

Министерство Просвещения Российской Федерации

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

ШАТИЛОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

НАУЧНОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ
НАСЛЕДИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов



ПОЛИТЕХ-ПРЕСС

Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

Санкт-Петербург

2023

Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования : сборник научных трудов. – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2023. – 385 с.

Сборник научных трудов основывается на материалах Международной научно-практической конференции «Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования» и включает в себя научные и методические материалы, отражающие результаты работы преподавателей высших учебных заведений, учителей школ и молодых исследователей в условиях сохранения и приумножения научного методического наследия в иноязычном образовании. В исследовании рассматриваются вопросы использования искусственного интеллекта в лингводидактике, обучения различным аспектам иностранного языка, видам речевой деятельности, методической подготовки будущего учителя. Уделяется внимание перспективам развития отечественной лингводидактики, особенностям организации персонализированного обучения иностранным языкам, в том числе в контексте дополнительного образования, рефлексивным практикам, современным тенденциям иноязычной подготовки студентов. Сборник научных трудов освещает приоритеты и перспективы обучения иностранным языкам, русскому языку как иностранному на современном этапе развития иноязычного образования.

Сборник адресован преподавателям вузов, учителям школ, лицеев, гимназий, педагогам дополнительного образования, аспирантам, студентам бакалавриата и магистратуры направления подготовки «Педагогическое образование».

Сборник научных трудов напечатан в авторской редакции.

Печатается по решению кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

© Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023

ISBN 978-5-7422-8348-5

СОДЕРЖАНИЕ

Статьи пленарных докладов	8
<i>Барышников Николай Васильевич</i> Перспективы развития отечественной лингводидактики: условия определения	8
<i>Колесников Андрей Александрович</i> Методическая школа Российской Академии образования: лингводидактическое наследие и перспективы развития	15
<i>Коряковцева Наталия Федоровна</i> Чтение на иностранном языке как социально-коммуникативная деятельность и социокультурный феномен в содержании языкового образования: преемственность традиций и новые вызовы	24
<i>Никитенко Зинаида Николаевна</i> Научная школа и ее образовательная ценность как предмет методического исследования	30
<i>Сафонова Виктория Викторовна</i> , Искусственный интеллект стучится в дверь: в какой степени современная лингводидактика готова с ним эффективно взаимодействовать?	43
<i>Шатилов Андрей Сергеевич</i> С. Ф. Шатилов vs Е. И. Пассов: соратники или соперники?	49
<i>Московкин Леонид Викторович, Янченко Владислав Дмитриевич</i> «Лингводидактический биографический словарь» как форма сохранения российского методического наследия	56
<i>Алмазова Надежда Ивановна, Халяпина Людмила Петровна</i> Современные тенденции иноязычной подготовки студентов в условиях гуманитарной образовательной среды технического вуза	61
Статьи в рамках направлений: «Научные школы: сохранение методического наследия», «Тенденции в иноязычном образовании школьников», «Перспективы развития иноязычной подготовки студентов»	68
<i>Аитов Валерий Факильевич</i> Особенности подготовки учителя иностранных языков с учетом положений теории множественного интеллекта	68
<i>Алещенко Ольга Алексеевна, Пониделко Любовь Александровна</i> Активизация англоязычной терминологии в рамках курса «Коммуникативная методика преподавания иностранного языка»	75

<i>Аракелян Кристина Александровна</i> Формирование поликультурных умений обучающихся основной школы на факультативных занятиях	82
<i>Баграмова Анна Борисовна</i> Личностно-ориентированный подход к организации контроля учебных достижений учащихся, изучающих иностранный язык	88
<i>Баграмова Нина Витальевна, Ванягина Марина Романовна</i> Развитие критического мышления как фактор успешной реализации иноязычного образования	94
<i>Багрова Екатерина Юрьевна, Осипова Екатерина Сергеевна,</i> Использование чат-ботов в обучении иностранному языку	100
<i>Баскакова Мария Александровна, Шамов Александр Николаевич</i> Развитие творческого потенциала обучающихся старших классов английскому языку на основе креативных форм письменной речи	106
<i>Белокурова Софья Сергеевна</i> «Лингвокультуремы», «стратагемы» и «идеологемы» как важные компоненты в структуре содержания лингвострановедческой компетенции в китайском языке и их социо- и лингвopsихологические характеристики	115
<i>Ванягина Марина Романовна</i> Искусственный интеллект на службе у преподавателей иностранных языков	121
<i>Васильева Полина Александровна</i> Интернет-мем как образовательный инструмент технологии «edutainment» для обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза	127
<i>Горбунова Каролина Борисовна</i> Текстоцентричность как метод формирования различных компетенций и навыков обучающихся	133
<i>Гуила Наталья Александровна</i> Об использовании перевода в обучении английскому языку	140
<i>Давыдова Нина Павловна</i> Особенности развития лексических навыков у обучающихся старших классов при работе с коллокациями (на материале немецкого языка)	146
<i>Дейкова Людмила Александровна</i> Рефлексивные практики как сочетание методического наследия и инновации в российской школе	152

<i>Ерёменко Виталия Олеговна</i> Диверсификация обучающих действий учителя как основа вариативно-рефлексивной методики обучения иностранному языку	159
<i>Жилюк Сергей Александрович, Душкевич Александра Игоревна</i> Синтаксические особенности правил игр для обучения немецкому языку	165
<i>Игнатов Кирилл Юрьевич</i> Современная поэзия в изучении английского языка	170
<i>Ковалева Марина Ивановна,</i> Развитие мягких навыков при обучении иностранному языку в вузе	176
<i>Константинова Светлана Игоревна, Севостьянова Дарья Александровна,</i> К вопросу о возрастающей актуальности курсов дополнительного иноязычного образования школьников как одного из факторов персонификации образовательного процесса (на примере английского языка)	180
<i>Королева Елена Владимировна, Козырев Антон Сергеевич</i> Реализация модели смешанного обучения на уроках иностранного языка	187
<i>Кротович Елизавета Павловна, Пономарева Анастасия Константиновна</i> Особенности заданий Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку	192
<i>Кубачева Кабият Ибрагимовна, Баева Тамара Ахматовна, Симицына Татьяна Анатольевна, Щелкунова Полина Андреевна</i> Формирование социально-личностных компетенций студентов медиков в процессе обучения иностранному языку	198
<i>Кудрявцева Наталья Фаддеевна, Малаховская Мария Львовна</i> <i>Пантелеева Людмила Валентиновна</i> Музыка в обучении иностранным языкам: используем ли мы ее потенциал в полной мере?	207
<i>Кузнецова Ирина Викторовна</i> Трудности перевода или просто небрежность?	211
<i>Лаврентьева Анна Игоревна</i> Специфика работы с обучающимися, страдающими дислексией, на уроках английского языка	215
<i>Мазуренко Инна Владимировна, Мухина Марина Юрьевна</i> Формирование коммуникативных навыков студентов медицинских вузов	225
<i>Мальшиева Анастасия Алексеевна</i> Использование лингвострановедческой наглядности и аутентичных текстов в обучение учащихся средней школы лексическим единицам с национально-культурным компонентом	231

<i>Мартыненко Лилия Геннадьевна, Ковалюк Анна Владимировна</i> Межпредметный проект на уроке французского языка как способ развития социокультурной компетенции старших школьников	238
<i>Орехова Елена Яковлевна</i> Перспективные направления развития французского языка в современных социополитических условиях	244
<i>Павлова Ольга Сергеевна</i> Обзор отечественных научных исследований в области академического письма	250
<i>Переверткина Марина Сергеевна, Дергачева Дарина Алексеевна</i> Перспективы применения сюжетных кейсов при обучении форме слов в условиях профилактики и коррекции дисграфии	257
<i>Плехова Ольга Геннадьевна</i> Профессиональное самоопределение в процессе обучения английскому языку в контексте духовно-нравственных ценностей (Из опыта работы школы МДЦ «Артек»(русский язык)	263
<i>Полякова Марина Викторовна, Чичерина Наталья Васильевна</i> Феномен мультимедийного университета	269
<i>Потёмкина Виктория Александровна, Алина Ирина Анатольевна</i> Оптимизация отбора аутентичных материалов и ИКТ при обучении различным видам речевой деятельности.....	275
<i>Пузыркина Светлана Николаевна</i> Противоречия и перспективы развития методического наследия в преподавании английского языка.....	284
<i>Семаков Артем Сергеевич</i> Неизбежность цифровизации: специфика использования нейросетей на уроках английского языка	289
<i>Семенова Елена Владиленовна</i> К вопросу об использовании наследия школы Е. И. Пассова в педагогической практике студентов	295
<i>Соколова Юлия Михайловна</i> Методика развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов в цифровой среде в высшей школе.....	300
<i>Сороковых Галина Викторовна</i> Тенденции современного персонифицированного иноязычного образования.....	306
<i>Суханова Валентина Ильинична</i> Как обучать строевым элементам английского языка студентов-геологов технического ВУЗа	312

<i>Тарасов Александр Андреевич</i> Преодоление трудностей в обучении педагогическому проектированию студентов – будущих учителей иностранного языка	318
<i>Тетерина Анна Николаевна</i> Критериальный подход к оцениванию устных и письменных заданий (опыт работы в учреждении высшего образования)	325
<i>Торрезин Линда</i> Роль и профессиональные качества преподавателя РКИ в подготовке студентов итальянских университетов	332
<i>Трубицина Ольга Ивановна, Кузнецова Марина Александровна</i> Методические возможности использования буктрейлера на уроках английского языка в начальной школе.....	339
<i>Туржанова Гульмира Нурхановна,</i> Совершенствование грамматических навыков студентов на примере видо-временных форм английского глагола с применением проблемно-проектных заданий в республике Казахстан	344
<i>Чернышов Сергей Викторович</i> Иноязычный эмоциональный опыт общения как основа развития эмоционального интеллекта	352
<i>Шамов Александр Николаевич, Шимичев Алексей Сергеевич</i> Актуализация содержания методической подготовки учителя иностранного языка в контексте современного педагогического образования.....	361
<i>Шумейко Татьяна Николаевна</i> Формирование готовности будущих инженеров к иноязычной профессиональной коммуникации	369
<i>Moskovkin L. V., Vlasov S. V., Laseeva K. L.</i> Language, communication and culture in the history of foreign language teaching.....	375
<i>Shramko L. I., Gorbaneva V. V.</i> Political discourse as an effective tool in teaching strategies of communication to students of humanitarian specialties	380

СТАТЬИ ПЛЕНАРНЫХ ДОКЛАДОВ

УДК: 37.016:811

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-646

Барышников Николай Васильевич

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»,
г. Пятигорск
baryshnikov@pgu.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ: УСЛОВИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены три условия, необходимые для безошибочного определения перспективного вектора развития отечественной лингводидактики в новых международных, социокультурных и образовательных реалиях, в том числе анализ отдельных постулатов научного наследия методики обучения иностранным языкам, анализ тенденций в современной методической науке, анализ состояния практики обучения иностранным языкам.

Аргументированы перспективные направления развития отечественной методики обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: анализ отдельных концепций методического наследия, тенденции методической науки, недочёты практики обучения иностранным языкам, перспективные направления.

Baryshnikov Nikolay Vasilyevich
Pyatigorsk State University, Pyatigorsk
baryshnikov@pgu.ru

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LINGUODIDACTICS: CONDITIONS FOR DETERMINING

Annotation. The article considers three conditions which are necessary for the unmistakable determination of the promising vector of the development of Russian linguodidactics in new international, socio-cultural and educational realities, including the analysis of individual postulates of the teaching foreign languages methodology scientific heritage, the trends analysis

in modern methodological science, the state of teaching foreign languages practice analysis.

The perspective directions of development of the domestic methodology of teaching foreign languages are argued.

Keywords: analysis of individual concepts of methodological heritage, trends in methodological science, shortcomings in the practice of teaching foreign languages, promising (perspective) directions.

Объективные глобальные интернациональные и национальные трансформации актуализировали необходимость пересмотра и обновления существующих организационно-методических установок процесса обучения ИЯ и определения новых, адекватных современным социокультурным, международным, образовательным реалиям, уточнения приоритетов и вектора дальнейшего развития отечественной методики обучения ИЯ.

Цель данной статьи – рассмотрение трёх условий, необходимых для безошибочного определения перспективного направления развития отечественной лингводидактики.

Первое условие: всесторонний анализ отдельных постулатов научного наследия отечественной методики обучения ИЯ.

Из научного наследия лингводидактики в объективном анализе нуждаются теоретические постулаты о:

а) взаимодействии культуры страны изучаемого языка и родной культуры обучающихся в процессе овладения ими иноязычной коммуникативной межкультурной компетенцией и приоритетной роли культуры страны изучаемого языка;

б) социокультурной компетенции обучающихся как способности обучающихся следовать речеповеденческим стратегиям носителей языка;

в) компетентностном подходе к обучению ИЯ как уникальном и универсальном.

При рассмотрении постулата о взаимодействии культур в процессе овладения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенции прежде всего необходимо обратить внимание на то, что в лингводидактическом контексте он нередко интерпретируется как реальный контакт культуры страны изучаемого языка и родной

(национальной) культуры обучающихся в процессе овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией. На самом деле, никакого взаимодействия культур в процессе обучения иностранному языку вне языковой среды не происходит, поскольку «факты культуры родной страны всегда перед глазами обучающегося, а факты культуры страны изучаемого языка дистантны и в «шапке-невидимке» [2, с. 8–9]. Известно также, что культуры сами по себе не взаимодействуют. Межкультурный диалог осуществляется конкретными представителями различных культур.

А. Р. Рэдклифф-Браун интерпретировал как абстракцию, а взаимодействие культур – как «фантастическую реификацию абстракции». Если культура есть абстракция, писал автор – то получается, что две абстракции вступают во взаимодействие и в результате появляется третья абстракция [6].

Как это ни парадоксально, но именно третья абстракция оказалась востребованной в методике обучения иностранным языкам: лингводидакты доказывают, что в результате взаимодействия двух культур образуется третья. Р. П. Мильруд утверждал, что «третья» культура школьников, изучающих английский язык, «по многим признакам развивается не только в реальном соприкосновении обучающихся с иными культурами, но и на занятиях английским языком» [5, с. 6]. Данный вывод не получил подтверждения в результате многолетнего опыта последовательно-одновременного обучения четырём иностранным языкам в ПГУ, лабораторного эксперимента с преподавателями языковых кафедр и учителями ИЯ общеобразовательных школ. Установлено, что лица, владеющие ИЯ на профессиональном уровне, не ощущают в себе третьей культуры.

Постулат о социокультурной компетенции обучающихся как их способности следовать речеповеденческим стратегиям носителей языка является прямым следствием того, что она трактуется как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социокультурного и речевого поведения носителей языка и способности пользоваться знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета,

социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286–287].

Данное определение социокультурной компетенции свидетельствует о невозможности её формирования в условиях обучения ИЯ в образовательных учреждениях основного общего образования. Очевидно, что в подобной интерпретации социокультурная компетенция декларируется, однако, в практике обучения её формирование затруднено.

Для того, чтобы соблюдать нормы этикета и стереотипы поведения носителей языка обучающиеся должны сменить менталитет, а изучение предмета «Иностранный язык» не предусматривает превращения обучающихся по культуре и менталитету в носителей изучаемого языка. Таким образом, требования следовать обычаям, нормам этикета, стереотипам поведения носителей языка не обоснованы, совершенно излишни, более того вредны по своей сути, так как способствуют формированию у обучающихся искажённого представления об их родной культуре, провоцируют риски их негативного отношения к национальным культурным ценностям.

Постулат о компетентностном подходе к обучению иностранным языкам как единственном и универсальном.

Реализация компетентностного подхода оказала значительное влияние на определение недостижимой цели обучения ИЯ, обозначенной как формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. Первоначально такая формулировка цели воспринималась как прорыв в методической науке, как достижение в системе обучения ИЯ. Впоследствии оказалось, что цель – формирование иноязычной коммуникативной компетенции «одинакова для всех типов образовательных учреждений и всех этапов обучения иностранному языку; начиная со второго класса начальной школы вплоть до высших учебных заведений лингвистического профиля и неязыковых вузов» [2, с. 5]. В реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам стратегическим ориентиром является позиция И. А. Зимней о его значимости, «но не об его исключительности и тем более «единственности»» [3, с. 23].

Второе условие: объективный анализ современного состояния теоретической методики обучения иностранным языкам.

О состоянии отечественной методики обучения иностранным языкам достаточно полное представление дают негативные тенденции, характерные для лингводидактической теории, среди которых наиболее пагубными являются: наукообразное изложение методических текстов, подмена исследования актуальных проблем модными трендами.

Наукообразие, создающее внешнюю видимость научно-исследовательской работы в области обучения иностранным языкам, приобрело значительную масштабность по многим причинам, одна из которых видится в том, что методика обучения ИЯ до сего времени не избавилась от комплекса неполноценности по поводу своего научного статуса. В этой связи в методических исследованиях наблюдается устойчивая тенденция к наукообразному стилю изложения. В научно-методический оборот вводятся без должных на то оснований всё новые и новые терминологические единицы, осуществляется подмена традиционных методических понятий: «план урока» именуется «технологической картой урока»; этап урока соответственно – фаза урока. Методическая литература изобилует терминологическими изысками и англицизмами «лайфхак», «триггер», «контент», «промоушен», «хайп» и проч. Англификация методической терминологии, подмена устоявшихся понятий наукообразными формулировками ничего нового не привносят, кроме, по образному выражению академика Н. Н. Нечаева, «значительного словесного вклада в науку».

Мощное сопротивление наукообразию в методике обучения ИЯ оказывал С. Ф. Шатилов, квалифицируя его как «словесное украшательство», «модную фразеологию». Наукообразие, методический новояз наносят значительный репутационный ущерб лингводидактике. Не меньший вред наносят модные тренды. Лексическая единица «тренд» в лингводидактическом дискурсе используется для обозначения модных веяний в обучении ИЯ. В методический тезаурус лавинообразно вошли такие тренды, как нон-фикшен, на-нообучение, синквейн. Однако об эффективности их использования

ни в методической периодике, ни в диссертационных исследованиях не упоминается.

Третье условие: анализ образовательной практики преподавания учебного предмета «Иностранный язык»

Какаясь актуального состояния практики обучения ИЯ в учреждениях основного общего образования, отметим, что сегодня для неё характерны:

- а) методическое единообразие, обусловленное достаточно жёсткой стандартизацией образовательной практики;
- б) однотипность учебного процесса ввиду обучения ИЯ в соответствии с рекомендациями книги для учителя как основного компонента УМК;
- в) ограниченные возможности методического творчества учителя ИЯ.

Анализ практики преподавания иностранного языка свидетельствует о тенденции к её унификации, в то время как перспективным направлением развития лингводидактики является диверсификация методов и приёмов обучения, основанная на рефлексивной деятельности учителя. Связь рефлексивной деятельности и методического творчества учителя, как показывают результаты исследования В. О. Ерёмченко, обеспечивают выбор таких методических практик обучения ИЯ, «которые способствуют успешному формированию и совершенствованию иноязычных компетенций у обучающихся, повышают их интерес к изучаемому иностранному языку» [6, с. 215].

Рассмотренные три условия являются надёжным ориентиром в выборе перспективных направлений развития методики обучения иностранным языкам, среди которых наиболее существенным представляются:

- определение реально достижимой цели обучения ИЯ в образовательных учреждениях основного общего образования;
- ориентация процесса формирования иноязычных компетенций не на культуру страны изучаемого языка, а на развитие речевой способности у обучающихся говорить на ИЯ о культуре своей страны, культурных достопримечательностях своей малой родины;

– совершенствование терминологической системы методики, в том числе за счёт отказа от наукообразных терминологических единиц, англицизмов и модных трендов.

– диверсификация образовательных практик обучения ИЯ.

Библиографический список

1. **Азимов Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков) [текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. **Барышников Н. В.** Неолингводидактика: целевая доминанта, принципы, векторы развития [текст] / Н. В. Барышников // Новая лингводидактика. Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения – XXV). Пятигорск: ПГУ. – 2023. – С. 3–17.

3. **Зимняя И. А.** Компетентностный подход каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). – Высшее образование сегодня, 2006, – № 8. – С. 20–26.

4. **Ерёменко В. О.** Рефлексивная деятельность учителя как условие диверсификации методических практик обучения иностранному языку // Новая лингводидактика. Сборник статей по материалам научно-методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» (Лемпертовские чтения – XXV). Пятигорск: ПГУ. – 2023. – С. 210–218

5. **Мильруд Р. П.** Культурное самоопределение личности в образовательном курсе английского языка [текст] / Р. П. Мильруд // Иностр. языки в школе. – 2016. – №7. – С. 2–8.

6. **Рэдклифф-Браун А. Р.** Метод в социальной антропологии / Пер. с англ. и заклоч. ст. В. Николаева. – М. : «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле». – 2001. – 416 с.

УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-647

Колесников Андрей Александрович

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет,
г. Москва
kolesnikov@mgpu.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлено обобщение опыта научной школы Академии педагогических наук, позже – Российской академии образования. Кратко характеризуется вклад данной научной школы в развитие отечественной методики обучения иностранным языкам, выявляются особенности методологических подходов, используемых в научной школе, описываются перспективные направления развития идей школы.

Ключевые слова: научная школа, система обучения иностранному языку, Российская Академия образования.

Kolesnikov Andrei

Moscow City University, Moscow
kolesnikov@mgpu.ru

SCIENTIFIC SCHOOL OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION: LINGUODIDACTIC HERITAGE AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Abstract. The article presents a summary of the experience of the scientific school of the Academy of Pedagogical Sciences, later known as the Russian Academy of Education. The contribution of this scientific school to the development of domestic foreign language teaching methodology is briefly characterized, and the specific methodological approaches employed by the scientific school are identified. The article also outlines the prospective directions for the development of the school's ideas.

Keywords: scientific school, foreign language teaching system, Russian Academy of Education.

Отличительной особенностью российской науки традиционно считается наличие научных школ (далее – НШ), в рамках которых формируется и развивается фундаментальное знание. В настоящее время научный коллектив Института иностранных языков Московского городского педагогического университета проводит работу, направленную на обобщение опыта российских НШ в области лингводидактики по институциональному принципу, то есть в их «привязке» к тому или иному университету/научно-исследовательскому институту.

Характеризуя научную школу как явление, исследователи выделяют следующие её признаки:

- наличие нескольких поколений исследователей (минимум три: основатель, последователи, ученики последователей), ориентирующихся на ценности и традиции школы в своём самостоятельном научном поиске,

- исследовательская программа, определяющая основные цели и направления исследований,

- общность подходов, объединяющая коллектив научной школы,

- наличие собственного инструментария и методов исследования, а также стандартов оценки деятельности [5].

В этой статье мы обращаемся к опыту и перспективам одной из старейших лингводидактических НШ, стоявшей у истоков отечественной системы обучения иностранным языкам – школы Академии педагогических наук, позже – Российской Академии образования.

Началом развития целостной системы взглядов описываемой НШ можно считать формирование сознательно-сопоставительного метода в 50–60-е годы XX века. Его зарождение, однако, восходит ещё к 40-м годам, когда под влиянием работ Л. В. Щербы оформилась рецептивно-продуктивная теория овладения иностранным языком [13]. Другая ведущая идея рассматриваемого метода опирается на мысль Л. В. Щербы о сознательности в обучении иностранному языку. Учёный считал, что осознание особенностей новой языковой системы возможно лишь при условии осмысленного сопоставления с родным языком, а лучший путь преодоления

нежелательного смешения языков – «это путь сознательного оттапливания от родного языка» [13. С. 63]. Сознательно-сопоставительный метод (представленный в систематизированном виде в [11]) опирался также на положение Л. С. Выготского о том, что овладение иностранным языком начинается с осознания языка и способов выражения мысли на этом языке, а заканчивается спонтанной речью. В соответствии с дидактическими основаниями учебного процесса и спецификой предмета *были выделены три цели обучения: практическая, общеобразовательная и воспитательная.*

Рассматриваемый метод внёс значительный вклад в понимание *системы принципов обучения.* Стали разграничивать дидактические и (обще)методические принципы (И. В. Рахманов, А. А. Миролюбов и др.). Представители рассматриваемой НШ впервые предложили уточнения / конкретизацию дидактических принципов с учётом специфики учебного предмета «Иностранный язык». Намечены возможности индуктивного и дедуктивного овладения языковым материалом в зависимости от целесообразности того или иного пути для развития языковых навыков и речевых умений (А. А. Миролюбов); стали различать два вида правил с учётом дедуктивных и индуктивных мыслительных операций: правила-инструкции и правила-обобщения (В.С. Цетлин). В качестве ведущего был выдвинут принцип речевой направленности обучения: должен «отбираться лишь тот материал, который нужен для осуществления практических целей обучения» [10. С. 277]. Появились рецептивные и продуктивные минимумы (лексический, грамматический). Впервые в отечественной методике представителями научной школы АПН была высказана мысль, что для овладения рецепцией и продукцией необходимо формировать разные навыки. Был существенно уточнён принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Приверженцы сознательно-сопоставительной методики «высказывают мнение о некотором опережении устной работы над языковым материалом до включения его в чтение и письмо при сохранении параллельного развития разных видов речевой деятельности» [10. С. 278]. В ходе дальнейшего обучения признавался разный «удельный вес» видов

речевой деятельности в зависимости от их учебно-познавательной и коммуникативной значимости.

В области *говoreния* были разработаны важные аспекты обучения диалогической и монологической речи. М. Л. Вайсбурд, Г. М. Уайзер и А. Д. Климентенко описали умения диалогической речи и сформулировали требования к овладению разными видами диалога. С учётом постепенного развития и усложнения диалогического умения была предложена типология из шести видов диалога с учётом нарастающей сложности: односторонний регулятивный диалог, диалог одностороннего сообщения информации, диалог взаимно информирующего типа, взаимно регулятивный диалог, диалог — обмен впечатлениями и мнениями при совпадении взглядов, диалог-спор [12. С. 76]. В области обучения монологическому высказыванию были выделены функционально-смысловые типы речи, лежащие в основе монолога, описаны их структурно-содержательные характеристики, параметры монологического высказывания, связанные с его смысловой, структурной и коммуникативной сторонами, сформулированы требования к монологическому высказыванию в зависимости от этапа обучения [12. С. 50–66].

Среди других наиболее значимых достижений учёных-методистов данной НШ в 80-е – 90-е годы XX века необходимо выделить следующие: разработка теории урока иностранного языка, описание типов урока (Л. З. Якушина, И. Л. Бим), создание теории учебника иностранного языка и обоснование обязательных компонентов УМК (И. Л. Бим, А. Д. Климентенко, М. В. Ляховицкий), разработка вопросов раннего обучения (А. Д. Климентенко, Г. М. Уайзер). В конце 90-х годов было представлено системное описание вопросов контроля и оценивания в коллективном методическом пособии, подготовленном А. А. Миролюбовым, О. Г. Поляковым, И. Л. Бим, Р. С. Алпатовой, М. З. Биболетовой, М. Е. Брейгиной и М. Л. Вайсбурд [6].

Начиная с 80-х годов научные взгляды учёных — представителей школы РАО развиваются в русле системно-структурного подхода, методологическая основа которого была заложена благодаря

докторской диссертации И. Л. Бим. Она обосновала категориальный аппарат методики, выявила и описала взаимосвязи между элементами методической системы. В виде системных моделей были представлены общая система обучения иностранным языкам в средней школе, система закономерностей обучения иностранным языкам, подсистема целей обучения иностранным языкам и др. [2].

В 90-е годы формируется коммуникативно-когнитивный методический подход (И. Л. Бим, А. А. Миролюбов, А. В. Щепилова и др.), опирающийся на системность, сознательность в изучении языка и «стремление моделировать учебный процесс как процесс реального общения» [14. С. 14]. И. Л. Бим рассматривала сознательность и коммуникативность в неразрывном единстве, при этом сознательность выступает в качестве средства-основы для реализации коммуникативности [3]. В этом выразилось принципиальное отличие отечественного методического подхода от зарубежных европейских, где в то время господствовал «чисто» коммуникативный метод.

Описывая влияние подхода на трактовку основных методических категорий, И. Л. Бим отмечает следующее. В качестве практической цели обучения стала рассматриваться коммуникативная компетенция как интегративное качество (взаимосвязанное овладение всеми видами речевой деятельности). В содержании обучения акцент смещается на действия с иноязычным материалом, т.е. на процессуальный аспект. Среди методических принципов ведущим становится принцип коммуникативной направленности. В области методов-способов особое внимание должно уделяться использованию коммуникативных приёмов, имитирующих процесс общения [3].

Представители научной школы РАО сыграли решающую роль в формировании содержания Государственного образовательного стандарта и примерных программ по иностранному языку от 2004 г. — стандарта, положившего начало новым поколениям ФГОСов. Как отмечает М. З. Биболетова, в «Стандарте 2004 года были узаконены важнейшие для успешного иноязычного

образования положения: раннее начало обучения иностранному языку (со 2 класса); увеличение общего количества часов, отводимых на изучение иностранного языка; введение профильного (углублённого) обучения иностранным языкам в старших классах; сформулированы понятия базового и профильного/углубленного уровня владения иностранным языком (...), положение о минимальном и достаточном уровне функциональной грамотности выпускников в области иностранного языка и ввели понятия уровней владения иностранным языком, соотносимых с европейской шкалой» [1. С. 84]. Кроме того, было введено положение о возможности изучения второго иностранного языка на средней и старшей ступенях.

Обобщим некоторые из основных достижений: разработка систем целей, принципов, содержания и методов обучения, концепции обучения второму ИЯ (И. Л. Бим, А. В. Щепилова), теории учебника (И.Л.Бим), концепции профильного обучения ИЯ (И. Л. Бим, А. А. Колесников, О. Г. Поляков); заложены основы дистанционного обучения ИЯ (Е. С. Полат).

Обратимся к перспективным направлениям развития идей НШ. Прежде всего, к таковым следует отнести новое понимание компонентов системы обучения с точки зрения внешне заданных ориентиров и внутренних установок самого учащегося – то есть определённая «двойственность» целей, содержания и методов обучения. «Внешняя» цель (идеальный образ компетенции, заданный программой, пособием, учителем) обуславливает отбор «нормативного» содержания обучения в рамках определённого уровня и периода. Но как и цель, эта сторона содержания должна быть достаточно гибкой, чтобы обладать способностью расширять / усиливать свои мотивационные характеристики и побуждать самого учащегося к отбору содержания для самостоятельной работы с языком (самообучения) в соответствии с его персонализированными целями. Как и в цели, имеющей своё базовое ядро и индивидуализированную периферию, в содержании обучения должна присутствовать базовая, фундаментальная основа, обязательная для овладения всеми учащимися. Окружающая «периферия» должна допускать

возможность дифференциации и индивидуализации, что обеспечит приращение мотивационного аспекта. «Двойственность» цели и содержания обуславливает необходимость использования в процессе обучения двух взаимодействующих групп методов, к которым относятся, с одной стороны, приёмы и технологии управляемой организации обучения ИЯ (со стороны учителя), а с другой – приёмы и технологии самообучения, используемые учащимся. Сочетание «внешней» и индивидуализированной целей приводит к получению индивидуализированного результата обучения. На результат влияют взаимодействующие «внешние» и «внутренние» / субъектные стороны цели, условия обучения, способности учащегося, профессионализм учителя, специфика индивидуальной учебной траектории и пр. Такое понимание вызывает необходимость переосмысления форм и способов контроля, в том числе итогового.

Следующим перспективным направлением является развитие концепции учебника ИЯ. В новом поколении учебников по немецкому языку, написанных с участием М. А. Лытаевой, актуализируются количественная и качественная стороны дифференциации: содержательные и лингвистические особенности предлагаемых текстов, глубина проработки материала, акценты на тех или иных коммуникативных задачах, стратегиях и пр. Материал учебника, объединённый единым тематическим каркасом, значительно дифференцирован содержательно, особенно в процессуальном аспекте – в плане формирования более простых коммуникативных умений на базовом уровне и более сложных – на углублённом [9. С. 89–90]. Концепция дифференцированного учебника активно развивается последователями НШ РАО в том числе на уровне описания характеристик нового поколения электронного учебника, который будет призван обеспечить переход к принципиально новому поколению «смарт»-учебников по иностранному языку [16].

Дальнейшее развитие получила проблема взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности в рамках новых способов коммуникации – языкового посредничества (медиации), устной

и письменной интеракции [15]. Осуществляется поиск эффективной методики формирования полилингвальной / поликультурной компетенции в условиях соизучения нескольких языков и культур, разработка новых учебных стратегий, относящихся к ориентированию в речевом материале на незнакомых языках [4; 7]; поиск способов развития самостоятельности (учебной автономии) учащегося, создание моделей организации самостоятельной работы учеников и студентов [17]. Также было предложено усилить интеллектообразующий потенциал когнитивно-коммуникативного подхода через опору на развитие эрудиции (в том числе языковой и полилингвальной), социальной ответственности, интеллектуальной самоидентификации учащегося и его готовности к самовыражению через осмысленную социально-коммуникативную личностно значимую деятельность как высшую ценность [8].

Библиографический список

1. **Биболетова, М. З.** Изменение парадигмы обучения иностранным языкам как проявление социальной значимости предмета // Иностранные языки в высшей школе. – 2015. – №2. – С. 81–88.
2. **Бим, И. Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
3. **Бим, И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.]. – Москва : ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН, 2021. – 328 с. – DOI 10.54449/9785907086890.
5. **Викулова, Л. Г.** Научная школа как эффективная форма развития научно-теоретического знания / Л. Г. Викулова // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы : сборник научных статей. – М. : Языки Народов Мира, 2021. – С. 6–8.
6. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 1999. – 112 с.
7. **Головко, Н. В.** Трансязычие как метод обучения в зарубежной лингводидактике / Н. В. Головко // Вестник МГПУ. Серия: Филология.

Теория языка. Языковое образование. – 2022. – № 4(48). – С. 137–154. – DOI 10.25688/2076-913X.2022.48.4.11.

8. **Колесников, А. А.** Принципы интеллектуально ориентированного языкового образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 2. – С. 7–16.
9. **Лытаева, М. А.** Учебник как инструмент реализации ФГОС // Педагогика. – 2016. – №9. – С. 83–94.
10. **Миролюбов, А. А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448с.
11. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М.: Просвещение, 1967. – 504 с.
12. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности / Под ред. А. Д. Климентенко. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
13. **Щерба, Л. В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.
14. **Языкова, Н. В.** Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 2019. – №5. – С. 12–17.
15. Anregungen zur Interaktion im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Führen von Gesprächen, Sprachmittlung / U. Behr, A. Kolesnikov (Hrsg.). – Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplänenentwicklung und Medien (Thilm), 2014. – 160 p.
16. Integrating an Electronic Textbook on a Foreign Language into the M.E.S.-System / A. A. Kolesnikov, I. V. Bogovskaya, Y. V. Krasovitskaya, N. A. Spichko // TSNI 2021 - Textbook: Focus on Students' National Identity, Москва, 20–24 апреля 2021 года. – Москва: ARPHA Proceedings, 2021. – P. 502–516. – DOI 10.3897/ap.e4.e0502. – EDN CNBSEF.
17. Zur Entwicklung von Selbstständigkeit im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Konzeptionelle und praktische Anregungen / P. Sawadogo, A. Kolesnikov, U. Behr [и др.]. – Bad Berka : Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplänenentwicklung und Medien ; Faszination Media+Event GmbH, 2021. – 132 p.

Коряковцева Наталия Федоровна
ФГБОУ ВО «Московский государственный
лингвистический университет», г. Москва
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

**ЧТЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
КАК СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН
В СОДЕРЖАНИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ТРАДИЦИЙ И НОВЫЕ ВЫЗОВЫ**

Аннотация. Статья посвящена повышению качества обучения чтению на иностранном языке в содержании языкового образования; с учетом современных тенденций прагматизации чтения как социально-коммуникативной деятельности и социокультурного феномена предлагается расширить содержание обучения за счет умений филологического чтения и рефлексивных интерпретационных практик.

Ключевые слова: чтение на иностранном языке; филологическое чтение; рефлексивные интерпретационные практики

Koryakovtseva Nataliya F.
FSBEO “Moscow State Linguistic University”: Moscow
e-mail: koryakovtseva@mail.ru

**READING IN A FOREIGN LANGUAGE
AS SOCIAL-COMMUNICATIVE ACTIVITY
AND SOCIOCULTURAL PHENOMENON IN THE CONTENT
OF LANGUAGE EDUCATION: CONTINUITY OF TRADITION
AND NEW CHALLENGES**

Abstract. The article dwells on improving the quality of teaching reading in a foreign language in the content of language education; considering the current tendencies of pragmatization of reading as social-communicative activity and sociocultural phenomenon the author proposes the broadening of the teaching

content integrating the skills of philological reading and reflexive interpretation practices.

Keywords: reading in a foreign language; philological reading; reflexive interpretation practices.

Роль чтения на иностранном языке (ИЯ) как социально-коммуникативной деятельности и социокультурного феномена в современном информационном обществе трудно переоценить. Исследования в области культурологии и социологии чтения свидетельствуют о расширении в современной информационной среде сферы чтения – потребностей, функций, ресурсной базы, используемых практик. В связи с этим возрастает значение качественного продуктивного чтения как познавательно-коммуникативной деятельности, направленной не просто на прагматическое «считывание» и потребление информации, но на ее активную, целенаправленную и творческую переработку заложенных в тексте смыслов, ее освоение в соответствии с личностными смыслами читающего.

Современные исследования обнаруживают определенные тенденции развития чтения, которые можно считать универсальными как для родного, так и иностранного языка. Так, в условиях новой информационной среды «формируется новый культурно-исторический тип чтения, связанный с ...переходом к чтению новых полиморфных текстов» [1, с. 21]; наблюдается трансформация социокультурных функций чтения – «приоритетной становится информационно-потребительская» [2, с. 8]. Существенной тенденцией становится прагматизация чтения, снижение (утрата) его интеллектуально-духовного потенциала. Данные исследований указывают на то, что «размываются границы между интеллектуальным и образовательным чтением и простым потреблением информации, ... сложные смыслы чтения как внутренней работы, требующей интеллектуального и духовного напряжения, зачастую уступают место сиюминутной моде и прагматизму» [3, с. 16]. Отрицательное влияние на развитие чтения современной молодежи оказывает, с нашей точки зрения, и использование современной системы тестирования при проверке сформированности и в значительной

степени при формировании умений чтения. Ориентированные преимущество на денотативное пространство текста, репродуктивные по сути тестовые задания в большинстве своем не способствуют формированию умений глубокого чтения, интерпретации заложенных в тексте смыслов, в том числе иноязычной культуры. Учитывая обозначенные тенденции и их отрицательное влияние на качество обучения чтению и снижение его общеобразовательного и развивающего потенциала для учащегося, представляется правомерным поставить вопрос о расширении в содержании обучения ИЯ функций и спектра практических, общеобразовательных и развивающих задач в области иноязычного чтения.

Обучение чтению на ИЯ в отечественной методике имеет глубокие традиции (Л. В. Щерба, М. В. Сергиевский, И. В. Рахманов, З. М. Цветкова, С. Ф. Шаталов, С. К. Фоломкина, Т. А. Серова, Н. В. Барышников и др.). На современном этапе практические задачи в области чтения на ИЯ на разных уровнях образования сформулированы, как известно, как обучение основным видам чтения (с пониманием основного содержания – ознакомительное, с общим пониманием – просмотровое, с пониманием необходимой информации – поисковое, с полным пониманием содержания текста – изучающее). В соответствии с личными потребностями читающего эти виды чтения должны обеспечить решение типовых задач информационно-познавательной деятельности в социально-личностной, социокультурной, академической и профессиональной сферах межкультурного общения. В методических исследованиях и в практике преподавания накоплен значительный опыт обучения выделяемым в рамках данной системы видам и подвидам чтения, в частности, обзорное, навигационное, реферативное, дискурсивное, информативное, редакторское, гипертекстовое и др.

Анализ имеющихся данных показывает, что в связи с практическими задачами социально-коммуникативной деятельности преимущественное внимание уделяется быстрым видам чтения, в том числе в электронной среде. Признавая важность овладения видами и стратегиями быстрого чтения на ИЯ, подчеркнем тем

не менее опасную, с нашей точки зрения, тенденцию к поверхностному потреблению информации, прагматизации чтения и потери его интеллектуально-духовной функции, утраты в значительной степени способности читающего к формированию «личного отношения к речевому сообщению и оценке содержания на уровне критического понимания иноязычного текста» [4, с. 189]. Практика показывает, что в сфере академической и профессионально ориентированной информационно-познавательной деятельности старшеклассников и студентов приходится учить «читать, вычитывать и осмысливать» необходимую информацию в целях учебно-исследовательской, проектной, научно-исследовательской деятельности. В социокультурной сфере поверхностное чтение, ориентированное только на денотативный уровень иноязычного текста, приводит к существенным потерям культурных смыслов, заложенных автором, утраты интеллектуально-творческого характера чтения. Очевидна необходимость расширения практических и общеобразовательных задач в обучении чтению на ИЯ, усиления внимания к умениям глубокого проникновения в иноязычный текст, критического осмысления и преобразования информации, создания в диалоге с автором собственного смыслового продукта, что определяет культуру чтения в терминах «познание – знание – преобразование» (по Н. Бердяеву).

В контексте расширения практических и общеобразовательных задач обучения чтению на ИЯ в русле развивающего образования представляется уместным привести концепцию Л. В. Щербы о филологической направленности обучения чтению как компоненту глубокого филологического (а не узко прагматического) образования, которое составляет основу образования в целом. «Искусство сознательно читать трудные тексты», по Л. В. Щербе, обеспечивает в процессе изучения ИЯ не только умения качественного чтения, но и умение мыслить, проникать в иную культуру, «формировать мировоззрение на основе сопоставления смыслов родного и изучаемого языка как термина для сравнения» [5, с. 59]. При этом Л. В. Щерба подчеркивал, что важно глубокое внимательное чтение книг, направленное «на вычитывание из них всего, что заложено

в тексте», ...«а не привычка интуитивно схватывать лишь общий смысл». Глубокое чтение он определяет как «признак культурного человека» [5, с. 49].

В российской образовательной традиции «искусство внимательного осознанного чтения» выделяется как характеристика культуры чтения и культуры читающего как личности. Известно, что культура чтения в практическом аспекте определяется его гибкостью — владением широким диапазоном стратегий и умением использовать их в зависимости от контекста чтения. Вместе с тем подчеркивается, что культура чтения определяется также и способностью читающего к глубокому проникновению в текст (даже при быстром чтении), пониманию заложенных в тексте смыслов, опосредованному межкультурному диалогу с автором, формированию личного отношения к воспринимаемой действительности как личного смыслового продукта. Культура чтения определяет и культуру мышления, и культуру читающего как субъекта коммуникативной и социальной деятельности.

Глубокое интерпретационное чтение мы, вслед за Л. В. Щербой, М. В. Сергиевским, С. К. Фоломкиной, определяем как филологическое — многоуровневая интерпретация иноязычного текста как аккумулятора культуры (по Ю. М. Лотману). Многомерность смыслов иноязычного текста обеспечивает в ситуации чтения условия для опосредованного диалога автора и читателя как представителей разных культур, социального, лингвокультурного и личностного контекста — ментальности, социального окружения, личного опыта, когнитивного стиля и др. В силу этого чтение на ИЯ можно рассматривать как форму опосредованного межкультурного общения, а читающего — как медиатора культур, обладающего необходимым уровнем межкультурной компетенции.

Учитывая общекультурный и развивающий потенциал интерпретационного чтения, целесообразно расширить содержание обучения чтению на ИЯ, особенно в условиях углубленного обучения, за счет включения умений филологической интерпретации текста как средства формирования межкультурной компетенции, используя при этом возможности межпредметной координации с русским

языком и литературой. Дидактическая задача состоит в том, чтобы выработать у читающего потребность и способность к сопоставлению глубинных смыслов текста и определению личностных смыслов на основе внимательного прочтения и переработки информации. Расширение содержания обучения чтению предполагает также увеличение доли рефлексивных, интерпретационных практик в работе с иноязычным текстом, обеспечивающих многоуровневую личностно значимую для читающего интерпретацию смыслов текста, развитие чтения как активного творческого процесса, продуктивной социально-коммуникативной деятельности, и ориентированных на формирование межкультурной сенситивности, рефлексивного отношения к окружающему миру, познанию себя в этом мире, самоидентификации (встречи с собой), что особенно важно для подросткового возраста.

В заключение подчеркнем, что расширение содержания обучения чтению на ИЯ на разных уровнях языкового образования обусловлено прежде всего необходимостью снизить риски прагматизации чтения, компенсировать потери интеллектуально-духовного, общекультурного, гуманитарного потенциала чтения иноязычного текста как вида межкультурного общения, в русле российской образовательной традиции.

Библиографический список

1. **Гудова М. Ю.** Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ. Автореф. дис. ... докт. культурологи. — Екатеринбург, 2015.
2. **Миронова М. В.** Психология и социология чтения: Учебное пособие. — Ульяновск: УлГТУ, 2003.
3. **Ищенко Е. Н.** Чтение как социокультурный феномен: Методологические подходы к изучению // Вестник ВГУ. Серия: Философия. Воронеж: Воронежский гос. университет, 2021. — № 3. — С. 11–17.
4. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: «Академия». — 2004.
5. **Щерба Л. В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. — М.: Высшая школа. — 1974.

Никитенко Зинаида Николаевна

Доктор педагогических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет
zinaida-nikitenko@yandex.ru

НАУЧНАЯ ШКОЛА И ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ МЕТОДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается феномен отечественной научной методической школы, и с учетом данных философии науки и педагогики, выделяются ее значимые функции, реализация которых определяет образовательную ценность школы и позволяет определить ее как научно-образовательную методическую школу. Фокус сделан на воспитательной функции и на личностных качествах – руководителя школы, обуславливающих ее жизнеспособность и продуктивность. В заключении определен круг вопросов в качестве необходимых и перспективных предметов методического интереса.

Ключевые слова: отечественная научная методическая школа, воспитательная функция, харизматичный руководитель, традиция и новаторство.

Nikitenko Zinaida N.

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
ScD in Pedagogy, professor,
zinaida-nikitenko@yandex.ru

SCIENTIFIC SCHOOL AND ITS EDUCATIONAL VALUE AS A SUBJECT OF METHODOLOGICAL RESEARCH

Abstract. The article examines the phenomenon of the Russian scientific methodical school, and taking into account the data of the philosophy of science and pedagogy, its significant functions are highlighted. The implementation of these functions determines the educational value of the school and allows the author to define it as a scientific and educational methodical school. The focus is on the educational function and on the personal qualities of the head of the school, which determine its viability and productivity. In conclusion, a range of issues is defined as necessary and promising subjects of methodological interest.

Keywords: Russian scientific methodical school, educational function, charismatic leader, tradition and innovation.

Ключевыми понятиями исследовательского поля столь значимой для методического сообщества конференции «Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования» являются: научная школа, преемственность и методическое наследие как предмет научного интереса. Примечательно, что такая тематика избрана кафедрой методики обучения иностранного языка Герценовского университета – одной из ведущих методических кафедр в нашей стране – в год ее 55-летнего юбилея, кафедрой, которая представляет научную школу профессора С. Ф. Шатилова и продуктивно развивает его идеи. Отметим, что С. Ф. Шатилов – первый из ученых методистов, кто в качестве объекта исследования методики считал не только процесс обучения иностранному языку (далее – ИЯ), но и процесс овладения (закономерности усвоения ИЯ), а также особенности образования и воспитания всесторонне развитой личности средствами ИЯ в разных условиях – по сути он высказал идею об образовании средствами ИЯ задолго до Е. И. Пассов, который ввел понятие «иноязычное образование» и которое является сейчас общепризнанным.

Научная школа – это яркое отечественное явление и отечественная традиция, присущая российской науке и российскому образованию. На Западе и в Америке – такого богатства нет – по многим причинам. В частности, там внимание уделяется мобильности научных сообществ (сегодня ты в одной команде проводишь исследование, завтра – в другой, и т. д.), то есть научной школы как носителя определенных традиций, как устойчивого научного коллектива, там нет. В России же фокус сделан на стабильности научных коллективов, поэтому научные школы у нас играют ведущую роль и в исследовательской работе, и в подготовке научных педагогических кадров.

Известно, что местом рождения научной школы является древняя Греция (школа Сократа, школа Аристотеля). В Советском Союзе научные школы возникали и функционировали во всех областях знаний, их расцвет пришелся на вторую половину 20 века. На феномен

научной школы как неотъемлемой части отечественного потенциала науки и образования впервые обратили внимание философы – и не так давно – в 70-х годах 20 века [10], но обратили внимание применительно к естественно-научным и техническим областям знания. В науке педагогике осмысление этого понятия произошло гораздо позже (например, в работах А. А. Вербицкого), а в нашей науке, к сожалению, методическая школа никогда не была предметом исследования – нет ни одной докторской и ни одной кандидатской диссертации, в которой было бы осмыслено и обобщено наше методическое наследие, наше концептуальное богатство. Считаем это парадоксальным, потому что именно в рамках методических научных школ созданы все формы научного знания, а именно: фундаментальные теории, концепции, системы и модели, и именно руководители научных школ способствовали развитию нашей науки и обогащению практики школьного и вузовского образования в области ИЯ.

Вместе с тем, как показал проведенный нами анализ, в науковедении и философии создана мощная методологическая основа, на основе которой возможно изучение феномена «научная методическая школа». Во-первых, философы выделили три вида научных школ и признаки, отличающие их друг от друга: школы как исследовательские коллективы, научно-образовательные школы и школы как научные направления. Во-вторых, в докторской диссертации Павельевой Т. Ю. по философии науки определения данных научных школ получили глубокое теоретическое обоснование [8, с. 11], при этом как особый тип научных школ были выделены научно-образовательные школы (вслед за А. А. Вербицким, О. Ю. Грезневой). Особенностью научно-образовательных школ является то, что основу их исследовательской деятельности составляет педагогическая деятельность, при этом все процессы общения выстраиваются в формате «учитель – ученик», а главная функция такой школы заключается в трансляции научных знаний и подготовке научных кадров [2; 8, с. 12].

Ниже представлены определения разных типов научных школ [8, с. 10–12]:

– научная школа как направление в науке:

виртуальное сообщество ученых, не принадлежащих к одному исследовательскому коллективу, но придерживающихся единой научно-исследовательской программы и развивающих ее дальше;
– научно-образовательные школы и школы как исследовательские коллективы:

реальный коллектив ученых, имеющий неформальный характер, направленный на совместную реализацию новаторской исследовательской программы под руководством ученого – ее разработчика (впоследствии учеников этого ученого) и – включающего в свой состав ученых разных поколений, являющихся прямыми или косвенными учениками основателя школы.

Проведенный нами анализ методических публикаций свидетельствует о том, что в нашей науке даже не определено само понятие «научная методическая школа». Чтобы восполнить этот пробел, мы провели исследование ее существенных признаков, отражающих специфику методической науки, а затем, принимая во внимание результаты изучения этого феномена в науковедении и философии, сформулировали, в первом приближении определение данного понятия. Более подробно об этом исследовании будет наш доклад на конференции в МГЛУ (15–16 ноября 2023 г.), в котором будут отражены все признаки – характеристики научной методической школы.

Научная методическая школа – это форма самоорганизации методической науки, особая форма создания научного методического знания и реальное сообщество, основой функционирования которой является оригинальная идея лидера-руководителя школы в виде исследовательской программы, определяющей стратегию исследований как в области дошкольного и школьного иноязычного образования, так и лингвистического образования в высшей школе.

Поскольку ведущей функцией научной методической школы является создание научных знаний и их трансляция, сопряженная с подготовкой научных кадров, то можно утверждать, что известные методические школы в нашем отечестве носят по большей части образовательный характер и являются по сути научно-образовательными или, что, возможно, точнее, научно-педагогическими

школами. Мы выделили совокупность условий возникновения и функционирования таких школ, ниже представлены два условия:

– наличие нескольких поколений исследователей в формате «учитель—ученик», объединенных ярким лидером-руководителем (доктором наук, профессором), авторитет которого признан всем академическим сообществом;

– наличие в вузе аспирантуры и докторантуры по тематике научной школы.

Полагаем, что в контексте выше обозначенного определения научно-педагогической школы и с учетом выделенных условий, таковыми можно считать функционирующие сегодня школы, основанные в последней трети XX века (А) и школы, основанные в XXI веке (Б).

А) школы, основанные в последней трети XX века:

– Школа МПГУ «Совершенствование методической подготовки учителя ИЯ», которую основала профессор Г. В. Рогова и была ее блистательным руководителем на протяжении 40 лет и работу которой продолжают ее ученики – доктора наук и развивают свои научные школы и научные направления;

– Герценовская школа, которую основал профессор С. Ф. Шатилов и был ее руководителем на протяжении нескольких десятков лет и продуктивная работа которой продолжается организованной им кафедрой методики обучения ИЯ, возглавляемой ныне профессором О. И. Трубициной, его учениками и последователями;

– Школа МГЛУ, включающая созвездие научных школ и направлений (И. В. Рахманов, З. М. Цветкова, Н. И. Гез, С. К. Фолломкина и др.), идеи которых развивает в своих трудах профессор Н. Ф. Коряковцева;

– Пятигорская школа, которую основал в Пятигорском институте ИЯ (ныне ПГУ) Борис Давидович Лемперт и был ее руководителем на протяжении 40 лет, и работу которой продолжает его ученик, профессор Н. В. Барышников. Интересно отметить, что именно Б. Д. Лемперт первый обратился к осмыслению накопленного методического знания в своей диссертации, посвященной истории преподавания французского языка в средней школе Бессарабии и Молдавской ССР (1812–1952 гг.).

Б) школы, основанные в конце XX – начале XI века.

1. Школа факультета иностранных языков и регионоведения МГУ «Лингвокультурная педагогика» – основатель и руководитель профессор В. В. Сафонова. Как показало наше исследование, это наиболее динамично развивающаяся методическая школа – динамика развития отражена в научных направлениях школы в разные годы ее функционирования: Методология и методика языкового образования – Социокультурное образование средствами соизучаемых языков – Педагогическая социокультуралистика.

2. Школа Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета имени Петра Великого «Интеграция профессиональной и языковой подготовки студентов неязыкового вуза средствами лингвообразования», плодотворно работающей под руководством профессора Н. И. Алмазовой.

3. Нижегородская методическая школа, которая представлена учеными Нижегородского лингвистического университета, основавшими свои научные направления (А. Н. Шамов, М. А. Ариян и др.);

4. Школа института ИЯ МГПУ «Межкультурное иноязычное образование как фактор социальных трансформаций» – основатель и руководитель профессор Е. Г. Тарева.

Список открыт и, вероятно, требует дополнения, как и дальнейшего развития. Более того, каждая научная методическая школа ждет своего исследователя и анализа с науковедческих и методических позиций.

Из науковедения известно, что научная школа выполняет ряд функций и есть все основания утверждать, что воспитательная функция научной школы как среды подготовки исследователей и способа воспитания научной смены является одной из доминантных, поскольку считается доказанным, что успех деятельности школы определяется во многом тем, что ее лидер смог воспитать своих учеников и членов своего коллектива творчески самостоятельными исследователями, которые впоследствии создали свои научные направления и школы.

Полагаем, что воспитательная функция заключается в формировании у молодых ученых нравственных и методических ценностей, методологической культуры, совокупности способностей к научной

деятельности, включая, прежде всего, самостоятельность мышления. Есть также все основания полагать, что реализация этой функции во многом определяется личностными характеристиками основателя научной школы, как и само возникновение и развитие методической школы определяется не только социально-историческими условиями, логикой развития науки, но и личностью ее руководителя. Вот на этом вопросе — каков он образ ученого — главы научной методической школы — нам бы хотелось остановиться поподробнее.

Философы, исследовавшие факторы, определяющие формирование научной школы выделили в качестве значимого — образ мышления ее лидера-руководителя, поскольку он, в первую очередь, является идеологом, определяющим научную идеологию. Все верно, вместе с тем, не только эти факторы влияют на становление научной школы и на мировоззрение учеников, но и в целом влияет сам образ личности руководителя школы, а образ — это и личностные качества, и ценности, и способности, и умения.

И автор этой статьи и мои коллеги — продолжатели традиций научных методических школ наших великих Учителей, являлись свидетелем того, что формирование научной школы требует не только ярких исследовательских способностей, но и личностных качеств и организационных умений основателя школы — Г. В. Рогова, Б. Д. Лемперт, С. Ф. Шатилов, И. Л. Бим, Е. И. Пассов были яркими личностями, организаторами кафедры и организаторами науки в целом.

Отсюда важная проблема взращивания руководителей научной школы, наверное, правильно поставить вопрос так: какие важно формировать личностные качества, способности и умения у наших аспирантов, из которых может вырасти руководитель научной школы [3, с. 300–310). Таких качеств в научной философской и педагогической литературе называется несколько, однако все единодушны в том, что прежде всего важна самостоятельность мышления — только в этом случае начинающий исследователь может стать настоящим ученым.

В 2017 году к 100-летию со дня рождения профессора Г. В. Роговой мы с В. В. Сафоновой издали буклет, в котором ученики

и последователи Роговой делятся своими воспоминаниями о том, какой она была ученый и человек [4]. Профессора — ученики Роговой — воссоздают портрет не только удивительного ученого, но и талантливого учителя, для которого главное — это научный оптимизм (любую, даже самую трудную задачу можно решить) и глубокий, искренний интерес к начинающим исследователям. Она всегда выработывала у нас, своих учеников, самостоятельность мышления, направляла по нужному пути, оказывала реальную помощь, которая заключалась в том числе и в научной критике, стимулирующей искать аргументы в подтверждение своей точки зрения, всегда вселяла веру в успех. По сути — это все то, что способствует становлению ученого, который способен искать и находить решение поставленной проблемы и отстаивать это решение в научных дискуссиях.

Следует отметить, что помощь Учителя—лидера научной школы находит отражение и в той заботе, которой он их окружает своих учеников и коллег в процессе академического общения и взаимодействия. Еще одно качество, присущее нашим великим Учителям — это радость за успехи своих учеников, это развитие у них способности к новаторству, без которого невозможны научные открытия, без которого нельзя уловить точки научного роста, раскрывающие перспективы дальнейшего развития методической теории и обогащения практики. Настоящий учитель всегда радуется тому, что его ученики пойдут дальше и превзойдут его, то есть создадут новое в исследуемой области, углубляющее научное познание методической действительности.

Воспитывая у своих аспирантов такие же замечательные качества, Г. В. Рогова подготовила целое созвездие ученых — руководителей своих научных направлений и школ. Г. В. Рогова ценила в нас, своих учениках именно качество самостоятельности мышления. Она всегда подчеркивала, что в науке нет легких путей, что важно на собственном опыте, зачастую тяжелом, выработать в себе умение самостоятельно ставить и решать научные проблемы. И воспитать такого ученого, который умеет самостоятельно выбрать тему своего исследования и определить направления исследования — важнейшая задача, необходимая для создания нового научного знания и развития методической науки на благо нашего отечества.

Из всего этого складывается авторитет Учителя, который непре-рекаем для учеников и который является результатом его научного и педагогического профессионализма, преданности науке, научная прозорливости – проблематика его исследований обращена вперед – такой учитель всегда способствует тому, чтобы его последователи «перегоняли» его самого, что и обеспечивает «расширенное воспроизводство» научных идей и открытий.

Отсюда и появляются новые точки роста, требующие для своей разработки создания новых научных школ, объединяющих начинающих исследователей вокруг важных направлений развития методической науки. Вот почему многие ученые, вышедшие из наших методических научных школ, сами становятся основателями школ, сохраняя и продолжая традиции своих учителей. Это есть свидетельство жизнеспособности научной школы, и именно так осуществляется преемственность в научном движении, которая, как справедливо отмечают философы образования, составляет важную закономерность развития науки.

Например, то обстоятельство, что Н. В. Барышников создал свою интереснейшую школу, объясняется как его личными качествами ученого, так и тем, что он был учеником Б. Д. Лемперта. Такого же порядка соображения можно высказать о профессорах, моих дорогих коллегах профессорах Н. Д. Гальсковой, Н. Ф. Коряковцевой, Н. В. Языковой и о других известных ученых, создавших свои школы.

Но случается и так, что научная школа, возглавляемая ярким ученым, начинает распадаться после ухода в мир иной ее основателя и перестает существовать. Это произошло, к сожалению, с известной в 60–70-годы прошлого века школой П. Б. Гурвича – создателя Владимирской методической школы, у которой было много последователей и которая давала важные результаты для практики обучения ИЯ в школе и вузе в 70–90-х годах прошлого века. Если обратиться к науковедению, то научные школы распадаются по многим причинам, две из них представлены ниже:

- школа не дала дальнейших заметных ростков;
- генератором идей был всегда руководитель школы, а ученики и последователи были по преимуществу исполнителями его замыслов.

Возможно, именно эти причины явились причиной распада школы талантливого ученого П. Б. Гурвича, возможно, какие-то другие. Этот вопрос, то есть вопрос жизнеспособности методической школы, выявления факторов, ее обуславливающих, тоже требует изучения.

Очевидно, что лишь яркие личности способны формировать других творчески продуктивных ученых. Можно также со всей уверенностью сказать, что наши Учителя не имели заранее намерение создать методическую научную школу, она выростала и складывалась в процессе исследовательской и педагогической деятельности в течении десятилетий, и в ней, несомненно, отражались нравственные качества и способности руководителя. Другими словам, ни одна школа не могла бы возникнуть без авторитета ее руководителя, а авторитет основывается, как известно, на признании академическим сообществом достижений и личных качеств ученого (понятно, что такой авторитет не предполагает слепого подчинения и нетворческого подражания). Авторитет руководителю школы создают окружающая его творческая атмосфера, рабочая дисциплина, критическая оценка своей деятельности и деятельности коллег, готовность понять и поддержать членов коллектива, которые находятся в его подчинении, Пример руководителя благотворно отражается на научных и педагогических успехах всего коллектива. Таков образ наших Учителей – выдающихся ученых-методистов, создавшими в России в последней трети 20 века научные школы и научные направления. И это тоже важный предмет исследования – каков образ ученого – лидера научной методической школы?

В науковедении считается, что в научной школе трудно ожидать полных наследников лидера по многим причинам. В первую очередь потому, что яркий руководитель научной школы – это действительно редкое явление и «вследствие этого основная масса учеников, не равных по способностям своему лидеру, не может унаследовать все богатство его идеологии» [9, с. 347], то есть, того, что отражает образ мышления лидера школы, унаследует лишь большая или меньшая ее часть. С другой стороны, лучшие ученики могут привнести в научную школу то новое, что может изменить научную ее идеологию и изменить ее тематику.

Научные школы, являясь социальным формированием, подобно любым другим социальным сообществам, возникают, переживают стадии становления и расцвета и старения — и это тоже интересный предмет исследования, причем исследования на междисциплинарном уровне (философии, науковедения и методики).

Далее обозначим важность изучения вопроса соотношения традиций и новаторства в научных методических школах, каждая из которых формулирует новаторские идеи и формирует традиции, понимаемые как устойчивые образцы научной деятельности и стиля мышления. Соотношение традиций и новаторства зависит от многих факторов, в том числе, и вероятно, в первую очередь, от этапа жизнедеятельности школы (этап создания, расцвета и старения). Если на этапе создания и становления школы в ее деятельности очевидно новаторство, то, например, на этапе старения могут доминировать традиции, особенно в ситуации, когда новое методическое знание не создается, однако и этом этапе возможно выдвижение новых идей и концепций. На наш взгляд, важно проанализировать тенденции развития существующих методических научных школ в нашем отечестве, дать их всестороннюю оценку путем выделения как позитивных, так и, возможно, их негативных сторон.

Научные методические школы были в XX веке и являются сегодня важнейшей формой развития методической науки и подготовки ученых, это единственно верный способ сохранения нашего методического наследия и как таковые они должны стать сегодня предметом внимательного научного интереса будущих кандидатов и докторов наук по нашей специальности. Считаю насущной задачей изучения историю их создания и функционирования в нашем отечестве. Каждая из школ уникальна, как и уникальна биография каждого ученого — ее основателя и руководителя, которые тоже важно изучать в целях обеспечения преемственности научной традиции, то есть нужны работы, раскрывающие биографические данные конкретного ученого-основателя научной школы.

Мы солидарны с Н. В. Барышниковым, что в современных социокультурных и политических условиях важную роль играет миро-

воззрение начинающих ученых, призванных знать отечественными традициями, сохранять их и следовать им в своем научном поиске, как и мировоззрение студентов-будущих учителей иностранного языка, призванных не только обучать школьников, но и воспитывать их в духе лучших идеалов отечественного образования [1].

Считаем важным развивать и направление исследований, связанных с разработкой теории и методики воспитания в процессе школьного иноязычного образования и, соответственно, студентов в процессе вузовского лингвистического образования. К сожалению, и об этом мы упоминали в докладе на Лемпертовских чтениях в мае 2023 года, на протяжении последних трех десятилетий слово «воспитание» было исключено из лексикона подрастающего поколения, а ведь самое важное, что есть в человеке — это нравственное чувство — чувство, делающее человека творением Божьим. Более того, участь человека решается именно воспитанием, показателем которого является нравственная способность, которую мы определяем как способность к нравственной ориентации в ситуациях иноязычного общения и к добродетельным поступкам в этом общении. Технологические возможности развития такой способности получили свое подробное обоснование в наших работах [5, 6, 7] — убеждена, что такая способность различать, «что такое хорошо и что такое плохо» в ситуациях межкультурного общения и делать правильный моральный выбор, чтобы противостоять агрессивной манипуляции со стороны недружественных нам сообществ, должна выступать в качестве объекта обретения и учащимися, и студентами и аспирантами.

Таким образом, разработка историко-биографического и методологического ракурса методики, как и разработка теории и технологии воспитания учащихся и студентов средствами иностранного языка, воспитания нравственной и методологической культуры кадров высшей квалификации выделяются нами как значимые и перспективные направления методических исследований — все это важно обсуждать на научных конференциях и на страницах методических и педагогических журналов и изучать самым серьезным образом. Здесь открывается широкое поле для интереснейших

междисциплинарных исследований, результатом которых может быть формулирование новых идей, концепций и теорий.

Библиографический список

1. **Барышников Н. В.** Концепция счастливого учителя// Формирование иноязычных компетенций: взаимосвязь теории и практики: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XXIV» (19–20 мая 2022 г.). – Пятигорск: ПГУ, 2022. – С. 207–216.
2. **Грезнева О. Ю.** Научные школы (педагогический аспект). – М.: 2003. – 69 с.
3. **Кедров Б. М.** Научная школа и ее руководитель. Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера и Г. Штейнера. – М., 1977. – С. 300–310.
4. Методическое наследие профессора Галины Владимировны Роговой. К 100-летию со дня рождения. (1918–2018). Воспоминания учеников и коллег./ Под общей редакцией З. Н. Никитенко и В. В. Сафоновой. – М.: НИЦ «Еврошкола», 2017. – 84 с.
5. **Никитенко З.Н.** Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М. : МПГУ, 2015. – 54 с.
6. **Никитенко З. Н.** Иностранный язык в начальной школе: теория и практика. Учебник для бакалавров. Гриф: Рекомендовано Ассоциацией Развития Педагогических университетов и институтов России в качестве учебного пособия для осуществления образовательной деятельности по направлению 0301 Педагогическое образование и 0305 Педагогическое образование. М. : Флинта, 2018. – 325 с.
7. **Никитенко З. Н.** Профессиональная подготовка учителя иностранного языка для дошкольного и начального школьного образования: аксиологическое измерение// Преподаватель XXI век. 2019. – № 4-1. – С. 63–68.
8. **Павельева Т. Ю.** Научные школы в системе науки: философский анализ: автореф. дис. ...д-ра философских наук (09.00.08 – философия науки и техники). М. : 2012. – 51 с.
9. **Цукерман А. М.** Образ мышления лидера как один из определяющих факторов формирования научной школы (школа А. П. Терентьева). Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера и Г. Штейнера. – М. : 1977. – С. 347–352.

УДК: 167.7
doi:10.18720/SPBPU/2/id23-650

Сафонова Виктория Викторовна,
д.п.н., проф.,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», г. Москва, Россия,
профессор кафедры лингвистики, перевода
и межкультурной коммуникации,
e-mail: safonova.ffl.msu@mail.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУЧИТСЯ В ДВЕРЬ: В КАКОЙ СТЕПЕНИ СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА ГОТОВА С НИМ ЭФФЕКТИВНО ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ?

Аннотация. В статье типологизируются существенные недостатки при изучении теоретических и прикладных вопросов трансформирования образовательного пространства посредством включения в него искусственного интеллекта и предлагаются для обсуждения актуальные теоретико-экспериментальные направления исследований в лингвокультурной педагогике для их устранения.

Ключевые слова: лингводидактика, высшая школа, искусственный интеллект, коммуникативно-когнитивное взаимодействие.

Safonova Victoria Victorovna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Lomonosov Moscow State University», Moscow, Russia,
Professor at the Department of Linguistics, Translation,
and Intercultural Communication,
e-mail: safonova.ffl.msu@mail.ru

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IS KNOCKING ON THE DOOR: TO WHAT EXTENT IS MODERN LINGUODIDACTICS PREPARED TO INTERACT EFFECTIVELY WITH IT?

Abstract. The article identifies serious shortcomings in the studies of theoretical and applied issues related to the transformation of educational space through the inclusion of artificial intelligence, and proposes for discussion theoretical and experimental areas of research in linguocultural pedagogy to illuminate them.

Keywords: linguodidactics, higher education, artificial intelligence, communicative-cognitive interaction.

В настоящее время вполне закономерно возрастает интерес исследователей в области обучения иностранным языкам к изучению искусственного интеллекта в лингводидактических целях, которое пока преимущественно направлено на лингводидактическое осмысление методического потенциала искусственного интеллекта при формировании языковых и речевых навыков, развитии коммуникативно-речевых, когнитивных и коммуникативно-когнитивных умений при освоении дисциплины «иностраный язык» в школе и вузе, формировании отдельных компонентов коммуникативно-прагматической компетенции, компетентностных характеристик современного учителя/преподавателя ИЯ¹ [1, 2, 3, 5]. Вместе с тем, если обратиться к анализу лингводидактических публикаций в рассматриваемой научной области, то нельзя не заметить, что во многих из них, к сожалению, наблюдаются такие явления, как: а) доминирование фрагментарных поисков прикладного характера над теоретико-экспериментальными исследованиями о профессионально значимом взаимодействии лингводидакта и искусственного интеллекта [см., например, 1]; б) отсутствие исследований по верификации уже опубликованных научных данных об эффективности партнерства с ИИ в учебной, учебно-методической, научно-методической, научно-образовательной, научно-исследовательской, экспертной видах деятельности лингводидактов/преподавателей ИЯ; в) «наводнение» публикаций декларативными рассуждениями об эффективности использования искусственного интеллекта /ИИ/ (некая «методическая лозунговость»), построенными посредством

¹ В частности, с работами данной проблематики можно ознакомиться в тематическом выпуске журнала «Иностранные языки в школе» № 3, который вышел в 2023 г. [1].

соединения цитат из других (в основном зарубежных) работ без проведения полновесных теоретико-экспериментальных исследований [см., например, 1: с. 13, 15, 26, 38 и др.; 3]; г) терминологическое загрязнение профессиональной педагогической среды непродуманным калькированием зарубежных терминов и терминологически некорректное использование терминов типа «навык», «умение», «компетенция» [см. 1: с. 2, 18, 38, и др.; 3; 4]; г) методически нецелесообразное перенесение опыта использования ИИ из вузовского в школьный сегмент языкового образования (например, предложить школьникам изучать английскую структуру «There is.../There're...» с помощью ее корпусного анализа [см. 1: с. 28–29]; д) обращение отечественных авторов к исследованию «рисков» подключения ИИ к коммуникативному образованию средствами ИЯ [2] и выработке научно-обоснованных рекомендаций по их устранению является редкостью, а не правилом в «панегирической оде» ИИ в лингводидактике. При таком положении дел сомнительно, чтобы можно было говорить о наличии в работах по обсуждаемой проблематике надежных, достоверных, объективных и релевантных данных для лингводидактики.

В этой статье хотелось бы предложить научно-педагогическому сообществу актуальные теоретико-экспериментальные направления исследований в коммуникативной лингвокультурной педагогике. Однако прежде, чем приступать к выполнению этой задачи, следует специально подчеркнуть то, что изучение диапазона профессионально-значимого взаимодействия лингводидактов с ИИ предпочтительно осуществлять в теоретико-экспериментальном формате. В частности, именно теоретико-экспериментальное лингводидактическое изучение чат-бота «ChatGPT» в национально-образовательной школе МГУ «Сохранение мирового культурно-исторического наследия» по направлению подготовки «Коммуникативные модусы (коды) в пространстве МКК как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения» в магистратуре получены предварительные данные о вариативности диапазона профессионально значимого взаимодействия педагога и ИИ в зависимости от типа решаемых проблемно-поисковых задач

(учебных, учебно-методических, научно-методических задач разной степени сложности), а также при подключении к отдельным этапам организации и осуществления лингводидактического научно-исследовательского труда. Причем, степень эффективности этого взаимодействия находится в прямой зависимости от выбранной специалистом вербальной стратегии и стиля коммуникативно-когнитивного взаимодействия с ИИ для создания конкретного лингводидактического/методического продукта. Причем, например, при конструировании иноязычных учебных материалов более эффективным партнером для профессионально оправданного диалогового взаимодействия с ИИ выступает не методический ремесленник, а, минимально, методический конструктор (хотя в идеале это — методический архитектор), профессиональное мастерство и билингвальная коммуникативная квалификация которых позволяет получить профессионально значимый продукт при взаимодействии с ИИ. Особенностью «профессионального диалога» лингводидакта и ИИ является то, что специалист является одновременно *участником* этого коммуникативно-когнитивного взаимодействия в сфере профессиональной коммуникации, *профессионально-ориентированной моделью вербального поведения* для «изучения и обобщения» искусственным интеллектом, и, в процессе вовлечения ИИ в решение профессиональных проблемно-поисковых задач, *экспертом* по оцениванию лингводидактического/методического продукта ИИ, а также *своеобразным вербальным тренером* ИИ (пока только вербальным) в конкретной области теоретической или прикладной лингводидактики². В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы выявления эффективных стратегий профессионального взаимодействия с ИИ в языковом образовании в контексте лингвокультурной педагогики, а также идентификации и типологизации

² Не менее значимым в исследовательском плане является и понимание коммуникативно-интеллектуальных ролей искусственного интеллекта (например, ChatGPT), который минимально выступает в ролях: коммуниканта (в том числе многоязычного), словесника, способного порождать разные жанры текста/дискуса разной степени сложности, информатора, консультанта, частично эксперта и экзаменатора.

неэффективных способов использования ИИ в коммуникативном образовании средствами со-изучаемых язык и культур. А решение столь сложных научных задач требует проведения комплексных теоретико-экспериментальных исследований, направленных на:

- *определение диапазона профессионально эффективного взаимодействия с ИИ при решении конкретных типов:* а) теоретических проблемно-поисковых задач, б) прикладных методических задач по конструированию учебных материалов (включая контрольно-измерительные методические продукты), в) исследовательских задач (пока преимущественно организационно-исследовательского характера), а также *системное отслеживание* наличия или отсутствия расширения этого диапазона или наоборот его сужения из-за существенных изменений в социокультурном контексте обучения и изучения ИЯ;

- *создание коммуникативно-когнитивного и лингвокультурного портрета специалиста и коммуникативно-интеллектуального портрета ИИ как участников диалогового общения* в системе взаимодействия «человек-искусственный интеллект») и вариативности их сущностных характеристик в зависимости от языка взаимодействия, степени теоретической разработанности конкретной области научно-методического знания и наличия прикладного опыта в разных культурно-языковых профессиональных сообществах, прикладной значимости в конкретных сегментах языкового образования;

- *сравнительно-сопоставительное изучение диапазона возможностей ИИ* при: а) *генерировании текста* разных жанров и формата дискурса на конкретном языке, функционально и коммуникативно приемлемого для функционирования в конкретной культурно-языковой среде; б) *варьировании содержания и дискурсивного формата текста* в зависимости от его целевого назначения, коммуникативно-когнитивных и социокультурных характеристик адресата, или изменения жанровой принадлежности; в) *декодировании коммуникативных кодов* в конкретном функциональном типе текста на конкретном языке и предназначенного для конкретного культурно-языкового пространства, коммуникативно-стилистической и композиционно-структурной интерпретации разновидностей вербального текста; г) *оценивании уровня вербальной культуры автора*

конкретного текста (как человека, так и ИИ) на конкретном языке (с включением критериев оценивания вербального продукта); д) *коррекции* (или даже редактирования) *конкретного типа вербального текста на конкретном языке*, предназначенного для представителей конкретного культурно-языкового сообщества;

- *экспериментальную верификацию отечественных и зарубежных научных данных о диапазоне и степени эффективности взаимодействия специалистов с разными моделями искусственного интеллекта;*

- *сравнительно-сопоставительное изучение стратегий вербального поведения лингводидакта с ИИ и условий их эффективной реализации, исходя из требований к формулировке для ИИ проблемно-поисковой задачи (на конкретном языке) и искомым лингводидактическими/методическими результатами ее решения [4];*

- *алгоритмизацию коммуникативно-когнитивных стратегий и действий специалиста в области языковой педагогики и языкового образования с последующей типологизацией научно-обоснованных и экспериментально апробированных алгоритмов взаимодействия с ИИ при решении разных типов лингводидактических задач;*

- *разработку этического кодекса специалистов при авторизации лингводидактических/методических продуктов сотрудничества с ИИ в печати.*

Безусловно, этот перечень направлений исследований не может рассматриваться как исчерпывающий, однако представляется целесообразным ориентироваться на него при планировании и осуществлении национальных научно-исследовательских проектов, раскрывающих суть и предпосылки для лингводидактического осмысления в лингвокультурной педагогике, при каких условиях взаимодействие с ИИ может быть профессионально плодотворным, а при каких чрезвычайно профессионально лимитированным, а порой и неэффективным.

Библиографический список

1. Иностранные языки в школе. Тема номера: Искусственный интеллект. 2023. — № 3. — 104 с.

2. Сусоев П. В., Филатов Е. М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2023. — Т. 28. — № 1. — С. 66–67.

3. Шефиева Э. Ш., Исаева Т. Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) / Э.Ш. Шефиева, Т.Е. Исаева // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — №. 10. — С. 84 – 89.

4. Юсупов И. Ф. Контекстный диалоговый агент: автореф... дис. кан. тех. наук. — М. : 2020. — 30 с.

5. Mageira K., Pittou D., Papasalouros A., Kotis K., Zangogianni P., Daradoumis A. Educational AI Chatbots for Content and Language Integrated Learning// Applied Sciences. 2022, Appl. Sci. 2022. Vol.12. №3239. URL: https://www.researchgate.net/publication/359406848_Educational_AI_Chatbots_for_Content_and_Language_Integrated_Learning. Дата обращения: 12.09.23.

УДК 372.881.161.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-651

Шатилов Андрей Сергеевич
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург
a.shatilov@spbu.ru

С. Ф. ШАТИЛОВ VS Е. И. ПАССОВ: СОРАТНИКИ ИЛИ СОПЕРНИКИ?

Аннотация. В статье рассматриваются взгляды двух представителей различных методических школ — ленинградской (С. Ф. Шатилов) и липецкой (Е. И. Пассов), анализируются ключевые положения теорий обучения говорению, проблемы мотивации и система упражнений. Делается вывод о том, что операционная модель обучения, предложенная С. Ф. Шатиловым, оказалась более жизнеспособной, чем модель культуросообразного иноязычного образования Е. И. Пассова.

Ключевые слова: методика обучения говорению, мотивация, система упражнений, иноязычное образование, методическая школа.

Shatilov Andrey Strgeevich

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Saint-Petersburg State University”, Saint-Petersburg
a.shatilov@spbu.ru

S. F. SHATILOV VS E. I. PASSOV: ALLY OR RIVAL?

Abstract. The article examines the views of two representatives of different methodological schools – Leningrad (S. F. Shatilov) and Lipetsk (E. I. Passov), analyzes the key points of the theories of teaching speaking, the problems of motivation and the system of exercises. It is concluded that the operational model of teaching proposed by S. F. Shatilov proved to be more viable than E. I. Passov’s model of culturally appropriate foreign language education.

Keywords: methodology of teaching speaking, motivation, exercise system, foreign language education, methodical school.

В 70–80-ые годы прошлого века в методике преподавания иностранных языков произошла смена поколений – на место таких ученых, как Б. В. Беляев, И. В. Рахманов, А. А. Миролюбов, Г. В. Ведель, и др. вышли представители новой школы – психолого-педагогической. В частности, к ним можно отнести Б. А. Бенедиктова, В. А. Бухбиндера, Ж. Л. Витлина, П. Б. Гурвича, Е. И. Пассова, И. Л. Бим, И. А. Зимнюю, С. Ф. Шатилова и многих других. Некоторые из них, начиная как последователи ленинградской методической школы, со временем сформировали свое собственное направление. Мне показалось интересным сравнить две методические системы обучения устной речи, разработанные С. Ф. Шатиловым и Е. И. Пассовым. Кстати, до середины 70-ых годов они иногда выступали как соавторы [1].

В 1977 из печати вышли две книги рассматриваемых авторов – «Основы методики обучения иностранным языкам» Е. И. Пассова [2] и «Методика обучения немецкому языку в средней школе» С. Ф. Шатилова [3].

Практически одновременно (в 1986 и 1985 годах) из печати вышли два учебных пособия: «Методика обучения немецкому языку в средней школе» С. Ф. Шатилова [4] и «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению» Е. И. Пассова [5]. Одним

из центральных вопросов, обсуждаемых обоими авторами, являлся вопрос о соотношении навыков и умений. Оба исходят из того, что навык есть составная часть умений, которая характеризуется автоматизмом, устойчивостью, стабильностью, гибкостью, осознанностью и способностью к переносу. Согласно Пассову «навык есть способность совершать относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, которое благодаря наличию полного комплекса качеств стало одним из условий выполнения деятельности» [5, 21]. Навыки составляют три подсистемы: грамматическую, лексическую и произносительную. Они образуют операционный уровень умения, но не являются им. Собственно речевое умение относится к мотивационно-мыслительному уровню. Умения характеризуются целенаправленностью, продуктивностью, динамичностью, самостоятельностью, интегрированностью и иерархичностью. Речевое умение определяется как «способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения» [4, 24].

Шатилов определяет навыки как «автоматизированные аспектные (грамматические, лексические, фонетические) компоненты коммуникативных умений» [5, 31]. Умения – это «владение видами речевой деятельности как средством коммуникации с различной степенью совершенства» [5, 25]. Исходя из этих ключевых положений, авторы строят свою систему обучения устной речи / говорению. Заметим, что в англоязычной литературе такого различия нет, и навыки, и умения обозначаются одним термином – skills.

Формирование грамматического навыка по Пассову включает две операции – **выбора и оформления**. Обе операции синтезированы в грамматическом навыке в единое действие. Он проходит через следующие стадии формирования путем выполнения устно-речевых упражнений: восприятие – имитация – подстановка – трансформация – репродукция – переключение (комбинирование). Первые три стадии имеют зрительное подкрепление, три других – двигательное.

С. Ф. Шатилов выделяет три этапа формирования навыка: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный, варьирующее-ситуативный. Механизм формирования навыка

основан на работе анализаторов, один из которых является ведущим, а другие – сопутствующими. Для говорения ведущим выступает речемоторный, а сопутствующими – зрительный и слуховой.

Можно отметить совпадающие положения:

1) оба автора считают основой говорения психофизиологические механизмы, обеспечивающие порождение речи;

2) главным звеном в говорении являются навыки и умения, которые формируются в процессе речевой деятельности;

3) оба выделяют речевые (условно-речевые) и языковые упражнения;

4) этапы формирования навыка также во многом сходны.

Различие заключается в том, что Е. И. Пассов главный упор делает на способности, т.е. на понимание и применение правил и алгоритмов, а С. Ф. Шатилов на владение и качество речи.

Общеизвестна характеристика типов упражнений, предложенная С. Ф. Шатиловым. Он выделяет подлинно (естественно) – коммуникативные, условно-коммуникативные и некоммуникативные. Е. И. Пассов больше всего внимания уделяет условно-коммуникативным и речевым упражнениям. Языковые упражнения не выделяются. Его интересуют единицы более высокого порядка, которые организуют устную речь, а именно ситуации, проблемы и темы. Пассов утверждал, что проблема явление логического порядка, а ситуация – психологического. По его мнению, темы не могут быть основой для отбора содержания обучения говорению, т. к. они сконструированы произвольно и служат способом организации представлений о действительности в то время, как проблемы возникают в процессе жизнедеятельности человека. Речевой материал «определяется областью действительности (что отражают темы), а предметным содержанием проблемы» [4, 106]. Другими словами, перед учащимися должна ставиться речемыслительная задача, которую нужно решить с помощью определенных языковых и речевых средств.

С. Ф. Шатилов в качестве опор для обучения говорению предлагает следующие:

а) на начальном этапе – 1) наглядность; 2) текст; 3) ситуация; 4) тема (фрагмент темы);

б) на среднем этапе – 1) ситуация; 2) наглядность; 3) текст; 4) тема;

в) на старшем этапе – 1) текст; 2) ситуации; 3) наглядность; 4) тема, проблема.

Он писал: «Одну из важных опор для монологических высказываний представляет собой тема, потому что обучение устной иностранной речи и языку в школе в конечном счете строится по тематическому принципу» [5, 84]. Пассов же утверждал, что от тематической организации материала следует отказаться. Лично я считаю, что внутри любой темы можно найти «точки роста», которые позволяют выйти на обсуждение проблем.

Е. И. Пассов подробно описал содержательную сторону проблемы: он выделил ведущий уровень, который составляют исходные высказывания в каждом блоке, далее идет основной блок и замыкает схему ключевой уровень. Также он предложил представлять любую проблему в виде логико-смысловой карты. Имея логико-смысловую карту проблемы, можно увидеть то, какой лексический материал необходим для обсуждения проблемы. По сути это логико-смысловые блоки, на основе которых строятся стандарты и тесты.

С. Ф. Шатилов больше внимания уделял ситуации, которая понималась как «противоречие между интенцией человека и имеющейся в данный момент реальностью окружающего мира, которое может быть разрешено только коммуникативным путем, т.е. посредством речевых действий» [6: 71]. В условиях учебной деятельности целесообразно выделять учебно-речевую ситуацию. Ее назначение – обеспечение речевой реальности для активизации усвоения языковых знаний в условиях, приближенных к естественным.

Оба автора много внимания уделяли мотивации, считая ее ключом к успешному овладению языком. Е. И. Пассов писал, что у большинства обучающихся нет непосредственной потребности в иностранном языке (собственно говоря, это мы наблюдаем и сейчас – низкий уровень владения языками в средней школе не в последнюю очередь связан с тем, что учащиеся не видят практической пользы в изучении языка, а современные реалии еще больше ухудшают ситуацию). Пассов предлагает вызывать потребность

в изучении путем формирования интереса к выполнению речевых упражнений. Если заинтересовать учащегося процессом выполнения заданий, то у него может возникнуть потребность в совершенствовании и углублении своих знаний, т. е. усилится мотивация.

С. Ф. Шатилов считал, что ведущим типом мотивации является учебная мотивация. Одной из важных причин отсутствия мотивации он называл субъективную оценку учащимися своей речевой деятельности на иностранном языке преимущественной как искусственной.

Ключевым моментом в методических системах обоих авторов является конечная цель. С. Ф. Шатилов видел цель изучения иностранному языку в формировании навыков и умений в различных видах речевой деятельности, позволяющих вести устную и письменную коммуникацию на основе индивидуально-речевого опыта как рецептивного, так и экспрессивного. «На этой основе развивается умение комбинировать этот опыт по-новому, творчески, путем использования всех видов речевой деятельности» [4, 16].

Е. И. Пассов мыслил более глобально, его идеей было иноязычное образование, которое он понимал как «развитие индивидуальности учащегося для подготовки его как нравственного человека к диалогу культур, т. е. к взаимопониманию народов» [7, 20]. Он справедливо критиковал современную методику за то, что в качестве цели «обучения» используются наборы разнообразных «компетентностей», основанных на прагматизме, что лишает ее главного — нравственного стержня. Он предлагал заменить термин «обучение иностранному языку» термином «иноязычное образование», которое включает в себя познание, развитие, воспитание и обучение. На место знаниецентрической модели должна придти культурособразная парадигма. Для этого необходимо полностью сменить систему профессиональной подготовки учителя, сделав ее не предметно ориентированной (когда готовят физиков, математиков, лингвистов и т. п.), а профессионально направленной на подготовку учителя-физика, учителя-математика, учителя иностранного языка и т. п. Необходимо также разработать государственный стандарт профессиональной подготовки методистов.

Надо признать, что эти и многие другие положения теории «иноязычного образования» верны, точны и справедливы. Однако зададим вопрос — в какой степени методические идеи Е. И. Пассова нашли отклик в массовой школе или вузе? Я ни в коей мере не хочу принизить теоретическое значение работ Ефима Израилевича и его последователей, но мне кажется, что широкого признания концепция иноязычного образования все-таки не получила. И главная причина заключается в том, что для реализации в полной мере положений этой теории нужны, во-первых, энтузиасты—учителя и преподаватели, свободные от бесконечных уроков и бумаг, и, во-вторых, заинтересованные и мотивированные ученики, что практически нереально. Отсутствие интереса, обусловленное невозможностью практического применения навыков и умений, ограниченное количество часов, перегруженность учителей и пр. делают любую самую блестящую теорию труднореализуемой. Более «технократическая», операционная модель, с видимыми уровнями и системой упражнений оказалась ближе к реальности.

В заключении я бы хотел отметить, что оба методиста внесли значительный вклад в теорию и практику обучения и преподавания иностранного языка, предложили свою оригинальную методическую концепцию, которая нашла как сторонников, так и оппонентов и существенно обогатила методическую науку. Подтверждением этого являются статьи об ученых, опубликованные в очень интересном «Лингводидактическом биографическом словаре» под редакцией А. Н. Шукина, Л. В. Московкина и В. Д. Янченко, опубликованном в 2022 году [8].

Библиографический список

1. Михайлова О. Э., Пассов Е. И., Шатилов С. Ф. Основные черты современного активного метода преподавания иностранных языков в советской школе. Тезисы докладов семинара по повышению квалификации преподавателей методики обучения иностранным языкам в педагогических институтах РСФСР. — Пятигорск, 1970.
2. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. — М. : 1977.

3. **Шатилов С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: 1977.

4. **Шатилов С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов пед. вузов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1986.

5. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Пособие для учителей иностранных языков. — М.: Просвещение, 1985.

6. **Артемьев В. А.** Психологические предпосылки активизации научения иностранному языку. Иностранные языки в школе, 1971, №1.

7. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.

8. Лингводидактический биографический словарь. Под ред. А. Н. Шуккина, Л. В. Московкина и В. Д. Янченко. — М.: Русский язык. Курсы, 2022.

УДК: 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-652

Московкин Леонид Викторович

ФБГОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург
moskovkin.leonid@yandex.ru

Янченко Владислав Дмитриевич

ФБГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
v.d.yanchenko@gmail.com

«ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ БИОГРАФИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ» КАК ФОРМА СОХРАНЕНИЯ РОССИЙСКОГО МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам сохранения методического наследия. Авторы приводят краткие сведения об основных трудах по истории российской лингводидактики, отмечают, что в наше время растет

понимание важности методического наследия. Дается характеристика «Лингводидактического биографического словаря» как формы его сохранения.

Ключевые слова: преподавание языков, лингводидактика, методическое наследие, биографический словарь, научные биографии.

Moskovkin Leonid Viktorovich

FBGOU VO “St. Petersburg State University”, Saint Petersburg
moskovkin.leonid@yandex.ru

Yanchenko Vladislav Dmitrievich

FBGOU VO “Moscow Pedagogical State University”, Moscow
v.d.yanchenko@gmail.com

“LINGUODIDACTIC BIOGRAPHICAL DICTIONARY” AS A FORM OF PRESERVING RUSSIAN METHODOLOGICAL HERITAGE

Abstract. The article is devoted to the issues of preserving the methodological heritage. The authors give brief information about the main works on the history of linguodidactics in Russia. They note that the understanding of the importance of the methodological heritage is growing. The characteristic of “Linguodidactic Biographical Dictionary” as a form of its preservation is given.

Keywords: language teaching, linguodidactics, methodological heritage, biographical dictionary, scientific biographies.

Методика обычно обращена к настоящему и отчасти к будущему. Что же касается прошлого, то преподаватели и специалисты по лингводидактике, как правило, редко к нему обращаются. Это обусловлено, с одной стороны, прагматическим характером методики как науки о практической деятельности и, соответственно, прагматическим характером профессионального мышления методистов и преподавателей, с другой стороны, сравнительно небольшим количеством работ по истории лингводидактики вследствие трудоёмкости историко-педагогических исследований. Тем не менее, существуют получившие известность труды по истории преподавания русского языка как родного [2], неродного [6]

и иностранного [4], иностранных языков [3], основная цель которых состоит в сохранении отечественного методического наследия.

Проблема сохранения методического наследия становится особенно актуальной в последние 30 лет, когда происходит существенный пересмотр характерных для нашей страны дидактических и лингводидактических традиций. Не случайно появление научных работ, посвященных описанию и анализу отечественного методического наследия [1; 5; 8 и др.]. Одна из основных идей, отраженных в данных работах, состоит в том, что при решении современных проблем лингводидактики и при прогнозировании ее будущего необходимо обращаться к накопленному в нашей стране методическому наследию.

Одной из форм сохранения отечественного методического наследия является «Лингводидактический биографический словарь», созданный по инициативе проф. А. Н. Шукина [7]. Основная идея этого словаря состояла в том, чтобы представить в нем краткие научные биографии ученых XX–XXI веков, труды которых оказали значительное влияние на развитие отечественной лингводидактики.

По мысли составителей в словаре должны быть отражены биографии отечественных специалистов в области теории и практики преподавания русского языка (родного, неродного, иностранного) и иностранных языков. При этом были определены общие требования к написанию словарных статей и распределены сферы деятельности авторов: В. Д. Янченко – методика преподавания русского (родного) языка, А. Н. Шукин – методика преподавания русского языка как иностранного, Л. В. Московкин – методика преподавания иностранных языков. Впрочем, авторы трудились в тесном контакте и помогали друг другу в поиске информации.

Первоначально не предполагалось включать в словарь биографии специалистов по методике преподавания русского языка как неродного в силу того, что этот огромный по объему материал не был освоен его составителями. Тем не менее, в книге можно найти статьи о А. Ш. Асадуллине, Б. М. Есаджанян, Р. Б. Сабаткоев, Л. Г. Саяховой, Ф. Ф. Советкине, М. Г. Хайруллиной, В. М. Чистякове, Л. З. Шакировой и некоторых других методистах. При этом

очевидно, что этот материал в словаре в полной мере не отражен и еще ждет своих исследователей.

«Лингводидактический биографический словарь» является единственным справочным изданием, в котором собрана информация о жизни и деятельности методистов XX–XXI веков. В этом и состоит его уникальность. Однако инициатор создания словаря А. Н. Шукин, считая, что эта книга может использоваться и как учебное пособие для аспирантов, работающих над диссертациями по научной специальности «Теория и методика обучения и воспитания», а также для студентов, обучающихся по языковым специальностям, настаивал на том, чтобы в словаре была представлена информация о научном вкладе не только методистов, но и представителей смежных областей знания (педагогике, лингвистике, психологии), чьи труды стимулировали развитие лингводидактики. По техническим причинам оказалось невозможным представить эту информацию в большом объеме, и составителям пришлось производить отбор персоналий. Так, в словаре дается информация о научном наследии педагогов (Ш. А. Амонашвили, Ю. К. Бабанского, Б. М. Бим-Бада, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др.), лингвистов (Р. И. Аванесова, В. Д. Аракина, С. Г. Бархударова, В. А. Богородицкого, В. В. Виноградова, В. Г. Гака, Г. А. Золотовой, В. Г. Костомарова, Л. В. Щербы и др.), психологов (Б. Г. Ананьева, В. А. Артемова, Б. В. Беляева, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Б. М. Теплова, Д. Н. Узнадзе и др.). Всего в словарь вошло более 500 научных биографий.

В словарных статьях приведены сведения об основных этапах жизни и деятельности ученых, направлениях научных исследований, читаемых дисциплинах, международной деятельности, общественном признании, но самое главное то, что в словаре дана информация о научном наследии каждого ученого: сведения о защищенных диссертациях, список основных трудов ученого, список работ о его научной деятельности и о его вкладе в науку. Анализ этой информации применительно к результатам деятельности методистов позволяет увидеть, что к методическому наследию можно относить самые разные аспекты научной мысли наших

предшественников и современников, но прежде всего теоретические (разработанные ими идеи и концепции) и практические аспекты (способы реализации этих идей и концепции в практической деятельности преподавателей, тестологов, ученых, авторов учебников).

Таким образом, «Лингводидактический биографический словарь» обладает большим потенциалом в деле сохранения методического наследия XX столетия и первых десятилетий XXI века.

Библиографический список

1. **Бондаренко М. А.** Методическое наследие Федора Ивановича Булаева (к 200-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 2018. – № 4. – С. 45–53.
2. **Дейкина А. Д., Янченко В. Д.** История методики преподавания русского языка в биографических очерках. – М. : Изд-во МПГУ, 2017. – 348 с.
3. **Миролюбов А. А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М. : СТУПЕНИ: ИНФРА-М, 2002. – 446 с.
4. **Московкин Л. В., Шукин А. Н.** История методики обучения русскому языку как иностранному. – М. : Русский язык. Курсы, 2013. – 400 с.
5. **Стрижекурова Ж. И.** Значение методического наследия прошлого для современного литературного образования // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: материалы Международной научно-практической конференции (Казань, федер. Ун-т, 4–6 окт. 2016 г.) / под ред. Р. Р. Замалетдинова, Т. Г. Бочиной, Е. А. Горобец. – Казань, 2016. – С. 338–341.
6. **Хайруллина М. Г.** История теории и методики обучения русскому языку в национальной школе. – Уфа. : Китап, 2005. – 217 с.
7. Лингводидактический биографический словарь: около 500 научных биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин / научный консультант В. Г. Костомаров / науч. ред. А. Н. Шукин; авт.-сост. А. Н. Шукин, Л. В. Московкин, В. Д. Янченко. – М. : Русский язык. Курсы, 2022. – 528 с.
8. **Янченко В. Д.** Научно-методическое наследие последней трети XX века и его потенциал в системе профессиональной подготовки учителей-словесников: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. – М. : МПГУ, 2011. – 53 с.

УДК 378

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-653

Алмазова Надежда Ивановна

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург
almazovanadia1@yandex.ru

Халыпина Людмила Петровна

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург
e-mail: halyapina_lp@spbstu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Акцентирование внимания на гуманитарной образовательной среде позволяет автору статьи доказать значимость таких подходов в иноязычной подготовке студентов, которые ориентированы на интегративный, взаимосвязанный характер обучения, позволяющий объединять как достижения разных наук, имеющих прямое отношение к языковому образованию (лингводидактика+ когнитивная лингвистика+психолингвистика), так и идеи взаимосвязанного обучения гуманитарным и техническим дисциплинам (иностраный язык+профессиональные дисциплины).

Ключевые слова: образовательная среда, интегрированное предметно-языковое обучение (CLIL), дискурсивный подход, медиатехнологическая компетенция, многоязычная компетенция.

Almazova Nadezhda I.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg
e-mail::almazovanadia1@yandex.ru

Khalyapina Liudmila P.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg
e-mail: halyapina_lp@spbstu.ru

MODERN TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN THE HUMANITARIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. Focusing on the humanitarian educational environment allows the author to prove the importance of such approaches in the foreign language training of students, which are focused on the integrative, interconnected nature of learning, which makes it possible to combine both the achievements of various sciences that are directly related to language education (linguodidactics + cognitive linguistics + psycholinguistics), and ideas of interconnected teaching of humanitarian and technical disciplines (foreign language + professional disciplines).

Keywords: educational environment, integrated subject-language learning (CLIL), discursive approach, media technology competence, multilingual competence.

Современные тенденции в системе языковой подготовки студентов технического вуза отражают идеи глубокой трансформации инженерного дела как культуры и профессии, что вызвано развитием сложной технической, информационной и коммуникационной инфраструктуры; увеличением количества междисциплинарных задач при выполнении проектов, в том числе на иностранном языке. Соответственно, перед учёными – методистами стоит задача поиска новых перспективных подходов и методик обучения иностранным языкам в условиях гуманитарной образовательной среды вуза.

Обратимся к рассмотрению конкретных методов и подходов, которые сегодня не только актуальными, но и перспективны для теории и методики обучения иностранным языкам в техническом вузе.

Интегрированный подход к обучению иностранным языкам

Методика интегрированного предметно – языкового обучения иностранным языкам (CLIL), ставшая своеобразным «трендом» в образовательной политике не только Европейского союза, но и стран Азии, достаточно полно и детально разработана в контексте школьного обучения (D. Marsh, D. Coyle, O. Meyer, P. Mehisto,

D. Wollf, C. Dalton-Puffer и др.). Однако в системе высшего профессионального образования данный подход в настоящее время рассматривается как принципиально новый, меняющий положение предмета «иностранному языку». В новой парадигме CLIL исчезает изолированное понятие «обучение иностранному языку», оно в современных условиях теряет смысл и трансформируется в абсолютно новый конструкт «интегрированное предметно-языковое обучение», которое решает принципиально новые задачи: *параллельное изучение профессиональной дисциплины и иностранного языка*, взаимобогащающих процесс усвоения того и другого [2]. В отечественной лингводидактике идеи CLIL исследованы в работах Е. К. Вдовиной, Э. Г. Крылова [3], Л. Л. Салеховой, А. А. Сиротовой и др.

Ведущим принципом, на основе которого строится система CLIL, является принцип «4 С», в котором отражена концептуальная природа CLIL. Все четыре компонента взаимосвязаны в контексте интеграции, образуя некий симбиоз, отражающий: 1) формирование знания контента и умение пользоваться этим контентом (Content); 2) взаимодействие и сотрудничество участников познавательного процесса (Communication); 3) активное участие обучающихся в процессе познания (Cognition); 4) совершенствование языка и речевых навыков в контексте межкультурной коммуникации (Culture). Опора на принцип «4С» помогает проникнуть в специфику интегрированного обучения и отличить его от других подходов, где присутствует *неродной язык как средство познания* [2].

Следует отметить, что в последнее время трансформации внутри интегрированного подхода наблюдаются как с точки зрения моделирования *способов интеграции языкового и предметного содержания* в зависимости от *профессионального направления* подготовки, так и с точки зрения *технического обеспечения* самой образовательной среды. Так, например, рассматривая в своих исследованиях вопросы эффективной интеграции иностранного языка и различных профессиональных дисциплин, молодые учёные, работающие в рамках научной школы Санкт-Петербургского политехнического

университета Петра Великого, предлагают несколько вариантов дидактических моделей на основе интегрированного обучения ИЯ и ПД: 1) методика предметно-языкового интегрированного обучения иноязычному чтению студентов технического вуза (ОЧ); 2) методика формирования иноязычной медиакомпетенции студентов технического вуза на основе предметно-языкового интегрированного подхода (ИМ); 3) методика формирования иноязычной предметной компетенции будущих менеджеров на основе ресурсов корпусных технологий (КТ). Остановимся на сравнительно-сопоставительном анализе научной новизны данных исследований.

	ОЧ	ИМ	КТ
Научная новизна	Метапредметность и метаязык специальности как функциональная основа синтеза лингвистического и предметного содержания. Инструмент: метапредметный глоссарий-справочник, созданный на основе цифровых технологий и содержащий комплекс лингвистических, контекстуальных, визуальных и справочных материалов [7]	Обеспечивает эффективное коммуникативное взаимодействие инженерно-технических специалистов в профессиональной медиасреде. Представлен комплексный состав ИМК, состоящий из языковой, предметной и медиатехнологической компетенций [4]	Создана методика формирования иноязычной предметной компетенции студентов технического вуза с применением корпусных технологий на базе корпусного менеджера Sketch Engine через многочисленные функции корпуса (word sketch, wordlist, collocation) [5]

Каждая из разработанных методик доказала свою значимость и эффективность как с точки зрения способов интеграции языкового и предметного содержания, так и с точки зрения оригинальности применения конкретного цифрового ресурса.

Когнитивно-дискурсивный подход к обучению иностранным языкам

В свете трансформаций подходов к обучению иностранным языкам когнитивно-дискурсивный подход становится одним из наиболее актуальных в рамках обучения иноязычной профессиональной коммуникации, так как он опирается на идеи когнитивной лингвистики и психолингвистики и направлен на развитие когнитивных процессов, развивающих новые типы мышления: креативного, критического, проектного, что, в свою очередь, формирует и новый тип мышления у современного инженера. Данному направлению посвящены исследования, выполняемые под руководством Л. П. Тарнаевой, Е. К. Гураль и др.

Научная новизна проведенного в нашей научной школе исследования заключается в определении коммуникативных тактик, применяемых в профессиональном англоязычном инженерно-строительном дискурсе, и лексико-грамматических средств их реализации; на основе медиатекстов профессиональной направленности разработана методическая модель обучения коммуникативным тактикам англоязычного инженерно-строительного дискурса студентов строительных и архитектурных факультетов. В исследовании доказано, что в рамках когнитивно-дискурсивного подхода происходит не только *сознательное овладение студентом структурно-системных и функционально-семантических особенностей изучаемого языка, но и осознание закономерностей взаимосвязи компонентов дискурса, таких, как определение цели коммуникации в рамках заданного контекста*, выбор коммуникативной стратегии и тактик для достижения поставленной коммуникативной цели, отбор лексических и грамматических единиц в рамках реализации определенной коммуникативной тактики дискурса [1].

Мультилингвальный подход к обучению иностранным языкам

Ещё одно направление иноязычной подготовки студентов технического вуза обусловлено актуальностью модернизации процесса обучения иностранным языкам с заданным курсом на развитие способности осуществлять профессиональную коммуникацию

на нескольких иностранных языках, что обеспечит успешную интеграцию выпускников в мировое многоязычное сообщество. Исследования в данной сфере занимаются Н. В. Евдокимова, А. А. Прохорова и др. Однако работы этих учёных основаны на тех же принципах, что общее многоязычное обучение – на принципах субординативного билингвизма.

Разработанная в рамках нашей научной школы методика направлена на формирование многоязычной компетенции *асимметричной конфигурации (профессионально-ориентированная речевая компетенция на ИЯ1 и общая речевая компетенция на ИЯ2)* у студентов технического вуза. Актуальность выбранной асимметричной конфигурации многоязычной компетенции продиктована необходимостью вести общение на английском языке в профессиональной сфере (профессионально-ориентированная компетенция) и осуществлять бытовую коммуникацию на другом иностранном языке (*развитие общей речевой компетенции языка функционального общения*) [6].

Таким образом результаты анализа представленных направлений и подходов к обучению иностранным языкам в системе технического вуза говорят о том, что методическая наука в этой предметной области как и прежде направлена на повышение качества профессионально-ориентированного иноязычного обучения студентов технического вуза, однако перечень формируемых компетенций выпускников соответствует требованиям и новым вызовам происходящих в обществе изменений.

Библиографический список

1. **Андреева С. С.** Коммуникативные тактики письменного инженерно-строительного дискурса (на материале англоязычных инженерных отчетов)//Вестник ПНИПУ. – 2021. – №1. – С. 231–343.

2. **Вдовина Е. К.** Разработка и реализация модели, интегрирующей экономические дисциплины и академический английский с СПбПУ Петра Великого // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов. – 2018. – С. 246–293.

3. **Крылов Э. Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: дис. д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2016. – 450 с.

4. **Кузнецова О. В.** Методика формирования иноязычной медиакомпетенции студентов технического вуза на основе предметно-языкового интегрированного подхода (английский язык): автореф. ...канд. пед. наук. – СПб. – 25 с.

5. **Сенько А. Ю.** Организационно-содержательная модель предметно-языкового интегрированного обучения на основе корпусных технологий // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – №2. – С. 69–85.

6. **Шостаков Е. В.** Методика формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза: автореф. ...канд. пед. наук. – Москва, 2021. – 23 с.

7. **Яхьяева К. М.** Методика предметно-языкового интегрированного обучения иноязычному чтению студентов технического вуза (английский язык): автореф. ...канд. пед. наук. – СПб. – 24 с.

**СТАТЬИ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЙ: «НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ:
СОХРАНЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ»,
«ТЕНДЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ
ШКОЛЬНИКОВ», «ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ»**

УДК 37.047

doi:10.18720/SPVPU/2/id23-654

Аитов Валерий Факильевич

доктор пед. наук, профессор
кафедры романо-германской филологии и обучения ИЯ
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы», (г. Уфа)

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С УЧЕТОМ ПОЛОЖЕНИЙ
ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки. В контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в плане освоения языка и дальнейшего переноса полученной технологии в практику школы при обучении иностранному языку предлагается теория множественной природы интеллекта, разработанная Говардом Гарднером. В исследовании делается попытка решить следующие задачи: раскрыть основные положения теории множественного интеллекта; выявить особенности студентов разных специальностей и ознакомить студентов с технологией выявления типа интеллекта с целью учета индивидуальных особенностей школьников для успешной реализации иноязычного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, теория множественного интеллекта.

Aitov Valeriy .F.

BSPU named after M. Akmulla, (Ufa, Bashkortostan)

**FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING
CONSIDERING THE PROVISIONS OF THE THEORY
OF MULTIPLE INTELLIGENCES**

Abstract. The article discusses the features of foreign language (FL) teacher vocational training. Mastering the language and further transfer of the received technology to the practice of the FL Teaching in school is under consideration. A theory of multiple nature of intelligence, developed by Howard Gardner, is proposed. In the study, an attempt to solve the following tasks is made: to reveal the main provisions of the theory of multiple intelligences; to identify the features of students of different specialities and to familiarize students with the technology of identifying the type of intelligence in order to take into account the individual characteristics of schoolchildren for the successful implementation of FL teaching.

Keywords: professional training, multiple intelligence theory.

Современный преподаватель ИЯ должен уметь работать одновременно с учащимися разной языковой подготовки, подбирая подходящие приемы и методы обучения. По утверждениям авторов современных учебников по психологии и педагогике, что нередко подкрепляется доказательствами из практики, каждый ученик уникален. Но часто случается, что, не принимая во внимание все способности учеников, учителя зачастую могут отнести таких школьников к числу бездарных учеников.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что посредственных детей не бывает. Как это часто бывает, школьники, которых зачастую считают неспособными к одному предмету, во многих случаях оказываются успешными в других областях. Именно поэтому вместо того, чтобы заострять внимание на их недостатках и на том, чего они не умеют, следует выбрать такую стратегию обучения, которая сделала бы процесс обучения более успешным.

Общеизвестно, что «для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося большую роль играет организация учебного процесса по иностранному языку (ИЯ) с учетом индивидуальных различий каждого обучающегося» [1]. Здесь, прежде всего, важная роль отводится учителю, в том числе учителю ИЯ, который должен учитывать специфические особенности школьника, в том числе и индивидуальные проявления его интеллекта.

В теоретических исследованиях до недавнего времени считалось, что интеллект — это общая врожденная способность, присущая каждому индивидууму. Однако, как показывает практика,

под интеллектом следует понимать нечто большее. В предлагаемой статье особый интерес представляют «индивидуальные особенности интеллекта студентов и школьников, которые положительно влияют на успешность освоения иностранного языка» [1].

В контексте профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ нам кажется, особый интерес может представлять теория множественной природы интеллекта, разработанная Говардом Гарднером [2].

Вслед за Г. Гарднером, В. Ф. Аитов и Г. Х. Валиев предполагают, что у людей имеется как минимум восемь разновидностей умственных способностей или типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, музыкальный, пространственный, кинестетический, межличностный, внутриличностный и натуралистический.

Как показывают многолетние наблюдения, деятельность большинства отечественных образовательных учреждений направлена, как правило, на развитие только двух видов интеллекта — лингвистического и логико-математического (в России это подтверждается наличием двух обязательных единых государственных экзаменов (ЕГЭ): по русскому языку и математике) [1].

Однако, принимая во внимание только эти способности, у многих учителей остаются без внимания другие типы интеллекта, игнорируя тем самым большинство учащихся класса, которые могут обладать другими, более развитыми типами интеллекта.

Рассмотрим лишь некоторые разновидности интеллекта, которые можно встретить у студентов педагогических и лингвистических вузов, и попытаемся проанализировать, как эти особенности смогут найти проявление в их будущей профессиональной деятельности.

Если внимательно присмотреться к представителям студенческой группы, то сразу можно обратить внимание, являются ли они внимательными слушателями, расширяют ли свой словарный запас, являются ли прекрасными рассказчиками и много ли читают. Это все яркие примеры представителей *лингвистического* интеллекта. Студенты с преобладающим лингвистическим интеллектом наверняка в будущем овладеют как минимум несколькими иностранными языками и станут отличными учителями иностранных языков.

Другая группа студентов легко производит сложные вычисления, с удовольствием разгадывает головоломки, играет в игры, требующие умственного напряжения. Это яркий пример *логического и математического* интеллекта. Этот интеллект охватывает навыки классификации, прогнозирования, выделения важных вещей, формулирования научных гипотез, критического мышления, а также понимания причинно-следственных связей. Подобные навыки предусмотрены почти всеми учебными программами и крайне необходимы для педагогов, решивших посвятить свою жизнь школе.

С другой стороны, в каждой группе всегда есть кто-то, кто играет на каком-либо музыкальном инструменте, постоянно что-то напевает. Даже не будучи музыкантами, они сразу услышат в музыкальной фразе фальшивую ноту, с первого раза запомнят мелодию. Это обладатели *музыкального* интеллекта. Этому интеллекту характерно чувство звука и эмоциональная способность реагировать на него. Многими исследователями доказано, что музыкальная одаренность напрямую связана со способностью овладевать языками. Как показали наши исследования, это качество присуще большинству учителей ИЯ.

Для некоторых студентов чтение карточек, графиков, диаграмм гораздо проще, чем текстов. Такие свойства являются проявлениями *пространственного* интеллекта. И это также может быть полезно в педагогической деятельности будущих учителей ИЯ — выпускников педагогического вуза.

Студенты с развитым *кинестетическим* типом интеллекта предпочитают активные физические действия: они с удовольствием бегают, прыгают, демонстрируя гармонию тела и разума. Эти качества просто незаменимы для любого учителя, который хочет быть причастным к педагогической деятельности.

Практически в каждой группе обязательно есть и такие студенты, на которых может положиться любой преподаватель или куратор. У них много друзей (но только двое-трое близких), от которых всегда можно получить дельный совет. Это настоящие лидеры. Кажется, они всегда нарядно одеты. У таких студентов преобладает *межличностный* интеллект. Такие качества очень важны для учителей ИЯ, которые по роду своей деятельности просто обязаны

создавать условные и реальные речевые ситуации, направленные на развитие навыков иноязычной речи.

Студенты, обладающие *внутриличностным* интеллектом, реально оценивают свои возможности, зная при этом свои сильные и слабые стороны. Они могут быть хорошими учителями ИЯ, которые наверняка создадут в школе научные лингвистические объединения и в хорошем смысле привьют своим ученикам вдумчивое отношение ко всему, что их окружает.

Однако следует сказать, что у каждого студента при наличии одного из вышеперечисленных типов интеллекта имеется как минимум еще три-четыре типа. Поэтому использование теории в процессе профессиональной подготовки в вузе имеет свои особенности. Здесь необходимо соблюсти главное условие – образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы у молодых людей была возможность подключать различные виды интеллекта [3].

Нами было проведено выборочное обследование студентов в ряде вузов Российской Федерации и Республики Казахстан и опытных учителей английского языка. Целью нашего изучения было, во-первых, выявление разновидностей интеллекта, которые преобладают у студентов языковых специальностей. Во-вторых, определение роли типа интеллекта в процессе овладения иностранным языком и формирования профессиональных качеств.

В контексте профессиональной подготовки ИЯ мы рассматривали лишь некоторые виды, а именно лингвистический, логико-математический, музыкальный, межличностный и внутриличностный типы интеллекта. Мы уверены, что именно эти типы являются важнейшими компонентами профессиональной подготовки преподавателей ИЯ.

В частности, в 2023 году были изучены результаты тестирования опытных учителей английского языка, имеющих стаж работы от 15 до 25 лет. Мы сравнили их с результатами студентов третьего курса по направлениям Лингвистика и Педагогическое образование Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (Уфа, Республика Башкортостан). Для удобства

и экономии времени был использован Тест IDR-MIT, разработанный компанией IDRlabs, имеющийся в свободном доступе [4].

Как показало исследование, результаты опытных преподавателей более стабильны и не имеют существенных различий. При этом результаты студентов не обладают такой стабильностью и характеризуются значительными скачками. Как показывают результаты, наиболее развит интеллект музыкального типа, при этом у них значительно меньше развит логико-математический интеллект [5].

Подобное тестирование было проведено в Нижегородском государственном лингвистическом университете имени Н. А. Добролюбова, Баишевском университете (Актобе, Республика Казахстан), Евразийском национальном университете имени Л. Н. Гумилева (Астана, Республика Казахстан) и Башкирском государственном педагогическом университете имени М. Акмуллы (Уфа, Башкортостан).

Представленные результаты тестирования по выявлению типов интеллекта студентов лингвистического профиля (БГПУ и НГЛУ) и направления педагогического образования (БГПУ 3 года, 5 лет и Баишевского университета 4 года) также показали достаточно низкий уровень логико-математического интеллекта и сравнительно высокий уровень развития остальных типов. Это свидетельствует о том, что студенты выбрали профессию в соответствии со своими внутренними запросами [5].

По результатам исследования можно судить, что развитие языкового интеллекта у студентов находится на достаточно высоком уровне. И это совершенно справедливо. Далее наблюдается значительное снижение развития логико-математического интеллекта во всех испытуемых группах, что также вполне закономерно [5].

Проведенные исследования лишь подтверждают предположение о том, что различные способности находятся во взаимозависимости от типа интеллекта. Основная часть людей обладает определенным типом (или несколькими видами) интеллекта, которые при определенных условиях получают особое развитие. Степень проявления и развития того или иного типа интеллекта зависит как от врожденных качеств, так и от жизненного опыта личности.

Чем ярче проявляется тип интеллекта, тем эффективнее его можно использовать для оптимизации как процесса зарубежного образования, так и профессиональной подготовки преподавателей ИЯ [5].

Таким образом, исследование показало, что все без исключения студенты лингвистического профиля обладают интеллектом различных типов. Это, несомненно, является причиной поиска соответствующих подходов к обучению и адекватных методик, основанных на особенностях типа множественного интеллекта будущих учителей. В любом случае, учет особенностей различных типов интеллекта значительно расширяет круг возможностей индивидуализации процесса профессиональной подготовки учителей иностранных языков и позволяет в рамках возможностей и временных ограничений учебной программы более эффективно строить процесс, успешно достигая конечных целей профессиональной подготовки преподавателей ИЯ.

Библиографический список

1. **Аитов В. Ф., Валеев Г. Х.** Взаимосвязь подходов к обучению иностранным языкам и реализация теории множественного интеллекта // Вестник ВЭГУ. Социально-экономические и общественные науки (педагогика, психология, политология, социология, юриспруденция, экономика). – №5. – 2012. – С. 5–8.
2. **Gardner H.** Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. – URL: https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_intelligences (дата обращения: 02.03.2023)
3. **Аитов В. Ф., Аитова В. М.** Учет особенностей развития личности на неязыковых факультетах в свете теории множественного интеллекта // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции 12–13 сентября. – Сочи 2012. – С. 25–28.
4. Тест на тип интеллекта. – URL: <https://www.idrlabs.com/ru/multiple-intelligences/test.php> (дата обращения: 10.03.2023).
5. **Aitov V. F.** Modern Foreign Language teacher vocational training in the light of the theory of multiple intelligence. // Языковое образование в Казахстане и в мире: вопросы качества и оценивания: Сборник материалов X международного научно-практического семинара. – Астана: ИП «Булатов А. Ж.», 2023. – С. 23–30.

References

1. **Aitov V. F., Valeev G. Kh.** The relationship between approaches to teaching foreign languages and the implementation of the theory of multiple intelligences // Vestnik VEGU. Socio-economic and social sciences (pedagogy, psychology, political science, sociology, law, economics). – No. 5.- 2012. – P.5-8.
2. **Gardner H.** Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. URL: https://www.academia.edu/36707975/frames_of_Mind_The_THEORY_OF_Multiple_inTeligences (date of circulation: 02.03.2023).
3. **Aitov V. F., Aitova V. M.** Characteristics of the development of personality at non -linguistic faculties in the light of the theory of multiple intelligences // The state and prospects of the development of higher education in the modern world: materials of the International Scientific and Practical Conference on September 12–13. – Sochi 2012. – S. 25–28.
4. Test for the type of intelligence. – URL: <https://www.idrlabs.com/ru/multiple-intelligences/test.php> (date of circulation: 10.03.2023)
5. **Aitov V. F.** Modern Foreign Language teacher vocational training in the light of the theory of multiple intelligence. // Language education in Kazakhstan and in the world: issues of quality and assessment: Collection of materials from the X International Scientific and Practical Seminar. – Astana: IP “Bulatov A Zh.”, 2023. – P. 23–30.

УДК: 378.1:811.111

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-655

**Алещенко Ольга Алексеевна,
Пониделко Любовь Александровна,
НИТУ МИСИС «Национальный исследовательский
технологический университет МИСИС», г. Москва
olganikif@mail.ru,
lalaith@mil.ru**

АКТИВИЗАЦИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В РАМКАХ КУРСА «КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»

Аннотация. Профессиональная компетенция преподавателя английского языка предполагает знание и владение англоязычной терминологией,

используемой в современных англоязычных УМК и методической литературе. Активизация данного терминологического аппарата представляется возможным при внедрении курса «Коммуникативная методика преподавания иностранного языка» на основе УМК *The TKT Teaching Knowledge Test Course* с практико-ориентированными заданиями на основе аутентичных методических видеоматериалов.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, преподавание английского языка, методика, терминология, ТКТ.

**Aleshchenko Olga Alekseevna,
Ponidelko Liubov Aleksandrovna,**
NUST MISIS, Moscow
olganikif@mail.ru,
lalaith@mil.ru

ACTIVATING ENGLISH LANGUAGE TERMINOLOGY IN COMMUNICATIVE ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR LINGUIST STUDENTS

Abstract. This paper considers that English language teachers are supposed to know and master English terminology used in modern English-language textbooks and methodological literature. “Communicative Methodology of Teaching Foreign Languages” course based on the *The TKT Teaching Knowledge Test Course* with practical tasks based on authentic methodological video materials provides the needed opportunity for students to activate this terminology.

Keywords: professional competence, English language teaching, methodology, terminology, TKT.

В научных кругах термин «компетентность» относится к личным возможностям и квалификации должностного лица, которые позволяют ему участвовать в принятии решений или решать вопросы благодаря определенным знаниям и навыкам. В педагогической среде «профессиональная компетентность» учителя определяется его личными возможностями, позволяющими ему эффективно решать педагогические задачи на основе знаний теории, терминологии и практического опыта. Таким образом, профессиональная компетентность учителя иностранного (английского) языка

подразумевает способность критически и творчески осмысливать педагогический опыт не только отечественных методистов, но и методистов международного уровня. [1] Поэтому, чтобы сформировать профессиональную компетенцию преподавателя английского языка, необходимо научить его «решать производственные задачи и осуществлять производственную деятельность» с использованием как русскоязычного, так и англоязычного учебно-методического комплекса [2, с. 32].

Использование зарубежных учебно-методических комплексов (УМК) и методической литературы подразумевает владение терминологической базой на английском языке. Однако в ВУЗах, осуществляющих обучение по направлениям специальностям 45.03.01 (Филология), 45.03.01 (Педагогическое образование) и 44.03.05 (Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)), «Методика преподавания» осуществляется зачастую на русском языке с использованием терминов, «которые либо вообще не имеют эквивалентов в русском языке, либо их перевод является не совсем точным». [4, с. 28] Как следствие, студенты не могут правильно интерпретировать рекомендации авторов зарубежных УМК, что снижает их профессиональную компетенцию.

Студенты, обучающиеся на специальности «преподавание английского языка», должны не только изучать теоретические знания, но и уметь применять их на практике. Для этого необходимо создать курс, который бы объединил теоретические знания с практическими задачами преподавания языка. Исследование, проведенное в Турции, подтверждает, что такой подход дает возможность эффективно использовать теорию в реальной учебной среде и получать обратную связь [3, с. 280].

Данная работа основана на опыте преподавания дисциплины «Коммуникативная методика преподавания иностранного языка» на базе национального исследовательского технологического института НИТУ «МИСИС» на кафедре Иностранных языков и коммуникативных технологий при обучении студентов-лингвистов третьего курса по направлению «Теория и методика преподавания

иностранных языков». Этой дисциплине предшествует изучение методики преподавания иностранных языков, осуществляемое на русском языке с использованием русскоязычного понятийного аппарата, который частично или полностью может не совпадать с англоязычной терминологией. Как следствие, это приводит к непониманию англоязычной профессиональной терминологии (рис. 1).

В рамках работы по дисциплине «Коммуникативная методика преподавания иностранного языка» использовался УМК The TKT Teaching Knowledge Test Course [5] как базовое пособие, детально освещающее основы технологии обучения английского языка как иностранного и отдельно изданное пособие – TKT Glossary – словарь-справочник основных терминов и понятий, используемых в первых трех модулях экзамена [6].

Для активации понятийного аппарата данного УМК студентам предлагалось выполнить ряд практических заданий, подразумевающих работу с аутентичным видеоматериалом, представленном в открытом доступе на платформе youtube. В частности, были использованы фрагменты уроков Криса Вестергаарда – преподавателя и координатора программы обучения английскому языку The Language House TEFL в Праге.

Так, одно из заданий, целью которого был анализ этапов урока (рис. 2) (Warm-up, Lead-In, Revision, Error Correction

Teacher's book - *a small copy book for teacher's notes, where they can write student's (kid's) mistakes or their professional notes*

Syllabus - *symbols*

Proofreading - *reading for specific information*

Рис. 1. Примеры письменных определений терминов, данных студентами – практические задания для профессионального совершенствования.

(Immediate, Delayed), Drilling (Focus on Form and pronunciation), Controlled Practice, Freer Practice, Open Class Feedback) и языка инструкций.



Рис. 2. Фрагмент урока Криса Вестергаарда (открытый доступ: ESL Grammar Lesson Demo – Past Modals – Intermediate – YouTube)

Stage #	Procedure		Aids and materials	Interaction pattern
	T	SS		

Рис. 3. Пример практического задания по видеоматериалу

Level (CEFR)	
Main aim	
Subsidiary aims	- -
Stage aims	- - -

Рис. 4. Пример задания для продвинутой группы

Level (CEFR)	B1+
Main aim	- to introduce the topic of Past modals
Subsidiary aims	- to provide opportunity to talk about ... - to provide oral fluency
Stage aims	- Warm up - Lead in (generating schemata) / - Presentation (providing a model, drill) - Practice of TL (semi-controlled, freer) - FB on content and language

Рис. 5. Пример выполнения задания

Студентам на занятии предлагалось просмотреть фрагмент урока Криса Вестергаарда по теме “Past Modals” для уровня intermediate и во время просмотра конспективно заполнить таблицу (рис. 3), используя пройденную в разделах учебного пособия терминологию.

Вариант задания для продвинутой группы включал в себя просмотр данного фрагмента, во время которого студенты конспектировали урок самостоятельно и максимально детально. После конспектирования им было предложено определить цели и задачи урока (рис. 4, 5).

Оба варианта задания были предложены студентам после прохождения Модуля 2 Уроков 21–26 УМК *The TKT Teaching Knowledge Test Course, рассматривающих планирование урока и работу с учебными материалами*. При проверке преподаватели особое внимание уделяли использованию терминологического аппарата, что являлось основным критерием оценивания данного задания. При этом студенты осуществляли фактическую обсервацию урока, что в рамках теоретического курса можно приравнять к пассивной практике с возможным конструктивным групповым обсуждением с использованием профессиональной лексики.

Таким образом, для эффективной подготовки будущих преподавателей английского языка необходимо включить в программу обучения методики преподавания, основанные на англоязычных

учебно-методических пособиях с обширным терминологическим аппаратом, дополнив их практическими заданиями на основе видеуроков специалистов мирового уровня.

Библиографический список

1. Байбулатова Л. И. Доклад на тему: «Повышение профессиональной компетентности учителя английского языка в условиях ФГОС» / Л. И. Байбулатова. — Текст : электронный // nsportal.ru : [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2022/11/03/doklad-na-temu-povyshenie-professionalnoy?ysclid=lfee38ghvb949230634> (дата обращения: 18.03.2023).
2. Полякова Е. А. Формирование профессиональной компетенции студентов в профессиональной подготовке // Среднее специальное образование. 2012. — № 11. — С. 32–33
3. Khalifa H., Papp S., Valero R., Vidal F. Measuring the Effectiveness of Teaching Knowledge Test (TKT): Mexico Case Study // Cambridge English: Research Notes: Issue 58/ November 2014. — P. 50–58
4. Ruzhynskiy A. Терминология современной методики преподавания английского языка и ее эквиваленты в русском языке / Ruzhynskiy Andriy. — Текст : непосредственный // ИИ Journal of Education and Development. — 2015. — № 37. — С. 28–29.
5. Spratt M., Pulverness A., William M. The TKT Teaching Knowledge Test Course. Modules 1, 2 and 3. Second edition. — Cambridge: Cambridge University Press, 2011. — 256 p
6. TKT glossary of english language teaching (ELT) terminology. — Текст : электронный // <https://www.cambridgeenglish.org/images/22184-tkt-glossary-document.pdf> : [сайт]. — URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/22184-tkt-glossary-document.pdf> (дата обращения: 19.03.2023).

Аракелян Кристина Александровна

ГБОУ «Школа 1195», учитель иностранных языков,
аспирант 4 курса кафедры французского языка
и лингводидактики Московского городского педагогического
университета, Москва, Россия,
fnja0133@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. Статья посвящена теме формирования поликультурных умений обучающихся основной школы на факультативных занятиях, рассматривает возможные траектории наращивания поликультурных умений, рассказывает об активизации позитивной мотивации школьников к положительному сотрудничеству с представителями разных культур.

Ключевые слова: поликультурность, личность, обучающийся.

Arakelyan Kristina Alexandrovna

School 1195, teacher of foreign languages, 4th-year postgraduate
student of the Department of French and Linguodidactics of Moscow
City Pedagogical University, Moscow, Russia

MULTICULTURAL SKILLS FORMATION OF PUPILS IN ELECTIVE CLASSES

Annotation. The article is devoted to the topic of the formation of multicultural skills of primary school students in elective classes, examines possible trajectories of increasing multicultural skills, tells about the activation of positive motivation of schoolchildren to positive cooperation with representatives of different cultures.

Keywords: multiculturalism, personality, student.

Условия факультатива предполагают индивидуализацию траектории обучения и широкий простор в конструировании

поликультурной среды, что, в свою очередь, масштабирует возможности формирования и наращивания поликультурных умений и компетенций школьников. Преимущества факультатива и других форм внеклассной работы, выражающихся в продуцировании интереса школьников к автономному исследованию, активизации воображения, интеграции инновационных инструментов в иноязычное образование и т. д., служат базисом моделирования устойчивой поликультурной среды, организационно-методических основ поликультурной самоорганизации и технологического сопровождения школьников в поликультурном развитии [1].

Доминирующая роль в формировании поликультурных умений школьников основного этапа отводится методике — технологическому сопровождению. Технологическая парадигма формирования поликультурных умений школьников многоаспектна, многостадийна, многообразна, и при этом, достаточно монолитна в своем ценностно-смысловом, функциональном и семантическом ядре.

Целеполагание по формированию поликультурных умений школьников основного этапа развивается по одновременно двум направлениям: внутреннему и внешнему. Внутреннее направление содержит такие лейтмотивы, как направленность школьника на овладение языками как инструментами расширения горизонтов познания через приобщение к иноязычной культуре. Внешнее направление связано со стремлением к установлению межкультурных и межэтнических контактов, развитию стабильных отношений с представителями иных культур для установления собственной идентичности. В рамках иноязычной компетентности основная цель формирования поликультурных умений школьников заключается в продуцировании отдельных свойств языковой персоны, которая может выступать в роли медиатора культур, не теряющего при этом собственной культурной аутентичности.

Цель модели детерминирует ее основные задачи:

1) активизация позитивной мотивации школьников к положительному сотрудничеству с представителями различных культур (национальностей, рас, вероисповеданий) в открытом поликультурном и полилингвальном обществе;

2) наращивание поликультурных компетенций, включая наличие объективных представлений о своей и иной культуре, трансляцию поликультурных знаний о народах, культурном многообразии, а также способность использовать языки как средство коммуникации в межкультурной среде;

3) организация педагогических условий формирования поликультурных умений школьников в условиях факультатива по спектру направлений: духовно-нравственному, социальному, общекультурному и общеинтеллектуальному;

4) совершенствование владения иностранным языком, поликультурное развитие языковой личности;

5) формирование культурного самоопределения.

Для достижения обозначенных целей и задач применяется широкий инструментарий возможностей факультативных занятий, выражающихся в формировании дополнительного пространства для развития поликультурных компетенций и обогащении иноязычных образовательных программ мероприятиями, направленными на создание у школьников национальных, нравственных и гражданских ценностей. Факультативные занятия, благодаря проведению тематических мероприятий (экскурсии, краеведческие и этнографические музеи, выставки, конкурсы), связанных с национальными праздниками, приобщают школьников к традициям поликультурного общества. Также факультативные занятия позволяют применять наиболее прогрессивные средства и методы формирования поликультурных умений: тренинги, мозговые штормы, кейс-стади, игровые методы, мультимедия и т. д. Данные технологии позволяют сделать процесс обучения более восприимчивым, повышают мотивацию, они открывают новые перспективы решения поставленной проблемы.

1. Теоретико-методологический блок. Теоретико-методологический блок предполагает разработку концептуальных подходов к формированию поликультурных умений школьников основного этапа в условиях факультатива. Выделим несколько укрупненных центральных подходов к формированию поликультурных умений обучающихся: поликультурный, герменевтический, партисипативный.

Ведущим теоретико-методологическим подходом в формировании поликультурных умений школьников основного этапа в условиях факультатива служит поликультурный подход, авторами которого являются Дж. Бэнкс, К. Грант, О. В. Гукаленко, Н. В. Кузьмина, И. Ю. Макурина, Л. Л. Супрунова и другие. Поликультурный подход предполагает формирование универсальных поликультурных умений и компетенций, обеспечивая образовательный процесс наполнением гуманистическими мировоззренческими парадигмами, общечеловеческими и национальными ценностями, призванными конструировать культурную и персональную идентичность школьников. Поликультурный подход идейно-содержательно направлен на моделирование поликультурной среды, способствующей установлению субъектом национального и индивидуального самосознания в ходе взаимодействия с представителями иных культур и последующей рефлексии. Поликультурный подход интегрирует школьников в активный процесс познания многоязычного пространства путем диалогового общения, сотрудничества и самореализации средствами культурной идентификации [4].

В рамках поликультурного подхода актуализируется задача поликультурного образования, связанная с освоением обучающимися культуры собственной страны во всем ее многообразии и многоаспектности. Иноязычная культура в поликультурном образовании выступает призмой субъектного познания и самоопределения, выступая для субъекта инструментом предметной детерминации и кросс-культурной трансформации. Т. е. влияние на субъекта в поликультурном подходе производится опосредованно, путем модернизации системных качеств – смены вектора восприятия культуры и отношения к культурному самоопределению [2, 3].

Основная стратегия поликультурного подхода в дополнительном иноязычном образовании заключается в следовании триаде «родная культура-культура страны изучаемого языка-культуры мира», в рамках которой достигается поликультурная самоорганизация языковой личности школьника и освоение национально-культурных особенностей речевого поведения разных этнических групп. Поликультурный подход, будучи универсальным, выступает

важнейшим мировоззренческим инструментом в системе поликультурного образования и установления поликультурной доктрины, инициируя овладение школьником навыками межкультурной и межэтнической коммуникации, а также идентификации культурных кодов и их декодирования.

Качественная реализация программ по формированию поликультурных умений школьников основного этапа в условиях факультатива обеспечит достижение следующих основополагающих результатов:

- успешное усвоение норм и правил межкультурного диалога с учетом предполагаемого уровня развития и способностей школьников;
- погружение школьников в иноязычность и её культурный пласт;
- развитие способностей к межкультурному диалогу.

Технологический компонент модели формирования поликультурных умений школьников включает методы, средства и основные этапы реализации. Технологический блок регулирует концептуально-методический базис педагогической деятельности по формированию поликультурных умений школьников средствами иноязычного образования.

Модель формирования поликультурных умений школьников основного этапа в условиях факультатива включает в себя несколько основополагающих блоков:

1. Целевой блок – цели и задачи модели. Цель модели – формирование поликультурных умений школьников основного этапа в условиях факультатива. Основные задачи: формирование языковых, культурологических, коммуникативно-поведенческих компетенций.

2. Теоретико-методологический блок. Теоретико-методологической основой методики формирования поликультурных умений школьников выступает интеграция поликультурного (общенаучный уровень), герменевтического (конкретно-научный уровень) и партисипативного подходов к решению проблемы обогащения поликультурных умений.

3. Содержательный блок. Содержательный блок представляет собой программы по формированию поликультурных умений

школьников в дополнительном образовании. Особый упор в подготовке программ для учеников 5–6-х классов производится на игровых формах взаимодействия, в том числе, включая оригинальные сюжетные линии, использование фольклорных произведений (сказок, пословиц, поговорок, песен и т. п.) – т. е., методических приемов, направленных на эмоциональную окраску учебного процесса, произвольное запоминание грамматических и лексических конструкций. Программа для 7–8-классов опирается на более высокий уровень иноязычных знаний, что позволило погрузиться в лингвострановедческий аспект: географические и климатические особенности страны; ее обычаи, традиции, праздники и т. д. Для учеников 9-х классов программа ориентируется на более высокий уровень рассуждений, направленных на развитие у них активности мышления путем решения заданий творческого и проблемного характера. Факультативные занятия проводились преимущественно в форме ролевых игр, викторин и кейс-стади.

5. Оценочно-результативный блок. Оценочно-результативный блок представляет собой мониторинг достижения поставленных целей, качества проведенных мероприятий по формированию поликультурных умений школьников в рамках иноязычного образования. В качестве основных критериев сформированности поликультурных умений школьников 5–9-х классов выделены мотивационный, когнитивный, личностный критерии.

Библиографический список

1. **Бойко Л. В.** Факультативные занятия и другие формы внеклассной работы / Л. В. Бойко, И. В. Василенко, Е. М. Лобанова // Символ науки. – 2019. – № 3. – С. 34–40.

2. **Живодрова Т. А.** Поликультурное воспитание школьников как одно из приоритетных направлений современного образования / Т. А. Живодрова // Наука и школа. – 2012. – № 1. – С. 45–47.

3. **Летин А. И.** Номенклатура поликультурных умений школьников основного этапа обучения / А. И. Летин // Педагогика и психология образования. – 2014. – С. 34–40.

4. **Тарева Е. Г.** Подготовка студентов к социокультурной и социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации / Е. Г. Тарева // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и культуры: материалы III Международного научного конгресса, Симферополь, 2–20 апреля 2018 г. – Симферополь: ИРИАЛ, 2018. – С. 58–63.

УДК 372.881.111

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-657

Баграмова Анна Борисовна,
старший преподаватель кафедры английского языка
для профессиональной коммуникации,
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация
anbag11@mail.ru

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Аннотация. В статье рассматривается несколько вариантов личностно-ориентированного контроля при обучении иностранному языку учащихся высших учебных заведений. С учётом последних достижений в развитии методики обучения иностранному языку предлагается ввести новые элементы в структуру контроля, в частности использовать креативное мышление, как часть теории гибких навыков.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, контроль, гибкие навыки, критическое мышление.

Bagramova A. B.
Senior lecturer of A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg, Russian Federation
anbag11@mail.ru

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH TO ORGANIZING MONITORING OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS.

Abstract. The article discusses several options for personality-oriented control when teaching a foreign language to students in higher educational institutions. Taking into account recent advances in the development of foreign language teaching methods, it is proposed to introduce new elements into the control structure, in particular, the use of creative thinking as part of the theory of soft skills.

Keywords: personality-oriented approach, control, soft skills, critical thinking.

В современном образовании контроль является одним из главных элементов учебного процесса, эта необходимая проверка позволяет понять насколько хорошо студент усвоил материал на уроках иностранного языка. По мнению Азимова Э. Г. и Шукина А. Н. контроль – это процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в процессе выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса. [1] Таким образом контроль рассматривается, как соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. [2]

Однако современные учащиеся научились прогнозировать формат работы при стандартизированных формах контроля и таким образом могут успешно справиться с ним. Это происходит из-за однотипности контрольных заданий, которые используются для проверки знаний. Таким образом, результат такого контроля становится субъективным. Различные формы и виды контроля можно найти в сети Интернет, таким образом уровень субъективности снизится и можно охватить больший объем проверяемой информации. В связи с тем, что процесс образования частично переходит в дистанционный формат, стандартные тестовые задания на проверку усвоенного материала становятся менее эффективными.

Существует несколько видов основного контроля: предварительный, текущий, промежуточный и итоговый. К функциям контроля относятся: оценочная, диагностирующая, обучающая, развивающая, мотивирующая, управляющая, предупредительная.

Все они являются важным инструментом контроля в обучении иностранным языкам и напрямую влияют на эффективность процесса обучения.

Личностно–ориентированный подход к обучению прочно утвердился за последние годы в современной языковой политике и активно применяется в области иностранных языков. К главным положениям данного подхода можно отнести – направленность на развитие личности учащихся как активного субъекта учебной деятельности и всесторонняя подготовка его к непрерывному процессу образования, саморазвития и самосовершенствования в течение всей жизни.

Основные цели личностно–ориентированного подхода:

- обеспечить развития и саморазвития личности ученика;
- дать возможность учащемуся реализовать себя в учебной деятельности, исходя из личных способностей, интересов и склонностей;
- подобрать содержания образования, его форм и методов таким образом, чтобы студент мог проявить свою изобретательность;
- оценивать не только уровень достигнутых знаний, навыков, умений, но и сформированность определённого интеллекта;
- стать средством интеллектуального и нравственного развития личности.

Личностно–ориентированный подход подразумевает тот факт, что личность является целостной системой и все её составляющие взаимосвязаны, таким образом нужно осуществлять не только контроль поведения, но и внутренних процессов личности, таких как мышление, чувства, мотивация и т. д.

Х. Мюррей в своей работе “Explorations in Personality” проводит одно из ключевых исследований в этой области, где описывается теория личности, основанная на концепции потребностей. Он утверждает, что личность состоит из множества потребностей, которые могут быть разделены на две категории: потребности в принятии и потребности в доминировании. Исходя из этого, Х. Мюррей предлагает использовать методы контроля, которые удовлетворят эти потребности, чтобы достичь желаемых результатов [3]. В другом

исследовании Б. Беннета и К. Макгерна была подтверждена эффективность личностно–ориентированного подхода к контролю. Они доказали, что контроль, основанный на понимании и эмпатии личности, приводил к более высокой мотивации и лучшим результатам, чем контроль, основанный на поведении [4].

Таким образом, личностно–ориентированный подход к контролю в процессе обучения может привести к более высокой мотивации и лучшим результатам, чем контроль, основанный только на поведении и является более эффективным и этичным способом контроля.

В традиционной методике личностно–ориентированный подход к обучению иностранным языкам ориентирован на индивидуальные потребности и интересы студентов и предполагает адаптацию к индивидуальным особенностям каждого студента.

Одним из важных аспектов обучения языкам является контроль обученности в группе на уроках английского языка. Личностно–ориентированный подход предполагает учёт потребностей и интересов каждого ученика, индивидуальных особенностей и требует индивидуального отношения. Таким образом оцениваться должны не только знания учеников, но и их личные качества, мотивация, уверенность в себе и степень заинтересованности в изучаемом предмете. Одним из преимуществ использования личностно–ориентированного подхода к контролю является то, что он позволяет учителю более эффективно ориентироваться на нужды и потребности каждого отдельного студента. Так же стоит отметить, что в психологии личностно–ориентированный подход рассматривается как целостный объект, включающий в себя три сферы: познавательную, эмоциональную и поведенческую.

Последние годы процессы трансформации затронули все сферы человеческой жизни и образование не стало исключением, эти процессы сопровождаются постоянными изменениями в организации учебного процесса, к числу таких изменений можно внести теорию гибких навыков (soft skills). Номенклатура гибких навыков была определена в 2016 году на Мировом экономическом форуме в Давосе (Швейцария), где были сформулированы общепринятые

навыки и компетенции, необходимые человеку в XXI веке для успешной профессиональной деятельности.

Все выделенные навыки (некоторые из них носят название «метакомпетенций») носят универсальный характер безотносительно к будущей профессии обучаемых. Однако, каждое профессиональное направление имеет свой набор универсальных навыков, которые помогают наиболее эффективно действовать в заданном контексте.

В основе группы гибких навыков находится «Компетенция 4К», включающая: креативность, коммуникацию, критическое мышление, коллаборативность. Следует отметить, что обучение профессионально ориентированному иностранному языку создает благоприятные условия для развития гибких навыков. Это объясняется тем, что согласно существующим программам обучения, целый ряд гибких навыков развивается в процессе обучения иностранному языку в рамках смежных дисциплин (педагогика, психология).

Методистами признано, что изучение иностранного языка соотносится с известной таксономией Блума, которая представляет собой следующую последовательность уровней: запоминание – понимание – применение – анализ – оценивание – создание [5]. Три последних этапа основаны на такой когнитивной функции как критическое мышление, для развития которого при обучении иностранному языку рекомендуется использовать такие формы работы как дискуссия, проектная деятельность, мозговой штурм, сотрудничество.

Основателем введения понятия критического мышления является Джон Дьюи, по его мнению оно должно быть основополагающим в системе образования, чтобы люди были способны развивать свои мыслительные способности и их решения были осознанными.

Критическое мышление является довольно сложным понятием и для него существует множество определений. Определения могут меняться в зависимости от того, на каких качествах этого понятия автор хочет сделать акцент. «Критическое мышление представляет собой умение ставить под сомнение факты, идеи, задавать правильные вопросы, искать и находить правильные ответы на них» [6]. Ричард Пол является последователем Джона Дьюи, он разработал

модель критического мышления, в которую входят шесть этапов: понимание проблемы, анализ информации, оценка аргументов, выработка гипотез, проверка гипотез и принятие решения. С помощью этой модели люди могут структурировать свои мыслительные процессы и принимать обоснованные решения [7].

В современном мире критическое мышление является неотъемлемой частью различных образовательных программ. Оно помогает людям в развитии мыслительных способностей и принятии осознанных решений. Изучение критического мышления все еще продолжается, учёные разрабатывают новые инструменты и методики для его развития.

Поскольку критическое мышление является одним из компонентов гибких навыков, оно олицетворяет собой гибкое мышление, которое очень важно в процессе обучения иностранному языку и вообще является одним из важных компонентов любой профессиональной деятельности.

К наиболее распространённым способам развития критического мышления относятся: умение собирать информацию, умение задавать вопросы в любой ситуации, умение фиксировать нужную информацию, умение решать поставленные проблемы.

Библиографический список

1. **Азимов Э. Г., Шукин А. Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. **Пелеванюк Е. Н.** Контроль на уроках английского языка как способ дифференцированного обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrol-na-urokah-angliyskogo-yazyka-kak-sposob-differentsirovannogo-obucheniya/viewer>
3. **Murray H. A.** Explorations in Personality. Oxford University Press. – 1938.
4. **Bennett B. & McGurn G.** The effects of empathic and nonempathic modes of supervision on counselor trainees' development. Journal of Counseling Psychology, 1987. 34(3), 307-312.
5. **Bloom B. S.** Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Susan Fauer Company. Inc., 1956.

6. **Винникова О. А.** Иностранные языки в высшей школе. Новая реальность. — Изд-во Прометей, М. — 2022. — С. 16.

7. **Paul Richard W.** Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.

УДК 372.881.111

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-658

Баграмова Нина Витальевна

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры методики обучения иностранным языкам
Российский Государственный Педагогический Университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
nvbagramova@mail.ru

Ванягина Марина Романовна

Кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт
войск национальной гвардии, Санкт – Петербург, Россия
marmalkina@rambler.ru

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описывается и анализируется роль критического мышления в иноязычном профессионально – ориентированном образовании. Авторы обосновывают необходимость включения критического мышления в процесс обучения, анализируют состав его основных компонентов, рассматривают факторы, способствующие развитию критического мышления, а так же факторы, препятствующие этому развитию.

Ключевые слова: критическое мышление, иноязычное профессиональное обучение, гибкие навыки, перечень умений, необходимых для развития критического мышления, способы развития критического мышления.

Bagramova N. V.

Doctor of pedagogy, professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia
nvbagramova@mail.ru

Vanyagina M. R.

Candidate of pedagogical science, assistant professor,
Saint-Petersburg Military institute of national guard
marmalkina@rambler.ru

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AS A FACTOR IN THE SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract. The article describes and analyzes the role of critical thinking in foreign language, professionally oriented education. The authors substantiate the need to include critical thinking in the learning process, analyze the composition of its main components, consider factors that contribute to the development of critical thinking, as well as factors that impede this development.

Keywords: critical thinking, professionally oriented foreign languages training, soft skills, list of skills necessary for the development of critical thinking, ways to develop critical thinking.

В последние годы процессы трансформации затронули многие стороны нашей жизни, в том числе и образование. Педагогика и методика обучения иностранным языкам не являются при этом исключением. В преподавании этих дисциплин в настоящее время происходит исследование проблематики оптимизации учебного процесса в условиях цифровой трансформации обучения в вузе.

Особую роль на современном этапе играет модернизация профессионального образования, что подчёркивается в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» где модернизация профессионального образования обозначена как одно из приоритетных направлений развития страны [1].

Современный мир предъявляет к будущим специалистам много требований, таких как умение эффективно решать профессиональные задачи в условиях межкультурной коммуникации, умение критически и творчески мыслить, работать в команде, самостоятельно применять на практике полученные знания и умения и др. Безусловно эти требования могут быть выполнимы, в первую очередь, при условии дальнейшего развития различных компонентов методики обучения иностранным языкам (подходов, методов, приемов, межпредметных связей и др.) Между тем, как показывает практика, процесс обучения иностранному языку в неязыковых вузах, как правило, носит репродуктивный характер, т. е. сводится к повтору и заучиванию.

Массовая цифровизация процесса обучения иностранным языкам способствовала развитию новых направлений, в числе которых следует особо отметить ориентацию на дальнейшее развитие иноязычной профессионально ориентированной компетенции за счёт межпредметных связей в рамках общей методики профессионального образования.

Примером тому может служить внедрение в иноязычное профессионально ориентированное обучение теории гибких навыков (soft skills). В 2016 году на Мировом экономическом форуме в Давосе (Швейцария) были сформулированы основные общепринятые гибкие навыки, необходимые человеку для успешной профессиональной деятельности в повседневной жизни. Эти компетенции носят универсальный характер безотносительно к будущей профессии обучаемых. В основе третьего этапа лежит Компетенция 4К, которая включает 4 основные компетенции: коммуникативную, коллаборативную (умение работать в группе), креативное мышление, критическое мышление.

Следует отметить, что подготовка специалистов по иностранному языку представляет благоприятную среду для развития гибких навыков, так как они уже частично включены в процесс обучения (коммуникативность, коллаборативность). Гораздо меньшее внимание в учебном процессе в настоящий момент уделяется двум остальным компонентам: креативному мышлению и критическому

мышлению. Эти две компетенции оказались особо востребованы в эпоху развития науки, когда увеличился запрос на творческий подход к проводимым исследованиям и умениям доказать целесообразность их проведения и значимость полученных выводов.

Эти требования коснулись и высшего образования, где исследования, направленные на оценку учащихся критически мыслить, оказались чрезвычайно низкими. Оказалось, что большинство студентов, изучающих иностранный язык, склонны к догматическому мышлению, то есть они принимают суждения на веру, не пытаясь их оспорить, так как не владеют правилами аргументации, в то время как в эпоху цифровых технологий и большого объема информации разной степени ценности студенты должны обладать прежде всего компетенцией критического мышления.

Само понятие «критическое мышление» является достаточно сложным, и его определения варьируются в зависимости от того, какие качества этого понятия акцентирует автор. Эти достаточно многочисленные определения отражают разные точки зрения и зависят от рода деятельности ученого – автора определения. Так американский психолог Д.Халперн сравнивает это понятие с использованием когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата [2].

М. Аллен называет критическое мышление «умным мышлением» (smart thinking) и ассоциирует его с логичностью, рационализмом, аргументацией [3]. Поскольку в нашей работе речь идет о формировании критического мышления в условиях обучения в высшей школе, наиболее подходящим определением данного понятия представляется следующее: «Критическое мышление представляет собой умение ставить под сомнение факты, идеи, задавать правильные вопросы, искать и находить правильные ответы на них» [4].

Подобные разногласия среди учёных наблюдаются и при определении содержания критического мышления, т. е. перечня умений, необходимых для его правильной реализации. Список необходимых умений так же варьируется в зависимости от цели и условий обучения. Из целого ряда предлагаемых умений, которые способствуют успешной коммуникации, считаем необходимым

отметить умения, соответствующие рассматриваемым условиям обучения (изучения иностранного языка студентами неязыковых факультетов вуза): 1) Понимание и оценка рассуждений, их качество: логичность, связность, что позволяет оценить качество аргументации собеседника и логично спросить свою аргументацию; 2) Умение пользоваться цифровыми технологиями; 3) Умение критически воспринимать информацию во время чтения, умение точно и правильно передавать свою точку зрения письменно [5]; 4) Умение успешно коммуницировать, что включает способность корректно получать и излагать информацию будучи как адресантом, так и адресатом, видеть имплицитность, делать правильные умозаключения; 5) Умение рассуждать логически, обладать как индуктивным, так и дедуктивным мышлением; 6) Знание порядка и владение культурой аргументацией [2].

Обобщая вышесказанное можно привести определение критического мышления, данное отечественным методистом Л. Морковкиной «Критическое мышление – это способность человека обрабатывать информацию и принимать верное решение» [6].

Большинство исследователей к числу компонентов, активизирующих критическое мышление, относят: мотивационный, познавательный, деятельностный, рефлексивный. Из них особый интерес представляет рефлексивный компонент. Как полагают Э. Г. Азимов и А. Н. Шукин, одной из важных функций рефлексии является не только знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлексирующего» индивида [7].

Рефлексивный компонент предполагает:

1) умение самооценки, т. е. способности индивида сопоставления известного и неизвестного с целью получения недостающей информации; 2) критичность по отношению к рассматриваемым объектам (высказываниям, тестам, поступкам и др.); 3) умение самокоррекции, т. е. оценивать качество этапов работы и полученной продукции; 4) умение выбрать адекватные методы и формы оценки.

Следует отметить, что критическое мышление лежит в основе самостоятельности и от него зависит позиция субъекта в социуме. Критическое мышление является важным компонентом

любой профессиональной деятельности, в том числе и в обучении иностранному языку. Наиболее распространёнными способами развития критического мышления являются: 1) умения собирать информацию; 2) умения задавать вопросы в любой ситуации (по мнению Р. Селестина, критическое мышление базируется на умении постоянно задавать вопросы при решении проблем); 3) умения фиксировать нужную информацию. Это особенно относится к визуалистам, привыкшим лучше ориентироваться с опорой на наглядность; 4) умения решать поставленные проблемы.

Правильное решение легче найти на основе выбора опций, которые возникают в результате поиска решения.

Что мешает развитию критического мышления?

1. Отсутствие плана, что характерно для импульсивных людей, которые приступают к выполнению задания без его предварительного обдумывания.

2. Консерватизм мышления, нежелание узнавать новое.

3. Неуверенность в своих возможностях (силах).

4. Нетерпимость критики и нежелание признавать свои ошибки.

Библиографический список

1. **Лоханина М.** Цифровизация в образовательном процессе (электронный ресурс), 2021. <https://vc.ru/u/798973-maria-lokhanina/238326-cifrovizaciya-v-obrazovatelnom-processe?ysclid=lmki7qh8wa527885578>
2. **Халперн Д.** Психология критического мышления. – СПб. : Питер 2000. – С. 15.
3. **Allen M.** Smart Thinking. Skills for Critical Understanding and Writing. Second Edition. – Oxford University Press, Victoria: 2004, p.16.
4. **Винникова О. А.** Иностранные языки в высшей школе. Новая реальность. – Изд-во Прометей, М. – 2022. – С. 16.
5. **Чатфилд Т.** Критическое мышление. Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение. – М. : Альпина Паблишер, 2019.
6. **Морковкина Л.** Про Soft Skills для трудоустройства и карьеры. – ЛитРес: Самиздат, М. – 2021.
7. **Азимов Э. Г., Шукин А. Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 247–248.

Багрова Екатерина Юрьевна
Осипова Екатерина Сергеевна,
Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого Санкт-Петербург, Россия
kate94.5@mail.ru
kitty_novgorod@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности чат-ботов в обучении иностранному языку. Авторы описывают лингводидактический потенциал чат-ботов, на примере ChatGPT, для формирования лексических, грамматических, фонетических навыков, а также навыка говорения и письма.

Ключевые слова: чат-боты, обучение иностранному языку, ChatGPT, лексический, грамматический, фонетический навык, говорение, письмо.

Bagrova Ekaterina Yuryevna
Osipova Ekaterina Sergeevna,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
St. Petersburg, Russia
kate94.5@mail.ru
kitty_novgorod@mail.ru

THE USE OF CHATBOTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract. The article explores the possibilities of chatbots in foreign language learning. The authors describe the linguodidactic potential of chatbots, using ChatGPT as an example, in the development of lexical, grammatical, phonetic skills, as well as speaking and writing skills.

Keywords: chatbots, foreign language learning, ChatGPT, lexical, grammatical, phonetic skills, speaking, writing.

В современном мире технологии перманентно влияют на различные сферы нашей жизни, образование не является исключением. Среди инноваций, которые приобрели огромное значение в обучении, следует выделить использование чат-ботов. Особенно актуальной областью их применения стало изучение иностранных языков. Чат-боты предоставляют студентам уникальную возможность погрузиться в атмосферу языка, развивать навыки общения, и учиться более эффективно и интерактивно. В данной статье мы рассмотрим, как использование чат-ботов может улучшить процесс обучения иностранному языку, а также выявим их преимущества и некоторые практические примеры успешной реализации этой технологии в образовательном процессе.

Чат-боты появились сравнительно недавно, в 1990^{-х} годах. В наше время можно с уверенностью сказать, что внедрение и использование чат-ботов достигло большой популярности во многих сферах [5]. Происходит термин от английского глагола to chat- болтать и bot- робот. Чат-бот — это компьютерная программа, позволяющая человеку участвовать в общении с этой программой при помощи голосовых или текстовых сообщений [1]. С точки зрения методики обучения иностранным языкам под чат-ботами понимают диалоговую обучающую программу, способную развивать иноязычные умения и формировать навыки письменной и устной речи на основе заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека, посредством поддержания с ним диалога и имитацией человеческой речи [3].

Преимущества использования чат-ботов в обучении иностранному языку нельзя недооценивать. Во-первых, они обеспечивают постоянное доступное и многократное практическое обучение, что позволяет студентам учиться в удобное для них время, с учетом собственного темпа обучения, что идеально подходит для индивидуализированного обучения, учитывая разный уровень знаний и потребностей каждого учащегося. Кроме того, чат-боты способствуют созданию аутентичных ситуаций общения на иностранном языке. Студенты могут общаться с ботами, моделирующими носителей языка, что дает опыт практического общения и повышает уровень своей уверенности в разговоре, поскольку чат-бот готов

участвовать в бесконечной практике, давая учащимся возможность многократного использования и закрепить вновь приобретенную лексику и грамматику [2].

Применение искусственного интеллекта в чат-ботах также позволяет предоставлять обратную связь и корректировать ошибки студентов моментально. Это способствует более эффективному обучению, так как студенты могут немедленно узнать, что именно им нужно улучшить. Также можно выделить такие преимущества как индивидуальный подход, геймифицированность, круглосуточная доступность и отсутствие барьера, возникающего при общении с живым человеком [4].

Выделяют два вида чат-ботов. В первую группу входят чат-боты, которые построены на базе заранее подготовленного алгоритма, через который происходит обмен репликами между пользователем и компьютером. Ко второй группе относятся чат-боты, работа которых построена на принципах машинного обучения, что означает, что в ней нет списка реплик-ответов. Вторая группа чат-ботов является более сложной и совершенной с точки зрения процесса коммуникации программы [1].

Рассмотрим методический потенциал чат-ботов в обучении иностранному языку на примере ChatGPT. ChatGPT представляет собой не только самостоятельный ресурс, но также имеет многообразные расширения для браузеров Chrome и Яндекс, которые доступны в Российской Федерации.

Чат-боты на основе искусственного интеллекта можно использовать для ряда задач.

1. Формирование лексического навыка

ChatGPT, будучи мощной моделью искусственного интеллекта, способен предоставить студентам множество возможностей для обогащения своего словарного запаса.

Лексический анализ текстов: студенты могут использовать ChatGPT для анализа текстов на иностранном языке. Модель поможет расшифровать значения незнакомых слов, предложить синонимы и антонимы, а также объяснить контекст, в котором эти слова используются.

Создание учебных карточек (формирование глоссария по определенной теме): с ChatGPT можно разрабатывать учебные материалы, включая карточки с новыми словами и их переводом. Модель может помочь в создании диалогов и примеров использования этих слов.

Индивидуальные задания: преподаватель может создавать персонализированные учебные материалы и диалоги, основанные на уровне языковой подготовки каждого студента.

Расширение словарного запаса: студенты могут использовать ChatGPT для изучения новых слов, синонимов, антонимов и примеров их использования в контексте. Это помогает расширить словарный запас и понимание лексических конструкций.

Техническая терминология: для студентов, обучающихся на технических специальностях, ChatGPT может быть полезен для изучения специализированной терминологии и применения ее в контексте.

Изучение сленга и современных выражений: ChatGPT может предоставить примеры английских фраз и идиом, которые используются в реальной жизни.

Оценка стиля и написания: ChatGPT может помочь студентам определить стиль слова (официальный, разговорный и т. д.) и подходящее его использование в различных контекстах.

Интерактивные упражнения: возможность взаимодействия с ChatGPT через интерактивные упражнения, что может сделать обучение более интересным и эффективным для студентов.

2. Формирование фонетического навыка

Фонетическая разметка: ChatGPT может генерировать учебные материалы с фонетической разметкой, которая помогает студентам правильно произносить слова и фразы, включая транскрипцию.

Индивидуальные задания: Модель может предоставлять индивидуальные задания, включая чтение и запись текстов на иностранном языке с последующим анализом и коррекцией произношения.

3. Формирование грамматического навыка

Практика употребления грамматических правил и грамматических структур: ChatGPT может предложить упражнения с пропущенными словами или фразами, чтобы студенты могли отработать

грамматические и структурные навыки. ChatGPT может создавать предложения с определенными грамматическими структурами, временами глаголов или частями речи. Также можно задавать ChatGPT вопросы о грамматических правилах и тонкостях выбранного языка. Модель может предоставить объяснения и примеры

Коррекция текстов: ChatGPT может проверить текст на наличие грамматических ошибок и предложить исправления и объяснения. Или предложить текст с ошибками по определенной грамматической теме, чтобы обучающийся мог найти их.

Тесты и викторины: при помощи ChatGPT возможно создание вопросов в форме тестов или викторин по грамматике. ChatGPT может проверить ваши ответы и предоставить обратную связь.

Ролевые игры: использование ChatGPT для сценариев ролевых игр, где вы должны применять грамматические правила в реальных ситуациях.

4. Формирование навыка письменной речи

Индивидуальная обратная связь: с помощью ChatGPT, студенты могут получать обратную связь относительно своих письменных работ. Преподаватели могут использовать модель для анализа и оценки структуры, языковых ошибок и стилистических аспектов текста.

Обучение структуре и оформлению текстов: ChatGPT может создавать образцы текстов, которые демонстрируют правильную структуру и оформление разных видов документов, таких как письма, эссе, рефераты и резюме.

Улучшение стилистики: ChatGPT может предоставлять примеры использования стилистических приемов и речевых клише для более эффективной коммуникации и выразительности текста.

Автоматическая проверка грамматики и орфографии: ChatGPT может выявлять и исправлять грамматические и орфографические ошибки в тексте студентов, что способствует их самоконтролю и улучшению навыка письма.

Экспериментирование и саморазвитие: студенты могут использовать ChatGPT для экспериментов с разными стилями письма и темами. Это способствует их творческому развитию и повышению уверенности в своих навыках.

Мотивация: интерактивные задания и мгновенная обратная связь могут сделать процесс обучения письменной речи более увлекательным и мотивирующим для студентов.

5. Формирование навыка говорения

Разговорная практика: ChatGPT может выступать в роли виртуального собеседника, с которым студенты могут практиковаться в разговоре. Это помогает улучшить навыки произношения, понимания на слух и способность поддерживать диалог на английском языке.

Интерактивные упражнения: студенты могут задавать ChatGPT вопросы и выполнять упражнения в устной речи. Это может включать в себя описание картинок или обсуждение актуальных событий.

Ролевые сценарии: ChatGPT может вести диалоги в роли различных персонажей, таких как продавец, клиент, интервьюер и т.д. Это открывает возможности для обучения профессиональной коммуникации и подготовки к реальным ситуациям.

Разноуровневость: ChatGPT может быть настроен на разные уровни сложности, что позволяет студентам выбирать оптимальный уровень для своей текущей подготовки и постепенно повышать его по мере улучшения навыков.

Обогащение словарного запаса: в процессе диалога с ChatGPT, студенты могут узнавать новые слова и фразы, что способствует расширению и улучшению их словарного запаса.

Обратная связь: ChatGPT может предоставлять обратную связь по произношению, акценту, грамматике и структуре фраз, что помогает студентам выявить области для улучшения и самостоятельной работы.

Таким образом, использование чат-бота на основе искусственного интеллекта представляется нам перспективным инструментом в обучении иностранному языку, который оптимизирует процесс обучения и обеспечивает множество преимуществ для студентов и преподавателей.

Библиографический список

1. Авраменко А. П. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: учебное пособие. — М. : «КДУ», «Университетская книга», 2022. — 166 с.

2. Будникова А. С., Бабенкова О. С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка // Ученые записки. – Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. №3 (55).

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

4. Ятманов В. А., Фисханова Г. Р. Использование чат-ботов при изучении английского языка // Актуальные проблемы аграрной науки: состояние и тенденции развития: материалы Национ. науч.-практич. конф. Дмитровград, Технологический ин-т. – ФГБОУ ВО Ульяновский ГАУ, 2019. – С. 126–130.

5. Fryer L. K., Carpenter R. Bots as language learning tools // Language Learning & Technology. 2006. – №10. – P. 8–14.

УДК: 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-660

Баскакова Мария Александровна

преподаватель кафедры европейских языков и методики их преподавания; аспирант кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики НГПУ

им. К. Минина, г. Нижний Новгород

E-mail: shhepina00@rambler.ru

Шамов Александр Николаевич

доктор пед. наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики НГПУ им. К. Минина,

г. Нижний Новгород

E-mail: shamov1952@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КРЕАТИВНЫХ ФОРМ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль креативной письменной речи, приводятся особенности написания креативных форм письменной

речи (комикс, интервью, шуточное стихотворение, авторский блог), содействующие развитию творческой реализации обучающихся старших классов.

Ключевые слова: креативная письменная речь, творческий подход, творческие способности, творческий потенциал, креативные упражнения, приемы.

Baskakova Maria Aleksandrovna

Teacher at the Department of European Languages and Teaching Methods;

Graduate Student at the Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: shhepina00@rambler.ru

Shamov Aleksandr Nikolaevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: shamov1952@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL IN ENGLISH AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON CREATIVE WRITING

Abstract. This article discusses the role of creative writing, provides features of writing creative forms, for example, comics, interviews, limericks, author's blog, which contribute to the development of creative realization of high school students.

Keywords: creative writing, creative approach, creative abilities, creative potential, creative exercises, methods.

Разнообразие видов деятельности в процессе обучения иностранному языку диктует необходимость формирования у обучающихся творческого подхода к использованию общеучебных и специальных навыков и умений, внедрение в учебный процесс деятельности, направленной на усвоение необходимых знаний, на развитие нестандартного мышления, творческих способностей и качеств личности [8]. Развитие личности обучающихся старших

классов, их творческого потенциала может осуществляться за счет эффективного применения креативных форм письменной речи на уроках английского языка. Работа с комиксом, интервью, шуточным стихотворением, авторским блогом является одним из способов развития творческого потенциала у обучающихся старших классов.

Существует большое количество определений понятия «креативное письмо». Это понятие является само по себе многогранным термином. Такой вид письменной речи включает в себя разнообразие форм и форматов, объединенных художественностью, оригинальностью и индивидуализацией каждого автора письменного произведения. Н. Г. Кизрина считает, что «креативное письмо» представляет особый вид человеческой деятельности по созданию нового оригинального продукта, в качестве которого выступает письменный текст [4]. По словам М. К. Алтуховой, под понятием «креативное письмо» подразумевается вид письма, выходящий за границы профессиональной академической литературы, определяющийся повествовательной формой, созданием и развитием персонажей, использованием разнообразных средств выразительности [5].

Обучение креативной письменной речи на уроках английского языка способствует реализации личностного потенциала обучающихся старших классов в процессе функционирования иноязычной речевой деятельности. При порождении высказывания в письменной форме имеют место субъектно-субъектные отношения учителя с его доминирующей консультационно-координирующей функцией. Это предполагает овладение коммуникативной компетенцией при условии личностно-деятельностного подхода в процессе иноязычной речевой деятельности [3]. В процессе создания креативного продукта речевой деятельности обучающиеся применяют определенные научные знания, опираются на собственное видение мира и на собственный опыт. Здесь в яркой форме проявляется субъективность ощущений самого автора, проявляется уникальность его мышления. Чтобы все это реализовать, от автора такого текста требуется наличие развитых интеллектуальных и творческих

способностей. Обучающиеся призваны показать свою лингвистическую и речевую готовность. Это проявляется в достаточной степени владения языковыми и речевыми средствами, иноязычной речью и структурированностью мысли.

Проанализируем некоторые упражнения, предполагающие продуцирование обучающимися собственных креативных высказываний (текстов). Обучение креативной письменной речи требует выполнения поэтапных заданий, включающих в себя: а) подготовительный этап (формирование навыков осуществления креативной письменной речи, актуализация и развитие творческих способностей); б) репродуктивно-продуктивный этап (развитие аналитических умений и умений структурной семантизации и лингвистической реорганизации иноязычного письменного текста) и в) продуктивный этап (совершенствование умений продуцирования иноязычного креативного письма) этапы [7]. На примере уроков английского языка в 10–11 классах могут быть использованы письменные креативные задания, которые преподаватель подбирает и включает в учебный процесс, исходя из учебных целей и уровня развитости речевых умений в письменной речи (см.: Таблица 1). УМК: О. В. Афанасьева, И. В. Михеева «English-X», «English-XI». Темы: 10 класс – «Man the Creator» [1, с. 3–48], «Man the Seeker of Happiness» [1, с. 147–189]; 11 класс – «Sounds of Music» [2, с. 3–58], «Man as the Greatest Wonder of the World» [2, с. 181–234].

Креативная письменная речь связана с речевым продуктом в письменной форме, в котором проявляются оригинальные, с точки зрения пишущего, идеи, мысли, ощущения, соотношенные с решением коммуникативной задачи. Сам письменный продукт характеризуется самостоятельностью в определении содержания письменного высказывания, с его привлечением воображением, с фантазией, с опорой на личный опыт обучающихся, включая эмоциональное, ассоциативное, критическое или творческое мышление по теме, предполагаемой учителем или определяемой самими обучающимися, и в которой содержится выражение собственных мыслей, чувств, мнений по отношению к предмету высказывания [6]. Креативные формы письменной речи всегда предполагают

Таблица 1

**Упражнения, предполагающие продуцирование обучающимися
собственных креативных текстов**

Прием	Описание	Пример
Вопросно-ответная работа	Ответьте на вопросы по теме в форме интервью	Пример вопросов по теме «Искусство»: <i>Are you interested in Art?</i> <i>Have you ever tried your hand at any of these three arts – painting, sculpture and photography?</i> <i>What world-famous artists do you know?</i>
Составление заметок	Выпишите необходимые слова и словосочетания из предложенного текста	Пример текста о художниках, менее известных для обучающегося: – <i>follow different tendencies, art movements and styles;</i> – <i>Ancient Greece and Rome: possess such qualities as balance, regularity and simplicity;</i> – <i>the 18th century: be simple, balanced and controlled;</i> – <i>the 18th – 19th centuries: prefer wild, natural beauty to things made by man;</i> – <i>Claude Monet: a sketchy, “impressionistic” style, trying to capture the changing effect of natural light;</i> – <i>George Seurant: be the technique as “painting with jewels”;</i> – <i>Salvador Dali and Rene Magritte: use strange dreamlike images;</i> – <i>Pablo Picasso: distort space and break things up into angular shapes;</i> – <i>Edward Munch: exaggerate shapes and colours.</i>

Продолжение табл. 1

Прием	Описание	Пример	
Вживание в роль	Продумайте вопросы для интервью	Пример вопросов для интервью с известным художником: <i>When did you decide to become a painter?</i> <i>Who are your favourite artists?</i> <i>What do you like about classical realism and impressionism?</i> <i>Do you get a lot of letters from your fans?</i> <i>Why should teenagers go to the art galleries?</i>	
Бортовой журнал	Прослушайте интервью, отмечая в таблице вопросы, на которые обучающийся получил ответ, и те, которые бы он хотел еще задать	What have you learnt?	What I would like to learn more.
		Пример дополнительных вопросов: <i>When did you make your first painting?</i> <i>When did you get education?</i> <i>What should a person do to become an artist?</i>	
Расширение текста с помощью заготовленных вопросов	Подготовьте речь, расширяя информацию	Текст интервью: <i>I decided to become an artist in 1880.</i> Расширенный текст интервью: <i>I decided to become an artist. In 1880 I began to study Art thanks to my brother’s financial help. But before it I worked as an art dealer.</i>	
Хитрая азбука	Пропишите слова по теме в алфавитном порядке	<i>A – active</i> <i>B – broad (worries)</i> <i>C – cherish (pleasant moment)</i> <i>D – daring</i> <i>E – enthusiastic</i> <i>F – float (on air)</i> <i>G – good-natured</i> <i>H – happy-go-lucky</i>	

Продолжение табл. 1

Прием	Описание	Пример		
Ранжирование идей	Выделите ключевые слова, ранжируя их в логическом порядке	Components of Happiness	Moral qualities	Life well-being
		Health		
		Success		
		Family		
		Kindness		
Непрерывное письмо / скоростное письмо	Пропишите фразы по теме за определенное время	<p>Пример фраз по теме «Планы на жизнь»</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>to free to make your own decisions;</i> – <i>to be not dependent on anybody or anything;</i> – <i>to have possibilities to travel;</i> – <i>to have loving and caring parents;</i> – <i>to be healthy;</i> – <i>to have demanding, creative occupations;</i> – <i>to take your time.</i> 		
Создание собственного текста с помощью заготовленных отдельных слов	Напишите текст, опираясь на предложенные слова	Слова: <i>day, say, oh, was, a, I, CNN (2), craftsman (2), to, on, miss, think, liked, the, how, there, humanity, would, each, from, who, about, sunny.</i>		
Создание собственного текста с помощью заготовленного диалога одного персонажа	Дополните текст, основываясь на предложении одного героя	<p><i>Photo 1 – A:</i> <i>B: I suffer from a headache. I feel not strong enough to stand it.</i></p> <p><i>Photo 2 – A:</i> <i>B: Oh, no, thy playing makes me howl.</i></p>		

Продолжение табл. 1

Прием	Описание	Пример
Создание собственного текста на основе абзаца	Напишите текст, расширив предложение	<p>Начало текста:</p> <p><i>To happiness you can go two ways: the first way is outside one, the second one is the path of spiritual development.</i></p>
Создание собственного текста с помощью заготовленных текстовых шаблонов	Напишите текст, опираясь на первое и последнее предложение	<p>Первое предложение:</p> <p><i>There was a teacher named Glenn</i></p> <p>Последнее предложение:</p> <p><i>What a terrible day for Glenn</i></p>
Создание собственного текста с опорой	Напишите текст, опираясь на фрагмент произведения или видео	Пример видео: <i>The fragment of the video is about the word "happiness", how a person can be happier himself, and how he can spread that happiness to others.</i>
Корзина слов	Составьте фразы из слов, получив фразеологизм, фразовый глагол, сравнение по теме	Слова: <i>up, like (2), stuck, tone, deaf, voice, bell, over, ear, imagination, angel, stir, get, worm, heels, head (2).</i>
Заполнение пропусков	Заполните пропуски в текст из списка	<p>Слова: <i>girth, birth, selene, earth, green</i></p> <p>Текст:</p> <p><i>There once was a young man from ____.</i> <i>He said, "See the great giving ____!"</i> <i>It was rather ____,</i> <i>But not very ____,</i> <i>He just couldn't say no to the ____.</i></p>

Окончание табл. 1

Прием	Описание	Пример
Чтение головоломок / логическая перегруппировка	Соберите текст в правильном порядке	<i>Photo 1 – A: It's the Baron! He's gone crazy! He's trying to eat the orchestra alive!</i> <i>B: The Baron wouldn't do something like this to fellow musicians, would he?</i> <i>Photo 2 – Boom! Boom!</i> <i>Photo 3 – A: Well, someone's doing it, and there he goes!</i> <i>B: Come on – let's catch him!</i> <i>Photo 4 – A: Hey!</i> <i>B: What's going on? World War?</i>
Трансформация	Преобразуйте текст, используя синонимы из ряда	Текст: <i>There once was a girl who liked earth.</i> <i>She came from New York and she rolled up.</i> <i>It was quite lifelike.</i> <i>But not ghostlike.</i> <i>She just couldn't say no to the furled.</i> Слова: <i>natural, world, furled, lass, supernatural.</i>

свободу творчества обучающегося. Упражнения, связанные с обучением креативному письму, должны использоваться постоянно на практических занятиях по языку.

Библиографический список

1. **Афанасьева О. В., Михеева И. В.** Учебник для X класса школ с углубленным изучением английского языка, лицеев и гимназий. – М. : Просвещение, 2007. – 229 с.
2. **Афанасьева О. В., Михеева И. В.** Учебник для XI класса школ с углубленным изучением английского языка, лицеев и гимназий. – М. : Просвещение, 2008. – 250 с.
3. **Житкова Е. В.** Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку в вузе // Вестник Томского университета. – 2009. – №3. – С. 101–105.

4. **Кизрина Н. Г.** Обучение студентов третьего курса языкового вуза креативному письму: диссертация кандидата педагогических наук. – Нижний Новгород, 2009. – 179 с.

5. **Краснова Л. М.** Применение творческих заданий для обучения учащихся письменной речи на уроках английского языка // Новое в преподавании иностранных языков. – 2015. – №7. – С. 8–13.

6. **Мосина М. А., Чупина Е. Е.** Использование интернет-сервиса «pic-lits» для развития умений креативного письма на уроке английского языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – №15. – С. 124–129.

7. **Савилова О. И.** О креативном письме на занятиях по немецкому языку // Вестник Томского университета. – 2008. – №5. – С. 23–26.

8. **Сысоева Е. Э.** Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2007. – №5. – С. 6–15.

УДК 371.3

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-661

Белокурова Софья Сергеевна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород
sofya.belokurova.96@mail.ru

«ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ», «СТРАТАГЕМЫ» И «ИДЕОЛОГЕМЫ» КАК ВАЖНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В СТРУКТУРЕ СОДЕРЖАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ СОЦИО- И ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация. В статье представлен анализ роли лингвокультурем, стратегем и идеологем в процессе формирования лингвострановедческой компетенции у будущих учителей китайского языка как иностранного.

Ключевые слова: Идеологема, лингвокультурема, лингвострановедческая компетенция, китайский язык, стратегема.

Belokurova Sofya Sergeevna

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
Nizhny Novgorod
sofya.belokurova.96@mail.ru

**“LINGUOCULTUREMES”, “STRATAGEMES”
AND “IDEOLOGEMES” AS IMPORTANT COMPONENTS
IN THE STRUCTURE OF THE CONTENT
OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE IN CHINESE LAN-
GUAGE AND THEIR SOCIO- AND LINGUOPSYCHOLOGICAL
CHARACTERISTICS**

Abstract. The article presents an analysis of the role of linguoculturemes, stratagemes and ideologemes in the process of developing linguocultural competence among future teachers of Chinese as a foreign language.

Keywords: Ideologeme, linguocultureme, cultural and linguistic competence, Chinese language, stratagem.

Современные требования к иноязычному образованию и многолетние исследования методистов говорят о необходимости интеграции культурного компонента в процесс обучения иностранному языку. Существует ряд культурно-ориентированных подходов (социокультурный, лингвострановедческий, лингвокультурологический и межкультурный), согласно которым может быть выстроен учебный процесс и при овладении китайским языком. Китайские методисты также говорят о важности культуры при изучении иностранного языка. Помимо необходимости во владении базовыми понятиями, связанными с повседневностью, бытом, этикетом китайцев, при изучении китайского языка необходимо глубже погружаться в китайскую культуру, знакомиться с ее истоками и ее вкладом в мировой процесс [1].

Одним из необходимых для освоения будущими китаистами страноведческих аспектов является политическое устройство страны изучаемого языка. Для Китайской Народной Республики характерен социалистический строй, где власть осуществляется народом

через Всекитайское собрание народных представителей и местные собрания народных представителей различных ступеней. Ведущей и правящей партией КНР является Коммунистическая партия Китая. Она руководствуется в своей деятельности идеями Мао Цзэдуна, «теорией построения социализма с китайской спецификой» Дэн Сяопина, «теорией трёх представительств» Цзян Цзэмина, «научной концепцией развития» Ху Цзиньтао, идеями Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой новой эпохи.

Так, устройство и функционирование политической системы КНР существенно отличается от систем других стран мира. Будущим преподавателям китайского языка необходимо не только понимать особенности государственного устройства страны изучаемого языка, но и быть способными осуществлять коммуникацию на данную тему на иностранном языке (китайском). Вхождение в новую лингвокультурную общность как цель обучающихся формируется при:

- осознанном анализе и структурировании знаний об иноязычной культуре;
- усвоении и использовании в условиях целенаправленной деятельности;
- наличии единицы обучения иноязычной культуре, имеющую план выражения в языке и культурный компонент в плане содержания.

Такие единицы определяются исследователями разными терминами: лингвокультурема (В. В. Воробьев, Л. Г. Веденина, Ж. М. Арутюнова); лингвоидеологема (В. М. Шаклеин); прецедентные единицы (прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный феномен) (Ю. Н. Караулов, П. А. Сорокин и др.); логоэпистема (В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова); культурема (А. В. Вартанов, В. Г. Гак) [3].

Однако каждый из терминов имеет собственные отличительные черты и в той или иной мере применимы к разному языковому материалу. В данной статье мы будем ориентироваться на термин лингвокультурема как «комплексной межуровневой единицы, форму которой составляет единство знака и языкового значения и культурного смысла» [4, с. 44].

В свете того, что политическая реальность тесно связана с культурно-языковым ландшафтом [9], необходимо сказать об идеологемах. В нашем случае необходимо уделять внимание ментальному компоненту, связанному непосредственно с культурой страны изучаемого языка. В данной статье мы будем оперировать термином идеологема, ориентируясь на следующее определение: «единица когнитивного уровня – особого типа многоуровневый концепт, в структуре которого (в ядре или на периферии) актуализируются идеологически маркированные концептуальные признаки, заключающие в себе коллективное, часто стереотипное и даже мифологизированное представление носителей языка о власти, государстве, нации, гражданском обществе, политических и идеологических институтах» [8, с. 35].

Например, в идеологеме «китайская мечта» (中国梦) отражается квинтэссенция многовековых мыслей и чаяний нескольких поколений китайского народа, отражающая единство интересов китайской нации. Данное выражение впервые было использовано Си Цзиньпином в 2012 году. Его значение синонимично народной мечте, поскольку является мечтой государства, нации и каждого китайца в отдельности. Цель такой мечты – процветание страны, возрождение нации и благополучие народа. Претворяя в жизнь китайскую мечту, необходимо идти по китайскому пути, возвышать китайский дух и консолидировать национальные силы Китая [6]. Для данной идеологемы характерно и отражение коллективистской восточной культуры, готовности одного человека трудиться во имя великой цели.

Сравним понятие «китайской мечты» с понятием «американская мечта», которая направлена на индивидуальный и индивидуалистический образ действий; ориентирована на личностное самосозидание, итогом которого является «self-made man»; ориентация на успех тесно связана с предпринимательской инициативой [1, с. 18]; материально-бытовое измерение выражается формулой «дом-семья-машина» [9].

Менталитет и стратегии коммуникативного поведения, свойственные носителям того или иного языка, определяют взаимодействие как в ситуациях бытового общения, так и при деловых

переговорах. Здесь необходимо упомянуть стратагемы, а частности, военный трактат «Тридцать шесть стратагем», где представлены идиоматические выражения. Приводимые выражения иллюстрируют тактические приемы и систему непрямых ходов, которые могут применяться для перехвата инициативы, получения преимущества и достижения скрытых целей. В современных реалиях стратегии ведения военных действий не так актуальны, однако, большое количество действий в бизнес-практике могут пересекаться с рядом стратагем. Нельзя утверждать, что подробное изучение китайских стратагем гарантирует успех в деловом взаимодействии с китайцами. Тем не менее, мышление современных китайцев базируется на традиционных установках, которые стали основой деловой этики.

Например, стратагема 趁火打劫 – «Грабить во время пожара» предусматривает извлечение пользы, воспользовавшись слабостью противника. Стратагема предусматривает и определенные риски, в частности – вероятность общественного порицания, потери лица, что отражает поговорка 成王敗寇 «В случае успеха – царь, в случае неудачи – разбойник».

Несмотря на большое количество вариаций стратагем, самый предпочтительный вариант – победа без войны и насилия, что перекликается с конфуцианскими представлениями и стремлением к гармонии и стабильности. Это подтверждается словами Сунь-цзы о том, что «сто раз сразиться и сто раз победить – это не лучшее из лучшего; лучшее из лучшего – покорить чужую армию, не сражаясь» [5, с. 128]. Стратагемы можно сравнить с оружием, которым китайцы умело пользуются уже несколько тысячелетий. Область применения стратагем довольно широка, но в первую очередь они применялись именно в военной и дипломатической практике [2].

Таким образом, освоение идеологем и стратагем в процессе изучения китайского языка как языка высококонтекстной культуры позволит обучающимся:

– осознавать культурно-исторический контекст фразеологизмов, которые часто встречаются в высказываниях политических

и общественных деятелей, и являются важным инструментом риторического воздействия;

– понимать логику взаимодействия в рамках коммуникации с носителем языка, понимать мотивы и стратегии коммуникативного поведения и применять их в целях осуществления эффективного взаимодействия;

– расширять фоновые знания о китайской культуре в области литературы, искусства, науки и пр., тем самым расширять кругозор и формировать целостную картину мира.

В следствие этого, будет обеспечиваться адекватное понимание читаемых текстов на китайском языке, понимание духа и менталитета китайского народа, что приведет к повышению аутентичности речевого поведения и снижению вероятности коммуникативных неудач.

Библиографический список

1. **Баталов Э. Я.** Русская идея и американская мечта / Э. Я. Баталов // США, Канада. Экономика, политика, культура. – 2000. – № 11. – С. 3–20.
2. **Богданова Н. А.** К вопросу о роли стратагем в дипломатии Китая / Н. А. Богданова // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. – 2015. – №1. – С. 117–124.
3. **Брыскина И. Е.** Лингвокультурема как единица содержания билингвального/бикультурного обучения иностранным языкам в высшей школе / И. Е. Брыскина // Вестник ТГУ. – 2009. – №1. – С. 102–110.
4. **Воробьев В. В.** Лингвокультурология (теория и методы): монография. – М.: Изд-во Росс. ун-та Дружбы народов, 1997. – 331 с.
5. Китайская военная стратегия / пер. В. В. Малявин. – М.: «Издательство Астрель», «Издательство АСТ», 2002. – 432 с.
6. Китайская мечта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russian.people.com.cn/n3/2022/0317/c417333-9972570.html> (дата обращения: 20.07.23).
7. **Кошкарлова Н. Н.** Ключевые идеологемы китайского политического дискурса / Н. Н. Кошкарлова, А. И. Бугуева, А. Ю. Епимахова // Политическая лингвистика. – 2022. – № 2 (92). – С. 121–128.
8. **Мальшева Е. Г.** Идеологема как лингвокогнитивный феномен: определение и классификация / Е. Г. Мальшева // Политическая лингвистика № 4 (30). – 2009. – С. 32–40.

9. **Некрасов С. И.** Американский мультикультурализм / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова, В. В. Платошина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://monographies.ru/en/book/view?id=127> (дата обращения: 20.07.23).

10. **Шамов А. Н.** Межкультурный подход как основа профессионально ориентированной подготовки будущих учителей иностранного языка / А. Н. Шамов, А. С. Шимичев // Система непрерывного филологического образования: школа-колледж-вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 329–332

11. 国际汉语教学通用课堂大纲 / 孔子学院总部, 国家汉办编制. 北京: 北京语言大学出版社, 2014.

УДК: 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-662

Ванягина Марина Романовна

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт ВНГ РФ
marmalkina@rambler.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ НА СЛУЖБЕ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Технологии искусственного интеллекта применяются в различных областях, в том числе при обучении иностранным языкам. Нейросети и чат-боты используются для генерации учебных материалов: глоссариев, текстов, заданий, а также дают возможность участия в иноязычной коммуникации с виртуальными собеседниками.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иностранный язык, нейросеть, чат-бот, виртуальный собеседник, генерация учебного контента.

Vanyagina Marina Romanovna

Saint-Petersburg Military Zhukov's order Institute of National Guard
marmalkina@rambler.ru

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE SERVICE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. Artificial intelligence technologies are applied in various fields, including foreign languages teaching. Neural networks and chat-bots are used to generate educational materials: glossaries, texts, tasks, and for providing the opportunity to participate in foreign-language communication with virtual interlocutors.

Keywords: artificial intelligence, foreign language, neural network, chat-bot, virtual interlocutor, generation of educational content.

Сейчас множество людей говорят о колоссальных возможностях искусственного интеллекта и все больше ученых видят большие перспективы его применения для обучения. В основе искусственного интеллекта заложено подражание человеческому разуму, выполнение интеллектуальных действий с помощью машин. «Принцип работы искусственного интеллекта заключается в сочетании большого объема данных с возможностями быстрой, итеративной обработки и интеллектуальных алгоритмов» [1, с. 32].

Искусственный интеллект (ИИ) рассматривается как «технология, способная к самообучению, принятию решений и выполнению определенной совокупности действий, свойственных человеку, обеспечивающая вспомогательный информационный, образовательный и познавательный ресурс» [3, с. 493]. Мы считаем, что основные функции ИИ в сфере обучения – это автоматизация рутинных действий преподавателя и студента, сокращение времени на выполнение различных процедур, обеспечение актуальными учебными материалами, а также персонализация обучения, дающая возможность распространять индивидуальный подход и мониторить процессы обучения в режиме реального времени.

Разделяя энтузиазм большинства пользователей об огромных возможностях ИИ, мы помним о том, что развитие ИИ дает и большие риски, связанные с ограничениями развития человеческого мышления. Ученые отмечают необходимость проявлять

бдительность и не сводить ИИ «к набору процедур передачи информации, контроля и оценки ее усвоения» [5, с. 85], а расширять его функции в обучении.

Искусственный интеллект с успехом применяется для освоения иностранного языка. Еще до распространения чат-ботов, нейросетей и платформ виртуальной реальности, обучающиеся часто пользовались программами, помогающими им в изучении иностранных языков. Чтобы понять фильмы на иностранном языке, многие включают функцию субтитров. Для перевода текстов уже давно используются онлайн-словари и переводчики. Для проведения онлайн-занятий и вебинаров широко применяют различные платформы: Skype, Zoom и др. Однако, это далеко не полный список возможностей ИИ. В последние годы интенсивно развивается цифровизация образования и внедряются новые инструменты обучения на основе искусственного интеллекта.

Сейчас все чаще говорят о применении нейросетей, в первую очередь Chat GPT, для различных индивидуальных целей, в том числе для обучения иностранным языкам и создания образовательного контента. Данная сеть отвечает на любой запрос на английском, русском и других языках. Она генерирует словесную реакцию на вопрос на основании анализа огромного количества данных, хранящихся в интернете. То есть она одновременно является чат-ботом. Чат-бот представляет собой машинную программу, способную общаться с пользователем «посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [4, с. 68].

Chat GPT может создавать тексты на любую тему заданного объема и установленного уровня сложности, выделять из них ключевые слова, составлять список вопросов и заданий к текстам. Это далеко не полный перечень функций нейросети. Сейчас создаются и модернизируются разные аналоги нейросети Chat GPT, в том числе российские, например, Yandex GPT (Алиса). Мы задали вопрос нейросети: «Чем она может помочь преподавателям иностранных языков?». Ответ представлен на рис. 1.

Нейросеть выделила пять основных функций, используемых преподавателями иностранных языков: создание иноязычных

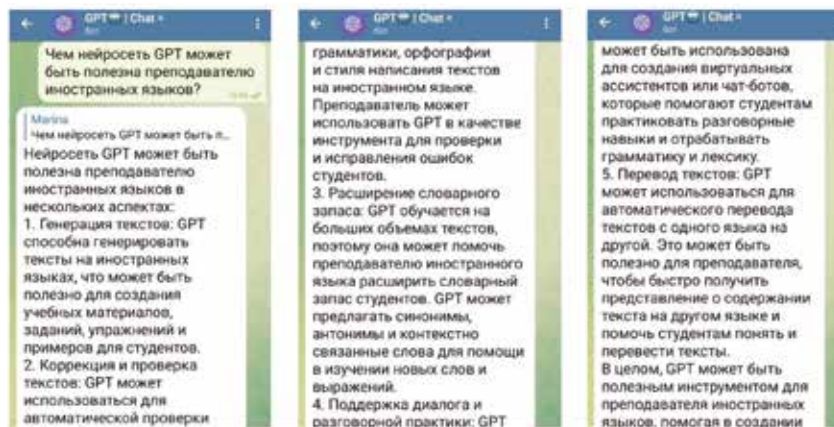


Рис. 1. Возможности нейросетей, применяемые преподавателями иностранных языков

тестов; проверка текстов; пополнение словарного запаса; ведение диалога на иностранном языке; перевод текстов.

В качестве примера оптимизации работы преподавателя с помощью нейросетей можно привести такие задания, как «составить глоссарий», «составить упражнения для отработки лексики» (см. рис. 2). Работая с нейросетью или чат-ботами, необходимо помнить о том, что для большей эффективности ответов, запрос надо составлять четко и конкретно. Если запрашивается текст на определенную тему, желательно указывать объем, уровень сложности, при необходимости жанр текста, а не только его язык. Если надо составить глоссарий, определитесь, должен ли он быть с транскрипцией, переводом, какое минимальное и максимальное число слов должно быть в списке, нужно ли включать в него аббревиатуры, устойчивые словосочетания и идиомы. Если ваши студенты используют нейросеть, надо проговорить с ними возможности и правила ее использования. Целесообразно провести инструкторское занятие с примерами.

Помимо GPT существуют другие полезные ресурсы и программы для преподавателей иностранных языков. Для упрощения работы педагога мы рекомендуем программу Twee.com. «Twee – это



Рис. 2. Примеры использования нейросетей для генерации учебных материалов

основанная на ИИ система генерации дидактических инструментов для преподавания английского языка» [2, с. 181]. С помощью этой программы можно составить задания на английском языке на чтение, использование лексики, письмо, говорение, тренировку грамматических правил, аудирование. Секция «чтение» содержит такие подсекции, как: создать текст, открытые вопросы, вопросы с выбором ответов, диалог, название текста, верно/неверно, ситуации, мнения и др. Пример генерации текста в программе Twee представлен на рис. 3. При создании текста можно выбрать тему, жанр, уровень и задать ключевые слова, которые обязательно должны использоваться в тексте. Помимо этого, программа предоставляет множество возможностей создавать учебные материалы за считанные секунды. Она может создавать глоссарии, подбирать синонимы, транскрибировать видео, приводить цитаты, составлять эссе, задавать дискуссионные вопросы, предлагать игровые ситуации, находить факты, относящиеся к теме, делать упражнения на подстановку, выбор вариантов, группировку и многое-многое другое.

Важная функция языка – это коммуникация, общение с носителями иностранных языков. Не всегда имеется возможность

регулярного общения с людьми, говорящими на изучаемом языке. Иногда отсутствуют физические и материальные возможности общения с иностранцами. К тому же у многих обучающихся, которые как правило относятся к интровертам, есть определенные психологические барьеры, препятствующие свободному общению с незнакомыми людьми на иностранном языке. Они боятся допустить ошибки, показаться некомпетентными, смешными. Для решения данных проблем и тренировки навыков коммуникации в последнее время с успехом применяются так называемые виртуальные собеседники. Мы уже говорили о возросшей популярности чат-ботов, способных поддерживать диалог на иностранном языке, как устно, так и письменно. В качестве примеров приведем такие приложения, как Replika, Andy, Siri, Mondly.

Таким образом, технологии искусственного интеллекта имеют большие перспективы применения в образовании, они могут существенно облегчить работу преподавателей иностранного языка и повысить эффективность обучения за счет автоматизации процессов, внедрения элементов геймификации и оптимизации работы.

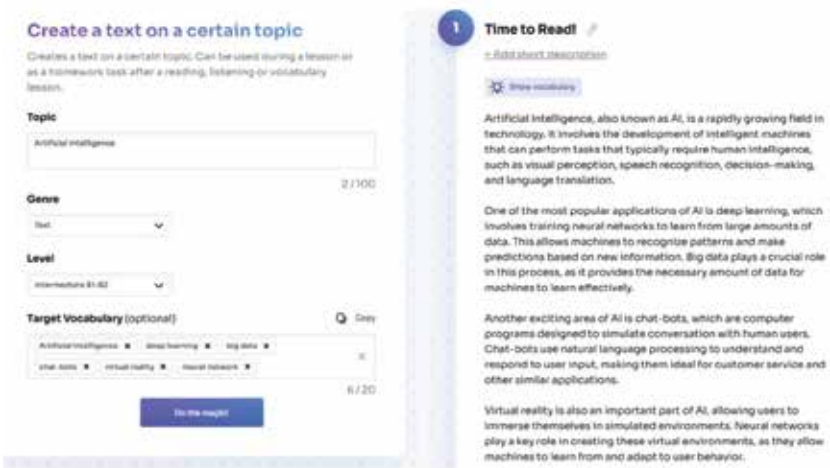


Рис. 3. Пример составления текста в программе Twee

Библиографический список

1. **Ванягин В. Е., Ванягина М. Р., Черных А. Н.** Экономия времени педагога: развитие искусственного интеллекта и его применение // Вестник военного образования. – 2022. – № 2(35). – С. 30–34.
2. **Евдокимова М. Г., Агамалиев Р. Т.** Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2023. – № 2 (38). – С. 173–191.
3. **Костюкович Е. Ю.** Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 492–496.
4. **Сысоев П. В., Филатов Е. М.** Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т.28. – № 1. – С. 66–72.
5. **Шафиева Э. Ш., Исаева Т. Е.** Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10(78). – С. 84–89.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-663

Васильева Полина Александровна
 ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
 p.vasilyeva@spbu.ru

ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ТЕХНОЛОГИИ «EDUTAINMENT» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается использование интернет-мемов как инструмента технологии «edutainment» для обучения английскому языку студентов неязыкового вуза. Автор анализирует феномен интернет-мема и выделяет его основные характеристики, приводит примеры заданий для обучения устной и письменной иноязычной речи.

Ключевые слова: интернет-мем, интернет-коммуникация, методика обучения ИЯ, технология «edutainment».

Vasileva Polina Alexandrovna
St. Petersburg State University;
p.vasilyeva@spbu.ru

INTERNET MEME AS AN EDUCATIONAL TOOL OF “EDUTAINMENT” TECHNOLOGY FOR TEACHING ENGLISH STUDENTS OF NON-LINGUISTIC PROFILE

Abstract. The paper discusses the issue of using internet-meme as a tool of «edutainment» technology for teaching English students of non-linguistic profile. The author analyzes the phenomenon of the Internet meme and highlights its main characteristics, gives examples of activities for teaching oral and written speech.

Keywords: internet-meme, internet-communication, foreign language teaching methods, «edutainment» technology.

Интернет-коммуникация прочно вошла в нашу современную жизнь, а социальные сети стали неотъемлемой частью ежедневного общения миллионов людей по всему миру. В постковидный период использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и создание обучающих онлайн курсов прочно укрепились в системе высшего образования в России. Сочетание традиционного академического подхода к обучению иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе с использованием электронных образовательных платформ и социальных сетей получили широкое распространение, т. к. это способствует формированию интерактивной среды обучения.

В своих более ранних работах [1, 6, 7] мы уже писали о своем практическом опыте использования технологии «edutainment» на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. Данная технология, состоящая из двух слов - «education» и «entertainment», передает идею образовательного развлечения и изучения ИЯ посредством развлечения и удовольствия. В нашей статье мы остановимся на рассмотрении использования интернет-мемов как одного

из образовательных инструментов технологии «edutainment» для обучения английскому языку студентов-журналистов.

К вопросу изучения феномена интернет-мема с лингвистической точки зрения подходили такие отечественные исследователи как О. К. Голошубина, С. В. Канашина, А. В. Изгаршева; А. С. Гавриш, С. М. Сафонов, Л. В. Бургомистрова рассматривают потенциал интернет-мемов с позиции методики обучения ИЯ.

Интернет-мемы и короткие анимационные ролики можно использовать на занятиях по английскому языку в вузе для создания положительной эмоциональной обстановки с целью повышения мотивации студентов к изучению ИЯ.

Интернет-мем представляет собой креолизованный текст, в котором соединены вербальный и визуальный компоненты, а иллюстрация является элементом текстообразования. В 1976 английский биолог Ричард Докинз в своей книге «The Selfish Gene» (в русском переводе «Эгоистичный мем» [3]) впервые использовал термин «мем», имеющий созвучное произношение с термином «ген», и провел сравнение между этими понятиями. Согласно законам биологии, ген передается от человека к человеку, являясь носителем наследственной информации, а мем носителем культурной информации, соответственно.

Безусловно, интернет-мем отличается оригинальностью, разнообразными формами и очень быстрым темпом распространения в сети. По мнению М. А. Кронгауза под интернет-мемом можно понимать любую короткую информацию (слово или фразу, изображение или мелодию), которая «мгновенно и неожиданно становится модной и воспроизводится в интернете, как правило, в новых контекстах или ситуациях» [5, с. 2].

Исследователь С.В. Канашина выделила 11 отличительных особенностей интернет-мемов: вирусность, реплицируемость, серийность, эмоциональность, минимализм формы, полимодальность, актуальность, юмор, фантазийный характер, медийность, мимикрия [4, с. 85].

Хотелось бы подчеркнуть, что еще одной важной характеристикой интернет-мемов является их прецедентность, т. к. большинство

мемов основывается на популярных фразах из фильмов, литературных произведений, высказываниях знаменитостей и других культурных событиях и явлениях. Таким образом, интернет-мемы обладают мощным потенциалом для формирования социокультурной компетенции студентов.

Некоторые методисты (А. С. Гавриш, С. М. Сафонов) предлагают использовать интернет-мемы для обучения профессионально-ориентированному ИЯ из какой-то определенной области знания (экономика, политика, юриспруденция) для проведения дискуссии на занятии [2, с. 303]. Такой подход возможен с условием владения терминологической лексикой студентами по профессиональной теме с целью закрепления ранее изученного лексического материала. В таком случае мем направлен на развитие навыков устной иноязычной речи в ситуациях профессионально-ориентированного общения.

Исходя из нашего практического опыта работы и всеобщей нацеленности студентов на «облегченный» процесс изучения английского языка с элементами развлечения, мы сфокусировались на таких особенностях мема как эмоциональность, минимализм формы, актуальность и юмор.

В весеннем семестре 2022–2023 уч. года в качестве небольшого учебного эксперимента студентам 1 и 2 курса Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций было предложено самостоятельно создавать интернет-мемы по пройденному тематическому, лексическому и грамматическому материалу. Основная цель учебного эксперимента заключалась в поддержании мотивации студентов к обучению английскому языку и их вовлеченности в интерактивный учебный процесс. Студенты с интересом отнеслись к творческому заданию и предложили смешные и легко запоминающиеся мемы, используя шаблоны из онлайн-сервиса *Gene Generator*. Многие студенческие мемы были основаны на эмоциональном восприятии принятия или отрицания чего-либо, выражении затруднения запоминания или замешательства принятия правильного решения, сильном выплеске радости, восторга, удивления или наоборот печали, разочарования, ностальгии. Эмоциональная

составляющая интернет-мема с элементами юмора являются хорошим стимулом для запоминания и создания непринужденной атмосферы на занятии. Например, подобное задание можно давать студентам в качестве домашнего задания и начинать следующее занятие с просмотра и комментирования подготовленных студентами мемов. Как правило, интернет-мемы используются для обучения устной речи, например, для запоминания и употребления прилагательных, которые передают самые разные эмоциональные состояния человека, или для составления небольших рассказов с использованием определенного временного контекста. Однако, мемы хорошо подходят и для обучения письменной речи, например, для отработки вводной фразы или подходящих синонимичных глаголов при описании графиков (рис 1).

При просмотре на занятии студенческого мема необходимо напомнить студентам, что глагол «show» можно заменить на другие синонимичные глаголы «illustrate», «depict», «demonstrate»,



Рис. 1. Пример студенческого интернет-мема для письменного описания графика

«present». Примечателен тот факт, что среди студенческой аудитории большой популярностью пользуется канадский репер Дрейк, получивший известность благодаря подростковому телесериалу «Degrassi: the next generation» (2001–2015).

Подводя итог, хотелось бы выделить несколько недостатков использования интернет-мемов при обучении ИЯ в вузе. Несмотря на свой большой образовательный потенциал и создание учебной мотивации, мемы могут быть использованы лишь в качестве дополнительного средства обучения ИЯ в вузе в сочетании с традиционными учебными пособиями и методическими материалами. В данном случае интернет-мем является инструментом технологии «edutainment» для снятия языкового барьера и раскрепощения на занятии. Интернет-мемы, благодаря своему медийному происхождению, являются очень легким и быстрым интернет-продуктом для интернет-пользователей молодого поколения. Люди более старшего поколения не всегда в курсе последних трендов, высказываний знаменитостей, новинок киноиндустрии и кумиров молодежи, поэтому коммуникация на английском языке посредством мемов может быть затруднена для преподавателя. Однако, вопрос о разработке методических подходов к использованию интернет-мемов для обучения ИЯ в неязыковом вузе требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. **Васильева П. А.** Применение технологии edutainment для развития навыков устной иноязычной речи студентов технического вуза // В сборнике материалов международной школы-конференции «Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования». – СПб. : Издательство Политехнического университета, 2017. – С. 204–206.
2. **Гавриш А. С.** Мемы в преподавании английского языка для профессиональных целей (в вузе) // Проблемы современного филологического образования. Сборник научных статей XI Всероссийской научно-практической конференции. – Москва-Ярославль, 2021. – С. 301 – 308.
3. **Докинз Ричард.** Эгоистичный ген / Переводчик: Н. Фомина. – М. : Corpus, 2013. – 512 с.

4. **Канашина С. В.** Что такое интернет-мем? // Научные ведомости белгородского государственного университета. Серия: гуманитарные науки. – 2017. – №28. – С. 84 – 90.

5. **Кронгауз М. А.** Мемы в Интернете: опыт деконструкции // Наука и жизнь, электронный доступ <https://www.nkj.ru/archive/articles/21327/> дата последнего обращения 20.09.2020).

6. **Vasileva P., Golubev V.** Eco-comics as an educational tool for teaching environmental journalism and ESP. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2019. Volume 7, № 4, P.431 – 442, электронный доступ <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/issue/view/23> (дата последнего обращения 20.09.2020).

7. **Vasileva, P., Golubev, V., Ibragimov, I., Rubtsova, S.** (2021) Trash to treasure: integrating environmental awareness into university curriculum. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2021. Volume 9, № 2, p.205–216. Available from: <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/issue/view/29> (дата последнего обращения 20.09.2020).

УДК: 37.091.3

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-664

Горбунова Каролина Борисовна
ФГБОУ ВО «СПбГЛТУ им. С. М. Кирова», СПбГЛТУ,
Санкт-Петербургский государственный лесотехнический
университет им. С. М. Кирова, Санкт-Петербургский
государственный лесотехнический университет,
г. Санкт-Петербург
[rivoltoloni@gmail.com](mailto:rivotloni@gmail.com)

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлена технология обработки нескольких аспектов языка в рамках урочной деятельности. Материалом для исследования послужил текст как основа изучения языковых дисциплин. Цель

статьи — наглядно показать технологию отработки различных этапов урока с чередованием нескольких видов работ — индивидуальной, парной, групповой.

Ключевые слова: методика, текстоцентричность, ГИА, языковое совершенствование.

Gorbunova Karolina Borisovna

SPbSFTU, SPbFTU, Saint Petersburg State Forest Technical
University named after S.M. Kirova,
Saint Petersburg
rivoltoloni@gmail.com

TEXT-CENTRICITY AS A METHOD OF DEVELOPING VARIOUS COMPETENCIES AND SKILLS OF STUDENTS

Abstract. The article presents a technology for practicing several aspects of language as part of lesson activities. The material for the study was the text as the basis for the study of language disciplines. The purpose of the article is to clearly show the technology for practicing various stages of a lesson with alternating several types of work: individual, pair, group.

Keywords: methodology, text-centricity, State Exam, language improvement.

В современной методике преподавания языков понятие «текстоцентрический подход» занимает лидирующие позиции ввиду того, что формирует запрашиваемые современным обществом компетенции: коммуникативную, когнитивную, социально-мировоззренческую, лингвистическую и культуроведческую. Это подтверждается рядом исследований Е. С. Антоновой [1], А. Д. Дейкиной [4], Н. А. Ипполитовой [5] и Т. М. Пахновой [9] и другими. Конечная цель обучения — это развитие личности обучаемого, способного к творческой реализации в условиях XXI века. Это значит, что из обозначенных В. А. Кан-Каликом стилей обучения: общение-дистанция, общение-устрашение, общение-заигрывание, общение на основе увлечённости совместной творческой деятельностью и др., мы выбираем последний [2].

Текст как главный элемент изучения любого языка является основой для объединения различных современных обучающих технологий с целью достижения максимального образовательного результата. Мы предполагаем, что применение текста с вариативностью взаимосвязанных заданий не только позволит реализовать систематическую отработку навыков аудирования, говорения, чтения, лексико-грамматических навыков обучающихся, но и оказать всестороннюю поддержку в условиях аттестационных испытаний. Вариативность заданий предполагает развивающее, проблемное, разноуровневое обучение, а также развитие исследовательских умений, критического мышления и навыков командной работы среди обучающихся, что способствует развитию эмоционального интеллекта и функциональной грамотности. Результатом применения предлагаемой технологии является развитие обучающегося как разносторонней личности, формирование его собственной «языковой картины мира» и стремление к непрерывному языковому совершенствованию.

Кроме того, текстоцентрический подход также реализует принцип метапредметности на современном уроке, то есть, обучающийся тренирует надпредметные навыки, которые может применить в повседневной жизни. О реализации метапредметности в процессе обучения родному и иностранному языку пишут Л. П. Борисова [3], Э. И. Макарова [8], а также А. Н. Калабухова [7], А. А. Коренкова [6] и другие.

Ключевой целью статьи является показать технологию отработки нескольких языковых навыков на примере одного и того же текста и её фактическое применение на практике. В задачи исследования входит поэтапный разбор заданий-примеров с доказательством их эффективности при подготовке к ГИА и овладению языком. Научная новизна заключается в разработке вариативных заданий на основе одного текста из открытого банка заданий ФИПИ. Актуальность разработки заключается в необходимости ежегодной подготовки обучающихся к ГИА по иностранным языкам, интерактивной подаче материала и реализации принципа развития нескольких навыков в рамках одного занятия. В качестве методов исследования

были использованы индуктивный метод (от частного единичного урока к общей систематической подготовке обучающихся к ГИА), также исследование носит наблюдательный и экспериментальный характер – были проведены занятия с применением предлагаемой технологии и проведён анализ «рабочих» уроков.

Согласно демоверсиям КИМов ОГЭ по английскому языку, представленным на официальном сайте Федерального института педагогических измерений [10], письменная часть состоит из четырёх разделов: аудирование, чтение, лексико-грамматический раздел, письмо. Чтение текста вслух, диалог-расспрос и монологическое высказывание составляют устную часть экзамена.

Для составления плана урока, включающего в себя несколько заданий, которые должны быть выполнены за 45 минут мы предлагаем воспользоваться любым текстом из открытого банка заданий ФИПИ [10], раздел чтение. Текст уже разделен на абзацы, к нему даны заголовки или вопросы, которые необходимо подобрать к этим абзацам (рис. 1).

1.	<u>Reaching a target audience</u>	5.	<u>Careless behaviour</u>
2.	<u>Let the air in</u>	6.	<u>Original meaning</u>
3.	<u>Using modern technology</u>	7.	<u>Needs protection</u>
4.	<u>Violating regulations</u>	8.	<u>Use of a dead language</u>

- A. **Distance education** or e-learning offers several **advantages**. Students participating in e-learning programs are often able to set their own schedules and work at their own pace. The learning experience can be supported by multimedia such as videos, interactive websites, and real-time conferencing with **experts** from anywhere in the world. Additionally, e-learning programs are less expensive than traditional ones.
- B. Jacob and Wilhelm Grimm did not expect to create a children's collection of **fairy tales**. Instead, they wanted to **preserve** Germany's oral tradition by collecting different stories. Not until several editions of their collection were published did the brothers realize that children were to be a **major audience**. Once the Brothers Grimm saw this new public, they tried to refine and soften their tales, which had originated centuries earlier as folklore.
- C. The five Potter books have sold 250 million copies worldwide in 55 languages, including Latin and Ancient Greek. In *Harry Potter and the Half-Blood Prince*, J.K. **Rowlings** uses spells and charms that are largely based on Latin. But one of the most serious spells, **Avada Kedavra**, may be a variant of "abracadabra". In the Harry Potter series, it is a spell that causes death. Harry Potter is the only one known to have survived it.

Рис. 1

Это облегчает подготовку учителя – задание на развитие навыков чтения с пониманием основного содержания уже готово. Затем, мы используем один или несколько абзацев для подготовки аудирования, где необходимо заполнить пропуск одним словом. Проанализировав этот тип аудирования ОГЭ, мы можем сделать вывод, что на месте пропусков должны быть: количественные или порядковые числительные, виды спорта, названия школьных предметов, транспорта, профессий, иностранных языков, еды, стран, организаций, хобби и пр. Следовательно, мы убираем из текста те лексические единицы, которые относятся к этим категориям лексем и, используя нейросети [11], [12], превращаем текст в речь, которую используем как звуковую дорожку.

Ввиду того, что грамматика является одним из самых сложных аспектов языка, в силу различия языковых картин мира у разных народов, то следующее задание необходимо посвятить поиску и определению грамматических единиц в тексте. Исходя из нашего опыта, это задание необходимо представить ученикам как «проблемное» и предложить выполнять его в группах с перекрестной

LISTENING TASK

- A. Christ's Hospital school was founded in the 16th century. Its uniform at that time consisted of a long blue coat, a leather belt and yellow socks. Today students still wear the same uniform because they think it's a symbol that unites them. There was some talk about making the uniform more modern, but it was decided to keep the 1) **original uniform**.
- B. Nola Ochs from 2) **the USA** is the world's oldest 3) **university graduate**. She says she has always loved learning and has never lost her taste for knowledge. She started university when she was over 4) **ninety**. Her example proves that age is not important if you want to be a student. You can acquire new skills at any age.
- C. The Dublin College of English offers one, **two or three week Football and English Programmes**. They are for young people who are interested in both learning English with 5) **native speakers** and **practising** 6) **football**. The students enjoy the friendly, inspiring atmosphere in the classrooms, after which they improve their skills on the school football pitch.

Рис. 2

F. When **it comes to studying** English abroad, **try to get as much** information about the school **as possible**. **Asking** the right questions **will help** you save money, time, and avoid culture shock. **Remember** that the school **should provide** you both with good teaching and with an unforgettable experience, so besides everyday classes, social activities **should be** part of the programme.

G. In most British schools children **start studying** a foreign language at 11, but many **are happy to give up** languages completely at 14. Research **suggests** that students **think** that it is **more difficult** to get good marks in Modern Foreign Languages **than** in other subjects **such as** Science or History. They also **say** that foreign languages are **less fun than** other lessons like PE or Art.

Рис. 3

проверкой (рис. 3). На экран выводится несколько абзацев того же текста и обучающимся предлагается по очереди (в командах или фронтально) найти и определить грамматические структуры, которые в нём фигурируют. Это задание полезно как для активизации уже полученного знания, так и для введения нового (во время обучения новой грамматической теме подобное задание можно использовать для тренировки узнавания разобранных грамматических единиц).

Третье задание формата ОГЭ и ЕГЭ из лексико-грамматической части требует знания словообразования английского языка и, проанализировав типичные задания открытого банка, мы делаем вывод, что для преобразования необходимо выбирать следующие части речи: местоимения (притяжательные, возвратные, в объектном падеже), глаголы (их видовременные формы), имена прилагательные (качественные, которые имеют степень сравнения), числительные (преобразования количественного в порядковое), наречия и имена существительные – исключения.

Для систематического развития навыков устной речи, как монологической, так и диалогической, текст также можно использовать

F. When it 1) _____ (come) to studying English abroad, try to get as much information about the school as possible. Asking the right questions will help you save money, time, and avoid culture shock. Remember that the school should provide you both with good 2) _____ (teach) and with an 3) _____ (forget) experience, so besides everyday classes, social 4) _____ (act) should be part of the programme.

Рис. 4

следующим образом: 1) для развития монологической речи необходимо выделить сложные слова и предложить объяснить их значение так, чтобы другая группа обучающихся догадалась, о каком слове идёт речь; 2) для развития диалогической речи группы придумывают специальные вопросы, предполагающие развёрнутый ответ и организовывают перекрёстный опрос или отвечают на подготовленные учителем вопросы.

В итоге для развития нескольких языковых навыков в рамках одного урока (45 мин.), из предложенных заданий мы можем рекомендовать: аудирование (рис. 2), чтение (рис. 1), грамматику (рис. 3, 4 на выбор), монологическую речь (объяснение слов и/или вопросы) в заданном порядке. На подобном уроке может быть реализовано несколько видов работ: индивидуальная (аудирование), парная (чтение) и групповая (грамматика и монологическая речь). Последовательность заданий будет зависеть от выбранных аспектов и типа задания.

Библиографический список

1. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход / Е.С.Антонова. – М. : КНОРУС, 2007. – 467 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. Переизд. – М., 2004.
3. Борисова В. В. Сочинение как метапредметная форма ГИА // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – №4 (65).
4. Дейкина А. Д. Стратегия развития методики преподавания русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов: коллективная монография. М. : ФОРУМ, 2015. – 512 с.

5. **Ипполитова Н. А.** Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб пособие для студентов пед. вузов. — М.: Флинта, Наука, 1998. — 176 с.

6. **Коренкова А. А.** Текстцентрический подход в школьном обучении русскому языку // Научный альманах, 2016, № 3-2(17).

7. **Котлярова О. А., Калабухова В. Н.** Педагогическая интеграция и цифровые образовательные технологии в системе формирования метапредметных связей в обучении истории // Обзор педагогических исследований. — 2021. — Том. 3. — № 6. — С. 147–152.

8. **Макарова Э. И.** Формирование метапредметных результатов обучения средствами учебного предмета «Русский язык» // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — № 2 (38).

9. Пахнова Т.М. Комплексная работа с текстом в старших классах // РЯШ. — 1996. — № 6. — С. 28–30.

10. <https://fipi.ru>

11. <https://zvukogram.com>

12. <https://voxworker.com>

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-665

Гуила Наталья Александровна

ГБОУ СОШ № 347 с углубленным изучением английского языка
Невского района Санкт-Петербурга,
учитель английского языка
natashaspb1308@yandex.ru

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается практика перевода, которая помогает обучающимся приобретать, развивать и укреплять знания и умения в области английского языка. Предпринимается попытка обозначить возможности использования русского языка и несложных заданий в целях развития способности восприятия информации, заключенной в слове на языковом уровне, а также в целях создания основы для дальнейшего формирования умений перевода на английский язык.

Ключевые слова: перевод, переводческие навыки, речевая деятельность, словари, глоссарии, межкультурное общение.

Guila Natalia Alexandrovna

Secondary school No. 347 with in-depth study of the English language
of the Nevsky district of St. Petersburg,
english teacher
natashaspb1308@yandex.ru

ABOUT THE USE OF TRANSLATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Annotation. The article discusses the practice of translation, which helps students to acquire, develop and strengthen knowledge and skills in the field of English. An attempt is made to identify the possibilities of using the Russian language and simple tasks in order to develop the ability to perceive information contained in a word at the language level, as well as to create a basis for further formation of translation skills into English.

Keywords: translation, translation skills, speech activity, glossaries, interlanguage communication.

I just enjoy translating, it's like opening one's mouth and
hearing someone else's voice emerge.
Iris Murdoch

Я просто обожаю перевод, это как услышать голос
другого человека из своих уст.
Айрис Мердок

Перевод как вид речевой деятельности основывается на исследовании речевого контекста и на познании реальной картины двух культур, соприкасающихся в процессе межкультурного общения.

Цель обучения переводу:

- обеспечить развитие основных видов речевой деятельности;
- выработать способность адекватного поведения в ситуациях общения с представителями иноязычных стран;

– развивать умение сравнивать культуру России и страны изучаемого языка;

– правильно ориентироваться в иноязычной культуре.

Осознание взаимосвязи самого процесса перевода и наличие знаний социокультурного потенциала лексического понятия является одной из предпосылок формирования навыка перевода, которая используется обучающимися в качестве средства, обеспечивающего доступ к дополнительной информации о культуре другого народа. Кроме этого, «...навыки перевода могут быть использованы как основа профессиональной деятельности в коммуникативных ситуациях бытового и общекультурного характера» [1].

Активное формирование навыков и умений перевода происходит в старшей школе, но база закладывается уже в начальной школе. На этом этапе важно осознание того факта, что различные языковые системы отражают различные мыслительные процессы и имеют различный социокультурный фон. Поэтому не следует осуществлять перевод по принципу от слова к слову. Появляется необходимость хранить в памяти знания о системе и норме языка, о его словарном составе и грамматическом строе, о правилах использования единиц обстановки общения и фоновой информации. Языковая и коммуникативная компетенция переводчика носит «сопоставительно-динамический характер» [3].

Сопоставление лексических единиц, грамматических структур, словообразования английского и русского языков в начальной школе является одной из предпосылок дальнейшего формирования навыков и умений перевода, требующих полноценного владения информацией, представленной в лексической единице. «Учащиеся должны знать о различиях грамматического строя языков. Например, если сравнивать русский язык и английский, то в русском языке отсутствуют артикль, герундий, инфинитивный и причастный комплексы. Выполнение грамматических заданий перед переводом способствует усваиванию способности передачи одной и той же мысли разными грамматическими конструкциями» [3]. Порядок слов также важен в процессе перевода.

В рамках данной статьи предпринимается попытка обозначить возможности использования русского языка и несложных заданий в целях развития способности восприятия информации, заключенной в слове на языковом уровне, а также в целях создания основы для дальнейшего формирования умений перевода на английский язык. Перевод способствует развитию полного восприятия и интерпретации информации, заключенной в лексической единице, развивает навык познавать ранее неизвестное слово сначала на языковом, а затем на речевом уровнях «...новое иностранное слово связано, прежде всего, со словом родного языка, обозначающим тот же предмет, что и иностранный аналог, и только через слово родного языка переносится на обозначаемый объект. Знаковые связи родного и иностранного языка опережают денотативные связи» [4].

Следовательно, учебный материал должен отбираться с учетом критерия страноведческой и культурологической ценности, четкой дифференциации с родной культурой обучающихся, интересности материала и ориентации его на современную действительность.

Весь лексический материал распределяется по учебным ситуациям. Учитель использует соответствующие приемы обучения, включая перевод на русский язык, перевод – толкование для языкового материала и комментариев на русском языке для фоновых знаний.

«Учащиеся должны уметь пользоваться словарем, извлекать максимум информации из текста и правильно, творчески применять информацию, полученную в словаре» [5]. Работая над тематическими словарями – глоссариями, в которых лексические единицы представлены на языковом уровне и сгруппированы по семантическим полям, вырабатываются навыки ассоциативного мышления, способность переключать внимание, переходить от одного языка к другому и от одной коммуникативной ситуации к другой.

Для формирования умения осуществлять межъязыковое общение предлагаются задания сопоставительного характера на речевом

уровне. В качестве учебного материала служат короткие тексты (письменные или устные), имеющие прагматическое назначение, одинаковое содержание и выполненные на русском и английском языках: конструкции, рекламы, объявления и т. д.

Задания формулируются следующим образом:

1. Определите, какой из текстов, предъявленных на разных языках, насчитывает большее количество слов, словосочетаний, предложений? Все ли части речи представлены в текстах? Имеются ли в текстах однокоренные слова?

2. В каком тексте, на Ваш взгляд, допущены неточности при переводе?

3. Какой вариант перевода можете Вы предложить?

4. Выполните «недословный перевод» (перевод-пересказ) текста.

В целях подготовки для дальнейшего развития навыков перевода рекомендуется выполнить следующие задания:

1. Письменный перевод 5–10 предложений (желательно текст), с несложными грамматическими структурами;

2. Перевод-диктант (письменно);

3. Перевод числительных, дат, названий стран (письменно и устно);

4. Объяснение безэквивалентной лексики через синонимы или через использование заимствований (устно);

5. Разбор синтаксической структуры простого предложения;

6. Сравнение различных способов выражения одинаковых грамматических структур в русском и английском языках.

«Метод перевода представлен и как средство обучения различным видам речевой деятельности, и как средство контроля» [2].

Предлагаемые задания направлены на развитие умения воспринимать текст на слух, запоминать значительные отрезки содержания текста, воспроизводить текст по частям, перефразировать отрезки текста, излагать свои мысли перед аудиторией. Основной акцент при устном переводе текста ставится на передачу общего смысла высказывания, а не точный перевод лексики и синтаксическое построение предложений. При выполнении коммуникативных заданий возможна постановка уточняющих

вопросов, побуждающих обучающихся к более детальной передаче информации. Использование перевода способствует накоплению учащимися знаний и умений, которые в будущем «...смогут воспринимать содержание текста одновременно со зрительным восприятием» [3].

Таким образом, при обучении переводу важно обращать внимание обучающихся на технику работы со словарем, языковые и культурные реалии, фразеологизмы, грамматические и стилистические особенности, а также прагматическое воздействие, которое текст может оказать на них. Перевод «...медленно становится формой «педагогического перевода», который уже не рассматривается как неэффективный инструмент в изучении языка, а оценивается как способ обогащения компетенций учащихся» [6].

Библиографический список

1. **Гальскова Н. Д., Гез Н. И.** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — М. : Издательство: Академия, 2006.

2. **Друцко Н. А.** Место перевода в обучении иностранному языку в рамках многоуровневого подхода к процессу обучения // Современные научные исследования и инновации. — 2017. — №1. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2017/01/77212> (дата обращения: 09.08.2023).

3. **Комиссаров В. Н.** Теоретические основы методики обучения переводу. Москва, 1997.

4. **Миньяр-Белоручев Р. К.** Место перевода в обучении иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 4.

5. **Романова С. П.** Пособие по переводу с английского на русский / С. П. Романова, А. Л. Коралова. — 3-е изд. — М. : КДУ, 2007.

6. **Тришева С. Д.** Теория и практика перевода в педагогической деятельности / С. Д. Тришева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 49 (339). — URL: <https://moluch.ru/archive/339/75957/> (дата обращения: 22.07.2023).

Давыдова Нина Павловна
ГБОУ Гимназия №610
Санкт-Петербург
nina.davydova178@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ПРИ РАБОТЕ С КОЛЛОКАЦИЯМИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема овладения коллокационной компетенцией как неотъемлемой части изучения иностранного языка, обосновывается важность освоения коллокаций, описываются трудности, с которыми могут столкнуться обучающиеся при работе с коллокациями, а также приводятся примеры заданий для всех этапов работы с рассматриваемой лексикой.

Ключевые слова: иностранный язык, коллокация, методические разработки, обучение немецкому языку как иностранному.

Davydova Nina Pavlovna
Gymnasium 610
Saint Petersburg
nina.davydova178@gmail.com

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF LEXICAL SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS WHEN WORKING WITH COLLOCATIONS (BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE)

Abstract. The article discusses the actual problem of mastering collocation competence as an integral part of learning a foreign language, substantiates the importance of mastering collocations, describes the difficulties that students may face when working with collocations, and also provides examples of tasks for all stages of working with the vocabulary in question.

Keywords: foreign language, collocation, methodological developments, teaching German as a foreign language.

При изучении иностранного языка в рамках школьной программы развитие лексических навыков является одной из центральных задач. Обучающиеся регулярно встречаются с новыми лексическими единицами, которые в последствие должны быть выучены. По сравнению с одиночными словами обучающимся тяжелее запомнить группу слов, в том числе коллокацию. Актуальность данной статьи обусловлена повышенной сложностью работы с коллокациями иностранного языка, в частности немецкого языка, что требует дополнительного внимания как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся.

В данной статье рассматриваются трудности, которые могут возникнуть при работе с коллокациями немецкого языка. В отечественной литературе одно из определений данного понятия было дано Л. Н. Иорданской: «Коллокация – это комбинация двух или более слов, имеющих тенденцию к совместной встречаемости, в основе которой лежит явление семантико-грамматической взаимообусловленности элементов словосочетания» [1].

Г. Палмер описывает коллокацию как «последовательность двух или более слов, которые должны изучаться как неделимое целое, а не раскладываться на составляющие» [5].

В немецкоязычном словаре коллокаций представлено следующее описание рассматриваемого нами понятия «übliche und gebräuchliche Formulierungen, die stilistisch ansprechend und kompetent wirken» [4], что на русский язык можно перевести как общепринятые и наиболее употребительные формулировки, которые производят стилистически грамотное и привлекательное впечатление.

На основе представленных определений можно прийти к выводу, что изучение иностранного языка невозможно без освоения коллокаций и работы с ними, т. к. использование устойчивых комбинаций двух и более слов в устной и/или письменной речи позволяет корректно выражаться на иностранном языке и «не тратить время на особое языкотворчество» [3], которое может привести к отсутствию взаимного понимания с партнером по коммуникации.

При работе с коллокациями иностранного языка основной трудностью и преградой для их освоения является знание устойчивых словосочетаний, фразеологизмов, а также пословиц и поговорок родного языка, которые школьники старших классов хотят использовать на иностранном языке с целью наиболее красочного выражения собственных мыслей, прибегая к дословному переводу, что влечет ошибки в речи, т. к. калькированный перевод не отражает всю идею говорящего и влечет трудности в коммуникации.

Основываясь на том, что к старшим классам обучающиеся уже в достаточной мере овладели родным языком, они стремятся применить свои навыки и на иностранном языке, что невозможно в полной мере без знакомства с культурными особенностями стран изучаемого языка. Подобная тщательная работа с языком способствует наиболее полному пониманию построения предложений на иностранном языке, а использование коллокаций в речи помогает незаметно для говорящего корректно выражать собственные мысли на иностранном языке.

Таким образом, коллокации необходимо рассматривать в рамках школьной программы, т. к. они помогают преодолеть трудности при формулировании мысли и служат опорой в образовательном процессе. Поэтому далее мы наглядно продемонстрируем упражнения, с помощью которых можно ввести, отработать и закрепить коллокации как лексические единицы. Все упражнения составлены на основе списка коллокаций, взятых из УМК *Wunderkinder* для 10 классов [2], представленных на рис. 1.

Вышеприведенные коллокации являются одними из наиболее актуальных для учащихся старших классов, особенно готовящимся сдавать ЕГЭ по немецкому языку.

Следует отметить, что коллокации не представлены в УМК единым списком, обязательным к заучиванию. Так, коллокации могут встретиться в текстах, аудиоматериалах и упражнениях. При работе с материалами учителю следует обращать внимание обучающихся на коллокации, мотивировать заучивать их наизусть для успешного применения в устной и письменной речи и спрашивать в последствии как целостную единицу.

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| 1. auf die Nerven gehen | 6. Mühe geben |
| 2. Bescheid wissen | 7. Problem lösen |
| 3. den Haushalt führen | 8. Rücksicht nehmen |
| 4. Freundschaft schließen | 9. Vortrag halten |
| 5. Heimweh haben | 10. Wert legen auf Akk. |

Рис. 1

В соответствии с современными тенденциями в методике преподавания коллокации могут быть введены учащимся не только через предъявления в рамках УМК, но и с помощью коротких видео, на которых носитель языка, или другой преподаватель иностранного языка доходчиво объясняет значение коллокации и иллюстрирует его на примере. Следует отметить, что это могут быть как ролики, взятые на просторах интернета, так и авторские материалы преподавателя или коллегии иностранных языков одного учебного заведения.

Для отработки введенных коллокаций можно предложить обучающимся подобрать аналог в русском языке и после составить предложение с новым выражением на иностранном языке.

В общем и целом, отработка и закрепление коллокаций должна осуществляться как и стандартная отработка лексических единиц. Однако, задания следует отбирать тщательнее. Например, это может быть задание на соотнесение, где обучающимся необходимо сопоставить части двух столбцов, чтобы получились корректные коллокации (см. табл. 1). Либо это может быть творческое задание, в рамках которого обучающимся необходимо составить предложения с коллокациями, а для продвинутого уровня еще и связать все предложения в один рассказ, чтобы получилась небольшая история.

Помимо этого, закрепление коллокаций возможно через работу с аудио- или видеоматериалом, при прослушивании или просмотре которого учащимся необходимо либо вставлять, либо выписать все услышанные коллокации для дальнейшей сверки с одноклассниками. Также закрепление коллокаций возможно в игре *Schwarzer Peter*, карточки к которому необходимо приготовить преподавателю самостоятельно, или в игре *Schnipp-Schnapp*,

Таблица 1

1.	den Haushalt	a. nehmen
2.	Bescheid	b. geben
3.	Freundschaft	c. gehen
4.	Heimweh	d. schließen
5.	Mühe	e. legen
6.	Problem	f. wissen
7.	Rücksicht	g. halten
8.	Vortrag	h. lösen
9.	Wert auf etw.	i. führen
10.	auf die Nerven	j. haben

Orter: 1-i, 2-f, 3-d, 4-j, 5-b, 6-h, 7-a, 8-g, 9-e, 10-c.

используя коллокации для мини-диалогов. Возможные варианты вопросов представлены на рисунке 2. Данные игры позволяют не только закрепить знание коллокаций, но и развить коммуникативную компетенцию обучающихся.

В последствии обучающимся может быть представлен текст с пропусками, которые им необходимо заполнить известными им коллокациями. Пример такого текста представлен на рис. 3. Ответы даны в скобках.

В качестве задания на закрепление знания коллокаций немецкого языка можно использовать упражнение, в котором обучающимся необходимо найти ошибки в тексте и исправить их. Подобное задание позволит обучающимся побыть в роли учителя, а также проверить, насколько хорошо ими был освоен материал. Образец такого задания представлен далее на рис. 4.

Подобная работа с коллокациями важна и необходима для расширения лексических навыков обучающихся и снятия трудностей, связанных с изложением мыслей на иностранном языке. Представленные в данной статье упражнения позволят учащимся не только освоить учебный материал, но и применить его в речи на немецком языке с помощью игр, где требуется составить предложения и/или разыграть диалог с применением нужных коллокаций.

1. Wann hast du Heimweh?
2. Was geht dir auf die Nerven?
3. Wer von deiner Familie kann am besten Probleme lösen?
4. Wie führst du den Haushalt?
5. Wie oft nimmst du Rücksicht auf die Wettervorhersage?
6. Wo kann man leicht und schnell Freundschaft schließen?
7. Worauf legst du Wert?
8. Worüber soll jedes Kind heutzutage Bescheid wissen, deiner Meinung nach?

Рис. 2

Karoline nimmt _____ (an) einem Austauschprogramm teil und befindet sich schon seit 3 Monaten in Deutschland. Sie plant ihren Urlaub zu Hause zu verbringen, denn sie _____ (hat) Heimweh. Für sie fällt es schwer, in einem neuen Land Leute kennenzulernen und weiter Freundschaft zu _____ (schließen). Aber jede Woche geht sie ins Cafe nicht weit von ihrem Haus und gibt sich _____ (Mühe), neue Kontakte zu knüpfen.

Рис. 3

Der Professor hat Anna gesagt, dass sie nächste Woche den Vortrag ~~erzählen~~ (halten) soll. Leider hat das Mädchen ~~an~~ (über) das Thema des Vortrags nicht Bescheid gewusst, weil es in der letzten Vorlesung zu besetzt war. Anna hat von Anfang des Studiums auf dieses Fach ~~keine~~ (keinen) Wert gelegt und sich keine Mühe ~~gegeben~~ (gegeben), das Thema des Vortrags genau aufzuschreiben. Sie musste deshalb so schnell wie möglich das entstehende Problem ~~rechnen~~ (lösen). Sonst bekommt sie eine schlechte Note.

Рис. 4

Кроме того, формирование коллокационной компетенции необходимо для разделения коллокаций родного и иностранного языков, что помогает в дальнейшем избегать ошибок дословного перевода при выражении мысли на иностранном языке.

Библиографический список

1. Варламова Е., Башкирова К. Понятие collocation в зарубежной лингвистике: семантическое наполнение // Филология и культура. – 2018. – № 1 (51) – С. 30–34

2. Радченко О. А. Немецкий язык. 10 класс : учеб. для общеобразоват. организаций: базовый и углубл. уровни / О. А. Радченко, М. А. Лытаева, О. В. Гутброд. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2020. — 256 с.

3. Щерба Л. В. Литературный язык и пути его развития (применительно к русскому языку) // Избранные работы по русскому языку. — М. : Учпедгиз, 1957. — С. 13–28.

4. Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationenwörterbuch für den Alltag / Annelies Häcki Buhofer, Meier Stefanie. Unter Mitarb. von René Frauchiger — Tübingen: Francke, 2014. — 1003 S.

5. Palmer H. E. Second Interim Report on English Collocations. Tokyo: Kaitakusha. 1933. — 188 p.

УДК 37.02

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-667

Дейкова Людмила Александровна

ЧОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет технологий
управления и экономики»,

г. Санкт-Петербург,

ГБОУ школа №204 Центрального района,

г. Санкт-Петербург,

e-mail: workmail321school@yandex.ru

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК СОЧЕТАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И ИННОВАЦИИ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья рассматривает исторические основы профессиональной рефлексии, обосновывает ее исключительную роль в становлении педагога. Также дается описание опыта внедрения рефлексивных практик в одной из российских школ.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, рефлексия, эффективный режим работы школы.

Deikova Lidmila Alexandrovna

Private Budgetary Educational Institution
of Higher Professional Education St. Petersburg University
of management technologies and economics, St. Petersburg,
Secondary School #204 of Central District, St. Petersburg,
e-mail: workmail321school@yandex.ru

REFLEXIVE PRACTICES AS A COMBINATION OF METHODOLOGICAL HERITAGE AND INNOVATION IN RUSSIAN SCHOOL

Abstract. The article dwells upon historical basis of professional reflection justifying its exceptional role in the formation of a teacher. It also describes the experience of the implementation of reflexive practices in one of Russian schools.

Keywords: professional self-awareness, reflection, efficient school operation.

Проблемы профессионального самосознания учителя представлены в работах С. В. Васьковской, Л. М. Митиной, Е. С. Михайловой, рефлексивного анализа результатов педагогической деятельности в исследованиях Ю. Н. Кулюткина, А. К. Марковой, А. А. Реана, Г. С. Сухобской и других ученых.

Наряду с тем, что рефлексивность является одной из важнейших составляющих педагогической деятельности, необходимо признать низкую степень разработанности вопроса о критериях профессиональной рефлексивности работающих педагогов, о прикладных аспектах ее развития у педагогов образовательных организаций в условиях методической деятельности [2].

Развитие рефлексивности педагогов может быть более эффективным при учете совокупности условий: развитие всех компонентов рефлексивности (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностьный); самоанализ, самоопределение, саморазвитие педагогов как субъекты педагогической деятельности; содержание и формы методической работы ориентированы на приобретение профессиональных рефлексивных знаний; умение осуществлять

рефлексивный анализ своей педагогической деятельности и отношения к рефлексии своей деятельности.

Термин «рефлексия» (от латинского reflexio – «обращение назад») появился в философской науке, обозначая процесс размышления человека обо всем происходящем в его собственном сознании [1]. То есть, процесс самопознания, открывающий человеку содержание его духовного мира. Понятие рефлексии первыми в употребление ввели древнегреческие философы, определяя задачу рефлексии в самопознании человека.

Кант рассматривал рефлексии в качестве основания исследования познавательной способности человека и видел ее уникальную роль в образовании понятий. Он выделил логическую рефлексии – простое сравнение представлений об окружающем мире друг с другом, и трансцендентальную рефлексии – сравнимые представления связываются с той или иной познавательной способностью – чувственностью или рассудком) [2].

Гегель представлял рефлексии как необходимость для осуществления познавательного процесса, при этом подчеркивая ее ограниченность. В рефлексии он видел движущую силу развития духа человека. В целом, для философии XVII–XVIII веков было характерно рассматривать рефлексии как процедуру поиска абсолютных оснований знания с тем, чтобы построить на них систему всеобъемлющего знания. Рефлексивный подход философии Западной Европы XIX–XX веков был призван выразить своеобразие предмета философии в системе наук, его обособленность от предметно-чувственной деятельности, сосредоточенность на самознании знания. В отечественной философии рефлексивный подход реализуется в следующих направлениях: рефлексии о содержании знания, представленного в различных формах культуры (искусстве, языке, науке и др.), рефлексии о самом процессе мышления (как мышление о мышлении), например, анализ путей и способов формирования этических норм.

Педагогическая рефлексии как механизм личностно-профессионального саморазвития преподавателя рассмотрена в контексте идеи гуманизации образования в работах Н. А. Аминова,

А. А. Вербицкого, С. Г. Вершловского, В. Г. Воронцова, Г. П. Звенигородской, А. В. Карпова, Л. Н. Куликовой, Е. А. Климова, А. В. Коржуева, М. А. Косова, М. И. Лукьяновой, Т. В. Лучкиной, Л. М. Митиной, А. К. Марковой, Э. М. Никитина, Н. А. Переломовой, И. Н. Семенова, В. А. Слостенина, С. Д. Степанова, Ю. И. Турчаниновой, Н. Б. Шмелевой и др. [3].

Современному образованию необходим думающий, рефлексивный педагог, который готов решать профессиональные задачи, не имеющие шаблона: задачи развития личности подрастающего человека. Рефлексивные способности представляют собой взаимосвязь самооценки, самоконтроля, саморегуляции и самокоррекции (И. Н. Семенов) [3].

В последнее время интерес к рефлексивности педагогов значительно возрос в связи с проблемами формирования и развития профессиональной рефлексивности педагогов в процессе подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности (С. Н. Батракова, Е. Н. Дмитриева, В. Л. Матросов, О. В. Москаленко, Л. М. Митина, В. А. Слостенин, Л. В. Подымова, Т. И. Руднева и др.) [12].

В том случае, когда учитель умеет посмотреть на себя и на свои действия со стороны, с позиции другого человека, принять во внимание разные точки зрения, он оказывается в состоянии децентрировать свое творческое мышление и преодолеть свои односторонние установки (С. Л. Рубинштейн, И. Н. Семенов, А. А. Тюков и др.). Без развитой рефлексивности учитель не в состоянии стать и быть субъектом собственной творческой профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональная рефлексивность педагога представляет важнейшее условие развития творческой индивидуальности учителя.

Осенью 2020г. школе №321 Центрального района Санкт-Петербурга (правопреемнице Первой Санкт-Петербургской классической гимназии) – было предложено войти в состав проекта ИМЦ Центрального района «КИО» («Кластер интеллектуального образования»). Школа была отмечена как имеющая сложный социальный контекст согласно внешнему мониторингу.

Для выбора инструментов, которые помогут реализовать Программу перехода школы в эффективный режим работы, был проведен ряд исследований. Диагностике подверглась как административная команда, так и педагоги и учащиеся школы. Педагогический состав школы прошел такие диагностики, как:

- Исследование «В поисках союзников»;
- Самодиагностика школы (по М. Пинской);
- Компоненты эффективного преподавания (по М. Пинской).

Учащиеся школы прошли анкетирование «Что я чаще всего делал на уроке». В исследовании принимали участие 45 человек – ученики 8 Б класса (21 чел.), 10 А класса (13 чел.), 11А класса (11 чел.).

После получения результатов всех диагностик ведущей идеей управленческого решения явилось внедрение рефлексивных технологий для повышения образовательных результатов в школе со сложным социальным контекстом. В марте 2021 г. была представлена Программа перехода школы в эффективный режим, в которой были прописаны следующие ожидаемые результаты:

- Обучение учителей пилотной группы рефлексивным технологиям;
- Применение учителями пилотной группы рефлексивных технологий;
- Организация взаимного посещения учителей (1 раз в неделю);
- Проведение рефлексивных практик (формат Master Mind) в группе (2 раза в неделю);
- Банк материалов по применению рефлексивного подхода в школе;
- Разработка критериев и показателей по применению рефлексивных практик на уроке;
- Повышение образовательных результатов по предметам учителей, прошедших внутрикорпоративное обучение;
- Выстраивание доверительного отношения между школой и родителями;
- Определение типа организационной культуры школы;

– Ценностная корректировка организационной культуры школы;

– Детализированная разработка и реализация проекта читательского клуба учителей «Вместе»;

– Сетевое взаимодействие с образовательными учреждениями РФ.

К декабрю 2021г. обучение прошли 25 педагогов школы. Также в ожидаемых результатах было отмечено повышение образовательных результатов учащихся в классах, где преподают учителя пилотной группы обучения рефлексивным технологиям, на 2–5 %. К концу 2 четверти и 1 полугодия 2021–22 учебного года было отмечено повышение результатов успеваемости на 5 %.

Также в школе было организовано взаимопосещение уроков по следующей схеме: учителя получают конкретный инструмент наблюдения, посещают уроки в парах, затем обсуждают с куратором. В ноябре–январе 2021–22 г. был использован инструмент «Расстояние вытянутой руки», в феврале–апреле 2022 г. – «Активные вопросы». Качественными результатами взаимопосещений был рост качества уроков, наличие рефлексии и развитую безоценочность педагогов.

В школе регулярно использовался формат Мастер Майнд для проведения педсоветов, методических советов и рабочих совещаний. Работа в данном формате предполагает активное включение всех участников в обсуждение проблемы. Так, 1 марта 2022 г. был проведен педагогический совет в формате Мастер Майнд. 3 апреля 2022 г. был проведен методический совет по внедрению ФГОС-2022 в том же формате. Листы обратной связи показали, что данный формат способствовал лучшему вхождению педагогического состава в проблему и пониманию особенностей новых ФГОС.

Участники пилотной группы принимают участие в публичном тиражировании опыта: на семинаре ИМЦ Центрального района в рамках программы «Обучение кадрового резерва», во Всероссийской образовательной управленческой стажировке «Инновационный опыт как драйвер развития педагогической системы»,

на «Ярмарке педагогических идей» в рамках Петербургского международного образовательного форума (март 2022 г., март 2023 г.).

В 2022–2023 учебном году продолжила работу система взаимопосещений учителей. Параллельно рефлексивные технологии внедрялись в систему работы с родителями (родительские собрания, консилиумы и т. п.). В декабре 2022г. школа №321 получила статус Районной методической площадки. Согласно программе данной площадки «Использование рефлексивных практик в системе наставничества педагогов» было запланировано повышение образовательных результатов по предметам учителей, прошедших внутрикорпоративное обучение на 5–7 %. Дальнейшая работа читательского клуба включала приглашение авторов методической литературы на обсуждение их книг и совместное составление рефлексивных листов.

Библиографический список:

1. **Бахарева Г. Н.** Тренинг формирования рефлексивной культуры педагогов как метод профилактики профессионального выгорания специалистов [Текст] / Г. Н. Бахарева, И. И. Малых // Психология в России и за рубежом: материалы III междунар. науч. конф. г. Санкт-Петербург, июль 2016 г. — СПб. : Свое издательство, 2016. — С. 37–39.

2. **Карнелович М. М.** Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие [Текст] / М. М. Карнелович. — Гродно: ГрГУ, 2009. — 67 с. 78 21. Карнозова, Л. М.

3. **Мелехова Ю. Б.** Формирование рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки автореф. канд. пед. наук / Ю. Б. Мелехова // Белгород. гос. нац. исслед. ун-т. — Белгород, 2017. — 24 с.

УДК 371.3

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-668

Ерёменко Виталия Олеговна

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»,

г. Пятигорск

linguist.23@mail.ru

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ УЧИТЕЛЯ КАК ОСНОВА ВАРИАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты реализации вариативно-рефлексивной методики обучения иностранному языку, в том числе диверсификация обучающих действий учителя как средство методической импровизации и осознанного выбора оптимального методического решения в конкретной педагогической ситуации.

Ключевые слова: вариативно-рефлексивная методика; обучающие действия учителя; диверсификация; рефлексия; методическая импровизация.

Eryomenko Vitaliya Olegovna

FSBEI HE “Pyatigorsk State University”,

Pyatigorsk

linguist.23@mail.ru

DIVERSIFICATION OF TEACHER TRAINING ACTIONS AS THE BASIS OF VARIABLE-REFLEXIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses some aspects of the implementation of the variative-reflexive methodology of teaching a foreign language, including the diversification of the teacher’s training actions as a means of methodological improvisation and conscious choice of the most efficient methodological solution in a specific pedagogical situation.

Keywords: variable-reflexive methodology; teacher training actions; diversification; reflection; impromptu teaching.

Анализ научно-методических публикаций, изучение и обобщение практики обучения иностранным языкам, а также наш многолетний опыт преподавания английского языка в образовательных учреждениях основного общего образования свидетельствуют об имеющихся местах противоречия в системе обучения иностранному языку.

Наиболее существенное противоречие обнаруживается между теоретическими положениями современной методической науки о полипарадигмальности обучения иностранному языку [4], о плюралистической методике обучения иностранному языку [2], о развитии методического творчества учителя как средства совершенствования его профессионально-методического мастерства [3] и тенденцией к унификации процесса формирования у обучающихся иноязычных компетенций.

Разработка, теоретическое обоснование и внедрение в образовательную практику обучения иностранному языку вариативно-рефлексивной методики, представляющей собой не набор фиксированных методов и приемов обучения, используемых в заданной последовательности, а подвижную систему обучающих действий учителя, адекватных конкретной педагогической ситуации, обусловленной результатами рефлексивной деятельности учителя, представляется вполне реалистичным вариантом преодоления упомянутого противоречия.

Вариативно-рефлексивная методика основана на вариативности приёмов обучения и рефлексии об их целесообразности. Рефлексивные действия позволяют педагогу контролировать эффективность процесса обучения ИЯ, выявлять недочеты и ошибки его участников, принимать решения об оптимальных способах их устранения и повышения результативности процесса формирования у обучающихся иноязычных компетенций.

В вариативно-рефлексивной методике обучения иностранному языку обучающие действия учителя являются средством реализации его методического замысла, соответствующего реальной педагогической ситуации в классе.

Известно, что обучение иностранному языку в школе осуществляется на базе учебно-методических комплексов (УМК), к числу

наиболее востребованных в образовательной практике относятся: “Spotlight” / «Английский в фокусе» (авторы: Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс); “English” / «Английский язык» (авторы: В. П. Кузовлев, Н. М. Лапа, Э. Ш. Перегудова, И. П. Костина, Е. В. Кузнецова, Ю. Н. Кобец, О. В. Дуванова); “Rainbow English” / Английский язык. Серия “Rainbow English” в 2 частях (авторы: О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранов).

Проведенный нами анализ упомянутых УМК показал, что все они созданы на основе умозрительной модели взаимодействия учителя и обучающихся, которой следует учитель в процессе обучения иностранному языку, руководствуясь методическими рекомендациями книги для учителя соответствующего УМК.

Организация обучения иностранному языку в соответствии с готовыми методическими заготовками авторов УМК приводит к унификации и стереотипизации практики преподавания, при этом, по справедливому утверждению Н. В. Барышникова, ограничивает методическую свободу учителя, делает его приверженцем рецептурной методики обучения иностранным языкам [3].

Проблема обучения иностранному языку по готовым рецептам была актуальной на различных этапах становления отечественной методики обучения иностранным языкам. Более 80 лет тому назад И. А. Грузинская в своей последней методической записке написала:

«1. Методика – не просто сумма отдельных приемов, которые «хорошо получаются в классе»; метод только тогда хорош, когда он проверен практикой....

2. Методика – не сумма рецептов; вы имеете дело с живым материалом; каждый возраст, каждый класс, каждый отдельный учащийся требует особого подхода...

3. Преподавание, как высокое искусство, не терпит поверхностного отношения к себе» [4, с. 5].

Б. Д. Лемперт, обращаясь к будущим учителям иностранных языков, предупреждал об опасности стать рабом учебника, рабом плана урока, рабом метода [6].

Данная проблема не утрачивает своей актуальности и в настоящее время, одним из путей решения которой является внедрение в практику обучения иностранному языку вариативно-рефлексивной методики, основой которой являются создание учителем авторских моделей обучения иностранному языку, построенных на диверсификации методов, приемов и технологий обучения, грамотное стратегическое планирование процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями, методическая импровизация и методическая находчивость учителя.

Диверсификация процесса обучения ИЯ обеспечивается разработкой учителем нескольких вариантов обучающих действий, каждый из которых используется в соответствии с конкретной педагогической ситуацией.

Использование различных вариантов обучающих действий позволяет учителю определить степень успешности освоения обучающимися планируемого языкового и речевого иноязычного материала, на основе рефлексии прогнозировать коррективы, которые целесообразно внести в обучающие действия, чтобы обучающиеся добились учебного успеха.

В порядке иллюстрации диверсификации методов и приемов обучения приведем примеры отдельных вариантов обучающих действий применительно к заданию 3 (Unit 1 “Sport and Outdoor Activities”, Step 1 “Holidays at home and abroad”) из учебника английского языка “Rainbow English” для учащихся 8-х классов. В задании дается список различных видов отдыха на каникулах и предлагается учащимся выбрать наиболее предпочтительный с их точки зрения и аргументировать свой выбор:

3. There are a lot of different kinds of holidays. Which kind do you prefer and why?

- a) lazy holidays at home
- b) seaside holidays (a holiday near the sea)
- c) family holidays in the country
- d) activity holidays (travelling in the country)
- e) camping holidays

f) package holidays (holidays which travel agencies organize for you) [1, p. 5].

Вариант № 1 обучающих действий. Вопросы, ответы на которые дают обучающиеся последовательно, один за другим: *What kinds of holidays do you know? Can you name them in English? /Let’s name them in English and write your answers down.* Если учащиеся затрудняются с ответом, им предлагаются карточки со списком лексических единиц: *beach holidays, adventure holidays, city breaks, heritage tour, culinary tour, eco-tour, staycation (stay + vocation), family holidays.* На карточках представлены список тематической лексики, виды отдыха на английском языке и их эквиваленты на русском.

Вариант № 2 обучающих действий. Метод ментального картирования. Класс разделяется на команды, которым раздаются заранее подготовленные пустые шаблоны ментальных карт с заданием: выбрать с их точки зрения подходящую модель, распределить наименования разных видов отдыха на каникулах и отметить связи между ними.

Вариант № 3 обучающих действий. Подстановочное упражнение, направленное на тренировку употребления в речи лексических единиц по теме Holidays. Обучающимся предлагается раздаточный материал в виде таблицы с заданием: сформулировать фразу по образцу.

I prefer	because I can
1. Seaside / Beach holidays	a. go swimming and sunbathing every day.
2. Camping holidays	b. go sightseeing.
3. Package holidays/tour	c. learn how to cook some dishes from local cuisine.
4. Culinary holiday/your	d. try different water sports (water skiing; yachting / boat riding; scuba diving / snorkeling; surfing).
5. Heritage holidays	e. clean the rubbish, make our planet a cleaner and happier place..
6. Eco-holidays / Eco-tours	f. broaden my horizons and learn interesting facts about other cultures.
7. City breaks	g. enjoy delicious seafood.
8. Staycation	h. spend more time with my family.
9. Adventure holidays	i. travel off the beaten track.

Представленные примеры обучающих действий являются частью гибкой и открытой системы методических решений, но не обязательными для выполнения. Они могут видоизменяться, дополняться или исключаться, исходя из методического замысла учителя и реальной педагогической ситуации.

Все изложенное позволяет заключить, что диверсификация обучающих действий учителя создает оптимальные условия формирования у обучающихся иноязычных компетенций, а методически оправданное варьирование методических решений обеспечивает продуктивность учебных действий обучающихся, способствует развитию их готовности к овладению иноязычными компетенциями.

Библиографический список

1. **Афанасьева О. В.** Английский язык. 8 кл. : в 2 ч. Ч. 1 : учебник. — М. : Дрофа, 2014. — 96 с.
2. **Барышников Н. В.** Плюралистическая дидактика языков и культур // Лингводидактические проблемы формирования иноязычных компетенций: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения — XIX». — Пятигорск, 2017. — С. 16–22.
3. **Барышников Н. В.** Методическое творчество учителя иностранных языков // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 6. — С. 6–14.
4. **Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. — М.: АРКТИ, 2013. — 192 с.
5. **Грузинская И. А.** Методика преподавания английского языка. — М. : Учпедгиз, 1947. — 222 с.
6. **Лемперт Б. Д.** Что нужно знать и уметь, чтобы быть хорошим учителем иностранного языка. Фрагмент учебного пособия *Abregè de méthodologie de l'enseignement des langue vivantes à l'ècole secondaires*. Пятигорск: ПГПИИЯ, 1971. 176 с. Пер. с франц. Н. В. Барышников. — Пятигорск: ПГЛУ, 2013. — 28 с.

УДК: 372.881.111.22
doi:10.18720/SPBPU/2/id23-669

**Жилуок Сергей Александрович,
Душкевич Александра Игоревна**

Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург
s.a.jiluck@gmail.com
st075677@student.spbu.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРАВИЛ ИГР ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу синтаксических особенностей правил игр, применяемых в методике преподавания немецкого языка: разновидностей придаточных предложений, пассивных конструкций и инфинитивных структур, выражающих императивность и различные смысловые отношения, которые отражают инструктивный характер правил дидактических игр.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, обучающие игры, синтаксис немецкого языка, императивность, пассивный залог, смысловые отношения.

**Zhiliuk Sergey Alexandrovich,
Dushkevich Alexandra Igorevna**

SPBU,
St. Petersburg
s.a.jiluck@gmail.com
st075677@student.spbu.ru

SYNTAX FEATURES OF RULES FOR GERMAN LEARNING GAMES

Abstract. The article discusses syntactic features of the rules of games, which are applied in teaching German, such as types of dependent clauses, passive voice constructions and infinitive structures. These features convey imperativeness and various semantic relations which reflect the instructive character of the rules of learning games.

Keywords: foreign language teaching, learning games, German syntax, imperative, passive voice, semantic relations.

Дидактические игры, применяемые в обучении иностранным языкам, могут быть различны по целям и содержанию, но всех их объединяет наличие правил. Однако изложение правил не всегда бывает понятным. Чтобы создать качественный текст правил игры, нужно выявить и принять во внимание синтаксические особенности его оформления.

Прежде всего правила игры отличаются императивностью, поскольку её участники, по сути, обязаны следовать определенным указаниям. В немецком языке волеизъявление адресанта передается посредством побудительных предложений. К грамматическим средствам для их построения относятся формы глагола (императив, в некоторых случаях — презенс, индикатив, футурум), порядок слов, наречия со значением направления и т. д. [1]. Императивную функцию в немецком языке может выполнять также и пассивный залог. Его употребление открывает возможности к «иному расположению именных членов, чем в предложении с активным залогом» [4]. В связи с этим в немецком языке различаются одночленные, двучленные и трехчленные пассивные конструкции.

Помимо вышеперечисленных средств, побуждение игроков к действию и необходимые объяснения нередко передаются через инфинитивные конструкции. Например, среди значений конструкции *sein + zu + инфинитив* выделяются: возможность, необходимость/её отсутствие, наличие/отсутствие разрешения, требование [3]. Кроме того, правила игр пронизаны различными смысловыми отношениями, среди которых доминируют условные, атрибутивные, а также причинно-следственные. Условные отношения наиболее часто выражаются с помощью придаточных предложений с союзом *wenn, falls, dass* и т. д. Причинно-следственные связи оформляются посредством придаточных предложений причины (союзы *weil; da; dass; dadurch, dass*) и следствия (союзы *so...dass; dass; als dass* и коррелируют *zu* в главном предложении). Придаточные определительные предложения, выражающие атрибутивные отношения, подразделяются

на относительные (*Relativsätze*) и союзные (*Konjunktionale Attributsätze*) [2]. Первый тип вводится с помощью относительных и указательных местоимений: *Am Tisch sitzt der Junge, der ein Buch liest*; второй — через союзы *ob* и *dass*: *Die Tatsache, dass Menschen in die Zukunft blicken wollen, ist inspirierend. Die Frage, ob er es erreicht, ist unklar.*

Мы проанализировали 70 описаний офлайн- и онлайн-игр для обучения немецкому языку с точки зрения указанных синтаксических особенностей. Описания проанализированных игр содержат в сумме 257 побудительных предложений. Самая многочисленная группа (136 предложений) — это *Imperativsätze*: *Verteilen Sie alle Kärtchen in der Klasse...* Второй по распространенности тип (74) содержит глаголы модального значения (*nicht*) *müssen, (nicht) sollen*, а также *nicht dürfen*: *Der SL soll langsam sprechen, allen muss klar sein... Der zeichnende Spieler darf das Original beim Spiel nicht sehen!* Реже встречаются в правилах игр побудительные предложения с инфинитивом (23) и формой презенса (13): *Partnergruppen bilden, die sich gegenüber sitzen. Der Spielleiter erklärt den Teilnehmern die Aufgabe...* Интересно, что в описании онлайн-игр побуждение потенциального игрока к началу игры может выражаться с помощью небольших групп из 2–3 вопросительных предложений: *Welches Verb ist schwach? Welches Verb ist stark?* Данное явление фиксируется лишь для Интернет-игр и только в тех случаях, когда текст-описание не содержит иного средства выражения побуждения, в то время как правила офлайн-игр ограничиваются повествовательными и — очень редко — восклицательными предложениями.

Правила дидактических игр из корпуса примеров содержат 133 пассивных конструкций. При этом наиболее распространенным видом пассива является двучленный пассив — 124 случая. Пациентом чаще всего выступают предметы, задействованные в игре, а также сами игроки: *Alle Karten werden gemischt und gleichmäßig an die TN verteilt. Die zwei Mitspieler werden wieder reingeholt...* Более редки случаи одночленного (7) и трехчленного пассива (2).

На предмет смысловых отношений нами было рассмотрено 332 придаточных предложения. 125 из них имеют значение условия, при этом условие и действие, выполняемое при его соблюдении, могут протекать одновременно или же, наоборот, иметь разную

временную отнесенность: *Alle im Kreis können im Anschluss noch Fragen stellen, wenn sie etwas interessiert. Das Spiel endet, wenn alle Quartette abgelegt sind.* Атрибутивные же отношения (107 придаточных предложений) чаще всего указывают на признак/свойство/состояние предметов и материалов, используемых в игре: *Die TN erstellen eine Liste von 10 Sachen, die sie kaufen wollen.*

Довольно часто в описаниях игр встречаются придаточные дополнительные предложения (59): *Der Spielleiter weist sie darauf hin, dass sie alle Formen ... berücksichtigen sollen.* Для достижения цели игры действия участников необходимо контролировать, давая им указания, как и с кем/чем взаимодействовать, поэтому такие придаточные играют, несомненно, важную роль в подобных «инструкциях».

Придаточные подлежащие предложения (16) во всех выявленных случаях введены через относительное местоимение *wer*. По нашему мнению, они, помимо функции субъекта, несут в себе также и значение условия: *Wer die Karte mit der passenden Antwort findet, legt die Karte an und liest zunächst die Antwort vor*, т. е. вместе с указанием на субъект имеет место некая предпосылка, соответствующая которой возможно продвигаться в игре.

Придаточные предложения образа действия (10) в инструментальном значении обнаружены только в описаниях онлайн-игр. Все они введены союзом *indem* и содержат информацию о дополнительном действии игрока для достижения определенного результата: *Errate Buchstaben in dem Wort oder dem Ausdruck, indem du auf die Buchstaben auf der Tastatur klickst.*

В придаточных предложениях следствия (11) и причины (4) причина и следствие связаны тесным образом и действуют вместе: *Passen sie nicht, muss der TN sie wieder an ihren Platz zurücklegen, so dass man sich die Position der Karten merken kann.*

Наконец, в 70 описаниях игр мы проанализировали 114 различных инфинитивных структур. 52 примера содержат конструкцию *um + zu + инфинитив* со значением цели, объясняющую тому, кто знакомится с правилами играми, для чего необходимо выполнять те или иные шаги и к какому результату их выполнение приведет: *Klicke auf die richtige Antwort, um die Fragebox zu schließen. Der Spielleiter*

stoppt die Zeit, wie lange die Gruppe braucht, um die 10 Sachen zu finden. Вторая группа (41) представлена инфинитивными группами, зависимыми от глаголов. Среди последних наиболее часто встречаются глаголы *bitten, auffordern, aufhören, beginnen, versuchen*. Такая частотность употребления данных глаголов обусловлена, считаем мы, их значением, отражающим ход игры: участников побуждают к действию, и сами участники начинают/продолжают/заканчивают действие. В предложении обороты выступают в качестве части составного глагольного сказуемого или дополнения: *Sie versuchen einzuschätzen, was der Partner lieber mag. Er bittet nun die Teilnehmer, den Rhythmus der Wörter mit den Füßen zu stampfen.*

Употребление инфинитивных оборотов, зависимых от существительных *Aufgabe, Auftrag, Ziel* и т. д. (13) обусловлено необходимостью разъяснять игрокам ход действий. В большинстве случаев конструкции выполняют в предложении функцию определения или выступают частью составного именного сказуемого: *Während die „Verdächtigen“ draußen sind, bekommt das Plenum den Auftrag, das Alibi der abwesenden Spieler zu erschüttern. Das Ziel des Spiels ist es, die Puzzlekarten zu Dreierreihen zu ordnen.*

В значении долженствования употребляется инфинитивная структура *sein + zu + инфинитив* (5): *Der Spielleiter wählt diejenigen Wortkarten zu Spiel aus, die auf dem vorliegenden Stadtplan zu finden sind.* Интересно использование конструкции *ohne + zu + инфинитив* (3). Мы предполагаем, что в правилах игр она имплицитно выполняет функцию императива – побуждения к невыполнению действия, фактически запрета: *Der Spielleiter deckt nun langsam das jeweils oberste Kärtchen seines Stapels auf ..., ohne die Zahl zu nennen.*

Таким образом, в изложении правил игр для обучения немецкому языку широко используются:

- побудительные предложения, образуемые при помощи императивной формы глагола, инфинитивов, модальных глаголов, форм презенса;
- пассивные конструкции, сосредотачивающие внимание на том, какие действия совершаются над игроками и над игровыми предметами;

– определительные, дополнительные, придаточные предложения, придаточные предложения условия, образа действия, причины и следствия;

– инфинитивные обороты, зависимые от существительных и глаголов, инфинитивные конструкции *um + zu + инфинитив* (цель), *sein + zu + инфинитив* (долженствование), *ohne + zu + инфинитив* (запрет действия).

Библиографический список

1. Адмони В. Г. Теоретическая грамматика немецкого языка: Строй соврем. нем. яз.: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» – 4-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
2. Баева Г. А. Синтаксис современного немецкого языка в комментариях и упражнениях: Учеб. пос. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001 – 288 с.
3. Боднарук Е. В. Парадигматика и функционирование немецкого инфинитива (на материале научных и публицистических текстов) // Научный диалог. – Екатеринбург: Центр научных и образовательных проектов, 2021. – №2. – С. 9–27
4. Egoms H.-W. Syntax der deutschen Sprache. Berlin: Walter de Gruyter, 2000. – 510 S.

УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-670

Игнатов Кирилл Юрьевич

доцент, кандидат филологических наук,
Московский государственный университет имени
М. В. Ломоносова, г. Москва
kirillignatov1972@yandex.ru

СОВРЕМЕННАЯ ПОЭЗИЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье обсуждается противоречие между преимуществами использования современной англоязычной поэзии при обучении студентов

вузов английскому языку и весьма скромным местом, которое она занимает в современных учебниках английского языка. Устранение противоречий будет способствовать расширению использования поэзии и раскрытию с её помощью творческого потенциала студентов.

Ключевые слова: современная поэзия, британская литература, преподавание иностранных языков.

Ignatov Kirill Yuryevich
Associate Professor, PhD (philology),
Moscow State Lomonosov University, Moscow
kirillignatov1972@yandex.ru

NARRATIVIZATION OF A POEM AS A LEARNING EXERCISE

Abstract. The article discusses the contradiction between the advantages of using modern English-language poetry when teaching English to university students and the rather modest place it occupies in modern English textbooks. Eliminating the contradictions will help expand the use of poetry and, through it, reveal the creative potential of students.

Keywords: contemporary poetry, British literature, English language teaching (ELT).

Важность использования художественной литературы в обучении иностранному языку никогда не оспаривалась в методике, однако склонность к узкой специализации и разного рода неуклюжие попытки «оптимизировать» изучение иностранных языков, во многом под давлением беспрецедентной коммерциализации процесса обучения, привели к тому, что использование литературных текстов считается уступкой, жертвой чем-то «серьёзным» в пользу «развлекательного». На это опасное заблуждение неоднократно указывали британские специалисты в преподавании английского языка как иностранного, “Literature ... is part of the human experience and using literature in our language teaching does not take away from our learners’ language learning. Rather, it builds connections that are made elsewhere in our learners’ future professions; it enriches their learning; and it also increases their knowledge of an important part of the culture of English-speaking countries” [2, p. 14].

Современные российские исследователи также отмечают: «Культура и, в частности, литература являются важнейшим стратегическим скрепом страны, механизмом поддержания её целостности» [1, стр. 92].

Для выяснения причин пренебрежения литературой в вузовских курсах английского языка начиная с 2012 нами проводится регулярный опрос студентов и преподавателей факультета иностранных языков и регионоведения МГУ. За прошедшие 10 лет опрошено 64 преподавателя различных возрастных категорий и 578 студентов в возрасте от 17 до 35 лет. Серия предлагаемых вопросов призвана оценить отношение респондентов к современной англоязычной поэзии и возможности использования поэтических текстов в изучении английского языка.

Обработка всего множества ответов выделяет три существенных препятствия в использовании современной поэзии в обучении иностранным языкам: сложность современной поэзии, её нерелевантность «лингвистической жизни» студента и невозможность использования стихотворений без предварительной подготовки. Последовательно разберём их обоснованность.

Во-первых, когда с современным стихотворением впервые встречается человек, «поэтическая восприимчивость» которого затвердела от долгого пренебрежения, текст действительно может показаться непонятным. А раз он непонятен, то возникает необходимость найти какое-то объяснение, решение, своеобразный ключик, который открыл бы литературную сокровищницу, и всё бы стало ясным и доступным. Это явление мы называем эффектом кубика Рубика. Преподаватели старшего поколения помнят эту популярную на рубеже 1980-х годов головоломку венгерского изобретателя Эрнё Рубика, представляющую собой пластмассовый куб, состоящий из $3 \times 3 \times 3$ меньших кубиков шести цветов; вращением граней большого куба вокруг 3 осей нужно «собрать кубик Рубика», т.е. достичь положения, когда каждая из граней состоит из квадратов одного цвета. Также и автору статьи в счастливое советское детство повезло получить в подарок кубик Рубика. Только вот он никак не собирался, одну грань можно было собрать, потом, после подсказок друзей, одну

грань и «пояс» прилегающих к ней квадратиков, но не более. И вот в 1983 году в третьем номере журнала «Наука и жизнь» был опубликован алгоритм, который позволял путём пошагового выполнения отдельных действий собрать кубик Рубика полностью. Одна из сложных жизненных проблем подросткового возраста была решена, и это было, безусловно, приятно.

Однако вот подобный подход, т.е. ожидание того, что существует некоторый алгоритм, последовательность простых действий, выполнение которых обеспечит понимание стихотворения подобно собиранию кубика Рубика, ошибочен. И дело не столько в том, что ни одно «каноническое» понимание стихотворения не может соперничать с индивидуальной интерпретацией отдельного читателя. Просто «сложность» является отличительным свойством современной поэзии. Поэтому поиски «ключа» к пониманию поэтического текста обречены на неудачу.

Второе препятствие на пути к использованию современной поэзии заключено в видимой оторванности стихов от жизни изучающего иностранный язык. Казалось бы, за знание стихов не дают дополнительных баллов в тестах, и сами по себе тексты стихотворений не являются упражнениями для студентов. И, тем не менее, достаточно взглянуть на литературные произведения из обязательного списка в подготовке к тесту на получение сертификата СРЕ (так называемые “set texts”), и окажется что их авторы (Джейн Остин, Э. М. Фостер, Ф. С. Фицджеральд, Ник Хорнби, Дэвид Николлс) напитывают свои произведения аллюзиями на тексты современной поэзии и прямыми цитатами из стихотворений. Поэтому современная поэзия, будучи неотъемлемой частью жизни англоговорящего мира, хотя бы и опосредованно, но проявляется и в тестах на уровень языковой компетенции. А стоит ли напоминать, сколько цитат из современной поэзии стали крылатыми в общественно политической и специальной литературе?

С третьим возражением респондентов нужно согласиться. Стихотворение существенно отличается от газетной статьи, интервью популярного актёра или певца и записи в блоге. Действительно, если для статьи из утренней газеты порой достаточно копировального

аппарата для её использования на занятиях днём – лингвистические сложности могут быть минимальны, актуальность и интерес для аудитории почти гарантированы, а «свежесть» и аутентичность как бы замещают вопрос об уместности. Со стихотворением дело чаще обстоит совсем наоборот: оно требует вдумчивого чтения, размышления, работы не только с корпусом и словарём, часто и не одним, но и энциклопедическими источниками. Но является ли это недостатком? Ни сколько не умаляя значимости текстов других жанров, заметим, что чем меньше работы требует текст, тем ниже его эффективность. Ведь речевая компетенция как раз и развивается через работу с текстом, а не поверхностное знакомство. Более того, короткое стихотворение, для понимания которого нужно заглянуть в хороший словарь и энциклопедию, открывает студенту двери в иностранный язык и культуру, а статья, содержание которой понятно без всяких комментариев и словарей в лучшем случае лишь намекает на их существование.

Таким образом, все три препятствия, – и эффект кубика Рубика, и кажущаяся оторванность современной поэзии от целей изучения иностранного языка, и более высокие требования к подготовке к работе с поэтическим текстом, – преодолимы.

Отметим, что в британских школах поэзия по-прежнему широко изучается носителями языка. Причём обсуждение стихотворений, включённых в обязательную программу, подчас вызывает острые споры. Так, стихотворение Кэрол Энн Даффи, яркой представительницы современной британской поэзии, “Education for Leisure” (из сборника 1985 года *Standing Female Nude*), школьники в Британии до недавнего времени изучали на уроках литературы при подготовке к экзамену GCSE. Текст его провоцирует читателя, начинаясь словами: «Сегодня я что-нибудь убью...». Однако в 2008 году, после жалобы Пэт Скофилд, Совет по проведению экзаменов решил исключить стихотворение из списка обязательных текстов на том основании, что в нём якобы пропагандируется насилие (там действительно убивают муху...) и упомянут нож как холодное оружие. На это решение Даффи сразу откликнулась следующим стихотворением (опубликовано в газете *The Guardian* 6 сентября 2008 года):

Mrs Schofield’s GCSE

You must prepare your bosom for his knife,
said Portia to Antonio in which
of Shakespeare’s Comedies? Who killed his wife,
insane with jealousy? And which Scots witch
knew Something wicked this way comes? Who said
Is this a dagger which I see? Which Tragedy?
Whose blade was drawn which led to Tybalt’s death?
To whom did dying Caesar say *Et tu?* And why?
Something is rotten in the state of Denmark – do you
know what this means? Explain how poetry
pursues the human like the smitten moon
above the weeping, laughing earth; how we
make prayers of it. Nothing will come of nothing:
speak again. Said by which King? You may begin.

Пьеса «Венецианский купец», действительно помещённая в первом фолио в раздел комедий, «Отелло», «Макбет», «Гамлет», «Ромео и Джульетта» «Юлий Цезарь», наконец «Король Лир» – вот густой интертекст этого короткого стихотворения. Игра слов (“which” – “witch”), сонетная форма, использование прописных и строчных букв, аллюзии (обсуждение цитаты “Something wicked this way comes” невозможно без упоминания одноимённого романа Рэя Брэдбери 1962 года и его телевизионных и радиопостановок, а равно и киноинтерпретаций), внимание к художественным деталям, преступление как тема для художественного осмысления, точка зрения и лирический герой – всё это невозможно обойти вниманием при обсуждении стихотворения. Так современный сонет приоткрывает нам дверь в англоязычную культуру, откуда к нам устремляется целый сонм героев и произведений.

Подобным образом и использование современной поэзии в изучении иностранных языков как раз может открыть путь, который увлечёт интересующихся, убедит сомневающихся и развлечёт безразличных.

Библиографический список

1. Калущков В. Н., Морозова М. М. Концепция литературного атласа России // Вестник МГОУ. Серия: Географическая среда и живые системы. – №2, 2022. Стр. 90–102
2. Paran Amos and Robinson Pauline. Literature. Oxford: OUP, 2016. 114 pp.

УДК 378.147

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-671

Ковалева Марина Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск,
e-mail: markova63@mail.ru

РАЗВИТИЕ МЯГКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Интеграционные процессы и социально-экономические преобразования изменили требования работодателей к выпускникам вузов. Новым трендом в высшем образовании при обучении иностранным языкам является развитие мягких навыков студентов. В статье представлен анализ понятия soft skills. Приводятся примеры эффективных методов и технологий для их развития при обучении иностранному языку в вузе. В заключении представлены сделаны выводы.

Ключевые слова: мягкие навыки, обучение иностранному языку в вузе, современные методы обучения.

Kovaleva Marina I.,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Foreign Languages Department, Novosibirsk State University
of Economics and Management, Novosibirsk,
e-mail: markova63@mail.ru

SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITY

Abstract. Integration processes and socio-economic transformations have employers' requirements to the university graduates. A new trend in foreign languages teaching in higher education is students' soft skills development. The concept of soft skills is analyzed in the article. Specific examples of methods and technologies their development are given. In conclusion, the conclusions are drawn.

Keywords: soft skills, foreign language teaching at university, modern teaching methods.

Сегодня в быстроразвивающемся мире изменились требования работодателей к выпускникам вузов. Знания в определённой области не считаются ключевой ценностью, потому что наравне с hard skills (профессиональными навыками) всё большую актуальность приобретают soft skills (мягкие или универсальные навыки). Результаты исследования, проведенного в Гарвардском Университете и Стэнфордском Исследовательском Институте говорят о том, что «вклад твёрдых навыков в профессиональную успешность сотрудника составляет всего 15 %, тогда как мягкие определяют оставшиеся 85 %» [1, с. 3]. Именно поэтому в современном образовании меняются основные подходы к обучению. В данных условиях возрастает необходимость использования в вузе эффективных форм и методов развития мягких навыков. Особенно актуальна данная тема при обучении иностранному языку, так как обязательными элементами в процессе преподавания иностранному языку являются межличностная коммуникация и взаимодействие в кросскультурном контексте.

Начнём с того, что проблеме развития soft skills посвящены работы педагогов, психологов и социологов, таких как Е. Ю. Амчиславская, А. В. Гизатуллина, Г. А. Краснощёкова, Г. Б. Михина, Е. Д. Платова, Р. И. Платонова, Н. Г., Сланикова, Ю. В. Сорокопуд, О. В. Сосницкая, О. В. Шатунова, В. И. Шипилов, Е. С. Янкаускас, А. В. Ярославцева и др. Существует разнообразие подходов и точек зрения на определение и классификацию понятия «soft skills». Отмечается, что, если сегодняшние студенты хотят конкурировать на глобальном рынке, они должны владеть основными навыками XXI века, так называемыми «4К»: «коммуникация, креативность, критическое мышление и командная работа» [2, с. 1299].

А. В. Ярославцева считает, что soft skills можно объединить в 3 группы: «когнитивные навыки личности; социально-коммуникативные навыки; навыки, составляющие эмоциональный интеллект» [3, с. 91]. Платова Е. Д. понимает под soft skills «интегративное качество личности, представляющее собой совокупность коммуникативно-интерактивных и когнитивных умений и навыков, личностных качеств и эмоционального интеллекта, позволяющих осуществлять эффективную профессиональную деятельность, в том числе в условиях междисциплинарности» [4, с. 220]. Существует мнение, что «мягкие навыки» не зависят от специфики конкретной работы, они связаны с личностными качествами специалиста и степенью развития:

– профессиональных установок, дисциплинированности, способности брать на себя ответственность;

– социальных навыков и способностей, включающих такие как способность к эффективной коммуникации, скорость адаптации, умение работать в команде, степень развития эмоционального интеллекта;

– способностей, связанных с умениями управлять временем, быть лидером в команде, обладать критическим мышлением и др. [5, с. 194].

Что касается развития мягких навыков при обучении английскому языку в вузе, то следует отметить, что иностранный язык является средством общения, а не предметом изучения, и цель обучения – не изучить лексические и грамматические единицы, а использовать их для выражения своих мыслей, ведения дискуссий и т. д. Использование коммуникативно-интерактивных методов развития мягких навыков на занятиях по английскому языку способствует развитию личностных и профессиональных качеств личности, обеспечивает развитие культурных навыков взаимоотношения людей, улучшает навык понимания и сопереживание партнеру по коммуникации, развивает стремление к постоянной самореализации и самосовершенствованию.

Можно выделить методы, которые особенно нравятся студентам НГУЭУ: метод дискуссии, аналитические игры, метод кейс-стади, ролевые и деловые игры, мозговой штурм и проектная деятельность.

Например, при использовании case-study или метода кейсов обучающимся предлагается проанализировать и предложить решения практической ситуации, что способствует развитию умения планирования деятельности и времени, а также навыков публичной речи. Как правило, «студенты с удовольствием находят примеры из реальной жизни, и принятые в реальной ситуации решения качественно переходят в жизненный опыт» [6, с. 158]. Несомненно, кейсы должны быть современными и увлекательными.

Важным для обучающихся является «разработка индивидуального плана развития молодых людей, где описываются цели развития, алгоритм действий и различных мероприятий, ведущих к достижению намеченных целей в виде развития гибких навыков» [7, с. 179]. Необходимо создавать комфортные организационно-педагогические условия для развития у студентов soft skills как на занятиях, так и во внеаудиторное время, что позволит им в будущем быстрее адаптироваться в динамично изменяющемся мире.

Безусловно, особая роль в развитии soft skills принадлежит преподавателю, который должен быть готов формировать и развивать гибкие навыки у студентов, а для этого самому педагогу следует обладать ими.

Таким образом, soft skills представляет собой совокупность различных умений и личностных качеств, необходимых будущим специалистам для успеха в их будущей профессиональной деятельности. Большую роль в развитии мягких навыков играют методически грамотные и интересные занятия по английскому языку в современном вузе.

Библиографический список

1. Сластникова Н. Г. Мягкие навыки для жизни и карьеры: руководство для старшеклассников. – Бишкек – 2015. – 45 с.
2. Gromoglasova T. I., Kovaleva M. I., Koshkina Zh. V., Huffman L. The Flipped Classroom in the Context of Digitization of Educational Space: A Students' Perspective // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2022. – Т. 15. № 9. – С. 1296–1309.
3. Ярославцева А. В. Актуальность формирования навыков soft skills средствами робототехники у мальчиков во внеурочной деятельности. Вестник Гжельского государственного университета. – 2020. – № 6. – С. 89–93.

4. Платова Е. Д. Вестник Томского государственного университета. — 2021. — № 468. — С. 219–225.

5. Сорокопуд Ю. В., Амчиславская Е. Ю., Ярославцева А. В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // МНКО. — 2021. — №1 (86). — С. 194–96.

6. Ковалёва М. И. Инновационные коммуникативные методики в преподавании английского языка в неязыковом вузе // Актуальные вопросы образования. — 2018. — № 2. — С. 157–160.

7. Платонова Р. И., Михина Г. Б. Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов // АНИ: педагогика и психология. — 2018. — №4 (25). — С. 177–181.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-672

Константинова Светлана Игоревна,
ГБОУ гимназия № 11
skonstantinova80@mail.ru

Севостьянова Дарья Александровна,
ГБОУ гимназия № 11
daria.sevostjanova@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВОЗРАСТАЮЩЕЙ АКТУАЛЬНОСТИ КУРСОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНОГО ИЗ ФАКТОРОВ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению одной из тенденций в иноязычном образовании школьников — персонификации образовательного процесса обучающихся, обусловленной потребностями и приоритетами государственной политики в сфере образования, современной науки и практики как фактора возрастающей актуальности дополнительного иноязычного образования.

Ключевые слова: дополнительное языковое образование, особенности дополнительного языкового образования, персонификация, персонифицированная программа.

Konstantinova Svetlana Igorevna,
Grammar School №11
skonstantinova80@mail.ru

Sevostjanova Daria Alexandrovna,
Grammar School №11
daria.sevostjanova@yandex.ru

CONCERNING THE INCREASING RELEVANCE OF EXTRACURRICULAR FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL COURSES AS A PERSONIFICATION FACTOR OF EDUCATION (ILLUSTRATED BY THE ENGLISH LANGUAGE)

Abstract. The article is devoted to the consideration of a trend in foreign language education of schoolchildren — the personification of the educational process of students, conditioned by the needs and priorities of state policy in the education field, modern science and practice as a factor of increasing relevance of additional foreign language education.

Keywords: extracurricular language education, features of extracurricular language education, personification, personalized program.

Одним из наиболее важных социальных институтов является общеобразовательная школа, которая отражает состояние и актуальные тенденции общественного развития. Трансформационные процессы, затрагивающие общество в социокультурных реалиях, обуславливают направленность изменений в школьном обучении. На сегодняшний день школьное образование претерпевает социокультурные преобразования целевых установок и содержания образования, в организации школьного быта и в условиях воспитательного влияния на растущее поколение. К ряду подобных трансформаций относим возрастание роли курсов дополнительного языкового образования во всестороннем осознанном развитии учащихся.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5] дополнительное образование является неотъемлемой самостоятельной частью современной модели российского образования, которая призвана удовлетворить индивидуальные потребности развития каждого в отдельности взятого учащегося, развивая самостоятельность, ответственность, мобильность, умение анализировать и принимать решения, творить и изобретать. Исходя из этого, особенностями дополнительного языкового образования являются [1]:

– Вариативность образования: учащийся вправе выбрать направление и вид образовательной деятельности, педагога, содержание программы, темп и объём освоения данной программы [3].

– Доступность образования: на протяжении учебного года (и в каникулярное время) любой учащийся («обычный» и одаренный, «проблемный» и «благополучный», больной и здоровый) имеет возможность заниматься [2].

– Многообразии видов образовательной деятельности предполагает наличие разнообразны форм активности, которые соответствуют интересам, склонностям и способностям учащихся.

– Личностно-ориентированный подход состоит в том, что для каждого учащегося существует «ситуация успеха», которая способствует развитию его познавательных и творческих способностей. Оценка достижений проходит по принципу стимулирования учащегося к дальнейшему развитию, без ущемления достоинства личности (темп, стиль и качество работы подвергают критике), что предполагает возможность на непрерывный поиск, на пробы и ошибки [2].

– Практико-ориентированный подход: дополнительное образование нацелено на социализацию учащихся и их профессиональное определение.

Представим в таблице (таб.1) преломление указанных выше характеристик дополнительного образования в особенностях персонификации образовательного процесса в рамках курса иноязычного дополнительного образования “Travel, play and study”, который направлен на создание условий для творческого раскрытия

личности обучающегося 7–8-х классов и учебно-познавательной деятельности учащихся в обществе в рамках лингвострановедческого курса и повышение мотивации к изучению иностранных языков.

Таблица 1

Преломление особенностей дополнительного образования в персонифицированном обучении

Особенности дополнительного образования	Особенности персонифицированного обучения “Travel, play and study”
Вариативность образования, личностно-ориентированный подход	осознанном выборе учащимися тематики разработанной игры по одному из ключевых направлений программы – England, Scotland, Northern Ireland, Wales. Данный выбор обусловлен интересами учащихся. Так, например, участники могут выбирать от географических особенностей страны до автора и его произведения или ученого и его изобретения
Практико-ориентированный подход	проектировании собственных условий для проведения разработанной учащимися игры, а также в разработке критериев оценки работы других учеников, принимающих в игре участие
Многообразие видов образовательной деятельности	возможности посещения практических занятий учителей, которые демонстрируют различные педагогические стили и обладают собственным набором методов и приемов, что в совокупности формирует педагогические условия для всестороннего удовлетворения потребностей учащихся, для развития самостоятельности в принятии решений
Право ребёнка на непрерывный поиск, на пробы и ошибки, на самоопределение	самостоятельном подборе он-лайн платформы для разработки игры из предложенного списка учителями- разработчиками (представлены на слайде) или из уже имеющегося личного опыта использования он-лайн платформ (за творческий выбор собственной платформы учащиеся получают дополнительный балл)

Представленные характеристики обуславливают возрастание актуальности курсов дополнительного иноязычного образования в контексте персонализации образовательного процесса в современной школе.

Организуя курс дополнительного образования Travel, play and study, педагог наряду с учащимися получает возможность для саморазвития, а именно происходит совершенствование ИКТ-компетенции учителя посредством использования различных платформ для разработки занятий. Во время проведения он-лайн уроков педагог совершенствует умение в организации группового взаимодействия посредством технологии дистанционного взаимодействия. Как итог, происходит расширение совокупности используемых приемов.

Для успешной реализации курса “Travel, play and study” цели необходимо выполнить некоторые условия, к числу которых следует отнести:

– Наличие у общеобразовательной организации социальных партнеров и системы сетевого взаимодействия посредством видеоконференцсвязи.

– Опыт проведения онлайн занятий с учащимися с использованием видеоконференцсвязи.

– Высокий уровень владения ИКТ – компетенцией учителями иностранных языков.

Реализация курса происходит поэтапно. На первом, установочном, этапе решаются организационные вопросы: комплектование группы, выявление уровня владения иностранным языком учащимися, определение уровня владения страноведческой компетенцией и т. д.

На рецептивно-продуктивном этапе проходят практические он-лайн занятия в рамках 4-х модулей (England, Scotland, Wales, Northern Ireland) и учащиеся выполняют предлагаемые задания посредством ИКТ.

Структура модуля включает в себя 2 компонента:

– Инвариантный – совокупность заданий, которые участники выполняли в рамках занятий.

– Вариативный – дополнительные задания или домашние задания, которые были предложены учителями к самостоятельному выполнению и/или задания на усмотрение учителя для тренировки навыков и умений, а также систематизации изученного материала.

На творческом этапе учащиеся разрабатывают собственные игровые материалы, которые команды – участники представляют на отчетном занятии, на основе заранее отобранных ресурсов.

На заключительном этапе разработчиками курса проводятся он-лайн консультации для учащихся по работе с Интернет платформами, возможными к использованию для разработки игр. Итогом освоения дополнительной образовательной программы является представление учащимися своих разработок на конкурсной основе. Для оценки созданных командами игровых материалов были разработаны критерии оценки. Оценивалось языковое оформление, соответствие материалу занятий, соблюдение временного регламента представления игры, организация игры, креативность (рис. 1).

В рамках данного курса дополнительного образования был организован в декабре 2022 года конкурс с одноименным названием. В

| Курс «Travel, Play and Study»
Бланк оценивания игровых материалов

Критерии	ОУ №24	ОУ №16	ОУ №27	ОУ №29	ОУ №11	ОУ №642	ОУ №586	ОУ №18	ОУ №35	ОУ №31
Соблюдение временного регламента: 1 балл: не успели провести игру и подвести итог; 2 балла: провели игру, но не успели подвести итог; 3 балла: в полной мере).										
Организация игры: 1 балл: в игру вовлечено МЕНЬШЕ половины учащихся; 2 балла: в игру вовлечено БОЛЬШЕ половины учащихся; 3 балла: ВСЕ учащиеся в полной мере вовлечены в игру).										
Креативность 1 балл: вопросы одной направленности, нет вовлекающего элемента; 2 балла: больше половины вопросов интересны, но нет вовлекающего элемента; 3 балла: вопросы интересные, разной направленности, присутствуют										

Рис. 1. «Фрагмент бланка оценивания игровых материалов для курса “Travel, play and study”».

нем приняли участие образовательные учреждения Василеостровского района Санкт-Петербурга. В общей сложности 39 учащихся, 8 команд, смогли принять участие в отчетном мероприятии и представить финальные результаты: самостоятельно созданные в электронной форме игры на материале изученных модулей и с использованием предложенных платформ

Обобщив все ранее представленное, отметим, что предлагаемый курс способствует организации персонифицированного обучения, позволяя учащимся осознанно выбрать тематику разрабатываемой игры, самостоятельно определить базовую он-лайн платформу для работы, спроектировать условия проведения игры и создать критерии оценивания выполнения заданий. Предложенный курс дополнительного образования позволяет создать оптимальные педагогические условия для всестороннего удовлетворения потребностей учащихся, для развития активной социальной позиции, самостоятельности в принятии решения, способности решать практические задачи, проявлять творчество в осуществляемой деятельности. Подобные курсы дополнительного образования представляют возможность моделирования и реализации образовательного процесса, направленного на саморазвитие личности и повышение мотивации к образованию и самообразованию.

Библиографический список

1. **Брутова М. А.** Педагогика дополнительного образования: учебное пособие. – Архангельск: ИД САФУ, 2014. – 218 с.
2. **Буйлова Л. Н., Буданова Г. П.** Дополнительное образование детей: путь к себе //Библиотечка «Первого сентября». – Серия «Управление школой». – № 32, 2010. – С. 32., с. 9
3. **Иванова И. В., Макарова В. А.** Вариативность как ведущая тенденция развития современного дополнительного образования в России // Вестник ТГПУ, 2015. – С. 14–17.
4. **Соколова Н. А.** Историко-педагогический анализ развития системы дополнительного образования детей в Росси // Вестник ЧГПУ, 2015. – С. 102–106.
5. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.

УДК 378.2

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-673

Королева Елена Владимировна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Н. Новгород
koroleva-e28@mail.ru

Козырев Антон Сергеевич

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Н. Новгород
kozyrev.anton11@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрыт дидактический потенциал реализации модели смешанного обучения, в частности методики «Перевернутый класс» на уроках иностранного языка. В статье представлены результаты опытно-практической работы по использованию методики «Перевернутый класс» при обучении грамматической стороны речи старшекласников.

Ключевые слова: смешанное обучение, перевернутый класс, автономность, урок иностранного языка.

Koroleva E. V.

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod
koroleva-e28@mail.ru

Kozyrev A. S.

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod
kozyrev.anton11@gmail.com

IMPLEMENTATION OF A BLENDED LEARNING MODEL IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. The article reveals the didactic potential of implementing the blended learning model, in particular the “Flipped Classroom” methodology in foreign

language lessons. The article presents the results of experimental and practical work on the use of the “Flipped Classroom” methodology in teaching the grammatical aspect of speech to high school students.

Keywords: blended learning, flipped classroom, autonomy, foreign language lesson.

В современных условиях нестабильности, неопределенности, сложности, хрупкости и неоднозначности происходящих событий необходимо готовить школьников к быстрому принятию решений и выполнения поставленных задач, а также развивать умение учиться и переучиваться в течении всей жизни. Наиболее востребованными качествами личности становятся: гибкость, инициативность, лидерство, кооперация, коммуникация, креативность, самостоятельность, решительность и критическое мышление.

Наибольшим потенциалом в этой связи обладает модель смешанного обучения, благодаря которой ученик развивает умение самостоятельно добывать, обрабатывать, исследовать и применять на практике полученную информацию. На уроках иностранного языка успешное применение находит такая методика из модели смешанного обучения, как «Перевернутый класс».

Основные аспекты, затрагивающие применение методики «Перевернутый класс», широко разрабатывались как отечественными учеными и педагогами Н. Г. Кондрахиной, О. Н. Петровой, М. М. Лаврененко, А. П. Исакович, Д. С. Гладких, так и зарубежными Дж. Бергманом (Jonathan Bergman) и А. Сэмсом (Aaron Sams).

Концепция обучения с использованием методики «Перевернутый класс» сочетает онлайн-обучение, аудиторские занятия, информационные технологии, самообучение, взаимообучение и работу педагога в качестве фасилитатора. При этом необходимо соблюдать особую структуру урока.

Данная методика включает в себя 3 этапа: подготовительный, внедрение, применение. Разработка темы, цель, задач урока происходит на первом этапе.

Учитель заранее продумывает форму подачи теоретического материала в виде видеоролика, интерактивной презентации или иной мультимедийной технологии. Ученик получает знания, старается

осмыслить материал, записывает возникающие вопросы, наряду с этим выполняет задания практической направленности. После того, как преподаватель определился с теоретическим материалом, который его ученики будут изучать самостоятельно, наступает этап внедрения, на котором происходит знакомство обучающихся с «Перевернутым классом».

По мнению Е. В. Зверевой это процесс вызывает наибольшие трудности, по причине того, что отсутствие домашней работы у учеников приводит к невозможности проведения занятия как такового, ведь у обучающихся отсутствует теоретическая база, что является критичным для обучения [2].

Для решения данной проблемы можно использовать стратегии проверки готовности к уроку. В частности, три способа Б. Ханикатта (B. Honeycutt):

1. «Входной билет» – ученики приносят ответы на контрольные вопросы, скриншоты и другую подтверждающую выполнение задания информацию. Без них они не допускаются к занятию, либо к ним применяются санкции.

2. «Выбор точки зрения» – при наличии разных подходов или мнений по поводу той или иной темы, ученики должны выбрать свою сторону и написать на доске свою принадлежность.

3. Точная формулировка задания, наличие заданий для закрепления и внимание к невыполненным домашним заданиям, пресечение этого [5].

Данные стратегии в большинстве случаев позволяют решить проблему неподготовленности и ускорить внедрение методики «Перевернутый класс». Помимо этого, можно использовать краткое объяснение теоретического материала в начале урока, чтобы преодолеть трудности с пониманием [1].

После того, как все проблемы решены, наступает этап применения. К этому моменту методика становится для учеников понятной, они ознакомлены с особенностями и требованиями учителя. Преподаватель переходит к последовательной практике «Перевернутого класса», что требует от него серьезного подхода к созданию учебных материалов и поддержанию мотивации обучающихся.

Для того, чтобы этап применения был успешен, необходимо соблюдение определенных позиций: активизация деятельности учеников, вопросы по лекции, изученной дома, практико-ориентированные задания [4].

Апробация данной методики была реализована нами в опытно-практической работе в МБОУ «Школа № 26» города Нижнего Новгорода в 10 «Б» при обучении темы Comparative and Superlative Degree.

В качестве домашнего задания для освоения теории перед уроком, ученикам было предложено видео «Сравнительная степень прилагательных в английском языке: Правила, таблицы, исключения» с канала «Инглиш Шоу» на платформе YouTube. Для допуска к занятию, ученики должны были выучить исключения, о которых говорится в видео [3].

На начальном этапе урока в качестве речевой разминки ученикам была предложена «The Chain Game». В начале обучающиеся должны придумать как можно больше прилагательных, которые учитель записывает на доске. Далее определяется тема с наличием большого количества существительных. Нами была выбрана тема «Animals». После этого на доске записывается предложение со сравнительной степенью, например: «Elephants are bigger than cats». Далее ученики по цепочке должны придумывать предложения со сравнительной степенью, используя последнее существительное из предыдущего предложения.

Основной этап урока начинается с введения в тему. Учитель спрашивает обучающихся, понравилось ли им видео, возникли ли трудности, при их наличии — отвечает на вопросы. Для контроля выполнения домашнего задания учитель проверяет знание исключений.

В соответствии с результатами тестирования мы разделили учеников на две группы. Ученики из сильной группы выполняют языковое упражнение «Complete the second sentence so that it means the same as the first. Use up to five words».

После этого обучающиеся из сильной группы делятся на пары и выполняют условно-речевое упражнение «Tell about your opinions and experiences of these things». Выполнив это задание, ученики

переходят ко второму условно-речевому упражнению «Read the sentence and respond with a comparative, beginning “Yes, but”».

В то время пока сильная группа выполняет заданные им упражнения, учитель ещё раз разбирает теоретическую часть темы вместе с учениками, которые столкнулись с трудностями. После этого слабой группе предлагается к выполнению комплекс упражнений. Первое из них — языковое упражнение «Complete the sentences using an appropriate form of the adjectives in bold».

Следующее языковое упражнение, которое должна выполнить слабая группа для тренировки — «Put the adjectives in brackets into the comparative or superlative forms, adding any necessary words». После выполнения данного задания, мы проводим повторное тестирование для слабой группы. Для совместной работы для дальнейшего освоения темы мы снова делим учащихся на группы, в которых будут присутствовать как сильные, так и слабые ученики. Обучающимся предлагается выполнить условно-речевое упражнение в формате игры, в которой они должны выбирать профессии по очереди и сравнивать их.

Последним заданием для совместного выполнения является речевое упражнение: «Compare life 50 years ago and today, what is the difference?». Обучающиеся так же работают в парах.

На заключительном этапе выполняется рефлексия и выдаётся домашнее задание. Для рефлексии обучающимся предлагается лист самооценки.

Согласно проведенному исследованию, мы можем сделать вывод, что использование методики «Перевёрнутый класс» позволяет повлиять на мотивацию ученика, при этом ответственность ложится именно на субъекта образовательного процесса, одновременно укрепляя автономную позицию обучающегося, закладывая базис для самостоятельного и осознанного непрерывного обучения в течение всей жизни.

Библиографический список

1. Гриценко Е. С., Глумова Е. П., Шимичев А. С. На каких языках говорят нижегородские школьники? Современная школа как поликультурная

среда // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2014. – № 28. – С. 116–126.

2. **Зверева Е. В.** Модель перевернутого урока (Flipped Classroom) как одна из техник обучения иностранному языку // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. – М., 2015. – С. 446–456.

3. **Королева Е. В.** Использование мобильных приложений при обучении грамматической стороне речи на уроках английского языка / Е. В. Королева, В. А. Ливинчик // Инновационная деятельность в образовании. Сборник статей по материалам VIII региональной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2021. – С. 85–89.

4. **Фролова С. В.,** Перевощикова Е. Н. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, №4. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-6> (дата обращения 10.09.2023).

5. **Honeycutt B.** Ready to Flip: Three Ways to Hold Students Accountable for Pre-Class Work // Faculty Focus. URL: <https://www.facultyfocus.com/articles/blended-flippedlearning/ready-to-flip-three-ways-to-hold-students-accountable-for-pre-class-work> (дата обращения: 10.09.2023)

УДК 811.581.11

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-674

**Кротович Елизавета Павловна,
Пономарева Анастасия Константиновна**
ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург
oheliziumo@gmail.com,
akponomareva@icloud.com

ОСОБЕННОСТИ ЗАДАНИЙ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрены задания Всероссийской олимпиады школьников по китайскому языку на примере регионального этапа

в сравнении с заданиями олимпиады по английскому языку соответствующего этапа. Сопоставлена структура олимпиад, их количественные и качественные характеристики, а также предложены направления подготовки школьников к участию в олимпиаде по китайскому языку.

Ключевые слова: Всероссийская олимпиада школьников, китайский язык, методика обучения китайскому языку, ВСОШ.

**Krotovich Elizaveta Pavlovna,
Ponomareva Anastasiia Konstantinovna**
Herzen State Pedagogical University
Saint-Petersburg
oheliziumo@gmail.com,
akponomareva@icloud.com

SPECIAL FEATURES OF ALL-RUSSIAN SCHOOL OLYMPIAD IN CHINESE LANGUAGE

Abstract. This article is concerned with the features of All-Russian School Olympiad in Chinese language, illustrated by the task of the regional-level competition. Structure, quantitative and quality aspects of the tasks are compared with corresponding of the Olympiad in English language. The authors proposed the guidelines of training students for the Olympiad in Chinese language.

Keywords: All-Russian School Olympiad, Chinese language, methods of teaching Chinese language.

Работа с одаренными детьми является одной из перспективных областей развития российского образования, а Всероссийская олимпиада школьников (далее ВСОШ) является одним из инструментов выявления талантливой молодежи, в том числе в области иностранного языка. Согласно опросам ВЦИОМ, в последние годы наиболее популярными для изучения языками являются английский (далее АЯ) и китайский (далее КЯ) [3]. Однако, практика проведения и подготовки к олимпиадам по английскому языку гораздо шире. Таким образом, актуальным является выявление особенностей олимпиады по китайскому языку для подготовки школьников к участию в них.

Рассмотрим структуру олимпиад. Независимо от предмета, олимпиады проводятся в четыре этапа: школьный, муниципальный,

региональный, заключительный. Поскольку существенные расхождения начинаются с регионального этапа, далее мы будем анализировать задания на примере олимпиад именно этого этапа.

Структурные различия олимпиады представлены далее в табл. 1.

Таблица 1

Структурная схема олимпиад по английскому и китайскому языку на региональном и заключительном этапах

Английский язык	Китайский язык
Аудирование	
Чтение	
Лексико-грамматический тест	
Письмо	
—	Изложение
—	Лингвострановедение
Интегрированное аудирование и чтение	

Можно заключить, что структурно олимпиады схожи, а различия позволяют предположить, что в рамках высокого уровня владения КЯ учащимся необходимо продемонстрировать свои знания и в лингвострановедении [2], в то время как для АЯ данная часть является интегративной в остальных разделах и не требует акцентирования внимания на ней [1]. Это может объясняться тем, что китайская культура относится к высококонтекстным, поэтому формирование коммуникативной компетенции подразумевает более широкие знания в лингвострановедении.

Далее рассмотрим задания регионального этапа. Они рассчитаны на уровень знания АЯ и КЯ, соответствующий В2-С1 по шкале CEFR. В то же время качественный анализ заданий выявляет ряд различий.

Обе олимпиады имеют своей задачей расширение и популяризацию культур стран изучаемых языков, поэтому в тестовые бланки включаются задания, проверяющие не только уровень владения языком, но и сформированность социокультурной компетенции. Во ВсОШ по АЯ данный вид задания представлен в разделе “Use of English”, где от обучающихся требуется соотнести 10 перечисленных

названий/ фамилий/топонимов с их кратким описанием. В олимпиаде по КЯ существует отдельный раздел, включающий в себя 10 тестовых заданий с множественным выбором ответа. Сложность заключается в их формулировке: вопросы даются на русском языке, ответы – на КЯ. Обучающиеся, в большинстве своем получающие страноведческую информацию на русском языке в рамках различных предметов, могут столкнуться с недостатком знаний, поскольку в ответах могут быть использованы как китайские, так и русские имена собственные, культуронимы и т. д., записанные иероглифами.

Задания в разделе «Аудирование» отличаются количественно: в заданиях по КЯ учащиеся дважды слушают один текст, в то время как в АЯ представлено 2 текста: один из них прослушивается дважды, второй однократно. Таким образом, можно заключить, что в КЯ представлен текст для аудирования с более глубоким пониманием, в то время как в АЯ предлагаются как задания на аудирование с полным пониманием, так и с частичным или пониманием основного содержания. Типы заданий на обоих языках одинаковы: задания с выбором правильного ответа на вопрос и задания типа «верно/неверно».

Тематически тексты раздела «Чтение» на обоих языках: они связаны с современным обществом и/или культурой страны изучаемого языка. Задания к текстам в КЯ более традиционные (выбор правильного ответа, true/false), в АЯ же участникам предлагается найти, где в тексте отражена та или иная информация. Соответственно, задания в олимпиаде по КЯ проверяют в основном понимание отдельных деталей из текста, в то время в АЯ – еще и навыки перифраза, способность понимать общий смысл текста.

Лексико-грамматические тесты по АЯ и КЯ отличаются качественно. В то время как вопросы по КЯ направлены на проверку языковых знаний и навыков (заполните пропуски верной грамматической конструкцией, посчитайте количество черт в иероглифе и т. д.), задания по АЯ имеют более коммуникативный характер (решите кроссворд, используя дефиниции к словам, пропущенным в тексте). Также выполнение заданий теста по АЯ подразумевает более высокий уровень сформированности компенсаторной

компетенции, в то время как в тесте по КЯ опора на языковую догадку и другие компенсаторные умения и навыки менее выражена.

Разделы «Письмо» отличаются типами текстов: в олимпиаде по АЯ от участников может потребоваться написание текста рецензии, предложения, отзыва, что предоставляет свободу для творчества. В задании по КЯ предлагается написать текст с заданным началом и концом, что ограничивает не только в выборе формы текста, но и, чаще всего, ограничивает рамками текста-повествования. Кроме того, существует различие в требовании к объему текста: для АЯ это 200–250 слов, для КЯ – 250–300 иероглифов, которые при условии тяготения КЯ к двусложности могут быть приравнены примерно к 150–200 словам.

Раздел «Изложение» представлен только во ВсОШ по китайскому языку и проверяет способность понимать смысл аутентичного китайского текста и самостоятельно передавать его на родном языке как можно полнее. Трудность заключается в необходимости владеть базовыми навыками перевода, т.к. текст, представленный на КЯ, нужно представить на русском языке максимально точно. Однако, умения перевода необходимо формировать отдельно, что не всегда осуществимо в рамках школьного обучения.

Устный тур по АЯ включает в себя 2 задания, подразумевающих работу в паре. Для выполнения одного из заданий, от обучающихся требуется рассказать монолог на заданную тему, включающий в себя информацию о 4-х основных микротемах. После завершения монологического высказывания необходимо ответить на ряд вопросов партнера. Таким образом, данное задание проверяет не только навыки и умения устной речи, а именно подготовленную монологическую речь, но и способность спонтанно ответить на вопросы, таким образом поддерживая диалог. Второе задание представляет собой «перевернутое» первое: от участников требуется прослушать монолог партнера и задать ряд уточняющих вопросов, с целью получения дополнительной информации.

Устный тур олимпиады по КЯ представлен одним групповым заданием: участникам необходимо подготовить дискуссию в формате «ток-шоу», где каждый из конкурсантов должен придерживаться своей роли. Задание подразумевает диалогическую форму

выполнения, содержание высказываний планируется во время подготовки. Кроме навыков и умений устной речи, проверяется способность обучающихся работать в команде.

Подводя итог сравнительного анализа заданий ВсОШ по английскому и китайскому языкам, можно сделать вывод о четко выраженном разрыве в разнообразии заданий. Олимпиада по английскому языку проверяет большее количество навыков и умений, а также способствует выявлению творческих способностей, что можно отметить при анализе различных разделов. Олимпиада по китайскому языку уступает, поскольку в большинство заданий сосредоточено на знаниях и навыках. Это может быть объяснено как относительной новизной олимпиады по данному языку, так и нехваткой заданий коммуникативной и творческой направленности на уроках в общеобразовательных школах. Перечисленное указывает на необходимость дальнейшего анализа и, возможно, пересмотра заданий олимпиады по китайскому языку для более эффективного выявления талантливых школьников.

Обобщая выявленные особенности, можно отметить, что в рамках подготовки школьников к ВсОШ следует в первую очередь уделять внимание языковым навыкам учащихся, а также возможно проведение отдельных занятий в рамках системы дополнительного образования, посвященных развитию социокультурной компетенции и базовых умений перевода. Такие занятия позволят школьникам расширить свой кругозор и в полной мере проявить свои способности во ВсОШ по китайскому языку.

Библиографический список

1. Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку 2022–2023 уч. г. Региональный этап. 11 класс. // Всероссийская олимпиада школьников URL: <https://vserosolimp.edsoo.ru/anglyaz#!/tab/468965400-2> (дата обращения: 15.05.2023).

2. Всероссийская олимпиада школьников по китайскому языку 2022–2023 уч. г. Региональный этап. 9–11 классы. // Всероссийская олимпиада школьников URL: <https://vserosolimp.edsoo.ru/china#!/tab/469281503-2> (дата обращения: 15.05.2023).

3. Иностранный язык: перспективная инвестиция? // ВЦИОМ Новости
URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inostrannyj-yazyk-perspektivnaya-investicziya> (дата обращения: 20.08.2023).

УДК 378.147

doi:10.18720/SPVPU/2/id23-675

Кубачева Кабият Ибрагимовна,

доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков

Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И. И. Мечникова, СПб

Номер специальности 13.00.02

e-mail: gabib101155@mail.ru

Баева Тамара Ахматовна,

доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков

Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И.И. Мечникова, СПб

Номер специальности 13.00.02

e-mail: tamarabaeva@mail.ru

Синицына Татьяна Анатольевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И.И. Мечникова, СПб

e-mail: sinitsinatatjana@yandex.ru

Щелкунова Полина Андреевна

преподаватель кафедры иностранных языков

Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И.И. Мечникова, СПб

e-mail: linoris@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Целью статьи является формирование социально-личностных компетенций студентов медиков в процессе обучения иностранному языку. Авторы считают, что современный специалист должен владеть не только профессиональными компетенциями, но и определенными социально-личностными компетенциями, необходимые для адаптации к современным условиям и возросшим требованиям работодателей.

Ключевые слова: социально-личностные компетенции, компетентность, деятельность студентов, учебные компетенции.

Kubacheva Kabiya Ibragimovna,

PhD, Assoc. Prof. of Foreign languages chair, North-Western State
I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

e-mail: gabib101155@mail.ru

Baeva Tamara Ahmatovna,

PhD, Assoc. Prof. of Foreign languages chair, North-Western State
I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

e-mail: tamarabaeva@mail.ru

Sinitsyna Tatiana Anatolyevna,

senior lecturer of Foreign languages chair, North-Western State
I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

e-mail: sinitsinatatjana@yandex.ru

Shchelkunova Polina Andreevna,

teacher of Foreign languages chair, North-Western State
I.I. Mechnikov Medical University (St. Petersburg)

e-mail: linoris@yandex.ru

SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Annotation. The purpose of the article is the formation of social and personal competence of medical students in the process of foreign language learning. The authors believe that a modern specialist should possess not only professional competence, but also certain social and personal competence necessary for adapting to modern conditions and the increased requirements of employers.

Keywords: social and personal competence, student activities, academic competence.

Введение. Преподавание иностранного языка в медицинском вузе всегда было профессионально-ориентированным и направленным, в основном, на формирование коммуникативной иноязычной компетенции с целью использования языка как инструмента для решения определенных профессиональных задач в межкультурном контексте. Однако, в связи с изменениями, происходящими в России и в мире, формирование социально-личностных компетенций студентов в процессе обучения иностранному языку становится более актуальным и приобретает особое значение для успешного трудоустройства и последующего карьерного роста в сфере медицины.

Сегодня от будущих студентов медиков и квалифицированных специалистов требуется такой уровень владения иностранным языком, который позволял бы использовать его и «как орудие познания», и как «средство получения новых знаний», и как «инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира» [1].

Таким образом, многие исследователи считают, что главным результатом при формировании социально-личностной компетенции при обучении иностранному языку должно стать максимальное соответствие личностных, профессиональных и социальных характеристик молодого специалиста к реальным потребностям его будущей деятельности.

Целью нашего исследования является формирование социально-личностных компетенций, необходимых для успешной деятельности врача с применением профессиональных компетенций, формируемых в процессе обучения иностранному языку.

В основу изучения социально-личностных компетенций положен компетентностный подход, предполагающий построение учебного процесса с ориентацией на конечные результаты образования: в учебную программу или курс закладываются параметры того, что студент будет знать и уметь «на выходе» [7]. Так, например, целью изучения дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе является подготовка квалифицированного врача-специалиста, обладающего системой знаний и навыков, общекультурных и профессиональных компетенций, способного и готового для

самостоятельной деятельности на английском языке в сфере профессионального общения [8].

Е. М. Сартакова выделяет следующие социально-личностные компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку: персональная, коммуникативная, информационная. Были изучены: коммуникативные способности студентов, их уровень доверия к себе и к другим людям, целеустремленность, умение планировать, стрессоустойчивость, склонность к риску и др. [9]. В ходе исследования использовались: тест «коммуникативных умений» Л. Михельсона, методика Дж. Роттера «Шкала межличностного (социального) доверия»; методика «Оценка доверия к себе», тест оценки жизненной и временной перспективы личности.

Сегодня основными единицами оценки качества результата социально-личностной компетенции выступают компетентности и компетенции. В психолого-педагогической литературе эти понятия рассматриваются неоднозначно, что связано со сложностью структуры профессиональной деятельности в разных областях и различиями в теоретических подходах исследователей. Так, компетентность рассматривается как

- степень сформированности общественно-практического опыта субъекта (Ю. Н. Емельянов);
- адекватность реализации должностных требований (Л. И. Анцыферова);
- уровень обучаемости специальным и индивидуальным формам активности (Л. П. Урванцев, Н. В. Яковлев).

Под компетенцией понимают способность делать что-либо хорошо, эффективно, с высокой степенью саморегулирования, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на изменение обстоятельств и среды [2]; внутренние, потенциальные, психологические новообразования, которые выявляются в компетентностях человека [5]. Э. Ф. Зеер под компетентностями понимает «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений», под компетенциями – «обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение

профессиональной деятельности» [4]. В состав профессиональной компетенции входят такие профессионально значимые личностные качества специалиста, как:

- коммуникативность и способность работать в команде;
- способность решать проблемы;
- способность к постоянному обучению;
- умение работать самостоятельно;
- способность адаптироваться к новым условиям;
- умение анализировать [11]

Методы. Для преподавателя иностранных языков медицинского вуза профессиональный стандарт также является ориентиром при построении технологии обучения и формировании коммуникативной и межкультурной компетенций студентов медиков. Особую роль в становлении личности врача играют социально-личностные компетенции и наряду с общекультурными, общенаучными и инструментальными служат фундаментом, позволяющим выпускнику медицинского вуза успешно применять полученные знания в профессиональной деятельности и благодаря системе НМО – непрерывного медицинского образования – совершенствовать знания и навыки, обеспечивая качественную и безопасную медицинскую помощь населению.

Поэтому, находясь в таких условиях, нам следует тщательно подходить в процессе вузовской подготовки к формированию у будущих специалистов-медиков личностных характеристик и компетенций, которые являются гарантом их профессиональной социализации и адаптации.

Стандарты высшего профессионального образования предусматривают наличие у студента медика не только профессиональных знаний и умений, связанных с его непосредственной специальностью, но социально-личностных компетенций.

Российские ученые по-разному подходят к понятию социально-личностных компетенций и их классификации. И. Л. Зимняя справедливо, на наш взгляд, предлагает рассматривать формируемые в процессе обучения компетенции в качестве эксплицитных «психологических новообразований», среди которых исследовательницей

определяются «знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений» [5]. По мнению Э. Ф. Зеер, под социально-личностной компетенцией понимается способность и готовность личности к функционированию во всех контекстах жизнедеятельности, а также к стремлению налаживания диалога с окружающим его социумом [4]. Ю. Г. Татур рассматривает компетентность как особую личностную характеристику и как параметр успешности деятельности [10]. Все вышеприведенные определения подчеркивают наличие определенных свойств личности, которые позволяют человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми и определяют успешность его деятельности в целом. В этом плане большой интерес представляет формирование универсальных (социально-личностных) компетенций в процессе обучения иностранному языку:

– Системное и критическое мышление – способность к поиску, критическому анализу и синтезу информации для решения поставленных задач.

– Командная работа и лидерство – это наличие способности осуществлять межличностное взаимодействие и эффективно функционировать в качестве члена рабочей группы.

– Коммуникация, способствующая осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

Таким образом, личностная ориентация образования (личностные качества врача, ценности, индивидуальные особенности взаимодействия с социумом, умение работать в команде и пр., определяют характер использования знаний и, следовательно, вектор общественного развития), социальная ориентация образования (взаимодействие в социуме, соблюдение врачебной этики и правовых норм, стремление служить обществу) становятся неотъемлемой частью процесса организации обучения иностранному языку. Интеграция личностной и социальной ориентаций профессионального образования обеспечивает включение будущего врача в социальные процессы как развивающейся, ответственной и творческой личности.

Развитие личности студента, в основном, происходит через его основную учебную деятельность и посредством активного участия во внеаудиторных мероприятиях и проектной деятельности [3]. Это способствует развитию творческого потенциала и создает условия для самореализации студентов-медиков, закрепляет и углубляет полученные знания, развивает интеллект, способности к самоорганизации и самодисциплине, тренирует коммуникативные навыки. Учебные и внеаудиторные мероприятия направлены на формирование социально-личностных компетенций:

- коммуникация;
- командная работа и лидерство;
- межкультурное взаимодействие;
- системное и критическое мышление;
- разработка и реализация проектов;
- самоорганизация и саморазвитие.

Для формирования социально-личностных компетенций мы предлагаем студентам такие проекты как: «Becoming a doctor», «Self-Presentation», «My future job» и др. Студентам первого курса рекомендуется пофантазировать о своем будущем, представив себя в роли успешного врача-профессионала. Для формирования социально-личностной компетенции очень важной становится работа в команде, так как она строится не только на взаимоуважении между членами команды, но и на личной ответственности каждого за результат. В ходе ролевой игры «Hospital Team» студенты демонстрируют умение работать в команде, проявляя личностные и профессиональные качества. Данная форма работы дисциплинирует всех участников, заставляет их самостоятельно организовывать свое время [6].

Очень полезным и интересным для студентов было участие в международном проекте «Medicine has no borders», объединившем студентов медицинских вузов из разных стран. Участники получили возможность на практике продемонстрировать не только знание иностранного языка, но и толерантное поведение по отношению к сверстникам другой национальности, расы и религиозной принадлежности, что особенно важно именно сегодня.

Такое многообразие форм дает возможность студентам раскрыть их творческий потенциал уже в первые месяцы обучения. Профессиональное самоопределение студентов является приоритетной задачей при проведении конкурса на лучшую презентацию в рамках СНО. Студент учится работать с информацией, осуществлять научный поиск, обучаясь основам научной деятельности. При этом идет активное формирование системного и критического мышления, развиваются навыки проектной деятельности и самоорганизации. Главной задачей педагога при этом является обучение студентов основам проектной деятельности, начиная с постановки цели до реализации проекта, так как, они сами не всегда могут правильно поставить цели и найти способы их достижения в условиях ограниченного временного ресурса. Преподаватель помогает студенту выстроить траекторию движения от плана до результата. Доклады, представляемые на студенческой научной конференции «Medicine and language», проводимой на кафедре иностранных языков, отражают результаты исследования, проведенного студентами. Преподаватель, являясь научным руководителем участников конференции, должен в первую очередь учить студентов методике проведения исследования, соблюдая последовательность этапов, помогать при подборе и систематизации информации, своевременно вносить правки.

Выводы. 1. Социально-личностные компетенции студентов-медиков являются важной составляющей профессионального развития будущего врача, становления личности, творческой самореализации во всех сферах жизнедеятельности.

2. Такие качества личности, как коммуникабельность, креативность, владение методами получения и переработки информации, способность к самостоятельному и инициативному решению проблем относятся к общему развитию личности и, соответственно, нацеливают молодых людей на непрерывное образование, адаптацию в поликультурном обществе, на развитие способности к общению, взаимопониманию, творчеству.

3. Эффективность формирования социально-личностных компетенций студентов-медиков зависит, в основном, не только от форм

обучения, но и от творческих способностей самих студентов, влияющих на процесс овладения учебным материалом в процессе обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. **Азимов Э. Г., Щукин А. Н.** Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М.: Изд-во Русский язык. Курсы. – 2019. – 496 с.
2. **Байденко В. И.** Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
3. **Виноградов В. М., Прикот О. Г.** Управление инновационным развитием университета: проектные технологии. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – 160 с.
4. **Зеер Э. Ф.** Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. – 2000. – С. 257.
5. **Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7–14.
6. **Королева Н. Г., Воздвиженская А. В.** English for communication in public health: учебное пособие/ Н. Г. Королева, А. В. Воздвиженская [и др.] – Изд-во: СЗГМУ им. И. И. Мечникова. – 2020. – 124 с.
7. **Оксина И. Ю.** Социально-личностные компетенции выпускников техникума // Научный электронный журнал: Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Выпуск 4 (20). – doi: 10.15393/j5.art.2017.3764
8. Рабочая программа по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)». – 2019. – Специальность 31.05.01. Лечебное дело (уровень специалитета). – <https://szgmu.ru/sveden/files/002580.pdf>.
9. **Саргакова Е. М.** Социально-личностные компетенции и условия их развития // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2008. [Электронный ресурс]. – URL: www.jurnal.org/articles/2008/ped23.html (дата обращения 10.09.2023).
10. **Татур Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело. – 2020. – <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf>.

УДК: 811:78

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-676

Кудрявцева Наталья Фаддеевна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
nataliafk@mail.ru

Малаховская Мария Львовна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
lmalakh2001@mail.ru

Пантелеева Людмила Валентиновна

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
panteleeva_ludm@mail.ru

МУЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСПОЛЬЗУЕМ ЛИ МЫ ЕЕ ПОТЕНЦИАЛ В ПОЛНОЙ МЕРЕ?

Аннотация. В статье дается обзор междисциплинарных научных исследований, изучающих родство и близость двух видов человеческой деятельности – речи и музыки. Делается вывод о том, что систематическое использование музыки может оказать существенное положительное влияние на процесс и результат преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: музыка, речь, преподавание иностранных языков, музыкальные способности.

Kudryavtseva Natalia F.

Herzen State Pedagogical University of Russia
 Saint Petesburg, Russia
 nataliafk@mail.ru

Malakhovskaya Maria L.

Herzen State Pedagogical University of Russia
 Saint Petesburg, Russia
 lmalakh2001@mail.ru

Panteleeva Lyudmila V.
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petesburg, Russia
panteleeva_ludm@mail.ru

MUSIC IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: DO WE USE ITS POTENTIAL TO THE FULL?

Abstract. The article provides an overview of interdisciplinary research into the kinship and similarity of two types of human activity - speech and music. The authors conclude that the systematic use of music can have a significant positive impact on the process and result of teaching foreign languages.

Keywords: music, speech, teaching foreign languages, musical aptitude.

В последние годы ученые, работающие в самых разных областях науки, приходят к выводу о том, что музыка может играть весьма важную роль в преподавании иностранных языков. Весомый вклад в понимание этой проблемы внесли работы нейрофизиологов. Исследования показали, что существует несомненная связь между речевой и музыкальной деятельностью. В частности, новейшие методы исследования головного мозга позволили установить, что хотя за восприятие музыки отвечает в основном правое полушарие, а речевая деятельность по большей части контролируется левым полушарием, некоторые аспекты речевой и музыкальной деятельности осуществляются одними и теми же участками мозга. Это касается, например, восприятия музыкального ритма и речевой просодии [6; 7]. В ходе экспериментов была выявлена корреляция между музыкальными способностями и способностями к иностранным языкам. Было показано, что музыкальный слух и чувство ритма способствуют освоению обучающимися иноязычного произношения (собственно произносительных навыков) и формированию у них базовых коммуникативных умений, прежде всего, чтения и понимания устной речи. [11; 12]. Кроме того, результаты некоторых экспериментов дают основания считать, что положительным фактором в освоении иностранных языков является не только

природная музыкальность, но и умение воспринимать музыкальную интонацию, приобретённое в результате занятий музыкой [11].

Близость двух этих феноменов — музыки и речи — отмечается также в междисциплинарных исследованиях, проводившихся лингвистами и музыковедами. Авторы исследований указывают на то, что музыкальные и вербальные тексты структурируются на основе сходных принципов. Они представляют собой иерархические системы, в которых более крупные элементы (музыкальные и вербальные произведения и их части) выстраиваются из более мелких (музыкальных тонов и фонем), а во временной перспективе могут рассматриваться как процессы с четко маркированными границами, обозначающими начало и окончание различных музыкальных или речевых событий [3; 4; 6].

Результаты описанных выше исследований представляют убедительное свидетельство того, что использование музыки может оказать существенное положительное влияние, как на процесс изучения иностранных языков, так и на его результат. Музыка создает благоприятную психологическую атмосферу на занятии и является важным фактором в культурном обогащении и эстетическом развитии студентов, позволяя им раскрыть свои творческие способности [4]. Методисты-исследователи и практикующие преподаватели, включающие музыкальные произведения в арсенал своих обучающих средств, отмечают, опираясь на собственный опыт, что продуманное и систематическое обращение к музыке на занятиях по иностранному языку способствует развитию лингвистических навыков, улучшает мотивацию и внимание, снижает уровень тревожности и содействует укреплению командного духа в группе [5; 9].

Заслуживает внимания тот факт, что в последние годы в фокус внимания исследователей и преподавателей все чаще попадает инструментальная, в том числе классическая музыка, об обучающем потенциале которой раньше говорили гораздо меньше, чем о возможностях использования при обучении иностранным языкам песенных форм музыкальных произведений [8]. В одном из латиноамериканских университетов было проведено исследование, в котором классическая музыка использовалась в качестве фона

на занятиях по английскому языку. В результате, гипотеза авторов проекта о том, что фоновая классическая музыка способствует значительному повышению качества чтения, подтвердилась. [10]. В методической литературе также имеются примеры успешного применения инструментальной музыки для развития продуктивных видов речевой деятельности – говорения и письма [1, 6].

Интересными представляются результаты исследований, посвященные так называемому «эффекту Моцарта», согласно которым прослушивание музыки этого композитора положительно влияет на скорость усвоения информации, способность ее анализировать и синтезировать [5]. Следует отметить, что мнения ученых относительно данного эффекта, включая повышение концентрации внимания обучающихся, остаются неоднозначными [2].

Все приведенные выше факты подтверждают значительный обучающий потенциал музыки, который должен найти применение в языковом образовании. Необходимо осуществить серьезную работу, направленную на разработку новых технологий обучения с использованием музыкальных произведений различных жанров. И прежде всего, важно повысить осведомленность преподавателей и методистов о новых исследованиях в области использования музыки в обучении иностранным языкам и в школе, и в вузе.

Библиографический список

1. **Гаврилова Н. Д.** Музыка на уроке иностранного языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/06/28/muzyka-na-urokakh-inostrannogo-yazyka>. (11.09.2023).
2. **Дрожбина А. И.** «Эффект Моцарта» и его связь с эмоциональным интеллектом и изучением иностранных языков// *Libri Magistri*. – 2022. – № 2 (20). – С. 34–40.
3. **Житкова Е. В.** Развитие иноязычных умений общения взрослых на основе использования музыкальных произведений: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Томск, 2006.
4. **Перчаткина В. Г.** Роль музыкального компонента в процессе изучения иностранному языку// *Казанский педагогический журнал*. – 2016. – №4. – С. 130–134.

5. **Шаповалова М. Л., Козлова И. Л.** Влияние музыкального воздействия (эффект Моцарта) на развитие познавательных и эмоционально-чувственных психических процессов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-muzykalnogo-vozdeystviya-effect-motsarta-na-razvitie-poznavatelnyh-i-emotsionalno-chuvstvennyh-psihicheskikh-protsessov> (02.09.2023).

6. **Arleo A.** Music, Song and Foreign Language Teaching// *Cahiers de l'APLI-UT*. – 2000. – № 19. – P. 5–19.

7. **Besedova P.** Music as an intercultural medium of foreign language teaching // *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*. 2016. P. 646–662. 10.15405/epsbs.2016.11.68.

8. **Besedova P., Stockova K., Soukupova K.** Using Music in Foreign Language Lessons. // *Education and Educational Psychology*. 2019. № 53. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. P. 449–456.

9. **Degrave P.** Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? // *Journal of Language Teaching and Research*. 2019. Vol. 10, № 3. P. 412–420.

10. **Holguin-Barrera D.** The use of classical music to improve reading comprehension // *Investigación y Desarrollo*. 2019. n. pag.

11. **Milovanov R., Tervaniemi M.** The Interplay between Musical and Linguistic Aptitudes: A Review // *Frontiers in psychology*. 2011. Vol. 2. Art. 321.

12. **Picciotti P. M.** et al. Correlation between musical aptitude and learning foreign languages: an epidemiological study in secondary school Italian students // *Acta Otorhinolaryngologica Italalica*. 2018. Vol. 38. P. 51–55.

УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-677

Кузнецова Ирина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна»
englira@mail.ru

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ИЛИ ПРОСТО НЕБРЕЖНОСТЬ?

Аннотация. В статье подчеркивается важная роль использования аутентичного видео в учебном процессе. Вместе с тем, отмечается, что,

просматривая передачи в средствах массовой информации, аудитория может столкнуться с некорректным переводом текста на исходном языке (ИЯ) в текст на языке перевода (ПЯ). Приводятся примеры неадекватного перевода фраз из фильмов. Делается вывод о том, что транслируемый контент должен демонстрировать безошибочные примеры перевода.

Ключевые слова: аутентичный видео фильм, эквивалентный перевод, прием перевода.

Kuznetsova I. V.

PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Foreign Languages Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design
englira@mail.ru

LOST IN TRANSLATION OR JUST NEGLIGENCE?

Abstract. The article emphasizes the important role of using authentic video in ELT. At the same time, it is noted that when watching programs in the media, the audience may encounter incorrect translation from the source language (English) into the target language (Russian) and vice versa. Examples of inadequate translation of phrases are provided. It is concluded that the content of the media should demonstrate only precise translation.

Keywords: authentic video film, equivalent translation, translation technique.

Обучая студентов неязыкового вуза иностранному языку, мы включаем в учебный процесс просмотр видеоматериалов. Это своеобразное «погружение» в иноязычную среду с целью расширения словарного запаса у обучаемых, а также приобретения ими «чувства языка», ведь при просмотре аутентичных научно-популярных фильмов невольно усваивается способ выражения мыслей на иностранном языке. Студентам настоятельно рекомендуется и самостоятельно смотреть видеофильмы по доступным им источникам. Подразумевается, что перевод на родной язык, если он присутствует в виде субтитров или в устном варианте, должен быть эквивалентным исходной иноязычной фразе, чтобы запоминались правильные соответствия ИЯ и ПЯ. Предметом нашего интереса

стали передачи канала TERRA (вещающего на английском языке) в пакете общедоступного телевидения, а точнее — замеченные нами неточности при переводе диктором отдельных фраз.

Телеканал TERRA транслирует документальные фильмы различной тематики на английском языке: о природных явлениях, о технических достижениях, об уникальных уголках нашей планеты и т. д. Но вот анонсы этих фильмов почему-то всегда звучат в переводе. Сюжеты о путешествиях на роскошных лайнерах и остановках в дорогих отелях объединены в серию под названием *Travel in Style*. Во время рекламных пауз это название на экране демонстрируется в русском варианте как *Путешествия на стиле* и прочитывается диктором. И такое словосочетание очень «режет» слух, так как любому человеку, владеющему русским языком, известно, что путешествовать можно *на* корабле, *на* машине, *на* поезде. «На стиле» — это отклонение от языковой нормы и, к тому же, вызывает ассоциации с жаргонными выражениями 90-х, когда можно было услышать: «на бриллиантах», «на малиновых пиджаках» и т. п., что означало «иметь», «носить» что-либо и подчеркивало соответствующий «статус» владельца. Вызывает удивление не только неуместное употребление предлога «на», но и отсутствие в переводе определителя для слова стиль, ведь мы привыкли к таким словосочетаниям, как, например, *архаический стиль, романский стиль, стиль Возрождения, рококо, модерн* и др. (то есть, стиль какой?).

Словарь современного английского языка приводит различные примеры выражений со словом *style*: *management style, country style, your style, traditional style, in the style of...* В переводе подобных фраз на русский язык используется конструкция: прилагательное + *стиль* или *стиль* + существительное в род. падеже. Выражение же *in style* имеет своё значение, отличное от значения слова *style*, а именно: *done in a way that people admire, especially because it is unusual, or involves spending a lot of money: in great/grand/fine etc style* [2: 1653]) и не может быть переведено буквально «на стиле». Пример, взятый нами из книги по дизайну интерьера: *An outdoor bar allows the host to serve friends and family in style* [3: 67], наглядно это демонстрирует, а переводчику следовало бы использовать соответствующий данному случаю прием перевода.

Следующий пример также касается фильмов о путешествиях, но сюжеты объединены другой рубрикой – *A taste of travel*. Русский перевод на экране выглядит следующим образом: *Путешествия со вкусом*. Несколько журналистов по очереди ведут репортажи из различных уголков света, описывая свой опыт нахождения в новом, удивительном месте. И именно «опыт», а не «вкус» является ключевой идеей, заключенной в английском названии рубрики. Если мы обратимся к словарю, то увидим, что одно из значений слова *taste* определяется следующим образом: *taste* [+of] – a short experience of something that shows you what it is like: They can get a **taste of** countryside first-hand [2: 1698]. То есть, тот, кто переводил этот заголовок, допустил искажение смысла.

Еще один пример. Анонс серии документальных фильмов «Шпионские штучки» звучит в русском переводе следующим образом: «...*Они следят за каждым шагом и никогда ничего не забывают. Это устройства, которые добывают информацию. Мы можем проследить весь их путь от громоздких машин до микрочипов и узнать, как фантастика стала реальностью. Только размах воображения может ограничить создание гаджетов для шпионажа*». Возникает ощущение чего-то нелепого: ведь «размах воображения» уже само по себе что-то необъятное, как же оно может ограничить творческий процесс создания чего-либо? К сожалению, в этом анонсе не передают английский вариант, то есть мы не знаем исходного текста, который перевели *таким* образом. Но мы можем заключить, что перевод неадекватный, так как нарушена элементарная логика.

Следующий пример не связан с видеопродукцией, но в какой-то мере относится к средствам массовой информации, так как о чем-то информирует людей. Часто русские указатели в общественном пространстве дублируются на английском языке с той целью, чтобы помочь иностранцам правильно идентифицировать место и его назначение. Причем, для большинства общественных мест существуют универсальные международные знаки или надписи, например, WC (с картинкой), the ladies (a women's toilet) и т. д. Но в одном заведении нас очень удивили таблички со следующим содержанием: *Female toilet*. Воспринимается это как переводческая

некорректность: хотя слова *woman* и *female* имеют одинаковые референциальные значения, их прагматические значения отличаются [1:117], чего, видимо не учел переводчик, и в данном случае слово *female* выбрано неверно.

Таким образом, в средствах массовой информации можно встретить перевод на русский язык англоязычных предложений, который не всегда является корректным, хотя передаваемый в эфире материал должен быть образцовым. Поэтому необходимо внимательно воспринимать транслируемую информацию, а в учебной аудитории рассматривать подобные примеры во избежание фоссилизации у студентов ошибок.

Библиографический список

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
2. Longman Dictionary of Contemporary English (4th edition). Longman, 2005.
3. Skinner T. Outdoor Kitchens & Fireplaces. Schiffer, 2008/

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-678

Лаврентьева Анна Игоревна

ГБОУ СОШ № 47 с углубленным изучением отдельных предметов Петроградского района Санкт-Петербурга

Учитель английского языка

rozanovann@mail.ru

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, СТРАДАЮЩИМИ ДИСЛЕКСИЕЙ, НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена актуальной для современного образовательного процесса проблеме – специфике работы учителя английского

языка с детьми, страдающими дислексией. Опираясь на опыт собственной практической деятельности в ГБОУ СОШ № 47 с углубленным изучением отдельных учебных предметов, автор анализирует основные группы трудностей, с которыми сталкиваются педагоги в работе с указанной целевой группой, и предлагает спектр конкретных приемов, являющихся тактическим основанием индивидуального образовательного маршрута ребенка, страдающего дислексией.

Ключевые слова: урок английского языка, индивидуальный образовательный маршрут, дислексия, современные образовательные технологии, диалог с родителями в педагогическом процессе.

Lavrentyeva Anna Igorevna

State secondary school No. 47 with in-depth study of individual subjects, Petrogradsky district of St. Petersburg,
English Teacher
rozanovann@mail.ru

THE SPECIFICS OF WORKING WITH STUDENTS SUFFERING FROM DYSLEXIA IN ENGLISH LESSONS

Abstract. The article is devoted to a problem that is relevant for the modern educational process – the specifics of the work of an English teacher with children suffering from dyslexia. Based on personal experience of practical activities at State Secondary School No. 47 with in-depth study of particular academic subjects, the author analyzes the main groups of difficulties that teachers face in working with this target group, and offers a range of specific techniques that are the tactical basis for the individual educational route of a child suffering from dyslexia.

Keywords: English lesson, individual educational route, dyslexia, modern educational technologies, dialogue with parents in the pedagogical process.

Работа с детьми, страдающими дислексией, на уроках английского языка в школе остается актуальной и важной задачей. Дислексия – это специфическое расстройство, которое затрагивает способность человека правильно читать, писать и понимать текст. В контексте уроков английского языка дислексия может создавать серьезные трудности для детей. Учитывая единые требования

к результатам обучения иностранному языку для всех обучающихся, обеспечение равных образовательных возможностей для всех детей, своевременное выявление и коррекция дислексии становится приоритетной задачей учителя.

Высокая распространенность этого расстройства в совокупности с необходимостью обучить детей с дислексией на уровне, достаточном для прохождения внешних мониторинговых работ (ВПР), а также ГИА (ОГЭ, ЕГЭ) требует эффективного подхода в обучении и компенсации дефицитов.

Довольно часто дети, не проявляющие признаков аномального развития, характеризуемого преподавателями, родителями, врачами как находящимися на уровне среднестатистической нормы, испытывают трудности в обучении. [1] Это значит, что учителя встречаются с такими учениками в своих классах. Наблюдается стойкая тенденция ежегодного роста количества речевых нарушений у младших школьников, посещающих массовую общеобразовательную школу. [2].

Согласно терминологии Международной Ассоциации Дислексии, дислексия – специфическая неспособность к обучению, имеющая нейрологическое происхождение. Характеризуется трудностями с точным или беглым распознаванием слов и недостаточными способностями в чтении и письме. Эти затруднения связаны с неполноценностью фонологических компонентов языка. Они существуют, несмотря на сохранность других когнитивных способностей и полноценные условия обучения. Вторичные последствия могут включать проблемы с пониманием прочитанного, а плохая техника чтения стоит на пути роста словарного запаса и образования в целом [3].

Основные причины низкой успеваемости детей с дислексией по предмету английский язык, с нашей точки зрения, следующие:

1. Позднее выявление расстройства

Большинство родителей дошкольников не обращались за консультацией к врачу-неврологу, соответственно, дети не получали медикаментозное лечение. В связи с этим мы видим, что отсутствие ранней логопедической помощи и наблюдений у врача-невролога

приводит к недостаточному уровню подготовки к предстоящему школьному обучению [4].

2. Профессиональные дефициты учителей (отсутствие умения работать с данной группой обучающихся). Многие учителя могут не иметь достаточной подготовки или опыта работы с детьми, страдающими дислексией. Отсутствие знаний и навыков может затруднить создание подходящей образовательной среды и применение соответствующих методик.

3. Смешанные группы. Дети с дислексией требуют индивидуального подхода к обучению. Учителям может быть трудно адаптировать учебные материалы и методики для каждого ребенка, особенно в классах с большим числом учеников.

4. Дефицит специализированных ресурсов. Для работы с детьми с дислексией часто требуются специализированные образовательные ресурсы, такие как аудиокниги, программы для чтения и дополнительные учебные материалы. Не во всех школах доступны такие ресурсы.

5. Отсутствие диалога с родителями как субъектами образовательного процесса. Работа с родителями детей с дислексией может быть сложной. Некоторые родители могут не осознавать проблему своего ребенка или не сотрудничать с учителями, что затрудняет создание единообразной системы поддержки.

6. Психологические аспекты. Дети с дислексией могут сталкиваться с низкой самооценкой и стрессом из-за своих трудностей. Учителям нужно быть готовыми к поддержке психологического благополучия этих детей и созданию позитивной атмосферы в классе.

7. Учет оценок и ожиданий. Система оценок и стандарты образования могут создавать давление на детей с дислексией. Учителям приходится балансировать между оценками и поддержкой учеников, чтобы не допустить отчуждения и демотивации.

Проблемы, с которыми сталкивается учитель в работе с детьми с дислексией:

1) трудности с декодированием слов (разбор слов на звуки и соотнесение звуков с буквами);

2) медленное чтение;

3) слабое понимание прочитанного (сосредоточенность на самом процессе чтения в ущерб содержанию). Доминирующая часть младших школьников с оптической дислексией имеет низкий уровень сформированности навыка чтения вслух и понимания прочитанного [5]. Согласно сравнительному анализу уровней понимания читаемого у младших школьников с дислексией и без нарушений чтения недостаточная сформированность у детей с дислексией процесса понимания читаемого наблюдается на всех исследованных уровнях [6].

4) слабые навыки письма

5) путаница букв и звуков

Характерной особенностью расстройства является непостоянство симптомов, они могут варьироваться от ребенка к ребенку, и могут изменяться со временем. Этот фактор, как правило, затрудняет распознавание дислексии у детей учителем. Педагогу важно понимать, что дети с дислексией нуждаются в индивидуальном подходе и дополнительной поддержке на уроках английского языка.

Ниже приведены некоторые методы и стратегии, которые могут быть полезными в ежедневной практике учителя английского языка:

1. Раннее выявление и диагностика позволяют начать работу с ребенком на ранних этапах его обучения. Это позволит адаптировать учебные программы и методики для его потребностей.

2. Разработка индивидуального образовательного плана (ИОП) для ребенка с дислексией, который учитывает его уровень затруднений и потребности, является ключевым шагом. Обучение детей с дислексией на уроках английского языка способствует обеспечению равных образовательных возможностей для всех. Это важно с точки зрения инклюзивного образования и социальной справедливости.

3. Мультисенсорное обучение. Использование разных чувств (зрения, слуха, осязания) для обучения может помочь детям с дислексией лучше усваивать материал. Игры, интерактивные задания и аудиовизуальные средства могут быть полезными. Рекомендации

учителю: интересная, «мультисенсорная», с «частой сменой кадров» презентация учебного материала на уроке [7].

4. Структурированный учебный процесс. Обеспечение структурированного и последовательного учебного процесса. Использование четких и кратких инструкций.

5. Использование современных образовательных технологий, таких как: текст – аудио программы и приложения для чтения и написания. Эти ресурсы могут значительно облегчить процесс обучения для детей с дислексией.

6. Понимание и терпение. Важно, чтобы учителя и одноклассники проявляли понимание к трудностям детей с дислексией. Поддержка со стороны педагогов и одноклассников помогает создать благоприятную обучающую среду.

7. Сотрудничество с родителями. Взаимодействие между учителями и родителями детей с дислексией также играет важную роль. Родители могут поделиться информацией о потребностях своего ребенка и совместно работать с учителями для обеспечения наилучшей поддержки.

8. Обязательное внедрение звукобуквенного обучения. Современная практика преподавания английского языка в начальной школе в основном нацелена на развитие некоторых базовых коммуникативных навыков, например, прослушивание песен и историй, повторение языковых фрагментов, запоминание распространенных слов и т. д. Однако областям фонологии и орфографии уделяется мало внимания, и в большинстве случаев отсутствует четкое и структурированное обучение новым звукам и звуко-буквенным моделям [8].

Приведем отдельные примеры из нашего практического опыта в области преподавания английского языка.

Урок по теме «Letter Blends» 2 класс (12 учеников) /f/ и /θ/

Описание: На этом уроке учащиеся осваивают буквосочетания ph/th, совершенствуют навыки говорения, аудирования, чтения.
Цели: научить распознавать звуки и не путать между собой звуки /f/ и /θ/
Материалы: Интерактивная доска, раздаточный материал, презентация

Этап	Действия	Материалы	Форма работы
Мотивация	Учитель знакомит детей с двумя персонажами – «гостями» урока – Phillip и Tabitha (фигурки Лего – сотрудники зоопарка)	презентация (слайды с персонажами и их имена с выделенными отличными цветами буквосочетаниями ph/th в них)	фронтальная, индивидуальная
Усвоение новых знаний	Точное, яркое объяснение и демонстрация правильного произношения буквосочетаний и их звуков. Дети имитируют.	не требуются	фронтальная, индивидуальная
Первичная проверка понимания материала	Учитель рассказывает историю персонажей и мотивирует детей «помочь» собрать разбежавшихся животных.	презентация, задание на интерактивной доске «посмотри на картинку с буквами, прослушай запись и соедини с персонажем» (слова, содержащие звуки /f/ и /θ/ распределяются соответствующим персонажам) (за каждый ответ выдается карточка с животным)	фронтальная, индивидуальная
Физкультминутка	Смотрят видеоролик, повторяют движения	видеоролик	фронтальная
Коррекция	Побуждает распознавать звуки в словах. Персонажам нужно «обсудить» как идут дела в их поисках.	Не требуются	в группах

	Класс делится на 2 команды, каждая представляет одного из персонажей (по звуку в имени) и участники команды встают, когда слышат «свое» слово. Слова для произношения учителем: thrill – free – three – funny – thick – fat – thin – five – frog – thumb – four – throw и пр.		
Отработка нового материала	У персонажей все животных найдены, кроме дельфина (dolphin) и питона (python). Чтобы их отыскать, дети должны вытягивать карточки, читать слова со звуками /f/ и /θ/ на них, найти этих животных (спрятаны среди карточек)	раздаточный материал (карточки)	парная
Закрепление	У персонажей все животные нашлись и они хотят поблагодарить детей за работу и предлагают им спеть песню вместе с ними. Затем дети рисуют дельфина и питона в своих тетрадях, подписывают названия, выделяют буквосочетания ph/th	Аудиофайл с песней о животных. Презентация	фронтальная индивидуальная
Объяснение д/з	Учитель предлагает дифференцированное домашнее задание.	презентация	фронтальная

	Детям с дислексией – прописать буквосочетания разными цветами, выделить их в словах; остальным детям добавить задания на множественный выбор (найти ошибку и пр.) Общий блок – многократное прослушивание аудиозаписи, повторение за диктором (перед зеркалом)		
Подведение итогов	Учитель предлагает вспомнить, что нового дети узнали на уроке; что запомнилось больше всего.	не требуется	фронтальная
Рефлексия	Учитель предлагает учащимся нарисовать смайлик (веселый, нейтральный, грустный) в зависимости от его самооценки усвоения материала на уроке	раздаточный материал (разноцветные листочки)	индивидуальная

Эффективность предложенных приемов работы подтверждает динамика успеваемости обучающихся с дислексией по видам речевой деятельности за 2021–2022/2022–23 уч. гг. По наблюдениям за детьми с дислексией (учащиеся 2 и 3 классов, 5 человек), за два учебных года при использовании специализированного подхода к их обучению можно отметить положительную динамику их успеваемости (26 %).

Заключение

Таким образом, чтобы эффективно работать с детьми с дислексией на уроках английского языка, учителям и образовательным

учреждениям следует предоставлять специальные образовательные методики и ресурсы, учитывая индивидуальные потребности каждого ребенка. Это поможет успешно преодолевать трудности и развивать навыки владения английским языком, что в конечном итоге будет способствовать их интеграции в общество и реализации потенциала.

Библиографический список

1. Шумская Н. А. Психометрический и нейропсихологический подходы при исследовании интеллекта дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / Н. А. Шумская// Вестник психофизиологии. – №2. – 2018. – С. 205–211.
2. Совершенствование процесса подготовки детей с речевой патологией в школе. Гайдай Марина Николаевна. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология). – 2012. – С. 6.
3. Шумская Н. А. Психометрический и нейропсихологический подходы при исследовании интеллекта дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / Н. А. Шумская// Вестник психофизиологии. – №2. – 2018. – С. 205–211.
4. Проблемы современного педагогического образования. Педагогические аспекты анализа сформированности предпосылок учебной деятельности у дошкольников с нарушениями речи. Русинова Стелла Владимировна, Санькова Алена Александровна. – 2021. – С. 190.
5. Проблемы современного педагогического образования. Наглядность как средство формирования навыков чтения у младших школьников с оптической дислексией. Польшина Мария Александровна. – 2021. – С. 297.
6. Сравнительный анализ уровней понимания читаемого у младших школьников с дислексией и без нарушений чтения. Мигурская Анастасия Александровна. Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – С. 169
7. Формы организации учебной деятельности детей с СДВГ в школе и дома. Серёгина Ирина Николаевна. Школьные технологии. – 2014. – С. 122
8. Luglio. Teaching English to Young Learners with Dyslexia. Developing Phonemic Awareness through The Sound Pathways. EL.LE ISSN 2280-6792 Vol. 3 – Num. 2. Verusca Costenaro, Michele Daloi, Luciana Favaro. – 2014. – С. 210

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-679

Мазуренко Инна Владимировна

к.филос.н., ст. преподаватель кафедры иностранных языков
ФГОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский
университет им. И. И. Мечникова», г. Санкт-Петербург
mazurinna@yandex.ru

соавтор: Мухина Марина Юрьевна

ст. преподаватель кафедры иностранных языков
ФГОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский
университет им. И. И. Мечникова» г. Санкт-Петербург
marina_muhina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье рассматривается роль коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности врачей. Автор анализирует формирование коммуникативных навыков в процессе обучения студентов-медиков на примере видео и соматических фразеологических единиц.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, информационно-коммуникационные технологии, соматические фразеологические единицы, медицинский дискурс.

Mazurenko Inna Vladimirovna

PhD in Philosophy,
associate professor of Foreign Languages Department
North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov
Saint-Petersburg
mazurinna@yandex.ru

Mukhina Marina Yurevna

senior professor of Foreign Languages Department
North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov
Saint-Petersburg
marina_muhina@mail.ru

THE FORMATION OF MEDICAL STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS

Abstract. The article deals with the role of communicative competence as the most important component of the doctors' general professional competence. The author analyzes the formation of medical students' communicative skills by the example of video tasks and somatic phraseological units.

Keywords: communicative competence, communicative skills, information and communication technologies, somatic phraseological unit, medical discourse.

Современная эпоха развития медицинского образования испытывает значительное влияние информационно-коммуникационных технологий. Развитие Интернета и сетевых технологий формирует новые технологические, социальные и этические вызовы, учет которых необходим в современном медицинском образовании.

В условиях цифровизации происходит переформатирование обучения иностранным языкам студентов-медиков. Цифровая эпоха предъявляет высокие требования к коммуникативной компетентности врача. Поэтому профессиональная компетентность врача включает не только владение специальной медицинской терминологией, но и коммуникативную грамотность, коммуникативную толерантность. Активное применение коммуникативных навыков является необходимым условием решения многих профессиональных задач: медицинских, организационно-управленческих и научно-исследовательских.

Развивать коммуникативную компетентность студентов медицинских вузов позволяет моделирование медицинского дискурса как формы «естественно-языковой практики» [2, с. 11], т. е. искусственное создание коммуникативно-речевых ситуаций при помощи продуктов мультимедийных технологий, в частности, видеоматериалов. Для формирования коммуникативной компетентности студентов имеет смысл создать такую учебную ситуацию, в которой можно наблюдать мимику и жестикуляцию говорящего, анализировать интонационные средства диалогического взаимодействия

и средства смысло-выделительной паузации. В этой ситуации регулярно обновляемые видеоматериалы содержат эффективные возможности для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности [3, с. 153].

Ситуационная модель дискурса, представленная в видеоматериалах, может обеспечить потребность обучающегося в образце вербального и невербального поведения профессионала, необходимого для овладения новыми знаниями, навыками и умениями иноязычной медицинской коммуникации.

Эффективным средством формирования навыков и умений, как клинических (clinical skills), так и коммуникативных (communication skills), необходимых для проведения врачебной деятельности, являются заранее разработанные модели коммуникативных ситуаций, представленные в учебных видеоматериалах.

Аутентичный видеофильм является одним из наиболее эффективных средств коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку, так как может быть использован с различными дидактическими целями. Основной задачей использования видеоматериалов является освоение, развитие и совершенствование коммуникативных навыков посредством: развития навыков аудирования аутентичного диалогического и монологического текстов медицинского дискурса; формирование умений обобщать полученную информацию; развитие умений проигрывания ролевых моделей на основе подражания коммуникативному поведению с учетом социокультурных и социолингвистических реалий; формирование умений создавать собственные ролевые модели на основе полученной информации.

В процессе обучения студентов Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова используются видеоматериалы на платформе Moodle разного уровня сложности, включая особенности межкультурной коммуникации (языковые барьеры и этнокультурные различия), социокультурные аспекты (гендерные проблемы, особенности коммуникации с пациентами разных возрастов), аффективную сторону коммуникации (управление эмоциями), невербальное поведение

(врачебная этика, культура профессионального поведения), клинические аспекты профессиональной деятельности врачей различных специальностей.

Следует отметить, что кроме видеоматериалов ситуационная модель медицинского дискурса может быть представлена и соматическими фразеологическими единицами (СФЕ), которые являются весьма продуктивным способом образования целого ряда терминов в области медицины. Активное использование СФЕ в медицинской коммуникации придает речи экспрессивно-эмоциональную окраску и способствует развитию коммуникативной компетенции студентов.

СФЕ – это обороты, которые содержат в своем составе компонент со значением «части тела» (от греч. *soma* – «тело»). Особый интерес к соматической лексике объясняется онтогенетическими функциональными свойствами частей тела человека и их широкой символизацией [1, с. 68]. Например, *a clear head* – иметь ясную голову; *a wooden head* – тупица, *to lose one's head* – повесить голову, *at the bottom of one's heart* – в глубине души, *with all one's heart* – всей душой, *to win one's heart* – покорить чье-либо сердце, *to take something in hand* – взять что-либо в свои руки, *to give a free hand* – развязать руки, *to stand on one's own two feet* – стоять обеими ногами на земле, *to feel one's feet* – обрести твердую почву под ногами, *a sharp eye* – зоркий глаз, *to be all eyes* – смотреть во все глаза, *to be all ears* – слушать с напряженным вниманием, *to keep one's ears open* – держать ухо востро, *to show one's teeth* – показывать зубы, *a tooth for a tooth* – зуб за зуб, *to gnash / grind one's teeth* – рвать и метать, скрежетать зубами, *to grit one's teeth* – стиснуть зубы, *to kick smb in the teeth* – оскорблять, *a kick in the teeth* – пощечина, *to bite one's tongue* – прикусить язык, *to loosen one's tongue* – развязать язык, *smb. has lost his / her tongue* – проглотить язык, *to hold one's tongue* – держать язык за зубами, *to have a sharp tongue* – быть острым на язык, *to speak with a forked tongue* – говорить одно, а думать другое, *to be born with a silver spoon in one's mouth* – родиться в рубашке, *to be down in the mouth* – быть в плохом настроении [4, с. 367].

Представляется целесообразным выделить несколько уровней коммуникативных навыков в процессе обучения: репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный.

Репродуктивный этап предполагает активное восприятие, запоминание и правильное воспроизведение (репродукция) знаний. Для развития умений аудирования диалогической речи эффективной аудиовизуальной опорой на первом этапе являются видеоматериалы с синхронным текстовым подстрочником (без перевода). Закрепление видеоматериала и СФЕ имеет смысл сделать в комплексе упражнений: сопоставление слов (*matching the words*), заполнение пробелов (*filling the gaps*), выбор правильного слова (*choosing the correct word*), замена фраз (*replacing the phrases*), завершение предложений (*completing the sentences*), исправление ошибок (*correcting mistakes*), выбор истинного или ложного (*choosing true or false*), словесная головоломка (*word puzzle*), поиск скрытого слова (*finding the hidden word*), создание идиомы (*idiom building activity*), поиск антонимов (*finding antonyms*).

Репродуктивно-продуктивный этап заключается в использовании усвоенного видеоматериала в новых самостоятельных ситуациях. Обучение на данном этапе включает различные виды учебно-познавательной и речевой деятельности: чтение аутентичных текстов, выступления с мультимедийными презентациями на различные медицинские темы, например, оказание первой медицинской помощи.

Продуктивный уровень характеризуется самостоятельным анализом, выражением своего отношения к фактам и событиям. Обучение на данном этапе реализуется путем выполнения собственных творческих проектов – съемке видеороликов. Успешным примером реализации продуктивного уровня обучения являются видеоролики студентов лечебного факультета Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова о профилактике COVID-19 и непосредственно об университете, в котором реализуются инновационные медицинские и учебные программы.

Проведенный анализ показал, что использование видеоматериалов СФЕ в учебном процессе является важнейшим способом активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов и развития медицинской коммуникации в целом. Работа с видеointервью не только создает возможности повышения уровня лингвистической компетенции как составляющей коммуникативной компетенции, но и позволяет получить реальные фоновые профессиональные знания. Кроме того, аутентичные видеоматериалы, обладая разнообразным дидактическим потенциалом, являются средством встраивания обучения иностранным языкам для профессиональных целей в современную систему международного образования, базирующегося на широком использовании современных информационных и коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. **Блюм А.** Семантические особенности соматической фразеологии. М.: Примстрой-М, 2001. С. 135
2. **Касавин И. Т.** Дискурс-анализ как междисциплинарный метод гуманитарных наук // Эпистемология и философия науки. – 2006. – № 3 – С. 11.
3. Новое в обучении профессиональному английскому языку: цифровая культура и цифровое образование: коллективная монография / под ред. М.Ю. Копыловской – М.: Флинта, 2021 – 248 с.
4. Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 398 p.

References

1. **Blum A.** Semantic features of somatic phraseology. M.: Primstroy-M, 2001. – P. 135.
2. **Kasavin I. T.** Discourse analysis as an interdisciplinary method of the humanities // Epistemology and Philosophy of Science. – 2006. – № 3 – P. 11.
3. New in teaching professional English: digital culture and digital education: collective monograph / edited by M.Y. Kopylovskaya – M.: Flinta, 2021 – 248 p.
4. Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 398 p.

УДК: 811.111
doi:10.18720/SPBPU/2/id23-680

Мальшева Анастасия Алексеевна
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина
panina79875347827@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ И АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ЛЕКСИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Аннотация. Целью данной статьи является описание возможностей использования аутентичных текстов и лингвострановедческой наглядности в процессе обучения лексике с культурным компонентом на уроках английского языка в школе. Подчеркивается необходимость следования критериям отбора лингвострановедческого учебного материала. Приводится пример практического применения аутентичного текста и лингвострановедческой наглядности.

Ключевые слова: аутентичный текст, лингвострановедческая наглядность, чтение, лексика с культурным компонентом.

Malysheva Anastasia Alekseevna
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
panina79875347827@yandex.ru

THE USE OF LINGUISTIC AND CULTURAL VISUALIZATION AND AUTHENTIC TEXTS IN TEACHING VOCABULARY WITH A NATIONAL-CULTURAL COMPONENT IN ENGLISH LESSONS

Abstract. The paper aims at describing the possibilities of using authentic texts and linguistic and cultural visualization in the process of teaching vocabulary with a national-cultural component in English lessons at school. The necessity of following the criteria for the selection of linguistic and cultural educational

material is emphasized. An example of the practical application of an authentic text and linguistic and cultural visualization is given.

Keywords: authentic text, linguistic and cultural visualization, reading, vocabulary with a national-cultural component.

В настоящее время изменилось место иностранного языка в жизни общества. Он представляет собой не просто учебный предмет, а выступает неотъемлемым компонентом системы образования и средством профессиональной реализации личности, позволяющим участвовать в диалоге культур.

ФГОС ВО указывает, что способность обучающихся к межличностному иноязычному общению «является ключевой целью обучения иностранному языку [4]. Соответственно, эффективная межкультурная коммуникация требует не просто знаний используемого языка, но и умения использовать его в конкретной ситуации реального мира, то есть знания определенного лингвострановедческого материала [7].

На уроках по иностранному языку происходит формирование языковой картины мира, отражающей систему знаний о мире. Это осуществляется за счет разнообразных языковых средств, включая лексику. Лексика представляет собой форму объективизации языкового сознания носителей языка.

Тематика устной речи и текстов для чтения касается преимущественно семейно-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной, общественно-политической сфер общения и определяется программой.

В содержании обучения лексической стороне иноязычной речи уделяется особое внимание формированию знаний лексики с культурным компонентом (безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика) [6, с. 56].

Безэквивалентная лексика представляет собой лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в сопоставляемых языках (например, «kilt» — «килт», юбка в складку, сделанная из клетчатой ткани, предмет мужской шотландской национальной одежды; «grandparents» — общее наименование для бабушки и дедушки, аналога которому нет в русском языке).

Коннотативная лексика неразрывно связана с коннотациями, с дополнительными ассоциациями, которые возникают в тех или иных ситуациях общения или которые специально создают авторы текстов для чтения и аудирования. Коннотация представляет собой дополнительное содержание лексической единицы, отражающееся в ее основном значении и выражающее эмоционально-оценочные оттенки. К коннотативной лексике можно отнести выражение «Father Thames» — «Отец Темза» (для англичан Темза мужского рода). Реку Темзу англичане называют и «жидкой историей» («Liquid History»), так как на ее водах вершилась многовековая история Англии.

Фоновая лексика представляет собой лексику, несущую наряду с межнациональной информацией сведения национального характера из повседневной жизни носителей языка. Например, слова «school» и «university» легко переводимы на русский язык и не могут считаться безэквивалентными, однако, их иноязычные лексические фоны не совпадают с лексическими фонами русских слов «школа» и «университет». Приведенные лексические единицы отражают специфику английского образования и особенности образа жизни представителей английской культуры [5, с. 395].

Перед преподавателем иностранного языка часто возникает такая дидактическая проблема, как и какие способы избрать для объяснения лингвострановедческой информации в форме, в значении и употреблении лексической единицы, относящейся к той или иной группе слов. Как лучше мотивировать учащихся к овладению лингвострановедческим материалом в виде фоновой, безэквивалентной или коннотативной лексики или формул речевого этикета?

Процесс усвоения знаний учащимися на всех этапах обучения может быть облегчен за счет использования средств наглядности. Лингвострановедческая наглядность используется учителем языка, например, в процессе ознакомления учащихся с элементами иноязычной культуры. Лингвострановедческая наглядность важна и для целей иллюстрации различающихся лексических понятий, несовпадающих лексических фонов.

Использование реальных материалов изучаемого языка (билеты, чеки, рекламные брошюры, журналы, меню и пр.) являются для

учащихся важным мотивирующим фактором к овладению соответствующими знаниями.

Для использования лингвострановедческих материалов в процессе обучения иностранному языку необходимо провести строгий отбор такого материала. С. А. Бухтиярова выдвигает следующие критерии использования материалов лингвострановедческого характера в учебном процессе: 1) наличие содержащих страноведческую информацию в учебных текстах; 2) представление лексики с национально-культурным компонентом (национальные реалии, безэквивалентная, фоновая лексика, идиоматические выражения) в форме дефиниции, комментария или наглядности; 3) наличие наглядности, поясняющей страноведческие и лингвострановедческие сведения; 4) наличие упражнений, которые были бы сфокусированы на овладении лексикой с национально-культурным компонентом [2, с. 51].

Нами проведен анализ учебника «Spotlight 8» и других компонентов УМК авторского коллектива в составе Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс на наличие в них определенной системы упражнений для овладения лексическими единицами с культурным компонентом, на наличие в учебнике лингвострановедческой наглядности и текстов [1]. Мы пришли к выводу: обучение лексическим единицам с культурным компонентом представлено в основном в разделе «Culture Corner». Однако такого материала представлено в недостаточном объеме. Возникает необходимость включения собственных разработок по лингвострановедческой тематике. Такие материалы учитель подбирает из актуальных источников, встречающихся в англоязычных блогах, на учебных сайтах из сети Интернет. Овладение значением и употреблением лексических единиц с культурным компонентом должно широко опираться на лингвострановедческую наглядность, на специально отобранные страноведческие тексты.

Иноязычные детские журналы могут стать одним из источников отбора актуального лингвострановедческого материала. Тексты из детских журналов на английском языке содержат материалы для обучения лексическим единицам с культурным компонентом. Покажем, как англоязычный журнал «Crown» может быть использован

для обучения лексическим единицам с культурным компонентом в их семантическом содержании.

В журнале «Crown» представлены учебные материалы, соответствующие предпороговому уровню (Pre-Intermediate) владению языком. В процессе работы с содержанием текстов о жизни и культуре англоговорящих стран, читатели журнала получают дополнительную возможность повторить правила употребления грамматического и лексического материала. Среди лексики, представленной в журнале, немаловажное место отводится и единицам, содержащим национально-культурный компонент.

Обратимся к одному из текстов названного журнала об истории школьной формы в Соединенном Королевстве. Мы предлагаем следующий комплекс упражнений, направленный на усвоение страноведческой информации и лексики с культурным компонентом на базе данного текста.

В целях создания мотивации к чтению на предтекстовом этапе учащимся предлагается ряд картинок с изображением британских школьников в школьной форме разных лет. Задача учащихся разложить картинки в хронологическом порядке развития школьной формы в Англии. Затем учащиеся объясняют свой выбор.

Далее организуется детальная работа над языковыми средствами текста. Это в основном реалии страны изучаемого языка, несущие информацию о предметах или явлениях, связанных с историей или культурой, бытом страны изучаемого языка. В используемой журнальной статье содержится следующая информация: The girls wear white smocks over long dresses. Для того, чтобы учащиеся поняли значение слова «smock», учителю необходимо прибегнуть к лингвострановедческому комментарию или демонстрации данного предмета. В данном случае уместно использовать наглядность (рис. 1).

Учитель может помочь школьникам и в понимании слова «blazer» из предложения «Boys wear shorts and a blazer», используемое для описания школьной формы мальчика в сороковых годах XX века. Для передачи содержания слова уместно здесь дать такой лингвострановедческий комментарий: blazer («блейзер») – a type of jacket; In the UK a blazer often has the symbol of a school or organization



Рис. 1. White smock

sewn on the front pocket and is worn as part of a uniform (вид пиджака: в Великобритании блейзер часто имеет символ школы или организации, вышитый на переднем кармане, он носится как часть формы). Для закрепления введенной лексики учащимся выдаются изображения британских школьников в их повседневной школьной жизни. Рядом с изображением того или иного предмета или явления, которые были изучены учащимися, приводятся пустые рамки для того, чтобы вписать название предмета или явления.

Следующий этап – ознакомительное чтение текста. Учащиеся стараются понять общий смысл прочитанного. Школьники снова работают с картинками с изображением британских школьников в школьной форме разных лет. Задача учащихся соединить каждый отрывок текста с нужной картинкой и проверить свои предположения, которые они сделали на предтекстовом этапе, работая с этими же картинками.

На этапе поискового чтения учащиеся прочитывают текст еще раз с целью нахождения относительно небольшого количества информации для последующего ее использования в упражнении: школьники получают несколько утверждений. Учащимся нужно решить, верно или ложно утверждение. В случае неверного утверждения, необходимо исправить ложное утверждение.

На этапе изучающего чтения учащимся предлагается ряд вопросов, на которые учащиеся находят ответ путем полного осмысления содержания прочитанного и проработанного текста. Возможно провести и описание формы английских школьников.

На завершающем этапе в качестве самостоятельной творческой отработки материала учащимся могут быть предложены следующие задания: 1) дать описание одного из вариантов школьной формы для девочек и мальчиков в Англии; 2) провести исследование с целью изучения истории школьной формы в России; 3) сравнить школьную форму в России и Великобритании в разные исторические периоды; 4) представить ученическую форму для девочек и мальчиков в будущем.

Таким образом, аутентичный страноведческий текст выступает адекватным и ценным источником в приобретении лингвострановедческих знаний и лексических единиц, которые такие знания эксплицируют. Учителю остается осуществить отбор аутентичного материала, выбрать рациональные приемы и способы семантизации значений лексических единиц, осуществить тренировку таких единиц и провести их сознательное запоминание. Интересной была к такому тексту и иллюстративная наглядность школьной формы в разные времена в Англии. Наглядность позволяла школьникам: 1) догадаться о значении лингвострановедческих лексических единиц, связанных со школьной формой; 2) запомнить историческую справку о развитии такого вида одежды; 3) выполнить творческие упражнения на основе почерпнутого из текста лингвострановедческого материала; 4) и расширить лингвострановедческий кругозор обучающихся.

Библиографический список

1. Английский язык. Spotlight. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко [и др.]. – М. : Express Publishing: Просвещение, 2012 – 216 с.

2. Мосиенко Л. В. Проблема отбора предметного содержания учебника по анализу художественного текста // Развитие университетского комплекса как фактор повышения инновационного и образовательного

потенциала региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007. – С 47–54.

3. **Томахин Г. Д.** Лексика с культурным компонентом значения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 6. – С 47–50.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Мин-ва образования и науки РФ. в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357.

5. **Чашин В. А.** Фоновые знания и лексика с национально-культурной семантикой // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – №1 (2). – С 393–398.

6. **Шамов А. А.** Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток-Запад, 2008. – 253 с.

7. **Шамов А. Н.** Преподаватель иностранного языка и методическая наука // Нижегородское образование. – 2010. – №1. – С. 106–111.

8. **Шамов А. Н.** Приемы эффективного запоминания лексики на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2015. – №2. – С. 15–23.

9. **Шамов А. Н.** Организация деятельности учителя иностранных языков по обучению лексике // Иностранные языки в школе. – 2016. – №8. – С. 21–25.

УДК 37.02

doi:10.18720/SPVPU/2/id23-681

**Мартыненко Лилия Геннадьевна,
Ковалюк Анна Владимировна**

Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
liliyamartynenko@yandex.ru
akovaluk@yandex.ru

МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ ПРОЕКТ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Авторы статьи рассматривают межпредметный проект как один из эффективных способов формирования социокультурной

компетенции, дают обоснования преимуществам их использования в рамках обучения французскому языку, представляют задачи, принципы, этапы разработки проектов, а также приводят пример межпредметного проекта, разработанного в соответствии с психолого-педагогическими условиями обучения учащихся старших классов.

Ключевые слова: межпредметный проект, социокультурная компетенция, старшие школьники.

**Martynenko Liliya,
Kovaliuk Anna**

Herzen State Pedagogical University of Russia
liliyamartynenko@yandex.ru
akovaluk@yandex.ru

INTERDISCIPLINARY PROJECT IN THE FRENCH LANGUAGE LESSON AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article outlines the goals, objectives, and principles of interdisciplinary projects, substantiating the advantages of their use in the developing of sociocultural competence of high school students studying French as a second foreign language. It also provides an example of an interdisciplinary project developed in accordance with the psychological and pedagogical conditions of teaching senior class students.

Keywords: interdisciplinary project, sociocultural competence, high school students.

Проблема формирования социокультурной компетенции в рамках обучения второму иностранному языку очень часто отходит на второй план, что приводит к отсутствию у учащихся не только социокультурных знаний и умений, но и мотивации к изучению иностранного языка. С. Г. Тер-Минасова отмечает тот факт, что «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру...» [3, с. 24]. Без знания социокультурных реалий страны изучаемого языка могут возникнуть трудности в процессе иноязычного общения,

а также в понимании и восприятия аутентичных материалов. Использование межпредметных проектов на уроке является одним из успешных способов повышения эффективности обучения второму иностранному языку, а также позволяет сделать процесс обучения более увлекательным. Подобные проекты способствуют формированию у учащихся умений межкультурного общения и взаимодействия, воспитанию толерантности и уважения к другим культурам, способности к самостоятельному и совместному решению проблем. Исследователи отмечают, что «метод межпредметных проектов позволяет... перейти от усвоения готовых знаний к их осознанному приобретению [4, с. 45].

Основные задачи межпредметных проектов – это научить учащихся самостоятельно размышлять и делать обоснованные выводы, опираясь на знание фактов, закономерностей наук; принимать самостоятельные аргументированные решения; работать в команде, выполняя разные социальные роли; развить критическое мышление и выработать умение работать с разнообразной информацией.

Результатами применения межпредметного проекта для обучения иностранному языку будут: развитие умений межкультурного взаимодействия и межкультурной коммуникации, умений анализа культурных особенностей, толерантности и уважения к другим культурам, а также развитие способности к самостоятельному решению проблем [2].

Для эффективного развития социокультурной компетенции у старших школьников, изучающих иностранный язык как второй, необходимо уделять особое внимание отбору содержания межпредметных проектов.

Важным фактором при отборе содержания для подобных проектов будет являться уровень подготовки учащихся и их способности к восприятию информации. Возрастные особенности старших школьников и специфика изучения французского языка, как второго иностранного, также должны быть учтены при выборе содержания проекта. Необходимо учитывать и аспекты французской культуры: содержание проектов может охватывать широкий спектр тем, таких, как история и культурное наследие Франции,

современная французская литература и искусство, социальные и политические аспекты французского общества.

Приведем примеры некоторых разработанных межпредметных проектов, направленных на развитие социокультурной компетенции старших школьников, изучающих французский язык как второй иностранный. Этапы их реализации базируются на этапах реализации проекта, предложенных в исследованиях Е. С. Полат [1]:

1. *Подготовка к реализации и планирование проекта* – этап, предполагающий знакомство учащихся с тематикой проектов, распределение ролей и функций, выполняемых обучающимися в процессе реализации проекта.

2. *Введение социокультурного компонента* – этап, направленный на развитие у учащихся социокультурных знаний по теме межпредметных проектов, таких, как: знание системы ценностей родной и французской культуры, национального символизма и др.; *социокультурных навыков*: навыка перевода социокультурно-маркированных языковых единиц с французского на русский и с русского на французский язык; навыка узнавания социокультурно-маркированных языковых единиц и реалий, *социокультурных умений*: умений адекватного интерпретирования и реагирования на события и отношения в аутентичных условиях в соответствии со стандартами иноязычной культуры в речевом и неречевом аспектах общения, умения сопоставления фактов французской и родной культуры [1].

3. *Языковая и речевая подготовка проекта*, предполагающая развитие у учащихся таких знаний, как: знание культурно-ориентированной лексики, идиоматики, грамматических конструкций изучаемого языка, содержащих социокультурный компонент; развитие умений адекватного интерпретирования и реагирования на события и отношения в аутентичных условиях в соответствии со стандартами иноязычной культуры в речевом и неречевом аспектах общения, умения выбора приемлемого в социокультурном плане стиля речевого поведения в условиях межкультурной коммуникации и навыков узнавания социокультурно-маркированных языковых единиц и реалий, функционирующих в изучаемых сферах межкультурной коммуникации, и их корректного употребления в речи [1];

4. *Презентация проекта и конкурсное оценивание работ* – этап, предполагающий демонстрацию обучающимися знаний социокультурных особенностей речевого поведения представителей родной и французской культуры, умений выбора приемлемого, в социокультурном плане, стиля речевого поведения в условиях межкультурной коммуникации.

5. *Рефлексия, осмысление* – этап, способствующий развитию умений лингвострановедческого комментирования социокультурного содержания реалий на французском и родном языках; умений сопоставления фактов французской и родной культуры [1].

Проект 1. Франция в ретроспективе.

Этап 1. Подготовка к реализации, планирование проекта, выбор тематики проекта. Материалы и установки:

1) Целеполагание (введение темы проекта):

URL: <https://youtu.be/EQiUUicibVs> *Regardez la vidéo et devinez le sujet des projets. (Посмотрите видео и догадайтесь о сюжете проектов).*

2) Распределение ролей и выбор темы: *Partagez les rôles et choisissez le sujet de vos projets. (Разделите роли и выберите тему ваших проектов.)*

3) Постановка целей и задач (мозговой штурм по группам (две группы – 2 разные темы)): *Quels éléments doivent être présents dans votre projet? (Какие составляющие должны быть включены в ваши проекты?)*

4) Обсуждение и выбор источников (мозговой штурм): *Quelles sources allez-vous employer dans votre projet et pourquoi? (Какие источники вы будете использовать в ваших проектах и почему).*

5) Самостоятельный поиск источников, отбор материала для проектов.

6) Обсуждение формы представления продукта проектной деятельности: *Choisissez la forme de la représentation des résultats. (Выберите форму представления результата).*

Этап 2. Введение социокультурного компонента на основе текстов социокультурной направленности. Материалы и установки:

1) *Regardez la vidéo et cochez les noms que vous avez entendus: (Посмотрите видео и отметьте имена, которые вы услышали):* URL: <https://youtu.be/EQiUUicibVs>.

2) *Lisez l'article et faites une chronologie des rois (Прочитайте статью и составьте хронологию правления королей).* URL: <https://www.linternaute.fr/actualite/guide-histoire/2615491-rois-de-france-liste-chronologie-et-dynasties/>

Этап 3. Языковая и речевая подготовка проекта. Материалы и установки:

1) Выполнение языковых, условно-речевых и речевых упражнений:

Cochez la bonne réponse. (Отметьте правильный вариант ответа). Liez les mots avec leurs définitions. (Соедините слова с их определениями). Mettez les mots qui conviennent dans le texte. (Вставьте в текст подходящие слова). Racontez ce que vous avez lu sur ce fait culturel. (Расскажите, что вы прочитали по данному культурному факту).

2) Самостоятельная подготовка устного и/или письменного текста выступления (дома): *Présentez le texte que vous avez préparé. (Представьте текст, который вы подготовили).*

Этап 4. Презентация проекта. Материалы и установки: Представление подготовленного проекта: *Présentez vos travaux en groupes. (Представьте ваши групповые работы).*

Этап 5. Рефлексия, осмысление. Материалы и установки:

1) Повторение изученных социокультурных единиц и реалий в формате мозгового штурма: *Répondez à la question: quel fait de l'histoire de la France vous étonne le plus? (Ответьте на вопрос: какой исторический факт о Франции вас больше всего удивил)?*

2) Викторина по социокультурным реалиям: *Rappelez-vous les notions et choisissez la bonne réponse. (Вспомните реалии и выберите правильный ответ).*

Форма представления результата – театральная постановка “Autres temps, autres mœurs...” (Другие времена, другие нравы...)

Также были разработаны и реализованы еще два проекта: проект “Географические особенности Франции”, формой представления результатов которого являлся видеоролик по теме “Les miracles géographiques de la France” и проект “Французское искусство”, форма представления – буклет по теме “L’art français”.

Таким образом, грамотное, осознанное применение межпредметных проектов в совместной деятельности учащихся и учителя

может привести в учебный процесс принципиально новую, по сравнению с традиционным обучением, систему взаимоотношений учащихся и учителя, эффективную организацию познавательной деятельности учащихся.

Библиографический список

1. **Полат Е. С.** Как рождается проект. – М., 1995.
2. **Сафонова В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
3. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация : Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультур. коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 261 с.
4. **Юлдашева Л. К., Муминова А. Б.** Метод межпредметных проектов как способ развития интеллектуально-проектировочной деятельности студентов русской филологии//Гуманитарный трактат, 2019. №. 54. – С. 44–46.

УДК 378.2

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-682

Орехова Елена Яковлевна

доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический
университет, Россия, г. Москва,
lena.orekhova.63@mail.ru

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОПОЛИТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В работе представлено авторское видение перспектив сохранения и развития французского языка в РФ как учебной дисциплины, как аспекта научного осмысления и как феномена современной

действительности. Особое внимание в указанном контексте уделено потенциалу африканского франкоязычия.

Ключевые слова: французский язык, франкоязычная Африка, русский язык как иностранный.

Orekhova Elena Ya.

holder in Pedagogy, Professor,
Moscow City University (MCU),
Russia, Moscow, Advanced Doctorate degree
lena.orekhova.63@mail.ru

PROMISING DIRECTIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE FRENCH LANGUAGE IN MODERN SOCIOPOLITICAL CONDITIONS

Abstract. The paper presents the author's vision of the prospects for the preservation and development of the French language in the Russian Federation as an academic discipline, as an aspect of scientific understanding and as a phenomenon of modern reality. Particular attention in this context is paid to the potential of African Francophone.

Keywords: French, French-speaking Africa, Russian as a foreign language.

Никаким образом не хотелось бы в данной статье рассматривать злободневные вопросы языкового образования, обучения французскому языку в политическом ракурсе. Однако, сегодня всякой дидактике, а особенно лингводидактике не удастся остаться нейтральной. Приходится размышлять о методологии иноязычного образования не только на практическом/технологическом уровне, но и на уровне ценностей, социальной миссии языка и учителя, который его преподает. Это позволяет расширить рамки исследования данного вопроса и поместить наш дидактический дискурс о французском языке в культурную, экономическую и политическую плоскости.

В свете общественно-политических событий последних нескольких лет наблюдается не только изменение научно-педагогического дискурса в исследованиях и публикациях, но и переосмысление, «инвентаризация» тех основных подходов, направлений в языковом отечественном образовании, которые превалировали в рамках господствующей

постмодернистской парадигмы, ставшей научным мейнстримом конца XX – первой четверти XXI вв. Нарастающий конфликт господствующей и новой систем ценностей, не раз отмеченный современными отечественными исследователями [2; 3], влияет на выбор способов наблюдения и интерпретации явлений, исследовательских практик.

В данном контексте переосмысление научных и практических направлений не может не коснуться области языкового образования. В этой работе мы будем говорить о французском языке, проблемы которого не раз обсуждались на полях данной конференции [1], а также далеко за ее пределами, потому что межкультурная коммуникация признается элементом «мягкой силы», а «господствующие» в той или иной стране языки – инструментами успешного влияния государств – носителей данных языков на политику и экономику стран, где эти языки широко используются. Язык достаточно давно стал средством, орудием политической борьбы и противостояний, неким инструментом культурной дипломатии [7].

Сегодня мы наблюдаем процессы, которые удивительным образом меняют диспозиции на международной языковой карте мира. Наряду с потерей влияния русского языка на территориях бывшего СССР, а также большинства европейских стран, он постепенно проникает в глубь Черного континента. Например, с 2019 г. русский преподавался в школах ЦАР¹, а с 2022 г. распространяется и в стены университетов. Хотя, преподавание русского языка в африканских школах успешно осуществлялось и в прошлом.

Действительно, большинство стран Африки дружелюбно настроены к России, ибо она во времена конфликтов между колониальными державами и населением колоний исторически всегда была на стороне африканцев. Таким образом становится очевидной необходимость смещения «полюса притяжения» во франкофонном российском образовании в направлении франкоязычной Африки. Убеждены, что это принесет пользу обучению французскому языку в России, подготовке кадров, и, как следствие, престижу и авторитету нашей страны в мире. В этой статье мы лишь наметим

¹ Центральная Африканская Республика

основные исследовательские и практические векторы реализации указанных намерений.

Во-первых, пришло время оживить несколько угасший интерес к состоянию дел в образовании на африканском континенте с учетом того, что на франкоязычном пространстве африканская школа является наследницей французской школы. К сожалению, эта область педагогического страноведения в сравнительной педагогике лакуарна и нуждается в немедленном восполнении. Комплексные исследования, посвященные школе Африки в контекстах колонизации, деколонизации и неодеколонизации (позволим себе данную словообразовательную вольность) за последние десятилетия практически отсутствуют, а лингводидактическая составляющая не рассматривается вовсе.

Следовательно, во-вторых, проблему преподавания живых языков (LV) во франкоязычных странах Африки мы рассматриваем как актуальную и в исследовательской области, и в курсах страноведения/лингвострановедения французского языка, и в процессе овладения практической стороной речи, когда сведения о национально-культурной специфике речевого общения в них, использование инновационных приемов ознакомления обучаемых с новой культурой, способствуют развитию межкультурной компетенции обучающихся французскому языку в России. В данном контексте нуждаются в пересмотре и обновлении учебники и учебные пособия, а также процесс подготовки педагогических кадров в области французского языка.

Поэтому, в-третьих, в подготовке кадров необходимо обратить внимание на французский для специальных целей (FOS). Ориентация обучения FOS на франкоязычную Африку нужна в подготовке инженеров, врачей, военных советников, специалистов в области торговли, добычи природных ресурсов, развития туризма, а также учителей и преподавателей французского языка. И здесь со страноведческой и лингвострановедческой позиции необходимо обратить внимание на Буркина-Фасо, Камерун, Мадагаскар, Мали, Сенегал, ЦАР и многие другие страны франкоязычной Африки, с учетом их стратегического положения, природных ресурсов, наличия и перспектив налаживания связей с Россией и других показателей, привлекательных для российского инвестирования.

В данном контексте обращает на себя сегодняшнее состояние школьного образования в Африке, где французский язык на большинстве территорий преподается в учебных заведениях среднего образования. Там остро стоят проблемы переполняемости классов (80 учеников и более), профессиональной подготовки педагогических кадров (очень низкая). Без их решения вряд ли удастся там удержать статус французского языка как связующего звена стран и континентов, этнических групп и народов [4]. И здесь стратегически верным является вектор экспансии русского языка через российских специалистов в различных областях, владеющих французским языком, на франкофонные территории Африки.

Это четвертый пункт нашего рассуждения. Для распространения русского языка как иностранного в странах франкоязычной Африки у России имеется важный и нерационально используемый ресурс — учителя и преподаватели французского языка. Многие из них сегодня находятся в неустойчивом профессиональном и моральном состоянии. Французский язык массово уходит из российских школ, как результат — недобор на вузовские направления подготовки и сокращение нагрузки учителей и преподавателей. Однако высочайший потенциал российских педагогических кадров в их лице не может быть утерян в связи с геополитическими трансформациями. Он должен быть обязательно использован в рассматриваемом контексте. Здесь нужны конкретно ориентированные курсы повышения квалификации, программы дополнительного образования по направлению «Русский язык как иностранный» [5; 6].

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что представленный материал не претендует на лавры стратегической аналитики. Единственным посылом автора является призыв к сохранению французского языка как LV и ФОС на территории РФ, а вместе с ним и той величайшей отечественной педагогической традиции его преподавания. Что же касается освоения «африканского пути» российским образованием, то заметим, что языковая «башня» строится и разрушается, исходя либо из принципов доминирования и экспансии, либо — угасания и исчезновения. И тут полезно использовать французский опыт, опыт настоящей борьбы

с тотальным англо-саксонским языковым господством. С данных позиций ее рассматривают многие ассоциации по преподаванию французского языка по всему миру. «Французский-противоядие от английского» — неустанно повторяется из года в год, из десятилетия — в десятилетие на полях различных международных симпозиумов и конгрессов: Международной ассоциации преподавателей французского языка FIPF (1996–2023 гг.), Международного центра франкоязычных исследований (2020) в Токио, Дакаре, Париже, Тунисе. В выступлениях звучит «военная риторика», которой соответствуют используемые концепты «тревожные сигналы», «мобилизация», «стратегия», «альянс» [8; 9].

С учетом показательной практики Франции по экспортизации языка и культуры, полагаем, что «африканский путь» российского образования не окажется легким, тем более, что заинтересованность в Африке проявляет Китай, открывая там свои институты Конфуция. Однако, *pour atteindre son but il ne faut qu'aller*. Дорогу осилит идущий!

Библиографический список

1. Бражник Е. И. Второй иностранный язык. Обучение, изучение, проблемы и перспективы: опыт Франции / Е. И. Бражник, И. С. Данилова, Е. Я. Орехова // Шатиловские чтения. Перспективы развития парадигмы иноязычного образования. — Санкт-Петербург: Российский Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2021. — С. 183–191.
2. Дугин А. Г. Геополитика постмодерна. Времена новых империй. Очерки геополитики XXI века / Александр Дугин. — СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2007. — 382 с.
3. Ирицян Г. Э. Конец постмодерна или его кризис? / Г. Э. Ирицян // Интеллект. Инновации. Инвестиции. — 2016. — № 4. — С. 63–66. — EDN WYORKR. Митрошенков, О. Что придет на смену постмодернизму? / О. Митрошенков // Свободная мысль. — 2013. — № 3(1639). — С. 125–131.
4. Орехова Е. Я. Настоящее и будущее французского языка: взгляд со стороны / Е. Я. Орехова // Романские тетради: Романия как цивилизационное

понятие: Сборник научных статей / Отв. редактор Л. Г. Викулова. Том 2. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. — С. 199–208.

5. **Тарева Е. Г.** Русский язык как инструмент становления наднациональной коллективной идентичности иностранных обучающихся / Е. Г. Тарева // Русский язык за рубежом. — 2022. — № 2(291). — С. 21–26.

6. **Тарева Е. Г.** Русский язык в эпоху глобальных образовательных трансформаций / Е. Г. Тарева, С. В. Михайлова // Обучение французскому и русскому языкам как иностранным: Лингвистические и дидактические аспекты. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира» Тезаурус, 2018. — С. 93–104.

7. **Тарева Е. Г.** Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? / Е. Г. Тарева // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2016. — № 3(23). — С. 94–101.

8. 3e Congrès européen de la FIPF «français, passion pour demain!» [Электронный ресурс]. URL: athenes2019.fipf.org (дата обращения: 09.09 2023).

9. Congrès mondial des professeurs de français — uniquement en ligne sur [Электронный ресурс]. URL: <https://congresmondial.fipf.org> (дата обращения: 09.09 2023).

УДК-378

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-683

Павлова Ольга Сергеевна

ассистент кафедры иностранных языков
СПбГТИ(ТУ) «Санкт-Петербургский государственный
технологический институт (технический университет),
г. Санкт-Петербург
olga.studies@yandex.ru

ОБЗОР ОТЕЧЕСТВЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА

Аннотация. В нашей статье рассматривается вопрос о развитии иноязычных академических письменных умений у обучающихся в вузе. Статья

содержит обзор научных разработок отечественных исследователей, представляя их видение академического письма в виде методик обучения.

Ключевые слова: академическое письмо, академическая грамотность, письменные академические умения, письменные академические навыки.

Pavlova Olga Sergeevna

Assistant of the Department of Foreign Languages
Saint-Petersburg State Institute of Technology, Saint-Petersburg
olga.studies@yandex.ru

A REVIEW OF ACADEMIC WRITING RESEARCH IN RUSSIA

Abstract. Our article examines the issue of developing foreign language academic writing skills among university students. The article contains an overview of the scientific developments of researchers in Russia, presenting their vision of academic writing in the form of teaching methods.

Keywords: academic writing, academic literacy, academic writing skills.

В научном мире обмен результатами научных исследований происходит именно на общепринятом языке (английском), что стало причиной более глубокого изучения вопроса о развитии иноязычной академической грамотности, в том числе, и в нашей стране.

Академическая грамотность представляет собой все академические и исследовательские компетенции, как метаязыковые, так и языковые, развиваемые у студентов в высшем образовании и необходимые им для эффективной научной коммуникации в условиях информационного общества [3:10]

Академическое письмо, в свою очередь, занимает центральное место концепции «академическая грамотность» [3] и стало целью ряда научных исследований (Короткина И. Б, Смирнова Н. В., Колябина Н. С., Ридная Ю. В, Амерханова О. О, Константинова Л. А.).

Развитие необходимых комплексных умений (академическая грамотность), непосредственно связанных с текстовой деятельностью на английском языке, является важной составляющей обучения

бакалавров любой специальности, так как сформированные письменные академические умения отвечают и за качество написания академических сообщений (реферат, эссе и т. п.). Кроме того, они подготавливают обучающихся к исследовательской деятельности в будущем.

Несмотря на это, в большей части изученных нами отечественных исследований аудиторией для обучения академическому письму являются магистранты [2; 4] и аспиранты [1].

Исследователи в области академического письма фокусируются на разных жанрах научного текста для обучения.

Выбрав научную статью в качестве продукта обучения академическому письму, Колябина Н. С. и Амерханова О. О. предлагают разные формы обучения.

Модель формирования иноязычной компетенции академического письма Колябиной Н. С. разработана на основе модульного обучения, предполагающего равноценное использование аудиторной и самостоятельной работы магистрантов [2].

Прагмалингвистические и паралингвистические особенности оформления научной статьи изучаются магистрантами преимущественно самостоятельно; структурные, лексико-грамматические и синтаксические — в аудиторной работе, что способствует более глубокому усвоению лингвокультурной специфики лексико-грамматических явлений академического письма [2].

В научной работе Амерхановой О. О. также была поднята тема написания научной статьи. Автор полагает, что научная статья является наиболее распространенным и часто используемым жанром научных текстов, так как именно он включает в себя элементы многих других жанров письменного научного дискурса (аннотации, рецензии, доклада, отчета, монографии, диссертации). В исследовании особое внимание уделяется уровню владения иностранным языком аспирантов и степени усвоения учебного материала, от которых непосредственно зависит выбор, объем и последовательность тренировочных упражнений и заданий [1].

Важно отметить, что в своей научной разработке автор основывается на партнерстве участников образовательного процесса

(тандем-метод), которыми могут быть обучающиеся, преподаватели, обучающийся и преподаватель [1].

Если говорить о двух преподавателях (иностранного языка и профильной специальности), то разделение их обязанностей основывается на содержании обучения: преподаватель иностранного языка отвечает за иноязычную подготовку студентов, овладение ими структурой конкретного типа научного текста, средствами достижения когезии и когерентности, а также профессиональной лексики. Кроме того, он оценивает языковую (лексическую и грамматическую) и речевую (когезия и когерентность) корректность высказывания, соблюдение правил построения письменного и устного иноязычного научного дискурса. Преподаватель же профильной специальности обучает содержательной (профильной) стороне изучаемого научного текста. Именно он сможет понять и оценить содержание письменной научной работы аспирантов [1].

Возвращаясь к вопросу о выборе жанра научного текста, Ридной Ю. В. была предложена разработка «межжанровой модели английского научного текста». Данная модель является инвариантным, универсальным алгоритмом построения актуальных научных жанров, соотнесенным с этапами коммуникативно-познавательной деятельности ученого и позволяющим магистранту выстраивать структурные единицы жанра в логической последовательности. Путем сравнительной характеристики ряда английских научных жанров: тезисов, научной статьи, аннотации и введения к статье, доклада, учебно-научного монографического реферата и учебно-оценочного монографического реферата, в логико-семантической структуре этих жанров выделены общие инвариантные компоненты. Таким образом, созданные Ридной Ю. В. схемы-модели актуальных научных жанров (состоящие из субжанров/коммуникативных блоков) позволяют магистранту более эффективно отражать свои мысли в письменной научной коммуникации [4].

В настоящее время вопросы развития академической грамотности у студентов (бакалавриата) социоэкономических специальностей также освещены в практических разработках.

В своей научной работе Смирнова Н. В. уделяет особое внимание обучению иноязычной письменной речи как социальной практике, тем самым подчеркивая важность связи языка с контекстом порождения сообщения. То есть с разными социальными факторами и контекстами коммуникации: социального статуса участников, статуса письменной речи как средства коммуникации, статуса конкретного жанра [5].

Таким образом, Смирнова Н. В. определила письменную речь в качестве социальной практики как способность эффективно осуществлять письменную коммуникацию в билингвальной академической среде, а именно: 1) понимать и принимать ценности академического сообщества, 2) уметь транслировать и трансформировать знания в изучаемой области знаний, 3) уметь создавать тексты разных жанров на английском языке на базе сформированных общих и профессиональных умений письменной речи, критического мышления, самостоятельности и (само)рефлексии [5].

По словам автора диссертации, понятие «академическая грамотность» представляет собой основу для формирования необходимого набора знаний, навыков и умений для успешного обучения в вузе и дальнейшего профессионального развития. «Развитие грамотности – это не только развитие умений чтения и письменной речи, но развитие способов мышления, подходящих для конкретной культуры и области знаний. Понимание того, как осуществлять коммуникацию в академическом дискурсе, и есть академическая грамотность» [5:10].

В диссертации Короткиной И. Б. (на соискание докторской степени педагогических наук), в свою очередь, представлен детальный анализ практики обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах [3].

Научные исследователи в РФ и странах Восточной Европы и постсоветского пространства получают отказ в публикациях в зарубежных журналах ввиду расхождения в понимании научного текста. Автор утверждает, что это препятствует интернационализации российского образования и снижает конкурентоспособность

российских университетов. По словам автора, необходимо развивать педагогические подходы к обучению академическому письму в соответствии с международными риторическими и публикационными конвенциями. В диссертации осмыслено место академического письма в ряду других дисциплин и заложены основы развития академического письма в России. В работе предложен механизм поэтапного введения дисциплины академического письма в российскую образовательную программу на основе разработанной диссертантом межуниверситетской модели центра академического письма [3].

Более подробно вопрос введения академического письма как отдельной дисциплины освещен в научных статьях Роботовой А. С [6], Базановой Е. М. [7], Короткиной И. Б. [7], Чуйковой Э. С. [8], Шейпак С. А. [9], Левченко В. В. [10], Агриковой Е. В. [10], Ворониной М. А. [10], Dudnik L. V. [11], Putilovskaya T. S [11; 12], Меркуловой Э. Н. [13], Боголеповой С. В. [14].

Библиографический список

1. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Амерханова О. О. – Тамбов, 2018. – 28 с.
2. Формирование иноязычной компетенции академического письма магистрантов неязыковых вузов (английский язык): автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Колябина Н. С., 2018 г. – 24 с.
3. Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах: автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук/ Короткина И. Б. – Москва, 2018. – 40 с.
4. Формирование иноязычной жанровой компетенции магистрантов технического профиля в научной сфере общения: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Ридная Ю. В. – Москва, 2017. – 26 с.

5. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования (социоэкономические специальности) (на материале английского языка): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Н. В. Смирнова. – Санкт-Петербург, 2018. – 23 с.

Научные статьи:

6. **Роботова А. С.** Комментарий скептика: на какие вопросы не отвечает дисциплина «Академическое письмо» // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. № 11. – С. 71–84.

7. **Базанова Е. М., Короткина И. Б.** Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. – 2017. – № 4 (211). – С. 50–57.

8. **Чуйкова Э. С.** Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. – 2016. – №12 (207). – С. 59–67.

9. **Шейпак С. А.** Академическое письмо: критика традиционного подхода // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. № 2. – С. 92–103.

10. **Левченко В. В., Агрикова Е. В., Воронина М. А.** Формирование навыков академической коммуникации: организация работы // Высшее образование в России. – 2017. – № 4 (211). – С. 58–62.

11. **Dudnik L.V., Putilovskaya T.S.** (2020). Educational Paradigm of Academic Writing. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 1, pp. 88–97.

12. **Путиловская Т. С.** Компетентностно-деятельностная модель академического письма // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. №10. – С. 84–94.

13. **Меркулова Э. Н.** О компоненте «академическое письмо» в тексте отзыва официального оппонента // Высшее образование в России. – 2016. – № 12 (207). – С. 68–75.

14. **Боголепова С. В.** Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. – 2016. – №1 (197). – С. 87–94.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-684

**Перевёрткина Марина Сергеевна
Дергачева Дарина Алексеевна**

Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург
mperevertkina@herzen.spb.ru
dari.derga4eva@yandex.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СЮЖЕТНЫХ КЕЙСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОРМЕ СЛОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИСТРАФИИ

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению ключевых преимуществ, возможностей и перспектив использования сюжетных кейсов на уроках английского языка с целью обучения младших школьников графической форме слова. В статье в обобщенной форме изложены основные характеристики и классификация видов дисграфии, дано определение кейсовой технологии, обозначены особенности сюжетных кейсов, обоснован их выбор и описаны возможности применения на занятиях по английскому языку с целью профилактики и коррекции дисграфии при обучении младших школьников.

Ключевые слова: сюжетные кейсы, графическая форма слова, дисграфия, младшие школьники.

**Perevertkina Marina
Dergacheva Darina**

Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg
mperevertkina@herzen.spb.ru
dari.derga4eva@yandex.ru

PROSPECTS OF USING CASE STUDIES AS A METHOD OF PREVENTION AND TREATMENT OF DYSGRAPHIA WHEN TEACHING WORD FORMS

Abstract. The article explores key advantages, possibilities and prospects of using story cases for teaching primary school students in English word forms. The main characteristics and types of dysgraphia are summarized in the article. The authors define case technology, outline the features of story cases, justify their choice and describe the possibilities of using them for preventing and dealing with dysgraphia when teaching primary school students English.

Keywords: story cases, word form, dysgraphia, primary school students.

В современном обществе растет число случаев выявления дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста, данные нарушения затрудняют усвоение обучающимися учебного материала на русском и иностранном языке. По данным исследования, проведенного в 2019 году факультетом психологии МГУ, более 30 % школьников в общеобразовательных школах и более 20 % обучающихся гимназий страдают выраженными нарушениями, характерными для проявлений дисграфии и дислексии [7]. В связи с этим перед учителями встает задача поиска эффективных способов профилактики и коррекции указанных нарушений. В данной статье рассматривается возможность применения кейсовой технологии как способа выявления дисграфии младших школьников и минимизации её отрицательного влияния.

Дисграфия, или наблюдаемые у обучающихся нарушения письма при сохранности интеллекта [1. с. 13], может являться причиной таких ошибок, как пропуск букв и слогов, замещение букв и слов, пропуск служебных слов и целых строк текста. При этом ошибки носят стойкий, повторяющийся характер, они типичны и могут быть обусловлены недостаточным развитием психических функций [4. с. 11]. Обучающиеся, демонстрирующие признаки дисграфии, испытывают трудности при овладении графической формой слов, а при изучении английского языка ситуация осложняется частым несоответствием графической и фонетической формы.

Отечественные и зарубежные исследователи едины во мнении, что существует ряд причин, вызывающих нарушения в технике письма, следовательно, можно выделить различные виды дисграфии.

В российской научно-педагогической логопедической школе предложено выделять пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую (нарушения фонемного распознавания и дифференциации), вызванную нарушениями языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую [5. с. 466]. В зарубежных исследованиях наиболее подробно описаны четыре вида дисграфии: фонологическая (phonological), поверхностная (surface), смешанная (mixed), семантическая/синтаксическая (semantic/syntactic) [9, 10].

Ввиду недостаточной логопедической и дефектологической профессиональной подготовки у учителей иностранных языков могут возникать затруднения при определении причин возникновения у обучающихся нарушений в технике письма. Одним из практических решений может стать использование серий заданий, каждое из которых будет соотнесено с определенным видом дисграфии. Обучающиеся смогут самостоятельно выбирать последовательность выполнения заданий (например, от простого к сложному), а учитель сможет путем наблюдения определить, какие задания представляют наибольшую трудность для школьников и в каких они допускают наибольшее количество ошибок, что косвенно может указать на вид дисграфии, определение которого, в свою очередь, будет важно для выбора стратегии коррекции. В рамках данной статьи продемонстрируем возможности разработки указанной серии заданий на основе кейсовой технологии.

Кейсовая технология, также известная как ситуационный анализ, заключается в изучении обучающимися ситуации, обсуждении полученной информации и принятии решения на основе имеющихся данных [2]. Данную технологию зачастую называют технологией принятия решений [3. с. 157], в связи с чем представляется целесообразным рассматривать её в качестве основы при разработке заданий, которые предусматривают осуществление обучающимися выбора. Кроме того, использование кейсов в учебном процессе позволяет обучающимся творчески подходить к поиску решения проблем, развивать воображение и креативное мышление; повышается их вовлеченность в образовательный процесс [6].

Существует ряд классификаций кейсов, в которых одним из критериев выступает наличие сюжета. Для коррекции и профилактики дисграфии младших школьников предлагаем использовать сюжетные кейсы, для которых характерно наличие действующих лиц и связного рассказа о событиях [8. с. 171–172]. Выбор сюжетных кейсов обусловлен тем, что они предоставляют младшим школьникам возможность сочетать учебную и игровую деятельность, следить за развитием сюжета и поступками действующих лиц (в особенности знакомых им персонажей сказок, мультфильмов, героев учебника), осуществлять выбор способа решения, будучи активными субъектами образовательного процесса. Более того, серии заданий, разработанные на основе кейсовой технологии, позволяют предусмотреть регулярную смену видов деятельности, что обеспечивает динамику урока.

Приведем пример сюжетного кейса “Where are Ronny’s presents?”, разработанного для учащихся второго класса. Главными действующими лицами в нем выступают персонажи из УМК “Starlight”, однако возможно использовать данный кейс, если обучение в образовательном учреждении организовано и на основе другого УМК. Кейс направлен на совершенствование навыков письма, школьникам необходимо выполнить задания, направленные на освоение графической формы лексических единиц по теме “My house”. На подготовительном этапе учащиеся знакомятся с целью и условиями, обозначенными в кейсе (рис. 1, рис. 2).

Задания выполняются в порядке, самостоятельно определяемом обучающимися, при этом каждое задание соотносено с определенным видом дисграфии (рис. 3).

Кейс рассчитан на индивидуальную работу и может быть выполнен как в раздаточных материалах (рис. 4, рис. 5), так и с использованием технических средств.

В заключение необходимо отметить, что применение сюжетных кейсов при обучении графической форме слова в условиях профилактики и коррекции дисграфии может способствовать активизации ассоциативного мышления и воображения обуча-

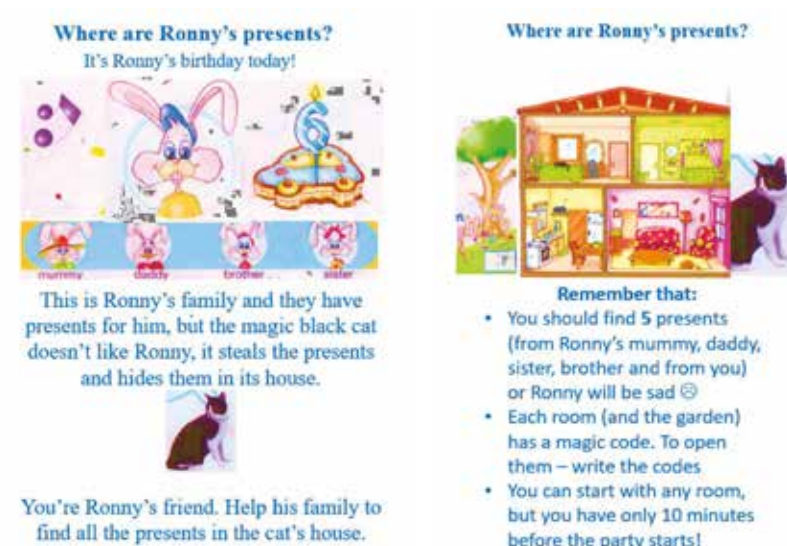


Рис. 1

Рис. 2

Ситуация кейса. Цель и условия



Рис. 3. Задания для работы с кейсом



Рис. 4

Дополнительные материалы для учащихся и учителя

Рис. 5

ющихся, а задания, которые являются ключевыми при решении кейса, направлены на улучшение моторики руки и координации движений.

Библиографический список

1. **Болотова Т. В.** Нарушение письма и чтения : учебно-методическое пособие / Т. В. Болотова, А. А. Собянина. – Воронеж : ВГПУ, 2022. – 144 с.
2. **Гальскова Н. Д.** Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.
3. **Коряковцева Н. Ф.** Технологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Современное лингвистическое образование: перспективы развития: Коллективная монография. – М. : Московский государственный лингвистический университет, 2018. – С. 148–165.
4. **Лалаева Р. И.** Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие. – СПб. : Лениздат; Издательство «Союз», 2002. – 224 с.
5. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 – 680 с.
6. **Панфилова А. П.** Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организованного развития персонала: учебное пособие / А. П. Панфилова. – СПб. : Знание, 2013. – С. 275–281.

7. ПРОЧтение: дислексия в XXI веке. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии / под общ. ред. О. А. Величенковой и А. В. Лагутиной. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. – 319 с.

8. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002 – 286 с.

9. **Crouch A. L., Jakubecy J. J.** Dysgraphia: How It Affects a Student's Performance and What Can Be Done about It // Teaching Exceptional Children Plus, 2007. – Т. 3. – №3.

10. **Feifer S. G.** Subtypes of language-based dysgraphias // Learning Of The Brain: Using Brain Research To Leave No Child Behind. – Boston, MA: Public Information Re-sources, 2001.

УДК 378.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-685

Плехова Ольга Геннадьевна

кандидат педагогических наук

Международный детский центр «Артек»

г. Ялта п.г.т. Гурзуф, Россия

plekhova_olga@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛЫ МДЦ «АРТЕК» (РУССКИЙ ЯЗЫК))

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы педагогов МДЦ «Артек» по внедрению элективных курсов в рамках модели построения индивидуальных образовательных маршрутов. Курс «Знаменитые деятели России (на английском языке)» направлен на формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников и развитие дискурсивных умений, необходимых для участия в межкультурном общении.

Ключевые слова: «Артек», элективный курс, исторические личности, духовно-нравственные ценности.

Plekhiva Olga Gennadievna
Ph.D. in Pedagogic sciences
International Children's centre «Artek», Yalta, Gurzuf, Russia
plekhova_olga@mail.ru

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE PROCESS
OF TEACHING ENGLISH IN THE CONTEXT OF SPIRITUAL
AND MORAL VALUES
(BASED ON THE TEACHING EXPERIENCE AT THE
INTERNATIONAL CHILDREN'S CENTRE «ARTEK» SCHOOL)**

Abstract. The article is devoted to the experience of teachers at the International Children's Center «Artek» in introducing elective courses within the model of building individual educational routes and specialized education. The Course “Famous Russian Figures (in the English language)” aims to form spiritual and moral values of senior students and develop discursive skills necessary for participation in intercultural communication.

Keywords: “Artek”, elective course, historical figures, spiritual and moral values.

Международный детский центр «Артек» – детский центр федерального масштаба, осуществляющий свою деятельность в сферах образования и организации детского отдыха. «Артек» был основан 16 июня 1925 года и в настоящее время готовится к празднованию 100-летнего юбилея. «Артек» принимает около 40 тысяч детей в год, реализуя 15 тематических смен ежегодно. Все структурные подразделения (лагерь, центр дополнительного образования, школа) работают над стратегической целью: «воспитание поколения людей, способных вывести страну на ключевые позиции в науке, культуре, творчестве, стремящихся к самореализации во благо России и мира» [1, с. 3]. Одной из ключевых задач для достижения поставленной цели является инновационное развитие воспитательного пространства для самореализации и развития талантов обучающихся.

В 2022 году за 15 смен в «Артеке» реализовано 216 дополнительных общеразвивающих программ. 122 образовательные программы были подготовлены в сотрудничестве с 90 тематическими

партнерами, в числе которых ведущие вузы, федеральные ведомства, учреждения культуры и спорта. Организуется работа 63 студий дополнительного образования: технической, социально-гуманитарной, художественной, естественно-научной направленностей. Учащиеся могут выбрать профильные отряды: туристические, морские, медиа, медицинские, экологические, КВН, театральные, педагогические и другие. Школа «Артека» — это школа больших возможностей. Организация учебного процесса представлена следующим образом: классно-урочная система (математика, русский язык, иностранный язык), экспериментариум (физика, химия) и сетевой образовательный модуль (литература, история, география, биология). В школе в рамках построения модели индивидуальных образовательных маршрутов и профильного образования организовано 34 элективных курса.

В современном образовании приоритетным является формирование личности. Изучение иностранного языка в общеобразовательной школе направлено на достижение обучающимися результатов, отвечающих требованиям ФГОС. Согласно Новым Федеральным Образовательным Государственным Стандартам, вступившие в силу 1 сентября 2022 года, личностные результаты учащихся при освоении программы по английскому языку достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности. «Изучение иностранного языка (английского) направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся, осознание роли языка как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия, способствует их общему речевому развитию, воспитания гражданской идентичности, расширению кругозора, воспитанию чувств и эмоций» [2, с. 6].

Элективный курс «Знаменитые деятели России (на английском языке)», реализованный в школе МДЦ «Артек» отражает один из основных векторов развития языкового образования и представляет интеграцию предметов «Английский язык» и «История России».

В 2022 году президент Российской Федерации В. В. Путин подписал указ «О сохранении и укреплении традиционных духовно-нравственных ценностей» [3], который ставит первоочередные

задачи для всего педагогического сообщества. Историческая память относится к традиционным ценностям России, элективный курс «Знаменитые деятели России (на английском языке)» способствует сохранению исторической памяти, поскольку обучение английскому языку основано на материалах о выдающихся исторических личностях России.

Для формирования у учащихся старшего звена дискурсивных умений необходимых для участия в межкультурном общении на историческую тематику мы используем текстовый, аудио и видео материал.

Лексический материал отобран в соответствии с тематическим содержанием курса, представлен материалом от Древней Руси до наших дней и соотносится с программными требованиями по истории России.

Древняя Русь / Ancient Rus.

Рюрик, Игорь и Святая Ольга, Владимир Великий, Ярослав Мудрый, Юрий Долгорукий, Андрей Боголюбский.

Mongol invasion/ Вторжение Монголов

Александр Невский.

Москва – центр земель русских / Moscow – the Center of the Russian Lands.

Дмитрий Донской, Иван III, Иван Грозный, Борис Годунов.

Великая смута / The Time of troubles.

Дмитрий Пожарский и Кузьма Минин.

Россия XVIII в. – время великих побед / Russia in XVIII c. – The Time of Great Victories.

Пётр Великий, Елизавета Петровна, Екатерина Великая, Александр Суворов, Фёдор Ушаков.

Отечественная война 1812 года и восстание декабристов / The Patriotic War of 1812 and the Decembrists.

Александр I, Михаил Кутузов.

Крымская война / Crimean war

Николай I, Павел Нахимов.

Отмена крепостного права и экономический подъём / The Abolition of Serfage and Economic Growth.

Александр II, Александр III.

Начало XX века. Первая мировая война /The Beginning of the XX Century. World War I.

Николай II.

Революция 1917 года. Советское государство. / The Revolution of the 1917. The Soviet State.

В.И. Ленин.

Великая Отечественная война. Героизм советских людей. / The Great Patriotic War. The Heroism of the Soviet People.

Сталинградская Битва.

Ялтинская конференция, И.В. Сталин.

Послевоенное время / After-the-War Time.

Великие научные достижения / Great Scientific Achievements.

С.П. Королёв, Ю.А. Гагарин.

Перестройка и распад Советского Союза / Perestroika and Collapse of the Soviet Union.

М. С. Горбачёв.

Россия сегодня / Russia Today.

В.В. Путин. Мюнхенская речь

Крым – дорога домой.

Учебный процесс направлен на обучение учащихся восприятию и продуцированию текста, который предстаёт как результат дискурсивной деятельности. Важная роль отводится коммуникативной стратегии, которая обеспечивает эффективность коммуникации, а также тактикам её реализующим [4, с. 177]. Мы сосредоточили своё внимание на речевых тактиках: информирования, доказательства, приведения данных, приведения примера, логического вывода, выражения (не)согласия, выражения личного мнения, отсылки к авторитетному мнению, выражения национальных ценностных ориентиров.

Пример дискурс ориентированного упражнения направленного на формирования навыка распознавания тактик коммуникативной стратегии.

Read the extract from 'War and Peace' by Leo Tolstoy. Find the sentence in which the author expresses the idea of national values. Translate this sentence / Прочитайте отрывок из «Войны и Мир» Л.Н. Толстого.

Найдите предложение, в котором автор выражает идею национальных ценностей. Переведите это предложение.

The first to leave were the rich and educated people, who knew quite well that Vienna and Berlin had remained intact, and that during Napoleon's occupation the residents of those cities had spent the time pleasantly in the company of charming Frenchmen, whom the Russians, and especially the ladies, had liked so much at the time.

They went because, for Russians, there could be no question whether it would be good or bad under the French rule in Moscow. To live under the control of the French would be unthinkable; nothing could be worse [4].

Данный курс полезен для будущих дипломатов, историков, политологов и филологов, а также наряду с реализацией образовательных задач нацелен на становление личности старшеклассников, их духовное развитие и сохранение исторической памяти.

Библиографический список

1. Программа развития ФГБОУ «Международный детский центр «Артек» на 2021–2025 годы, утверждённая Правительством Российской Федерации 31.05.2021 № 1412-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/P9guzQ8iGBAJwbd7Vm5wcgUcDIe6mvM0.pdf> (дата обращения 20.06.2023)

2. Примерная рабочая программа основного общего образования. Английский язык. Москва, 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: fgosreestr.ru/oor/521?ysclid=ljfm1uqm2a953797740 (дата обращения 20.06.2023)

3. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809

4. **Иссерс О. С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. / Изд-е 5-е. – М. : ЛКИ, 2008. – 288 с.

УДК 378.4

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-686

Полякова Марина Викторовна

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
г. Санкт-Петербург
polyakova_mv@spbstu.ru

Чичерина Наталья Васильевна

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
г. Санкт-Петербург
chicherina_nv@spbstu.ru

ФЕНОМЕН МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. На сегодняшний день мультилингвальный университет является современной формой образовательной организации, целью которой является создание условий эффективной организации образовательного процесса, включающего представителей различных национальных культур. Рассмотрены мировые практики мультилингвальных университетов, определены и описаны три наиболее общие модели. Также проанализированы общие черты мультилингвальных университетов.

Ключевые слова: Мультилингвальный университет, модели мультилингвального университета, мультикультурная образовательная среда.

Polyakova Marina Viktorovna

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University,
Saint-Petersburg
polyakova_mv@spbstu.ru

Chicherina Natalya Vasilievna

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University,
Saint-Petersburg
chicherina_nv@spbstu.ru

THE PHENOMENON OF A MULTILINGUAL UNIVERSITY

Abstract. To date, the multilingual university is a modern form of educational organization, the purpose of which is to develop conditions for effective learning process which includes representatives of various national cultures. The paper deals with the world multilingual university practices, three most common models are identified and described. The general features of multilingual universities are analyzed.

Keywords: Multilingual university, models of a multilingual university, multicultural educational environment.

Мультилингвизм как лингвокультурный феномен, связанный преимущественно с процессами глобализации, оказывает влияние на систему образования в целом, и высшего образования в частности. Мультилингвальные группы в университетах становятся общей практикой. Обучение таких групп требует поиска новых технологий, методов и приемов работы, а также приводит к рассмотрению высшего учебного заведения как мультилингвальной образовательной организации.

Мультилингвальная образовательная организация обладает всеми признаками образовательной системы. Однако основным ее отличием является многонациональный состав участников образовательного процесса. Исследователи определяют мультикультурную образовательную среду как условие, характеризующее «учебный процесс проявлениями межкультурных, эмоционально-ценностных, личностных речевых поступков обучающегося и определяющая при сотрудничестве субъектов образовательного процесса стратегию построения новых (социокультурного, психолого-педагогического и организационно-методического) форматов процесса обучения» [2, с. 176].

Мультилингвальная образовательная среда, направленная на нивелирование проблем, связанных с обучением представителей разных этносов, создает условия для формирования моделей мультилингвальных университетов. Понятие мультилингвального университета в последние годы находится в фокусе внимания исследователей, занимающихся вопросами мультилингвального образования [5, 6, 7].

В целом мультилингвальный университет определяется как учреждение, отличающееся многокультурным контингентом,

имеющим разновозрастной, многонациональный студенческий и профессорско-преподавательский состав, который своей главной целью видит удовлетворение образовательных, социокультурных и адаптивных потребностей обучающихся [3]. Целью мультилингвального университета является формирование перспектив индивидуального профессионально-личностного развития студентов в поликультурной образовательной среде в условиях сосуществования и взаимодействия различных культур.

Мультилингвальные модели университетов чаще возникают в странах с «государственным» мультилингвизмом, при котором на уровне государственных языков устанавливаются два и более языка; с мультилингвизмом, при котором есть один государственный язык и несколько этнических языков; и с эмигрантским мультилингвизмом, при котором эмигранты вынуждены осваивать государственный язык той страны, в которую они эмигрировали.

Не существует единой модели мультилингвального университета. Яркими примерами моделей мультилингвального университета выступают Каталонский, Хельсинкский, Копенгагенский, Стэнфордский университеты. Так, в Хельсинкском университете введена политика трехязычия, основанная на введенной в 2007 году политике вуза по внедрению многоязычия в процесс обучения. Преподавание по ряду программ ведется на финском языке. Однако обучающимся предоставляется право прохождения промежуточной аттестации и написания ВКР на шведском языке. Также в университете реализуются программы на английском языке преимущественно для иностранного контингента студентов. В Копенгагенском университете преподавание ведется как на датском, так и на английском языках. Выбор языка обусловлен потребностями обучающихся. За руководством факультетов закреплено право выбора языка для обучения по тому или иному направлению подготовки [1].

Рассмотрим основные модели мультилингвальных университетов.

Модель 1. Обучение осуществляется на национальном языке и на английском языке. В таких университетах национальный

и английский языки используются не только в организации обучения, но и в общении преподавателей со студентами, или между студентами вне учебных аудиторий. Такая практика способствует созданию в университете атмосферы полного погружения в мультилингвальную среду. Примером таких университетов в Российской Федерации можно считать университеты, в которых предлагаются англоязычные образовательные программы наравне с образовательными программами на русском языке, при этом на англоязычных программах обучаются как русскоязычные, так и нерусскоязычные студенты. Это, например, Высшая школа экономики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Томский политехнический университет, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации и многие другие университеты РФ.

Модель 2. Обучение осуществляется на трех и более языках. Так, например, в университете Ювяскуля в Финляндии обучение ведется на трех языках: английском, финском и шведском. Общение коллег и студентов в данном университете представляет собой мультиязычную коммуникацию с соблюдением определенных договоренностей об использовании того или иного языка в различных коммуникативных ситуациях: например, переписка студентов с педагогами в социальных сетях ведется на шведском языке, при личном общении используется финский язык, при написании научных работ используется английский язык. В России в Казанском государственном университете преподавание ведется на русском, татарском и английском языках. Так, обучение на татарском производится на филологическом и юридическом факультетах, и факультете журналистики. Также в университете реализуются англоязычные программы для подготовки магистров.

Модель 3. Обучение осуществляется только на национальном языке, но в образовательных программах предусмотрено обязательное изучение одного или двух иностранных языков. Второй иностранный язык является обязательной дисциплиной

на отдельных направлениях подготовки в российских вузах. Например, учебные планы по таким направлениям подготовки, как «Гостиничное дело», «Туризм», «Реклама и связи с общественностью», предусматривают преподавание второго иностранного языка в качестве как обязательной дисциплины, так и дисциплины по выбору.

Несмотря на различие моделей, возможно выделить их общие черты:

– создание мультикультурной образовательной среды;

Мультикультурная образовательная среда вуза создает условия для развития деловых и межличностных контактов в межкультурной коммуникации и стимулирует у участников образовательного процесса потребность в приобщении к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям.

– возможность изучения двух или более иностранных языков;

Возможность изучения двух и более иностранных языков в разных моделях мультилингвальных университетов может обеспечиваться как в рамках основного, так и в рамках дополнительного образования.

– формирование личности студента как гражданина мира.

В основу взаимодействия будущего выпускника вуза с представителями различных национальных культур закладывается установка на общечеловеческие ценности и толерантность.

Важно отметить, что мультилингвальный университет создает «определенную систему условий и влияний (посредством образования) на личность с целью формирования толерантного отношения к другим культурам, готовности к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, умения вступать в коммуникации с представителями других культур, обязательности сохранения национальной идентичности, осознания важности культурного многообразия, новых форматов развития культуры в целом» [4, с. 163].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мультилингвальный университет в российском образовательном контексте — это модель образования, при которой процесс обучения и свободного

общения студентов и преподавателей основан на уважении языковых культур всех участников образовательного процесса, направлен на формирование личности студента как гражданина мира и на создание комфортных и максимально стимулирующих условий для получения образования студентами – представителями разных национальностей.

Библиографический список

1. **Гузикова М. О., Ессяк Е. С.** Модель полиязычной образовательной среды копенгагенского университета. Университетское управление: практика и анализ. – 2018; 22(4), С. 68–82. <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.04.041>. (Дата обращения: 18.09.2023).
2. **Зникина Л. С., Седых Д. В.** Педагогические условия актуализации процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде вуза// Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018, 4 (32) – С. 173–177.
3. **Левченко Н. В.** Поликультурная образовательная среда и ее педагогический потенциал// Вестник Калужского университета, 2016; 1, – С.66–69.
4. **Суровцова Е. И.** Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества// Педагогическое образование в России. – 2014, 7. – С. 162–164.
5. **Purser L.** ‘The bilingual university – general reflections on its origins, mission, and functioning’, Higher Education in Europe. 2000, 25,4, P. 451–458. DOI:10.1080/03797720120037787. (Дата обращения: 15.09.2023).
6. **Van der Walt C.** Multilingual Higher Education: Beyond English Medium Orientations. Bristol: Multilingual Matters. Bristol, 2013. 204 pp. DOI:10.6035/LanguageV.2013.5.8. (Дата обращения: 15.09.2023).
7. **Van Leeuwen C.** Multilingual Approaches in University Education. Challenges and Practices, Uitgeverij Valkhof Pers - Universiteit Maastricht, Maastricht, 2003, 190 pp. (Дата обращения: 16.09.2023).

УДК: 37.022
doi:10.18720/SPBPU/2/id23-687

**Потёмкина Виктория Александровна,
Алина Ирина Анатольевна**
РГПУ им. А. И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия
victoriapotemkina@yahoo.com
eryna-cat@yandex.ru

ОПТИМИЗАЦИЯ ОТБОРА АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ И ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Аннотация. В статье дается характеристика аутентичных материалов, их функции в учебном процессе, рассмотрен ряд классификаций аутентичных материалов и ИКТ, перечислены наиболее важные требования к отбору аутентичных материалов; предложена сводная таблица соотнесения различных видов ИКТ с наиболее подходящим аутентичным материалом в процессе формирования и/или совершенствования навыков или умений при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: аутентичные материалы, ИКТ, алгоритм подбора ИКТ, виды речевой деятельности, обучение иностранному языку.

**Potemkina Victoria Alexandrovna,
Alina Irina Anatolievna**
Herzen University, Saint Petersburg, Russia
victoriapotemkina@yahoo.com
eryna-cat@yandex.ru

OPTIMIZATION OF THE AUTHENTIC MATERIALS SELECTION AND ICT WHEN TEACHING VARIOUS TYPES OF SPEECH ACTIVITY.

Abstract. The article describes authentic materials and their functions in the educational process, considers a number of classifications of authentic materials and ICT, lists the most important requirements for the selection of authentic

materials. The article proposes a summary table for correlating various types of ICT with the most suitable authentic material in the process of forming and improving technology or other skills or abilities in the process of teaching foreign language.

Keywords: authentic materials, ICT, correlation algorithm, types of speech activity, foreign language teaching.

Аутентичным материалом традиционно принято считать текст, который не был изначально приспособлен для учебных целей (Р. Скарселла, Р. Дж Оксфорд., К. Воллес, К. Морроу, Дж. Хармер.), текст, написанный для носителей языка носителями этого языка. Поэтому, настоящее время выделилось несколько подходов к определению сущности аутентичных материалов. Большинство авторов подчеркивается, что аутентичность учебного материала — относительное свойство, зависящее от целого ряда факторов. Из большого разнообразия определений, мы остановились на том, что предлагают Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд: аутентичные материалы — это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления и, хотя и не предназначены специально для учебных целей, могут быть использованы при обучении иностранному языку [4, 5]. Согласно словарю Э. Г. Азимова, к ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др. [2]. Также выделяются учебно-аутентичные материалы, т. е. материалы, специально разработанные с учетом всех параметров аутентичного учебного процесса и критериев аутентичности и предназначенные для решения конкретных учебных задач.

Как и любые материалы, возможные к применению в образовательной среде, аутентичные материалы систематизируют различными способами, но наиболее полной предстает данная классификация:

1. Аутентичные аудиовизуальные материалы (телевизионная реклама, фильмы, мультфильмы, новости и т. д.);

2. Аутентичные аудиоматериалы (аудиокниги, песни, радио и т. д.);

3. Аутентичные визуальные материалы (картины, фотографии, открытки и т. д.);

4. Аутентичные печатные материалы (газеты, тексты песен, комиксы, брошюры и т. д.);

5. Реалии (монеты, наличность, маски, игрушки и т. д.) [6].

Учитывая возможность использования ИКТ, последняя группа может быть представлена в виде фото.

С. П. Хорошилова предлагает следующие критерии отбора аутентичных материалов:

1. Соответствие уровню языковой подготовки учащихся;
2. Предоставление разных форм речи;
3. Наличие избыточных элементов информации;
4. Актуальность тематики видеофильма;
5. Качество звуковой и видео дорожки;
6. Соответствие жанровых особенностей видео учебным целям;
7. Соответствие интересам и потребностям учащихся;
8. Содержание социокультурной и социолингвистической информации;
9. Популярность у зрительской аудитории;
10. Способность передачи национального менталитета и национального общения [9].

Для более полного понимания эффективного использования аутентичных материалов необходимо остановиться на их функциях. Выделяются:

1) Образовательная или обучающая — служат образцом произношения, интонации, лексического, грамматического, речевого высказывания, способствуя формированию иноязычной коммуникативной компетенции;

2) Информационная — несут информацию о стране изучаемого языка, обычаях, традициях, жизненных принципах, социальных нормах этикета, поведения и т. д.;

3) Наглядности или визуализации — используются в качестве наглядного примера общения в реальной иноязычной атмосфере;

4) Развивающая — активизируют и развивают познавательную деятельность учащихся на уроке, их языковую догадку и чувство языка;

5) Мотивационная — мотивируют учащихся к дальнейшему изучению иностранного языка;

6) Воспитательная — воспитывают чувство уважения к стране, традициям и обычаям изучаемого языка;

7) Эвристическая — способствуют развитию творческого мышления, выделяя сходства и различия культур родного языка и страны изучаемого языка [6].

Суммируя всё вышесказанное, можно выделить наиболее важные критерии для отбора аутентичных материалов:

1. Актуальность. Они должны отражать современные тенденции, быть интересны учащимся, соответствовать теме, лаконично вписываться в ход урока.

2. Доступность. Форма и содержание аутентичных материалов должны соответствовать уровню языковой подготовки учащихся, их психофизиологическим и возрастным особенностям.

3. Информативность. Содержание аутентичных материалов должно соответствовать современному развитию общества и содержать ценные сведения о стране изучаемого языка, обычаях, культуре, традициях.

4. Языковая форма аутентичных материалов должна быть лексически и грамматически богатой.

5. Мораль или нравственность. Материалы должны соответствовать социально-нравственным нормам (отсутствие жестокости, насилия и пр.).

6. Насыщенность. Аутентичные материалы должны быть насыщенными по форме и содержанию, интересными, современными и понятными для [7].

В современном мире возникла острая необходимость в информационно-коммуникационных технологиях, которые не только не противоречат традиционным методам образования, но дополняют их и дают возможность для более разнообразного использования как учебных, так и учебно-аутентичных и непосредственно аутентичных материалов для обучения иностранному языку.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) — это обобщающее понятие, которое описывает различные программно-аппаратные средства, устройства, алгоритмы обработки информации [2].

Необходимо отметить, что существует большое разнообразие классификаций средств ИКТ, но мы решили придерживаться классификации, предложенной Е.А. Вылегжаниной:

– обучающие: Bunccee, Liveworksheets, Google Classroom;

– тренирующие: LearningApps.org, Liveworksheets, Google Classroom;

– справочные: Лекториум, Russia Beyond, Nearpod;

– демонстрационные: Nearpod, Miro;

– учебно-игровые: Bunccee, Liveworksheets [3].

Достаточно универсальными при работе с аутентичными материалами являются Google Classroom, позволяющий создавать курсы для организации самостоятельной работы учащихся, Zoom, Moodle, AhaSlides, WeChat.

Исходя из вышеуказанной классификации аутентичных материалов, также уместно подразделить ИКТ на:

– позволяющие организовать интерактивное /ситуативное обучение;

– поддерживающие аудиовизуальные материалы;

– работающие с текстовым материалом/в текстовом формате.

Заметим, что допустимо использование разработанных материалов в 2 этапа: предъявление аутентичных материалов в одном формате, а заданий к ним с ИКТ — в другом.

Поскольку, в соответствии с целями и задачами, указанными во ФГОС, применение ИКТ возможно на всех этапах урока: для обозначения темы урока, создания проблемной ситуации, поддержки объяснения темы урока, в качестве информационно-обучающего пособия или закрепления материала, как способ анализа и контроля усвоения учащимися изученного материала и возможности организации самостоятельной работы учащихся, мы решили представить соотнесение различных видов ИКТ с наиболее подходящим аутентичным материалом в виде Таблицы 1 с краткими

Таблица 1

Соотнесение различных видов ИКТ с наиболее подходящими аутентичными материалами в процессе обучения иностранному языку

Цель использования материала (навыки/ умения)	Функция, характер использования	Вид аутентичных материалов	ИКТ	Особенности, преимущества
введение в тему	мотивационная	визуальные и/или аудиоматериалы	все доступные	Экономит время, позволяет настроить учащихся на рабочий лад
формирование умений аудирования	на всех этапах работы	аудиовизуальные и аудиоматериалы	поддерживающие аудиовизуальные материалы: Moodle, Google Classroom	возможность использовать в многочисленной аудитории
формирование умений говорения	образец высказывания	печатные, аудиовизуальные и аудиоматериалы	Miro Buncee	возможность добавлять подписи или комментарии, вставлять фото, видео, аудио
	содержательно-смысловая опора	в любой форме	Miro	возможность быстро перейти к свернутой/ краткой опоре
формирование умений письменной речи (ПР)	образец высказывания	печатные (основная опора, образец)	WeChat	для создания групповых чатов

Продолжение табл. 1

	содержательно-смысловая опора (практика в ПР)	печатные, аудиовизуальные и аудиоматериалы, (как смысловая опора)	Google Hangouts	возможность исправление непосредственно онлайн, но плохо совместима
			Essay writing app in English	Как средство отработки и закрепления
			Moodle	удобно размещать материалы
формирование частных умений: логичности, связности высказывания	образец логичности, образец связности	печатные или аудиоматериалы, аудиовизуальные материалы	LearningApps.org Liveworksheets Google Classroom Buncee	возможность использования при обучении любому иностранному языку
формирование умений чтения	контроль понимания	печатные	Moodle Liveworksheets	возможность персонального контроля со стороны преподавателя
			Wizer.Me	интерактивные раздаточные листы с автомат. проверкой
совершенствование техники чтения	опора	звуковой ряд с субтитрами	Поддерживающие аудиовизуальные материалы	возможность изменения темпа предъявления
формирование СКК	информационная мотивационная	в любой форме	Лекториум, Russia Beyond, Nearpod; Miro;	Возможность использовать большое количество информации

Окончание табл. 1

формирование лексических и грамматических навыков	образец	в любой форме	Memrise	Возможность использования различных вариантов тренировки
			Buncee	возможно визуальное сопровождение упражнений.
			Liveworksheets	интегрирует с соц. сетями

пояснениями особенностей ИКТ [1, 8]. Нам представляется, что наиболее эффективным построение алгоритма сочетания аутентичных материалов и ИКТ будет, если исходить из целей обучения, поэтому последовательность действий в алгоритме соответствует последовательности, представленной в таблице.

В соответствии с приведенной в таблице информацией, можно сделать вывод, что большинство из рассмотренных в статье информационно-коммуникационных технологий, могут использоваться в процессе формирования всех видов речевой деятельности, таким образом являясь «универсальными». Тем не менее, для каждого вида речевой деятельности есть определенное приложение или платформа, при использовании которого, будет повышена эффективность процесса обучения. Помимо всего прочего, объединение аутентичного материала с ИКТ позволит достичь главной цели обучения иностранному языку, а именно – овладеть языком, как средством общения. Авторы надеются, что статья будет полезной, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Абдрафикова А. Р., Ульянова А. Н. Использование Web 2.0-платформы NeaProd для организации самостоятельной работы учащихся

на уроках английского языка / А. Р. Абдрафикова, А. Н. Ульянова // Казанский педагогический журнал, 2015. – №6 – С. 307–311.

2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Вылегжанина Е. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / Е. А. Вылегжанина, Н. Н. Мальцева. – Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 4–6.

4. Мильруд Р. П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6. – С. 3–7.

5. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11–16.

6. Потёмкина В. А. «Особенности работы с аутентичными текстами при обучении аудированию.» Материалы XXXII международной филологической конференции. Выпуск 20. Часть 1. – СПб., 2003 – С. 3–33.

7. Потёмкина В. А. «Особенности преподавания английского языка китайским студентам, обучающимся вне языковой среды». Материалы международной филологической конференции – СПб., 2010 – С. 16–24.

8. Потёмкина В. А. «Особенности проведения онлайн занятий при обучении английскому как второму иностранному (ESOL) студентов из стран восточной и юго-восточной Азии». Сборник «Саломатовские чтения». Нижний Новгород, 2021. – С. 177–183.

9. Хорошилова С. П. Специфика использования аутентичных материалов на уроке иностранного языка / С. П. Хорошилова // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2019. – Т. 13, № 3. – С. 136–141.

Пузыркина Светлана Николаевна
«Воронежский государственный университет»
г. Воронеж
spuzyrkina@yandex.ru

ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Статья исследует ряд актуальных проблем и вызовов, стоящих перед методикой преподавания английского языка в процессе ее эволюции, которые отражают изменяющиеся образовательные, социокультурные и технологические контексты, и перспективы развития методического наследия в данной области.

Ключевые слова: методика, противоречия, перспективы, методологическое наследие, инновации.

Puzyrkina Svetlana Nikolaevna
“Voronezh State University”
Voronezh
spuzyrkina@yandex.ru

CONTRADICTIONS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL HERITAGE IN THE TEACHING OF ENGLISH

Annotation. The article explores a number of urgent problems and challenges facing the methodology of teaching English in the process of its evolution, which reflect the changing educational, socio-cultural and technological contexts, and prospects of development of methodological heritage in this field.

Keywords: methodology, contradictions, prospects, methodological heritage, innovations.

Методика преподавания английского языка является ключевым компонентом эффективного обучения и изучения иностранного

языка, в то время как методическое наследие является ценным ресурсом для образовательного сообщества. Роль методического наследия не следует недооценивать как для преподавателей, так и для исследователей. Понимание методического наследия для преподавателей является ключевым фактором для улучшения качества образования, адаптации к разнообразным потребностям студентов, оптимизации образовательного процесса, профессионального развития и стимулирования введения инноваций в области преподавания английского языка. Для исследователей методическое наследие, безусловно, является основой для исследований, изучения взаимосвязи инноваций и современных тенденций, развития критического мышления, создания собственной теории.

Решение противоречий, как известно, являются движущей силой развития науки. Методика преподавания английского языка сталкивается с рядом актуальных проблем и вызовов, которые отражают изменяющиеся образовательные, социокультурные и технологические контексты. Ниже приведены некоторые из них:

1. Цифровая трансформация: с развитием цифровых технологий и образовательных платформ возникают вопросы о том, как интегрировать эти инструменты в методику преподавания. Преподаватели должны научиться использовать онлайн-ресурсы, виртуальную реальность и другие технологии, чтобы обеспечить эффективное обучение.

2. Многоязычная среда: в мире существует множество различных культур и языков, и методика преподавания английского языка должна учитывать потребности и разнообразие студентов из разных языковых и культурных сред.

3. Адаптация к уровню знаний: в группах обучения могут присутствовать студенты с разным уровнем владения английским языком. Преподаватели должны уметь адаптировать методику для разных уровней, чтобы обеспечить каждому студенту эффективное обучение.

4. Подготовка к межкультурной коммуникации: с увеличением международных связей и миграции акцент в методике преподавания

английского переходит на подготовку студентов к межкультурной коммуникации и пониманию культурных различий.

5. Активное обучение: современные методики преподавания подчеркивают важность активного обучения, включая обучение через проекты, дискуссии и практические навыки. Однако, это требует от преподавателей пересмотра традиционных методов и развития новых подходов.

6. Оценка и стандартизация: как оценивать эффективность обучения и как обеспечить стандартизацию оценок студентов остаются актуальными проблемами в методике преподавания английского языка.

7. Развитие мультимедийных навыков: в цифровом мире студентам также важно развивать навыки критической оценки информации, медиаграмотности и умения работать с разнообразными мультимедийными ресурсами.

8. Подготовка преподавателей: для эффективной реализации современных методик преподавания английского языка, преподаватели должны проходить регулярную подготовку и развивать свои профессиональные навыки.

9. Экологическая грамотность: с увеличением внимания к экологическим проблемам и устойчивому развитию, методика преподавания английского может включать в себя аспекты экологической грамотности и ответственности.

Решение этих вызовов требует современных подходов к методике преподавания, гибкости и адаптации к изменяющейся среде образования и общества в целом.

Говоря о перспективах развития обучения английскому языку, следует отметить, что в будущем методическое наследие будет включать в себя интеграцию технологий, развитие мультимедийных ресурсов, учет многоязычной среды и другие аспекты для обеспечения более эффективного обучения. Вот несколько ключевых перспектив:

1. Интеграция технологий: с развитием технологий, методическое наследие будет включать в себя новые подходы к использованию цифровых образовательных ресурсов, виртуальной реальности, искусственного интеллекта, использование онлайн-платформ

для обучения и адаптацию методик под требования современного цифрового мира и других инновационных технологий в обучении английскому языку.

2. Развитие мультимедийных ресурсов: мультимедийные материалы будут играть все более важную роль в обучении. Методическое наследие будет включать в себя рекомендации по созданию и использованию качественных мультимедийных ресурсов.

3. Межкультурное обучение: в связи с увеличением международных связей, методическое наследие будет включать в себя подходы к обучению межкультурной коммуникации, уважению к разнообразию культур и умению эффективно взаимодействовать с людьми разных культурных фонов.

4. Индивидуализация обучения: будущее методического наследия будет включать методики, способствующие индивидуализации обучения и адаптации под потребности каждого студента. Алгоритмы искусственного интеллекта могут помочь создавать персонализированные образовательные программы. Важность адаптации методики к индивидуальным потребностям каждого студента будет продолжать расти, включая работу с различными уровнями владения языком.

5. Экологическая грамотность: в свете экологических проблем и устойчивого развития методическое наследие будет включать в себя аспекты экологической грамотности и обучение ответственному отношению к окружающей среде.

6. Развитие критического мышления: Методики будущего будут акцентировать развитие критического мышления, аналитических способностей и способности студентов оценивать информацию и принимать обоснованные решения.

7. Современные методы оценки: в будущем методическое наследие будет включать в себя новые методы оценки, включая технологии для оценки и анализа результатов обучения.

8. Сотрудничество и обмен практиками: обмен опытом и сотрудничество между преподавателями и исследователями из разных стран и культур будет способствовать обогащению методического наследия и адаптации лучших практик.

9. Учебные исследования: важной частью будущего методического наследия будут являться педагогические исследования, которые будут продвигать понимание эффективных методов преподавания и обучения.

10. Специализированный подход к обучению: в зависимости от потребностей студентов, методическое наследие будет развивать подходы к обучению в специальных областях, таких как медицина, бизнес, технологии и другие.

11. Экологическая грамотность: учитывая важность экологических проблем, методика преподавания английского может включать в себя аспекты экологической грамотности и ответственности.

В будущем методическое наследие будет продолжать играть важную роль в развитии образования и обеспечении качественного обучения. Оно будет адаптироваться к меняющимся образовательным и социокультурным требованиям, интегрировать новые технологии и способствовать улучшению качества обучения в мире.

Библиографический список

1. **Жуков В.** (2015). Методическая система обучения английскому языку. Москва: Дрофа.
2. **Галузо В.** (2010). История методики обучения иностранным языкам. Москва: Академия.
3. **Кучина Н.** (2013). Современные методики обучения английскому языку. Москва: Просвещение.
4. **Артемьева Т.** (2011). Интерактивные методики преподавания английского языка.
5. **Соломатина И.** (2015). Профессиональная компетентность преподавателя английского языка. Москва: Просвещение.
6. **Кожевникова И.** (2019). Инновации в обучении английскому языку. Москва: Просвещение.
7. **Зиновьева А.** (2018). Современные технологии в обучении английскому языку. Москва: Флинта.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-689

Семаков Артем Сергеевич

Учитель английского языка

ГБОУ СОШ № 47 с углубленным изучением отдельных предметов им. Д. С. Лихачева

Петроградского района, г. Санкт-Петербург

artemsemakov@mail.ru

НЕИЗБЕЖНОСТЬ ЦИФРОВИЗАЦИИ: СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена актуальному тренду системы образования – цифровизации. Автор утверждает необходимость развития цифровых компетенций учителя и рассматривает нейросети как ресурс повышения эффективности обучения на уроке английского языка. В статье приведены приемы работы, используемые на отдельных платформах. Эффективность данных приемов подтверждена практической деятельностью автора в качестве учителя английского языка ГБОУ СОШ № 47 Петроградского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: цифровизация, современные образовательные технологии, искусственный интеллект, нейросети, компетенции учителя английского языка, методика обучения английскому языку.

Artem Sergeevich Semakov

English teacher

A state budgetary educational institution of secondary education № 47 named in honor of D. S. Lichachyov, Saint Petersburg

artemsemakov@mail.ru

THE INEVITABILITY OF DIGITALIZATION: THE SPECIFICS OF USING NEURAL NETWORKS IN ENGLISH LESSONS

Annotation. This article focuses on the current trend of digitalization in education. The author states the teachers' need for developing digital skills and

considers the potential of using neural networks to improve the effectiveness of English language teaching. The article presents various ways of using different platforms, with their effectiveness confirmed by the author's practical experience as an English language teacher at Secondary School №47 in St. Petersburg.

Keywords: digitalization, modern educational technologies, artificial intelligence, neural networks, teacher competencies, and methodology of teaching English language.

Цифровизация и прогресс в области интернет-технологий играют ключевую роль в развитии современного общества, определяя направление дальнейших научных и технологических открытий. Очевидно, что новые технологии создают новые социальные вызовы, и то, как общество справляется с ними, определяет дальнейшие тенденции его развития. В первую очередь, это касается сферы образования, целью которой является формирование конкурентоспособной личности, готовой соответствовать современным цифровым реалиям. В связи с этим, в последние несколько лет наблюдаются попытки внедрения нейронных сетей в образовательный процесс школы. Несмотря на то, что популяризация данных технологий упрощает обучающимся доступ к учебной информации и способствует повышению мотивации, необходимо детальнее изучать алгоритмы их внедрения. Это позволит значительно расширить методическую базу, разнообразить способы достижения учебных задач и добиться роста успеваемости.

Для более детального понимания роли нейронных сетей в процессе обучения иностранным языкам необходимо дать определение понятию. Нейронная сеть — это метод в искусственном интеллекте (ИИ), который учит компьютеры обрабатывать данные таким же способом, как и человеческий мозг [5]. ИИ связан с созданием программного обеспечения, которое способно выполнять аналитические задачи, обычно требующие человеческого интеллекта, например, распределение данных, предсказывание действий, распознавание речи и др. Умение самостоятельно обучаться на книгах и статьях из интернета позволяет ИИ постоянно совершенствоваться.

В рамках применения следующих нейронных сетей на уроках английского языка в старших классах нам удалось оценить их

преимущества, выявить недостатки и представить полученные выводы:

1) *Character.AI*. Опираясь на содержание Федеральных образовательных программ по английскому языку, одной из ключевых целей которых является формирование коммуникативной компетенции обучающихся [4], мы обратились к платформе *Character.AI* — чату со встроенным искусственным интеллектом. Данная платформа базируется на системе Больших языковых моделей (LLM), обученных на миллионах источников в сети Интернет, что позволяет ей понимать языковые нюансы речи, распознавать стиль, контекст и грамматически верно выстраивать свои ответы. Пополняя знания из статей, сводок новостей, книг, живых выступлений и прочих цифровых текстов, искусственный интеллект научился имитировать речь известных людей (Илон Маск, Королева Елизавета II, Уильям Шекспир и др.). Внедрение *Character.AI* в образовательный процесс позволило уделить особое внимание языковой и социокультурной (межкультурной) компетенциям, и приобщить к культуре и традициям стран изучаемого языка, что соответствует требованиям ФГОС нового поколения.

Наглядно представим результаты апробации данной технологии на примере учебного занятия в 11 классе по теме «Британские фестивали и праздники». Учебная задача заключалась в составлении текста на заданную тематику на основе диалога с ИИ, имитирующим речь королевы Елизаветы II, с соблюдением официального стиля общения. Чтобы ученики имели возможность самостоятельно найти решение поставленной задачи, способ достижения цели не был четко регламентирован учителем. Применив коммуникативные навыки, обучающиеся продемонстрировали вариативность в формировании диалога (общие и специальные вопросы, побудительные предложения, разговорные клише). Однако, при предоставлении информации ИИ допускал неточности и ошибки как в классификации праздников, так и в их содержании. Среди категорий праздников были некорректно выделены: festivals – Christmas, Easter, St. Patrick's Day, May Day, St. George's Day, Midsummer Day, Halloween, Guy Fawkes night, bonfire night;

holidays – New Year’s Day, Boxing Day; bank holidays – May Day off, Easter Monday, Summer bank holiday, Christmas Day. А в описании празднования фестиваля May Day корректировки – традиционная еда Simnel Cake (Симнель) и традиционная забава Cheese rolling (Куперсхиллская сырная гонка).

Таким образом, мы сталкиваемся с серьезным недостатком данного чата – недостоверность информации. После непродолжительного поиска ответов в сети интернет несложно выяснить, что Simnel Cake является традиционным пасхальным угощением, а Cheese rolling проводится не 1 мая на May Day, а в конце мая или начале июня. Аналогичные ошибки были допущены во время другого урока при общении с У. Шекспиром, который сообщил, что в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и Наказание» Родион Раскольников убил лишь только одного человека, хотя из курса литературы мы знаем, что убитых было двое. Так, при работе с данной платформой необходимо помнить, что «Все, что говорят персонажи – выдуманно!», что закреплено создателями в шапке каждого чата («Remember: Everything Characters say is made up!»).

Однако этот недостаток программы можно использовать для формирования информационной компетенции, предполагающей оценивание надежности информации, проверку фактических ошибок и их корректировку. Такой тип заданий позволяет реализовать метапредметность обучения. Например, после общения с Александром Македонским, выяснилось, что в его армии было огромное количество арбалетчиков («I also had a great amount of archers and crossbowmen»), однако подтверждений того, что в составе его армии такого рода войск не было, достаточно много (статья А. А. Инкова «Легкая пехота Александра Великого: Токсоты и Агриане») [1].

2) *Semantris*. Следующим ресурсом, который был использован для обучения английскому языку, стал *Semantris*. Это игра, построенная на платформе Google AI, где ИИ обучен предугадывать слова, фразы и предложения, основываясь на анализе миллиардов изученных примеров в интернете. Ее принцип позволяет формировать компенсаторную компетенцию, поскольку перед обучающимися

стоит задача подобрать наиболее точную ассоциацию к одному из предложенных слов, которая поможет ИИ догадаться, к какому именно слову она была подобрана. Это условие требует быстрого построения ассоциативного ряда и поиска синонимичных значений. Также, игра принимает только орфографически верные слова, что позволяет актуализировать навыки письменной речи. Например, на экране одновременно находятся слова *exercise*, *breakfast*, *bicycle*, *toothbrush* и *television*. Допустим, чтобы убрать слово *exercise*, ученик подбирает ассоциацию *sport*. Однако, эта ассоциация может быть воспринята ИИ, как более подходящая к слову *bicycle*. В таком случае можно подобрать ассоциацию *morning*, так как всем хорошо знакомо словосочетание *morning exercises*. Но такая ассоциация может подойти и к словам *breakfast* или *toothbrush*. В итоге предложенную учеником ассоциацию *sport* ИИ соотнес со словом *television*, которое даже не было принято во внимание, а слово *morning*, по его мнению, подошло к слову *breakfast*. Таким образом, недостатком данной игры, в первую очередь, являются непредсказуемость и нелогичность некоторых решений ИИ. Кроме того, не все лексические единицы, предлагаемые игрой, соответствуют одному уровню языка, а их тематику невозможно задать самостоятельно.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что развитие искусственного интеллекта и нейронных сетей имеет огромный и неизученный до конца потенциал. Использование таких технологий неизбежно повлияет на будущее образовательного процесса. Очевидно, что нейронные сети и искусственный интеллект как альтернативный ресурс в обучении иностранному языку имеют свои преимущества и недостатки. Не стоит забывать, что, несмотря на умение имитировать речь и манеру общения живого человека, ИИ является машиной. До сих пор существуют определенные вызовы, связанные с этическими, моральными вопросами и искажением фактов. Однако умение грамотно взаимодействовать с нейронными сетями, знание алгоритмов их работы, адекватная оценка полученных результатов позволят создать эффективный инструмент для формирования языковой, социокультурной компетенций

и укрепления метапредметной базы. А отсутствие стрессовой ситуации для обучающихся, испытывающих сложности в выстраивании монологической и диалогической речи, творческий и нестандартный подход к решению привычных для них учебных задач, создадут предпосылки для формирования коммуникативной компетенции и, в свою очередь, успешной организации учебного процесса и повышения качества обучения в целом.

Библиографический список

1. **Инков А. А.** Легкая пехота Александра Великого: токсоты и агриане // Историческое обозрение. 2012. №13. URL: <https://yberleninka.ru/article/n/legkaya-pehota-aleksandra-velikogo-toksoty-i-agriane> (дата обращения: 10.09.2023).
2. **Казарина В. В.** Педагогическое проектирование нейросетей в образовании: постановка проблемы // В сборнике: Динамические системы и компьютерные науки: теория и приложения (DYSC 2021). Материалы 3-й Международной конференции. Иркутск, 2021. С. 217–220. (дата обращения: 9.09.2023)
3. **Марченко А. Ю.** Проблема определения понятия «искусственный интеллект»: подход Европейского союза. 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-opredeleniya-ponyatiya-iskusstvennyy-intellekt-podhod-evropeyskogo-soyuza/viewer>. (дата обращения: 5.09.2023)
4. Федеральная рабочая программа основного общего образования, иностранный (английский) язык, https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy-1.pdf (дата обращения: 6.09.2023)
5. Что такое нейронная сеть? <https://aws.amazon.com/ru/what-is/neural-network/> (дата обращения: 6.09.2023)
6. **Шагаев Д. Р., Мартынова А. С.** Нейросеть и методы её использования при изучении иностранного языка // В сборнике: Развитие языкового обучения в современном образовательном пространстве. Материалы Всероссийской Научно-практической конференции. Усурийск, 2023. С. 309–311. (дата обращения: 12.09.2023)

УДК: 378
doi:10.18720/SPBPU/2/id23-690

Семенова Елена Владиленовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО
«Сибирский федеральный университет»
г. Лесосибирск
elenacs@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАСЛЕДИЯ ШКОЛЫ Е. И. ПАСОВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования методического наследия Е. И. Пасова в педагогической практике студентов-будущих учителей иностранного языка. Описывается содержание Методической характеристики класса, ориентированной на индивидуализацию обучения. Представлен анализ опыта работы в данном направлении.

Ключевые слова: методическое наследие Пасова, индивидуализация обучения, Методическая характеристика класса.

Semenova Elena Vladilenovna
Lesosibirsk Pedagogical Institute –branch of the FSAEI of HE
“Siberian Federal University”
Lesosibirsk
elenacs@mail.ru

ON THE ISSUE OF USING THE HERITAGE OF PASSOV'S SCHOOL IN THE TEACHING PRACTICE OF STUDENTS

Annotation. The article is devoted to the problem of using the methodological heritage of E. I. Passov in the pedagogical practice of students-future foreign language teachers. The content of the Methodological Characteristics of the Class, focused on the individualization of learning, is described. An analysis of work experience in this direction is presented.

Keywords: Passov's methodological heritage, individualization of education, Methodological characteristics of the class.

Сегодня методика обучения иностранным языкам переживает сложный период переосмысления многих основ, которые еще вчера казались незыблемыми и актуальными. Одним из противоречий, с которым столкнулись учителя и преподаватели иностранного, в частности английского языка, стало понимание стратегической коммуникативной линии преподавания иностранного языка в новых условиях, когда на фоне геополитических событий современности отношение к английскому языку претерпевает определенные сложности. В нынешнее время доминирующая идея формирования коммуникативной компетенции, зафиксированная в официальных документах [6], должна обрести новый смысл. Реальную помощь в этом может оказать «золотой фонд» отечественного педагогического и методического наследия, где школа Е. И. Пассова занимает достойное место.

В работе по профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка мы активно использовали ведущие положения школы Е. И. Пассова [3, 4], а также наработки, которые получили широкое распространение в практике учителей иностранного языка, использующих идеи, разработанные Е. И. Пассовым и его сподвижниками.

Неоценимую помощь нам оказала Методическая характеристика класса [2], разработанная Е. И. Пассовым. Цель предлагаемой статьи – проанализировать опыт использования Методической характеристики класса на педагогической практике студентов. Эти материалы использовались в течение 10 лет, общее количество студентов, принявших участие в экспериментальной работе 123 человека.

Изначально в используемом материале нас привлекла идея реализации индивидуализации обучения, что вполне соотносится с концептуальным положением школы Е. И. Пассова, где владение иностранным языком рассматривается в контексте доминирования развития личности, а термин «обучение иностранному языку» логично заменяется термином «иноязычное образование». Таким образом, владение иностранным языком из цели трансформируется в средство развития личности. Мы разделяем такую методологическую позицию, где в центр выводится целостная личность

обучающегося. Именно такой подход обеспечивает успешную реализацию принципа индивидуальности в обучении. Это вполне соответствует современным положениям лингводидактики, где главное внимание занимает концептуальное положение, согласно которому для учителя иностранного языка важнее понимать сущность того, как язык усваивается в каждом отдельном случае, а не как его преподавать на среднем уровне. Усвоение же языка происходит строго индивидуально.

Все вышеизложенное обусловило поиск адекватных средств, обеспечивающих реализацию принципа индивидуальности в иноязычном школьном образовании. Таким средством для нас стала Методическая характеристика класса.

Согласно Е. И. Пассову, этот документ состоит из трех компонентов: общих сведений, структуры индивидуальности обучающегося и собственно индивидуализации. В общие сведения вносятся данные об успеваемости, ведущих мотивах учебы, уровне интересов, неувоенном материале и общем уровне развития способностей. В компонент «Структура индивидуальности ученика» включена индивидуальная подструктура, касающаяся иностранного языка. Уровень владения речевыми и языковыми навыками раскрыт через категорию способностей. Так, произносительные навыки раскрываются через категории различения и имитации, лексические через догадку и подстановку, грамматические через восприятие и использование, навыки монологической и диалогической речи трактуются через изложение и выделение главной мысли. На основании полученных данных формулируются несформированные учебные умения.

Существенное место в Методической характеристике класса занимает раздел «Личностные свойства», где должны найти отражение такие важные аспекты и стороны личности обучающегося, как любимые предметы и учителя, внеучебные интересы, увлечения, склонности, профориентационные намерения, направленность переживаний, степень возбудимости, запретные зоны, мировоззрение, деловой статус, речевой статус, желаемые речевые партнеры, состав референтных групп.

На основе полученных данных в третьем компоненте «Индивидуализация» намечаются стратегия и тактика предстоящей работы.

Сведения для первых двух компонентов Методической характеристики класса учитель может получить на основе анкетирования [2], бесед с обучающимися, учителями и классным руководителем, а также в ходе наблюдения и непосредственной работы.

Как проходила работа с Методической характеристикой класса?

Прежде всего, перед выходом на практику студентам было предложено детально ознакомиться с каждым пунктом материалов. Приводились примеры из практической работы с обучающимися, например, относительно запретных тем (неполные семьи при изучении темы «Моя семья» и пр.) Некоторые позиции в разделе «Личностные свойства» были напрямую связаны с темами из курса психологии (деловой статус, речевой статус, желаемые речевые партнеры, состав референтных групп), поэтому перед выходом на практику студенты должны были повторить изученный материал.

Наш опыт работы показал, что наиболее удачен для работы оказался бумажный вариант. На листе ватмана студенты располагали компоненты Методической характеристики относительно всех обучающихся. Запись велась карандашом.

По отзывам студентов использование Методической характеристики класса помогало им решать задачи практики. В отзывах о прохождении практики и анализе достижений они высоко оценили ту помощь, которую дало им использование Методической характеристики класса. Отметим наиболее яркие моменты, которые нашли отражение в 94 % отзывах.

1. Анкетирование для сбора информации и ее анализ позволил студентам быстрее узнать обучающихся и установить с ними контакт, как на уроках, так и во внеучебной работе. Студенты признавались, что в результате анкетирования каждый обучающийся обрел для них «индивидуальное, непохожее лицо».

2. Выявление несформированных умений и навыков произошло быстро. Фиксация таких пробелов позволила студентам наметить стратегию и определить тактику индивидуализации в процессе обучения иностранному языку.

3. «Доцифровой» способ фиксации данных карандашом оказался чрезвычайно эффективным, поскольку он дал возможность увидеть изменения обучающихся в динамике, сравнить уровень и оценить качество проведенной работы.

Использование Методической характеристики класса, разработанной Е. И. Пассовым, доказала ее эффективность в работе по индивидуализации обучения иностранному языку. В настоящее время актуальность подхода ученого к индивидуализации обучения еще более подтверждается современными требованиями к иноязычному образованию. Это находит отражение в публикациях последних лет [1, 5], в анализе и использовании методического наследия выдающихся ученых прошлого.

Библиографический список

1. **Дятко И. М.** Личностная индивидуализация в методике обучения иноязычной речевой деятельности. [Электронный ресурс] <https://rep.bsatu.by/bitstream/doc/10005/1/Dyatko-I-M-Lichnostnaya-individualizaciya-v-metodike.pdf> (дата обращения: 09.09.2023).
2. Индивидуализация в обучении иностранным языкам: учебное пособие / под ред. Е. И. Пасова, Е. С. Кузовлевой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002.
3. **Пассов Е. И.** Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1 Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина. – 2010.
4. **Пассов Е. И.** Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузова. – Ростов н\Д : Феникс ; М : Глосса-Пресс, 2010.
5. **Родин О. Ф.** Индивидуализация обучения при изучении иностранного языка. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 10.09.2023)
6. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287). – официальный сайт. – 2023. – URL : <https://www.garant.ru> (дата обращения: 12.09.2023).

Соколова Юлия Михайловна

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича»,
г. Санкт-Петербург, Россия
sokolovaum@yandex.ru

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена методике развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов высшей школы в цифровой среде в контексте дидактической эвристики. Приведены методические принципы методики: триединство цели, многокомпонентность, лингвосоциальность; пять этапов реализации; уровни ее развитости.

Ключевые слова: высшее образование, иноязычная коммуникативная компетенция, цифровая среда, компетентностный подход, лингводидактика.

Sokolova Yuliya Mikhailovna

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,
The Bonch-Bruevich Saint Petersburg State
University of Telecommunications,
Saint Petersburg, Russia
sokolovaum@yandex.ru

METHODOLOGY OF DEVELOPING HIGHER SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Abstracts. The article deals with a methodology of developing higher school students' foreign language communicative competence in the digital environment in the context of didactic heuristics. Its methodological principles

are as follows: three-pronged aim, multi-component structure, and linguo-sociality. Development of the competence has five stages. Three levels of its development are mentioned.

Keywords: higher education, a foreign language communicative competence, digital environment, competence-based approach, teaching and learning a foreign language.

Перед преподавателями иностранного языка высшей школы стоит задача обучения студентов иноязычной речевой деятельности не только для прямого, не опосредованного какой-либо коммуникационной средой общения, или же для общения в устной и письменной формах с использованием традиционных способов связи и средств, но и для вербального взаимодействия в цифровых сервисах.

Предъявляемая нами методика развития у студентов высшей школы иноязычной коммуникативности в цифровой среде разработана с позиций дидактической эвристики [10], что позволяет студентам по мере освоения ими иностранного языка реализовывать свой внутренний потенциал и образовываться как человеческие личности на благо общества и с соблюдением своих интересов. Именно в этом заключается основное предназначение образования. Наша методика будет востребована преподавателями иностранного языка, обучающими студентов современной деловой и профессиональной устной и письменной речевой деятельности в цифровых сервисах.

Проблемы конструирования иноязычной подготовки в высшей школе находят свои решения в исследованиях таких ведущих отечественных ученых, как Ю. А. Комарова, В. Ф. Аитов [4], в работах по обучению студентов коммуникации в цифровых технологиях (Н. В. Баграмова и др. [13]), в изысканиях, нацеленных на развитие у студентов личностных качеств в курсе обучения языку (Т. А. Баева, К. И. Кубачева, О. И. Трубицина, Т. А. Сеницына) [7] и многих др.

При проектировании методики развития иноязычной коммуникативной компетенции в цифровой среде нам было важно принять во внимание результаты исследовательской деятельности лингвистов в области языка, опосредованного цифровой средой (Д. Кристал [12], Л. Ю. Щипицина [11]) и культурологов, исследующих

цифровую коммуникацию (И. М. Дзялошинский [2]). Согласно полученным результатам ученых, речевая деятельность в цифровых сервисах, несмотря на имеющиеся схожие с другими видами речи характеристики, имеет свою специфику.

Мы разделяем позицию исследователей в области обучения иностранным языкам, которые обосновывают необходимость создания отдельной методики, ориентированной на обучение коммуникации в цифровой среде, и отмечаем, что в педагогической практике наблюдается дефицит методического инструментария для реализации этого аспекта языковой подготовки, а терминологический аппарат находится в стадии становления (П. В. Сысоев и др. [8, с. 10–12]).

В рамках проводимого исследования нами сформулировано новое понятие «**иноязычная коммуникативная компетентность в цифровой среде**» и дана его дефиниция (определение), под которой понимается **совокупность интегративных личностных качеств: умений, способностей, знаний, готовности и опыта деятельности, применение которых в общении на иностранном языке, опосредованном цифровыми коммуникационными устройствами, обеспечивают успешное осуществление этого речевого взаимодействия и достижение поставленных целей** [5].

Исследования в области языкового компетентностного образования (И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, М. Д. Лаптева) [3, с. 74–100], а также Л. П. Тарнаевой [9] поднимают один из насущных вопросов методики, требующих своего решения – выделение компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции.

В диссертационном исследовании, посвященном обучению общению на иностранном языке в блоге, автор (Е. А. Солянка) выделяет следующие компоненты, составляющие иноязычную коммуникативную компетенцию: лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, социокультурный, социальный и стратегический [6]. Мы придерживаемся другой точки зрения, так как полагаем, что для овладения грамотным иноязычным общением в цифровых сервисах обучающемуся необходимо развивать комплекс умений и навыков, а лингвосоциальный блок, хотя он и является приоритетным в курсе языковой подготовки, рассматривать как один из компонентов компетенции. Для реализации освоения студентами иноязычной

коммуникативной компетенции в цифровой среде необходимо выделить в ее **составе** следующие компоненты: **коммуникативный, лингвосоциальный, цифровой, профильный (в соответствии с будущей профессией), межкультурный и смыслообразующий**.

Ряд работ, например, М. Р. Ванягиной и Н. В. Баграмовой [1] в области методики обучения языкам в высшей школе направлены на выявление актуальных методических принципов.

Основными **методическими принципами** созданной нами методики являются **принцип триединства цели**, согласно которому в целевом блоке методики учтены цели работодателей, студентов как заказчиков своего образования и педагогов; **принцип многокомпонентности** (см. описание выше) и **лингвосоциальности** (см. выше).

Освоение студентами иноязычной коммуникативной компетенции в цифровой среде реализуется в **пять этапов**, что необходимо для осмысленного активного участия обучающихся на всех этапах, начиная с постановки образовательных целей (**мотивационно-смысловой этап**), проектирования своего обучения (**проектировочный этап**), продолжая на **когнитивно-деятельностном** этапе при выполнении заданий на иноязычную коммуникацию и заканчивая оценкой достигнутых результатов (**оценочный этап**) и рефлексией (**рефлексивный этап**). На каждом этапе преподаватель предъявляет студентам задания, сконструированные таким образом, чтобы они смогли развить в себе качества, необходимые для успешного овладения коммуникативностью в цифровой среде.

Для **оценки** уровней развитости иноязычной коммуникативной компетенции в цифровой среде выделены **базовый, пользовательский и профессиональный** с соответствующими дескрипторами.

Итак, в продолжении и развитии исследований в области лингвистики, культурологии, дидактики и методики обучения иностранным языкам нами создана методика развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов в цифровой среде. Методическими принципами методики являются: во-первых, принцип триединства цели (в целевом блоке методики учтены актуальные требования работодателей, потребности студентов как заказчиков своего образования и цели педагогов); во-вторых,

принцип многокомпонентности иноязычной коммуникативной компетенции в цифровой среде, который состоит в том, что развиваемая у студентов компетентность включает в себя шесть компонентов: коммуникативный, лингвосоциальный, цифровой, профильный, межкультурный и смыслообразующий; в-третьих, принцип лингвосоциальности, то есть слияние обычно выделяемых в иноязычной коммуникативной компетенции языкового, социолингвистического, речевого, социокультурного, социального и компенсаторного элементов в единый блок в качестве одной из шести ее составляющих. Развитие компетентности студентов в цифровой коммуникации на иностранном языке проходит пять этапов (мотивационно-смысловой, проектировочный, когнитивно-операционный, оценочный и рефлексивный), на которых педагог предъявляет соответствующий целям этапа задания. Определены три уровня развитости компетенции: базовый, пользовательский и профессиональный.

Библиографический список

1. **Ванягина М. Р.** принципы иноязычного обучения в высшей военной школе / М. Р. Ванягина, Н. В. Баграмова // Научное мнение. – 2022. – № 12. – С. 98–106. – DOI 10.25807/22224378_2022_12_98. – EDN MWWIWJ
2. **Дзялошинский И. М.** Медиаобразование в системе формирования коммуникативной компетентности / И. М. Дзялошинский // Медиаобразование: стратегии развития – 2021 : Материалы XII международной научно-практической конференции памяти И. В. Жилавской, Москва, 24–25 сентября 2021 года / Под общей редакцией Т. Н. Владимировой, И. А. Купцовой. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 27–47. – EDN LDXEGR.
3. **Зимняя И. А., Мазаева И. А., Лаптева М. Д.** Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение. – М. : Аспект пресс, 2020. – 395 с.
4. **Комарова Ю. А.** Использование методического моделирования на основе проблемно-проектных заданий в рамках иноязычной магистерской подготовки / Ю. А. Комарова, В. Ф. Аитов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2022. – № 3(97). – С. 82–93. – DOI 10.21510/18173292_2022_97_3_82_93. – EDN HGOPYM.

5. **Соколова Ю. М.** К вопросу о развитии у студентов иноязычной коммуникативной компетентности в цифровой среде // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. №12 (декабрь). ART 3184. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3184.htm>

6. **Соляник Е. А.** Методика обучения студентов письменной интернет-коммуникации в сфере обиходно-бытового общения : китайский язык, начальный этап : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 5.8.2. / Место защиты: ГАОУ ВО ГМ «Московский городской педагогический университет» ; Диссовет 72.2.007.06 (Д 850.007.14)]. – Москва, 2022. – 24 с.

7. Способы повышения мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков для развития профессиональной компетенции / Т. А. Баева, К. И. Кубачева, О. И. Трубицина, Т. А. Синицына // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 1–2. – С. 16–20. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.1-2.02. – EDN OVHTIA.

8. **Сысоев П. В.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учебно-методическое пособие / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 182 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка). – ISBN 978-5-222-15997-2. – EDN QUXTAB.

9. **Тарнаева Л. П.** Профессиональная компетенция переводчика в сфере делового общения / Л. П. Тарнаева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 8-1(62). – С. 202–205. – EDN WBCVUN.

10. **Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с.

11. **Щипицина Л. Ю.** Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации : на материале немецкого языка : дис. д. филол. н. : 10.02.04 – Архангельск, 2010. – 459 с.

12. **Crystal D.** The Cambridge encyclopedia of the English language / D. Crystal. – 3rd ed.. – Cambridge : Cambridge univ. press, 2018. – 580 p. – ISBN 1108423590, 978-1108423595.

13. Using chat bots when teaching a foreign language as an important condition for improving the quality of foreign language training of future specialists in the field of informatization of education / S. I. Tyutyunnik, I. V. Markova, N. V. Bagramova [et al.] // Perspectives of Science and Education. – 2022. – No. 4(58). – P. 617–633. – DOI 10.32744/pse.2022.4.36. – EDN HIVUTK.

Сороковых Галина Викторовна

Профессор, доктор педагогических наук,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва,
SorokovichGV@mgpu.ru

Старицына Светлана Григорьевна

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва
StaritsynaSG@mgpu.ru

ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обозначены тенденции современного персонифицированного обучения языку и культуре школьников различного типа. Указано, что данные тенденции в первую очередь связаны с индивидуализацией и дифференциацией обучения, развития и социализации нетипичных обучающихся. Обозначены трудности организации учебной деятельности слабоуспевающих школьников.

Ключевые слова: тенденции современного обучения языку и культуре в условиях персонифицированной образовательной среды.

Sorokovykh Galina Viktorovna

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Moscow City University, Moscow
SorokovichGV@mgpu.ru

Staritsyna Svetlana Grigoriyevna

Moscow City University, Moscow
StaritsynaSG@mgpu.ru

TRENDS IN MODERN PERSONALIZED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Annotation. The article outlines the trends of modern personalized language and culture teaching of schoolchildren of various types. It is indicated that these trends are primarily related to the individualization and differentiation of education, development, and socialization of atypical students. The difficulties of organizing the educational activities of at-risk schoolchildren are outlined.

Keywords: trends in modern language and culture teaching in a personalized educational environment.

Раскрывая тенденции персонифицированного иноязычного образования, которое функционирует в рамках антропоцентрической парадигмы, основанной на принципах гуманизации, индивидуализации, дифференциации, и направленной на развитие личности, раскрытие ее внутреннего потенциала и резервных возможностей, полагаем, что данная парадигма отражает значимые параметры проектирования современной образовательной системы в контексте единой методологии: миссия (антропоцентричность), целеполагание (компетентность), коммуникативность (иноязычная коммуникативная компетенция), культура (культуросообразность), ценности и смыслы (аксиологическая направленность). Итак, обозначим наиболее важные направления, характеризующие современное образование:

1. Важной тенденцией иноязычного образования сегодня является *акцент на создание персонифицированной лингвообразовательной среды*, что требует проектирования индивидуальных маршрутов обучения, развития, воспитания и социализации разных категорий обучающихся. Отсюда следует, что единый процесс воспитания и обучения становится приоритетным на всех уровнях. Стоит отметить, что значимой проблемой, требующей решения, является разработка методики обучения и социализации детей с трудностями в усвоении учебного материала, например, слабоуспевающих учеников. Практика показывает, что учащийся рассматриваемой категории должен получать от школы не только предметные знания, но и определенный социальный опыт [5, с. 373]. Сложности, которые испытывает учитель в рамках общения с детьми иностранных граждан (которые

также могут входить в группу слабоуспевающих), заключаются в несовпадении культурных и национальных традиций; принадлежности родного, изучаемого и языка, на котором ведется обучение, к разным языковым системам (родной язык детей-мигрантов чаще всего является агглютинативным языком с элементами аналитизма, например, таджикский, узбекский, киргизский, в этих языках многие грамматические явления не согласуются); специфических особенностей семейного воспитания и т. п., чаще всего приводят к школьным неудачам, снижению познавательной и учебной потребности, демотивации и проблем с воспитанием [1].

В связи с этим научный интерес вызывают изменения, связанные с разработкой индивидуальных маршрутов и дидактического сопровождения, включающего дифференцированные задания для учащихся с различной уровневой подготовкой. Создание языковых разноуровневых команд, в которые входят не только сильные, но и слабоуспевающие ученики, позволяет не только формировать коммуникативную компетенцию, но и осуществлять языковую адаптацию и социализацию детей иностранных граждан.

2. Второй значимый момент – это *цифровая трансформация* образования, которая ведет к интенсификации и компьютеризации лингвообразовательного процесса. Выполняя развивающую функцию, цифровое интернет-пространство способно создать благоприятные педагогические условия для развития языковых способностей, формирования когнитивных процессов и возможностей каждого слабоуспевающего ученика за счет самостоятельно устанавливаемого темпа усвоения учебного материала, банка дифференцированных заданий, повышения мотивации, что позволяет снять лингвистические и социокультурные трудности, которые испытывают слабоуспевающие школьники не только в связи с частыми пропусками занятий, но и в отсутствии опоры на родной язык в российской образовательной среде. Разнообразные учебные компьютерные программы, соответствующие возрастным особенностям школьников, как повышают интерес к обучению языку,

так и расширяют лингвокультурологический кругозор, давая представление об иной культуре, традициях и обычаях страны, что позволяет говорить также и о воспитательном потенциале цифрового лингвообразовательного пространства [8]. Для поддержания процесса воспитания и обучения языку и культуре слабоуспевающих школьников важно реализовывать социализирующую функцию цифрового Интернет-пространства, в котором создаются особые комфортные условия, позволяющие коммуницировать, не испытывая психологических барьеров, следуя строго установленным нормам и правилам сетевого общения в команде [6, с. 246].

3. Новый вектор в обучении языку и культуре в условиях *мультикультурной среды* предполагает учитывать разнообразие этнокультурных и национальных особенностей, которые важно сберечь как уникальный фонд нашего многонационального отечества. Вовлечение детей из разнонациональных полиязыковых групп в активную проектно-исследовательскую деятельность, создание онлайн-форумов по социокультурной тематике, проведение лингвопознавательных конкурсов в Интернет-пространстве позволяет расширять не только лингвокультурологический кругозор обучающихся, но и сохранять их уникальность и самобытность [2]. Взаимодействие представителей различных культур направлено на накопление разнообразных лингвистических знаний; выработку коммуникативных стратегий, способствующих лучшему пониманию собственной и чужой культуры, и является одним из важнейших условий эффективного обучения, социализации и воспитания школьников.

4. Следующий направление, присущее персонифицированному образованию, относится к включению всего разнообразия категорий обучающихся в единую образовательную систему. В качестве доказательного примера приведем возможности результативности такой персонифицированной учебной деятельности, которая основана на адаптированных образовательных программах и индивидуальном дидактических материалах, учитывающих особенности здоровья и потребности каждого. Иноязычное персонифицированное образование имеет значительный потенциал

в формировании социальности нетипичных школьников, индивидуальной подготовке их к различным социальным ролям, адресной отработке умений вести коммуникацию, выстраивая высказывания с разными людьми соответственно проигрываемым разнообразным жизненным ситуациям на уроке [4, с. 627].

5. Преобразование взаимодействия в триаде «учитель-ученик-родитель» приводит к созданию уникальной среды выращивания воспитания и обучения каждого конкретного ученика с опорой на сотрудничество с семьей на основе использования разнообразных форм и методов общения, в том числе и дистанционных [3].

Таким образом, отметим, что новые вызовы, связанные с изменением отношения к личности обучающегося позволили переформатировать не только стратегические задачи обучения языку и культуре, но и содержание, средства, формы проектирования лингвообразовательного процесса на всех ступенях иноязычного образования. Сделаем вывод, что успешное обучение иностранному языку и социализация всех категорий школьников предусматривает проектирование индивидуально-дифференцированных стратегий формирования языковых способностей личности ученика, необходимых не только для полноценной учебной деятельности, но и формированию жизненно важных компетенций [7, с. 280]. Указанные в работе тенденции позволят сконцентрироваться на проблеме развития универсальных навыков, создания гибких и дифференцированных образовательных программ, а также обеспечения равного доступа к персонализированному обучению всех категорий учащихся.

Библиографический список

1. Воспитание личности в процессе обучения иностранному языку и культуре в XXI веке: теория и практика / Г. В. Сороковых, Т. И. Жаркова, А. С. Бобунова [и др.]. – Москва : ООО «Учебный центр «Перспектива», 2021. – 284 с. – ISBN 978-5-98594-693-2.

2. **Сороковых Г. В.** Расширение лингвокультурологического кругозора обучающихся на основе сопоставления реалий в языке и культуре (на при-

мере французского и русского языков) / Г. В. Сороковых, А. В. Зыкова // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака : Сб. ст. по итогам III-й междунар. конф. Т. 3. – Москва: ООО «Издательство «Спутник+», 2018. – С. 347–350.

3. **Сороковых Г. В.** Родительский онлайн-форум как модель успешного взаимодействия триады «учитель-ученик-родитель» / Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына // Лингвометодическое обеспечение инклюзивного иноязычного образования. – Москва: Белый Ветер, 2021. – С. 100–105.

4. **Сороковых Г. В.** Адаптация педагогического взаимодействия педагога и учащихся к реалиям цифровой лингвообразовательной среды / Г. В. Сороковых, И. Р. Абдулмянова, С. Г. Старицына // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 6. – С. 624–631.

5. **Старицына С. Г.** Адаптация взаимодействия учителя и слабоуспевающего ученика в лингвообразовательном интернет-пространстве / С. Г. Старицына, Г. В. Сороковых // Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике : Материалы III Всероссийской конференции, Москва, 28 февраля – 01 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. – С. 373–378.

6. **Старицына С. Г.** Организация процесса обучения иностранному языку и культуре в классе со слабоуспевающими обучающимися / С. Г. Старицына, Г. В. Сороковых // Лингвистика и лингводидактика : сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции, Орехово-Зуево, 28 апреля 2023 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. – С. 245–251.

7. **Старицына С. Г.** Реализация потенциала иноязычного образования в обучении и социализации школьников с расстройством аутистического спектра / С. Г. Старицына, Г. В. Сороковых // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 3. – С. 278–286.

8. Multimedia Study Aids in Teaching Creative Foreign Language Reading: Personal-Activity Approach / L. G. Vikulova, S. A. Gerasimova, I. V. Makarova, E. M. Vishnevskaya // TSNI 2021 - Textbook: Focus on Students' National Identity, Москва, 20–24 апреля 2021 года. – Москва: ARPHA Proceedings, 2021. – P. 1082–1093.

Суханова Валентина Ильинична
ФГБОУ ВО «Ухтинский государственный
технический университет», Ухта,
visoukhanova@rambler.ru

КАК ОБУЧАТЬ СТРОЕВЫМ ЭЛЕМЕНТАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ГЕОЛОГОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Автор делится своим опытом обучения строевым элементам английского языка студентов-геологов в техническом ВУЗе с использованием дифференцированного подхода к организации студентов на изучение различных групп строевых элементов этого языка, а также путём вовлечения их в филологическое чтение лучшей англоязычной лирики и сочинённых автором рифмованных текстов профессиональной направленности.

Ключевые слова: строевые элементы английского языка, дифференцированный подход, филологическое чтение, рифмованные тексты профессиональной направленности.

Soukhanova Valentina Il'ichna,
Ukhta state technical university,
Ukhta, Russia
visoukhanova@rambler.ru

HOW TO TEACH THE ELEMENTS OF ENGLISH GRAMMAR TO TECHNICAL HIGHER SCHOOL GEOLOGY STUDENTS

Abstract. The author shares her experience in teaching the elements of English grammar to technical higher school geology students by implementing the differentiated approach to organizing students for learning these elements, as well as by engaging them in philological reading of the best English lyrics and the author's profession-related rhymed texts.

Keywords: elements of the English grammar system, the differentiated approach to organizing students for learning, philological reading, profession-related rhymed text.

Констатируемый на научных конференциях невысокий уровень владения выпускниками технических ВУЗов английским языком и умениями читать профильные тексты чаще всего объясняется нефилологической направленностью обучения языкам в таковых [3], а также допуском к преподаванию этого языка лиц, недостаточно компетентных в английском языке и не интересующихся предметной областью студентов [4].

Результаты проведённого нами предэкспериментального среза знаний языка и умений студентов-геологов Ухтинского технического университета читать англоязычные профильные тексты по нефтяной геологии показали, что затруднения в понимании таковых у них вызывают не только и не столько фонетически схожие, но не совпадающие по смыслу с соотносимыми понятиями в русском подязыке этой науки «ложные друзья переводчика», сколько строевые элементы этого языка (предлоги, послелоги, союзы, а также относимые великим языковедом XX века Л. В. Щербой к разряду таковых вспомогательные и модальные глаголы с их эквивалентами, слова-заменители, порядок слов в предложении, его ритмика и интонация [6].

По наблюдениям коллег из неязыковых ВУЗов, в частности, Н. В. Васькиной, и нашим собственным, строевым, как правило, коротким элементам языка, имеющим тенденцию к ускользанию из поля зрения студента-нелингвиста, в таких ВУЗах должного внимания не уделяется [1]. Поэтому уровень владения им языковым материалом оказывается недостаточным, чтобы обеспечить понимание профильных текстов.

Традиционно языковому материалу обучают с принятым в лингвистике делением его на «грамматические явления» и «словарные единицы». Студентов-нелингвистов не ориентируют на открытие такого факта, что слова в предложении не равноценны: некоторые из них выражают понятия, а другие отвечают за установление смысловых связей между ними. Назвав последние *строевыми элементами*, эта, в терминах Л. В. Щербы *лексикализованная грамматика* или *грамматикализованная лексика* [6], по выражению психолога Л. А. Венгера, упорядочивает перцептивную деятельность чтеца в соответствии со структурой текста [2].

Ещё в 1929 году Л. В. Щербой было подмечено, что строевых элементов в каждом языке не так много и что, следовательно, выучить их не очень трудно, потому что они постоянно повторяются. Число же словарных элементов во много раз больше числа строевых. Это привело его к важному методическому выводу: при изучении иностранного языка в целях овладения книгой, прежде всего, надо стараться понять и изучить его строй [6].

Учитывая сказанное и возникающую в силу культурно-обусловленной специфики русско- и англоязычных вариантов подязыка нефтяной геологии у геологов необходимость уточнять друг у друга смысл неизвестных им терминов, очевидным становится то, что овладеть умением вести с геологом-инофоном профессионально значимую беседу российский геолог-нефтяник сможет в том случае, если у него будет сформирован основополагающий – лингвистический – компонент коммуникативной компетенции. Успех здесь видится в использовании лингвокогнитивного и дифференцированного подходов к организации студентов на изучение различных групп языковых единиц подязыка этой науки и, прежде всего, его строевых элементов.

Организуя студентов на изучение таких, мы опираемся на принцип дидактики Идти в обучении от известного к неизвестному, от простых к более сложным явлениям и сначала даём следующее задание (см. пример 1).

Пример 1

Прочтите пары одинаковых по содержанию русско- и англоязычных предложений. Сравните выделенные в них строевые элементы.

Чем эти элементы отличаются друг от друга?

<p>Повествование Он гордится своими родителями. He is proud of his parents.</p> <p>Просьба Просмотрите резюме этого геолога. Look through the geologist's résumé.</p>	<p>Общий вопрос Вы когда-нибудь бывали в Лондоне? Have you ever been to London?</p> <p>Предложение Давайте отложим разговор на завтра. Let us put the talk off till tomorrow.</p>
---	---

Выполнив это задание, студенты приходят к выводу: русскоязычные предложения находятся под сильным влиянием морфем, присоединяемых к существительному, местоимению и глаголу, а в англоязычных предложениях эту функцию взяли на себя а) порядок слов и б) сочетание существительного с апострофом и глагола с предлогом и послелогом.

Понятийная база нефтяной геологии как бурно развивающейся отрасли наук о Земле пополняется новыми терминами, что вызывает необходимость уточнять в глоссариях и у носителей языка смысл таких, а, следовательно, требует развития умений понимать при чтении в глоссариях, а также на слух и использовать в речи не только простые, но и сложные предложения с союзами, вводными придаточные предложения причины и цели, что от преподавателя языка требует поиска оптимального метода и средств обучения чтению и пониманию текстов с подчинительной связью.

Результаты исследований английского педагога Г. Пальмера показали, что глаз читающего перескакивает через несколько слов, а при разговоре внимание человека фиксирует группы слов и даже целое предложение. Это привело его к методическому выводу: до тех пор, пока ученик не приобретёт навык скачкообразного восприятия письменной и разговорной речи, он будет медленно осваивать язык, и как только этот навык вырабатывается, освоение языка пойдет быстрее [4].

Исходя из сказанного, возможность выработки у студентов-геологов технического ВУЗа навыка скачкообразного восприятия англоязычных профильных текстов со сложноподчинёнными предложениями мы связываем с вовлечением их в филологическое (от гр. *phileo* – люблю и *logos* – слово понятие) чтение англоязычной лирики и небольших по объёму и посильных по языковой сложности рифмованных текстов вне-, около- и собственно профессионального характера,

Отсутствие в учебно-методической литературе рифмованных текстов на установление различий в употреблении и смысловых различий союзных пар *so as* (для того [,] чтобы) и *so that* (с тем чтобы), и словосочетания *in order to* + *Infinitive* подвигло нас сочинить

свои с таковыми по профессионально значимой теме «Нефтяные ловушки» (см. пример 2).

Пример 2

Прочтите предложения и определите из контекста значение сочетания *in order to + Infinitive* и союзной пары *so as to + Infinitive* и *so that...*. Установите различия в употреблении и переводе таковых

<p>Dear Geo-student, In order not to mix geological terms up and tell a stratigraphic from structural trap, get them studied and mapped so as to safely and without using any compass detect similar traps in Kolva and in Shiraz.</p>	<p>Dear Geo-student, In order not to mix geological terms up and tell a stratigraphic from structural trap, get them studied and mapped so that they can safely and lovingly fill any gap in your ocean deep geo-knowledge cup.</p>
---	--

Страх перед популярным в английском и преследующим большинство студентов-нелингвистов фразовым глаголом снимаем вовлечением их в задание сгруппировать лежащие вразброс карточки с фразовыми глаголами, включая используемые в подъязыке нефтяной геологии, с одинаковым наречной частицей, напр., **ON:** *be on, go on, keep on, switch on; FOR read for, look for, search for, explore for; OFF take off, set off, switch off, seal off.* Более прозрачное значение двух-трёх глаголов в каждой группе помогает им вывести обобщённое значение частицы, а затем значение используемого в подъязыке нефтяной геологии фразового глагола с этой частицей.

Функции глаголов **to have** и **to do** и структуру условных предложений закрепляем посредством чтения лучшей англоязычной лирики: *No Enemies (Ch. MacKay), White Christmas (I. Berlin), Why do Robins Sing in December? (M. Gordon), If (R. Kipling)* и др., а эквиваленты модального **must** — сочинённого автором признания влюблённого геолога *I had to walk all along last night.*

Для закрепления навыков употребления изученных строевых элементов в речи предлагается прочитать текст *The Geology Student's Survival Song* (см. пример 3), заполнить в нём пропуски таковыми и разыграть содержание текста (*acting out*). Это задание вызывает у студентов желание вжиться в роль второкурсника, дающего первокурс-

Пример 3

Прочтите текст *The Geology Student's Survival Song* и, опираясь на контекст, заполните пропуски нужными строевыми элементами

<p>If ... you set ... the Urals and ... going to survive, follow strictly ... the letter the instructions ... your guide!</p>	<p>... it rain... , go ... searching ... prospecting ... gas ... oil. With proper clothing ... and precise tools work pleasure, ... just toil!</p>
<p>Place your matches ... six pockets, Give ... smoking and ... not snore! Put field boots ... and warm stockings — You ... not ... anymore!</p>	<p>... you catch cold ... bad weather, Hold ... and ... n't give ...! ... not show ... white feather, Make ... fire! Start ... sing!</p>

нику советы, как выжить в полевых условиях геологической практики, а у последнего — показать товарищам по учёбе, что он усвоил уроки выживания, готов прочесть текста вслух от первого лица с внесением необходимых изменений в языковые формы и даже пропеть текст под фонограмму-минусовку песни К. Грэхем *The Elbows Song*.

Разработанная методика обучения строевым элементам английского языка подключает к этому процессу эмоциональные и интеллектуальные силы студента, вызывает желание к углублённому изучению языка, что и позволило сформировать у бакалавров экспериментальной группы умения читать аутентичные тексты по нефтяной геологии и создавать собственные.

Библиографический список

1. Васькина Н. В. Дифференцированный подход к языковому материалу при обучении профориентированному чтению на ИЯ. Записки горного института. 2008. — СПб. — С. 73.
2. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. — М. : 1969. — С. 124.
3. Краснощёкова Г. А. Фундаментализация языкового образования в техническом ВУЗе // Высшее образование сегодня / 2008. № 1. — С. 58—59.
4. Кутателадзе С. С. Good English — проблема высшей школы // Троицкий вариант: «Наука», № 17 (186). — 2015. — С. 6.

5. Пальмер Г. Устный метод обучения ИЯ. Пер. с англ. — М. : 1961. — С.20.
6. Щерба Л. В. Грамматика и её взаимоотношение с лексикой с методической точки зрения // Преподавание языков в школе. — М., «Academia». 2003. — С. 76 — 7?. 129.

УДК: 811.111

doi:10.18720/SPVPU/2/id23-694

Тарасов Александр Андреевич

доцент кафедры лингводидактики и современных технологий
иноязычного образования, кандидат экономических наук,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва,
aa.tarasov@mpgu.su

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Доклад посвящен анализу трудностей, с которыми сталкиваются студенты-будущие учителя иностранного языка на различных этапах педагогического проектирования. Анализ трудностей позволяет обозначить основные возможности их преодоления через профессионально-личностное развитие и совершенствование методической компетенции будущих преподавателей.

Ключевые слова: педагогическое проектирование; проектирование курсов и модулей; методика преподавания иностранного языка; трудности педагогического проектирования; профессионально-личностное развитие; методическая компетенция.

Tarasov Alexander Andreyevich,

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Moscow,
assistant professor of Dept. of linguodidactics and modern technologies of foreign language education, PhD in Economics,
aa.tarasov@mpgu.su

OVERCOMING DIFFICULTIES IN TEACHING PEDAGOGICAL DESIGN TO PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The report is dedicated to the analysis of challenges faced by students-future foreign language teachers at various stages of pedagogical design. Analysis of the difficulties leads to identification of the main opportunities that deal with professional and personal development and improvement of the methodological competence of future teachers.

Keywords: pedagogical design; course and module design; foreign language methodology; difficulties of pedagogical design; professional and personal development; methodological competence.

Одним из важнейших направлений подготовки будущего учителя иностранного языка является обучение педагогическому проектированию. На занятиях по педагогическому проектированию происходит предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности педагога и прогнозирование ее результатов. Уже сама сущность данного направления методики обучения иностранным языкам предполагает деятельность студентов, связанную с чем-то новым и неизвестным. К моменту изучения дисциплины по педагогическому проектированию¹ многие студенты успевают познакомиться с образовательным процессом на стороне учителя лишь в рамках педагогической практики, а значит, им приходится разрабатывать свой образовательный проект, опираясь, в основном, на теоретические знания в области методики преподавания иностранного языка. Зачастую студенты не владеют умениями педагогического общения на должном уровне, а также обладают только коммуникативными, а не профессионально-коммуникативными умениями. Изначальная трудность педагогического проектирования заключается в анализе потенциальной целевой аудитории учащихся, которая в воображении студентов может серьезно отличаться от реальной аудитории. Педагогическое проектирование предполагает

¹ Дисциплины по педагогическому проектированию могут иметь следующие названия: «Проектирование курсов и модулей по иностранному языку», «Методическое проектирование и педагогический дизайн».

разнообразное моделирование элементов образовательной среды: разработку потенциальных педагогических ситуаций, использование в качестве предпосылок потенциальных потребностей учащихся в отношении изучения иностранного языка. От студентов требуется выявление педагогических проблем, которые могут быть довольно абстрактными в понимании студентов, не имеющих достаточного опыта непосредственной работы со школьниками.

Первым этапом разработки учебной программы является определение тематики модуля или курса, в которой наиболее ярко отражается актуальность и новизна проекта. Тема курса должна соответствовать интересам целевой аудитории и быть достаточно узконаправленной, охватывая определенную сферу жизнедеятельности. Многие студенты выбирают банальные темы, которые часто повторяются в учебно-методических комплексах и пособиях. Вместе с тем, при наличии определенной смекалки у студентов можно рассмотреть отдельные аспекты распространенных тем, сделав темы новаторскими и соответствующими современным тенденциям, увлечениям и интересам школьников. С другой стороны, проектирование курса или модуля предполагает разделение проекта на несколько структурных единиц — блоков или разделов, имеющих собственную, более узкую, тематику. Таким образом, обозначая тему проекта, студентам целесообразно выбирать сбалансированную тему, которая не является антологией различных сфер жизни, но и одновременно достаточно обширна, чтобы разделить работу с проектом на равнозначные доли.

Формулировка темы курса или модуля должна вызывать у аудитории интерес и мотивацию к изучению, быть проблематичной, но ряд студентов обозначают формулировки поверхностно и скучно для целевой аудитории (ср. формулировки одной и той же темы: «Social networks: addiction or reasonable usage?» и «Importance of proper usage of social networks»). На данном этапе начинается педагогическое общение с целевой аудиторией, установление коммуникативного контакта учителя с классом, закладывается фундамент дальнейшей реализации курса. Проблематизация при разработке формулировки темы, обозначение противоречий выбранной темы,

адресация вопроса целевой аудитории заставляют задуматься, а не чит, формируют речевую интенцию и мотивируют учащихся к иноязычной коммуникации на протяжении всего проектируемого курса.

Выбор тематики курса предусматривает разработку ментальной карты, охватывающей ключевые подтемы и структурные элементы курса. Позднее, при проектировании программы студентам потребуется отразить данные структурные элементы в уроках, составляющих курс. Иногда содержание разработанных ментальных карт не находит полного отражения в учебной программе. Сначала студенты пытаются рассмотреть все возможные аспекты темы, а разработанная позднее программа оказывается меньшей емкости.

Частотная трудность, с которой сталкиваются студенты — будущие учителя иностранного языка, связана с определением уровня владения иностранным языком потенциальными учащимися. Учащиеся неверно определяют уровень, а также оптимистично рассматривают динамику освоения новых иноязычных навыков и умений за определенный период проектируемого курса и планируемый выходной уровень сформированных способностей. В результате, указывается повышенный уровень владения иностранным языком по завершении курса, который невозможно достичь за отведенное время.

Проведение системного анализа потребностей целевой аудитории является трудностью следующего этапа проектирования. Потребности целевой аудитории являются фундаментом дальнейшей познавательной-коммуникативной деятельности, поэтому требуют тщательного исследования, конкретизации наиболее частотных ошибок, интересов и желаний школьников. Многие будущие учителя, проектирующие курс, склонны к пространному рассмотрению потребностей целевой аудитории с общими формулировками. В результате отсутствия конкретизации, ясных потребностей целевой аудитории снижается эффективность всех последующих этапов проектирования учебной программы, возникают дальнейшие трудности с обозначением целей обучения в рамках курса, а само содержание курса оказывается не новаторским, не соответствующим интересам целевой аудитории. В очередной раз повторяется

содержание уже существующих учебников и пособий вместе с их методическими недостатками.

После оценки потребностей на этапе целеполагания требуется не только качественное владение теоретическим материалом в отношении формулировки и классификации целей, но и соотношение целей обучения с ранее обозначенными потребностями. Размытые формулировки целей не позволяют сделать проектируемый курс актуальным, не дают возможности достигать конкретных результатов обучения. Цели обучения должны происходить из потребностей целевой аудитории. Именно так потребности и будут удовлетворены. К сожалению, соотношение целей и потребностей целевой аудитории вызывает трудности у студентов.

Впоследствии при проектировании содержания учебной программы выявляется невозможность достичь некоторые из поставленных целей. В результате, приходится адаптировать некоторые цели учебной программы или отказываться от них.

Еще большая сложность, которая весьма часто возникает при целеполагании, связана с постановкой задач относительно целей курса. Задачи детализируют и уточняют цели обучения. При этом важно сохранение ясности планируемого результата. Студенты зачастую не соотносят масштаб целей и задач, не могут декомпозировать цели на задачи.

Разработка содержания учебной программы на занятиях по педагогическому проектированию требует выбора подхода и типов программы. Первоначально легкий для студентов выбор несет в себе последующие трудности с выстраиванием всей программы в соответствии с выбранной концепцией учебной программы. Подход к проектированию учебной программы определяет возможные типы учебных программ. Подход связан с целями обучения и определяет отбор учебного материала, компоненты учебной программы и приоритет среди формируемых навыков и развиваемых умений. Отсутствие связи между подходом, типами программы с одной стороны и содержанием учебной программы с другой стороны приводит к необходимости корректировки выбранного подхода, типов или корректировки содержания учебной программы.

При разработке содержания учебной программы и демонстрационного урока (системы уроков) учащиеся сталкиваются с необходимостью организации системы упражнений, поэтапно формирующих иноязычные навыки и/или развивающих иноязычные умения. Студенты часто путают линейную и модульную структуру курса. Здесь важно соблюдать критерии отбора и принципы организации учебного материала. Часто уроки не имеют четко обозначенной главной практической цели, что приводит к сумбурной последовательности заданий и неопределенному результату. К частотным замечаниям относится отсутствие вывода в речь тех или иных осваиваемых иноязычных навыков.

Следующая трудность проектирования курса связана с плохим владением теорией методики обучения иностранному языку среди студентов. Поверхностные методические комментарии можно сделать более научно обоснованными, полагаясь на категории, классификации и теоретические концепции.

При разработке содержания курса рекомендуется соблюдать адаптивность и гибкость, т. е. возможность изменения упражнений с учетом специфики контингента учащихся. Студенты, организуя содержание демонстрационных уроков, должны находить оптимальное соотношение текстового, языкового и речевого материала, различных типов упражнений и заданий. Многие студенты забывают или игнорируют применение информационных технологий в демонстрационных уроках, тем самым снижая мотивацию и эффективность освоения учебного материала потенциальными учащимися. Трудным оказывается дифференцированное представление заданий для учащихся различного уровня подготовки.

На этапе контроля результатов обучения у будущих преподавателей иностранного языка возникают трудности определения критериев оценивания. Зачастую представляются критерии исключительно для получения максимальной оценки или диапазона.

Таким образом, бремя преодоления трудностей в обучении педагогическому проектированию несет как преподаватель высшей

школы, так и учащийся студент – будущий учитель. Со стороны преподавателя высшей школы решение проблем видится в постоянном контроле динамики проектной деятельности студентов. Обратная связь позволяет скорректировать неверный вектор развития проекта и избежать нарастания дальнейших ошибок. Профессионально-личностное развитие и совершенствование методической компетенции, в том числе укрепление знания теоретического аппарата, будущих преподавателей является весьма важным в развитии умений педагогического проектирования. Проектируемые учебные материалы следует рассматривать как инструменты для достижения не только целей обучения, но и воспитания и развития. Со стороны студентов большую помощь в преодолении трудностей педагогического проектирования оказывает конкретизация в оценке потребностей и целеполагании, что способствует более точному выявлению и решению педагогических проблем. Конечно, знакомство с существующими учебно-методическими комплексами позволяет на существующих примерах учебных материалов осуществлять их актуализацию через педагогическое проектирование. Личная заинтересованность студентов-разработчиков курса выбранной темой, целевой аудиторией и образовательным процессом оказывает благотворное воздействие и помогает преодолевать возникающие трудности.

Библиографический список

1. **Ариян М. А.** Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты: Учебное пособие / М. А. Ариян, А. Н. Шапов. – М. : Флинта: Наука, 2018. – 219 с.
2. **Гальскова Н. Д.** и др. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2018. – 390 с.
3. **Колесникова И. Л.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Дрофа, 2008. – 431 с.
4. **Коряковцева Н. Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Изд-во АРКТИ, 2002. – 173 с.

5. **Соловова Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – М. : АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.

6. **Чернышов С. В., Горобинская Н. В.** Теория и методика обучения иностранным языкам. Практикум: учебное пособие. М. : КНОРУС, 2022. – 272 с.

7. **Чернышов С. В., Шапов А. Н.** Теория и методика обучения иностранным языкам. Учебник. М.: КНОРУС, 2022. – 442 с.

8. Рабочие программы дисциплин «Проектирование курсов и модулей по иностранному языку» и «Методическое проектирование по иностранному языку».

УДК: 37.013

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-695

Тетерина Анна Николаевна

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург (русский язык)
anna.ttr@skyeng.ru

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ УСТНЫХ И ПИСЬМЕННЫХ ЗАДАНИЙ (ОПЫТ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация. Статья посвящена проблеме разработки критериев оценивания в рамках констатирующего и формирующего оценивания. В статье рассматриваются требования к системе критериев оценивания. Автор предлагает алгоритм разработки такой системы, а также описывает опыт применения системы критериев со студентами РГПУ им. А. И. Герцена.

Ключевые слова: формирующее оценивание, критерии оценивания, контроль, оценивание, обратная связь.

Teterina Anna Nikolaevna

Herzen State University, Saint-Petersburg
anna.ttr@skyeng.ru

USING CRITERIA-BASED APPROACH IN WRITING AND SPEAKING TASKS ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article looks at the problem of assessment criteria development as a part of assessment for learning. The author focuses on the requirements the criteria must follow as well as suggests the algorithm for developing the criteria system. The author's experience of applying the system is described.

Keywords: assessment for learning, assessment criteria, assessment, feedback.

Актуальность исследования проблемы критериального подхода к оцениванию устных и письменных заданий в учреждениях высшего образования обусловлена, с одной стороны, противоречием между существующей системой оценивания, сформированной в рамках знаниевой парадигмы образования, и необходимостью организации контроля в условиях компетентностно-деятельностной парадигмы обучения в высшем профессиональном образовании [1]. С другой стороны, несмотря на то что проблеме контроля посвящено немало научных статей и исследований, преподаватели сталкиваются с объективными трудностями организации констатирующего и формирующего контроля с помощью критериального оценивания, так как не определен и не предложен универсальный алгоритм разработки системы критериев.

Контроль, являясь неотъемлемым компонентом процесса обучения, позволяет совершенствовать процесс обучения, отслеживать выполнение поставленных целей и задач, в частности, уровень сформированности компетенций, установленных программой бакалавриата [5]. Мы будем придерживаться определений контроля, оценивания, констатирующего и формирующего контроля, данных в статье «О формирующем контроле и информативной обратной связи при проектировании курсов»: контроль – механизм (способ) получения данных о результатах обучения, оценивание – процесс специфического использования данных, полученных в результате реализации одной из форм контроля. Если по результатам констатирующего контроля получают

данные о результате обучения, то по результатам формирующего контроля получают данные, на базе которых выстраивается или перестраивается дальнейшее обучение [4].

В данной статье мы рассмотрим критерии как средство организации констатирующего и формирующего контроля, основные принципы критериального подхода, алгоритм разработки критериев оценивания, а также опишем опыт работы в рамках критериального подхода на филологическом факультете и в институте русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена.

Проблеме критериального подхода посвящены работы Н. Г. Лаврентьевой, М. Ю. Чандры, Е. А. Байкиной, А. А. Красноборовой, Е. Н. Землянкой. По мнению Е. Н. Землянкой, организация констатирующего и формирующего контроля на критериальной основе обусловлена сложной многомерно структурированной системой образовательных результатов как предмета оценивания [1]. Вслед за исследователем под критериями будем понимать разносторонние количественные и качественные характеристики планируемого продукта (результата) работы.

Критериальный подход позволяет организовать и констатирующий, и формирующий виды контроля, что обусловлено определенными характеристиками системы критериев. Во-первых, при использовании критериев преподаватель достигает следующих целей:

- определение уровня обученности студентов;
- оценка достигнутых результатов обучения;
- оценка соответствия плановых и реальных результатов обучения [4].

Во-вторых, разработанная преподавателем система критериев дает возможность студенту понимать цели, формат оценивания, а также объективность итоговой отметки, а также получить информативную обратную связь [3].

Система критериев оценивания, являясь средством контроля, должна соответствовать следующим требованиям:

- обсуждение содержания критериев и обоснование необходимости каждого из критериев должны предшествовать разработке системы критериев;

– студенты должны быть ознакомлены с системой критериев и балльной шкалой до начала выполнения задания;

– критерии должны быть зафиксированы и доступны всем обучающимся, при этом изменение содержания критериев после начала выполнения задания недопустимо;

– набор критериев необходимо создавать для каждого вида оцениваемых работ, исходя из задач работы, задания, личностных особенностей обучающихся;

– критерии должны характеризоваться конкретностью, однозначностью и посильностью достижения [1].

Е. Н. Землянская в статье «Новые формы оценивания образовательных результатов студентов» предлагает алгоритм формирующего оценивания, в который, в частности, входит блок «Предоставление студенту данных о требуемом уровне его достижений» [2]. Автор приводит пример системы критериев, однако необходим алгоритм, которому может следовать преподаватель, разрабатывая такую систему.

Опишем алгоритм, основанный на требованиях к системе критериев, и пример разработанных автором критериев по дисциплине «Иностранный язык» (1 курс, филологический факультет).

Формой итогового контроля на 1 курсе являлся экзамен, состоящий из двух частей: письменная часть, целью которой являлся контроль сформированности умений в чтении, аудировании, лексических и грамматических навыков, а также устная часть, цель которой – контроль сформированности умений монологической и диалогической речи. Для организации объективного оценивания и информативной обратной связи были разработаны две системы критериев оценивания – устного монологического высказывания и диалога с экзаменатором. В данной статье рассмотрим алгоритм разработки критериев оценивания на примере системы критериев устного монологического высказывания.

1) Определить и сформулировать цели и объекты контроля предлагаемого задания. Подробное описание объектов контроля позволит в дальнейшем конкретизировать каждый критерий, входящий в систему.

В нашем примере целью задания была проверка уровня сформированности умений устной монологической речи, при этом были сформулированы следующие объекты контроля:

– соответствие высказывания теме;

– соответствие высказывания требуемому объему;

– использование изученных лексических единиц и грамматических конструкций.

2) Распределить сформулированные объекты контроля по блокам критериев. Оптимальным количеством блоков считаем 3–4. Блоки могут варьироваться в зависимости от особенностей дисциплины, формы проведения контроля.

В нашем случае было выделено четыре блока критериев, основанных на сформулированных ранее объектах контроля:

1) Тема высказывания;

2) Объем высказывания;

3) Лексическое оформление высказывания;

4) Грамматическое оформление высказывания.

3) В каждом блоке системы определить число вариантов баллов. Например, в блоке «Тема высказывания» возможны три варианта баллов, а в блоке «Грамматическое оформление высказывания» – четыре варианта. Отметим, что количество вариантов обусловлено степенью детализации каждого критерия, что зависит от задания, формы его представления, времени на выполнение, а также требований самого преподавателя.

4) Определить максимальное количество баллов за задание и распределить их по каждому блоку. Возможно распределение баллов в равных частях, например, по 5 баллов на каждый блок, или неравномерное распределение, при котором количество баллов на каждый блок различно и зависит от числа вариантов баллов.

5) Описать каждый вариант балла. Показателем качества критерия будет наличие союзов И/ИЛИ, а также однозначность трактовки каждого критерия.

Приведем пример блока «Лексическое оформление высказывания» (рис. 1):

Критерий 3. Лексическое оформление высказывания	
Высказывание содержит от 15 изученных в курсе лексических единиц (слова и выражения). Использование лексических единиц обосновано в контексте темы высказывания.	3
Высказывание содержит от 15 изученных в курсе лексических единиц (слова и выражения), НО использование 2-3 лексических единиц НЕ обосновано в контексте темы высказывания ИЛИ высказывание содержит 10-14 изученных в курсе лексических единиц (слова и выражения)	2
Высказывание содержит от 15 изученных в курсе лексических единиц (слова и выражения), НО использование 4-5 лексических единиц НЕ обосновано в контексте темы высказывания ИЛИ высказывание содержит 6-9 изученных в курсе лексических единиц (слова и выражения)	1
Высказывание содержит 5 и менее изученных в курсе лексических единиц (слова и выражения) И/ИЛИ использование более 6 лексических единиц НЕ обосновано в контексте темы высказывания	0

Рис. 1. Пример блока критериев
«Лексическое оформление высказывания»

б) Представить разработанные критерии студентам до начала выполнения задания, дать время ознакомиться с критериями и организовать обсуждение критериев. В случае необходимости, внести изменения в критерии, а затем разместить в виде файла, доступного для скачивания каждому студенту.

Данный алгоритм был апробирован при разработке системы критериев оценивания экзаменационного задания на филологическом факультете и в институте иностранного языка РГПУ им. А. И. Герцена. После проведения экзамена с использованием данной системы критериев были отмечены следующие положительные результаты:

- 1) 98 % студентов были готовы к экзамену;
- 2) 100 % студентов были удовлетворены отметкой за выполнение заданий;
- 2) 89 % студентов отметили, что система критериев облегчила подготовку к экзамену и позволила получить обратную связь по результатам освоения дисциплины.

Формативное критериальное оценивание предполагает организацию специальной многоступенчатой процедуры применения критериев, предполагающей объективное оценивание работы студентов, самооценивание работы и предоставление информативной обратной связи от преподавателя студентам, а также от студентов

преподавателю. Отметим, что предложенный автором алгоритм разработки системы критериев может быть доработан, так как проблема критериального подхода требует дальнейшего освещения и обсуждения. Положительные результаты апробации данного алгоритма позволяют говорить о перспективах его использования как в учреждениях высшего профессионального образования, так и в учреждениях среднего профессионального и дополнительного образования.

Библиографический список

1. **Землянская Е. Н.** Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialnoe-otsenivanie-obrazovatelnyh-dostizheniy-studentov-vuza> (дата обращения: 11.09.2023).
2. **Землянская Е. Н.** Новые формы оценивания образовательных результатов студентов / Е. Н. Землянская // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2015. – Т. 7, № 4. – С. 103–114. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24844440> (дата обращения: 01.09.2023).
3. **Корнев А. А.** Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2018. – № 2. – С. 112–127. URL: <https://istina.fnkerr.ru/profile/alexeykorenev/> (Дата обращения: 11.09.2023)
4. **Максименкова О. В.** О формирующем контроле и информативной обратной связи при проектировании учебных курсов по программированию / О. В. Максименкова, А. А. Незнанов, В. В. Подбельский // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2014. – № 4. – С. 37–48. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22444221> (дата обращения: 01.09.2023).
5. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <https://www.fgosvo.ru/> (дата обращения: 11.09.2023).

Торрезин Линда

кандидат филологических наук, научный сотрудник
Падуанский университет
г. Падуа (Италия)
linda.torresin@unipd.it

РОЛЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ИТАЛЬЯНСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ¹

Аннотация. В данной статье изучается роль преподавателя РКИ и выявление его профессиональных качеств в рамках подготовки студентов в университетской среде на примере Италии. На основе опроса 90 студентов из 7 различных университетов (май–август 2023 г.) подтверждаются имеющиеся в литературе выводы о центральной роли преподавателя РКИ в учебном процессе. Кроме того, доказывается важность, помимо знаний, навыков и рабочих компетенций преподавателя, и его человеческих качеств.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, РКИ, преподаватель, роль преподавателя, профессиональные качества, человеческие качества, подготовка студентов.

Torresin Linda

Ph.D. in Philology, Research Fellow
University of Padova
Padua (Italy)
linda.torresin@unipd.it

THE ROLE AND PROFESSIONAL QUALITIES OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN TRAINING STUDENTS IN ITALIAN UNIVERSITIES

Abstract. This paper studies the role of the Russian as a foreign language (RFL) teacher and identifies their professional qualities within the framework

¹ Исследование выполнено в рамках проекта «RETEACH» (MSCA Seal of Excellence @UNIPD; <https://reteach.disll.unipd.it/>).

of student training in a university environment using the example of Italy. Based on a survey of 90 students from 7 different universities (May–August 2023), it confirms the findings in the literature about the central role of the RFL teacher in the learning process. Besides knowledge, skills and working competences of teachers, this study also attests the importance of their human qualities.

Keywords: Russian as a foreign language, RFL, teacher, teacher role, professional qualities, human qualities, student preparation.

Введение. Оценка результатов обучения русскому языку как иностранному (РКИ) – процесс не только важный, но и сложный, включающий в себя несколько факторов: условия обучения, тип и структуру курсов, количество отведенных часов, режимы обучения, учебные материалы и т. д. Однако нам представляется, что среди всех этих факторов роль преподавателя и его профессиональные качества, несомненно, являются центральными.

Цель данной статьи – изучение роли преподавателя РКИ и выявление его профессиональных качеств в рамках подготовки студентов в университетской среде на примере Италии.

Научная новизна работы состоит в том, что данная тема еще не изучалась применительно к итальянскому контексту.

Актуальность исследования заключается в том, что анализ роли преподавателя и его профессиональных качеств в оценке изучения РКИ может привести к лучшему пониманию общей ситуации с преподаванием русского языка в итальянских вузах, выделить его достоинства и недостатки и тем самым способствовать его дальнейшему совершенствованию.

Преподавание РКИ в итальянских университетах. В Италии преподавание РКИ уходит своими корнями в 1920-е годы, когда были основаны первые университетские кафедры русского языка, сначала в Падуе, Риме и Неаполе, а затем в Болонье, Флоренции и Венеции [11, с. 25–26].

Сегодня русский язык преподают/изучают примерно в 40 университетах [4] на уровнях бакалавриата и магистратуры. Следует также помнить, что РКИ можно изучать и в Высших школах лингвистических посредников [3]. Как правило, каждый вуз автономен

в организации обучения, но структура курсов обычно включает фронтальные лекции с италоязычными преподавателями и лингвистическую практику РКИ с преподавателями-носителями языка.

Возможности саморазвития педагогов, их подготовки и переподготовки предлагаются следующими профессиональными ассоциациями учителей и преподавателей РКИ и других иностранных языков: AIR (Ассоциация итальянских русистов), ANILS (Национальная ассоциация преподавателей иностранных языков), DILLE (Итальянское общество языковой дидактики и образовательной лингвистики) и LEND (Язык и новая дидактика).

Наконец, на научном плане необходимо отметить, что недавно в Италии родилась первая исследовательская группа по РКИ, RiDRU (Исследования о преподавании русского языка в университете), занимающаяся именно вопросами преподавания русского языка и культуры в итальянских вузах [5].

Обзор литературы. В рамках РКИ роль преподавателя и специфика его профессиональной деятельности были предметом исследований Э. Г. Азимова, А. А. Акишиной, Н. Ю. Бойко, А. Н. Боголюбова, А. А. Занковой, И. А. Зимней, В. В. Молчановского, Н. Л. Шибко, А. Н. Шукина и др. Исследователи с одной стороны подчеркнули значительность (или даже незаменимость) фигуры преподавателя в процессе усвоения РКИ иностранными обучающимися, а с другой выделили необходимость его многосторонней подготовки и развития стержневых профессиональных качеств.

В частности, учитывая то, что при «личностно-ориентированном подходе» к обучению [1, с. 130], предполагающим концентрацию внимания преподавателя на целостной личности ученика, поощряется не только «развитие потенциала каждого ученика», но и «постоянное саморазвитие преподавателя» [10], научная литература сосредоточилась на компетенциях, которыми должен обладать преподаватель РКИ в системе непрерывного профессионального образования. Например, по словам В. В. Молчановского [9, с. 22–23], на основе профессионализма педагога мы находим следующие компетенции: «лингвистическую», «педагогическую», «психологическую» и «методическую». Однако исследователи [2; 7; 8; и др.] до сих пор

не пришли к единому мнению о том, каким должен быть полный состав и точное содержание компетенций преподавателя РКИ.

По сути, качественная профессиональная подготовка педагога в наши дни представляется экспертам как трудноопределимая проблема, включающая в себя целый ряд знаний, навыков и умений различного рода и из различных областей [10], также увеличенный новыми технологиями. В этом отношении нам кажется значимым факт, отмеченный А. А. Занковой [6], что успешный преподаватель РКИ, работающий в онлайн-среде, для того чтобы достигнуть «гибкости», «мобильности» и «клиентоориентированности» (все основные качества для его работы), будет совмещать функции разных профессий: «лингвиста», «методиста», «андрагога», «психолога», «менеджера», «маркетолога», «разработчика учебного контента».

Следует согласиться, что многие (если не все, в зависимости от конкретного контекста) из этих ролей, знаний, навыков и умений присущи активному в современном контексте университетскому преподавателю РКИ. Таким образом, только сочетание большего количества названных функций и характеристик превращает педагога в «наставника, помогающего раскрыть способности и сформировать коммуникативные компетенции обучающегося» [6, с. 185].

Материалы и методы. С мая по август 2023 года на платформе Google Forms нами был проведен опрос студентов, изучающих РКИ в итальянских университетах. Опрос состоял из открытых, закрытых и полужакрытых вопросов, касающихся того, как студент относится к различным аспектам своей подготовки в области РКИ с особым акцентом на роли преподавателя и его профессиональных качествах (глазами студента).

В опросе приняли участие 90 студентов из 7 различных университетов. Среди респондентов учащиеся возрастом от 20 до 23 лет (56,7 %), от 24 лет и старше (35,6 %) или до 20 лет (7,8 %). Преобладали респонденты женского пола (83,3%) и итальянской национальности (94,4 %). Меньшая часть респондентов – албанцы, молдавчане, венгры и поляки. 62,2 % респондентов обучались в бакалавриате, остальные 37,8 % – в магистратуре, где изучали русский язык преимущественно как второй (67,8 %) или первый (28,9 %) иностранный

язык. Большинство из них (68,9 %) были абсолютными новичками, поскольку не изучали русский язык до поступления в университет.

Результаты опроса соотносимы с выводами литературы о важности роли преподавателя в РКИ и многосторонности его профессиональной деятельности и компетенций. В данном исследовании применялись методы анализа литературы, анкетирования, анализа результатов анкетирования.

Обсуждение. Опрос показал, что преподаватель РКИ играет важнейшую роль для студента итальянского вуза. Признавая преимущества поддержания контакта с языком через такие неформальные средства, как поездки в Россию и русскоговорящие страны, посещение носителей языка и аутентичные материалы (книги, фильмы, песни и т. д.), студенты, тем не менее, осознают значительность получаемого ими формального образования осуществляемого преподавателями. Для большинства из них (91,1 %) важнее иметь хороших преподавателей, чем хорошие учебники (58,8 %).

В целом респонденты (52,2 %) достаточно удовлетворены полученной на данный момент подготовкой и ставят это в заслугу своим преподавателям. Л., поступившая в университет во время пандемии и еще ни разу не посетившая Россию, уверяет, что всем, что знает, она обязана только преподавателям.

Если роль преподавателя РКИ в своей подготовке студенты итальянских университетов считают основополагающей, это зависит, прежде всего, от их профессиональных качеств.

Респонденты подчеркивают общую подготовку преподавателей (Р.: «очень подготовленные преподаватели», А.: «очень компетентные преподаватели», М.: «отличные преподаватели» и т. д.). По мнению студентов, преподаватели как правило квалифицированы, подготовлены и профессиональны, имеют большой опыт. Респонденты высоко ценят возможность иметь итальянских преподавателей с хорошим знанием русского языка, которые лучше понимают трудности своих итальянских учеников.

С точки зрения студентов, преподавателей отличает умение доходчиво обучать грамматике и переводу, а также пониманию письменных текстов.

Обучение РКИ в этих областях определяется Ф. как «интенсивное и детальное». В то же время, даже если содержание усваивается учащимися, отмечаются проблемы в дидактических стратегиях, которые для некоторых учащихся являются «очень классическими» (Б.) или даже «абстрактными, уводящими от действительности и не совсем подлинными» (А. Э.). Таким образом, есть место для совершенствования текущих методов преподавания.

Но самое любопытное, что следует из опроса, — это значимость, помимо знаний, навыков, умений и рабочих способностей преподавателя РКИ в итальянском университетском контексте, также и его человеческих качеств.

Среди положительных сторон своих преподавателей большинство респондентов отмечают любовь, которую преподаватели проявляют к своей работе, страсть к русскому языку и культуре (которую им удается передавать ученикам в процессе преподавания), готовность дать разъяснения и пояснения, эмпатию к обучающимся.

Последний пункт представляет особый интерес. Все респонденты придают огромное значение установлению отношений понимания, доверия и диалога со своими преподавателями. Например, Г. выделяет как сильную сторону тот факт, что у неё есть преподаватели, которые поощряют устную практику и не демонизируют ошибку (унижая ученика).

Другими словами, в глазах студентов, пожалуй, даже более важными, чем сугубо профессиональные качества преподавателя РКИ (уже широко изучаемые в литературе, как мы видели), являются его человеческие качества и умение устанавливать контакт с учениками. Поэтому неудивительно, что многие респонденты называют оптимальными условия обучения в небольших классах, где отношения с преподавателем более тесные. С другой стороны, некоторые учащиеся жалуются на не очень функциональные контексты, где «мало внимания уделяется студенту» (Ф.) и «полностью отсутствует диалог студент-преподаватель» (С.). В принципе, и тут есть, куда совершенствоваться: наряду с модернизацией методов преподавания, нам кажется, что преподавателю следует развивать диалог с учеником и свои эмпатические способности.

Заключение. В итоге следует отметить, что проведенное исследование подтвердило имеющиеся в литературе выводы о центральной роли преподавателя РКИ в учебном процессе. Кроме того, оно показало, что наряду с сугубо профессиональными знаниями, навыками, умениями и компетенциями применительно к подготовке студентов итальянских университетов хороший преподаватель должен обладать также и определенными человеческими качествами: любовью к своему делу, доступностью, эмпатией и т. д.

Библиографический список

1. **Азимов Э. Г., Шукин А. Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР. – 2009. – 448 с.
2. **Басова А. И., Хальпукова Е. Л.** Профессиональная компетенция преподавателя русского языка как иностранного // Профессиональная коммуникативная личность в институциональных дискурсах: электронный сборник тезисов. – Минск : БГУ. – 2018. – С. 132–135. URL: <https://elib.bs.by/bitstream/123456789/193673/1/132-135.pdf> (дата обращения: 14.08.2023).
3. Веб-сайт Министерства образования Италии. <https://www.miur.gov.it/>
4. Веб-сайт AIS (Ассоциация итальянских славистов). <https://associazioneslavisti.com/>
5. Веб-сайт RiDRU (Исследования о преподавании русского языка в университете). <https://ridru.it/>
6. **Занкова А. А.** Преподаватель русского языка как иностранного в системе неформального образования в онлайн-среде // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 1. – С. 177–186.
7. **Краснюк И. Н., Яркова М. Ю.** Совершенствование профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного в целях повышения эффективности и качества обучения иностранных студентов // Научнометодический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 43. – С. 276–280. URL: <https://e-koncept.ru/2016/76473.htm> (дата обращения: 14.08.2023).
8. **Молчановский В. В.** Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... д-ра. пед. наук. – М. : 1999. – 412 с.
9. **Молчановский В. В.** Преподаватель русского языка как иностранного и новые технологии обучения // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 1. – С. 19–23.

10. **Шибко Н. Л.** Профессиональная компетенция преподавателя РКИ: проблема определения, содержания, структуры // Русский язык – первый язык общения в космосе: материалы междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 18–19 декабря 2007 г. Витебск. – 2007. – С. 149–155. URL: <https://speakrussian.by/wpcontent/uploads/2014/02/SHibko-N.L.-Professionalnaya-kompetentsiya-Vitebsk-2007.doc.pdf> (дата обращения: 13.08.2023).

11. **Lasorsa Siedina C.** L'insegnamento del russo in Italia. Atti del Convegno Internazionale «Il russo: una lingua per l'Europa» (a c. di C. Fredduzzi), Roma, 1995, pp. 24–34.

УДК: 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-697

Трубицина Ольга Ивановна

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
г. Санкт-Петербург
truwat@bk.ru

Кузнецова Марина Александровна

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)»
г. Санкт-Петербург
marin44alexandrovna@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БУКТРЕЙЛЕРА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается использование буктрейлера в качестве методического приема пропедевтики познавательной деятельности учащихся на уроках английского языка в начальной школе. Авторы обосновывают дидактико-методическую ценность буктрейлера, предлагают алгоритм создания данного мультимедиа продукта.

Ключевые слова: буктрейлер, англоязычная аутентичная сказка, начальная школа, пропедевтика познавательной деятельности.

Trubitsina Olga Ivanovna

Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education «The Herzen State
Pedagogical University of Russia»
Saint-Petersburg
truwat@bk.ru

Kuznetsova Marina Aleksandrovna

Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education «St. Petersburg State Technological Institute
(Technical University)»
Saint-Petersburg
marin44lexandrovna@yandex.ru

METHODOLOGICAL POSSIBILITIES OF USING A BOOKTRAILER AT THE ENGLISH LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Annotation. The article discusses the use of a booktrailer as an innovative methodological method of propaedeutics of cognitive activity of pupils at the English lessons in Elementary school. The authors substantiate the didactic functionality of booktrailers and offer an algorithm for creating this multimedia product.

Keywords: booktrailer, authentic fairy tale, elementary school, propaedeutics of cognitive activity.

Начальное иноязычное образование предполагает познание учащимися многообразия окружающего поликультурного мира. В этой связи, ФГОС НОО предписывает воспитывать дружелюбное отношение к представителям инокультурных социальных общностей, формировать уважительное отношение к ценностям культуры других стран, знакомить младших школьников с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы [6]. Заявленное требование реализуется путем дополнения содержания обучения аутентичными англоязычными сказками.

Представляя иную культуру, англоязычные сказки способны воссоздать аутентичную среду на занятиях по иностранному

языку в начальной школе. Сочетая занимательность и обучающую функциональность, аутентичная сказка выступает как опора для формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Кроме того, наряду с лингвистической информацией, текст аутентичной сказки содержит фоновую информацию, которая представляет собой социальные, исторические, географические, геобиологические сведения определенной этнической общности, закодированные средствами языка [2, с. 13]. Данное обстоятельство позволяет использовать аутентичную сказку в качестве материала для формирования фоновых знаний у младших школьников о странах изучаемого иностранного языка. Следует также отметить развивающий и воспитательный потенциал сказки. В частности, данный вид детских художественных произведений содействует развитию памяти, внимания, мышления. Включение сказок в учебный процесс содействует формированию и развитию таких нравственных ценностей у учащихся, как добро, честность, справедливость, трудолюбие.

С целью повышения читательского интереса и мотивации к прочтению аутентичных англоязычных сказок мы предлагаем использовать буктрейлер. В процессе работы над англоязычными аутентичными сказками буктрейлер выступает в роли инновационного методического приема, который способствует вероятностному прогнозированию и предварительному пониманию содержания сюжетов сказок.

В современной педагогике буктрейлер трактуется как вид визуальной интерпретации художественного (как классического, так и современного) текста средствами мультимедиа с целью привлечения внимания [1]. Из приведенной дефиниции следует понимание буктрейлера как короткого видеоролика, стимулирующего прочтение предлагаемого литературного произведения.

Следует отметить, что дидактико-методический потенциал буктрейлеров обширен. В частности, педагоги отмечают, что данный прием обучения привлекает к книгочтению [5], пробуждает у учащихся прочитать произведение и осмыслить его [1]. К неоспоримым достоинствам использования буктрейлеров

в образовательном процессе следует также отнести: 1) интерактивность, поскольку данный методический прием синтезирует литературу, визуальное искусство и рекламу; 2) экономичность, так как буктрейлеры способны в сжатый период времени мотивировать учащихся (длительность видеоролика не превышает 2 минут); 3) педагогическую пропедевтику, поскольку буктрейлеры способны осуществить предварительное знакомство учащихся с сюжетом сказки.

В образовательном процессе целесообразно применять следующие виды буктрейлеров: 1) игровые (минифильмы по книги); 2) неигровые (набор слайдов с цитатами, книжными разворотами и т. п.); 3) анимационные (мультфильм по книге) [4]. Принимая во внимание психолого-возрастные особенности детей младшего школьного возраста, при работе над аутентичными сказками на уроках английского языка в начальной школе рационально использовать анимационные буктрейлеры.

В процессе создания буктрейлера рекомендуется учитывать следующие специфические черты рассматриваемого мультимедийного продукта: 1) перпендикулярность тексту – буктрейлер не копирует содержание художественного произведения; 2) тизерная реклама – в основе буктрейлера лежит некая загадка, мотивирующая на знакомство с художественным произведением; 3) просветительская и мотивационная цель, выражающаяся в стремлении активизировать читательский интерес учащихся [3].

В ходе составления буктрейлера следует учитывать определенный алгоритм действий: 1) написание сценария, то есть сюжетной схемы видеоролика; 2) подбор визуального сопровождения (фотографий, рисунков, иллюстраций и т. д.); 3) подбор музыкального фрагмента для включения в видеоролик; 4) непосредственное создание буктрейлера. Современное мультимедийное пространство предлагает множество различных видеоредакторов, позволяющих создать буктрейлер: DaVinci Resolve, Movavi 2021, Windows Movie Maker 2021, Audacity и т. д.

Отдельно отметим, что перед просмотром буктрейлера учителю следует дать задание учащимся, которое будет направленно

на педагогическую пропедевтику познавательной деятельности. Приведем пример задания, способствующего вероятностному прогнозированию и предварительному пониманию содержания текста сказки.

Посмотрите буктрейлер канадской народной сказки «Как Глушка создал птиц». Догадайтесь, какие ответы на вопросы являются верными.

1) *What protected the children?*

a) *the trees*

b) *the fish*

c) *the birds*

2) *How many giants wanted to catch the children?*

a) *one*

b) *two*

c) *three*

Вышесказанное позволяет заключить, что буктрейлер на основе предварительного знакомства с сюжетом сказки позволяет пробудить читательский интерес, мотивировать учащихся к работе над литературным произведением, а также активизирует их познавательную деятельность.

Библиографический список

1. Колова С. Д. Образовательные и педагогические возможности технологии буктрейлера в литературном образовании школьников / С. Д. Колова, А. С. Врублевский // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – №3.
2. Кузнецова М. А. Методика формирования фоновых знаний у учащихся начальной школы в процессе работы над англоязычной сказкой. 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания: Автореф. дис. ... к. пед. наук. – СПб., 2022. – 27 с.
3. Никонова Н. И. Буктрейлер как средство активизации читательского интереса студентов / Н. И. Никонова, В. В. Терентьева // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 3(28).
4. Щербинина Ю. В. Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России / Ю. В. Щербинина // Вопросы литературы. – 2012. – № 3.
5. Якина Л. Н. Буктрейлер культурное явление? / Л. Н. Якина // Человек в мире культуры. – 2014. – № 1.
6. ФГОС Начальное общее образование: [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Дата обращения: 25.08.2023).

Туржанова Гульмира Нурхановна,
преподаватель-исследователь,
кафедра иностранных языков и литературы
Баишев Университета, г. Актобе, Казахстан
mikaagu75@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация. В статье предлагается обучение студентов неязыкового вуза грамматической стороне речи (на примере видо-временных форм английского глагола) на основе использования проблемно-проектных заданий в условиях трехязычия. Проблемно-проектный подход рассматривается как методологическая основа для формирования речевой компетенции бакалавров с учетом требований, предъявляемых современному специалисту. Описана методика работы с комплексом специально разработанных проблемно-проектных заданий. Кратко изложены структура, методы и результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: трехязычие, грамматические навыки, проблемно-проектные задания, видо-временные формы английского глагола.

Turzhanova Gulmira Nurkhanovna,
Teacher-researcher,
Department of Foreign Languages and Literature,
Baishev University, Aktobe, Kazakhstan,
mikaagu75@mail.ru

IMPROVING STUDENTS' GRAMMATICAL SKILLS ON THE EXAMPLE OF TENSE FORMS OF THE ENGLISH VERB USING PROBLEM-SOLVING AND PROJECT-ORIENTED TASKS IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Abstract. The article proposes teaching students of a non-linguistic university the grammatical aspect of speech (using the example of tense forms of the English verb) based on the use of problem-solving and project-oriented tasks in a trilingual environment. The problem-solving and project-oriented approach is considered as a methodological basis for the formation of the speech competence of bachelors, taking into account the requirements for a modern specialist. The technique of working with a set of specially developed problem-solving and project-oriented tasks is described. The structure, methods and results of the pedagogical experiment are briefly outlined.

Keywords: trilingualism, grammatical skills, problem-solving and project-oriented tasks, tense forms of the English verb.

В эпоху мировой глобализации в условиях сложившегося культурного многообразия общества актуализировался вопрос о поликультурном образовании, его роль в формировании личности, что является объектом изучения и пристального внимания ученых.

Актуальность этой проблемы обуславливается необходимостью создания инновационной, полиязычной модели образования, направленной на воспитание поликультурной личности, понимающей роль и место родного языка, культуры и истории своего народа в мировом историческом процессе, конкурентоспособной в условиях глобализации, мобильной, свободно владеющей тремя языками, готовой к постоянному самообразованию.

Особая роль отводится реализации иноязычного образования в условиях поликультурного социума Республики Казахстан, усиливающему потребности студентов в познании и понимании новой культуры через иностранный язык и развивающему компетенции лингвистического уровня, в частности грамматическую компетенцию. Обучение иноязычной грамматической стороне речи обучающихся имеет непосредственное отношение к формированию коммуникативной компетенции.

Многие казахстанские ученые внесли существенный вклад в изучение языковой ситуации и языковой политики (Б. Хасанұлы, М. М. Копыленко, А. Е. Карлинский, М. К. Исаев, Э. Д. Сулейменова, З. К. Ахметжанова, С. Т. Саин, Н. Ж. Шаймерденова и др). Проблемы двуязычия рассматривались и рассматриваются многими

зарубежными и отечественными лингвистами, оставаясь актуальными в настоящее время. Особенность билингвизма казахов, по словам Д. Д. Шайбаковой, заключается в том, что «вторым компонентом ситуации двуязычия является функционально мощный русский язык» [4, с. 1]. Так как русский язык широко используется в коммуникативном пространстве Казахстана, то билингв очень часто оказывается в ситуациях разноязычного общения, поэтому изучению исторически сложившегося русско-казахского и казахско-русского двуязычия в стране уделяется большое внимание.

В то же время, на фоне казахско-русского билингвизма в условиях учебной среды происходит постоянный процесс становления особого типа трилингвизма – комбинированного (смешанного, субординативного).

«Трилингвизм – это сложное явление, представляющее собой сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации и т. д.» [3, с. 3]. Становление комбинированного трилингвизма охватывает период обучения иностранному языку в средней и высшей школе и может характеризоваться как массовое явление. Содержанием комбинированного трилингвизма является соотношение трёх языков – двух родных (казахского и русского) и иностранного (английского). Английский язык становится лидирующим среди мировых языков и занимает первое место среди иностранных языков, которые изучаются в вузе. В связи с этим проблема освоения английского языка студентами – билингвами становится актуальной для современного Казахстана.

В нашем исследовании обучение студентов неязыкового вуза грамматической стороне речи (на примере видо-временных форм английского глагола) рассматривается в условиях трехязычия. Наиболее эффективно английские видовременные формы усваиваются студентами как единая система на основе принципов сравнения и сопоставления разноразличных языков. Это облегчает понимание обучающимися сущности временных форм. В данном контексте у нас накоплен определенный опыт использования зада-

ний особого рода, которые создают проблемную ситуацию, определяемую как «явно или смутно осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действий» [2, с. 18].

Проблемно-проектный подход (В. Ф. Аитов) рассматривается в нашем исследовании в качестве одной из методологических основ формирования речевой компетенции на родном, русском и одном из иностранных языков. Предлагаемый подход позволяет создать условия для развития этой компетенции посредством организации учебно-воспитательного процесса, построенного на сопоставлении грамматического аспекта родного, русского и иностранного языков в ходе творческого поиска необходимой информации и выполнения проблемно-проектных заданий различного уровня сложности.

В качестве основного средства обучения студентов неязыкового вуза видо-временным формам был использован комплекс проблемно-проектных заданий, построенных на принципах проблемных заданий. Эти принципы были разработаны А. М. Матюшкиным в соответствии с типологией следующих моделей: 1) поведенческая модель, представляющая наличие преграды; 2) гештальт-модель, выражающая деформированность; 3) вероятностная модель, указывающая на препятствия, выраженные альтернативой (тесты с вариантами ответов (multiple choice)); 4) информационная модель, указывающая на несоответствие наличных и требуемых знаний (Матюшкин, 2009).

Впоследствии система проблемных заданий была усовершенствована и предложена система проблемно-проектных заданий (Е. В. Ковалевская, 2000; В. Ф. Аитов, 2007), которая способствует освоению студентами-билингвами грамматических навыков употребления соответствующих видовременных форм в устных и письменных высказываниях, а также преодолению явления межъязыковой интерференции [1].

Рассмотрим некоторые примеры разработанных нами на основе типологии проблемно-проектных заданий для обучения видовременным формам английского глагола в условиях учебного билингвизма.

I. Одно из заданий 1 типа на преодоление препятствия формулируется следующим образом: *Найдите имеющиеся ошибки*

в пяти предложениях. Объясните образование *Present Tense* и *Present Continuous Tense*, выявляя сходство или/и различие форм глаголов казахского и русского языков.

1) The students not understanding the task. 2) Can you help me? I'm doing my homework. 3) Her mother liking this dress. 4) The policeman not believing his story. 5) I can tasting all the prepared food. 6) She has twins: a son and a daughter.

7) Two students reads a book in the reading hall at the moment.

II. К примеру, предлагается задание 2 типа на восстановление структуры: *Найдите соответствия глаголов казахского, русского и английского языков. Восстановите правильный порядок в диалоге, дополнив предложения пропущенными глаголами.*

get down	to meet	must	call	know	would like
кездесу	міндетті	қалау	білу	көшу	атау
звать	хотеть бы	встречаться	перейти	знать	должен

Dialogue:

- Please to meet you too. Do _____ me Martin.
- Very well thank you, Mr. Hyde, and you?
- That's very kind of you. Do you _____ my colleague, Sarah Pascal?
- No, I don't. How do you do?
- And you _____ call me Sarah. Shall we _____ to business?
- Good morning, Mrs. Bird, how are you?
- I'm fine, thank you. _____ you _____ some coffee?
- Yes, here is our latest catalogue.
- How do you do? I'm pleased _____ you.

III. Рассмотрим образец задания 3 типа на выбор адекватного варианта: *Выберите правильную форму Past Perfect или Past Simple. Если оба варианта корректны, то укажите их, переведите предложения на казахский и русский языки:* 1) Until the teacher ... the situation to the students they felt guilty. a) has explained; b) had explained; c) will have explained; d) explained. 2) When I ... Asel coming towards me I walked in the other direction. a) see; b) saw; c) had seen; d) will have seen. 3) As soon as my father got home my mother a) go out; b) went out; c) gone out; d) had gone out.

IV. Предлагается одно из заданий 4 типа на достижение новых знаний, необходимой информации, которое включает в себя работу с картой, к примеру: *На картах ниже показана часть университетского кампуса в 1995 году и сейчас. Отметьте конкретные изменения, которые произошли в кампусе с 1995 года. Используйте свои заметки, чтобы написать предложения об этих изменениях с указанными словами. Убедитесь, что вы используете соответствующие видо-временные формы. E.g. 1. link; 2. convert; 3. expand; 4. construct; 5. demolish; 6. build; 7. relocate.*

С целью определения эффективности разработанного комплекса заданий в качестве средства обучения студентов неязыкового вуза видо-временным формам для формирования грамматических навыков мы провели экспериментальное исследование на базе Байшев Университета в двух группах студентов 1 курса неязыковых специальностей (выборка составила 37 студентов: ЭГ – 18; КГ – 19). В течение одного семестра 2022–2023 уч.года в экспериментальной группе обучение строилось на основе проблемно-проектного метода с использованием специально разработанного учебно-методического обеспечения. Эксперимент состоял из опытного обучения и трех контрольно-измерительных мероприятий (предэкспериментального, промежуточного и итогового срезов). Уровень сформированности грамматических навыков употребления студентами видо-временных форм английского глагола оценивался по следующим *критериям и показателям*: критерий – точность понимания, показатель – количество правильных ответов.

Определение роста сформированности грамматических навыков осуществлялось на основе эффективности их реализации в деятельности по формуле, предложенной в диссертационном исследовании А. С. Шимичева (2016). Сравним результаты предэкспериментального, промежуточных и итогового срезов в экспериментальной группе, представленные нами в табл. 2.

Результаты сравнения роста сформированности грамматических навыков в КГ и ЭГ до и после эксперимента представлены в гистограмме (рис. 1).

Таблица 2

Результаты предэкспериментального, промежуточного
и итогового срезов в ЭГ

Уровень сформированности грамматических навыков	До эксперимента (%)	Промежуточный контроль (%)	После эксперимента (%)
низкий	39	22	6
средний	49	55	61
высокий	12	23	33

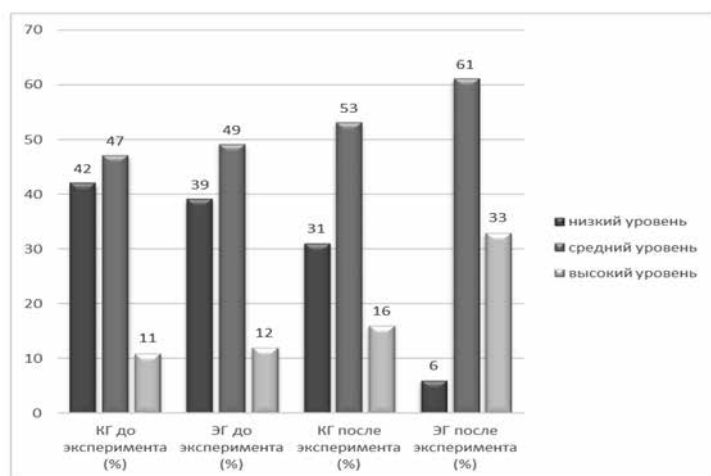


Рис. 1. Гистограмма сравнения роста сформированности грамматических навыков в КГ и ЭГ до и после эксперимента

Сравнение результатов трех срезов в экспериментальной группе выявило положительную динамику роста *сформированности грамматических навыков* студентов: высокий уровень – от 12 % до 33 % (в 2,7 раза), средний уровень – от 49 % до 61 % (в 1,2 раза), при этом также наблюдается значительное снижение показателей по низкому уровню с 39 % до 6 % (в 6,5 раза). Рост сформированности грамматических навыков в экспериментальной группе

по всем показателям существенно превосходит незначительные изменения в контрольной группе.

Таким образом, предложенные проблемно-проектные задания для студентов неязыкового вуза использовались в рамках пробного обучения с целью формирования и развития грамматических навыков, что является одним из составляющих грамматической компетенции.

Данные экспериментального исследования дают основания утверждать, что проблемно-проектное обучение с использованием специально разработанных заданий на примере видо-временных форм английского глагола позволяет эффективно формировать грамматические навыки, необходимые студентам для успешного решения комплексных коммуникативных проблем с использованием знаний иностранного языка. Подобные проблемно-проектные задания являются одним из способов развития речемыслительных функций обучающегося, способствуют появлению и повышению устойчивого интереса к изучению грамматики иностранного языка, также к ее прочному усвоению, побуждают к поисковой и творческой деятельности студентов, развивая коммуникативные навыки, навыки работать как самостоятельно, так и в команде.

Библиографический список

1. Аитов В. Ф., Туржанова Г. Н., Хусаинова А. И., Акбердина Т. А. Обучение грамматике на основе проблемно-проектных заданий в условиях поликультурного социума (на примере Республики Казахстан и Республики Башкортостан) // «Психология образования в поликультурном пространстве» Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина (г. Елец, РФ). – 2022. – № 1(57). – С. 42–50.
2. Лернер И. Я. Проблемное обучение [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
3. Комарова Ю. А., Векуа А. Г. Особенности обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов-бакалавров в условиях трилингвизма // Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере. Материалы II Международной научно-практической конференции.

Издательство: Пензенский государственный технологический университет (Пенза), 2017. — С. 228–231.

4. **Шайбакова Д. Д.** Аспекты двуязычия и проблемы преодоления интерференции в учебном процессе. — [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dspace.eni.kz/jspui/bitstream/data/4231/1/aspecty-dvuyazichie-i-problemy.pdf/>, свободный. — загл. с экрана. — данные соответствуют 27.08.2023.

5. **Шимичев А. С.** Формирование грамматической компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика»: межкультурный подход: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Нижегород. гос. ун-т им. Н. А. Добролюбова. — Нижний Новгород, 2016. — 179 с.

УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-699

Чернышов Сергей Викторович

Кандидат педагогических наук,

доцент кафедры лингводидактики и современных технологий

иноязычного образования МПГУ,

chernish25@yandex.ru

ИНОЯЗЫЧНЫЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ОБЩЕНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Рассматривается взаимосвязь понятий «эмоциональный интеллект», иноязычные эмотивные языковые и речевые способности», «иноязычный эмоциональный опыт общения, раскрывается значимость формирования иноязычного эмоционального опыта у школьников как средства эмоционально-развивающего школьного иноязычного образования.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, иноязычный эмоциональный опыт общения, эмоционально-развивающее иноязычное образование, иноязычные эмотивные языковые и речевые способности.

Chernyshov Sergey Victorovich

Ph. D. in pedagogics,

Associate professor of the Chair of Linguodidactics

and Modern Foreign Language Teaching Technologies MPSU,

chernish25@yandex.ru

FOREIGN LANGUAGE EMOTIONAL COMMUNICATION EXPERIENCE AS THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Annotation. The interrelation of the concepts “emotional intelligence”, foreign language emotive language and speech abilities”, “foreign language emotional experience of communication” is considered, the importance of the formation of foreign language emotional experience in schoolchildren as a means of emotionally developing school foreign language education is revealed.

Keywords: emotions, emotional intelligence, foreign language emotional communication experience, emotionally developing foreign language education, foreign language emotive language and speech abilities.

Обновленные ФГОС по школьному образованию ставят во главу угла повышение качества овладения учащимися иностранным языком, усиливая акценты на личностном развитии школьников и воспитании у них качеств, обеспечивающих эффективное межличностное взаимодействие в условиях иноязычного общения.

В качестве значимых целей школьного иноязычного образования заявляются достижение учащимися: 1) личностных результатов, выраженных в способности и готовности учащихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и установок в иноязычной речевой деятельности; 2) метапредметных результатов, предполагающих (помимо прочего) развитые способности воспринимать и выражать эмоции в иноязычном общении, а также способности эмоционального интеллекта (идентифицировать, описывать и управлять своими эмоциями и эмоциями своего собеседника; определять причины эмоций в момент речи и др.); 3) предметных результатов, включающих овладение школьниками иноязычным эмотивным языковым и речевым материалом [6, 7].

Данные требования обусловлены значимостью эмоций и эмоционального интеллекта для жизнедеятельности человека в современном мире.

Понятие «эмоциональный интеллект» было впервые введено в научный обиход американскими психологами П. Сэловеем и Дж. Мэйером в 1990 году, но идеи о необходимости понимания, осознания и управления эмоциями неоднократно высказывались многими отечественными учеными. Так, А. Н. Леонтьев писал, что «аффекты (прим. наше – эмоции в самом широком смысле) «метят» на своем языке предметные ситуации и отдельные объекты [4, с. 152], «развитие аффектов действительно состоит в их овладении (в значении осознания)» [3, с. 40].

Широко известно также высказывание Л. С. Выготского, который утверждал: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [1, с. 54].

Проведенный нами анализ психологических исследований (И. Н. Андреева, Г. Г. Гарскова, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова и др.), посвященных описанию эмоционального интеллекта, позволяют констатировать следующее: эмоциональный интеллект 1) стабилизирует потребностно-мотивационную сферу школьника; 2) служит для него механизмом понимания и управления познавательно-коммуникативными мотивами; 3) обеспечивает учащемуся вариативность в эмоциональной оценке ситуаций межличностного взаимодействия; 4) позволяет давать объективную оценку своего и чужого эмоционального состояния как значимых обстоятельств в таких ситуациях; 5) способствует повышению уровня эмоционального комфорта школьника посредством мотивационно-волевой саморегуляции и когнитивной переработки эмоциональных стимулов.

Более того, эмоциональный интеллект способствует появлению высших чувств у школьников как устойчивых эмоциональных проявлений к тем или иным фактам и явлениям окружающей действительности. Мы полагаем, что данный интеллект лежит в основе формирования системы ценностей у ребенка, направляя

и стабилизируя характер проявления у него разнообразных эмоциональных реакций по отношению к себе и окружающему миру.

Между тем, понятие «эмоциональный интеллект» психологическое, оно не отражает специфику учебного предмета «Иностранный язык», которая выражается в формировании у учащихся способов иноязычной речевой деятельности прежде всего, в виде речевых навыков и умений на основе иноязычного языкового и речевого материала. Отсюда мы видим существенное противоречие, заключающееся в необходимости и даже нормативных требованиях развития эмоционального интеллекта на уроке иностранного языка в школе, и отсутствием четкого понимания механизмов и средств его развития в школьном иноязычном образовании.

Решение данного противоречия нам представляется в разработке и описании такого понятия как «иноязычный эмоциональный опыт общения». Мы определяем «иноязычный эмоциональный опыт общения» как интегративное образование, включающее: 1) знания об эмоциях (включая знание о национально-культурных особенностях их экспликации в эмоциональной картине мира носителя изучаемого языка); 2) речевые навыки и умения номинирования, описания и выражения эмоций, речевые умения декодирования эмотивных смыслов в иноязычных текстах при чтении и аудировании и др.); 3) познавательно-коммуникативные мотивы; 4) эмоциональные образы, хранящиеся в эмоциональной памяти; 5) эмоциональные явления различной модальности, переживаемые и рефлекслируемые школьниками в различных эмоциональных ситуациях иноязычного общения; 6) способы интерпретации эмоций и чувств в иноязычной эмоциональной картине мира носителя языка.

Такой опыт предполагает: 1) повышение самооценки у школьников; 2) формирование у них позитивного взгляда на жизнь; 3) поддержание активных (стенических) состояний; 4) снижение эмоционального напряжения; 5) контроль проявления негативных эмоциональных реакций; 6) снижение интенсивности негативных эмоциональных реакций через экспликацию эмоций учащимися вербальными и невербальными средствами иностранного языка;

7) погружение школьников в разнообразие эмоциональных ситуаций иноязычного общения, соответствующие уровню развития и функционирования их эмоциональной сферы; 8) знакомство учащихся с особенностями описания и выражения эмоций носителем изучаемого языка в рамках тематики, предусмотренной программными требованиями; 9) понимание имплицитных и эксплицитных эмотивных смыслов при чтении и аудировании иноязычных эмотивных текстов разных жанров и стилей; 10) направленность познавательно-коммуникативных мотивов на овладение эмотивным аспектом языка и иностранным языком в целом.

Но самое главное — данный опыт направлен на формирование у школьников широкой номенклатуры речевых навыков и умений эмотивного плана, выступающих «актуализированными иноязычными эмотивными языковыми и речевыми способностями» [8], выступающих целью эмоционально-развивающего школьного иноязычного образования и, в конечном счете, определяющих уровень развития эмоционального интеллекта у школьников.

По нашему глубокому убеждению, развитие включенных в содержание эмоционального интеллекта способностей в школьном языковом образовании возможно, прежде всего, при управляемом развитии эмотивных языковых и речевых способностей как на родном, так и иностранном языках в процессах обучения и воспитания.

Безусловно, школьное образование задействует и невербализованные формы развития способностей эмоционального интеллекта через работу первой сигнальной системы (слух обоняние, осязание, зрительные образы, тактильность), что в ряде случаев особенно актуально, например, для инклюзивного образования, но все же основным средством развития эмоционального интеллекта школьников в содержании языкового образования и иноязычного образования как его части выступает вторая сигнальная система, где условным раздражителем выступает речь. Именно речь и непосредственно связанные с ней эмотивные языковые и речевые способности опосредует появление, интенсивность протекания, контроль и угасание эмоций у учащихся, а также служит средством интенсификации потребностно-мотивационной сферы школьника.

Таким образом, в школьном иноязычном образовании триада «эмоциональный интеллект» — «эмотивные языковые и речевые способности» — «иноязычный эмоциональный опыт общения» раскрывает основные механизмы развития эмоциональной сферы школьника средствами иностранного языка и создает психологическую основу эмоционально-развивающего иноязычного образования, которое мы определяем как социально и индивидуально обусловленный способ, процесс и результат эмоционального, коммуникативного, когнитивного и духовно-нравственного развития школьника, воспитания у него высших чувств, развития иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей, а также способностей эмоционального интеллекта, формирования учебно-познавательной мотивации, эмоциональной рефлексии, эмоциональной саморегуляции в процессе овладения иностранным языком как инструментом иноязычного общения.

При этом главной целью эмоционально-развивающего иноязычного образования выступает далеко не эмоциональный интеллект, а развитие иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей посредством формирования иноязычного эмоционального опыта общения.

Постоянная управляемая и направляемая актуализация эмоций в речи учащихся на уроке иностранного языка, направленная на формирование иноязычного эмоционального опыта общения, способствует процессу расширения и укрепления сети нейронных связей головного мозга школьника, отвечающих за восприятие, идентификацию, описание, выражение и контроль эмоций в содержании иноязычной речевой деятельности.

Чем больше корковых нейронов, ответственных за экспликацию эмоций средствами иностранного языка, и чем выше их активность в головном мозге учащихся за счет постоянной актуализации иноязычного эмотивного языкового и речевого материала на уроке, тем более успешное развитие получают эмотивные языковые и речевые способности у школьников и тем богаче становится их иноязычный эмоциональный опыт общения.

Как и любые другие способности эмотивные языковые и речевые способности имеют природную и социальную составляющую. Наличие слабой генетической предрасположенности к вербализации эмоций создает определенные сложности в их развитии в образовательном процессе по иностранному языку в школе, но данный недостаток может быть компенсирован целым рядом других способностей, например, музыкальных или певческих способностей, которые в не меньшей степени способствуют активности нейронных связей, ответственных за экспликацию эмоций в иноязычном общении. Отсюда, например, значимость и необходимость включения музыкально-песенного материала при формировании иноязычного эмоционального опыта общения в содержание эмоционально-развивающего иноязычного образования на разных образовательных ступенях в школе.

Немаловажную роль в расширении и укреплении сети нейронных связей, обеспечивающих вербализацию эмоций в иноязычной речи школьников, играет механизм эмоциональной памяти, который выделен нами как значимый компонент иноязычного эмоционального опыта общения школьника.

Эмоциональная память является составной частью мнемического механизма, обслуживающего речевую деятельность. Без данного механизма речевая организация была бы в принципе невозможна [2, с. 36].

Механизм эмоциональной памяти обусловлен возникновением в сознании личности устойчивой ассоциативной связи между обстоятельствами конкретной ситуации и переживаниями, испытываемыми ею при первоначальном «знакомстве» с данными обстоятельствами. Рассматриваемый механизм формирует у школьников совокупность эмоциональных образов, хранящихся в глубинах психики индивида и оказывающих существенное влияние на всю его дальнейшую жизнь. Данные образы могут быть абстрактными или конкретными, отражать реальную или вымышленную ситуацию, относиться к прошлым и будущим событиям.

А. М. Лобок, описывая эмоциональную память, пишет: «Это иррациональная по своей сути память: она актуализируется

не на уровне сознательных воспоминаний, а на уровне смутного чувства, на уровне смутного образа пережитого. Пусковым механизмом для этой памяти может явиться любой предмет, любая конкретная вещь из прошлого: взрослый человек роется в своих старых вещах, бросает взгляд на свою случайно найденную детскую игрушку, и его сердце сжимается от чувства чего-то невозвратно ушедшего; при этом он безусловно узнает свою игрушку, так сказать, «в лицо»: она для него эмоционально персонифицирована, она несет на себе память о множестве значимых переживаний, причем не переживаний по поводу этой конкретной игрушки, а переживаний из того жизненного контекста, в котором некогда эта игрушка существовала» [5, с. 445].

Тоже самое происходит и с переживаниями школьников относительно языкового и речевого материала, предъявляемого учителем на уроке иностранного языка. Эмоциональная память глубоко фиксирует эмоциональные образы на уровне нейронных связей, крепко связывая создаваемые учителем обстоятельства иноязычного общения на уроке с содержанием иноязычного материала.

Языковым средством укрепления данной связи служат эмоции, а точнее эмотивные единицы языка, постоянно актуализируемые и в педагогическом общении учителя на уровне фраз похвалы, порицания, восхищения, и в иноязычной речи самих учащихся, описывающих свои и чужие эмоции, выражающие оценки к тем или иным фактам родной и иной культур, декодирующих эмотивные смыслы в содержании текстов для чтения и аудирования.

Неслучайно Е. Н. Солововой подчеркивала: «Чем больше чувств задействованы в процессе нашего познания, тем прочнее различные линии ассоциаций, а ведь именно эти ассоциации определяют круг нашего видения мира, глубину и точность его анализа» [9, с. 42].

Отсюда вытекает значимость системной и регулярной работы с эмотивными единицами языка на каждом уроке. Анализ отечественных и зарубежных УМК по иностранному языку позволяет констатировать фрагментарность и ограниченность обращения к эмотивному аспекту в рамках отдельных, специально посвященных эмоциям тем. Между тем, природа общения, в том числе на иностранном языке,

предполагает постоянное синхронное использование нейтрального и эмотивного языкового материала.

Такие фрагментарность и ограниченность приводят к тому, что речь школьника, использующего иностранный язык как средство иноязычного общения, отличается эмоциональной бедностью, безэмоциональностью, отсутствием выразительности, а сам школьник обладает слабо развитыми механизмами эмоциональной регуляции, эмоциональной рефлексии и эмпатии.

В заключение отметим, что формирование иноязычного эмоционального опыта общения, выступающего средством развития иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей и эмоционального интеллекта, требует от учителя планирования и проектирования урока иностранного языка с учетом, во-первых, особенностей функционирования эмоциональной сферы школьника той или иной возрастной категории, во-вторых, характера развития иноязычных эмотивных языковых и речевых способностей, в-третьих, индивидуальных характеристик личности учащегося, его генетической предрасположенности к тем или иным способностям, эмоциональности, типа нервной системы и др., в-четвертых, общечеловеческих и российских духовно-нравственных ценностей, безусловно, имеющих чувственную природу и проходящих процедуру интериоризации у школьника исключительно на чувственной основе.

Библиографический список

1. **Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования. Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. — 520 с.
2. **Глухов В. П.** Основы психолингвистики: уч. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — М. : Астрель, 2005. — 351 с.
3. **Леонтьев А. Н.** Философия психологии: из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 228 с.
4. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Смысл, 2005. — 352 с.
5. **Лобок А. М.** Антропология мифа. — Екатеринбург, 1997. — 688 с.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного

стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920>.

7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>.

8. **Румянцева И. М.** Психология обучения иноязычной речи: дис. ... док. псих. наук. — М., 2004. — 420 с.

9. **Соловова Е. Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: Монография. — М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.

УДК: 378: 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-700

Шамов Александр Николаевич

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»,
г. Нижний Новгород
shamov1952@yandex.ru

Шимичев Алексей Сергеевич,

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»,
г. Нижний Новгород
alexshim@list.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема перестройки образовательного процесса по подготовке молодых кадров в педагогических университетах страны, и в частности, учителей иностранного языка. Переход

на новую образовательную парадигму нацелен на развитие методического творчества в деятельности будущего учителя иностранного языка. Авторы высказывают некоторые идеи по введению и реализации профильного модуля «Методика преподавания иностранных языков как теория и технология». В статье описывается структура, цели и задачи, содержание, контроль уровня владения специальными теоретическими знаниями данного модуля. Модуль связан с перестройкой всей теоретической подготовки будущих учителей, с новым подходом в организации разных видов педагогических практик. Авторы вносят некоторые предложения по переходу на новую образовательную парадигму.

Ключевые слова: профессиональная подготовка школьного учителя, профессиональные компетенции учителя, теоретическая подготовка учителя, учебные курсы, педагогическая практика, функциональная грамотность учителя, самостоятельность и познавательная активность учителя, качество преподавания иностранного языка, УМК по методической подготовке будущего учителя.

Shamov Alexander Nikolaevich

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod
shamov1952@yandex.ru

Shimichev Alexey Sergeevich,

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod
alexshim@list.ru

ACTUALIZATION OF THE CONTENT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article deals with the problem of restructuring the educational process for the training future foreign language teachers in pedagogical universities. The conversion to a new educational paradigm is aimed at developing methodological creativity in a future foreign language teacher's activities. The authors express some ideas for the introduction and implementation of the profile module "Methods of foreign languages teaching as theory and technology". They describe its structure, goals and objectives, content, control of the level of

proficiency in special theoretical knowledge. The module is associated with the restructuring of the theoretical training of future teachers, with a new approach in the organization of different types of pedagogical practices. The authors make some suggestions for the transition to a new educational paradigm.

Keywords: professional training of a school teacher, professional competencies of a teacher, theoretical training of a teacher, training courses, pedagogical practice, functional literacy of a teacher, independence and cognitive activity of a teacher, quality of foreign language teaching, UМК on methodological training of a future teacher.

На всех этапах развития общества система образования была и остается «лакмусовой бумажной», чутко реагирующей на изменения общественной жизни. Контекст многополярного геополитического устройства современного мира определил необходимость развития национальной российской системы образования на всех ее уровнях. Векторы трансформации были заданы Президентом РФ В. В. Путиным в послании Федеральному собранию 21 февраля 2023 г. [6]. Высказанные главой государства идеи получили развитие в рамках заседания Совета российского союза ректоров в апреле 2023г. На нем было принято решение о разработке дифференцированной системы базового высшего образования сроком от четырех до шести лет. При этом важной представляется разработка квалификационных требований к должностям, чтобы выбор в построении образовательной траектории становился более практико-ориентированным и отвечал трудовым функциям профессиональной сферы.

Грядущие трансформации и нововведения в полной мере затронут и сферу подготовки профессионально педагогических кадров, в частности, учителей иностранного языка. В этой связи остановимся на некоторых идеях возможной перестройки системы подготовки профессионально педагогических кадров для общеобразовательной школы, в частности, учителей иностранного языка.

Считаем оправданным и целесообразным разработку Базового высшего педагогического образования специально созданной методической комиссией, в задачи которой входит создание новых ФГОС ВО, организация его обсуждения профильным профессионально педагогическим сообществом и представление в Министерстве просвещения РФ.

Эта же комиссия разрабатывает и программу профильного модуля «Методика преподавания иностранных языков как теория и технология». В содержание модуля должно быть заложено «ядро педагогического образования». Он охватывает все уровни обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Руководствуясь данной программой профильные кафедры разрабатывают рабочие программы дисциплин с учетом конкретных условий обучения (очная, вечерняя, заочная формы обучения).

Представляется логичным и правильным построение новых ФГОС ВО на методологических основаниях компетентностного и системно-деятельностного подходов. Профессиональные компетенции отражают планируемые результаты образовательного процесса, которого должен достичь обучающийся на каждой ступени базового высшего образования. При этом число компетенций должно быть сокращено. Приоритет отдается формированию специальных профессиональных компетенций.

Специалист новой формации завершает свое профессиональное образование в педагогическом вузе на уровне «методической грамотности» [11; 12]. Выпускник приобретает такой уровень после 4 лет или 5 лет систематического обучения в педагогическом вузе или в другом аналогичном учебном заведении.

Становится актуальным вопрос реновации содержания методической подготовки преподавателей, построенной на балансе богатейшего наследия классической методики и требований нового времени.

Деятельность учителя иностранного языка по планированию и реализации учебно-воспитательного процесса в рамках дисциплины «Иностранный язык» имеет многофункциональный характер и предусматривает выполнение широкого комплекса профессионально-трудовых функций. Наукометрический анализ исследований позволил резюмировать и выявить такие группы функций, как: 1) гностическая; 2) конструктивно-проектировочная; 3) коммуникативно-обучающая; 4) инструментально-технологическая; 5) креативно-организаторская; 6) мотивационно-стимулирующая; 7) воспитательная и др. [1; 3; 5; 7; 16]. Процесс овладения знаниями, навыками и умениями, необходимыми для успешного и результативного воплощения каждой из

перечисленных функций, осуществляется в рамках основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, а также в системе непрерывного дополнительного образования.

Перечисленные функции в деятельности начинающего преподавателя языка, вновь приобретаемые компетенции учителя способны существенно его преобразить, значительно повысить уровень его профессиональной культуры, профессиональной грамотности. В сочетании с обильной практической подготовкой учитель переходит от уровня методического мастерства к уровню методического творчества, которое проявляется как в организационно-структурных, так и операционально-деятельностных аспектах профессионально педагогической деятельности [13; 14; 15].

Овладение методическим инструментарием происходит постепенно. Студент знакомится с самого начала с основами методической науки, а затем он применяет их на разных видах педагогических практик в школе [10]. Другими словами, нужно постепенно создать у будущего учителя неродного языка надежную методическую базу для развития своего педагогического творчества [16]. Такая база создается в стенах учебного заведения педагогического профиля. Предлагаемый нами профильный модуль «Методика преподавания иностранных языков как теория и технология» включает три раздела: 1. Введение в специальность. 2. Базовый курс методической подготовки. 3. Продвинутой курс методической подготовки.

Деятельность учителя иностранных языков связана с выполнением самых разных и сложных функций. Об этом мы говорили выше. Очередной вопрос: кто будет формировать гностическую, планирующую, коммуникативную, организационную, оценочную и воспитательную функции? Названные функции не формируются стихийно. Они формируются целенаправленно и сознательно и требуют существенных затрат по времени [1]. Если студентов не обучать выполнять такие функции, то они будут заведомо недостаточно подготовленными школьными работниками. Это будет, по определению, специалист с низкой функциональной грамотностью [12]. Знание иностранного языка и методической теории

само по себе не является залогом успешного преподавания языка в средней общеобразовательной школе.

В деятельности учителя иностранного языка есть два очень важных компонента: 1) планирование уроков и их качественное проведение; 2) проведение разных видов анализа уроков иностранного языка [2; 9; 10]. При существующем режиме организации педагогической практики студенты-выпускники педагогических университетов никогда и ни при каких условиях не смогут качественно преподавать учебный предмет под названием «Иностранный язык» [8]. В этой связи с целью совершенствования профессиональной подготовки учителей иностранного языка в период педагогических (производственных) практик предлагаем:

1. Вернуться к комплексной идее профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка.

2. Обеспечить создание целостного и единого УМК по методической подготовке будущих учителей иностранного языка (учебник, практикум по методике, сборник методических задач, видео фрагменты уроков и т. п.). В состав УМК может быть включено до 6–8 компонентов, призванных: 1) обеспечить соединение методической теории с практической деятельностью будущего учителя школы; 2) систематически, качественно и целенаправленно развивать необходимые функции в деятельности будущего учителя иностранного языка; 3) соединить теоретические методические знания с практико-ориентированными действиями начинающего учителя в реальных педагогических и методических ситуациях в условиях школы; 4) сознательно привлекать теоретические знания из методической науки и направлять их на овладение творческими действиями по преподаванию языка [13].

3. Качественная подготовка учителей иностранного обеспечивается через использование на практических занятиях по методике школьных УМК по языку.

4. Для будущего учителя иностранного языка важно знать и минимальный набор нормативно-правовых актов и документов по организации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку.

5. Назрела необходимость в создании отечественного учебника по практике иностранной речи для педагогических университетов, т. к. содержание зарубежных материалов (текстов для чтения, текстов для аудирования, содержание смоделированных речевых ситуаций для развития устной речи) часто противоречит российским нормам и ценностям, русскому менталитету, отечественным национальным традициям. В яркой форме писал об этом в одной из своих книг Е. И. Пассов [4; 5].

6. Добиваться перед органами управления высшим образованием обоснованного введения временных трудозатрат, необходимых для качественной подготовки учителя иностранного языка именно в период педагогических (производственных) практик.

В заключение отметим, что предстоящий переход к новой парадигме в подготовке учителей иностранного языка в педагогических университетах направлен прежде всего на всестороннее развитие будущего учителя, на формирование прочных навыков, умений, компетенций для его будущей деятельности. Важно с самого начала подготовки специалиста обращать серьезное внимание на формирование и развитие в нем творческого начала в предстоящей деятельности. Вектор, сделанный на развитие творчества и творческого начала в его преподавательской деятельности, представляет необходимую предпосылку в развитии педагогического и методического мастерства будущего учителя.

Библиографический список

1. Бердичевский Л. А., Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка: электронный ресурс. М. : Флинта, 2021. – 48 с.

2. Муриева М. В. Методическая подготовка бакалавров-лингвистов, будущих учителей иностранного языка, к педагогической практике // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2023. – № 1(25). – С. 239–244.

3. Павлова Л. В. Профессионально-методическая подготовка будущего учителя иностранного языка в условиях новой лингвообразовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 12. – С. 4–10.

4. **Пассов Е. И.** Танк модернизации на nive образования: позиция гражданина и профессионала. – М. : Глосса-Пресс, 2008. – 276 с.

5. **Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б.** Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.

6. Послание Президента РФ Федеральному собранию от 21.02.2023 г. URL: consultant.ru.>Документы > cons_doc_LAW_440178

7. Профессиограмма учителя иностранного языка (Методические материалы к составлению учебного плана подготовки учителя иностранного языка). / Сост.: С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский. М., 1977. – 27 с.

8. **Степанова М. В.** Методика формирования и развития методической компетенции учителя в условиях вариативности школьных учебников по иностранным языкам: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2020. – 24 с.

9. **Хильченко Т. В.** Использование активных методов обучения в системе методической подготовки будущих учителей иностранного языка // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(54). – С. 183–187.

10. **Шамов А. Н., Чернышов С. В.** Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка: реальность и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 1. №4 (94). – С. 75–91.

11. **Шамов А. Н.** Функциональная грамотность учителя иностранного языка в образовательных парадигмах и подходах // Нижегородское образование. – 2022. – №1. – С. 23–30.

12. **Шамов А. Н.** Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности: монография. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2019. – 276 с.

13. **Шимичев А. С.** Творчество как компонент методической компетентности учителя иностранного языка // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 8. – С. 81–84.

14. **Шимичев А. С., Ружьеро Ж.** Креативная образовательная среда на уроке иностранного языка как проявление методической компетентности учителя // Психологическая безопасность образовательной среды: Материалы V юбилейной Международной научно-практической конференции / Под редакцией Г. В. Сорокоумовой. – Н. Новгород: НГЛУ, 2022. – С. 255–261.

15. **Шимичев А. С., Тарасова О. М.** Продуктивно-креативные технологии в профессиональной подготовке преподавателя иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 326–328.

16. **Языкова Н. В., Макеева С. Н.** Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – №7. – С. 2–9.

УДК 371.31

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-701

Шумейко Татьяна Николаевна
МГПУ им. Н. Э. Баумана
г. Москва, Россия
t@shumeyko.com

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрена коммуникативная готовность будущих инженеров к иноязычной профессиональной коммуникации и выделены два основных компонента: культура речи на иностранном языке и самоутверждение студента в положительном отношении к специальности. Выявлены особенности культуры речи инженеров на иностранном языке и методы осуществления самоутверждения инженеров в профессии.

Ключевые слова: готовность, коммуникативный, инженеры, культура речи, самоутверждение, позитивный.

Tatiana Nikolaevna Shumeyko
Bauman Moscow State Technical University
Moscow, Russia
t@shumeyko.com

THE FORMATION OF FUTURE ENGINEERS' READINESS FOR FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION

Abstract. In the article the communicative readiness of future engineers for foreign language professional communication is regarded and its two components

are identified: speech culture in a foreign language and the students' positive self-affirmation to the future field of engineering. The peculiarity of future engineers' speech culture in a foreign language is explained and the methods of getting positive professional self-affirmation is stated.

Keywords: readiness, communicative, engineers, speech culture, self – affirmation, positive.

Коммуникация пронизывает жизнь каждого из нас, выступая неотъемлемой частью любой деятельности, в том числе и профессиональной [1]. В вузе развитие способности к конструктивной коммуникации продолжается в рамках курса иностранного языка (далее ИЯ), задачи которого, несмотря на малые часы, весьма многообразны: академическая и профессиональная коммуникация на ИЯ (УК-4), межкультурное взаимодействие (УК-5) и командная работа (УК-3) [2]. Формирование коммуникативной готовности студента-инженера на ИЯ тесно связано с формированием культуры речи на ИЯ, развитием межкультурной компетенции для ведения профессиональной деятельности на международной арене и утверждением позитивно-ценностного отношения к своей профессии (самоутверждение основанное на имитации социально-профессиональных ролей и познания индивидуальности)[3; с. 296–297]. Все упомянутые составляющие раскрывают студентам потенциал их области инженерного дела, а следовательно и профессии.

Коммуникативная готовность специалиста тесно связана с общей и профессиональной речевой культурой, культурой речи. Рассмотрим взаимосвязь этих понятий. Речевая культура (далее РК) выступает связующим компонентом всех видов культур [4; с. 33] и связана с речевой деятельностью. РК трактуют как «процесс сознательного отбора и использования тех языковых средств, которые помогают осуществлять речевое воздействие» в конкретной ситуации [4; с. 37–38]. Другими словами, РК – основа коммуникации, так как знание норм речи, верный подбор языковых форм облегчают успешное усвоение информации слушающими. Согласно Слостёнину В. А. РК – показатель культуры мышления личности, а профессионально-речевая культура – отражает профессиональное мышление

[3; с. 394] О. Б. Сиротина понимает РК как отношение человека, общества к культуре речи [5; с. 128]. А. П. Сковородников, рассуждая о типах РК, называет их «обобщёнными и типизированными речевыми характеристиками (портретами) социокультурных групп населения, градуированные по степени владения средствами и нормами данного национального языка» [6; с. 52]. Применительно к исследованию коммуникации инженеров отметим, иноязычная РК инженера представляет собой содержательную основу их успешного участия в профессиональном дискурсе. Культура речи инженера входит в его РК и отвечает за лингвистические знания о системе качеств речи [6; с. 52]. Следовательно, коммуникативная готовность инженера к профессиональной деятельности на ИЯ основывается на культуре речи на ИЯ. Промежуточный вывод: коммуникативная готовность к профессиональной деятельности на ИЯ возможна только, если имел место процесс самоутверждения 1. в ведении самой речевой деятельности на ИЯ (результат – сформированная культура речи на ИЯ) и 2. в положительно-ценностном отношении к профессии. Рассмотрим оба компонента и выявим методические задачи.

Специфика речевой деятельности инженера заключается в необходимости донесения в доступной форме профессиональной информации широкому кругу специалистов. По мнению ряда учёных профессиональная коммуникация инженеров реализуется в: 1) профессиональном общении / обмене опытом (инженер-инженер) [7]; 2) деловом общении (инженер / неинженер (например, экономист, юрист, маркетолог, заказчик)) [Полушкина: 2018]; 3) инженер и представитель других профессий (широкий круг пользователей)) [8]. Следовательно, речевая деятельность инженера будет зависеть от предполагаемого адресата: глубина информации значительно различается. Следовательно, обучение ИЯ должно охватывать представление технической информации различным адресатам и взаимодействие с ними. При этом, за исключением схемы «инженер – инженер» речь инженера на ИЯ носит технико-научный просветительский и публичный характер и подвергается адаптации к уровню технической грамотности адресата [9]. При этом

в профессиональной коммуникации инженеров имеются ситуативные стандарты [10; с. 134], которые М. М. Бахтин называл «речевыми жанрами». Таким образом, культура речи будущего инженера на ИЯ обладает отличительной чертой: владение техниками адаптации информации, что подразумевает не только техники грамматической и семантической адаптации, но и формулирование той информации и тех аргументов, которые позволят приблизиться к поставленной коммуникативной задаче, не раскрывая сути технологии [материалы конференции МГТУ им. Н. Э. Баумана 2022]. Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что методической задачей выступает формирование коммуникативной готовности будущих инженеров к неподготовленной речевой деятельности на ИЯ в ситуациях, имитирующих фрагменты профессиональной межкультурной деятельности.

Культура речи на ИЯ как и любая культура выполняет функцию развития личности только, если постоянно шлифуется и обновляется в деятельности, в нашем случае речевой деятельности. Чем разнообразнее деятельность, тем лучше происходит усвоение культуры [3; с. 205]. Следовательно, культура речи инженера на ИЯ совершенствуется в речевой деятельности, а эффективность выражается в готовности к неподготовленной речи. Перейдём к самоутверждению.

Самоутверждение трактуется как поведение [<https://www.psychologies.ru/glossary/17/samoutverjdenie/>], стремление [<https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1619>] индивида повысить свою самооценку и общественный статус. В. А. Сластёнин и В. П. Каширин выделяют четыре группы индивидуальных потребностей в самоутверждении и понимают профессиональное самоутверждение как сложный диалектически развивающийся процесс взаимодействия будущего специалиста с социальной профессиональной средой. Подобная активность осуществляется посредством речевой деятельности и разрешает внутренние противоречия, среди которых основными выступают разница между потребностью личности в самоутверждении и ее возможностями; мотивами целей самоутверждения и мотивами средств и способов их

реализации; коллективистическими и личностно-престижными, особенно индивидуалистическими мотивами самоутверждения личности. Конечно, имеются и внешние противоречия.

Вышесказанное позволяет нам утверждать, что разрешение упомянутых противоречий напрямую связано со словесными методами, активизирующими общение и мышление — обсуждениями, дискуссиями и ролевыми играми [3; с. 170–172].

Таким образом, самоутверждение в профессии для студента инженерного факультета выступает как результат осмысления своего участия в мини-дискуссиях, а позднее на третьем — четвёртых курсах в профессиональных межкультурных ситуациях. Однако, упомянутые ситуации это имитация фрагмента профессиональной речевой деятельности, в ходе которой возможности профессии скорее осознаются, чем реализуются. Более того, имитация решений не всегда хороший приём для завершения таких ролевых игр, так как студенты, не обладая опытом, часто принимают ошибочные решения. Эффективнее составить список возможных выходов из ситуации и обоснование этих решений с различных точек зрения (стратегической, технологической, экономической, логистической).

Подводя итоги, заключаем, что формирования коммуникативной готовности будущих инженеров к иноязычной профессиональной коммуникации требует: 1. постепенного накопления опыта речевой деятельности подготовленной и неподготовленной в мини-дискуссиях и обсуждениях, связанных с аспектами технологического благополучия и развития; 2. культуры речи на ИЯ, которая представляет собой комбинацию лингвистических знаний о системе качеств речи и владение техниками грамматической и смысловой адаптации информации и готовности к неподготовленной речевой деятельности, в рамках имитируемой профессиональной межкультурной ситуации; 3. постепенного самоутверждения студентов в перспективах своей профессии за счёт мини-дискуссий и ролевых игр, имитирующих фрагменты профессиональной деятельности, в том числе и международного характера.

Библиографический список

1. **Леонтьев А. А.** Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – Краснодар 2010. – с. 206.
2. ФГОС ВО-специалитет по специальности 24.05.01 проектирование, производство и эксплуатация ракет и ракетно-космических комплексов (от 19.07.2022) [Электронный ресурс] https://fgosvo.ru/uploadfiles//FGOS%20VO%203%2B%2B/Spec/24.05.01_C_3_08112022.pdf (Дата обращения: 15.09.23).
3. **Сластёнин В. А., Каширин В. П.** Психология и Педагогика: учеб. Пособие для студ. Высш. Учебн. Заведений – 4-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – с. 394.
4. **Бочкарёва Т. С.** Развитие речевой культуры студентов университета [Текст] / Татьяна Сергеевна Бочкарёва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оренбург. гос.ун-т. – Оренбург, 2002. – 173 с.
5. **Сиротинина О. Б.** Речевая культура и культура речи: сходства и различия // Вопросы культуры речи. – Вып. 9. – М., 2007. – С. 127–132.
6. **Сковородников А. П.** Об элитарном (полнофункциональном) типе речевой культуры и культуре речи [Электронный ресурс] А. П. Сковородников. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-elitarnom-polnofunktsionalnom-tipe-rechevoy-kultury-i-kulture-rechi> (Дата обращения 13.09.2023)
7. **Лёвина Г. М.** Обучение иностранцев русскому инженерному курсу как одной из составляющих профессионального образования в неязыковом техническом вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. М. Лёвина. – М., 2004. – С. 369.
8. **Ульянова У. А.** Реализация категории связности в инженерном дискурсе (на материале текстов Missing Manual) [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / У. А. Ульянова. – Томск, 2018. – 195 с.
9. **Шумейко Т. Н.** Теоретическая модель дискуссионно – просветительской культуры иноязычной речи инженера / Т. Н. Шумейко // Педагогика Вопросы теории и практики. – 2019. – Том № 4 «Грамота» – С. 134 – 139
10. **Карасик В. И.** Язык социального статуса. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – С. 333.

УДК: 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-702

Московкин Леонид Викторович

ФБГОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия
l.moskovkin@spbu.ru

Власов Сергей Васильевич

ФБГОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия
s.vlasov@spbu.ru

Ласеева Ксения Леонидовна

ФГУП «Госкорпорация по организации воздушного движения», Санкт-Петербург, Россия
xenia-moskovkina@yandex.ru

ЯЗЫК, ОБЩЕНИЕ И КУЛЬТУРА В ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются язык, общение и культура как элементы содержания обучения в истории преподавания иностранных языков. Отмечается их взаимосвязь и сосуществование на всех этапах этой истории. Описана их роль в различных методических цепочках.

Ключевые слова: язык, общение, культура, содержание обучения, история преподавания иностранных языков, лингводидактика.

Moskovkin Leonid Viktorovich

FBGOU VO “St. Petersburg State University”
Saint Petersburg, Russia
l.moskovkin@spbu.ru

Vlasov Sergei Vasilievich

FBGOU VO “St. Petersburg State University”
Saint Petersburg, Russia
s.vlasov@spbu.ru

Laseeva Ksenia Leonidovna
FGUP “State Air Traffic Management Corporation”
Saint Petersburg, Russia
xenia-moskovkina@yandex.ru

LANGUAGE, COMMUNICATION AND CULTURE IN THE HISTORY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article discusses language, communication and culture as elements of teaching content in the history of foreign language teaching. Their interrelation and coexistence at all stages of this history is noted. Their role in various methodological conceptions is described.

Keywords: language, communication, culture, teaching content, history of foreign language teaching, language teaching theory.

The common interpretation of the history of foreign language teaching, as well as the role of language, communication and culture in the teaching process is limited and often wrong. It is often not based on an in-depth study of factual material, but on assumptions made by methodologists in order to confirm their own ideas.

For example, many teachers and even scholars are convinced that – at the first stage of this history – the foreign language system was taught, at the second – its use in communication, and at the third – the culture. This view is based on the data provided in different methodological works. Here are a few examples.

Many books on the history of teaching foreign languages at school [2; 7; 9; 10] describe the Reform Movement of the second half of the 19th century which relied on the idea that until that time teachers taught language system, whereas it is necessary to teach speech, and to teach it without translation. Accordingly, those who study the history of foreign language teaching believe that until the second half of the 19th century there was only a grammar-translation method which was not effective enough. As a result, non-specialists do not know about the variety of methodological concepts that existed before the Reform period, including the concept of J. A. Comenius (Komensky), original for that time [8].

Different variants of communicative language teaching appearing from the 1960s were based on the idea that until then teachers taught language and speech, whereas communication should be taught [3; 5]. Therefore, in the minds of teachers and scholars the idea was formed that the entire history of foreign language teaching is divided into two stages: pre-communicative and communicative.

At the beginning of the 21st century some scholars who studied the interaction of language and culture in the teaching process came to the conclusion that the period of communicative language teaching is coming to an end and the teaching of communication should be replaced by the teaching of culture [1; 6]. E. I. Passov wrote in 2010: “Further movement in the direction of communicative teaching is impractical because sooner or later it will lead to a dead end ... Communicative teaching theory as a philosophy, as a methodological concept, has basically exhausted itself ...” [4, p. 32]. He also put forward a proposal to replace the term “foreign language teaching” with the term “foreign language culture teaching”.

These examples form the idea that there were three successive stages in the history of foreign language teaching: teaching of language, teaching of communication, and teaching of culture. The idea is absolutely wrong, since all three elements of teaching content took place in any teaching, though in varying degrees. This is due to the fact that, as a rule, any foreign language is taught for practical communicative purposes – language is needed as a one of the means of communication. Accordingly, any teaching of communication should also involve teaching of language. Besides, the process of communication is impossible without the cultural context, background cultural knowledge and exchange of socio-cultural information. These features of communication determine the relationship of language and culture in the teaching process. However, the process of achieving a practical goal was seen by foreign language teachers in different ways. Thus, in the history of teaching foreign languages in Europe, three methodological directions developed and simultaneously existed. They can be called grammatical, textual and conversational.

The grammatical direction began to develop, when the Greek grammar of Dionysius of Thrace (2nd century BC) appeared. This direction proceeded from the postulate that grammar teaches how to speak and

write correctly. The basic linguistic unit of teaching was considered to be a sentence which at the same time was the minimum communicative unit. It was believed that the ability to build sentences in a foreign language allows students to communicate in it. The content of texts and even examples of grammatical rules reflected socio-cultural views of the textbook authors. In the 20th century, the grammatical direction was presented by conscious-comparative and conscious-practical methods, and various variants of direct methods.

The textual direction was based on the postulate that teaching a foreign language should focus on exemplary texts to be studied and learned by students. The main unit of teaching was a coherent text. While working on the text, students had to pay special attention to its socio-cultural content, at the same time carrying out semantic and morphological analysis of the words. It was assumed that all learned linguistic and socio-cultural material would later become the basis of communication in the target language. In the history of foreign language teaching, the most famous textual conceptions were the methods of Hamilton, Jacotot, Toussaint-Langenscheidt. Modern concepts of teaching to read, reproduce and create texts are designed directly within the framework of the textual direction.

Conversational concepts involve learning a foreign language in direct communication with native speakers, or from model dialogues which illustrate the communication process. The main unit of teaching is a dialogue. The most well-known conversational concepts are immersion in the language environment, phrase-book approach, and communicative method.

Considering these groups of methodological concepts in the context of the problems of this article, we should note that the grammatical direction is characterized by increased attention to language teaching, the textual one – to culture teaching, the conversational one – to communication teaching. At the same time, all these concepts can penetrate and influence each other. Modern methodological concepts while retaining belonging to one of the directions contain signs of the others.

Thus, the idea of the sequence “language teaching – communication teaching – culture teaching” in the history of foreign language teaching does not correspond to reality. At all stages of the history, at least for the

last two millennia, there has been not sequential, but simultaneous teaching of language, communication and culture. The above sequence does not relate to the history of language teaching, but to the scientific study of teaching practice, that is, to the history of language didactics. In this history, indeed, for a long time researchers focused on teaching language phenomena. From the 1960s, they began to study communication teaching process. So, after 20 years the number of communication research works exceeded the number of works devoted to teaching language phenomena. Since the 1970s, research has been conducted in foreign language culture teaching, and nowadays it is one of the leading directions of language teaching theory.

References

1. **Бердичевский А. Л.** (ред.). Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П., Пассов Е. И. М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с. [Berdichevsky A. L. (ed.). Methodology of intercultural education by means of Russian as a foreign language / Berdichevsky A. L., Giniatullin I. A., Lysakova I. P., Passov Y. I. Moscow: Russky Yazyk. Kursy, 2011. – 184 p.]
2. **Гез Н. И., Фролова Г. М.** История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2008. – 254 с. [Gez N. I., Frolova G. M. History of methodology of teaching foreign languages abroad. Moscow: Akademiya, 2008. – 254 p.]
3. **Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.** Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М.: Русский язык, 1988. – 155 с. [Kostomarov V. G., Mitrofanova O. D. Methodological guidance for teachers of Russian as a foreign language. 4th ed., corr. Moscow: Russky Yazyk, 1988. – 155 p.]
4. **Пассов Е. И.** Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 5. – С. 26–34. [Passov Y. I. Communicative language teaching: Past, Present, and Future // Russian Language Abroad. 2010. – № 5. – P. 26–34.]
5. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. – 223 с. [Passov Y. I. Communicative method in teaching of foreign language speaking. 2nd ed. Moscow: Prosveshcheniye, 1991. – 223 p.]

6. **Пассов Е. И.** Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб. : Златоуст, 2009. — 125 с. [Passov Y. I. System of methodological terms, or How we speak and write. St. Petersburg: Zlatoust, 2009. — 125 p.]

7. **Рахманов И. В.** (ред.). Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / Рахманов И. В., Гез Н. И., Зимняя И. А., Фоломкина С. К., Шайкевич А. Я. М.: Педагогика, 1972. — 318 с. [Rakhmanov I. V. (ed.). Main directions in foreign language teaching methodology in 19–20 cc. / Rakhmanov I. V., Gez N. I., Zimnyaya I. A., Folomkina S. K., Shaikevich A. Y. Moscow: Pedagogika, 1972. — 318 p.]

8. **Comenius J. A.** Novissima linguarum methodus = La toute nouvelle méthode des langues. Trad. fr. par Honoré Jean]. Genève-Paris: Libr. Droz, 2005. — 485 p.

9. **Larsen-Freeman D.** Techniques and principles in language teaching. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. — 189 p.

10. **Richards J. C., Rodgers Th. S.** Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 270 p.

УДК: 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id23-703

Шрамко Людмила Игоревна

Санкт-Петербургский государственный университет

l.shramko@spbu.ru

Горбанева Виктория Вадимовна

Российский государственный педагогический

университет им. А. И. Герцена

victoria3105@gmail.com

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СТРАТЕГИЯМ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье представлена образовательная ценность политического дискурса как средства обучения стратегиям и тактикам коммуникации. Анализ выступлений и интервью политиков и политических

комментариев в качественной прессе может служить полезным инструментом для обучения студентов тактикам «презентации» и «имплицитной самопрезентации», которые помогают создать позитивный образ адресанта. Выявление и оценка этих тактик может помочь обучающемуся сформировать объективную картину реальности.

Ключевые слова: стратегия, тактика, коммуникация, политический дискурс.

Shramko Ludmila

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education,

Saint-Petersburg State University

l.shramko@spbu.ru

Gorbaneva Viktoriia

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg

victoria3105@gmail.com

POLITICAL DISCOURSE AS AN EFFECTIVE TOOL IN TEACHING STRATEGIES OF COMMUNICATION TO STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES

Abstract. The paper presents the educational value of political discourse as a means of teaching strategies and tactics of communication. The analysis of speeches and interviews of politicians and political commentary in broadsheets can serve as a useful tool for teaching the tactics of “presentation and “implicit self-presentation” that help to create a positive image of a person. The detection and evaluation of these tactics can help a person to form a fair and unbiased picture of reality.

Keywords: strategy, tactics, communication, political discourse.

It is generally recognized that the purpose of the contemporary media nowadays is aimed at not just giving information but manipulating people’s opinion. Such manipulative strategies are rapidly developing and becoming more and more implicit. Specialists in linguistics and communication highlight the fact that interpretation and understanding the real meaning of the messages from political discourse needs employing a complex approach to its analyses. The researchers firmly believe that it is especially crucial in the contemporary situation of political tensions [2; 5; 6].

It is well-known that the global aim of any type of communication is to cast certain influence on the opposing party that can be one's interlocutor in speech or the addressee of any sort of message. Even if we just transfer information or share knowledge we inevitably impact people's individual cognitive picture of reality that can result in the partial or total alteration of evaluation of certain events and facts, change of values, or even formation of the absolutely new worldview [3; 4].

We can also add that modern types of communication have a highly argumentative nature aimed at stating and proving one's opinion, refuting the opponents' viewpoint, and gaining communicative advantage in this intricate interplay. The adequate interpretation of the pragmatic meaning is tied to the perlocutionary effect. While being proved that even some decades ago the perlocutionary facet of speech acts was unfortunately undervalued by many scientists, nowadays it has become obvious that particular attention should be paid to it. It is proved that the effective and correct identification of the manipulative strategies can undoubtedly impact the perlocutionary effect and prevent students from the distorted perception of the media text.

People use various methods to create and structure their messages in the way they can cast more influence and attract the audience. In order to be a skillful and efficient player in the modern communicative interaction people should possess the whole scope of knowledge of these practices and the ability to use and detect them with equal degree of success. In linguistic theory such communicative practices are called strategies and tactics of communication. The term strategy is traditionally defined as a "careful plan or method for achieving a particular goal usually over a long period of time". Basing on this definition a communicative strategy is generally viewed as a set of communicative actions to achieve a certain global aim [1]. A certain strategy finds its manifestation in speech by a set of practical methods and techniques called communicative tactics [7].

The skillful employment of those strategies and tactics ensures the implementation of communicative goals that results in success of communication. The knowledge of the whole scope of such communicative practices is a valuable part of the communicative competency of a person. So, the authors can assume that at ESL teaching it is important to acquire

the skills that will allow one to detect these strategies and tactics in communication and to be able to use them in the daily routine.

The authors highlight the fact that being competitive and argumentative by its nature political discourse can be a valuable material and a tool for teaching those practices. One of the leading strategies of political communication is the so-called "intensify" strategy that presupposes strengthening of someone's position, intensification of the impact, creating positive impression, etc. [4;5]. According to classification provided by O. Mikhaleva this strategy is brought into life by such tactics as "analysis plus" when factual information is depicted in a way that its positive evaluation is clear, the "presentation" tactics of explicitly creating a positive image, the tactics of "implicit self-presentation", the tactics of "rejection of criticism" that presupposes providing arguments that prove someone's innocence, and the tactics of self-acquittal that denies someone's guilt [4: 54–55].

The so-called "positive" communicative tactics accompany us practically in all spheres as it is within human nature to strive for creating a favorable impression of ourselves [4,8]. When implemented by the tactics of "presentation" and "implicit self-presentation" the strategy "intensify" enables people to create a positive image of themselves thus strengthening their communicative position. When viewed positively a person could seem more trustworthy and reliable thus getting the desired communicative advantage. As we all know, politics implies the necessity to cast a positive impression and to be favorably viewed by the audience. Thus, it is natural that in order to ensure this positive evaluation of a character political discourse makes use of the tactics of "presentation" and "implicit self-presentation". The difference between these two tactics is in the use of overt and more or less camouflaged means of their representation. In the framework of the current paper the authors pay focus on the lexical means used to create the positive evaluation and impact the perlocutionary effect on an interlocutor. For example, the tactic of "presentation" can make use of the personal pronoun "I", positively colored epithets while describing somebody's actions or behavior, whereas in the "implicit self-presentation" much is implied or hinted at [4]. Such positive tactics can be seen in the public speeches and interviews of politicians; broadsheets use them

to describe the activities of people and political parties they tend to support. The analysis of those materials can be helpful to detect these tactics and will be extremely helpful to make a sound judgement of a situation or the actions of a certain person. We should analyze the lexical and syntactical means employed to verbalize those strategies. It is also necessary to try to understand the global underlying aims of the author of the message that are implemented by those tactics. Being able to detect those tactics means that a person will be able to detect the manipulative character of the seemingly positive image and to use critical thinking skills to evaluate the acquired information.

References

1. **Issers O. S.** Rechevoe vozdejstvie. M. : Flinta: Nauka. – 2009.
2. **Ivanova S.** Linguistic resources employed in an information warfare: demonization effect techniques, *Political Linguistics Journal*, issue 5 (59), p. 28–37, 2016.
3. **Larson Charles.** Persuasion: reception and responsibility. Wadsworth Publishing Company. Belmont, Ca. 1995.
4. **Mikhaleva O. L.** Politicheskij Discurs: Specifica Manipuljativnogo vozdejstviya. Moskva: LIBROKOM. – 2009.
5. **Ozyumenko V.** Media Discourse in an Atmosphere of Information Warfare: From Manipulation to Aggression. *Russian Journal of Linguistics*, 21 (1), p. 203–220, 2017.
6. **Ozyumenko V., Larina T.** How to understand a media text in the language classroom: ambiguity as a strategy of manipulation. *EDULEARN17 Proceedings. 10-th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma de Mallorca, Spain. 2–4 July, 2018.*
7. **Safina A. P.** Kommunikativnije modeli i Taktiki, Realizujemie pri Eksplikatsii Epistemicheskoy Modal'nosti v Anglijskom jazike [online recourse] <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-i-taktiki-realizuemye-pri-eksplikatsii-epistemicheskoy-modalnosti-v-anglijskom-yazyke/viewer> (accessed 19.09.2023)
8. *Britannica* [online recourse] <https://www.britannica.com/dictionary/strategy> (accessed 21.09.2023).

ШАТИЛОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

НАУЧНОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов

Компьютерная верстка *О. Б. Романенко*
Дизайн обложки *Е. В. Гладышевой*

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

Подписано в печать 28.11.2023. Формат 60×84/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 24,25. Тираж 500. Заказ 4806.

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре
Политехнического университета.
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.