

Министерство просвещения Российской Федерации

---

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА

---

ШАТИЛОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ  
ПРОЦЕССЫ В ИНОЯЗЫЧНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ: РЕАЛЬНОСТЬ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник научных трудов



**ПОЛИТЕХ-ПРЕСС**

Санкт-Петербургский  
политехнический университет  
Петра Великого

Санкт-Петербург

2024

ББК 74  
Ш28

С о с т а в и т е л и:

Ольга Ивановна Трубицина, Марина Сергеевна Переверткина,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

**Шатиловские чтения. Трансформационные процессы в иноязычном образовании: реальность и перспективы** : сборник научных трудов / сост. О. И. Трубицина, М. С. Переверткина – СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. – 315 с.

Сборник научных трудов включает материалы Международной научно-практической конференции «Шатиловские чтения. Трансформационные процессы в иноязычном образовании: реальность и перспективы» и представляет собой научные и научно-методические материалы, которые отражают результаты работы преподавателей высших учебных заведений, учителей школ, педагогов среднего профессионального и дополнительного образования, молодых исследователей в условиях трансформации сферы иноязычного образования. Каждый из четырех разделов сборника посвящен рассмотрению определенных трансформационных процессов, происходящих в настоящее время в России и за рубежом. В научных статьях затрагиваются актуальные проблемы науки и практики обучения иностранным языкам, рассматриваются векторы изменения отечественного языкового образования, трансформация целей обучения иностранным языкам, вариативность в методической подготовке учителей. В сборнике представлены обоснованные и апробированные решения, которые могут способствовать интенсификации процесса обучения иностранным языкам в системе начального, основного, среднего общего, а также высшего образования. Уделяется внимание особенностям организации и перспективам развития персонализированного обучения иностранным языкам, в том числе в условиях профилизации образовательной среды. Авторы обозначают современные тенденции, связанные с цифровизацией в иноязычном образовании, использованием возможностей цифровой среды для обучения различным аспектам иностранного языка и видам речевой деятельности.

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

Научные статьи напечатаны в авторской редакции.

© Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2024

ISBN 978-5-7422-8748-3

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Раздел 1. Трансформационные процессы в иноязычном образовании</b> .....	8
<i>Алмазова Надежда Ивановна, Халяпина Людмила Петровна</i> Трансформация целей обучения иностранным языкам студентов технического вуза в условиях современного образовательного пространства .....	8
<i>Коряковцева Наталия Федоровна</i> Создание развивающей образовательной среды как вектор поступательного движения отечественного языкового образования....	18
<i>Московкин Леонид Викторович</i> Концепция формирования речевого навыка С. Ф. Шатилова в контексте психологических и методических идей XX века .....	24
<i>Чернышов Сергей Викторович</i> Методическая система как высшая форма научного знания .....	29
<i>Шамов Александр Николаевич, Шимичев Алексей Сергеевич</i> Вариативность в методической подготовке учителя иностранного языка .....	37
<i>Шатилов Андрей Сергеевич</i> Классика и современность – трансформация или деформация? .....	43
<b>Раздел 2. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам</b> .....	49
<i>Баграмова Нина Витальевна, Жакупова Анастасия Игоревна</i> Анализ концепции развития высшего образования и науки Республики Казахстан на 2023–2029 гг. в контексте иноязычного образования .....	49
<i>Баскакова Мария Александровна, Шамов Александр Николаевич</i> Формирование компетенции в иноязычной креативной письменной речи .....	54
<i>Голубева Юлия Владимировна</i> Цель и содержание обучения читательской грамотности .....	59
<i>Гуила Наталья Александровна</i> Роль аутентичных текстов в интенсификации процесса обучения на уроках английского языка в средней школе .....	63

<i>Давидюк Ирина Игоревна</i>	
О жанрах иноязычных сетевых медиатекстов, используемых на уроках иностранного языка в старшей школе .....	69
<i>Дружинина Алина Алексеевна</i>	
Оценка влияния проектной деятельности на формирование компетенции коммуникативного взаимодействия у студентов технического вуза .....	74
<i>Иванова Оксана Евгеньевна</i>	
Интенсификация формирования многоязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов .....	81
<i>Исаева Оксана Николаевна, Сомова Светлана Владимировна</i>	
Формирование научно-исследовательской культуры студентов в иноязычном педагогическом образовании .....	86
<i>Кучеренко Наталья Леонидовна</i>	
Из опыта использования технологии «Перевернутый класс» в вузе ....	92
<i>Ли Сяю</i>	
Принципы адаптации художественных текстов для чтения китайской литературы на продвинутых этапах .....	99
<i>Ли Хуавэй</i>	
Обучение числам на уроке китайского языка .....	102
<i>Мартыненко Лилия Геннадьевна, Быкова Анна Дмитриевна</i>	
Развитие иноязычных умений в экспрессивных видах речевой деятельности с использованием музыкального аутентичного материала .....	108
<i>Мельникова Ксения Андреевна, Гальскова Наталья Дмитриевна</i>	
Критерии отбора иноязычных научно-педагогических текстов для обучения чтению .....	114
<i>Протопопова Мария Андреевна</i>	
Развитие умений чтения у школьников средствами технологии обучения в сотрудничестве .....	120
<i>Семенова Елена Владиленовна</i>	
Внеучебная деятельность как средство интенсификации высшего педагогического иноязычного образования .....	126
<i>Субботина Евгения Александровна</i>	
К вопросу о применении технологии «дебатов» при обучении иностранным языкам в средней школе .....	131
<i>Тарасов Александр Андреевич</i>	
Развитие конструктивно-планирующих и аналитических умений студентов – будущих учителей иностранного языка в процессе составления ментальных карт при обучении педагогическому проектированию .....	136

<i>Толстова Диляра Найловна</i>	
Фонетическая компетенция современного педагога .....	145
<i>Трубицина Ольга Ивановна, Заседателева Екатерина Максимовна</i>	
Использование рифмованных текстов для обучения учащихся основной школы грамматике на уроках немецкого языка .....	150
<b>Раздел 3. Персонализация в иноязычном образовании .....</b>	<b>158</b>
<i>Банщикова Яна Игоревна, Чернышов Сергей Викторович</i>	
Кукла как дидактическое средство овладения дошкольниками иноязычным эмоциональным опытом общения .....	158
<i>Гагарина Полина Андреевна, Маняйкина Наталья Викторовна</i>	
Взаимооценивание как способ фасилитации взаимодействия обучающихся на уроках английского языка .....	166
<i>Голованова Людмила Николаевна, Панкратова Елена Николаевна</i>	
Принципы организации персонализированной иноязычной подготовки студентов Передовой инженерной школы .....	172
<i>Жильцова Олеся Олеговна</i>	
Методики выявления педагогически одаренных обучающихся в психолого-педагогических классах с иноязычной подготовкой .....	178
<i>Завалина Дарья Игоревна</i>	
Формирование социокультурной компетенций как одной из составных компонентов межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка .....	185
<i>Иванова Екатерина Александровна</i>	
О возможности использования образовательной урбанистики в обучении иностранным языкам .....	191
<i>Королев Иван Владимирович</i>	
Предметно-языковое интегрированное обучение будущих менеджеров в контексте персонализации учебной деятельности .....	197
<i>Лизина Мария Алексеевна</i>	
Культура профессионально ориентированной иноязычной письменной речи студента неязыкового вуза .....	202
<i>Маняйкина Наталья Викторовна</i>	
Роль педагогической практики в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка: рефлексивный подход .....	207
<i>Сонина Наталия Николаевна</i>	
Особенности работы с одаренными детьми на уроках английского языка .....	211

<i>Сороковых Галина Викторовна, Старицына Светлана Григорьевна</i> Специфика персонализированного обучения иностранному языку школьников с проблемами коммуникативно-когнитивного развития .....	217
<i>Татарина Майя Николаевна</i> Эмоционально-ценностные аспекты обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе .....	223
<i>Ткаченко Татьяна Сергеевна</i> Формирование у будущих учителей способности к нравственному развитию школьников на основе культуроведческих текстов .....	229
<i>Фролова Светлана Валериевна, Сердакова Кира Геннадьевна</i> Подготовка иностранных студентов-медиков к осуществлению профессиональной деятельности с помощью курса «Эффективные коммуникации» .....	235
<i>Шипунова Елизавета Олеговна</i> Специфика обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы с учетом психолого-педагогических особенностей поколения Альфа .....	240
<b>Раздел 4. Цифровизация в иноязычном образовании</b> .....	246
<i>Арнова Наталья Викторовна,</i> Использование искусственного интеллекта как фасилитатор интенсификации процесса обучения иностранным языкам .....	246
<i>Васильева Полина Александровна, Иванова Марина Аркадьевна</i> Развитие навыков трансмедийного нарратива при обучении иностранному языку будущих медийных специалистов .....	251
<i>Игнатов Кирилл Юрьевич</i> Поисковые системы как замена корпусным исследованиям в изучении иностранного языка .....	258
<i>Князева Ольга Владиславовна</i> Использование ИИ для развития навыка академического письма на иностранном языке на примере использования сервиса QuillBot ...	264
<i>Кобзарь Елизавета Геннадьевна, Павлов Евгений Дмитриевич</i> Искусственный интеллект как средство подготовки дидактического материала при реализации дифференцированного подхода .....	270
<i>Кузнецова Марина Александровна, Чепкасов Кирилл Владиславович</i> Совершенствование диалогической речи обучающихся посредством использования нейросетей .....	276

<i>Мазуренко Инна Владимировна, Мухина Марина Юрьевна, Самусенко Кристина Викторовна</i>	
Методика применения технологий искусственного интеллекта в обучении студентов медицинских вузов .....	282
<i>Мельникова Дарья Дмитриевна</i>	
Роль цифровой среды в формировании гибких навыков на уроках английского языка .....	288
<i>Румянцева Елена Владимировна</i>	
Об опыте использования искусственного интеллекта при разработке учебных материалов для занятий по РКИ .....	291
<i>Спикина Юлия Александровна,</i>	
Конструктор онлайн-курсов Stepiк для развития устной академической речи студентов инженерных специальностей .....	296
<i>Тетерина Анна Николаевна</i>	
Потенциал использования нейросетей в процессе персонификации обучения иностранному языку в образовательном учреждении художественной направленности (опыт работы в музыкальном училище имени Н. А. Римского-Корсакова) .....	302
<i>Трубицина Ольга Ивановна, Воловатова Татьяна Николаевна</i>	
Проектирование учебных материалов как обязательный компонент в реализации трудовых функций учителя иностранного языка .....	308

**Раздел 1.**  
**ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ИНОЯЗЫЧНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

УДК 378

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-301

**Алмазова Надежда Ивановна,**  
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, Россия  
e-mail:almazovanadial@yandex.ru

**Халяпина Людмила Петровна,**  
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, Россия  
e-mail: halyapina\_lp@spbstu.ru

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО  
ВУЗА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются трансформационные тенденции, характерные для современной системы обучения иностранным языкам студентов технического вуза. Авторами анализируются две группы трансформаций, касающихся целей обучения иностранным языкам, которые формируются как в зависимости от изменений содержательного компонента обучения, диктуемого всё большей степенью интеграции иностранного языка и предметных знаний, так и от технологических нововведений в системе языкового образования, в частности от достижений такой научной сферы, как цифровая лингводидактика.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучения иностранным языкам, интегрированное предметно-языковое обучение, иноязычная предметная компетенция, цифровая лингводидактика, корпусные технологии.



**Almazova Nadezhda I.,**  
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,  
Saint-Petersburg, Russia  
e-mail: almazovanadia1@yandex.ru

**Khalyapina Liudmila P.,**  
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,  
Saint-Petersburg, Russia  
e-mail: halyapina\_lp@spbstu.ru

## **TRANSFORMATION OF THE OBJECTIVES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** The article examines the transformation trends characteristic of the modern system of teaching foreign languages to students of a technical university. The authors analyze two groups of transformations related to the objectives of teaching foreign languages, which are formed both depending on changes in the substantive component of teaching, dictated by an increasing degree of integration of a foreign language and subject knowledge, and on technological innovations in the language education system, in particular, on the achievements of such a scientific field as digital linguodidactics.

**Keywords:** professionally-oriented teaching of foreign languages, integrated subject-language teaching, foreign language subject competence, digital linguodidactics, corpus technologies.

В связи с пересмотром отношений к предмету «Иностранный язык» с методической точки зрения происходит все большая степень интеграции иностранного языка и предметных знаний в системе высшего образования. Важность данного вопроса в современной высшей школе подтверждается исследованиями многих учёных: О. Г. Поляков [6], Т. С. Серова [9] – *профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам*; Н. И. Алмазова, Л. П. Халяпина [1], Е. К. Вдовина [2], Э. Г. Крылов [4], D. Coyle, P. Hood, D. Marsh [11] – *предметно-языковое*

*интегрированное обучение*; Л. Л. Салехова [8] – *билингвальное предметное обучение*.

В рамках существующих тенденций происходит трансформация итоговой цели обучения иностранным языкам (далее – ИЯ) в техническом вузе. Если на протяжении многих лет ученые активно рассматривали формирование иноязычной профессиональной и иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в качестве итоговой цели, то в последние годы начинают появляться исследования по формированию таких компетенций, как интегрированная предметно-языковая компетентность, иноязычная медиакомпетенция, прагматическая компетенция, которые формируются в условиях предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам.

Важно отметить, что в современных реалиях имеющей место трансформации целей обучения иностранным языкам в техническом вузе ведущие позиции начинает занимать такая компетенция, как иноязычная предметная компетенция. Она становится базой для успешного последующего решения социально-профессиональных задач будущих выпускников, работающих в многоязычных транснациональных корпорациях или в различных сферах международной экономической деятельности.

Иноязычная предметная компетенция представляет собой вариативную компонентную структуру, формирование которой является следствием интеграции предметного и иноязычного компонентов в единый целевой блок.

Обратимся к рассмотрению первой трансформационной тенденции: от профессионально-ориентированного обучения к предметно-языковому интегрированному.

***Трансформация первая: от профессионально-ориентированного обучения к предметно-языковому интегрированному***

Обратимся к сравнительно-сопоставительной таблице 1:

Сопоставительный анализ современных подходов профессионально-ориентированного и предметно-языкового интегрированного обучения, представленный в Таблице 1 показывает, что основным

Таблица 1

## Сопоставительный анализ современных подходов в обучении ИЯ

	Профессионально-ориентированное обучение ИЯ		Предметно-языковое интегрированное обучение
Сущность подхода	Профессиональная направленность в обучении ИЯ		Обучение предмету на 2-х языках/ Использование 2-х языков для изучения предмета
ЦЕЛЬ	<i>Обучение иностранному языку, содержательный аспект второстепенный</i>		<i>Амбивалентная направленность «контент-язык»</i>
	Совершенствование профессиональных знаний на ИЯ	Формирование личности специалиста, способного осуществлять коммуникативные задачи (общение, деловая переписка) в рамках своей профессиональной деятельности (в профессиональном общении). Осуществление иноязычного общения в профессиональной сфере	Принцип двойного целеполагания: изучение предметной дисциплины и иностранного языка одновременно: – взаимосвязанное и равнозначное овладение обучающимися двумя языками (родным и неродным) – предметно ориентированные модели, в которых иностранный язык выступает в качестве средства изучения предмета.
Методическая особенность	Профессиональная направленность содержания учебных материалов		Овладение обучающимися предметными знаниями посредством сразу нескольких языков (родного и неродного)
Функции ИЯ	ИЯ – средство доступа к научным знаниям,	ИЯ используется в качестве средства профессиональной деятельности, владение ИЯ	– ИЯ выступает в качестве средства обучения предмету, средство постижения предметных знаний.

Окончание табл. 1

	к профильной научной литературе	на достаточном уровне для осуществления профессиональной коммуникации (лексика, стиль и т. д.)	
Интегрирование предмета	Профессиональная направленность деятельности	Практико-ориентированная среда	Предполагает обучение той или иной специальности на двух языках, в результате чего происходит синергия предметного и языкового знания «конвергенция контента и собственно языковой категории»
Приемы	Обучение профессионально-ориентированному чтению	Обучение продуктивным видам речевой деятельности	Приемы и методы определяющие взаимодействие 2 языков в рамках одной дисциплины в соответствии с подходом и степенью погружения
Мотив	Чтение научной литературы; навык интерпретации специальных текстов;	Развитие устное речи по профильной области	ИЯ является одновременно предметом изучения и средством преподавания и изучения учебных дисциплин; более чем один язык используется для преподавание разных предметов – приобретение профессионального/предметного знания на нескольких языках
		Иноязычное общение как существенный компонент профессиональной деятельности	
Результат	<i>Языковая профессиональная личность (Гальскова 2018)</i>	<i>Профессионально-направленная иноязычная коммуникативная компетенция</i>	<i>Билингвальная предметная компетенция</i>   <i>Иноязычная предметная компетенция</i>

различием выступает степень интеграции профессионально ориентированного контента в процесс обучения иностранному языку. Тенденции интеграции ИЯ и предметных знаний могут проходить через разные векторы становления и развития, однако общим в рамках этих подходов является *компетентностно ориентированное обучение*. Условия освоения/использования иностранного языка, индикаторов двуязычия и связанной с ними проблематики становления иноязычной предметной компетенции позволяет сделать вывод, что в полной мере рассмотреть данную компетенцию можно только учитывая ее многоаспектную, разностороннюю природу. На основе представленных характеристик можно сделать вывод о следующем толковании предметно-языкового интегрированного обучения: *это взаимосвязанная деятельность преподавателя и обучающегося в процессе изучения отдельных предметов или предметных областей средствами родного и иностранного языков, в результате которой достигается синтез компетенций, обеспечивающий высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания. Целью реализации данного подхода является формирование у студентов неязыкового вуза иноязычной предметной компетенции.*

***Трансформация вторая – от применения традиционных средств и технологий к использованию достижений цифровой лингводидактики (цифровая трансформация образования)***

Цифровая лингводидактика (компьютерная лингводидактика) – это новый термин, который наиболее точно отражает сущность инновационной, цифровой среды, окружающей изучающих иностранный язык [3]. Это и учебная дисциплина, базирующаяся на теоретико-методологическом обосновании процесса иноязычного обучения, и практика использования цифровых технологий для преподавания иностранного языка.

Мы предлагаем обратиться к такой цифровой технологии, как корпусные технологии и корпусные менеджеры, представляющие собой один из самых современных инструментов многоязычного корпусного анализа, который позволяет осуществлять быстрый поиск словосочетаний в различных корпусах текстов (Л. К. Раицкая [7],

М. С. Коран [5], D, Viber [10]). Корпусные технологии, относящиеся, прежде всего, к лингвистической проблематике, могут быть использованы в методике преподавания иностранных языков, поскольку предлагают информацию о типологии корпусов, жанрах, дают возможность проводить дискурсивный анализ текста, проводить квантитативный анализ текста, исследовать сочетаемость (коллокации), определять тематически значимую лексику.

Поскольку современные корпусные менеджеры способны генерировать корпус текстов практически любой предметно-профессиональной тематики согласно запросам пользователя, это может быть использовано как дидактическая возможность создания искусственной среды предметного дискурса, не имеющего аналогов по разнообразию контекстуального и терминологического наполнения в рамках других традиционных и электронных ресурсов, что особенно важно для реализации предметно-языкового интегрированного обучения. В связи с этим обнаруживается большой потенциал применения современных корпусных менеджеров в рамках формирования иноязычной предметной компетенции у студентов технических вузов при условии экстраполяции данного инструмента как элемента образовательной среды. В таблице 2 представлена комплексная характеристика дидактических свойств корпусных технологий и их возможностей для формирования отдельных компонентов иноязычной предметной компетенции.

Опираясь на предложенную таблицу, можно сделать вывод: в связи с тем, что на данный момент в сети Интернет представлено большое количество корпусов и корпусных менеджеров, которые можно использовать в соответствии с конкретными предметными целями, корпусные технологии позволяют преподавателю построить дидактическую модель, в основе которой будут находиться необходимые компоненты для формирования иноязычной предметной компетенции студентов благодаря вариативности, индивидуализации и интегративности сгенерированного дидактического материала.

Определяя данные трансформации как объективные, методически значимые, практикоориентированные, можно сделать еще один вывод, отражающий необходимость расширительной интерпретации

Таблица 2

**Дидактические свойства и дидактические функции корпусного инструментария при реализации предметно-языкового интегрированного обучения**

Дидактические свойства корпусных технологий	Реализация/применение дидактических возможностей корпусных технологий	Формируемый компонент иноязычной предметной компетенции
<p>Возможности оптимизации и организации учебного (языкового) материала в соответствии с тематическими блоками заданной предметной области.</p> <p>Развитие цифровой образовательной среды</p>	<p>→ создание собственного предметного корпуса и его последующая обработка с помощью корпусного инструментария;</p> <p>→ корпус как фундамент искусственной языковой среды за счет многочисленных функций для персонализированного поиска информации за счет доступных функций корпусных менеджеров</p>	<p><i>Лингвистический компонент// Предметный компонент</i></p>
<p>Возможность организации онлайн пользования, независимый доступ к учебному материалу, обработка незнакомого предметного контента на иностранном языке</p>	<p>→ выстраивания дидактического материала таким образом, чтобы как предметное, так и языковое содержание было в равной степени отображено в заданиях</p>	<p><i>Когнитивно-технологический компонент</i></p>
<p>Формирование собственного дидактического материала под конкретную учебную ситуацию.</p>	<p>→ на базе созданного корпуса в рамках конкретной предметной производится отбор, обработка предметно-ориентированного лексического материала (терминологии), создание тезауруса;</p> <p>→ извлечение информации из корпуса текстов, подсчет количества</p>	<p><i>Лингвистический компонент// Коммуникативный компонент</i></p>

	употреблений терминов, выделение ключевых слов, анализ сочетаемости заданных лексических единиц.	
На базе корпуса может быть произведен анализ восприятия или передачи информации у представителей разных культур по определенной предметной области, представленной на ИЯ.	→ проведение сопоставительного анализа изложения материала в российских и иноязычных текстовых базах/корпусах за счет доступа к предметным текстам на ИЯ, выгруженным в предметный корпус и обработанного с помощью корпусного инструментария.	<b>Межкультурный компонент</b>
Интенсификация учебной деятельности за счёт использования материалов разного формата, разных функций корпусного менеджера, таких как <i>concordance</i> , <i>word list</i> , <i>thesaurus</i> .	→ организация смешанной и дистанционной форм обучения; взаимодействие контента (предмета), мышления и языка.	<b>Когнитивно-технологический компонент</b>
Отсутствие ограничений при повторном распространении или использовании разработанного учебного материала на базе корпуса. Простота организации учебной деятельности; бесплатный доступ; свобода в создании личных поисковых запросов; интерактивность.	→ стимуляция концентрации внимания за счёт мотивации при внедрении корпусных технологий в образовательный процесс студент выступает также в роли исследователя; → при изучении контента определенной предметной области на ИЯ происходит одновременное изучение как профессионального контента, так и иностранного языка – принцип экономии учебного времени	<b>Когнитивно-технологический компонент</b>



профессиограммы преподавателя ИЯ с учетом этих трансформационных тенденций.

### Библиографический список

1. Алмазова Н. И., Баранова Т. А., Халяпина Л. П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. — 2017. — №. 39. — С. 116–134.

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. Дарбинян М. А. Лингводидактические аспекты цифровой среды в РКИ // Современные направления профессиональной языковой подготовки лингвистов-переводчиков и преподавателей иностранного языка в вузе. Екатеринбург: ООО «Издательский Дом «Ажур», 2023. — С. 195–206.

4. Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Екатеринбург, 2016. — 450 с.

5. Коган М. С. Корпусная лингводидактика в контексте парадигмы открытых образовательных ресурсов // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. — 2022. — №. 6. — С. 63–75.

6. Поляков О. Г. Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования // Иностранные языки в школе. 2008. — № 1. — С. 2–8.

7. Раицкая Л. К. Дидактические возможности корпусных Интернет-технологий в преподавании иностранного языка в высшей школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2009. — №. 4. — С. 123–127.

8. Салехова Л. Л. Развитие когнитивных навыков учащихся в условиях CLIL. — Казань: Казанский федеральный университет, 2018. — 250 с.

9. Серова Т. С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, —2009. — 242 с.

10. Biber, D. Corpus-Based and Corpus-Driven Analyses of Language Variation and Use. The Oxford Handbook of Linguistic Analysis. 2015. 2ed.

11. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. Content and language Integrated Learning. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 173 p.

УДК: 378.81

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-302

**Коряковцева Наталия Федоровна,**  
ФГБОУ ВО «Московский государственный  
лингвистический университет»  
г. Москва, Россия  
koryakovtseva@mail.ru

## **СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ВЕКТОР ПОСТУПАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности создания развивающей образовательной среды в области обучения иностранным языкам с точки зрения обеспечения условий для личностного развития учащегося и его самоопределения за счет актуализации внутреннего личностного потенциала учащегося и субъективирования содержания образовательного процесса.

**Ключевые слова:** языковое образование, образовательная среда, реализация личностного потенциала учащегося.

**Koryakovtseva Nataliya F.,**  
Moscow State Linguistic University Moscow, Russia  
koryakovtseva@mail.ru

## **DESIGNING DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE VECTOR OF PROGRESSIVE MOVEMENT OF RUSSIAN LANGUAGE EDUCATION**

**Abstract.** The article dwells on the designing developmental educational environment in foreign language teaching from the perspective of the learner's personal development and self determination through activating the learner's inner individual potential and personifying the content of the educational process.

**Keywords:** language education, educational environment, activating the learner's individual potential.

Одной из ведущих тенденций современного отечественного образования, в том числе языкового, является создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей средствами изучения иностранного языка (ИЯ) условия для личностного развития учащегося и его самореализации в современном обществе, возможности для максимальной реализации индивидуальности и внутреннего личностного потенциала учащегося.

Следует отметить, что внимание к «человеческому измерению», гуманистическая направленность, осмысление значимости человека в мировом целом – отличительная черта российской интеллектуальной традиции. Ориентация на индивидуальность, самобытность личности в образовании и воспитании восходит к работам М. М. Бахтина, Н. Н. Бердяева, подходу К. Д. Ушинского к ученику как «предмету воспитания и развития». Особую значимость в этом контексте представляет «человек развивающийся» как категория педагогической антропологии, как абсолютная ценность, цель, продукт и содержание образования. Личностно-ориентированную гуманистическую направленность К. Д. Ушинский определял как «общечеловеческое образование, развитие ума и сердца» [6, с. 254]. Как отмечала И. А. Зимняя, в своем личностном компоненте с этим подходом может быть соотнесен подход А. Маслоу и К. Роджерса, сфокусированный на ученике – Person-centered Mode [4, с. 77].

В отечественной психолого-педагогической концепции личностно-ориентированный подход понимается как «процесс смыслотворчества и субъективирования содержания образования» (А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский) – в него «закладывается» (в нем «олицетворяется») сам человек как целостная личность, как совокупность определенных способностей, готовности, качеств и образовательная деятельность, способная по своему характеру обеспечить соответствующее развитие личности. При этом механизмом воздействия на развитие личности в русле личностно-деятельностной образовательной парадигмы является влияние на личностную сферу учащегося, актуализация (и одновременное развитие) внутренних личностных ресурсов учащегося через содержание образовательной деятельности, реализуемое в условиях развивающей образовательной среды.

В области обучения ИЯ содержание образовательной среды, по И. Л. Бим, включает такие взаимосвязанные компоненты, как: социальный – реальная иноязычная среда, субъектный – субъекты образовательного процесса, предметный – материалы и средства обучения, технологический – технологии обучения и самостоятельной учебной деятельности изучающего язык и культуру [2]. В новых условиях информационно-образовательной среды с учетом особенностей современного поколения учащихся актуальной проблемой становится поиск возможностей для реализации внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса, его индивидуальности, т. е. создание развивающей образовательной среды, позволяющей выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, которая представляет собой «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [6].

В педагогической и методической науке проблема создания образовательной среды не нова. Важно подчеркнуть, что традиционно данная проблема рассматривается преимущественно с точки зрения организации и управления учебным процессом по ИЯ, т. е. внешних факторов. Так, широкие возможности различных по характеру и содержанию информационных ресурсов обуславливают в рамках социального и предметного компонентов образовательной среды интеграцию реальной иноязычной социокультурной среды в учебный процесс по ИЯ, что обеспечивает большую степень его аутентичности, вариативность предметного содержания и условий обучения. Взаимосвязь технологического и субъектного компонентов обеспечивает вариативность организационных форм и используемых технологий обучения.

С позиции субъективирования содержания образования, взаимосвязанные компоненты образовательной среды могут рассматриваться не только с точки зрения организации и управления учебным процессом (внешних факторов), но и с точки зрения внутренних ресурсов учащегося как субъекта образовательного процесса – личностной значимости изучения ИЯ, мотивационно ценностных ожиданий, актуальных проблемных задач и видов деятельности,

личностного образовательного результата овладения и использования изучаемого языка, выбора индивидуальной образовательной траектории. Использование внутренних личностных факторов в развивающей образовательной ситуации обеспечивает воздействие на личностную сферу за счет «олицетворения», «проживания» (как отмечал А. А. Вербицкий) этой ситуации и разрешения личностно значимой познавательной проблемы. Именно преимущественное внимание к внутренним ресурсам, индивидуальности субъекта образовательного процесса позволяет учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию в условиях развивающей образовательной среды.

Возможности открытой языковой среды (социальный компонент) непосредственно определяют, как уже отмечалось, индивидуальный выбор учащимся предметного содержания изучения ИЯ. В связи с этим особую значимость представляют для условий развивающей образовательной среды вопросы воспитания информационной культуры учащегося, информационных потребностей, культуры создания индивидуальной информационной траектории, по аналогии с «кругом чтения» (термин Л. Н. Толстого). В связи с выстраиванием учащимся индивидуальной образовательной траектории актуальными становятся и вопросы междисциплинарной направленности в изучении ИЯ, профильной (уровень общего образования) и профессиональной ориентации обучения ИЯ (уровень высшего образования). Если вопросы профессионально ориентированного обучения ИЯ в высшей школе достаточно глубоко исследованы, как в теоретическом, так и в прикладном аспектах, то предметно интегрированное обучение ИЯ на профильном этапе школьного образования, несмотря на публикации, связанные с учебными пособиями междисциплинарного [1], контекстного типа [3], пока не стало предметом специальных исследований и создания целенаправленных учебно-методических материалов.

Междисциплинарная направленность и социальная значимость изучения ИЯ для ученика на уровне общеобразовательной школы реализуется в широком использовании проектной и учебно-исследовательской деятельности, особенно с введением в ФГОС

для старшего этапа индивидуальных проектов как образовательного продукта (социальный, предметный и технологический компоненты образовательной среды). В практику школьного обучения ИЯ входят технологии контекстного типа (А. А. Вербицкий): проблемные задачи, ситуационный анализ, деловые игры, создание проекта и др. Подчеркнем эффективность интерпретационных практик и такого формата внеаудиторной образовательной деятельности, как творческая мастерская, проблемная лаборатория, учебно-исследовательский центр и др. Обозначенные технологии основаны и реализуют потенциал творческого сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Значительные возможности для этого предоставляет образовательная среда профильной школы. Профильная школа как инновационная модель развивающей образовательной среды обеспечивает новые условия социализации учащихся с учетом их интересов и намерений в отношении продолжения образования на основе преемственности между общим и профессиональным образованием, комплексной образовательной программы, включающей профильный компонент, элективные курсы по выбору, учебные практики, проектно-исследовательскую деятельность в избранной области.

Особую значимость для создания развивающей образовательной среды, субъективирования содержания образования представляет характер деятельности «учение». Возможности для актуализации внутренних личностных резервов учащегося, реализации его индивидуальности создаются за счет переноса акцента с управляющей роли преподавателя на самостоятельную, иницируемую и управляемую учащимся учебно-познавательную деятельность продуктивного характера (творческого, по определению Л. С. Выготского) и формирование автономии учащегося как личностной способности и субъектной характеристики. Продуктивная учебная деятельность — это «рефлексивно-творческий познавательный процесс, который отличают: социально ориентированный контекстный характер, направленность на личностный образовательный продукт, конструктивный (в отличие от репродуктивного) характер, творческая (исследовательская) направленность, самоуправляемый характер»

[5, с. 25]. Автономия в образовательной деятельности, формируемая в рамках процесса социализации и становления индивидуальности, предполагает «способность личности к самостоятельному выбору ценностей, принятию решений, осуществлению действий и ответственность за процесс и результат образовательной деятельности» [5, с. 19]. Рефлексивно-творческий продуктивный характер учебной деятельности и способность к свободному и ответственному принятию решений и управлению познавательным процессом обеспечивают развитие личностного потенциала учащегося и его самоопределение в образовательной и социокультурной среде.

Таким образом, основными характеристиками развивающей образовательной среды с позиции субъективирования содержания обучения и актуализации личностных ресурсов учащегося являются: социальная направленность изучения ИЯ и личностная значимость его изучения и использования для учащегося с точки зрения индивидуальной образовательной траектории; реализация способностей и компетенций в личностно значимом образовательном продукте; творческая, проблемно-исследовательская направленность форм и технологий обучения; творческое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Ключевым условием создания развивающей образовательной среды является организация обучения ИЯ на основе развития рефлексивно-творческой продуктивной учебной деятельности и формирования автономии учащегося как личностной характеристики субъекта образовательного процесса.

### **Библиографический список**

1. **Ариян М. А.** Междисциплинарность как основа построения современного школьного учебника иностранного языка в системе развивающего обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 1(850), 2024. — С. 9–15.

2. **Бим И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / И. Л. Бим. — М. : Просвещение, 1988. — 256 с.

3. **Вербицкий А. А.** Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие [Текст] / А. А. Вербицкий. М. : МПГУ, 2017. — 268 с.

4. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов. [Текст] / И. А. Зимняя. М. : Логос, 2000. — 384 с.

5. **Коряковцева Н. Ф.** Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа). Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. МГЛУ, 2003. — 48 с.

6. **Краевский В. В., Хуторской А. В.** Основы обучения: Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 352 с.

7. **Ушинский К. Д.** Собрание сочинений. Т. 1. [Текст] / К. Д. Ушинский. Москва-Ленинград, Издательство АПН РСФСР, 1948. — 739 с.

УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-303

**Московкин Леонид Викторович,**  
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»  
г. Санкт-Петербург, Россия  
moskovkin.leonid@yandex.ru

## **КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО НАВЫКА С. Ф. ШАТИЛОВА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ИДЕЙ XX ВЕКА**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению концепции формирования речевого навыка С. Ф. Шатилова. Описываются особенности наиболее значимых психологических и методических концепций формирования навыков XX века, которые могли повлиять на научные взгляды С. Ф. Шатилова. Анализируются источники концепции С. Ф. Шатилова, и интерпретируется процесс их творческой переработки.

**Ключевые слова:** обучение, иностранные языки, С. Ф. Шатилов, научное наследие, формирование речевого навыка.



**Moskovkin Leonid V.,**  
Saint Petersburg State University  
Saint Petersburg, Russia  
moskovkin.leonid@yandex.ru

## **THE CONCEPT OF THE FORMATION OF SPEECH HABITS BY S.F. SHATILOV IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL AND METHODOLOGICAL IDEAS OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY**

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the concept of speech habit formation by S.F. Shatilov. The features of the most significant psychological and methodological concepts of habits formation in the 20th century, which could have influenced the scientific views of S.F. Shatilov, are described. The sources of the concept by S. F. Shatilov are analyzed, and the process of their creative processing is interpreted.

**Keywords:** training, foreign languages, S.F. Shatilov, scientific heritage, formation of speech habit.

Понимание процессов, происходящих в методике обучения иностранным языкам невозможно без анализа научного наследия выдающихся методистов. Этому вопросу были посвящены прошлогодние Шатиловские чтения, которые затрагивали в большей степени общие теоретические вопросы изучения методического наследия. Однако исследования данной проблемы не перестают быть актуальными. Это относится и к научному наследию проф. РГПУ им. А. И. Герцена Сергея Филипповича Шатилова, повлиявшему на методическое сознание его многочисленных последователей. Настоящая работа посвящена рассмотрению связей концепции формирования речевого навыка С.Ф. Шатилова с концепциями других ученых, анализу источников этой концепции и процесса его творческой переработки.

Концепция формирования речевого навыка – одна из основных в научном творчестве С. Ф. Шатилова. Она является связующим элементом других его концепций, в частности концепции речевых навыков и коммуникативных умений и концепции упражнений в обучении иностранному языку. Концепция формирования речевого навыка

впервые была изложена в докторской диссертации С.Ф. Шатилова [12], а затем описывалась и в других его работах [9; 10; 11]. В процессе формирования речевого навыка им выделялись три этапа: 1) *ориентировочный*, на котором у учащегося создается ориентировочная основа формирования речевого навыка, осуществляется осознание операций, которые подлежат автоматизации на последующих этапах, 2) *стандартизирующий* или стереотипизирующий, обеспечивающий автоматизацию речевого навыка, и 3) *вариативно-ситуативный* или варьирующий, на котором навык приобретает гибкость, способность к переносу, и при этом происходит укрепление его стереотипных, ситуативно обусловленных связей [9, с. 37].

Возникают вопросы: почему выделены именно эти этапы, почему их три, а не больше?

Для начала отметим, что С. Ф. Шатилов пишет о путях формирования речевого навыка, но при этом рассматривает их не с позиции преподавателя, который формирует этот навык, а с позиции учащегося, у которого этот навык формируется, то есть не с методических, а с психологических позиций. Это показывает, что источники концепции С. Ф. Шатилова следует искать, прежде всего, в психологических трудах.

XX век можно назвать веком исследований навыка, которые сначала проводились представителями бихевиоризма. Бихевиористы считали основной характеристикой навыка его автоматизированный характер и, рассматривая его процесс его приобретения учащимися, придавали большое значение тренировке в выполнении действий. В 1920-х гг. труды виднейших бихевиористов переводились на русский язык [6; 7], что и предопределило интерес отечественных педагогов и психологов к проблеме навыка. В качестве примера можно привести концепцию М. М. Пистрака, предполагающую последовательное формирование знания, умения и навыка [5]. Под умением Пистрак понимал несовершенное выполнение действия на основе знаний, под навыком — действие, достигшее автоматизации. Отличие этой концепции от идей бихевиористов заключалось в обязательном выделении этапа формирования знаний. Опора на знания в целом была характерна

для основных направлений исследований навыков в отечественной психологии и педагогике XX века.

В 1940 г. роль сознания в процессе приобретения навыка была обоснована с психологических позиций Л. М. Шварцем [13]. Чуть позже, рассматривая участие сознания в учебной деятельности учащихся, А. Н. Леонтьев описал две группы автоматизированных операций: формируемых сознательно, при помощи правил и формируемых в процессе имитации образцов [3]. А. А. Леонтьев, перенеся эти закономерности в речевую деятельность, выделил две аналогичные группы речевых навыков, условно назвав их сознательными и бессознательными [2, с. 13]. Наиболее крупным исследованием навыков середины XX века явилась монография З. И. Ходжавы «Проблема навыка в психологии» [8], в которой описана типология навыков и связей навыков с различными свойствами личности.

С. Ф. Шатилов, несомненно, был знаком с указанными работами, на основе которых он формулировал идею сознательности формирования речевого навыка при обучении иностранному языку, но все же основным источником его концепции, как он сам указывает в брошюре «Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся», явилась «Общая психология» под ред. А. В. Петровского, в которой раздел о навыке написал Л. Б. Ительсон [1].

В концепции Л. Б. Ительсона не три, а четыре этапа формирования навыка:

1. Ознакомительный, на котором происходит знакомство учащихся с приемами выполнения действия.

2. Подготовительный (аналитический), для которого характерно сознательное, но неумелое выполнение действия, овладение отдельными операциями.

3. Стандартизирующий (синтетический), предполагающий автоматизацию элементов действия и их объединение.

4. Варьирующий (ситуативный), которому свойственно гибкое целесообразное выполнение действий [1, с. 155].

Как можно видеть, С. Ф. Шатилов не заимствует схему формирования навыка Л. Б. Ительсона, а творчески ее перерабатывает.

Он устраняет вторую стадию формирования навыка, включая ее в первую, ознакомительную стадию. Возможно, в данном случае имело место влияние идеи А. Н. Леонтьева об актуальном сознании в процессе формирования операций деятельности. А. Н. Леонтьев указывал, что для стадии актуального сознания характерно не только понимание ориентировочной основы действия, но и выполнение учащимся пробных действий [3]. Вторая стадия в схеме Л. Б. Ительсона, по сути, контрольная, поэтому включение ее в состав первой вполне оправданно. Таким образом, еще одним источником теории С. Ф. Шатилова можно считать работу А. Н. Леонтьева о психологических основах сознательности учения.

В методике преподавания иностранных языков представлены разные взгляды на этапы формирования речевых навыков. Так, Е. И. Пассов выделял шесть стадий формирования грамматических навыков (восприятие, имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию, комбинирование) и описывал задания и упражнения, необходимые для реализации каждой стадии [4, с. 120–122]. Однако трехступенчатая модель формирования речевого навыка С. Ф. Шатилова представляется более удачной, так как в ней выделены минимально достаточные стадии: ориентировка, тренировка, применение. Кроме того, она распространяется не только на грамматические, но и на другие виды речевых навыков.

### **Библиографический список**

1. **Ительсон Л. Б.** Общая характеристика деятельности личности // Общая психология / под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1970. — С. 138–169.
2. **Леонтьев А. А.** Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М.: Изд-во МГУ, 1970. — 87 с.
3. **Леонтьев А. Н.** Психологические основы сознательности учения // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. М., Педагогика, 1983. — С. 348–380.
4. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному. М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
5. **Пистрак М. М.** Педагогика. М.: Учпедгиз, 1934. — 418 с.

6. **Торндайк Э. Л.** Принципы обучения, основанные на психологии. М. : Работник просвещения, 1926. – 235 с.
7. **Уотсон Дж. Б.** Психология как наука о поведении. М.; Л. : Гос. изд., 1926. – 384 с.
8. **Ходжава З. И.** Проблема навыка в психологии. Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1960. – 296 с.
9. **Шатилов С. Ф.** Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л. : ЛГУ, 1985. – 56 с.
10. **Шатилов С. Ф.** Виды и взаимодействие навыков и умений в иностранном языке // Иностранные языки в школе. 1977. – № 4. – С. 44–51.
11. **Шатилов С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе. 2-е изд. М.: Просвещение, 1986. – 221 с.
12. **Шатилов С. Ф.** Основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной немецкой речи в восьмилетней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1972. – 57 с.
13. **Шварц Л. М.** Сознание и навык // Советская педагогика. 1940. № 2. – С. 89–92.

УДК 378.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-304

**Чернышов Сергей Викторович,**  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»,  
г. Москва, Россия  
Chernish25@yandex.ru

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КАК ВЫСШАЯ ФОРМА НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается методическая система как высшая форма научного знания в лингвометодических исследованиях. Раскрывается компонентный состав системы, ее уровни, даются основные характеристики, приводятся примеры методических систем, реализующих школьное иноязычное образование.

**Ключевые слова:** методическая система, образовательный процесс по иностранному языку, вид обучения, иноязычное образование.

**Chernyshov Sergey V.,**  
Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia  
E-mail: chernish25@yandex.ru

## **METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AS THE HIGHEST FORM OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE**

**Abstract.** The article considers the methodological system as the highest form of scientific knowledge in linguistic methodological research. The component composition of the system, its levels are revealed, the main characteristics are given, examples of methodological systems implementing school foreign language education are presented.

**Keywords:** methodological system, educational process in a foreign language, type of education, foreign language education.

Для развития методической науки характерны не только поиск новых средств достижения практических целей иноязычного образования, но и разработка новых способов исследования лингво-методической области действительности. Одним из таких способов выступает методическая система, в основе которой лежат принципы и идеи системного подхода в науке.

Основная идея системного подхода заключается в рассмотрении объекта исследования как сложноорганизованную систему, включающую несколько подсистем, находящихся во взаимосвязи и обеспечивающих ей определенную целостность, единство и динамику. Отсюда основные принципы системного подхода следующие: 1) целостности, 2) системообразующих отношений, 3) субординации, 4) динамичности, 5) зависимости от среды.

Системный подход ускоряет процесс познания той или иной области действительности, повышает возможности для улучшения различных видов деятельности, способствует результативному поиску решения научных проблем.

В отечественной науке системный подход доказал свою продуктивность в педагогических (А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, Б. А. Кугана, В. Н. Садовского, Г. Н. Серикова, В. С. Тюхтина, Т. И. Шамовой, Э. Г. Юдина, В. А. Якунина), психологических (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), лингвистических (В. В. Виноградов, А. Н. Караулов, Г. П. Мельников, А. А. Реформатский, Р. О. Якобсон) и методических исследованиях (М. А. Ариян, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко, Н. Ф. Коряковцева, Е. И. Пассов, С. К. Фоломкина, А. В. Щепилова и др.).

Понятие «система обучения» впервые вошло в понятийный аппарат методической науки благодаря исследованиям И. Л. Бим, которая применила системный подход к рассмотрению обучения иностранному языку и исследовала факторы объективного и субъективного плана, обуславливающие эффективность протекания образовательного процесса по языку [Бим, 1977].

Сегодня понятие «методическая система» выступает центральным при описании компонентов образовательного процесса по иностранному языку, что обуславливает множество его определений. В частности, А. Н. Шукин рассматривает методическую систему обучения как «совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор материала для занятий, формы его подачи, методы и средства обучения, а также способы его организации» [Шукин, 2008, с. 301]. Отсюда методическая система описывается, прежде всего, в таких терминах, как «образовательный процесс по иностранному языку», «содержание и организация учебной деятельности школьника по овладению иностранным языком», «взаимодействие учителя и учащегося в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью на уроке».

Методическая система моделирует реализацию основных компонентов образовательного процесса, конструирует его идеальный образ, что дало основание Н. И. Гез, М. В. Ляховицкому, А. А. Мирлобову, С. К. Фоломкиной и С. Ф. Шатилову рассматривать методическую систему как «всеобщую модель учебного процесса, соответствующую определенной методической концепции, которой обуславливаются отбор материала, цель, формы, содержание и средства обучения» [Гез, 1982, с. 19].

Анализ научных работ, посвященных разработке и обоснованию разных методических систем (М. А. Ариян, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, З. Н. Никитенко, Е. И. Пасов, А. Н. Шамов), позволяет нам прийти к следующим обобщениям и выводам.

1. Методические системы представляют собой динамические образования, функционирующие в условиях изменчивости различных факторов внешнего окружения, а также перемены внутренних состояний систем, вызываемых такими факторами.

2. Современные методические системы являются открытыми. Они изменяются в ходе культурного, социального, научно-технического прогресса общества и государства, а также по мере развития методической науки и связанных с ней наук.

3. Системообразующим элементом методической системы выступает цель обучения, реализующая концепцию обучения и обуславливающая остальные компоненты системы. Цель придает всем компонентам системы внутреннюю логику, организует их для достижения планируемого результата образовательной деятельности.

4. Цель в современных методических системах носит образовательный характер, она преследует достижение не только обучающих результатов, но и развивающих и воспитывающих.

5. Методическая система отражает связи и отношения, характер соподчинения и координации отдельных ее реальных и идеальных компонентов, которые имеют иерархическую структуру.

6. Связи и отношения элементов методической системы научно обусловлены и подчинены психолого-методическим и лингво-методическим требованиям и закономерностям.

7. Каждый из компонентов методической системы может представлять собой отдельную систему, выступая по отношению к общей системе в качестве подсистемы.

8. Методическая система всегда нацелена на формирование у учащихся языкового и речевого опыта, которые выступают основой их развития и воспитания на уроке иностранного языка.

9. Любая из современных методических систем имеет целью гармоничное развитие личности учащегося и, прежде всего, его



способностей (языковых, речевых, когнитивных, эмотивных), обуславливающих эффективность иноязычного общения.

Основными характеристиками методической системы выступают: 1) целостность, 2) функциональность, 3) относительная самостоятельность входящих в нее элементов, 4) зависимость от среды, 5) открытость, 6) антропоцентричность.

Указанные характеристики позволяют нам вслед за Е. И. Пассовым рассматривать методическую систему как высшую форму научного знания [Пассов, 2011], которая объединяет другие формы научного знания, а именно концепцию, теорию и модель.

В качестве основных компонентов методической системы мы рассматриваем: социальный заказ общества и государства, концепцию, цель, методические подходы, принципы, содержание, методы и приемы, технологии, учебные средства и средства обучения.

Все компоненты методической системы находят реализацию в образовательном процессе по иностранному языку, который представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и учащихся с использованием иноязычных средств обучения и воспитания с целью решения целей иноязычного образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Образовательный процесс по иностранному языку – это всегда совместная деятельность педагога и учащихся, которая приводит в движение методическую систему и обеспечивает смену ее состояний. Со своей стороны методическая система организует образовательный процесс по иностранному языку, делает его целенаправленным, контролируемым и прогнозируемым.

Благодаря научной основе методическая система остается устойчивой и обеспечивает достижение планируемых результатов.

Перечисленные выше компоненты системы составляют разные ее уровни [Гальскова, 2018]. Мы предлагаем выделять в структуре методической системы три таких уровня: макроуровень, мезоуровень и микроуровень.

Макроуровень раскрывает социальный заказ общества и государства на данном историческом этапе с учетом сложившихся

обстоятельств действительности в области иноязычного образования и уровня развития методической науки.

Социальный заказ обусловлен объективными условиями развития общества и государства, он раскрывает актуальные общественные потребности, возникающие под влиянием политических, экономических и культурных процессов, происходящих в стране и мире.

Уровень развития методической науки определяет возможности для удовлетворения социального заказа общества и государства, готовность иноязычного образования к реализации новых функций на той или иной ступени обучения.

Макроуровень составляет также образовательная среда, обеспечивающая условия, факторы и возможности реализации методической системы.

Как отмечает Н. Д. Гальскова, «образовательная среда, находясь под влиянием сложных и нередко противоречивых процессов, также образует отдельную подсистему общей системы обучения и состоит из компонентов, которые находятся во взаимодействии конкретной педагогической работы учителя и учебной деятельности ученика» [Гальскова, 2018, с. 12].

Мезоуровень представляют концепция, цель, подход / подходы, принципы и содержание.

Микроуровень описывает конкретные методы, приемы, упражнения, технологии, средства, организационные формы обучения, служащие методическим инструментом достижения планируемых результатов. Этот уровень отражает операционно-технологическое содержание и обеспечение методической системы.

Микроуровень методической системы включает также самих субъектов образовательного процесса, совместная деятельность которых, как уже было отмечено в настоящем исследовании при описании образовательной среды, приводит в действие все компоненты методической системы, оживляет ее, превращает из идеального объекта в реальный.

Основной характеристикой современных методических систем выступает их развивающий и воспитывающий характер. Обучение становится развивающим и воспитывающим, если оно нацелено

не только и не столько на овладение изучаемым неродным языком как средством межличностного и межкультурного общения, но и обеспечивает формирование у школьников средствами иностранного языка ценностных ориентаций, мотивов, личностных позиций и отношений к выполняемым видам деятельности на уроке, к себе и к окружающему миру.

В качестве такой развивающей методической системы следует, на наш взгляд, выделить методическую систему личностно-развивающего иноязычного образования, разработанную З. Н. Никитенко применительно к начальной школе. Данная методическая система базируется на деятельностном подходе, преследует образовательную цель (развитие личности младшего школьника и его способности к иноязычному общению) и обеспечивает не только коммуникативное, когнитивное, но и нравственное развитие учащихся, в частности, развитие способности к нравственной ориентации в ситуациях иноязычного общения [Никитенко, 2013, 2014]. Важно отметить, что Н. В. Языкова как одно из значимых научных достижений З. Н. Никитенко выделяет обоснование нравственной способности учащегося и разработку технологии ее развития. Полагаем, что методическая система З. Н. Никитенко служит ориентиром для разработки новых развивающих и воспитывающих методических систем как на уровне школьного иноязычного, так и вузовского лингвистического образования.

Считается доказанным, что современные методические системы характеризуются тем или иным доминирующим видом развивающего обучения иностранному языку и моделируют образовательный процесс по иностранному языку на разных институциональных уровнях [Никитенко, 2014].

Вслед за В. И. Загвязинским мы понимаем под видом обучения «комплекс основных свойств обобщенного способа обучения, характеризующихся единством целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа обучения» [Загвязинский, 2008, с. 144].

Современные методические системы, разработанные для школьного иноязычного образования, раскрывают различные

виды обучения: социально-развивающее обучение (М. А. Ариян), продуктивное обучение (Н. Ф. Коряковцева), профессионально-ориентированное обучение (Л. А. Милованова) и др.

Целью наших исследований является разработка такой методической системы, которая обеспечивает реализацию эмоционально-развивающего обучения иностранным языкам школьников.

Эмоционально-развивающее обучение иностранным языкам – это особый вид обучения, обеспечивающий наряду с формированием речевых навыков и умений эмоционального плана развитие эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта школьника. Такое обучение имеет целью гармонизацию иноязычного общения, создание благоприятного эмоционального климата в учебном коллективе, обеспечение надежной мотивационной основы овладения школьниками иностранным языком [Чернышов, 2024, с. 7].

Таким образом, методическая система как высшая форма научного знания позволяет моделировать с различной глубиной и точностью образовательный процесс по иностранному языку на разных ступенях обучения, осуществлять эффективное планирование результатов, обусловленных потребностями общества и государства, научно обосновывать различные виды обучения, интегрировать их в систему иноязычного образования на разных образовательных уровнях.

### Библиографический список

1. **Бим И. Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. – 289 с.
2. **Гальскова Н. Д.** Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности // Иностранные языки в школе. 2018. № 5. – С. 2–12.
3. **Гез Н. И.** и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов, С. К. Фолломикина, С. Ф. Шатилов. М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
4. **Загвязинский В. И.** Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений по специальностям «Педагогика и психология» и «Педагогика». М. : ИЦ «Академия», 2008. – 188 с.

5. **Никитенко З. Н.** Методическая система овладения младшими школьниками иностранным языком как педагогический феномен // Наука и школа. 2013. №3. – С. 112–115.

6. **Никитенко З. Н.** Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. ... док. пед. наук, М., 2014. – 435 с.

7. **Пассов Е. И.** Методология методики: теоретические методы исследования. Кн.3. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2011. – 634 с.

8. **Чернышов С. В.** Эмоционально-развивающее обучение иностранным языкам в средней школе. Монография. Москва: МПГУ, 2024. – 168 с.

9. **Шукин А. Н.** Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Шукин. М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

УДК: 378: 372.881.1

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-305

**Шамов Александр Николаевич,**  
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный  
педагогический университет имени Козьмы Минина»,  
г. Нижний Новгород  
E-mail: shamov1952@yandex.ru

**Шимичев Алексей Сергеевич,**  
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный  
педагогический университет имени Козьмы Минина»,  
г. Нижний Новгород  
E-mail: alexshim@list.ru

## **ВАРИАТИВНОСТЬ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос педагогического проектирования вариативной подготовки обучающихся, будущих учителей иностранного языка. На основе анализа требований ФГОС и Профессионального стандарта «Педагог» авторами представлена номенклатура

профессиональных функций и задач учителя иностранного языка при организации учебно-воспитательного процесса. В работе описан алгоритм проектирования вариативного содержания учебного модуля, на основе которого разработан предметно-методический модуль основной образовательной программы. Авторы раскрывают содержание данного модуля и делают вывод о его комплексном характере и поэтапном формировании методической компетенции.

**Ключевые слова:** вариативность, дисциплины по выбору, методическая компетенция, подготовка учителя иностранного языка, предметно-методический модуль.

**Shamov Alexander N.,**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,  
Nizhny Novgorod

E-mail: shamov1952@yandex.ru

**Shimichev Alexey S.,**

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,  
Nizhny Novgorod

E-mail: alexshim@list.ru

## **VARIABILITY IN THE METHODOLOGICAL TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

**Abstract:** The article deals with the issue of pedagogical design of variation training of students, future foreign language teachers. On the basis of the analysis of the requirements of the FSES and the professional standard “Teacher” the authors present the nomenclature of professional functions and tasks of a foreign language teacher in the organisation of the educational process. The article describes the algorithm of designing the variable content of the teaching module, on the basis of which the subject-methodological module of the basic teaching programme is developed. The authors reveal the content of this module and draw a conclusion about its complex character and gradual formation of methodical competence.

**Keywords:** variation, optional subjects, methodological competence, foreign language teacher training, subject-methodological module.

Анализ концептуальных положений, а также тенденций практической подготовки будущих учителей [1; 3; 4; 6; 8; 10; 13]

позволяет сделать вывод о доминировании вектора модульно-вариативной составляющей организации образовательного процесса. Разработка основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры должна обеспечивать возможность выбора обучающимися собственных образовательных траекторий, имеющих персонализированную ориентацию и адаптируемое содержание.

Модернизация и трансформация национальной системы образования, в частности подготовки будущих учителей иностранного языка, сегодня характеризуется высоким уровнем мобильности выпускников, иными словами – их готовности и способности адаптировать образовательный контент и условия его реализации в различных образовательных средах [11; 12].

Основной вектор устремлен на «формирование системы непрерывного обновления профессиональных знаний» [2, с. 37]. Это влечет реновацию содержания обучения, а также изменение номенклатуры компетенций, требующихся педагогу для успешной реализации профессиональных функций. Основными характеристиками системы подготовки педагогических кадров выступают: мультиформатность, адаптивность, интегрированность теоретической и практической подготовки. Отметим, что при разработке моделей профессионального обучения, особое звучание приобретают положения об учете личностных предпочтений обучающихся, об индивидуализации образовательных траекторий [4].

Определяющая роль отводится в свете сказанного педагогическому проектированию. Оно становится одним из наиболее значимых источников актуализации специализированной подготовки студентов [5].

Разработка содержания профильных дисциплин осуществляется с учетом требований ФГОС [9] и профессионального стандарта «Педагог» [7]. Функциональные обязанности будущего учителя и необходимый уровень его квалификации определяются в соответствии с требованиями указанных выше документов. Такая работа осуществляется согласно алгоритму, представленному на рис. 1.



*Рис. 1.* Алгоритм проектирования вариативного содержания учебного модуля

Анализ нормативно-правовой базы позволил сформулировать перечень задач и функций учителя иностранного языка, а именно:

- реализация педагогической деятельности в системе начального, основного и среднего общего образования;
- создание и внедрение основных и дополнительных программ по иностранному языку;
- организация и методическая поддержка коллективного и индивидуального учебно-воспитательного процесса, в частности, для учащихся с особыми потребностями;
- проверка уровня учебных достижений обучающихся, определение учебных дефицитов у детей и их восполнение;
- планирование и педагогический дизайн профессиональной деятельности на научной основе;
- отбор и методическая организации содержания обучения иностранному языку согласно целям, результатам и уровню развития филологической науки;



– обеспечение вариативности видов и форм работы учащихся на уроке и во внеурочной деятельности средствами иностранного языка.

Представленные аспекты профессионально педагогической деятельности учителя иностранного языка были положены в основу разработки предметно-методического модуля основной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки «Иностранный язык (английский)» + «Иностранный язык (французский, немецкий, испанский)». Базовым инвариантным курсом была определена дисциплина «Методика обучения и воспитания (иностранного языка)». Содержание вариативной части модуля занимает 50 % учебного времени и направлено на диверсификацию подготовки учителя для работы на различных этапах и в различных образовательных условиях. Так, мы предлагаем следующую номенклатуру профессионально направленных дисциплин по выбору:

- Лингвострановедение;
- Лексика педагогического общения (на иностранном языке);
- Современные средства оценивания результатов обучения по иностранному языку;
- Раннее обучение иностранному языку;
- Проектная и игровая деятельность в обучении иностранным языкам;
- Методика преподавания ИЯ 2;
- Инновационные технологии в обучении иностранным языкам.

Данные курсы призваны создавать условия для последовательного формирования и развития компонентов методической компетенции обучающихся. Логика организации дисциплин в учебном плане продиктована принципом расширения интердисциплинарных связей проблемного поля внутри модуля, а также отвечает современным требованиям опережающего образовательного процесса.

Опыт реализации модуля в сочетании с практической подготовкой будущих учителей иностранного языка обеспечивает устойчивую основу как для репродуктивной, так и для продуктивно-творческой педагогической деятельности начинающего работника школьного образования.

## 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. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. – 288с.
3. Константинова Л. В., Петров А. М., Штыхно Д. А. (). Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России, 2023, № 32(2). – С. 9–24.
4. Коряковцева Н. Ф. Актуальные вопросы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в контексте реформирования отечественной системы высшего образования // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2023. № 3(51). – С. 155–161.
5. Марихин С. В. Системное педагогическое проектирование профессиональной подготовки специалистов МЧС России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб. 2011.
6. Павлова Л. В. Профессионально-методическая подготовка будущего учителя иностранного языка в условиях новой лингвообразовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. – С. 4–10.
7. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18.10.2013) URL: [https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT\\_ID=56367](https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/?ELEMENT_ID=56367) (дата обращения: 15.09.2024)
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. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ № 125 от 22 февраля 2018 г. (с изменениями и дополнениями: редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020). URL: [https://lunn.ru/sites/default/files/media/44.03.05\\_pedagogicheskoe\\_obrazovanie\\_s\\_dvumya\\_profiljami\\_podgotovki\\_bakalavriat.pdf](https://lunn.ru/sites/default/files/media/44.03.05_pedagogicheskoe_obrazovanie_s_dvumya_profiljami_podgotovki_bakalavriat.pdf) (дата обращения: 15.09.2024)

10. **Шамов А. Н.** Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности: монография. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2019. – 276 с.

11. **Шамов А. Н.** Функциональная грамотность учителя иностранного языка в образовательных парадигмах и подходах // Нижегородское образование. 2022. №1. – С. 23–30.

12. **Шимичев А. С., Ружьеро Ж.** Креативная образовательная среда на уроке иностранного языка как проявление методической компетентности учителя // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы V юбилейной Международ. науч.-практ. конф. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2022. – С. 255–261.

13. **Шимичев А. С.** Творческие способности будущего учителя иностранного языка и проблемы их формирования // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. статей по материалам Международной науч.-практ. конференции, Н. Новгород: НГПУ, 2018. – С. 154–158.

УДК 378.4

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-306

**Шатилов Андрей Сергеевич,**

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,

г. Санкт-Петербург, Россия

shatilovas@mail.ru

## **КЛАССИКА И СОВРЕМЕННОСТЬ – ТРАНСФОРМАЦИЯ ИЛИ ДЕФОРМАЦИЯ?**

**Аннотация.** В данной статье автор пытается ответить на следующие вопросы – какие изменения принесла цифровая эпоха и как они могут сказаться на методике обучения иностранным языкам. Рассматриваются такие проблемы, как влияние программ-переводчиков на обучение, изменение способов представления и тренировки языкового материала, соотношение видов речевой деятельности.

**Ключевые слова:** методика обучения, языковой материал, виды речевой деятельности.

**Shatilov Andrei S.,**  
Saint-Petersburg State University,  
St.-Petersburg, Russia  
shatilovas@mail.ru

## **CLASSICS AND MODERNITY – TRANSFORMATION OR DEFORMATION?**

**Abstract.** In this article, the author tries to answer the following questions - what changes the digital age has brought and how they can affect the methodology of teaching foreign languages. Such problems as the influence of translation programs on learning, changes in the ways of presenting and training language material, and the correlation of types of speech activity are considered.

**Keywords:** teaching methodology, language material, types of speech activity.

Ситуация с обучением иностранным языкам складывается любопытным образом не только в России, но и в других странах мира. Так, по результатам социологических опросов преподавателей и экспертов интерес к русскому языку с одной стороны, скорее растет (28 и 25 % соответственно), с другой – скорее снижается (41 и 30 %) Наиболее востребованными сферами изучения языка являются – язык общего владения (85 и 81%), язык делового общения (48 и 58 %), язык для туристической сферы (32 и 50 %) и язык как средство профессионального перевода (33 и 48 %). Интересно, что изучение языка художественной литературы и искусства стоит на пятом месте [1]. Таким образом, можно констатировать, что при выборе русского языка ведущую роль играют прагматические установки. Тем более интересно, что на первом месте стоит язык повседневного общения. Длительная командировка в Китай показала, что китайские студенты (и не только они) спокойно обходятся без реального общения, заменяя его общением через программы-переводчики, которые есть практически в каждом смартфоне. Текстовой и голосовой ввод позволяют это делать без знания языка вообще. В магазинах, офисах, кассах, гостиницах вы можете объясниться с помощью таких программ. Тогда возникает вопрос – зачем тратить годы труда на овладение системой грамматических правил, учить

парадигмы глаголов, бесконечные окончания, запоминать тысячи слов, когда это можно сделать двумя кликами? Объяснить, что все это нужно для развития языковых способностей, весьма сложно. С письменной речью ситуация еще драматичнее – классические письменные задания абсолютно неэффективны, т. к. студенты просто загоняют тексты на своем языке в переводчик и получают готовый текст, который нет смысла исправлять, потому что автор его не писал. Вот несколько примеров. Студентам было дано задание составить предложения с глаголами изучать, открыть, поддерживать, выполнять и т. п.

- Контроль и поддержание надлежащей температуры в химических процессах имеет решающее значение для поддержания стабильности и эффективности реакции.

- Выполняется тестовое задание, которое исследует знания пользователя.

- Я не могу представлять свою жизнь без тебя.
- Тем труднее было поддерживать дисциплину.
- Поддерживать президент.
- Открой для меня подарок.
- Вы будете дело открывать?

Совершенно очевидно, что вышеприведенные примеры не придуманы студентами, а были предложены программами или словарями. Сами же студенты в состоянии составить фразу типа Я имею машину или Он открыл новый элемент; Полиция выполняет работу по надзору.

Русско-китайский он-лайн словарь предлагает такие примеры: Не успеет он рта открыть, как все уже улыбаются. Дверь была закрыта, неудивительно, что ты не мог ее открыть. Не стыдно не знать, стыдно не учиться. Ты уже достаточно взрослый, должен знать больше. Эту формальность очень хлопотно выполнять. В любом случае, прекрати использовать слово «смазливый» при описании мужчин [2].

Сбылась вековая мечта студентов технических вузов – можно не мучиться с переводом тысяч, а просто использовать переводчик. При этом доказать, что текст написан программой или нейросетью

почти невозможно. Преподаватели иностранных языков могут подтвердить. С одной стороны, это позволяет быстро и более или менее точно переводить технические тексты большого объема, с другой это лишает мотивации изучение иностранного языка, поскольку реальное его использование весьма проблематично.

Вторая проблема – изменение способа представления и тренировки языкового материала. Все больше и больше учебных материалов появляется изначально в электронном виде без бумажных версий. Учащимся уже не нужно руками вписывать пропущенные формы или слова, их нужно выбрать и вставить с помощью мышки. Таким образом меняется связь между словом и его формой в сознании – место мышечной, физической памяти занимает визуальный след, который слабее и быстрее забывается. Как утверждают психолингвисты, «Первым и основным компонентом процесса письма является звуковой анализ слова, предполагающий умение выделять отдельные звуки из звучащего слова и превращать их в устойчивые фонемы. Вторым компонентом, входящим в процесс письма, является операция соотнесения каждого выделенного из слова звука с соответствующей ему буквой. Наконец, третьим звеном является перешифровка зрительного представления буквы в адекватные ей графические начертания, реализуемые, в свою очередь, посредством комплекса последовательных движений» [3]. Авторы учебников настойчиво подчеркивают интерактивный характер заданий и упражнений, но на самом деле количество самостоятельной работы учащихся уменьшается, что приводит к снижению качества языковых навыков и умений. Он-лайн обучение доказало этот тезис. В классическом варианте учащийся все время находится в состоянии когнитивного напряжения, он должен следить за вопросами, вовремя реагировать, писать или читать, слушать или говорить. Парадоксальным образом интерактивное обучение приводит к снижению взаимодействия. Кроме того, как показывает опыт, количество материала «поглощаемого» учащимися в электронном виде, значительно больше, чем в его бумажной версии. Другими словами, там, где можно обойтись двумя страницами бумажного учебника, требуется десяток различных

заданий в электронном виде, что значительно увеличивает затраты на подготовку, но не критично улучшает качество. Однако именно такой формат вполне устраивает потребителя, привыкшего работать в режиме мультизадачности.

Исследователи отмечают, что наиболее востребованными интернет-ресурсами вне зависимости от типа личности оказались социальные сети и информационные сайты. Вероятно, эти два ресурса в наибольшей степени отвечают ведущим возрастным потребностям молодых людей: познавательной и потребности в общении, а виртуальность и интерактивность как главные специфические особенности интернет-коммуникации создают наиболее комфортные формы реализации этих потребностей [4]. Именно поэтому место длинных текстов-описаний занимают короткие тексты-сообщения, комментарии, блоги, видео из Тик-Тока, рилзы и др. Кстати, и российские студенты весьма одобрительно относятся к использованию подобных элементов не только на занятиях по иностранным языкам. Вместе с тем потребление информации имеет свои особенности – молодые люди считают значимой ту информацию, которая отвечает на задаваемые ими вопросы. В противном случае она не воспринимается [5]. С этим связаны трудности в коммуникации, когда учителя или преподаватели «навязывают» учащимся знания, которые последние считают не нужными.

Третий вопрос, заявленный в статье, изменение соотношения видов речевой деятельности. Исходя из вышесказанного, риску предположить, что эпоха коммуникативности постепенно заканчивается, на ее место возвращается докоммуникативная метода, в которой основное внимание уделяется не устной речи, а чтению и письму. Убирая письмо и устную речь, мы получаем чтение и аудирование, т.е. приходим к грамматико-переводному методу. Разумеется, для полноценного общения на иностранном языке по-прежнему необходимо долго и упорно заниматься, вопрос заключается в цели и в цене вопроса. Если ваша цель краткосрочная туристическая или деловая поездка, то вряд ли разумно тратить много времени на обучение. С такими задачами справится программа-переводчик. Если вы специалист в какой-либо технической

области, то устная речь нужна будет в очень ограниченном объеме в самых простых формах. Подготовить статью или прочитать книгу поможет другая программа. Единственная сфера, которая остается практически нетронутой – это профессиональный перевод и филология, т.е. чтение и изучение художественной литературы. Но эта сфера очень ограничена и не требует большого количества специалистов. Также необходимо учитывать национальные и культурные особенности и традиции стран. Например, для китайской системы обучения невозможны такие формы, как вопросы преподавателю, диалоги, работа в парах, коллективные обсуждения, т.е. те активные формы работы, которые привычны и обычны для работы в европейской или американской аудитории. Обратное утверждение тоже справедливо. Таким образом, можно предположить, что вектор обучения в иностранных языках будет смещаться в сторону условно-пассивных видов речевой деятельности.

### **Библиографический список**

1. <https://ropryal.ru/wp-content/uploads/2024/03/Исследование-положения-русского-языка-в-системах-образования.pdf>
2. **Глухов В. П.** Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов пед.вузов. М., АСТ, Астрель, 2005 – с. 197.
3. Китайско-русский и русско-китайский словарь и переводчик онлайн // [www.zhonga.ru](http://www.zhonga.ru) [дата обращения 09.07.2024].
4. **Костяк Т. В.** Взаимосвязь личностных особенностей и информационных предпочтений студентов. Психологические исследования, 2011, 5(19) – с. 9.
5. **Грязнова Ю. Б.** Как молодое поколение воспринимает информацию. <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-novoe-pokolenie-vospriimaet-informatsiyu/viewer>. [Дата обращения: 07.06.2024].



**Раздел 2.**  
**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**  
**ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

УДК 37.022

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-307

**Баграмова Нина Витальевна,**  
РГПУ им. А.И. Герцена  
г. Санкт-Петербург, Россия  
nvbagramova@mail.ru

**Жакупова Анастасия Игоревна,**  
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова  
г. Кокшетау, Казахстан  
anastasiya.011@mail.ru

**АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО**  
**ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**  
**НА 2023–2029 ГГ. В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО**  
**ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу концепции развития высшего образования и науки Республики Казахстан на 2023–2029 гг. в контексте иноязычного образования. Статья основана на анализе текста концепции, а также на данных о современных тенденциях и вызовах в иноязычном образовании.

**Ключевые слова:** высшее образование, послевузовское образование, Республика Казахстан, перспективы, иноязычное образование.

**Bagramova Nina V.,**  
Herzen University  
Saint Petersburg, Russia  
nvbagramova@mail.ru

**Zhakupova Anastasiya I.,**  
Abay Myrzakhmetov Kokshetau University  
Kokshetau, Kazakhstan  
anastasiya.011@mail.ru

## **ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT CONCEPT OF HIGHER EDUCATION AND SCIENCE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN FOR 2023-2029 IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**Abstract.** This article is devoted to the analysis of the concept of development of higher education and science of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029 in the context of foreign language education. The article is based on the analysis of the concept's text, as well as on data on current trends and challenges in foreign language education..

**Keywords:** higher education, postgraduate education, the Republic of Kazakhstan, prospects, foreign language education.

XXI век изменил взгляды на многие проблемы подготовки современных специалистов. Одним из приоритетов в образовании и профессиональной подготовке специалиста мирового уровня становится его языковое образование, в том числе и иноязычное. В настоящее время английский язык как язык международного общения является первым иностранным языком в системе среднего и высшего образования. Следовательно, владение английским языком в рамках своей профессии становится для специалиста необходимым условием для его профессионального роста и продвижения по карьерной лестнице.

Однако при всей важности английского языка для профессиональной подготовки современного специалиста уровень владения им оставляет желать лучшего. Это подтверждается статистическим

исследованием немецкой компании «Statista», специализирующейся на анализе рыночных и потребительских данных. Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что на конец 2023 года Республика Казахстан заняла одну из самых низких позиций в рейтинге стран (104 место из 113), владеющих английским языком [1].

Отсутствие согласованности в содержании учебных программ общего среднего образования и образовательных программ высшего и послевузовского образования нарушает преемственность в контексте иноязычного образования в системе «школа -вуз» и не позволяет стране выйти на лидирующие позиции в мировом рейтинге.

Известно, что средние и высшие учебные заведения ведут свою работу на основе базовой документации. К примеру, государственный общеобязательный стандарт образования (далее – ГОСО). Целью данной статьи является анализ Концепции развития высшего образования и науки на 2023–2029 гг. в контексте иноязычного образования.

Согласно Концепции развития высшего образования и науки Республики Казахстан на 2023–2029 годы (от 28 марта 2023 г.) в контексте иноязычного образования большое внимание уделяется развитию высшего и послевузовского образования. К одной из сильных сторон существующей системы относят расширение доступа к высшему образованию через увеличение количества выделяемых грантов. К примеру, на 2024–2025 учебный год на педагогические специальности было выделено 13 735 грантов, из них лишь 850 на подготовку учителей иностранного языка (английский, немецкий, китайский и т.д.) на базе бакалавриата и 40 грантов на подготовку педагогов иностранного языка на базе докторантуры [2]. Традиционное предпочтение в количестве грантов на технические специальности привлекают из года в год всё меньше абитуриентов для поступления на образовательную программу «Иностранные языки», что в будущем может негативно сказаться на достижении преемственности между школой и вузом.

Большое внимание продолжает уделяться программе «Болашак» (пер. с казахского – Будущее), которая на протяжении 30-ти лет вносит вклад в формирование научно-исследовательского потенциала. Данная стипендия позволяет казахстанским студентам получить образование в ведущих университетах мира, а также пройти стажировку за счет государственного бюджета. Информация по месту работы выпускников программы «Болашак» отсутствует, но вместе с тем сохраняется проблема привлечения и удержания талантливой молодежи и высококвалифицированных специалистов в науке. Имеющиеся научные кадры обладают недостаточными исследовательскими навыками, низким уровнем владения английским языком и слабыми навыками в сфере технологического развития и инноваций [3].

В целях повышения привлекательности высшего и послевузовского образования Казахстана на международном образовательном пространстве будут приняты меры по открытию филиалов за рубежом. Для привлечения талантливой молодежи будет предусмотрена стипендиальная программа. До 2029 года планируется открытие не менее 12 филиалов и представительств престижных зарубежных вузов на территории Казахстана, что позволит вновь преобразовать систему управления и ввести мировые образовательные стандарты в содержание образования и учебный процесс.

В августе 2024 года министр науки и высшего образования Республики Казахстан сообщил об открытии 27 филиалов зарубежных вузов, из которых 7 начали работу в сентябре 2024 года. Среди них:

1. Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева (РФ) на базе Таразского регионального университета им. М. Дулати (приказ от 09.04.2024 г. №159).

2. Университет Лотарингии (Франция) на базе Казахского национального педагогического университета им. Абая (приказ от 28.05.2024 г. №259).

3. Университет Гонконга (Гонконг) на базе Казахского национального технического исследовательского университета им. К. Сатпаева (приказ от 01.07.2024 г. №320).

4. Пекинский университет языков и культуры на базе Астанинского международного университета (приказ от 03.07.2024 г. № 329).

5. Университет Анхальт (Германия) на базе Алматинского энергетического и коммуникационного университета им. Гумарбека Даукеева.

6. Университет Квинс на базе университета Нархоз (Ирландия).

7. Мастерская Лу Бань на базе Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева (КНП) [4].

Необходимо отметить, что ГОСО на 2020–2025 гг. по своему содержанию больше был ориентирован на развитие общего среднего образования, в то время как Концепция развития на 2023–2029 гг. представляет собой интерес в развитии высшего и послевузовского образования. По нашему мнению, для обеспечения преемственности необходимо проанализировать или решить проблемы на первых уровнях образования, а затем переходить на более высокие ступени, что происходит в долгосрочной перспективе.

Таким образом, анализ Концепции развития на 2023–2029 гг. показал понимание существующих проблем в контексте иноязычного образования и готовность решить их, но имеется недостаточно разработанная система решения поставленных задач и несогласованность между институтами, что непосредственно годами влияет на преемственность в контексте иноязычного образования.

### Библиографический список:

1. **Katharina Buchholz.** Countries with the best English Speakers. URL: <https://www.statista.com/chart/3972/the-countries-with-the-best-english-speakers> (дата обращения: 13.08.2024).

2. Обнародован список грантов на обучение в вузах Казахстана на будущий учебный год. URL: <https://www.nur.kz/society/2101262-obnarodovan-spisok-grantov-na-obuchenie-v-vuzah-kazahstana-na-predstoyashchiy-uchebnyy-god/?ysclid=m0wst7v5k2313027716> (дата обращения: 12.09.2024).

3. Концепция развития высшего образования науки в Республике Казахстан на 2023–2029 г.г. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/>

sci/documents/details/455971?lang=ru&ysclid=m0gdapo2fp874242693 (дата обращения: 07.08.2024).

4. В Казахстане открывают филиалы 27 зарубежных вузов. URL: <https://kapital.kz/economic/128342/v-kazakhstane-otkryvayut-filialy-27-zarubezhnykh-vuzov.html> (дата обращения: 12.09.2024).

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-308

**Баскакова Мария Александровна,**  
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный  
педагогический университет им. К. Минина»  
г. Нижний Новгород, Россия  
shhepina00@rambler.ru

**Шамов Александр Николаевич,**  
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный  
педагогический университет им. К. Минина»  
г. Нижний Новгород, Россия  
shamov1952@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ КРЕАТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

**Аннотация:** Данная статья обусловлена необходимостью повышения качества обучения английскому языку посредством формирования компетенции в креативной письменной речи. Согласно ФГОС, «компетентные блоки» представляют собой компоненты, на основе которых развивается языковая и речевая личность обучающихся. Овладение умениями по созданию креативных форм письменной речи способствует совершенствованию компетенции в креативной письменной речи в целом, а также влияет на развитие функционально грамотной, креативной личности обучающихся.

**Ключевые слова:** творчество, креативность, креативная письменная речь, компетенция, креативные формы письменной речи, таксономия умений креативной письменной речи.

**Baskakova Maria A.,**  
Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
Nizhny Novgorod, Russia  
shhepina00@rambler.ru

**Shamov Aleksandr N.,**  
Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
Nizhny Novgorod, Russia  
shamov1952@yandex.ru

## **FORMATION OF COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE CREATIVE WRITING**

**Abstract.** This article is due to the need to improve the quality of English language teaching through the formation of competence in creative writing. According to the Federal State Educational Standard, “competence blocks” are components on the basis of which the linguistic and speech personality of students develops. Mastering the skills of creating creative forms of written speech contributes to the improvement of competence in creative writing in general, and also affects the development of a functionally literate, creative personality of students.

**Keywords:** creativity, creative writing, competence, creative forms of writing, taxonomy of creative writing skills.

В продуктивной учебной деятельности проявляется методическое творчество учителя английского языка. В продуктивном образовании, по мнению Н.Ф. Коряковцевой, необходимы «созидание, творчество, создание личностно-значимого образовательного продукта, изобретение новых способов осуществления учебно-познавательной деятельности» [3]. Развитие творчества и креативности обучающихся на уроках английского языка является главной задачей в образовательном процессе. Учителя английского языка могут стимулировать фантазию и воображение, прояснять мышление у обучающихся через письменноречевую деятельность. Так как новые подходы в образовательном процессе нацелены на обеспечение условий для развития творческого потенциала обучающихся [4, 6], имеет место быть концепция креативной письменной речи, которая отличается от других разновидностей письменной речи тем,

что креативная письменная речь представляет собой порождение оригинального письменного продукта, продукта творческой деятельности, который является отражением авторских открытий, эмоциональным самовыражением автора.

Как отмечал Н. И. Жинкин, обучающимся необходимо не только обладать знаниями английского языка, но и уметь применять их на практике в реальных коммуникативных ситуациях. Это предполагает наличие практических навыков использования английского языка и, как следствие, формирование компетенции в иноязычной креативной письменной речи [2]. Под компетенцией в иноязычной креативной письменной речи понимается способность обучающихся к выполнению письменноречевой деятельности в виде совокупности языковых знаний и речевых навыков и умений с целью порождения оригинального креативного письменного текста адекватно ситуации общения. Любой креативный письменный текст характеризуется наличием нестандартных мыслей и идей, наличием лингвистических (цельность, связность, содержательность, определенная композиционно-смысловая структура) [5] и экстралингвистических особенностей.

Компетенция в иноязычной креативной письменной речи представляет собой сложную многоуровневую структуру, включающую в себя лингвистическую, дискурсивную, прагматическую, стратегическую, социокультурную, эвристическую, цифровую, экстралингвистическую компоненты. Эвристическая компетенция направлена на: а) знание особенностей планирования процесса создания креативного письменного текста; б) знание эвристических техник при обучении креативной письменной речи; в) умение генерировать идеи для оригинального решения письменной коммуникативной задачи; г) умение комбинировать ранее усвоенный языковой и речевой материал и употреблять его в новых ситуациях общения; д) умение использовать воображение, фантазию и творческое мышление. Цифровая компетенция опирается на: а) знание особого регистра языка (язык интернета); б) умение критически анализировать и эффективно интерпретировать информацию; в) умение использовать цифровые технологии для порождения оригинального креативного



письменного продукта; г) умение получать и понимать информацию из изображений. Экстралингвистическая компетенция представлены в виде: а) умений применять разнообразные шрифты для обращения внимания на особенные слова, для подчеркивания главного смысла предложения, для эмоциональности предложения; б) умений использовать заглавные и прописные буквы для выражения эмоционального отношения; в) умений использовать символы, изображения, аудио и видео средства.

Креативная письменная речь бывает различных форм, жанров и стилей. С одной стороны, креативная письменная речь характеризуется наличием новых, оригинальных, нестандартных идей; с другой стороны — наличием лексических, морфологических, синтаксических, стилистических особенностей. Развитие специфических умений при порождении конкретных креативных форм письменной речи обуславливается следующими факторами: а) возрастные особенности обучающихся; б) познавательная и речемыслительная активность обучающихся; в) ситуация успеха каждого ученика; г) благоприятный психологический климат в классе; д) сотрудничество и со-творчество учителя и ученика; е) целенаправленность и систематичность в обучении креативным жанрам письменной речи [1]. На примере такой креативной формы письменной речи как шуточное стихотворение обучающиеся учатся чередовать ударные и безударные слоги согласно модели анапест; использовать станзу, состоящую из 5 строк, рифмующихся *AABBA*; применять неологизмы, идиомы для создания юмористического эффекта; использовать слова-звукоподражатели, асемантические слова, разнообразие глаголов, прилагательных, односложных и двусложных существительных в рамках жесткой рифмы; создавать различные варианты рифмованных текстов, используя определенную начальную конструкцию *There was/were*; использовать стилистические приемы для создания юмористического эффекта; выделять значимых героев заглавными буквами; применять разнообразный шрифт для эмотивной окраски.

В образовательном процессе на уроках английского языка учитель ставит главную цель: *формировать и развить у обучающихся*

*компетенцию в иноязычной креативной письменной речи.* Работа над конкретной креативной формой письменной речи происходит поэтапно. На первом этапе, на побудительно-мотивационном этапе, учитель знакомит с креативными формами письменной речи и лингвистическими особенностями для их продуцирования в письменной форме, а также отбираются упражнения по таким критериям, как возрастные психологические особенности; ступень обучения и уровень обученности учеников; уровень сформированности умений письменной речи. На втором этапе, на исполнительном этапе, обучающиеся работают над структурной и лингвистической организацией конкретной креативной формы письменной речи, а также обучающимся на данном этапе необходимо знать приемы трансформации, подстановки, сжатия или расширения, группировки, эквивалентных замен, конструирования; а также уметь подготавливать таблицы, опорные схемы, дополнять предложения, трансформировать тексты. На заключительном этапе, на аналитико-синтетическом этапе, обучающиеся должны владеть умением продуцирования креативной формы письменной речи.

Таким образом, в продуктивной учебной деятельности формирование в иноязычной креативной письменной речи происходит постепенно: от формирования навыков осуществления письменноречевой деятельности, развития умений анализа структурной и лингвистической организации креативных форм письменной речи до развития и совершенствования специфических умений порождения креативных форм письменной речи и компетенции в иноязычной креативной письменной речи в целом.

### **Библиографический список**

1. **Ефремова Н. И.** Использование технологии креативного письма для развития творчества // Иностранные языки в школе. – 2013. - №11. – С. 29–34.
2. **Жинкин Н. И.** Механизмы речи. – М. : Академия педагогических наук, 1958. – 288 с.
3. **Коряковцева Н. Ф.** Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.

4. **Lukiv D.** What is creative writing and what is a creative writer. — Vancouver: BCTF Lesson Aids, 2006. — 261 p.

5. **Merkelbach V.** Kreatives schreiben. - Braunschweig: Westermann, 1993. — 168 p.

6. **Stenberg R.** The nature of creativity // Creativity Research. — 2006. — №18 (1). — P. 87–98.

УДК: 373.5

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-309

**Голубева Юлия Владимировна,**  
Государственный университет просвещения  
Г. Москва  
sgagova@yandex.ru

## **ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются цель и содержание обучения читательской грамотности в основной школе, которые способствуют созданию условий, способствующих успешной социализации в обществе.

**Ключевые слова:** читательская грамотность, иностранный язык, цель и содержание обучения, прочитанные знания.

**Golubeva Yuliya V.,**  
Federal State University of Education  
Moscow  
sgagova@yandex.ru

## **THE PURPOSE AND CONTENT OF TEACHING READING LITERACY**

**Annotation.** The article examines the purpose and content of teaching reading literacy in basic school, which contribute to the creation of conditions conducive to successful socialization in society.

**Keywords:** reading literacy, foreign language, the purpose and content of training, text, knowledge read.

Система образования Российской Федерации ориентируется на повышение качества и эффективности общего образования, следуя примеру ведущих стран мира. Для успешной реализации данной стратегии необходимо понимать цель и содержание обучения читательской грамотности общего образования. Данная статья исследует цель и содержание обучения читательской грамотности в основной школе, анализируя актуальные научные исследования и практические подходы.

Читательская грамотность среди школьников 5–9 классов становится все более актуальной, поскольку наблюдается проблема недостатка навыков чтения, понимания прочитанного, полноценное восприятие текстов и применения полученных знаний в повседневной жизни.

С 2018 года данная проблема стала особенно актуальной в образовательных учреждениях, где читательскую грамотность внедряют в программы подготовки к экзаменам (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ). Развитие данного навыка в учениках основной школы требует целенаправленных педагогических усилий и инновационных методик, направленных на развитие мотивации к чтению, повышения интереса к учебным материалам, а также углубленного понимания содержания текстов. Аналитические и критические умения, которые включает в себя читательская грамотность, способствуют не только академическим успехам, но и формированию в целом культуры мышления, критического восприятия мира и способности принимать обоснованные решения.

В рамках исследования были проанализированы статьи и монографии, посвященные теме «Цель и содержание обучения читательской грамотности в основной школе». Для теоретического анализа статистических данных использовался Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (в редакции от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». С практической стороны были проведены

опросы среди действующих преподавателей иностранных языков. Применяемые методы исследования включали анализ, сравнение и синтез.

Читательская грамотность — это способность ученика понимать и использовать информацию из прочитанных текстов для достижения своих целей и расширения кругозора. Включая осмысление текстов с использованием личных мыслей и собственного опыта, что способствует запоминанию и применению знаний в жизни. [2. С. 128]

Для формирования читательской грамотности школьников по иностранному языку используются тексты, которые делятся на три типа: несплошные, сплошные и составные. Несплошные тексты, которые требуют усвоения информации из различных источников-носителей составляют 17 % от общего объема. Сплошные тексты, построенные последовательно и состоящие из абзацев, параграфов и глав, занимают 33 %. Составные тексты, которые включают как сплошной, так и несплошной тип, составляют 50% и применяются в на уроках [5. С. 95]. Исходя из представленной информации главные цели преподавателей по иностранному языку включают:

1. Научить находить отличия между сплошными и несплошными текстами.

2. Уметь вычленять информацию из несплошных текстов.

3. Преобразовывать самостоятельно информацию.

4. Создавать несплошные тексты.

5. Оценивать исходный прочитанный текст.

Одной из ключевых методических задач, связанных с содержанием обучения читательской грамотности, является выбор учебного материала. Данный выбор осуществляется с учетом целей и этапов (сертификационного уровня) обучения, основываясь на трех принципах.

1. Необходимость и достаточность содержания для достижения поставленных целей обучения. Иными словами, материал, предназначенный для усвоения, должен обеспечивать необходимый уровень владения языком в рамках заданной цели.

2. Доступность учебного материала для его усвоения. Здесь важно учитывать возможности учащегося в усвоении отобранного материала. В основной школе обучение читательской грамотности должно строиться на принципах последовательности и непрерывности, обеспечивая постепенное усложнение задач и расширение спектра используемых текстов и материалов

3. Выбрать темы учитывая потребности, как учащихся, так и общества в целом. Правильный подбор текстов для школьников по иностранному языку способствует формированию компетенций, необходимых для успешной жизни в современном обществе.

Содержание обучения читательской грамотности включает в себя следующие компоненты:

1. Текстовые навыки;
2. Мотивация и интерес к чтению;
3. Стратегии чтения;
4. Коммуникативные навыки.

Обучение читательской грамотности является ключевым элементом образования в основной школе. Цель обучения состоит в том, чтобы подготовить учащихся к жизни в современном информационном обществе, развивая у них навыки критического мышления, анализа информации и эффективного взаимодействия с текстами. Содержание обучения включает в себя развитие текстовых навыков, освоение стратегий чтения, формирование коммуникативных навыков и повышение мотивации к чтению. Применение разнообразных методов обучения, включая дискуссии, проекты, ролевые игры и использование цифровых ресурсов, способствует эффективному усвоению знаний и формированию устойчивых навыков читательской грамотности.

### **Библиографический список**

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 21.07.2020) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

2. **Бермус А. Г.** Теоретическая педагогика : учебное пособие для вузов / А. Г. Бермус. — 2-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 159 с. —

(Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12324-1. — URL: <https://urait.ru/bcode/543054> (дата обращения: 13.09.2024).

3. **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.

4. **Клычникова З. М.** Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителей [Текст]. — М. : Просвещение. — 1983. — 224 с.

5. **Рязанова Е. И.** Мониторинг качества иноязычного образования в школе / Е. И. Рязанова. — Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита : Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 93–96. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7087/> (дата обращения: 13.09.2024).

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-310

**Гиула Наталья Александровна,**

ГБОУ СОШ № 347 с углубленным изучением английского языка

Санкт-Петербург

[natashaspb1308@yandex.ru](mailto:natashaspb1308@yandex.ru)

## **РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье определяется роль аутентичных материалов в интенсификации развития языковой, речевой, социокультурной компетенций обучающихся, изучающих английский язык. Даются их характеристики, функции в учебном процессе, рассмотрен ряд классификаций. Выделяются и называются типы аутентичных материалов. Освещается методика работы с аутентичными текстами.

**Ключевые слова:** интенсификация, аутентичность, аутентичные материалы, компетенции, фоновые знания.

**Guila Natalia A.,**  
Secondary school No. 347 with in-depth study of the English language  
St. Petersburg  
natashaspb1308@yandex.ru

## **THE ROLE OF AUTHENTIC TEXTS IN THE INTENSIFICATION OF THE LEARNING PROCESS IN ENGLISH LESSONS IN SECONDARY SCHOOL**

**Annotation.** The article defines the role of authentic materials in the intensification of the development of linguistic, speech, and socio-cultural competencies of students learning English. Their characteristics and functions in the educational process are given, and a number of classifications are considered. The types of authentic materials are distinguished and named. The methodology of working with authentic texts is highlighted.

**Keywords:** intensification, authenticity, authentic materials, competencies, background knowledge.

В XXI веке общество предъявляет высокие требования к личности: наличие качественного образования, умение ориентироваться в большом потоке информации, коммуникабельность, креативность. Подготовка к жизни в таком обществе начинается в школе. Особенностью педагогической науки в современных условиях становится понятие «интенсификации обучения». В связи с этим изменилось изучение иностранного языка, которое все больше связывается с понятием иноязычной культуры в широком смысле слова.

Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования предусматривает в качестве основных целей обучения иностранному языку в школе «формирование и развитие коммуникативной культуры..., языковой, речевой и социокультурной компетенции[5].

Факторами интенсификации обучения являются:

- повышение мотивации и целенаправленности обучения;
- применение различных методов и форм обучения;
- ускорение темпа обучения с сохранением или улучшением результатов;



– использование компьютеров и других технических средств во время достижения цели;

– развитие умений и навыков, необходимых для усвоения материала[1].

Идеальным источником формирования речевой, языковой, социокультурной компетенций и подготовки к межкультурному общению являются аутентичные материалы.

Применительно к методике обучения иностранным языкам аутентичным считается материал, заимствованный из коммуникативной практики носителя языка, используемый в обучении конкретному иностранному языку вне языковой среды.

При обучении иностранному языку важно сформировать у обучающихся способность пользоваться знаниями о стране изучаемого языка и ее социокультурных особенностях в ходе общения на иностранном языке.

Социокультурная компетенция является частью коммуникативной компетенции, формирование которой отражено во ФГОС. И в свою очередь делится на: лингвострановедческую, социолингвистическую, социальную, культурологическую.

Основу лингвострановедческой компетенции составляют фоновые знания. Структура фоновых знаний представлена в виде трех основных компонентов:

- 1) информационная культура (факты и сведения);
- 2) культурные ценности (литература, живопись, кино, театр...);
- 3) поведенческая культура.

Таким образом, мы полагаем, что аутентичный материал – это любой материал, взятый из реальной жизни, а не специально созданный текст, аудио или видеоматериал. Это может быть вещь: билет, меню, карта, игрушки, монеты, значки. Печатные материалы: брошюры, кулинарные рецепты, комиксы, расписание, рекламный проспект, афиши, меню и другие. Звук: музыка, шум транспорта, аудиокниги, разговоры прохожих, звонки телефона, радио [4]. С их помощью может быть сформировано представление о способах, которые определяют выбор языковых средств в зависимости от ситуации общения.

При сопоставлении языков национально-культурные различия могут быть наблюдаемы практически на всех уровнях, но особенно ярко это проявляется на лексическом и фразеологическом уровнях, поэтому в работе с аутентичными текстами особое внимание уделяется правильному выбору и оперированию лексическими и фразеологическими единицами. Этот фактор играет существенную роль в достижении аутентичности высказывания. Фразеологические обороты придают тексту, как известно, идиоматичность и экспрессивность, «обладают национальной спецификой, определяемой особенностями языка, и именно поэтому их понимание и употребление вызывает трудности у иностранцев»[4]. Использование пословиц и поговорок, устойчивых словосочетаний и других видов речевых оборотов формирует у обучающихся навыки аутентичного языкового поведения, вызывает эмоциональный отклик и способствует мотивации обучения.

Они могут способствовать созданию коммуникативного контекста, т.е. в отсутствие языковой среды стать основой формирования социальной компетенции, которая регулирует правильное речевое и неречевое поведение человека как члена общества. Практика показывает, что их использования на уроках повышает интенсификацию учения в целом, поощряет обучающихся к исследовательской деятельности, вызывает интерес к изучаемой теме.

Критерием отбора аутентичных компонентов является:

1. Соответствие уровню языковой подготовки обучающихся;
2. Предоставление разных форм речи;
3. Наличие избыточных элементов информации;
4. Актуальность тематики;
5. Соответствие интересам и потребностям обучающихся;
6. Содержание социокультурной и социолингвистической информации;
7. Способность передачи национального менталитета и национального общения [7].

Целесообразно применять аутентичные материалы систематически.

Методика предусматривает следующие этапы:

– предварительный (сообщение цели задания, вопросы ученикам с целью их подготовки к прослушиванию, просмотр материала, активная лексика темы, обеспечивающая понимание текста);

– прослушивание (просмотр или обработка печатной информации – обучающиеся погружаются в иноязычную среду);

– итоговый – (ученикам предлагается выполнение разноуровневых заданий на основе просмотренного, прослушанного или прочитанного аутентичного материала).

Функции аутентичных материалов:

1) обучающая (произношение, интонации, лексика, грамматика, речевое высказывание);

2) информационная (информация о стране изучаемого языка, ее обычаях и традициях, жизненных принципах, социальных нормах этикета, поведения);

3) наглядности (примера общения в реальной иноязычной атмосфере);

4) развивающая (активизирует и развивают познавательную деятельность, языковую догадку и чувство языка);

5) мотивационная (дальнейшее изучению английского языка);

6) воспитательная (чувство уважения к своей стране; традициям и обычаям изучаемого языка);

7) эвристическая (развитие творческого мышления, выделение сходства и различия культур родного языка и страны изучаемого языка [6].

Аутентичные тексты имеют ряд преимуществ перед учебными, что позволяет поставить вопрос о большей целесообразности их использования в учебном процессе, чем учебных текстов. В них отражаются факты и особенности национальной культуры. Через текст обучающиеся усваивают новые знания, ценности, носителей изучаемого языка, т. е. формируется социокультурная компетенция. Отражение в текстах живой реальной жизни вызывает интерес обучающихся, готовность обсуждать материал, вступать в дискуссию [3].

Аутентичные материалы являются огромным стимулом для изучения языка, приближают обучающихся к целевой языковой

культуре, делая процесс изучения языка более приятным. Они направлены на обогащение словарного запаса обучающихся, развитию вербальной креативности, языковой догадки, совершенствованию слуховых, речевых и произносительных навыков. В соответствии с этим, они должны содержать доступный, но лексически и грамматически богатый язык [8].

Использование такого рода материалов также позволяет зрительно и наглядно представлять языковую и информационную картину мира, без которой в наше время невозможно формирование любого современного высококвалифицированного специалиста.

Таким образом, формирования иноязычной коммуникативной компетенции с применением методов интенсификации способствует активизации мыслительной деятельности обучающихся, созданию атмосферы успешности и включенности в учебный процесс, а также освоению учебного материала и достижению учебных целей и задач с наименьшими усилиями.

Работа с аутентичными материалами наглядно и убедительно подтверждает мысль, что « в языке следует видеть нечто большее, чем предмет лингвистического анализа. Язык по Хайденггеру – «дом Бытия, пронизанный его строем, через него постигается само Бытие» [2].

### **Библиографический список**

1. **Бабанский Ю. К.** Интенсификация процесса обучения. – М. : Знание, 1987. – 78 с.
2. **Балла О. А.** Власть слова и власть символа. Знание-сила. №11–12, 1998. – С. 35.
3. **Виноградова Е. М.** Роль аутентичных текстов в обучении аудированию. // [Электронный ресурс]. [2010]. URL: <http://econf.rae.ru/pdf/2010/11/Vinogradova.pdf> (дата обращения: 25.08.2024).
4. **Носович Е. В., Мильруд Р. П.** Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – М. : Просвещение, 1999. – № 1. – С. 11–18.
5. **Пассов Е. И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000. – 170 с.

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. **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.

8. **Шведак А. И.** Сущность понятия «аутентичные материалы» в контексте обучения иностранному языку / А. И. Шведак.- Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 22 (208). – С. 360–363. – URL: <https://moluch.ru/archive/208/50892/> (дата обращения:25.08.2024).

УДК 372.881.111.22

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-311

**Давидюк Ирина Игоревна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[irina-davidyuk@mail.ru](mailto:irina-davidyuk@mail.ru)

## **О ЖАНРАХ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЕТЕВЫХ МЕДИАТЕКСТОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Целью статьи является определение жанров сетевых медиатекстов, которые необходимо использовать на уроках иностранного языка. Актуальность использования данных типов текстов обусловлена с одной стороны их высоким лингводидактическим потенциалом, а с другой отсутствием методики работы с ними на уроках иностранного языка. Статья раскрывает содержание понятия «иноязычный сетевой медиатекст» и приводит анализ взглядов исследователей на классификацию жанров медиатекстов.

**Ключевые слова:** сетевой медиатекст, иноязычный сетевой медиатекст, урок иностранного языка, жанры иноязычных сетевых медиатекстов.

**Davidyuk Irina I.,**  
Herzen State Pedagogical University,  
St. Petersburg, Russia  
irina-davidyuk@mail.ru

## **ABOUT THE GENRES OF FOREIGN LANGUAGE ONLINE MEDIA TEXTS USED IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN HIGH SCHOOL**

**Abstract.** The purpose of the article is to identify the genres of online media texts that should be used in foreign language lessons. The relevance of using these types of texts is due, on the one hand, to their high linguistic and didactic potential, and, on the other, to the lack of methods of working with them in foreign language lessons. The article reveals the content of the concept of “foreign language network media text” and provides an analysis of the views of researchers on the classification of genres of media texts.

**Keywords:** network media text, foreign language network media text, foreign language lesson, genres of foreign language network media texts.

Цели иноязычного образования становятся более сложными по структуре, формируются на ценностном, когнитивном и прагматическом уровнях и соответственно воплощаются в личностных, метапредметных и предметных результатах. Иностранный язык признается как ценный ресурс личности для социальной адаптации и самореализации, инструмент развития умений поиска, обработки и использования информации в познавательных целях. Современный выпускник должен уметь получать информацию из источников различных типов, в том числе на иностранном языке, самостоятельно осуществлять поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию информации различных видов и форм представления, а также использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач.

Требованиям нового времени отвечает использование иноязычных сетевых медиатекстов на уроках иностранного языка. Иноязычный сетевой медиатекст является текстом на иностранном

языке, который принадлежит к средствам массовой информации и размещен в сети Интернет. Иноязычные сетевые медиатексты содержат информацию, представленную в различных форматах об актуальных событиях страны изучаемого языка и представляют одну из форм существования современного иностранного языка.

Использование медиатекстов различных жанров является «основой для формирования моделей стандартизированного коммуникативного поведения», которая реализуется между адресантом и адресатом сообщения. [4]. В соответствии с жанром, автор оформляет свой текст, а реципиент, в свою очередь, понимает как следует декодировать сообщение. Применение медиатекстов в рамках урока иностранного языка способствуют приобретению учащимися знаний об особенностях оформления и содержания текста того или иного жанра, а также умений анализировать данные особенности для осмысления изучаемого текста.

Принадлежность к определенному жанру является одним из параметров классификации медиатекстов. Несмотря на множество исследований по данной теме, на сегодняшний день не существует общепринятой типологии жанров медиатекстов.

Н. А. Кузьмина выделяет такие жанры медиатекстов как печатные СМИ (интервью, репортаж, статья, фельетон, очерк), телевидение, радио, web-медиатексты, реклама и PR-тексты. По мнению исследователя, типологизация жанров web-медиатекстов, представленных в Интернете, должна происходить по типу и свойствам, в том числе и технологических ресурсов, на которых размещается контент. В связи с этим исследователь относит к жанрам web-медиатекстов новости и блоги. [6].

В свою очередь, Т. Г. Добросклонская предлагает использовать универсальную классификацию основных функционально-жанровых типов медиатекстов. В основе классификации заложено отражение реальной комбинаторики функций сообщения и воздействия в том или ином типе медиатекстов, а также возможности охарактеризовать текст, как с точки зрения основных форматных признаков, так и со стороны особенностей реализации в нём языковых и медийных функций. К основным функционально-жанровым

типам медиатекстов относятся новости, информационная аналитика и комментарий, авторские тематические материалы («features») и реклама. [1]. В представленной классификации особое внимание заслуживают тематические авторские материалы или «features», главными признаками которых являются указание авторства и соотнесенность с такими медиа-топиками как культура, образование, путешествие и так далее. Темы медиа-топиков коррелируют с содержанием обучения на старшем этапе, что говорит о возможности применения авторских материалов в работе с медиатекстами на уроках иностранного языка.

В вопросе классификации жанров медиатекстов М. Ю. Казак выделяет два параметра — институциональный тип текста и сообщение (текст). Параметр институционального типа текста предполагает ранжирование медиатекстов на журналистские, рекламные и PR-тексты. Типология сообщений (текстов) ориентирована на жанровые признаки медиатекста, к которым относятся тематические, композиционные и стилистические типы высказывания. Исследователь отмечает, что «тип текста» и «жанр текста» являются не равнозначными понятиями, они соотносятся друг с другом как род и вид: «тип текста» вбирает в себя жанровую градацию текста. Помимо этого, исследователь подчеркивает подвижность жанровой системы в связи с уходом и появлением новых форм предоставления контента, комбинацией нескольких текстовых моделей. [3].

Поскольку использование иноязычных сетевых медиатекстов реализуется в условиях средней общеобразовательной школы, необходимо учитывать требования Примерной программы по иностранным языкам.

Анализ требований Примерной программы предполагает учет не только текстов для чтения, но и текстов для аудирования. К одной из особенностей медиатекстов относится мультимедийность, которая подразумевает возможность передачи сообщений с помощью различных каналов, а также использование таких средств передачи информации как текст, звук, фото, видео, графика и анимация. [6].



Изучение текстов, представленных в Примерной программе, позволило выделить типы текстов, которые соотносятся с жанрами медиатекстов. К данным типам текстов относятся интервью, сообщение информационного характера, статья научно-популярного характера и реклама. [5]. Опираясь на вышеперечисленные классификации, можно сделать вывод, что перечисленные в Примерной программе типы текстов в большей мере относятся к сфере журналистики. Тип текста — сообщение информационного характера может включать в себя такие традиционные жанры СМИ как новости, репортажи и информационно-аналитические тексты.

Как уже было отмечено, типология жанров медиатекста может варьироваться. Современные медиажанры являются мультимедийными и охватывают инфографики, аудио- и видеоиллюстрации, аудио- и видеосюжеты. [2]. В связи с этим к жанрам сетевых медиатекстов, которые следует использовать на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе относятся как традиционные жанры СМИ — новости, статьи, интервью, репортажи, информационно-аналитические тексты, тематические авторские материалы, реклама так и новые медиажанры, опубликованные отдельно или помещенные в структуру мультимедийного материала.

Благодаря использованию иноязычных сетевых медиатекстов разных жанров на уроке иностранного языка учащиеся достигают планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов обучения.

### **Библиографический список**

1. **Добросклонская Т. Г.** Медиалингвистика: теория, методы, направления / Т. Г. Добросклонская — Ridero, 2020 — 180 с.
2. Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А. Г. Качкаевой. — М. :, 2010. — 200 с.
3. **Казак М. Ю.** Специфика современного медиатекста / М. Ю. Казак // Современный дискурс-анализ. — 2012. — № 1(6). — С. 30–41.

4. Пастухов А. Г. Медиажанры и медиаформаты: к разграничению понятий\* / А. Г. Пастухов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 5(68). – С. 148–153.

5. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс] // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. М. : Министерство образования и науки РФ. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya> (дата обращения: 9.09.2024)

6. Современный медиатекст : учебное пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. – Омск, 2011. – 414 с.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-312

**Дружинина Алина Алексеевна,**

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

г. Москва, Россия

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»

г. Москва, Россия

[druzhinina.alina@gmail.com](mailto:druzhinina.alina@gmail.com)

## **ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Аннотация.** В статье исследуется влияние проектной технологии на развитие компетенции коммуникативного взаимодействия у студентов лингвистических специальностей. Было проведено опытное обучение с оценкой начального и итогового уровней умений.

**Ключевые слова:** компетенция коммуникативного взаимодействия, проектная технология, коммуникативная компетенция, взаимодействие, исследовательский проект.

**Druzhinina Alina A.,**  
State University of Education  
Moscow, Russia  
NUST MISIS  
Moscow, Russia  
druzhinina.alina@gmail.com

## **ASSESSING THE IMPACT OF PROJECT-BASED LEARNING ON THE DEVELOPMENT OF INTERACTIONAL COMPETENCE AMONG STUDENTS PURSUING A TECHNICAL MAJOR**

**Abstract.** The article examines the impact of project-based learning on the development of interactional competence among students of non-linguistic specialties. An experimental learning was conducted with an assessment of the initial and final skill levels.

**Keywords:** interactional competence, project-based learning, communicative competence, interaction, research project.

Современные образовательные стандарты требуют от выпускников высших учебных заведений не только глубоких профессиональных знаний, но и развитой коммуникативной компетенции, которая является ключевой для успешной профессиональной деятельности. В Требованиях к результатам освоения программы бакалавриата ФГОС ВО (3++) указаны такие универсальные компетенции как системное и критическое мышление (УК-1), разработка и реализация проектов (УК-2), командная работа и лидерство (УК-3), коммуникация (УК-4), межкультурное взаимодействие (УК-5), самоорганизация и саморазвитие (УК-6), гражданская позиция (УК-10), освоение которых входит в цель формирования компетенции коммуникативного взаимодействия [3].

В «Современном словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина коммуникативная компетенция определяется как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения». Там же

указана первостепенная значимость реализации лингвистической, языковой компетенции [1, с. 118]. В состав коммуникативной компетенции включают такие субкомпетенции как лингвистическая, социальная, межкультурная, стратегическая, дискурсивная. Также отдельные исследователи предлагают включить в состав коммуникативной компетенции предметную компетенцию (А. Н. Щукин), профессиональную компетенцию (А. Н. Щукин) и учебно-познавательную компетенцию (И. Л.) Бим [2]. В документе Совета Европы «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment» 2020 года в состав коммуникативной компетенции включён прагматический компонент, т. е. умение начать и завершить разговор, умение взять слово, способность поддерживать и развивать тему беседы, связность речи, беглость [5].

Под компетенцией коммуникативного взаимодействия мы понимаем совокупность неречевых умений учащихся: способность ставить и распознавать цели общения и его социокультурный контекст, умение правильно передавать и интерпретировать коммуникативные сообщения, знание и умение соблюдать культурные нормы и особенности языковых партнёров, умение начинать, прерывать и завершать общение, способность восполнять недостаточность языка невербальными средствами общения, владение экстралингвистическими средствами общения, такими как время, пространство, мимика, жесты, поза и т. д. Ожидается, что внедрение проектной технологии в образовательный процесс приведет к видимому повышению уровня умений, входящих в компетенцию коммуникативного взаимодействия, у студентов бакалавриата нелингвистических специальностей. Для оценки влияния проектной деятельности на занятиях по английскому языку на формирование компетенции коммуникативного взаимодействия у студентов было проведено опытное обучение, которое включало следующие этапы: подготовка критериев оценивания сформированности компетенции коммуникативного взаимодействия, первый замер, работа над проектами, второй замер.

Опытное обучение проводилось в группе из 20 студентов первого курса (2 семестр обучения) технического бакалавриата

Университета МИСИС. Языковой уровень студентов – А2-В1. Для первичной оценки сформированности компетенции коммуникативного взаимодействия студенты ответили в Гугл-формах на следующие закрытые вопросы с вариантами ответов «да», «нет», «отчасти»:

1) Мне удаётся выполнять учебные задания вовремя.

2) Когда я работаю на английском языке в команде, мне удаётся достигать взаимопонимания с другими членами коллектива.

3) Я беру на себя активную роль: предлагаю идеи, беру инициативу в разговоре.

4) Я понимаю разницу между общением внутри рабочей группы и общением с аудиторией при презентации работы.

5) Я знаю, как определить назревающий конфликт и как его предотвратить.

6) Я знаю, как при общении на английском языке дать понять собеседнику, что я его не понимаю.

7) При общении на английском языке я время от времени даю знать собеседнику (словесно или жестами), что я его понимаю.

8) Я могу различить мнение и факт.

Проектная работа проводилась в рамках основного курса английского языка на протяжении 6 недель, с 10 апреля 2024 года по 15 мая 2024 года. Всего со студентами было проведено 8 занятий, посвящённых проектной работе. Исследовательский проект выполнялся студентами в мини-группах по 3-4 человека и был посвящён теме «моя будущая работа: ожидания и реальность». Обучающиеся поставили вопрос о своей будущей профессии, опросили однокурсников и сверили их ожидания с объективными фактами, проанализировав научные источники. На последнем занятии студенты представили результаты своей работы в виде презентации академического постера.

По окончании проектного обучения студенты повторно заполнили анкету в Гугл-форме. Анкета состояла из переформулированных вопросов, на которые они отвечали ранее. Вопросы были направлены на анализ как своей работы, так и работы своих одноклассников:

1) Я уложился во все поставленные сроки и вовремя сдавал этапы работы.

2) Мне всегда удавалось достигать взаимопонимания в моей команде при общении на иностранном языке.

3) Я взял на себя активную роль в выполнении проекта: предлагал идеи, сам связывался и начинал общение с членами моей команды.

4) Мне удалось понять разницу между общением в команде и общением с аудиторией во время презентации проекта.

5) Мне удавалось вовремя замечать надвигающийся конфликт и предотвращать его.

6) Когда я что-то не понимал во время обсуждений, я давал об этом знать своей команде.

7) Я показывал участникам своей команды, что понимаю, о чём они говорят.

8) Я могу понять, когда собеседник делится со мной своим мнением, а когда фактом.

9) Члены моей команды уложились во все поставленные сроки и вовремя сдавали этапы работы.

10) Они брали на себя активную роль в выполнении проекта: предлагали идеи, сами со мной связывались и начинали общение.

11) Члены моей команды давали знать, когда у них возникали недопонимания во время выполнения заданий на английском языке.

12) Участники моей команды мне сигнализировали, что понимают, что я говорю во время общения на английском языке.

13) Членам моей команды удалось понять разницу между общением в команде и общением с аудиторией во время презентации проекта.

14) Участники моей команды предвидели возможные конфликты и делали попытки его предотвращения.

15) Во время обсуждений членам моей команды удавалось поддерживать тему и реагировать адекватно ситуации.

16) Участники моей команды понимали, когда собеседник делится своим мнением, а когда фактом.

Сравним ответы студентов на закрытые вопросы, которые они дали про себя до начала опытного обучения, после его окончания про себя и про участников своей команды (числовые значения приведены в количестве студентов из 20):

Тема вопроса	До начала обучения (про себя)	По окончании обучения (про себя)	По окончании обучения (про других)
Выполнение учебных заданий вовремя	Да: 14 Отчасти: 6 Нет: 0	Да: 16 Отчасти: 4 Нет: 0	Да: 16 Отчасти: 4 Нет: 0
Отличие мнения от факта	Да: 13 Отчасти: 4 Нет: 3	Да: 20 Отчасти: 0 Нет: 0	Да: 18 Отчасти: 2 Нет: 0
Умение достигать взаимопонимания в группе	Да: 15 Отчасти: 3 Нет: 2	Да: 15 Отчасти: 5 Нет: 0	Да: 17 Отчасти: 3 Нет: 0
Активная роль (инициация общения, предложение идей)	Да: 6 Отчасти: 11 Нет: 3	Да: 16 Отчасти: 3 Нет: 1	Да: 13 Отчасти: 3 Нет: 4
Определение стиля общения в зависимости от социальной ситуации	Да: 15 Отчасти: 5 Нет: 0	Да: 20 Отчасти: 0 Нет: 0	Да: 14 Отчасти: 2 Нет: 4
Предотвращение конфликта	Да: 16 Отчасти: 3 Нет: 1	Да: 15 Отчасти: 3 Нет: 2	Да: 12 Отчасти: 5 Нет: 3
Сигнализирование о непонимании	Да: 17 Отчасти: 3 Нет: 0	Да: 20 Отчасти: 0 Нет: 0	Да: 20 Отчасти: 0 Нет: 0
Сигнализирование о понимании	Да: 10 Отчасти: 2 Нет: 8	Да: 14 Отчасти: 5 Нет: 1	Да: 18 Отчасти: 2 Нет: 0

По субъективной оценке студентов, во время работы над проектом они улучшили свои показатели в инициации общения, определении стиля общения, сигнализировании понимания

и непонимания, а также научились различать мнения и факты. Результаты опроса также демонстрируют, что студенты также склонны переоценивать свои способности в разрешении конфликтных ситуаций. Опытное обучение со студентами первого курса технического бакалавриата Университета МИСИС показало, что проектная работа на занятии способствует формированию коммуникативной компетенции, а также помогает непрямо обратить внимание студентов на их коммуникативные умения. Однако стоит подчеркнуть, что система оценки развития компетенции коммуникативного взаимодействия требует улучшений. Необходимо уменьшить влияние субъективной самооценки студентов и создать методику объективной оценки преподавателем. Разработка универсальной системы оценки этой компетенции является одной из наиболее актуальных задач в данной сфере.

### Библиографический список

1. **Азимов Э. Г., Шукин А. Н.** Современный словарь методических терминов и понятий. – 3-е изд. – М. : Русский язык. Курсы, 2021. – 496 с.
2. **Воронова Л. С., Маевская А. Ю.** Иноязычная коммуникативная компетентность и составляющие ее компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-kommunikativnaya-kompetentnost-i-sostavlyayuschie-ee-kompetentsii> (дата обращения: 03.07.2024).
3. **ФГОС ВО 3++** // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 01.07.2024).
4. **Шукин А. Н., Фролова Г. М.** Методика преподавания иностранных языков. – М. : Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.
5. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume** // Council of Europe URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 03.07.2024).



УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-313

**Иванова Оксана Евгеньевна,**  
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»,  
г. Пятигорск, Россия  
ivanova\_oksana\_1983@mail.ru

## **ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена описанию приемов интенсификации учебного процесса, нацеленного на формирование многоязычной коммуникативной компетенции у студентов-бакалавров.

**Ключевые слова:** многоязычие, многоязычная коммуникативная компетенция, студенты-лингвисты, интенсификация.

**Ivanova Oksana Y.,**  
Pyatigorsk State University,  
Pyatigorsk, Russia  
ivanova\_oksana\_1983@mail.ru

## **INTENSIFICATION OF MULTILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AMONG THE STUDENTS WHO MAJOR IN LINGUISTICS**

**Abstract.** The article is devoted to the description of methods for intensifying the educational process aimed at developing multilingual communicative competence in bachelor students.

**Keywords:** multilingualism, multilingual communicative competence, linguistics students, intensification.

Владение несколькими иностранными языками является конкурентным преимуществом специалиста любого профиля и особенно профессионала по межкультурной коммуникации, поскольку многоязычная коммуникативная компетенция обеспечивает

эффективность коммуникативного взаимодействия партнеров по межкультурному диалогу. Многоязычие коммуниканта в значительной мере способствует преодолению языковых, социокультурных, этнических различий, развитию толерантного отношения к иным языкам и культурам.

Формирование многоязычной коммуникативной компетенции успешно реализуется на протяжении более 20 лет в ФГБОУ «Пятигорском государственном университете» в Институте переводоведения, русистики и многоязычия. Модель обучения многоязычию в ПГУ предусматривает последовательно-параллельное обучение четырем иностранным языкам: английскому, немецкому, французскому и испанскому. Преподавание каждого иностранного языка начинается в разные периоды реализации учебного плана, однако, к концу четвертого курса студенты-лингвисты, обучающиеся по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (Направленность (профиль): «Теория и практика межкультурной коммуникации» (четырёхязычие: английский, немецкий, французский, испанский языки)) способны продемонстрировать высокий уровень владения многоязычной коммуникативной компетенцией.

Многоязычная коммуникативная компетенция определяется совокупностью знаний, умений и навыков, определяющих способность к коммуникации на четырех и более языках и варьированию своего речевого поведения адекватно социально-культурным ситуациям общения.

Формирование данного вида компетенции в условиях четырёхлетнего бакалавриата является достаточно сложной задачей и достигается благодаря правильно выстроенной последовательности взаимосвязанных этапов ее формирования, а также за счет интенсификации учебного процесса. Под «интенсивным обучением иностранному языку» понимается обучение, направленное на овладение общением на изучаемом языке, опирающееся на неиспользуемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности учащихся, осуществляемое в сжатые сроки [2].

В условиях обучения многоязычию интенсификация образовательного процесса обусловлена следующими факторами: дефицитом

времени, выделенного на контактную работу со студентами, насыщенностью учебного плана, возникновением различного рода психологических трудностей мотивационно-волевого и коммуникативно-эмоционального характера.

Интенсификация процесса обучения может быть достигнута за счет увеличения количества и разнообразия приемов обучения, объема изучаемого материала, насыщенности общения и активизации психологических резервов личности обучающегося. [4]. Рассмотрим выделенные условия интенсификации процесса обучения в парадигме формирования многоязычной коммуникативной компетенции у студентов, обучающихся по программе четырехлетнего бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика.

Обучение нескольким иностранным языкам в контексте многоязычия реализуется на основе использования различных методов и приемов обучения, выбор которых зависит от уровня владения отдельным иностранным языком и сформированности умений пользоваться всеми четырьмя иностранными языками попеременно. Активное развитие коммуникативных умений на нескольких иностранных языках в процессе интенсивного межкультурного взаимодействия может быть достигнуто за счет внедрения различных активных и интерактивных приемов обучения, например, кейс-стади, мозгового штурма и др. Одним из эффективных методических решений может быть использование геймификации. Обучение нескольким иностранным языкам представляет собой сложный и многогранный процесс, который не должен сводиться только к традиционным формам обучения. Геймификация является удачным методическим решением снижения сложности восприятия существенного объема теоретического и практического материала, характерного для академического обучения в вузе, который, казалось бы, обычно не допускает применения игр в качестве обучающего метода, так как позволяет внести элемент увлеченности и соревновательности в образовательный процесс.

Обучение нескольким иностранным языкам предполагает овладение студентами большим объемом информации и демонстрацией

умений ее использования в ситуациях межкультурного общения. В связи с этим в учебный план включаются «многоязычно – ориентированные» дисциплины, в рамках которых формирование многоязычной коммуникативной компетенции в целом и отдельных ее компонентов происходит интенсивнее. Так, например, в рамках дисциплины «Практикум многоязычия» студенты выполняют различные творческие задания на изучаемых иностранных языках (проекты, этюды, профессионально-ориентированные задания), нацеленные на развитие эмоциональной подвижности, критического мышления, воображения, обогащение эмоциональной сферы.

«Насыщенность общения» достигается за счет использования учебных стратегий, нацеленных на развитие коммуникативной находчивости на нескольких иностранных языках, с использованием специальных тренингов и ситуационных профессионально-ориентированных коммуникативных задач, типа:

– Подготовьте коммуникативные заготовки, которые можно использовать в остроумном экспромте на иностранных языках.

– Составьте список коммуникативных заготовок отказа или несогласия в позитивной форме на английском/немецком/французском/испанском языках. Коммуникативная находчивость понимается как способность мгновенно, емко, лаконично, неожиданно и точно реагировать на вербальное и невербальное действие партнёра по межкультурной коммуникации [1].

Интенсификация процесса формирования многоязычной личности напрямую связана с активизацией психологических резервов личности обучающегося. Под внутренними резервами личности понимается совокупность ее психических процессов и свойств (находящихся как в зоне сознания, так и подсознания), наиболее ярко проявляющихся в поведении и деятельности человека, в его взаимоотношениях с другими людьми [3]. В связи с этим возникает необходимость создания условий перехода неосознанных мотивов в осознанные, а также выработки волевых качеств в выполнении учебных поручений, предусмотренных достаточно насыщенным учебным планом, путем использования специальных методических

средств, нацеленных на помощь студентам справиться со страхами «невозможности» освоить четыре иностранных языка и повысить их мотивацию в овладении многоязычной коммуникативной компетенцией. Одним из методических приемов активизации психологических резервов учащихся является регулярное проведение бесед, тренингов, решение различного рода кейсов профессиональной направленности, написание эссе по темам, посвященным будущей профессии и роли многоязычной личности в современном профессиональном мире, с последующим их анализом и обсуждением в рамках изучения таких дисциплин как «Основы профессиональной межкультурной коммуникации», «Практикум по межкультурной коммуникации», «Практикум многоязычия» и др.

Таким образом, интенсификации процесса формирования многоязычной коммуникативной компетенции у студентов-бакалавров оправдана необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов в достаточно сжатые сроки. При этом обращение к интенсивному обучению не должно влиять на качество и результаты формирования многоязычной личности будущего специалиста. Учет индивидуальных особенностей обучающихся, регулярная поддержка высокого уровня их личностной и профессиональной мотивации и устойчивого интереса к овладению четырьмя иностранными языками, а также создание условий для активного и творческого взаимодействия в процессе овладения способностями к межкультурному многоязычному общению являются приоритетными задачами в формировании многоязычной коммуникативной компетенции.

### **Библиографический список**

1. **Барышников Н. В.** Основы профессиональной межкультурной коммуникации. 2-е изд., перераб. и доп.: ИНФРА-М, 2022. — 348 с.
2. **Китайгородская Г. А.** Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Высшая шк., 1986. — 101 с.
3. **Румянцева И. М.** Психология речи и лингвопедагогическая психология : новые технологии обучения инстр. яз. Психолингвистика.

Лингвопсихология. Лингвопедагогика. Акмеология и онтогенез. Психотерапия в обучении. Интегративный лингво-психол. тренинг / И. М. Румянцева. — Москва : ПЕР СЭ : Логос, 2004 (Екатеринбург : ГИПП Урал. рабочий). — 316 с.

4. **Рыбакова Е. В.** Интенсификация процесса обучения иностранному языку в вузе на основе лично-центрированного подхода : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Рыбакова Елена Валерьевна; [Место защиты: Бурят. гос. ун-т]. — Улан-Удэ, 2015. — 172 с.

УДК 378.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-314

**Исаева Оксана Николаевна,**  
ФГБОУ ВО Рязанский государственный университет  
имени С. А. Есенина, Рязань, Россия  
o.isaeva@365.rsu.edu.ru

**Сомова Светлана Владимировна,**  
ФГБОУ ВО Рязанский государственный университет  
имени С. А. Есенина, Рязань, Россия  
s.somova@365.rsu.edu.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс формирования научно-исследовательской культуры будущего педагога в иноязычном образовании, в котором значительную роль играет участие студентов в научных событиях кафедр, сотрудничество с научным руководителем в процессе подготовки выпускной квалификационной работы и разных видов практик.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская культура, иноязычное образование, педагогическая деятельность, научный руководитель.

**Isayeva Oksana N.,**  
Ryazan State University named after S. A. Yesenin  
o.isaeva@365.rsu.edu.ru

**Somova Svetlana V.,**  
Ryazan State University named after S. A. Yesenin  
s.somova@365.rsu.edu.ru

## **DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH CULTURE SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**Abstract.** The article describes the process of developing future teachers' research culture skills and emphasizes the crucial role of students' participation in scientific conferences of the university departments, cooperation with research supervisors while preparing the diploma paper and different types of practical experience in educational establishments.

**Keywords:** research culture skills, foreign language teaching, educational work, research supervisor.

Современные тенденции в образовательном пространстве, связанные со становлением национальной системы образования в России, предполагают дальнейшее развитие педагогического образования, поскольку от педагога зависит будущее российского общества во всех сферах деятельности. Согласно стандартам для направления подготовки «Педагогическое образование» в рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; сопровождения» [1]. Рассматривая формирование научно-исследовательской культуры студента, необходимо особое внимание среди этих типов деятельности обратить на педагогический, проектный, методический, которые будут непосредственно связаны с профессиональной деятельностью педагога, и отражаются в разнообразных видах практик (учебная, производственная проектно-технологическая, педагогическая, тьюторская и др.).

В профессиональном стандарте «Педагог» в качестве основных умений выделены следующие: «а) организовывать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую; б) содействие в подготовке обучающихся к участию в олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, ученических конференциях» [2]. Предполагается, что научно-исследовательские навыки учителя будут способствовать формированию исследовательской культуры у обучающихся.

Под исследовательской культурой педагога Н. Н. Ушакова понимает «системно-интегративное образование, направленное на кооперацию теории и практики, включающее в себя ценности, способности к творчеству, знания, традиции, нормы. Исследовательская культура педагога включает в себя следующие компоненты: ценностно-смысловой, творческий, методологический, теоретический, практический, инновационный» [3, с. 3]. Что касается теории, то специальной дисциплины, обучающей методологии научного исследования в рамках базового образования не предусмотрено. «Методология и методы научного исследования» появляется как дисциплина в программе магистратуры. На программе бакалавриата формирование научно-исследовательской культуры студента осуществляется выпускающими кафедрами в процессе преподавания учебных дисциплин, руководства практиками, посредством организации круглых столов, студенческих научных конференций и дискуссионных площадок, научными руководителями в процессе руководства студентами при подготовке выпускной квалификационной работы.

Рассмотрим подготовку студентов к научной деятельности на примере сотрудничества студентов института истории, философии и политических наук с кафедрой иностранных языков, являющейся выпускающей для направлений подготовки «Педагогическое образование с двумя профилями» направленность История и Английский язык, Обществознание и Английский язык. Преподавателями кафедры ежегодно проводятся студенческая научно-практическая конференция «Актуальные проблемы гуманитарных наук глазами молодежи», на которой, как правило, в 10-15 секциях выступают



более 100 студентов с научными докладами по вопросам лингводидактики, проблемам педагогики, межкультурной коммуникации и лингвострановедения. В течение учебного года студенты и магистранты разных направлений подготовки, выпускники-учителя школ-партнеров, преподаватели кафедры участвуют в круглых столах и дискуссионных площадках на разнообразную тематику. Материалы публикуются в сборниках. Так, в 2024 году тематическая площадка «Иноязычное образование в школе и вузе: преемственность традиций и современные образовательные технологии» объединила учителей общеобразовательных, средних профессиональных учебных заведений, преподавателей вузов и студентов [4].

Совместные научные мероприятия, участие школьников в секции «Старт в науке» студенческой конференции, студентов в качестве содокладчиков на педагогических форумах учителей иностранного языка расширяют возможности студентов, мотивируют к совершенствованию научно-исследовательских навыков, демонстрируют живые примеры публичного выступления, ораторских навыков, использования научных терминов и методов исследования. Методическое объединение учителей иностранного языка города Рязани выбрало темой исследования на 2024–2025 учебный год подготовку урока в музее. На августовском педагогическом форуме доцент кафедры иностранных языков института истории, философии и политических наук С. В. Сомова выступила с сообщением «Планирование урока-экскурсии», а фрагмент экскурсии на английском языке по одному из музеев Рязани, салону «Аромат времени» продемонстрировала студентка 5 курса С. М. Мартынова.

На секции «Старт в науке» в рамках студенческой научной конференции учащиеся школы № 67 города Рязани под руководством учителя английского языка О. А. Куджиевой ежегодно выступают с исследовательскими проектами. Так, в 2024 году был представлен проект «Интерактивная экскурсия «А у нас в Рязани грибы с глазами». Студенты и магистранты, слушатели секции получили задание для рефлексии с рядом вопросов:

Проанализируйте тематику докладов школьников. Актуальны ли обсуждаемые проблемы? Соответствуют ли они возрасту участников? Какова научная составляющая каждого доклада? Какая была проведена предварительная работа? Что мотивировало школьников? Какой доклад был лучшим и почему? Предложите возможные темы научно-исследовательской работы в сфере интересов школьников.

Для слушателей секционных докладов конференции были подготовлены вопросы, которые развивают критическое мышление и помогают задуматься над критериями, предъявляемыми к лучшему докладу секции, который традиционно выбирается участниками секции и слушателями: Проанализируйте тематику студенческих докладов и отличие от тематики школьников. В чем состоит научно-исследовательская компетенция студента? В чем она проявилась? Что мотивирует студентов к научно-исследовательской работе? Какова роль визуального сопровождения доклада? Кто проявил лучшие речевые навыки и ораторские способности?

Чья презентация наиболее удачная? Чей доклад лучший? Почему?

Объединение выступления студентов и магистрантов в рамках круглых столов и дискуссий также дает положительные результаты. На круглом столе «Научный стиль и научная терминология в иноязычном образовании», посвященном Дню науки (8 февраля 20024 года), выступления магистрантов, обладающих более глубоким знанием терминологии в области лингводидактики и опытом работы с методологическим аппаратом исследования, послужили примером для студентов, делающих первые шаги в научных исследованиях.

Л. В. Ковтуненко и М. А. Лопаева, проанализировав результаты анкетирования студентов, сообщают, что «студенты отмечали значимую роль руководителя, который сопровождал их при проведении исследования (88 % опрошенных), при этом положительно оценили сотрудничество с научным руководителем лишь 56 % участников опроса, другие отмечали затруднения, с которыми справлялись самостоятельно либо получали консультации у старшекурсников или однокурсников» [5, с. 63]. Нами было проведено

анкетирование магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование». На вопрос «Кто или что помогает вам в организации научной деятельности?» магистранты отмечают, что им помогает самостоятельное чтение литературы и самообразование (43 %) и научный руководитель магистратуры (57 %).

Стоит подчеркнуть ключевую роль научного руководителя, сопровождающего научную деятельность студента на разных этапах становления научно-исследовательской культуры будущего педагога: от помощи в поисках тематики доклада или грамотной формулировки темы дипломной работы в соответствии с научными интересами кафедры и самого студента, современными тенденциями и парадигмой научных исследований в области лингводидактики до оформления текста работы с учетом требований ГОСТ и Положения о выпускной квалификационной работе, действующего в вузе.

Творческий подход к организации научно-исследовательской деятельности со стороны преподавателей, научных руководителей, преемственность и передача опыта организации научной деятельности в разных сферах образования, на разных ступенях обучения (школа, базовое образование, магистратура, повышение квалификации учителя), использование разнообразных форм научного сотрудничества и сотворчества не только приносит результаты, но и вдохновляет на дальнейшие шаги к усовершенствованию способов формирования научно-исследовательской культуры студента.

### **Библиографический список**

1. ФГОС 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 (ред. от 08.02.2021). Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/> (дата обращения: 05.09.2024).

2. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель): приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

Режим доступа: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 05.09.2024).

3. **Ушакова Н. Н.** Развитие исследовательской культуры педагога // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, № 3, 2012. – С. 3–6.

4. Иноязычное образование в школе и вузе: преемственность традиций и современные образовательные технологии // Сборник научных трудов по итогам круглого стола (27 мая 2024 года, г. Рязань), Издательство АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. – Киров, 2024. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67338373&selid=67338378> (дата обращения: 05.09.2024).

5. **Ковтуненко Л. В., Лопалева М. А.** Формирование научно-исследовательской культуры студента – будущего педагога в исследовательской работе // Вестник ВГУ II Теория и практика образовательного процесса. – С. 61–65.

УДК 378.147

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-315

**Кучеренко Наталья Леонидовна,**  
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский  
государственный университет»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[n.kucherenko@spbu.ru](mailto:n.kucherenko@spbu.ru)

## **ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ВУЗЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические основы и практические пути интеграции технологии смешанного обучения «Перевернутый класс» в освоение дисциплины «Теория и методика обучения иностранному языку» студентами, обучающимися по направлению подготовки «Лингвистика».

**Ключевые слова:** традиционное обучение, смешанное обучение, «перевернутый класс», теория и методика обучения иностранному языку.

**Kucherenko Natalia L.**  
St Petersburg University  
St. Petersburg, Russia  
n.kucherenko@spbu.ru

## USING THE FLIPPED CLASSROOM IN HIGHER EDUCATION

**Abstract.** The article considers theoretical bases and practical ways of integration of the flipped classroom to study «Theory and methods of teaching foreign languages» by students of linguistics.

**Keywords:** traditional learning, mixed learning, flipped classroom, theory and methods of teaching a foreign language.

Контекст высшего образования претерпевает глубокие изменения. Традиционные методы обучения зачастую не отражают потребности современного общества, которые призваны стать ориентирами в профессиональной подготовке специалистов. Такая ситуация требует пересмотра организации процесса обучения в целом, а также модернизации способов подачи и усвоения учебного материала.

Являясь основными векторами современного образования, индивидуализация учебного процесса и использование электронного обучения находят свое воплощение в технологии смешанного обучения «Перевернутый класс». Будучи в центре внимания педагогов и методистов всего мира, о чем свидетельствуют многочисленные образовательные сайты и научные публикации, данная технология позволяет рационализировать учебный процесс на всех уровнях образования с учетом индивидуальных потребностей учащихся.

Описанный опыт позволяет выявить актуальность поиска инновационных технологий с целью совершенствования профессиональной компетенции учащихся высшей школы.

Смешанное обучение (англ. “Blended Learning”) – это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного. Одна из разновидностей смешанного обучения, впервые упомянутая в 2000 году, технология «Перевернутый класс» (англ. “Flipped Classroom”) может быть определена как ситуация, когда

классную работу ученики выполняют дома, а домашнюю — в классе [6]. В сущности, данное понятие означает, что студенты впервые знакомятся с новым материалом за пределами класса, как правило, через чтение или просмотр видео лекции. На уроках же происходит ассимиляция знаний, решение задач в рамках проблемно-ориентированного обучения, отработка практических навыков и коллективное обсуждение изучаемой темы [1].

Родоначальниками модели перевернутого класса считаются два учителя — Джонатан Бергман (Jonathan Bergman) и Аарон Сэмс (Aaron Sams), которые в 2007 году сначала придумали, как обеспечить своими лекциями спортсменов, часто пропускающих занятия, а затем развили эту идею в новое образовательное направление, опирающееся на такие понятия, как активное обучение и мотивирование студентов [7].

Основной особенностью «перевернутого класса» является изменение цели аудиторного занятия.

В 1956 году Бенджамин Блум разработал модель, которая определяла шесть основных образовательных целей: *знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку*. Согласно этой модели, Знание выступает необходимым условием для реализации остальных навыков на практике. Позднее группа теоретиков учебных программ опубликовала переработанную версию таксономии Блума, назвав ее *Таксономия преподавания, обучения и оценки*. Последовательность образовательных целей в ней выглядит следующим образом: *запоминание, понимание, применение, анализ оценивание и создание*. С точки зрения переработанной модели Блума, «перевернутый класс» означает, что студенты выполняют более низкие уровни познавательной деятельности (получение знаний и понимание) за пределами класса и сосредотачивают своё внимание на более высоких формах познавательной активности в классе. В традиционной же модели «первое знакомство» происходит посредством лекции в классе, а усвоение знания реализуется через домашнее задание; отсюда и термин «перевернутый класс» [3].

Перевернутый класс характеризуется изменением роли преподавателя, который оставляет свою центральную позицию в пользу

большого взаимодействия и сотрудничества в процессе обучения. Перемещая «доставку» знаний в личное пространство студента, преподаватель выполняет функции организатора обучения, медиатора, наставника, консультанта, направляя учащихся, фокусируя их внимание на важных аспектах, а также корректируя их образовательную траекторию [4].

Студенты, в свою очередь, принимают на себя больше ответственности за результат обучения и изучают теоретический материал самостоятельно либо в группах. Это позволяет им стать полноправными субъектами учебного процесса, развивать стремление к познанию, критическое мышление и творческую ориентацию образовательной деятельности [2; 5].

Исследование, проводимое на филологическом факультете СПбГУ с 2021 по 2024 год, заключалось в проверке эффективности интеграции технологии «Перевернутый класс» в освоение дисциплины «Теория и методика обучения иностранному языку» студентами, обучающимися по направлению подготовки «Лингвистика». Дисциплина носит пропедевтический характер, знакомя с основными понятиями методологии, современными ведущими методами и тенденциями в обучении иностранному языку в самом общем виде. Слушатели должны освоить навыки критического мышления в отношении теоретических вопросов, а также навыки, необходимые при решении практических задач в процессе преподавания иностранного языка. Трудоемкость дисциплины составляет одну зачетную единицу, что включает 10 часов лекций, 20 часов семинарских занятий, 4 часа самостоятельной работы и зачет.

На первом этапе было проведено вводное занятие, одной из задач которого было выявление ожиданий студентов от дисциплины и их возможного педагогического опыта. Учащимся было предложено ответить на следующие вопросы: *Каковы ваши представления о методике как науке? Методика преподавания или методика обучения иностранному языку? Что, по-вашему, ценится в учителе (какие профессиональные/человеческие качества)? Каковы ваши ожидания от курса: чему хотите (должны) научиться? Какие, уже имеющиеся*

*у меня знания/умения/опыт помогут в освоении методики? Может ли имеющийся у меня опыт учения/преподавания мне помешать в освоении методики? Что Вам как ученику не нравилось в учителе? Что, по-вашему, ценится в уроке?* Индивидуально ознакомившись с вопросами, учащиеся выбирали, какие из них задать группе по следующим критериям: 1) у меня есть ответ на этот вопрос, но я бы хотел(а) знать точку зрения одноклассников; 2) у меня нет ответа на этот вопрос, и я бы хотел(а) узнать его от других. В конце обсуждения каждому из участников предлагалось задать свой вопрос группе. На этом же занятии преподаватель знакомит студентов с организацией курса, объясняет сущность технологии «Перевернутый класс» и ее место в учебном процессе, сообщает требования к зачету и педагогической практике.

Следующий этап освоения дисциплины предполагает блок из пяти традиционных лекционных занятий по теории обучения иностранным языкам. Лекции как правило посвящены следующим аспектам: *роли и месту иностранного языка в системе языкового образования; основным положениям лингводидактики и методики обучения иностранным языкам; психолого-лингвистическим основам обучения иностранному языку; целям, содержанию и средствам обучения иностранному языку; принципам обучения иностранным языкам; методам обучения и системе упражнений.* Данный блок позволяет познакомить студентов с основными методическими терминами, показать связь методики со смежными с нею науками, подготовить студентов к освоению практической составляющей методики, обозначив главные ориентиры в обучении иностранным языкам. Каждое последующее занятие начиналось с совместного выполнения теста по теме предыдущей лекции.

Параллельно с аудиторными занятиями студенты должны были осуществлять самостоятельную работу по дисциплине посредством электронного курса. Изначально данный курс был размещен в системе Blackboard. Каждая тема включала несколько элементов: текст лекции (или презентация PowerPoint), вопросы для самоконтроля, глоссарий, список литературы, лабораторная работа, онлайн тест. Последние два года все те же элементы



были размещены на платформе Microsoft Teams, что упростило осуществление обратной связи со студентами, а также сдачу отчетных материалов и контроль.

Дальнейший этап освоения методики обучения иностранным языкам осуществлялся полностью по технологии «Перевернутый класс». Студенты, самостоятельно изучив материалы лекции, направляемые инструкциями, изложенными в лабораторных работах, должны были подготовить и продемонстрировать на занятии фрагмент урока иностранного языка, направленный на формирование языковых навыков (слухопроизносительных, лексических, грамматических) или развитие умений одного из видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма). В начале занятия учащиеся совместно выполняют тестовое задание, тем самым активировав основные теоретические положения по изучаемой теме. Далее, представляя свои фрагменты уроков, разыгрывают их с одноклассниками в режиме реального времени с последующим обсуждением. Обсуждение представляет собой важную часть освоения дисциплины, так как это позволяет сразу получить обратную связь от преподавателя, услышать мнение коллег, исправить свои и не повторять ошибки других, произвести рефлексию своей работы.

Степень эффективности внедрения технологии «Перевернутый класс» в образовательный процесс измеряется, во-первых, активностью и мотивированностью студентов на занятиях. Нами был отмечен высокий уровень вовлеченности и посещаемости учащихся. Одним из ключевых моментов «перевернутого класса» является создание стимула для студентов готовиться к занятию. Изучение теоретического материала мотивируется регулярным тестовым контролем и необходимостью подготовки фрагмента урока на основе прочитанной лекции. Во-вторых, результативность данной технологии подтверждается регулярной и продуктивной самостоятельной работой студентов. Так, на платформе еженедельно размещалось «задание» с указанием срока сдачи и краткой инструкцией по оформлению конспекта (технологической карты) фрагмента урока. В течение недели после занятия (время,

отводимое на исправление ошибок и рефлексию), посвященного тому или иному аспекту, студенты должны были загрузить файл с технологической картой урока и дополнительными материалами. Подавляющее большинство студентов своевременно выполнили все задания; вместе с этим регулярно посещали лекции, выступали на практических занятиях, тем самым выполнили условия получения автоматического зачета по дисциплине. Наконец, немаловажным показателем действенности «перевернутого класса» является успешное прохождение педагогической практики на четвертом курсе. Практиканты, а также их школьные кураторы отмечают достаточную подготовку к полноценному участию в педагогическом процессе, планированию, проведению и анализу уроков, оформлению дидактических материалов и отчетной документации.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что использование технологии «Перевернутый класс» позволяет организовать самообразовательное пространство студентов, не вытесняя традиционное обучение, а эффективно интегрируясь в него, делая процесс более доступным, рациональным и результативным. Выстраивание образовательной траектории под руководством педагога, формирующейся в логике смешанного обучения, создает условия для становления самообразовательной компетенции. Все возможные трудности данного подхода, как для преподавателя, так и студентов, могут быть преодолены путем создания эффективной системы обучения, мониторинга и обратной связи, а также системы поощрения преподавателями мотивации и активности студентов.

### Библиографический список

1. **Барабошина А. А., Чернявская А. П., Ванчакова Н. П.** Самонаправляемое обучение студентов в «перевернутом» классе // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3. – С. 91–98.
2. **Борзова Т. А.** Принципы организации СРС первого курса в технологии «Перевернутый класс» // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 8–9. – С. 80–88.

3. **Логинова А. В.** Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс» // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1114–1119.

4. **Тихонова Н. В.** Технология «Перевернутый класс» в ВУЗе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2 (127). – С. 74–79.

5. Goldberg, H. R., & McKhann, G. M. Student test scores are improved in a virtual learning environment. *American Journal of Physiology - Advances in Physiology Education*. 2000. 23(1). P. 59-66. doi.org/10.1152/advances.2000.23.1.s59

6. **Lage M. J., Platt, G. J. & Treglia M.** Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*. 2000. 31(1). P. 30–43. doi.org/10.1080/00220480009596759

7. **Roy N.** La classe inversée : une pédagogie renversante ?. *Le tableau*. 2014. 3(1), 1–2. URL: <https://www.innovation-pedagogique.fr/article75.html> (дата обращения: 11.07.2024)

УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-316

**Ли Сяю,**

ГУП «Государственный университет просвещения»

г. Москва, Россия

1658682962@qq.com

## **ПРИНЦИПЫ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЧТЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРОДВИНУТЫХ ЭТАПАХ**

**Аннотация.** В данной статье предложены некоторые принципы адаптации текстов для чтения на китайском языке для студентов старших курсов, чтобы повысить педагогический потенциал художественных текстов и обеспечить более эффективное достижение целей обучения.

**Ключевые слова:** обучение китайскому языку, чтение литературы, литературные адаптации, преподавание китайского языка на продвинутом уровне.

**Li Siyao,**  
Federal State University of Education  
Moscow, Russia  
1658682962@qq.com

## **PRINCIPLES OF ADAPTING FICTION TEXTS FOR READING CHINESE LITERATURE AT ADVANCED STAGES**

**Abstract.** In this paper, we will propose some principles for adapting Chinese reading texts for advanced undergraduate students to enhance the pedagogical potential of fiction texts and ensure that learning goals are better achieved.

**Keywords:** Chinese language teaching, literature reading, literary adaptations, advanced Chinese language teaching.

С развитием преподавания китайского языка в разных странах все больше ученых выступают за использование литературных произведений в качестве материалов для чтения при обучении китайскому языку на продвинутых уровнях. Однако, поскольку литературные произведения различаются по объему и сложности, необходимо вносить необходимые адаптации после выбора подходящих художественных текстов.

Проведя исследование и сравнение нескольких китайских пособий по чтению для старших классов [1; 2; 3], мы обнаружили, что в основном существует три типа адаптации пособий: удаление, добавление и замена. Удаления касаются в основном длинных литературных произведений, которые можно вырезать и удалять, чтобы снизить нагрузку и трудность чтения для учащихся, а также соблюдать временной график преподавания. Дополнения используются в основном для дополнительного объяснения терминов, используемых в именах существительных, опущенных компонентов предложения и т. д., чтобы сделать текст более ясным и легким для понимания и более соответствующим китайским грамматическим нормам. Замена означает замену трудных слов, схем предложений и неправильных знаков

препинания в оригинальном тексте, чтобы сделать текст более соответствующим уровню чтения студентов.

В процессе адаптации редакторы используют различные способы, чтобы сделать текст более подходящим для обучения чтению в аудитории, но все они следовали следующим принципам:

Во-первых, научность. Научность означает, что адаптация художественных текстов должна соответствовать текущему уровню учащихся, принципу постепенного продвижения, от легкого к трудному, с учетом правил преподавания и когнитивных особенностей учащихся. В частности, это выражается в том, что грамматические моменты должны быть расположены от легкого к трудному, неправильное использование знаков препинания должно быть исправлено, а культурные знания должны быть дополнены объяснениями.

Во-вторых, коммуникативность. В некоторых литературных произведениях слишком много письменного языка, и адаптатор может изменить его на разговорный, чтобы повысить коммуникативность, или добавить поговорку, чтобы сделать текст более коммуникабельным в устной форме. В то же время можно добавить союзные слова, чтобы усилить логичность текста и помочь студентам понять его.

В-третьих, уважение к оригинальному тексту. Независимо от того, какие способы используются для адаптации, она должна основываться на неизменном смысле оригинального текста; если адаптированный текст больше не может сохранять оригинальный контекст и смысл, то адаптация будет бессмысленной. Адаптация - это лишь помощь, основной же является оригинальный текст. Что мы можем сделать, так это провести небольшую адаптацию с соблюдением оригинального текста в отношении неподходящих или трудных слов, фраз, абзацев и пунктуации [4, с. 52].

В заключение следует отметить, что при адаптации китайских художественных текстов для чтения для студентов старших курсов мы должны следовать некоторым принципам и использовать некоторые способы, чтобы лучше служить обучению чтению и развитию умения читать и коммуникации студентов.

## Библиографический список

1. 马树德. 现代汉语高级教程: 教材. М: 北京语言大学出版社, 2013.
2. 李晓琪. 博雅汉语高级飞翔篇: 教材. М: 北京大学出版社, 2004.
3. 刘珣. 新实用汉语课本: 教材. М: 北京语言大学出版社, 2009.
4. 陈丹妮. 对《现代汉语高级教程》等三套汉语教材的课文选编与改编研究 // 学位论文, 兰州大学. 2021, 52页.

УДК 37.016:811.581

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-317

Ли Хуавэй

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
г. Москва, Россия  
lihuawei870603@126.com

## ОБУЧЕНИЕ ЧИСЛАМ НА УРОКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье изучена специфика обучения числам китайского языка с учётом культурных и исторических аспектов. Проанализированы методы обучения данной лексики, основанные на демонстрации, сравнении с особенностями родной культуры, использовании песен, игр и стихов. В статье отмечен потенциал коммуникативного метода для изучения данной темы.

**Ключевые слова:** обучение лексики, методика обучения иностранным языкам, китайский язык, методы обучения лексики, преподавание китайского языка русскоязычным студентам.

Li Huawei

Moscow City University,  
Moscow, Russia  
lihuawei870603@126.com

## TEACHING NUMBERS IN A CHINESE LANGUAGE CLASS

**Abstract.** The article examines the specifics of teaching Chinese numbers, taking into account cultural and historical aspects. The methods of teaching

this vocabulary based on demonstration, comparison with the peculiarities of native culture, the use of songs, games and poems are analyzed. The article highlights the potential of the communicative method within the framework of this topic.

**Keywords:** teaching vocabulary, methods of teaching foreign languages, Chinese language, methods of teaching vocabulary, teaching Chinese to Russian-speaking students.

Преподавание китайского языка как иностранного включает в себя несколько аспектов, таких как произношение, лексика, грамматика и правописание китайских иероглифов [3]. Изучению и преподаванию китайской лексики долгое время не уделялось достаточного внимания, а проблема преподавания лексики китайского языка как иностранного является слабым звеном в данной области [4, с. 170]. В последние годы исследование китайской лексики и её преподавание начали привлекать внимание ученых. Однако, интеграция изучения лексических единиц и преподавания китайского языка как иностранного все еще очень слаба. Проблема обучения числам является важной частью современной китайской лексики и основным содержанием преподавания китайской лексики как иностранного языка [4]. Однако, исходя из существующих исследований, обучение числам на китайском языке как иностранном не полностью изучено.

Числа в китайском языке отражают религиозные верования, философию, национальную психологию и т. д., а также тесно связаны с традиционной культурой [2]. Несомненно, процесс изучения языка и культуры разных стран и культурных традиций посредством преподавания китайского языка, а также изучение методов, позволяющие повысить эффективность и успешность преподавания языка, интересный и сложный.

На начальном этапе обучения китайскому языку как иностранному изучение чисел, как особого языкового символа, тесно связано с повседневной жизнью людей, имеет широкий спектр применения: выражение времени, даты, возраста, номера телефона, цены и других повседневных задач. Данный символ связан также с выражением количества, например, «Две чашки чая», «Три зонтика»

и так далее. Соответственно, преподавание лексики, связанной с тематикой чисел, на уроках иностранного языка особенно важно [4]. Необходимо выявить спектр интересов студентов в изучении данной лексики посредством анализа и опроса, чтобы укрепить их знания о такой лексике и её применении.

### **Методы преподавания чисел в китайском языке.**

#### **1. Метод прямой демонстрации.**

В процессе изучения цифр от 1 до 10 преподаватель может использовать жесты, чтобы объяснить обучающимся числа. Он может показать студентам числа жестами от одного до десяти. Затем он может попросить двух обучающихся: одного показать жест, а другого — назвать соответствующее число [4]. В то же время преподаватель может также спросить студентов, как они используют жесты для выражения чисел в России, и выявить сходства и различия с китайскими числовыми жестами.

#### **2. Контекстный метод.**

Помимо выражения своего порядкового значения, числа также содержат множество культурных значений [4]. Однако, культурные коннотации чисел очень богаты и глубоки. Если обучать только поверхностному значению, обучающиеся будут испытывать трудности, когда столкнутся с культурной спецификой лексики китайского языка, относящейся к тематике чисел. В данном случае учителя должны играть свою ведущую роль, выбирать в преподавательской деятельности некоторые типичные культурно-информационные материалы, связанные с обучением, и соответствующим образом ознакомить иностранных студентов с ними [4].

Например, при объяснении числа «три», учитель может сначала кратко представить происхождение данного числа. Оно появилось около пяти тысяч лет назад. Объяснение Сюй Шэнем числа «три» в «Шуовэнь Цзецзы» таково: «Путь неба, земли и человека». (天地人之道也。) Учёный считает, что верхняя горизонтальная линия слова «три» «...представляет небо, а нижняя горизонтальная линия представляет землю, а люди живут между ними.» (“三”字最上面的一横代表天, 最下面的一横代表地, 而人则生存在二者之间。) Затем соответствующим образом необходимо ввести несколько идиом,



в которых есть слово «три», например, «три человека становятся тигром», «подумайте дважды, прежде чем действовать» и т. д. Обучающимся необходимо не только понять основное значение слова «три», но и стоящее за ним культурное значение.

### 3. Метод культурного сравнения.

Преподаватели могут использовать сравнение, чтобы дать студентам возможность почувствовать культурные различия и развить способность к межкультурному мышлению, тем самым углубляя понимание китайской культуры чисел.

Сравнительный анализ в основном выявляет различия между числами в китайском языке и родной культуре студентов, что помогает преодолеть психологические барьеры обучающихся. Например, в китайской культуре число «два» является первым четным числом. Китайцы всегда уважали четные числа, как и парные вещи, и считали, что они приносят удачу [1, с. 301]. Поэтому китайцы часто выбирают «двойные дни», чтобы отмечать важные дни, когда дарят подарки, и используют «двойное счастье» для браков. Вследствие этого, существуют такие слова, как «двойное счастье приходит к нам», «дверь», «пары идут парами», «два дракона». Числовые слова типа «игра с бусами». В глазах россиян «два» — число траура. Поэтому при отправке цветов по России нельзя отправлять четные числа, а выбирать нечетные, кроме цифры «13». С помощью метода культурного сравнения студенты могут понять культурные различия между Китаем и Россией и избежать недоразумений и возможных трудностей.

### 4. Методика преподавания песен и стихов.

Преподавание песен также является одним из эффективных методов улучшения преподавания цифровой лексики при преподавании китайского языка как иностранного. Музыка — это вокальное выражение языка. Изучение песен может повысить интерес студентов к изучению данного языка и культуры [2]. При пении язык выражается через ритм и тон, что полезно для интерпретации и эмоционального выражения, что является интересным методом изучения языка. Для обучающихся с низким уровнем владения языком, эффект от использования детских песен и стихов с целью

обучения числам наиболее очевиден. После того, как студенты выучили первые 10 чисел «от 1 до 10», их учат петь китайскую песню «Где мои друзья». Слова звучат так: «Один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, где мои друзья? В Пекине, в Шанхае, мой друг здесь.» (一二三四五六七, 我的朋友在哪里? 在北京, 在上海, 我的朋友在这里。), а также «Один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, шесть, пять, четыре, три, два, один, пролетели три утки, три цыпленка и семь маленьких птичек.» (一二三四五六七, 七六五四三二一, 三只鸭, 三只鸡, 七只小鸟飞过去。). Данный метод не только эффективно стимулирует энтузиазм студентов в изучении китайского языка, но и способствует обучению корректного произношения чисел [2, с. 18].

Кроме того, нельзя игнорировать роль поэзии в обучении числам: стихи, как правило, легко рифмуются, следовательно, запоминаются. При правильном использовании в обучении запоминание стихов может помочь российским студентам выучить китайские цифры, углубить их знания о китайских числах и в то же время развить у них интерес к поэзии [2, с. 19]. Например, выучив впервые китайские цифры, можно повторить их в стихотворении «Горная деревня Юнхуай» 《山村咏怀》: «Отойдя на две-три мили, в Яньцуне четыре или пять домов, шесть или семь павильонов и восемьдесят или девяносто цветов». (一去二三里, 烟村四五家, 亭台六七座, 八九十枝花。) Короткие стихи легко запоминать и читать наизусть, они имеют определенную художественную концепцию. Такие стихи хорошо подходят для обучения русскоговорящих студентов китайским цифрам.

#### 5. Игровой метод обучения.

При обучении числам китайского языка как иностранного используются интересные занятия в классе, стимулирующие интерес к обучению и достижению образовательных целей [4]. После того как студенты успешно освоили числа в пределах 100, рекомендовано использовать игровые методы для закрепления данной лексики. Например, предложить студентам в классе поработать в парах и посчитают по порядку от 1 до 100. При счете до числа, кратного 4, или числа, содержащего 4, студенты должны сказать: «Пропускаю!», чтобы избежать этого несчастливое числа. Практика показала,

что данный игровой метод очень нравится студентам, он прост и удобен, участвовать в ней может каждый.

#### б. Коммуникативный метод.

Русскоговорящие студенты изучают китайский язык в первую очередь для общения, а коммуникативная практика также является наиболее эффективным способом проверки знаний. Таким образом, успешное преподавание в классе, помимо того, что позволяет обучающимся запомнить соответствующие слова и понять определенную часть китайской культуры, должно также создать определенный контекст и коммуникативную среду, чтобы побудить студентов войти в реальную среду общения [4].

Например, организуйте диалог, чтобы спросить о днях рождения, можно предложить студентам ответить на вопросы о датах своего рождения на китайском языке. В качестве другого способа можно использовать следующее: преподаватель приводит примеры предложений о числе «три» и демонстрируют студентам различные абстрактные значения этого числа с помощью конкретных предложений и коммуникативной ситуации. Например, «надо учиться всем сердцем, а не вполсилы»; «она просит отпуск каждые три дня»; «это дело нельзя объяснить в нескольких словах».

Таким образом, эффективность изучения лексики китайского языка по теме чисел напрямую зависит от использованного метода. Преподавателю необходимо организовать обучение таким образом, чтобы его содержание коррелировало с интересами и индивидуальными особенностями студентов.

### Библиографический список

1. **Банкова Л. Л.** Концептуализация числа два в китайской лингвокультуре / Л. Л. Банкова // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2024. – Т. 34, № 2. – С. 298–305. – DOI 10.35634/2412-9534-2024-34-2-298-305. – EDN VGDAZY.

2. **Гуторова Е. Ю.** Песня и стихотворение как методическое средство обучения китайскому языку / Е. Ю. Гуторова, С. Н. Пономарчук // *Juvenis Scientia*. – 2019. – № 11-12. – С. 17–22. – DOI 10.32415/jscientia.2019.11-12.05. – EDN JBBQLV.

3. **Источинская Е. А.** Китайская система счёта / Е. А. Источинская // Наука XXI века: проблемы, поиски, решения : материалы XLVI научно-практической конференции, Миасс, 22 апреля 2022 года. — Челябинск: Челябинский государственный университет, 2022. — С. 35–38. — EDN VEFISY.

4. **Пак, К. Е.** Методы обучения лексике китайского языка как иностранного / К. Е. Пак // Uzbekistan-China: development of cultural, historical, scientific and economic relations. — 2021. — № 1. — С. 170–177. — ISSN 2181-1784.

УДК:372.8

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-318

**Мартыненко Лилия Геннадьевна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
liliyamartynenko@yandex.ru,

**Быкова Анна Дмитриевна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
alldvms@gmail.com

## **РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ УМЕНИЙ В ЭКСПРЕССИВНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА**

**Аннотация.** Авторы статьи рассматривают использование музыкального аутентичного материала как один из эффективных способов развития умений в экспрессивных видах речевой деятельности на уроках иностранного языка; представляют критерии и требования к отбору музыкального материала, а также примеры упражнений для обучения учащихся основной школы французскому языку.

**Ключевые слова:** аутентичный музыкальный материал, иноязычные умения, экспрессивные виды речевой деятельности, урок французского языка.

**Martynenko Liliya G.**,  
Herzen State Pedagogical University,  
St. Petersburg, Russia  
liliyamartynenko@yandex.ru,

**Bykova Anna D.**,  
Herzen State Pedagogical University,  
St. Petersburg, Russia  
alldvms@gmail.com

## **DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SKILLS IN EXPRESSIVE SPEECH ACTIVITIES USING AUTHENTIC MUSICAL MATERIAL**

**Abstract.** The authors of the article study the use of authentic musical material as one of the effective ways of developing skills in expressive types of speech activity at foreign language lessons; they provide criteria and requirements for the selection of musical material, as well as examples of exercises for teaching French to secondary school students.

**Keywords:** authentic musical material, foreign language skills, expressive types of speech activity, French language lesson.

Аутентичные материалы являются приоритетными в обучении экспрессивным видам речевой деятельности на иностранном языке. Они отличаются оригинальностью лексики, близостью к живым коммуникативным нормам, социокультурной насыщенностью, содержательной и коммуникативной целостностью. Такие материалы создают мотивацию для собственного самовыражения и способствуют погружению в иноязычную среду.

Правильный отбор музыкального аутентичного материала для развития умений в экспрессивных видах речевой деятельности имеет одно из самых важных значений в разработке системы уроков иностранного языка. Для эффективного обучения иностранному языку с использованием музыкального материала необходимо производить его отбор с учетом определенных критериев, основными из них являются: критерий аутентичности, критерий тематической соотнесенности, критерий дидактической целесообразности, критерий воспитательной ценности, критерий соответствия содержания

музыкального материала интересам обучающихся, критерий учета возрастных особенностей обучающихся, критерий актуальности, то есть при отборе материалов, необходимо удостовериться, что реальность, показанная в видеоклипе, сходится с актуальными реалиями страны изучаемого языка [1]. Также необходимо использовать такие аутентичные материалы, в которых были бы затронуты проблемы, с которыми могут столкнуться обучающиеся в реальной жизни [2].

Помимо учета вышеперечисленных критериев, учителю необходимо ознакомиться и следовать требованиям к использованию аутентичных аудио- и видеоматериалов на уроке, которые выдвигает Федеральный государственный образовательный стандарт, а именно: требования к продолжительности: по материалам Примерной программы по иностранным языкам предполагается использование аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров с длительностью звучания до одной минуты. Однако в случае использования музыкального видеоклипа, за счет содержания динамичного видео ряда, продолжительность видеоматериала можно увеличить до трех минут; требования к качеству: материал должен быть качественным, с хорошим звуком и, при необходимости, изображением, чтобы обучающиеся могли легко понимать и воспринимать материал; требования к эстетическим ценностям (для видеоклипов): изображение должно быть чётким, с высокой степенью визуальной поддержки, а съемка местоположения должна способствовать пониманию, устанавливая определенный контекст, что делает язык более предсказуемым для обучающихся [3].

Эффективность обучения иностранному языку, при использовании аутентичных музыкальных материалов на школьных занятиях неоспорима, так как подобные материалы имеют ряд преимуществ, а именно возможность погружения в иноязычную среду, получения социокультурных знаний о стране изучаемого языка и индивидуализации содержания речи, учитывая интересы обучающихся. По мнению многих исследователей, именно «музыкальный клип как явление экранной культуры и медийный продукт привлекает внимание, прежде всего, своей осязаемой эстетической и семантической спецификой» [4, с. 143].

Далее, представим перечень видеофрагментов, выбранных в соответствии с разделами учебника по французскому языку «Adosphère 3» для учащихся 6 класса [5].

*Таблица 1*

**Отбор музыкальных видеоклипов, в соответствии с критериями**

Тема	Музыкальный видеоклип
Ouvre tes oreilles	La Petite Sirène – Sous l’océan (Disney)
Trouve ton style	Clara Luciani – Le reste (Clip Officiel)
Aime la Terre	La Petite Sirène – Sous l’océan (Disney)
Sois branché(e)	Tarzan - Je veux savoir (Disney)
Fais ton cinéma	La reine des neiges – En été (Disney)
Croque la vie	La Belle et la Bête – C’est la fête (Disney)
Mets tes baskets	Mulan – Comme un homme (Disney)
Explore le monde	Angèle – Bruxelles, je t’aime

Поскольку целью наших упражнений является развитие иноязычных умений в экспрессивных видах речевой деятельности (умений в монологической, диалогической речи и аудировании) на основе аутентичного музыкального материала, то, в нашем случае, для развития данных умений мы выбираем индуктивный («путь снизу», синтетический) способ обучения. Развитие умений в монологической и диалогической речи данным способом предполагает постепенное увеличение количества элементов: от предложения (речевого образца) к связному высказыванию. При развитии умений монологической речи индуктивным путем мы используем три типа упражнений: на уровне слова, на уровне предложения и на уровне связного высказывания.

При развитии умений диалогической речи индуктивным путем мы используем три типа упражнений: имитативные, подстановочные и трансформационные.

В начале, мы предлагаем упражнения, которые мотивируют обучающихся выразить свое мнение, в рамках темы, снятие языковых трудностей, в рамках непосредственной работы с музыкальным

материалом, на основе которого будет составляться монолог или диалог, далее, упражнения на контроль понимания, работа с речевым образцом и творческие задания, на основе которых обучающийся формирует собственную базу для высказывания.

Представим примеры упражнений, направленных на развитие умений в экспрессивных видах речевой деятельности.

Работа будет состоять из 3 этапов: допросмотровом, просмотром и послепросмотровом.

На допросмотровом этапе необходимо мотивировать учащихся, настроить их на выполнение задания, сделав активными участниками процесса обучения; снять возможные трудности восприятия текста и подготовить к успешному выполнению задания.

С целью мотивации обучающихся и развития механизма вероятностного прогнозирования, а также для снятия лингвистических трудностей, можно предложить различные варианты заданий на предвосхищения текста:

– *Observez le titre de la chanson. Traduisez-le. De quoi s'agit-il dans la chanson ? // Изучите название песни. Переведите его. О чем идет речь в песне?*

– *Devinez le sens du mot en fonction du contexte // Догадайтесь о значении слов, исходя из контекста.*

На просмотром этапе, с целью развития рецептивных умений (на уровне выделения содержательной и смысловой информации), а также для актуализации лексического материала можно дать следующие установки к заданиям:

– *Relevez les mots, puis écoutez la chanson et complétez le texte. // Найдите слова, а затем послушайте песню и дополните ими текст.*

На данном этапе работы могут использоваться традиционные упражнения, направленные на: поиск правильных ответов на вопросы (вопросы предлагаются до просмотра); определение верных/ неверных утверждений; соотнесение разрозненных предложений со смысловыми частями текста; выстраивание частей текста в логической последовательности; установление причинно-следственных связей и т. д.



– *Remplissez les informations de la vidéo. // Дополни информацией из видео.*

– *Commentez la phrase: «Tout ce que tu sais n'est rien encore pour moi». Qu'est-ce qu'elle implique? // Прокомментируйте фразу. Как вы думаете, что она подразумевает?*

– *En paires, à tour de rôle, répétez la phrase en ajoutant des détails. // В парах, по очереди повторите фразу, добавляя детали.*

Далее, с целью контроля понимания, а также обобщения просмотренного и услышанного, для развития умений говорения можно предложить составление ситуации или рассказа, диалога-обмена мнениями на основе клипа или песни, в рамках изученной тематики и т. д.

– *Faites les dialogues avec les phrases données. // Составьте диалоги с предложенными фразами.*

– *En paires, complétez le dialogue vous-mêmes avec 3 autres phrases de chaque côté. // В парах, самостоятельно дополните диалог еще 3 фразами с каждой стороны.*

– *Par paires, rédigez une courte histoire en utilisant autant de phrases que possible de la liste. // В парах, составьте короткую историю, используя как можно больше фраз из списка.*

Таким образом, можно сделать вывод, что работа с музыкой на уроке иностранного языка может стать эффективным инструментом для развития умений в экспрессивных видах речевой деятельности, данный способ делает учебный процесс более увлекательным и интересным для обучающихся, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и иноязычной культуры.

### **Библиографический список:**

1. **Барменкова О. И.** Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка // Эксперимент и инновации в школе, 2011. – № 5. – С. 75–79. URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения 07.03.2024).

2. **Макковеева Ю. А.** Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности. Дис. ... канд. пед. наук. – СПб. : 2007. – 234 с.

3. Стандарт «Федеральный государственный образовательный стандарт» от 17.12.2010 № 1897 // Официальный интернет-портал правовой информации. — 2010 г. — с изм. и допол. в ред. от 29.12.2014.

4. **Ушанов П. В.** Музыкальный клип как продукт эволюции медийных технологий: к проблеме уточнения термина / П. В. Ушанов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. — 2022. — № 4. — С. 143–147. — EDN SCFDSE.

5. Adosphère. Méthode de français. A2: учеб. пособие для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением фр. яз. / Céline Himber, Marie-Laure Poletti — 3-е изд. — М. : Hachette, 2021 — 128 с. — ISBN: 1978-2-01-155711-7

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-319

**Мельникова Ксения Андреевна,**  
Государственный университет просвещения  
г. Москва, Россия  
k.a.mel1104@mail.ru

**Гальскова Наталья Дмитриевна,**  
Государственный университет просвещения  
г. Москва, Россия  
nd.galskova@mail.ru

## **КРИТЕРИИ ОТБОРА ИНОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ**

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу обучения чтению научно-педагогических текстов на иностранном языке на высшей ступени образования. Дается описание основных уровней понимания НПТ, а также анализируются и выделяются основные критерии отбора данных текстов в процессе подготовки будущих преподавателей иностранного языка.

**Ключевые слова:** подготовка преподавателей иностранного языка, научно-педагогический текст, классификация научно-педагогических текстов, критерии отбора текстов.

**Melnikova Ksenia A.,**  
Federal State University of Education  
Moscow, Russia  
e-mail: k.a.mel1104@mail.ru

**Galskova Natalya D.,**  
Federal State University of Education  
Moscow, Russia  
nd.galskova@mail.ru

## **CRITERIA FOR THE SELECTION OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE FOR TEACHING READING**

**Abstract.** This article is devoted to the issue of teaching to read scientific and pedagogical texts in a foreign language at the highest level of education. The main levels of understanding of the NPT are described, as well as the main criteria for selecting these texts in the process of training future teachers of a foreign language are analyzed and highlighted.

**Keywords:** training of teachers of foreign languages, scientific and pedagogical text, classification of scientific and pedagogical texts, criteria for the selection of texts

В современном мире иностранный язык становится неотъемлемым элементом обучения на всех ступенях образования. «Цель обучения иностранным языкам обусловлена объективными нуждами общества и уровнем развития науки, и отражает в себе специфику учебного предмета «иностраннй язык» и то общее, что объединяет все учебные предметы в систему», согласно Н. Д. Гальсковой [1, с. 201]. Говоря о высшей школе, основной целью которой является подготовка высококвалифицированного специалиста, способного осуществлять профессиональную деятельность в соответствии со своим профилем, иностранный язык выступает не только в качестве объекта, но и в качестве средства обучения, в том числе благодаря чтению. Как отмечает Н. Ф. Коряковцева «чтение на иностранном языке есть активный процесс восприятия

и переработки смысловой информации, проникновения в замысел автора и его интерпретации с позиции личностных смыслов» [4, с. 159]. Эффективность подготовки специалиста любого профиля в первую очередь зависит от того, какую профессиональную деятельность он будет осуществлять в будущем. Поэтому, ставя академические задачи перед обучающимися, необходимо выяснить, какие их профессиональные потребности необходимо удовлетворить в процессе обучения чтению на ИЯ, как часто и какую литературу будущие специалисты будут использовать в своей деятельности, а также спрогнозировать возможные ситуации чтения на изучаемом языке. На разных этапах обучения осуществляется включение и работа с текстами разной направленности: от художественного до публицистического. Возвращаясь к высшему образованию, отличительной особенностью которого является активная научная деятельность – работа с научными текстами является первостепенной, а в концепции обучения будущих преподавателей ИЯ – научно-педагогических текстов.

Научно-педагогический текст (далее – НПТ) является важным инструментом и средством обучения преподавателей, поскольку через изучение НПТ студенты получают возможность расширить свои знания и понимание в области основ педагогики, психологии, методики преподавания иностранных языков и других смежных с методикой наук, развить навыки критического мышления, умение анализировать и оценивать различные подходы, стимулируя студентов к самостоятельному поиску информации, осмыслению новых идей и развитию своей научной активности, а также способствовать созданию основ для собственных научных исследований.

Научно-педагогический текст подчинён деятельности, в которую включён, и с этой точки зрения его можно рассматривать как институциональный дискурс, характеризующийся профессиональной сферой общения, которая подчиняет все аспекты текста. Е. В. Геласина дает характеристику научно-педагогическому тексту, выделяя такие его основные компоненты, как посылочное знание, являющееся смысловой опорой автора текста; авторскую точку зрения на предмет изучения, а также оценочные суждения, посредством

которых автор выражает свое мнение о степени разработанности изучаемого им вопроса [2]. Мы же, в свою очередь под НПТ будем понимать тексты, написанные учеными и работниками в области образования, педагогики, методики обучения иностранным языкам, лингводидактики, лингвистики, психолингвистики и смежных наук, содержащие теоретические обоснования, методологические подходы, результаты исследований и прочие академические сведения, направленные на развитие профессиональных компетенций будущих преподавателей иностранного языка.

На этапе подготовки к обучению чтению НПТ важно уделить особое внимание выборке текстов, способные впоследствии осуществлять работу на всех уровнях понимания, а также соответствующие профессиональным требованиям и потребностям к обучению будущих преподавателей иностранного языка. Работы М. М. Степановой в области обучения чтению студентов, в большей мере рассматривают три основных критерия, которым должны соответствовать тексты для чтения по специальности [5]: аутентичность, тематическая направленность, соответствующая профессиональным интересам студента, а также содействие созданию положительной мотивации. Наказнюк Н. И. при работе со студентами лингвистического профиля расширяет предложенные выше критерии и добавляет такие компоненты, как а) соответствие текстов целям и задачам подготовки; б) ориентация отобранных текстов на активизацию межпредметных связей; в) соответствие текстов методическим и прагматическим задачам современного иноязычного образования; г) учет культурного многообразия текстового и д) соответствие текстов языковым и речевым возможностям студентов [3]. Однако, существует необходимость сформулировать и описать критерии отбора текстов научно-педагогической направленности, позволяющие наиболее эффективно осуществлять процесс подготовки будущих преподавателей иностранного языка. К ним можно отнести такие критерии, как: актуальность содержания, языковая доступность, аутентичность, смысловая завершенность, познавательная ценность, наличие профессионально-специализированных терминов, коммуникативная направленность, мультикультурность,

поддержка межпредметных связей и практическая значимость. Более подробно каждый компонент будет описан в таблице 1.

*Таблица 1*

**Критерии отбора текстов научно-педагогической направленности**

Критерий	Описание
Актуальность содержания	Содержит информацию о самых актуальные аспекты в области языкового образования
Языковая доступность	Учет уровня языковой подготовки обучающихся
Аутентичность	Отражение реально существующих языковых ситуаций
Смысловая завершенность	Логически структурированные и законченные
Познавательная ценность	Возможность расширения профессиональных знаний и стимулирование интереса к изучаемому материалу.
Наличие профессионально-специализированных терминов	Лексика, соответствующая области лингвистического образования
Коммуникативная направленность	Развитие речевых умений, возможность применять полученные знания в реальных ситуациях общения
Мультикультурность	Включение информации о культуре стран изучаемого языка, что важно для успешной коммуникации в профессиональной среде
Поддержка межпредметных связей	Установление связей не только с языковыми аспектами, но и с другими смежными областями знаний, расширяя горизонты студентов и возможности для взаимодействия
Практическая значимость	Прикладной характер текстов, возможность применения полученных знаний студентами в реальной профессиональной деятельности.

Таким образом, дав описание научно-педагогическому тексту как средству обучения преподавателей ИЯ, мы рассмотрели его как основной элемент погружения в профессиональную среду, посредством которого у них будет возможность подчерпнуть знания из разных областей, соответствующих требованиям программы высшего образования. НТП был описан как самостоятельный элемент, состоящий из девяти взаимосвязанных уровней, благодаря которым у студентов формируется понимание текста. Кроме того, нами были проанализированы и сформулированы основополагающие критерии отбора иноязычных научно-педагогических текстов для эффективной работы на занятиях.

### Библиографический список

1. **Гальскова Н. Д.** Эволюция целевой направленности учебного предмета «Иностранный язык» //Актуальные вопросы современной лингвистики: Материалы XI международной научно-практической конференции, посвященной году педагога и наставника в РФ – 2024. – С. 200–203.

2. **Гелясина Е. В.** Анализ научно-педагогического текста: теоретический и процессуальный компоненты //Народная асвета. – 2020. – №. 4. – С. 8–11.

3. **Наказнюк Н. И.** Принципы отбора текстов для занятий по домашнему чтению для студентов лингвистических специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. Вып. 10: Сб. ст. – СПб. : Нестор, 2007.

4. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. М. : КНОРУС, 2018. 390 с.

5. **Степанова М. М.** Отбор текстов для домашнего чтения при обучении английскому языку на неязыковых факультетах // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза: Сб. науч. ст. по проблемам высшей школы. Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009.

УДК 372.881.111.1  
doi:10.18720/SPBPU/2/id24-320

**Протопопова Мария Андреевна,**  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный  
педагогический университет»,  
г. Оренбург, Россия  
protopopovam117@mail.ru

## **РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ**

**Аннотация.** В статье автор описывает сценарии организации урока английского языка для учеников 6 класса с разным уровнем языковой подготовки. Задания, разработанные на основе технологии обучения в сотрудничестве, обеспечивают индивидуальный подход к каждому участнику микрогруппы, что способствует повышению мотивации и развитию умений чтения на английском языке.

**Ключевые слова:** технология сотрудничества, уровневая дифференциация, индивидуализация, мотивация, чтение, английский язык.

**Protopopova Mariia A.,**  
Orenburg State Pedagogical University,  
Orenburg, Russia  
protopopovam117@mail.ru

## **DEVELOPMENT OF STUDENTS' READING SKILLS USING THE TOOLS OF COOPERATIVE LEARNING TECHNOLOGY**

**Abstract.** In the article the author describes scenarios for organizing an English lesson for sixth grade students with different levels of language proficiency. Tasks based on cooperative learning technology provide an individual approach to each participant in the microgroup. Such an approach helps to increase motivation and develop reading skills in English.

**Keywords:** cooperative learning technology, level differentiation, individualisation, motivation, reading, English language.



В условиях активно развивающихся современных технологий и имеющихся практических методов обучения учителю необходимо организовать образовательную деятельность учащихся так, чтобы были созданы все условия для достижения целей ФГОС третьего поколения. Организация учебного процесса заключается в выборе подходящих для каждого определенного класса или группы обучающихся форм проведения урока и используемых технологий в течение урока [4]. В этом контексте наиболее подходящим инструментом решения поставленной задачи выступает, на наш взгляд, технология обучения в сотрудничестве, основной идеей которой является процесс организации групповой работы обучающихся с разным уровнем успеваемости по изучаемому предмету [1]. Так, работая в микрогруппе, менее успевающие учащиеся имеют возможность без страха попросить о помощи преуспевающих учеников, разобраться с их помощью в непонятном для них материале. Мы считаем это важным фактором повышения мотивации к изучаемому предмету, поэтому в преддверии нашей педагогической практики в школе мы готовим план эффективной работы в классе именно на основе технологии обучения в сотрудничестве. В данной статье речь пойдет о заданиях, разработанных в дополнение к материалам УМК «Starlight = Звёздный английский. 6 класс» с использованием технологии обучения в сотрудничестве.

Используя прием «Обучение в команде» или «Student Team Learning», который заключается в изучении отдельно каждым членом малой группы предложенной темы, а затем в его совместном обсуждении [2], мы предлагаем задание, разработанное для актуализации информации из текста «Christopher Columbus» (Модуль: 3i; Curricular: History, стр. 56).

Сначала необходимо представить обучающимся лексический материал, который представлен в тексте, чтобы на основе прочитанного обучающиеся смогли понять и объяснить учителю, о чем пойдет речь на уроке. В данном случае актуализируются метапредметные результаты обучения географии, так как тема об открытии Америки и путешествии Христофора Колумба изучается в 5 классе. Далее обучающиеся делятся на команды по 3–4 человека, каждая

группа получает карту Америки, разделенную на части. Задача обучающихся – собрать карту и обнаружить, что на ней будут перечислены заголовки будущих частей текста (представлены в задании № 2 на стр. 56 учебника), которые нужно будет прочитать, повторяя за учителем, и перевести их. На следующем этапе команде выдается четыре фрагмента текста, каждый обучающийся изучает свой фрагмент, а затем делится прочитанным с остальными членами группы, задача – соединить каждый фрагмент с правильным заголовком. Завершающей частью работы станет выстраивание частей текста в логическом порядке. Учитель может предложить на слайде варианты общих вопросов по тексту, чтобы обучающиеся смогли на них ответить, либо представить это в качестве последнего задания: каждому ученику нужно составить свой общий вопрос по содержанию текста.

Опираясь на метод «Пилы» или «Jigsaw», при котором обучающиеся разделяются на команды по 4–5 человек для изучения разделенного на фрагменты материала, чтобы затем поделиться прочитанным друг с другом и обсудить возможное решение или проблему, в зависимости от формулировки задания [2], мы разработали ряд заданий к уроку по теме «Natural disasters». На странице 81 УМК «Starlight = Звёздный английский. 6 класс» представлено три заметки, в которых рассказывается о случившемся в 2010 году землетрясении в столице Гаити – Порт-о-Пренс. Перед началом работы в командах учитель показывает видео, в котором репортер рассказывает о землетрясении, по окончании видефрагмента учитель спрашивает обучающихся, на какую тему будет урок. Класс необходимо разделить на три команды, каждая из которых получит разные заметки. Учитель раздает каждому члену команды определенную роль: тайм-менеджер; репортер; очевидец событий; волонтер; пострадавший от землетрясения. Всем членам команды нужно прочитать заметку, обсудить в командах, каким образом жители Гаити могут избежать сильных разрушений. Затем учитель задает ряд вопросов, на которые каждая команда должна ответить за определенное количество времени (дается несколько минут на обсуждение,

команды отвечают по очереди). Далее учитель раздает карточки (для каждой роли своя карточка), на которых прописаны вопросы, необходимые для обсуждения в диалоге. Задача учеников – разделиться в группы на 2–3 человека внутри команд и составить короткие диалоги с опорой на карточки. Ученики разыгрывают свои диалоги, учитель подводит итоги урока и выставляет оценки командам.

Применяя метод под названием «Учимся вместе» или «Learning Together», при котором в каждой группе из 3–4 человек есть как преуспевающие, так и средние, и слабые обучающиеся [2], представим задание, разработанное нами в дополнение к материалам УМК «Starlight = Звёздный английский. 6 класс» по теме «Holidays». Каждая группа должна изучить предварительно разделенное на части письмо (секция Writing, на стр. 73) так, чтобы его порядок был в учебных целях нарушен. После прочтения каждого из отрывков письма учащимся необходимо восстановить логическую последовательность. Далее необходимо к каждому абзацу письма подобрать правильную характеристику-«название» (на основе аналогичного задания из учебника): activities so far and plans for today; greeting and opening remarks; closing remarks; plans for tomorrow. На основе подобранных названий обучающиеся составляют план написания личного письма. Все задания описаны на индивидуальной карточке, подготовленной для каждого ученика с учетом его уровня владения иностранным языком.

Необходимо отметить, что для реализации уровневой дифференциации, которая позволяет наиболее эффективно включать учеников с разным уровнем знаний языка в работу, важно использовать удобную для учителя маркировку карточек от «простого к сложному». Так, для учащихся с низким уровнем владения английским языком – Вариант А (упрощенный) – учителю необходимо подготовить карточки следующего формата: расписать словарь незнакомой лексики с переводом, который пригодится в процессе работы («Vocabulary»), количество слов или выражений – от 7 до 10; перечислить 2–3 фразы, характерные для каждой части личного письма; а также предложить пункты плана письма на русском

языке. Для учеников со средним уровнем владения – Вариант Б (средний) – на карточку вынести необходимый словарь незнакомых слов с переводом для написания письма или составления плана («Vocabulary+») с меньшим количеством лексики (5–7 слов); дать 1–2 фразы с более сложной лексикой, характерные для каждой части личного письма; предложить несколько пунктов плана письма на английском языке. Для учеников с высоким уровнем владения – Вариант В (продвинутый) – в карточке представлено 3–4 еще не изученных слова или фразы с переводом, которые будут нужны в работе с письмом («Vocabulary++»), а также одна фраза с более сложной лексикой, характерная для личного письма. Подобная градация карточек по уровню сложности обеспечивает каждому обучающемуся посильное для него задание, что, на наш взгляд, важно для поддержания мотивации к изучаемому предмету.

Так, каждый из участников команд берет на себя ответственность за один пункт плана, советуясь с другими участниками, пишет его в рабочем листе урока, опираясь на имеющиеся «подсказки» в полученных карточках. В итоге каждая из команд выбирает ответственного за презентацию готовой версии личного письма, по очереди читают вслух полученное письмо от друга и свою версию ответа на него.

Используя любой прием технологии обучения в сотрудничестве, важно придерживаться формирующего оценивания работы учеников [3]. С этой целью команды обучающихся оценивают работу отвечающей группы по заранее определенным критериям: качество устного представления письма, наличие оригинальной идеи и поддержка отвечающего со стороны других членов команды. Учитель в свою очередь оценивает проделанную всей группой учеников работу по следующим критериям: уровень активности каждого из учеников, управление временем, выполнение каждым учеником своей роли, качество готовой работы (то есть составленного письма, диалога или текста). Принцип оценивания одинаковый как у обучающихся, так и у учителя: самая низкая оценка – 2 балла, самая высокая – 4 балла. Итоговая оценка работы команды складывается из оценки, выставленной учителем, и оценкой самих обучающихся,

и определяется по следующей шкале: от 14 до 21 балла – оценка «3», от 22 до 28 баллов – оценка «4», выше 28 баллов – оценка «5». Таким способом достигается объективная оценка с учетом мнения самих обучающихся, что способствует повышению мотивации к активной работе на уроке английского языка.

Таким образом, для формирования умений чтения можно использовать технологию обучения в сотрудничестве как эффективный и продуктивный способ работы с обучающимися в любом возрасте. Работа в командах, состоящих из обучающихся с разным уровнем владения иностранным языком, мотивирует слабоподготовленных по изучаемому предмету обучающихся к улучшению своих образовательных результатов.

Однако для плодотворной работы учителю необходимо учитывать много факторов при организации урока с использованием данной технологии: индивидуальные особенности учащихся, их уровень подготовки и владения языком, эмоциональную совместимость друг с другом для работы в группах или парах, уровень их социализации и готовности брать на себя определенную ответственность и роль в процессе урока. В противном случае технология не будет реализована в полном объеме или будет реализована, но некачественно.

### **Библиографический список**

1. **Галинская Т. Н., Костина Н. Г.** Обучение в сотрудничестве при подготовке будущих учителей иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – Вып. 82. – Ч. 4 – С. 82–85.
2. **Молдокулова Л. Д.** Новые педагогические методы в обучении иностранным языкам: «обучение в сотрудничестве» // Вестник Кыргызской гос. мед. академии имени И.К. Ахунбаева. – 2018. – № 3. – С. 138–140.
3. **Савиных Г. П.** Формирующее оценивание как компонент внутренних систем оценки качества образования // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17, № 4. – С. 139–149. – DOI 10.26907/esd.17.4.11.
4. **Сайко М. Ю.** Развитие навыков функциональной грамотности в разных видах речевой деятельности на уроках английского языка // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2023. – № 1 (17). – С. 30–35.

УДК: 378

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-321

**Семенова Елена Владиленовна,**  
Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО  
«Сибирский федеральный университет»  
г. Лесосибирск  
elenacs@mail.ru

## **ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме внеучебной деятельности как средству интенсификации высшего педагогического образования. Раскрыты роль и значение внеучебной деятельности, обоснована идея достижения эффективности внеучебной деятельности в контексте создания среды по принципу творческого сообщества преподавателей и студентов. Представлен ход опытно-экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** внеучебная деятельность, высшее педагогическое иноязычное образование, сообщество преподавателей и студентов.

**Semenova Elena V.,**  
Lesosibirsk Pedagogical Institute –  
branch of the FSAEI of HE “Siberian Federal University”  
Lesosibirsk  
elenacs@mail.ru

## **EXTRACURRICULAR WORK AS A MEANS OF INTENSIFYING HIGHER PEDAGOGICAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of extracurricular activities as a means of intensifying higher pedagogical education. The role and significance of extracurricular activities are revealed, the idea of achieving the effectiveness of extracurricular activities in the context of creating an environment based on the principle of a creative community of teachers and students is substantiated. The course of experimental work is presented.

**Keywords:** extracurricular activities, higher pedagogical foreign language education, community of teachers and students.

Внеучебную деятельность в высшем педагогическом образовании можно с уверенностью отнести к многолетней традиции, которая представляла интерес как для исследователей, так и для практиков – преподавателей высшей педагогической школы. В то же время эта традиция не являет собой что-то раз и навсегда утвержденное в педагогической науке и практике в силу положительных результатов и эффективности. Напротив, каждый новый виток развития иноязычного высшего педагогического образования ставил перед исследователями и практиками новые задачи, обозначал нерешенные проблемы, что еще раз подтверждало идею о потенциальных возможностях сферы внеучебной деятельности в подготовке учителей иностранного языка. Так, сегодня в разработке проблем внеучебной деятельности в педвузе актуализирована идея о возможностях личностного развития и воспитания студентов в процессе внеучебной деятельности [1], большое внимание уделяется внеучебной деятельности в системе иноязычного образования студентов неязыковых специальностей [3]. Целесообразной представляется нам разнообразная и интенсивная работа, связанная с подготовкой студентов к проведению внеучебной работы по иностранному языку со школьниками [4].

В то же время из опыта известно, что, несмотря на актуальность внеучебной деятельности, этот сегмент чаще всего является своеобразным «довеском» в высшем педагогическом образовании. Причин такому положению дел, на наш взгляд, несколько. Среди ведущих есть смысл отметить специфику внеучебной деятельности, которая основана на добровольности. В связи с этим мотивационная составляющая для такого вида деятельности оказалась недостаточно разработана. Студенты охотно принимают для себя мотивацию обучения иностранному языку в учебной деятельности, и затрудняются обозначить потребностно-мотивационную составляющую для внеучебной деятельности. Добавим, что «сердцем» такого вида деятельности являются творческие способности студентов, о которых последние сами могут даже не догадываться.

Вторым, весьма существенным препятствием для эффективной внеучебной деятельности является неумение, а иногда нежелание преподавателей организовать такую работу.

Исходя из выше указанной проблематики, мы предположили, что условиями успешной внеучебной работы в высшем иноязычном образовании может стать, во-первых, создание ситуаций, где бы можно максимально быстро узнать студентов и раскрыть их способности, и, во-вторых, создание среды по принципу творческого сообщества преподавателей и студентов. В такой среде преподаватели не должны учить студентов «как надо делать», а вместе с ними создавать продукт совместной деятельности по освоению творческой реальности. Для нас такой реальностью стала иноязычная (в нашем случае англоязычная) культура, постижение которой в условиях внеучебной деятельности имеет свою специфику, связанную с личностным вхождением студента в «иную» культуру. Для такого формата характерно доминирование эмоциональной составляющей. Именно этот фактор, который может быть заметно снижен в учебной деятельности, становится ярко выраженным ресурсом для становления личности будущего учителя иностранного языка.

Эксперимент, связанный с проведением такого рода внеучебной деятельности, был проведен в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета, проводился в период с 2005 в течение 15 лет. Общее количество 253 человека. Методологической основой стали системно-деятельностный и личностный подходы, методы исследования: наблюдение, анкетирование, опытно-экспериментальная работа, рефлексия.

В качестве ведущего инструментального подхода был избран календарный принцип. Содержание каждого месяца учебного года использовался с точки зрения обучающихся, воспитательных и развивающих возможностей, что обеспечивало интенсификацию иноязычного образования. С другой стороны, идея ожидания события, сформулированная и реализованная еще А.С. Макаренко как система перспективных линий [2] оказалась эффективной в таком формате работы.

Календарный принцип выглядел следующим образом. В октябре проводился «День кафедры иностранных языков для 1 курса», сутью



которого было раскрытие творческих способностей студентов и знакомство с преподавателями кафедры. Характер такой встречи был, как правило, камерный. Интересно заметить, что студенты старших курсов охотно приходили на вечер, хотя он проводился для первокурсников. В ноябре совместным для студентов и преподавателей был вечер «Как прекрасен этот мир!». Каждый декабрь был ознаменован подготовкой к рождественскому вечеру. В феврале-марте осуществлялась подготовка и реализация проекта «Неделя иностранных языков». Апрель каждого года – премьера учебного студенческого театра на английском языке «Глобус», май – «Прощальный вечер выпускников». Таким образом, календарный принцип позволил соединить культуру страны изучаемого языка с жизнью студентов.

Для быстрого ознакомления с возможностями студентов и их желаниями мы проводили анкетирование на 1 курсе в начале обучения. Наш опыт показал, что на этом этапе практические все студенты были ориентированы на «потребительский» формат: они ожидали от обучения в вузе гораздо большего, чем хотели бы «отдать». Поэтому на первом этапе опытно-экспериментальной работы необходимо было создать условия для формирования мотивации, ориентированной на совместное внеурочную деятельность студентов и преподавателей. Доминирующим направлением такой деятельности стала идея прогрессивного развития потенциальных творческих способностей студентов.

В ходе работы были выявлены дополнительные возможности совместной внеучебной деятельности студентов и преподавателей. Например, проводимый в ноябре вечер «Как прекрасен этот мир!» ежегодно проходил в контексте аксеологического взгляда на мир. Участники вечера – студенты и преподаватели, не просто делились впечатлениями о поездках и путешествиях в разные страны и регионы нашей страны, но пытались дать объективную оценку своим впечатлениям и провести анализ на основе компаративистского подхода. Пример этому задавали преподаватели, они же проводили серьёзную работу со студентами, обсуждая с ними выступления.

Особенно удачной можно считать совместную деятельность студентов и преподавателей в работе учебного студенческого театра

на английском языке «Глобус». По сути это была проектная деятельность, где формировались многие профессиональные компетенции будущих учителей иностранного языка. Важную роль играл опыт общения, который участники театра получали в ходе совместного написания сценария, выдвижения идей, репетиций, спектаклей.

Вектор совместной внеучебной деятельности, ориентированный на совместное «проживание» студентами и преподавателями событий, связанных с постижением культуры страны изучаемого языка и раскрытием творческих способностей будущих учителей, способствовал сущностному изменению отношения студентов, как к процессу изучения иностранного языка, так и к будущей профессиональной деятельности, что можно отнести к интенсификации изучения иностранного языка.

Рефлексивный анализ, который проводился в ходе всей опытно-экспериментальной работы, подтвердил предположение о том, что одним из решающих условий эффективности внеучебной работы является совместная работа студентов и преподавателей по принципу сообщества. В рефлексивных сочинениях студенты неоднократно отмечали факт собственного роста и развития в ходе участия в совместных проектах, лучшего понимания «иной» культуры и изменения ценностных позиций.

### Библиографический список

1. **Клюшина А. М.** Внеучебная работа как фактор личностного развития и воспитания студентов (на примере факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета / А. М. Клюшина, О. Н. Шапифова // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8, №4 (29). – С. 248 Elena V.252.
2. **Макаренко А. С.** Собрание сочинений в 4 Т. – М. : Правда, 1987.
3. **Моисеенко О. А., Белоусова Т. А.** Внеучебная деятельность в системе иноязычного образования студентов неязыковых факультетов // Современные проблемы науки и образования–2020.–№3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29872> (дата обращения: 11.09.2024).
4. **Павлова О. Ю.** Подготовка будущих учителей английского языка к ведению внеурочной работы по предмету / О. Ю. Павлова, Е. В. Калугина, Р. И. Кусарбаев, А. Ф. Матушак // Вестник Челябинского государственного

педагогического университета. — 2018. — № 3. — С. 124–133. — DOI: 10.25588/CSPU.2018.03.13.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-322

**Субботина Евгения Александровна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
Педагогический университет им А. И. Герцена»  
Г. Санкт – Петербург, Россия  
subbotina.evgeniya23@mail.ru

## **К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТОВ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена технологии обучения иностранному языку – «дебатам». В статье рассмотрено понятие «дебаты», проанализированы подходы к данному термину. Обоснована необходимость проведения дебатов, описаны существенные недостатки и достоинства технологии. Приведена классификация видов дебатов и описан один из видов – дебаты Карла Поппера.

**Ключевые слова:** дебаты, аргументация, виды дебатов

**Subbotina Evgeniya A.,**  
Herzen State Pedagogical University,  
St.Petersburg, Russia  
subbotina.evgeniya23@mail.ru

## **ON THE ISSUE OF USING THE “DEBATE” TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE SECONDARY SCHOOL**

**Abstract.** The article is devoted to the technology of teaching a foreign language – the technology of “debates”. The article examines the concept of “debates”,

analyzes approaches to this term. The necessity of organizing debates is grounded, significant disadvantages and advantages of the technology are described. A classification of debate types is given and one of the types is described. That is Karl Popper debate format.

**Keywords:** debates, argumentation, types of debates.

В наше время термин «дебаты» широко ассоциируется, прежде всего, с политической сферой. Тем не менее, целый ряд специалистов, занимающихся данным вопросом, говорят об огромной образовательной и обучающей ценности дебатов как технологии обучения иностранным языкам. Дебаты исследуются как в работах российских (П. Б. Гурвич, С. И. Курицына, В. К. Казакова, Е. В. Орешина), так и иностранных исследователей (Н. Батт).

Рассмотрим понятие «дебаты». Технология «дебаты» хотя и считается инновационной, но на самом деле известна еще с античных времен. В Древней Греции спор считался средством обучения и способом познания. В средневековой Европе проводились специальные занятия по ораторскому мастерству. «В середине XIX века в США дебаты между двумя политическими деятелями — Авраамом Линкольном и Стефеном Дугласом — оказали такое влияние на историю государства, что впоследствии «дебаты» стали учебным предметом в американских колледжах и университетах» [1, с. 213]. Существуют разные подходы к определению к дебатам. Один из общих подходов — это рассмотрение дебатов как разновидности спора, обсуждения, обмена мнениями. «Дебаты — это соревнование слов и аргументов; формальное обсуждение какой-либо темы в соответствии с определенными правилами» [4]. Отечественные ученые Е. И. Пассов и В. Б. Царьков определяют дебаты как прения, обмен мнениями, в основе которого лежит соблюдение принципов необходимости уважения к сопернику, принцип честности и принцип отсутствия проигравших [4]. Англо — русский терминологический справочник под редакцией Колесниковой И. Л. и Долгиной О. А. рассматривает дебаты как форму свободной дискуссии. Дебаты — «диспут, «формализованное обсуждение, построенное на основе заранее подготовленных выступлений участников — представителей двух противостоящих, соперничающих команд» [2, с. 146].

В свете преподавания иностранных языков дебаты стали рассматриваться как одна из методологических технологий, игровых и командных технологий. Иностранные исследователи М. Залески, Б. Тейлор определяют дебаты как соревнование, игру, в которой две группы, представляющие различные взгляды на заданную проблему, выражают свою аргументированную точку зрения с целью убеждения оппонентов. Данная игра отличается четкой организацией, наличием соответствующих правил и ориентацией участников на выявление объективной истины. Такая истина определяется путем голосования участников по окончании дебатов либо решением судей, наблюдающих за ходом обсуждения [7]. Исследователь Орешкина Е. Е. приводит следующее определение: «Дебаты – это командно-ролевая интеллектуальная игровая ситуация, в которой игроки доказывают свою позицию и опровергают позицию оппонентов в строго определяемом правилами формате, который характеризуется требованиями к ролям спикеров, продолжительности и порядкам их речей и спецификой содержания обсуждения. Участники дебатов обсуждают проблему и разрешают противоречия, используя приемы аргументации и последовательное логическое обоснование своей точки зрения, в том числе и опираясь на высказывания оппонента» [3, с. 328].

Дебаты считаются общепризнанным упражнением, предназначенным для развития устных аргументативных навыков и критического мышления. Участие в дебатах заставляет студентов искать, проверять и оценивать аргументы, преодолевать личные предубеждения, выявлять противоречия и неточности в позиции оппонентов и, в конечном итоге, разработать хорошо продуманные и убедительные аргументы. Исследователь Нилл Батт выделяет преимущества и недостатки дебатов, которые представлены в таблице 1, ниже [5].

Исследователи выделяют несколько форматов (стилей) дебатов, каждый из которых имеет свои особенности. Весьма полным считается деление на виды дебатов, предложенных Международной Образовательной Ассоциацией «Дебаты» IDEA, ассоциацией, которая организует и способствует развитию и распространению дебатов и связанных с дебатами видами деятельности в сообществах во всем мире [3]. К видам дебатов относятся: 1) дебаты в команде;

## Преимущества и недостатки дебатов

Преимущества дебатов	Недостатки дебатов
Занятия дебатами обучают студентов (учащихся) проверять свои аргументы на нескольких уровнях и, что наиболее важно, в совокупности с контраргументами.	Дебаты содержат элемент соревновательной деятельности и могут вызывать у участников беспокойство.
Дебаты ограничены по времени выступления, что требует от участников дебатов избирательного подхода к аргументам и доказательствам, которые они представляют, а также более тщательного рассмотрения стратегии и тактики аргументирования	Дебаты требуют от преподавателя более быстрого охвата большего количества материала, а от студентов – более интенсивной самостоятельной работы, особенно по теме дискуссии, что вызывает тревогу, что учащиеся не усвоят и не запомнят столько материала.
Дебаты развивают критическое мышление и навыки принятия решения	

2) индивидуальные дебаты – дебаты Линкольна-Дугласа; 3) академические дебаты; 4) Интернет – дебаты; 5) состязательные дебаты; 6) законодательные дебаты; 7) судебные дебаты; 8) публичные дебаты; 9) парламентские дебаты. 10) дебаты между утверждающей и отрицающей сторонами (Карла Поппера).

В нашем исследовании нас интересует школьный уровень, поэтому следует остановиться на дебатах Карла Поппера. Формат дебатов Карла Поппера, или Дебаты программы Карла Поппера – формат образовательных дебатов, считающийся простейшим и оптимальным для начинающих участников дебатов. Этот тип дебатов предназначен для развития работы в командах по три человека (в каждой), чтобы студенты (учащиеся) работали вместе как над подготовкой к дебатам, так и на самих дебатах. Программа дебатов В каждом раунде дебатов команды высказывают Утверждение (У) и Отрицание (О). Каждая из команд поддерживает заявленную тему, а другая, соответственно, её отрицает. После каждой речи, кроме двух последних (аналитических), спикерам задаются вопросы от противополож-

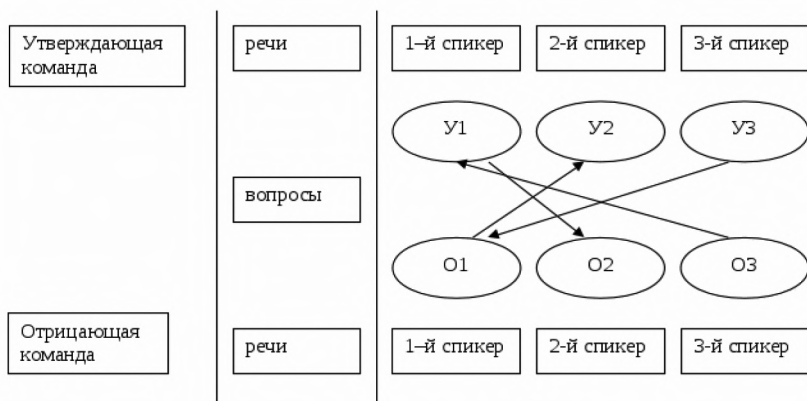


Схема 1

ной команды (раунд перекрёстных вопросов, или раунд перекрёстного допроса). Схем проведения дебатов (схема 1) представлена выше.

В заключение, дебаты можно определить как обмен мнениями между двумя группами, представляющими противоположные точки зрения на заданную проблему, основанный на привлечении навыков аргументации и логически построенных высказываниях участников с целью определения истины, т. е. точки зрения, принятой всеми или большинством участников, либо судьями по окончании дебатов. Организация дебатов на уроках и во внеурочное время достаточно энергозатратно, потребует много усилий и времени со стороны педагога. Однако преимущества дебатов как технологии значительно перевешивают их недостатки.

### Библиографический список

1. **Гарибзянова Е. Е.** Исследование педагогической технологии «Дебаты» / Е. Е. Гарибзянова // *Инновационная наука*. – 2015. – № 12-2. – С. 212–215. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25117644\\_93248574.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_25117644_93248574.pdf) (дата обращения: 22.09.2024).
2. **Колесникова И. Л., Долгина О. А.** *Англо – русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*. – СПб. :

Издательство «Русско – Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.

3. **Орешина Е. Е.** Дебаты и форматы дебатов в теории и практике преподавания иностранного языка / Е. Е. Орешина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 5(61). – С. 328–332. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_10367427\\_52185799.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_10367427_52185799.pdf) (дата обращения: 22.09.2024).

4. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе : Пособие для учителя / С. С. Артемьева, Е. В. Дождикова, Л. Ю. Денискина [и др.]. – Москва : Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 1993. – 127 с.

5. **Butt N.** Argument construction, argument evaluation, and decision-making: A content analysis of argumentation and debate textbooks. Wayne State University dissertations. – 2010. –[https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=oa\\_dissertations](https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=oa_dissertations) (дата обращения: 17.09.2024).

6. Merriam – Webster Dictionary. Merriam Webster, 1994.

7. **Zaleski M.** Using Debate in Second Language Teaching // Idebate. International Debate Education Association. 2004. V. 1. Issue 2. P. 32–41.

УДК: 811.111

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-323

**Тарасов Александр Андреевич,**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва  
aa.tarasov@mpgu.su

## **РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНО-ПЛАНИРУЮЩИХ И АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ СОСТАВЛЕНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ**

**Аннотация.** В статье рассматривается развитие конструктивно-планирующих и аналитических умений учащихся - будущих учителей иностранного языка на этапе составления ментальных карт в процессе педагогического



проектирования. Благодаря развитию данных умений ментальные карты позволяют студентам преодолеть трудности при выборе темы и тематическом планировании. Доказывается, что главный проблемный вопрос проекта обогащает ментальную карту новыми связями.

**Ключевые слова:** ментальная карта; ассоциограмма; педагогическое проектирование; профессиональные умения; профессиональная подготовка учителя иностранного языка

**Tarasov Alexander A.,**

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
«Moscow Pedagogical State University», Moscow  
aa.tarasov@mpgu.su

## **DEVELOPMENT OF CONSTRUCTIVE-PLANNING AND ANALYTICAL SKILLS OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS WHILE CREATING MIND MAPS AT PEDAGOGICAL DESIGN STUDIES**

**Abstract.** The article examines development of constructive-planning and analytical skills of future foreign language teachers at the first steps of pedagogical design. Due to the development of the stated skills, mind maps allow students to overcome difficulties in choosing a topic and thematical planning. The main problematic question of the project enriches the mind map with new components.

**Keywords:** mind map; associogram; pedagogical design; professional skills; professional development of a foreign language teacher.

Общеизвестно, что профессиональная деятельность учителя иностранного языка преимущественно связана с преподаванием иностранного языка. Для преподавания требуются конструктивно-планирующие, аналитические и профессионально-коммуникативные умения. Одной из ключевых дисциплин, направленных на обучение профессиональным умениям в рамках программ подготовки будущих учителей иностранного языка, является педагогическое проектирование.

Выбор темы и тематическое планирование при проектировании учащимися образовательного продукта - курса или модуля вызывает ряд трудностей.

Основная трудность, с которой сталкиваются студенты, вызвана желанием рассматривать распространенные, часто встречающиеся в образовательном процессе темы. В результате, такой выбор влечет за собой потерю новизны и авторского стиля проекта. Узкая направленность и оригинальность темы, которая охватывает какую-либо одну сферу жизнедеятельности, позволяет студентам избежать повторов и заимствований содержания существующих учебно-методических комплексов. С другой стороны, не исключается выбор распространенной коммуникативной темы, но для повышения новизны проекта потребуются применение современных технологий и приемов обучения, включение актуального содержания, противоречий и проблематизации.

Другая трудность связана с поиском сбалансированной широты охвата темы. Вводимое ограничение по минимальному объему уроков или других структурных единиц в составе проектируемого модуля заставляет учащихся избегать слишком узкую тематику, которой невозможно охватить все уроки. Вместе с тем, смешивание различных коммуникативных тем в рамках одного проектируемого модуля не допускается. Таким образом, студентам требуется определить «золотую середину» при выборе масштаба тематики.

В-третьих, при формулировании темы важно учитывать интересы и увлечения школьников на основе системной и реалистичной оценки их потребностей. Потребности целевой аудитории служат основой для всей последующей учебной и коммуникативной деятельности. Чтобы охватить все тематические аспекты, которые интересуют учащихся, требуется наглядный, целостный и схематичный инструмент, систематизирующий содержание проектируемого модуля.

Ментальная карта является одним из таких инструментов, позволяющим студентам преодолеть обозначенные трудности при выборе темы и дальнейшем тематическом планировании с помощью развития конструктивно-планирующих и аналитических умений.

Автором данного исследования разработано следующее определение термина «ментальная карта»: ментальная карта — это

графически упорядоченный в радиальном формате и логически связанный смысловой комплекс основных понятий обсуждаемой темы или проблемы. Метод построения ментальных карт, который также называется кластерным методом, был разработан и популяризирован британским психологом Т. Бьюзенем в конце 1960-х годов в целях переработки и запоминания большого объема информации. Позднее на основе разработки Т. Бьюзена развилась теория радиантного мышления. Встречаются различные термины, схожие с понятием «ментальная карта», которые отражают нюансы дифференциации их смысла: интеллектуальная карта [Мильруд 1996: 8]; логико-смысловая карта [Пассов 1985: 103], [Woodward 1991: 21–23]; семантическая карта [Азимов, Щукин 2009: 271], [Колесникова, Долгина 2008: 261]. Также для обозначения ментальных карт используются термины «ассоциограмма», «интеллект-карта», «смысловое дерево», «диаграмма связей», «карта памяти».

Содержание ментальной карты на занятиях по проектированию представляет собой лексический и коммуникативно-функциональный материал, связанный с ключевым словом. В рамках проектирования образовательного продукта студенты формируют семантические ассоциации с помощью составления лексико-семантического и коммуникативно-функционального поля, охватывающего различные аспекты выбранной темы учебного модуля.

В центр ментальной карты помещается ключевое слово или словосочетание, связанное с темой проекта. Ключевое слово с помощью линий (ветвей дерева) связывается с другими словами, обозначающими компоненты темы и ассоциации. В результате, формируется древовидная структура ментальной карты. Смысловые и логические связи, причинно-следственные связи и классификации между компонентами темы отображаются в форме стрелок и линий, благодаря чему схематично выстраивается изложение и представление материала. Ментальная карта позволяет расставить приоритеты среди ассоциативных компонентов выбранной темы и наглядно представляет студентам структуру темы. Очевидно,

что данный аспект составления ментальной карты задействует и развивает конструктивно-планирующие умения будущих учителей иностранного языка. Благодаря построению ментальной карты, студенты могут легче оценить новизну проекта, сбалансированность масштаба тематики и спрогнозировать потенциальный интерес целевой аудитории, преодолев вышеобозначенные трудности проектирования.

На нижеприведенных примерах ментальных карт для разработанных студентами курсов английского и китайского языков представлены тематические компоненты в рамках древовидной структуры вокруг ядра карты — темы проектируемого модуля (см. рис. 1, рис. 2, рис. 3).

В результате, в соответствии с требованиями дисциплины, студенты разрабатывают по крайней мере три уровня ментальной карты: центральное ядро (ключевое слово или несколько слов: например, «что такое любовь», «ключи к многогранному миру китайских сетей», «курица или рыба?» на рис. 1, рис. 2, рис. 3 соответственно), тематические компоненты и более мелкие составные элементы.

Групповая проектная и исследовательская деятельность предполагает групповую генерацию идей и обмен информацией, когда каждый из участников команды высказывает любые мысли по теме проекта. На этапе разработки ментальной карты участники команд осуществляют мозговой штурм, побуждая друг друга к представлению своих ассоциаций по выбранной теме проекта и добавляя новые смысловые категории на ментальную карту. Составление ментальной карты в микро-группах не только способствует активизации и систематизации знаний и опыта студентов в совместной работе. Групповая работа студентов должна быть обоснована анализом существующего учебно-методического сопровождения образовательного процесса по иностранному языку для выбранной целевой аудитории: анализируется раскрытие интересующей тематики в учебно-методических комплексах, дополнительных учебно-методических разработках. Данный анализ позволяет оценить актуальность и востребованность

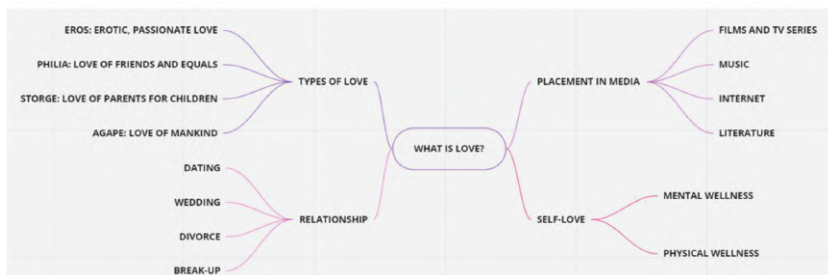


Рис. 1. Ментальная карта к модулю практического курса английского языка «Что такое любовь?»

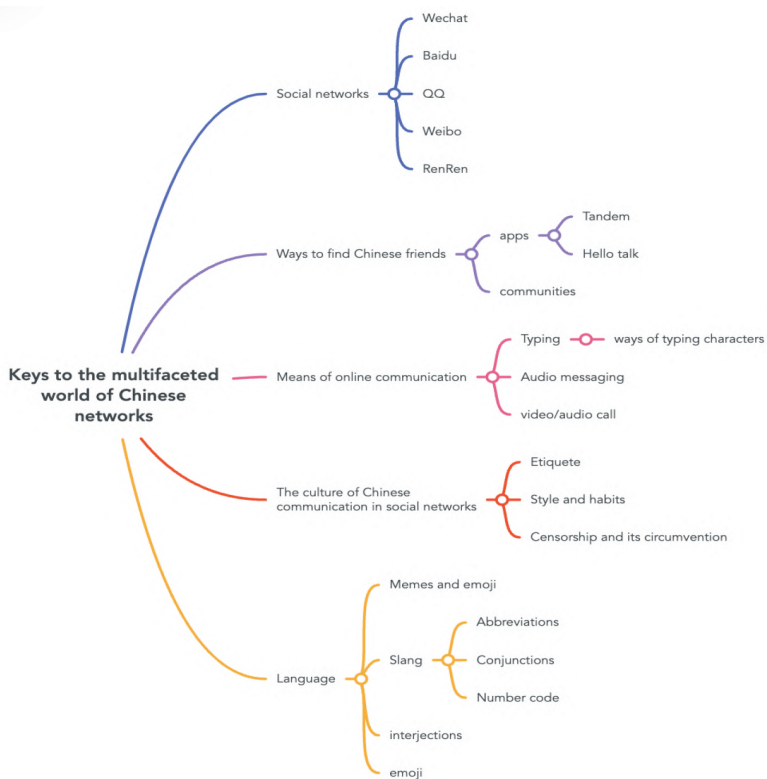


Рис. 2. Ментальная карта к модулю практического курса китайского языка «Ключи к многогранному миру китайских сетей»

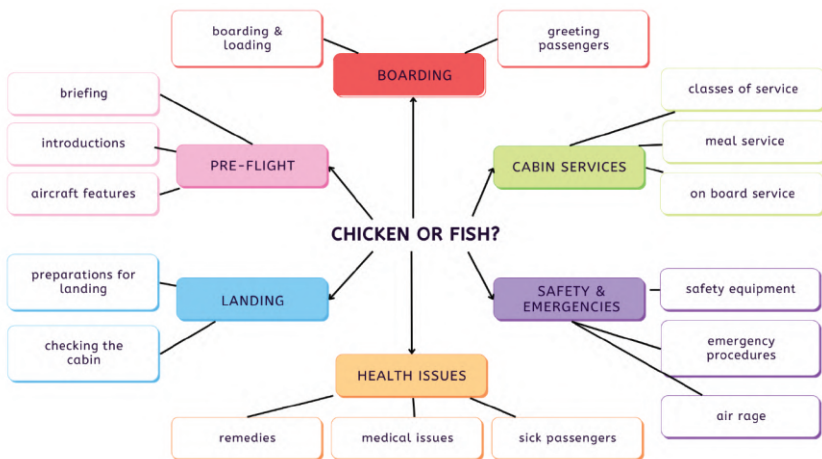


Рис. 3. Ментальная карта к модулю практического курса английского языка «Курица или рыба?»

существующих учебных материалов, а также подобрать учебный материал для авторской тематики своего курса, оценив возможности ее использования в современном образовательном и социокультурном контексте. Таким образом, построение ментальной карты способствует развитию аналитических умений студентов в профессиональной области.

При выборе темы учащиеся определяют главный проблемный вопрос, охватывающий весь проектируемый курс. Проблемный вопрос является речевой установкой для целевой аудитории, которая усиливает мотивацию учащихся к освоению предлагаемого курса. О положительном влиянии проблемности речевой установки на объем семантического поля, в том числе на ситуационные и понятийные связи, писал еще выдающийся основатель нейропсихологии, выдающийся советский психолог А. Р. Лурия [Лурия 1979]. Благодаря проблемному характеру речевой установки, студенты могут расширять лексико-семантическое поле ключевого понятия и обогатить ментальную карту новыми связями и категориями. Ментальные карты основаны на целостности

восприятия и визуализации. В результате, расширяется образное и ассоциативное мышление студентов, которое при выполнении универсальных учебных действий развивает аналитические умения. Студенты учатся осознавать проблему и находить пути ее решения, находить новые объекты, требующие изучения, выделять приоритеты и детали, устанавливать временные, событийные, причинно-следственные взаимосвязи, прогнозировать развитие образовательного процесса.

Разрабатываемые ментальные карты индивидуальны по объему и наполнению, отличаются самостоятельным творческим оформлением, что вызвано в том числе действиями студентов, реализующими свои собственные конструктивно-планирующие и аналитические умения.

На последующих этапах проектирования ментальная карта служит основой для учебной программы курса или модуля, планирования системы уроков. Для каждой семантической ассоциации может быть разработан и детализирован отдельный блок уроков, посвященный определенным аспектам темы. Благодаря упорядоченным связям между элементами ментальной карты, студенты с меньшими трудностями разрабатывают системы упражнений и уроков, обнаруживая общие смыслы и логические связи между разделами курса.

Конструктивно-планирующие умения включают в себя умения адаптировать элементы и компоненты проекта в процессе его разработки и реализации. Зачастую будущим учителям иностранного языка приходится вносить изменения в ментальную карту на последующих этапах педагогического проектирования. Например, масштаб практических целей обучения может оказаться несоразмерным тематическому содержанию модуля, что заставляет студентов удалять отдельные категории ментальной карты.

Таким образом, на основании опыта применения ментальных карт в обучении педагогическому проектированию, можно утверждать о положительном влиянии данного практико-ориентированного этапа профессионального обучения на развитие системного

мышления, конструктивно-планирующих и аналитических умений студентов – будущих учителей иностранного языка.

### 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. **Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина.** – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
3. **Бьюзен Т.** Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – М. : МИФ, 2019. – 208 с.
4. **Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф., Акимова Н. В.** Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
5. **Гордиенко Т. П., Смирнова О. Ю.** Формирование профессиональных способностей обучающихся с помощью ментальных карт // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60 (1). – С. 89–92.
6. **Жиндеева Е. А., Уткина Т. В., Цыганкова Н. Б.** Интеллект-карта как элемент педагогического дизайна изучения зарубежной литературы в школе // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 4.
7. **Злобина Е. А.** Оптимизация процесса обучения магистрантов неязыковых направлений иностранным языкам с помощью техник визуализации мышления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3. – С. 133–149.
8. **Лурия А. Р.** Язык и сознание. Под редакцией Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
9. **Мильруд Р. П.** Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе // ИЯШ. 1996. № 1. – С. 5–12.
10. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М. : Просвещение, 1985.
11. **Woodward T.** Models and Metaphors in Language Teacher Training. Cambridge: CUP, 1991.



УДК 811.111(075.8)

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-324

**Толстова Диляра Найловна,**  
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный  
Лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова»  
г. Нижний Новгород, Россия  
dilyara\_dilyara@mail.ru

## **ФОНЕТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

**Аннотация.** Данная статья выявляет необходимость формирования фонетической компетенции учителей английского языка, которые являются эталоном нормативного произношения для обучающихся. Обучение произносительной стороне речи учителя английского языка является базой для последующего формирования поликультурной личности обучающегося. Нормативное произношение является одним из обязательных условий успеха коммуникативной деятельности и характеризует уровень образованности говорящего.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, фонетическая компетенция, фонетика, фонетический аспект, нормативное произношение, речевой слух, артикуляционные навыки, интонационные навыки, качественная подготовка учителей, поликультурная личность.

**Tolstova Dilara N.,**  
Nizhny Novgorod State Linguistic University  
named after N. A. Dobrolyubov”  
Nizhny Novgorod, Russia  
dilyara\_dilyara@mail.ru

## **PHONETIC COMPETENCE OF A MODERN TEACHER**

**Abstract.** This article reveals the importance to form the phonetic competence of English language teachers, who are the standard of standard pronunciation for students. Teaching the pronunciation side of the English teacher's speech is the basis for the subsequent formation of a multicultural personality of the student. Normative pronunciation is one of the prerequisites

for the success of communicative activity and characterizes the level of education of the speaker.

**Keywords:** communicative competence, phonetic competence, phonetics, phonetic aspect, normative pronunciation, speech hearing, articulation skills, intonation skills, high-quality teacher training, multicultural personality.

В соответствии с требованиями системы Европейских компетенций владения иностранным языком, формирование коммуникативной компетенции является ключевым фактором.

Коммуникативная компетенция включает такие компоненты, как: а) лингвистическую (языковую) компетенцию; б) социолингвистическую компетенцию; в) прагматическую компетенцию [Хаймс, 1984: 188].

Социолингвистическая компетенция представляет систему, в которую включены навыки и умения владения формулами приветствия, формы общения, знание правил вежливости. Таким образом, данный вид компетенции составляют знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте.

Состав прагматической компетенции включает: а) компетенцию дискурса (знание правил построения высказываний, их объединения в текст); б) функциональную компетенцию (умение использовать высказывание для выполнения различных коммуникативных функций: выражения собственного мнения, убеждения, исправления, аргументации, наставления, доказательства и др.) [Лебедева, 2008: 80].

Лингвистическая (языковая) компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Особое место среди субкомпетенций ИКК занимает фонетическая компетенция (ФК). Язык как средство общения проявляется, прежде всего, в звуке как на сегментном, так и сверхсегментном уровнях, что обеспечивает понимание смысла высказывания, а, следовательно, и достижение целей коммуникации. Нечленораздельность, отсутствие четкости речи, невладение коммуникативно-фонетической составляющей речи приводит к непониманию, нарушению коммуникации, а значит к невозможности решить основные задачи

обучения ИЯ [Хомутова, 2007]. Решением перечисленных выше проблем занимается такая наука, как фонетика.

Структура фонетической компетенции определяется с учетом структуры понятия «компетенция». Она имеет следующие составляющие: а) знаниевая – знание фонетических единиц и процессов, правил чтения и функциональных особенностей их использования в речи; б) деятельностная – способность корректно использовать фонетические явления при решении коммуникативных задач; в) ценностная – осознание важности организации самостоятельной деятельности по овладению слухопроизводительной и ритмико-интонационной стороной речи, осознание важности формирования фонетической составляющей коммуникативной компетенции. Основу устного общения составляет звучащая речь. Язык изначально существует в устной форме. Звучащей речи и, в частности, фонетическому аспекту звучащей речи, должно быть отведено важное место в процессе обучения функционирующему языку. Кроме того, фонетическая сторона иноязычной речи обуславливает качество и других ее параметров в силу самой специфики фонетического материала. Именно в нем «реализуется вся лексика и грамматика языка» (С. Ф. Шатилов). Нормативное произношение является одним из обязательных условий успеха коммуникативной деятельности и характеризует уровень образованности говорящего, является индикатором его социального положения и профессионального статуса, несет определенную коммуникативно-значимую нагрузку (В. М. Бухаров, Л. Ф. Егорова, С. В. Еловская, Р. К. Потапова, А. Н. Хомицкая и др.). В современном обществе для устного общения важна фонетическая культура речи, пути и средства формирования которой требуют к себе особого внимания как в теоретическом, так и в практическом планах. Особенно это важно для студентов заочного отделения, где количество аудиторных часов, выделяемых на обучение языку, к сожалению, неуклонно сокращается. Одновременно отмечается увеличение часов на самостоятельную работу студентов. В данных условиях необходимо провести оптимизацию всего процесса обучения иностранному языку. Для интенсификации образовательного процесса широко

используется мощный дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий. Потенциал таких технологий можно использовать для создания основной базы аудитивных фонетических навыков, способствующих накоплению аудитивного опыта студентами.

Качественная подготовка учителей английского языка предполагает активное владение всеми видами речевой деятельности. Активное владение иностранным языком подразумевает высокий уровень владения навыками во всех видах речевой деятельности, их оптимальное взаимодействие между собой. Таким образом, обучающий иностранному языку должен, с одной стороны, иметь развитый речевой слух, позволяющий осуществлять верную интерпретацию полученного речевого сигнала; а главное – владеть необходимыми артикуляционными и интонационными навыками, чтобы уметь адекватно кодировать собственную речь на иностранном языке и являться образцом для подражания для обучаемых.

Грамотная иноязычная речь характеризуется нормативным произношением, беглостью, интонационно-смысловой выразительностью и адекватностью достигаемых в процессе овладения определенными знаниями, а также практическими навыками, получаемых при использовании аутентичных аудиоматериалов. Хорошее владение фонетической стороной иноязычной речи является важным условием достижения цели обучения иностранным языкам. Качественная подготовка учителей английского языка в большой степени зависит от уровня сформированности фонетического аспекта их иноязычной речи. Значительным потенциалом для формирования аудитивных фонетических навыков может служить специально созданный мультимедийный комплекс, эффективность которого определяется:

- 1) достижением целей и решением задач в области формирования аудитивных фонетических навыков;
- 2) опорой на специально разработанные принципы формирования аудитивных фонетических навыков на основе использования мультимедийного комплекса;
- 3) использованием пошаговой схемы формирования аудитивных фонетических навыков студентов-заочников при выполнении в электронном виде фонетически направленных упражнений;

4) наличием технической возможности квантовой подачи требуемого фонетического материала в процессе формирования аудитивных фонетических навыков для последующего овладения лексикой и грамматикой иностранного языка.

Концептуальная цель обучения иностранным языкам состоит в формировании поликультурной личности обучающихся, что увязывается с формированием иноязычной коммуникативной компетенцией. В свою очередь формирование иноязычной коммуникативной компетенции становится ведущей целью подготовки учителя иностранного языка. В формирование поликультурной личности обучающегося невозможно без владения фонетическим уровнем языка, являющимся базой для овладения лексическим и грамматическим уровнями языковой системы, поэтому обучение произносительной стороне речи учителя английского языка является базой для последующего формирования поликультурной личности обучающегося.

### **Библиографический список**

1. **Еловская С. В.** Теоретическая фонетика английского языка : методические рекомендации к лекционному курсу / Федер. агентство по образованию, Мичурин. гос. пед. ин-т. - Мичуринск : МГПИ, 2005. – 66 с.

2. **Лебедева М. В.** Методика обучения грамматической стороне речи студентов-переводчиков с позиций межкультурного общения: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2008. – с.19

3. **Смирнова Е. О.** Особенности общения с дошкольниками: учебное пособие. – М.: Academia, 2000. – 160 с.

4. **Шатилов С. Ф.** Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

5. **Хомутова А. А.** Формирование фонетической компетенции на основе мультимедиа (английский язык, языковой вуз) : Автореф. дис. канд. пед. наук : Тамб. гос. ун-т. – Тамбов, 2007. – 21 с.

6. **Hymes D. H.** Vers la competence de communication / D. H. Hymes, Paris. Hatter-Crediff, 1984. – 103 p.

УДК 372.881.111.22

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-325

**Трубицина Ольга Ивановна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»  
г. Санкт-Петербург, Россия  
truwat@bk.ru

**Заседателева Екатерина Максимовна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»  
г. Санкт-Петербург, Россия  
zasedatelevakate@mail.ru

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИФМОВАННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ГРАММАТИКЕ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация:** В статье освещается вопрос эффективности и целесообразности использования рифмованных текстов при обучении немецкому языку, в частности — для развития его грамматической составляющей. Представлена сущностная характеристика рифмованных текстов, их классификация, выделен лингводидактический потенциал. Особое внимание уделяется системе критериев отбора рифмованных текстов для эффективного обучения грамматике на основной ступени. Также приведены непосредственно примеры использования рифмованных текстов и упражнений к ним в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** Рифмованный текст, методика обучения немецкому языку, грамматика, основная школа, критерии отбора, лингводидактический потенциал.

**Trubitsina Olga I.,**  
Herzen State Pedagogical University of Russia,  
St. Petersburg, Russia  
truwat@bk.ru

**Zasedateleva Ekaterina M.,**  
Herzen State Pedagogical University of Russia,  
St. Petersburg, Russia  
zasedatelevakate@mail.ru

## **USING RHYMING TEXTS FOR TEACHING GRAMMAR TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN GERMAN LESSONS**

**Abstract.** This article covers the issue of the effectiveness and expediency of using rhyming texts in teaching German language, in particular - for the development of grammar skills. The key characteristics of rhyming texts, as well as their classification and linguodidactic potential, are presented in the study. Particular attention is paid to the system of criteria for selecting rhyming texts that facilitates effective grammar teaching in secondary school. There are also given examples of using rhyming texts with appropriate exercises in the educational process.

**Keywords:** Rhyming text, methods of teaching German, grammar skills, secondary school, selection criteria, linguodidactic potential.

Роль грамматики в изучении немецкого языка неоспорима. Однако она остаётся одной из самых сложных областей для учащихся и педагогов. Трудность её освоения усугубляется преобладанием традиционного подхода и консервативных практик, малым разнообразием методов обучения и, соответственно, низкой мотивацией и познавательным интересом учащихся, особенно в основной школе.

Овладение грамматикой немецкого языка сопряжено с рядом трудностей. К ним следует отнести трудности, связанные со склонением частей речи (имён существительных, прилагательных, местоимений, артиклей), образованием и употреблением видовременных форм глаголов (в т. ч. модальных, возвратных, сильных и слабых, с отделяемыми и неотделяемыми приставками), глаголов и предлогов с управлением, построением сложных предложений (с разными союзами, инфинитивными конструкциями, типами придаточных),

предложений разных коммуникативных типов, употреблением разных типов отрицаний, наречий, различных видов местоимений, числительных. И, безусловно, на всех этапах обучения сохраняется сложность включения изученного грамматического материала в различные виды речевой деятельности.

Описанные затруднения можно минимизировать, применяя различные технологии, методики и, в том числе, включая в обучение грамматику рифмованные тексты.

Под рифмованным текстом понимается «последовательность определённых элементов, которые объединены смыслом» (М. А. Глебова) [1, с. 28]. Рифмованные тексты обладают связностью, цельностью, направленностью на коммуникативный процесс, структурной завершенностью, а также содержат рифму и ритм как основные, отличительные компоненты. К рифмованному текстовому материалу относятся учебные рифмованные тексты, созданные в методических целях, а также аутентичная поэзия, написанная носителями языка для носителей и не адаптированная для учебных целей. Анализ научной литературы позволяет заключить, что с понятием «рифмованный текстовый материал» соотносится термин «стихотворный (поэтический) текст». Существуют разные подходы к его определению, есть также мнение, поддерживающее разграничение терминов «стихотворный текст» и «поэтический текст». Мы опираемся на более распространённую в научной литературе позицию, согласно которой обширное понятие «художественный текст» подразделяется в соответствии с речевой организацией текста на два вида: стихотворный (поэтический) текст и прозаический текст.

Стихотворный (поэтический) текст наиболее обобщённо можно определить как аутентичный текстовый материал, имеющий особый графический облик; «произведение литературного искусства, созданное в соответствии со всеми известными законами языка, характеризующееся наличием незамкнутого ряда существенных формальных признаков, важнейшими из которых, хотя и не обязательными, являются ритм и рифма, в котором эстетическая функция выступает как доминирующая, а коммуникативная на её фоне заметно ослаблена» [2, с. 6].



Вышеизложенное позволяет объединить в понятие «рифмованный текстовый материал» стихотворные (поэтические) и учебные рифмованные тексты.

Сфера и эффективность применения рифмованных текстов в процессе обучения обусловлена рядом факторов, среди которых выделим следующие: жанр/вид, тематика, язык(и), аутентичность текста, его лексическое, грамматическое, фонетическое, стилистическое, поэтическое, социокультурное наполнение, формальные признаки (клаузула, рифмовка, структура и форма). На основе данных показателей строится классификация рифмованного текстового материала и происходит его отбор для обучения иностранному языку в целом и грамматике в частности.

Рассмотрим подробнее основную классификацию рифмованных текстов - жанровую. Она обширна и включает разделение по разным основаниям. Считаем целесообразным выделить лишь те, которые обладают значительным лингводидактическим потенциалом и, следовательно, наиболее применимы в практике обучения грамматике. К ним относятся считалки, рифмовки, стихотворения (аутентичные авторские и учебные), скороговорки, песни.

*Считалки* представляют собой образец детского творчества, это «небольшие стихотворные тексты, которые имеют строгую ритмичность, обилие рифм» [3, с. 145]. Часто они написаны в шуточной манере и произносятся с сопровождением различных движений.

«Eins, zwei, drei, vier,  
über Länder sprechen wir,  
Städte, Flüsse kennen wir,  
auf der Karte sind sie hier!» [4, с. 9]

*Рифмовки* – «специально составленные стихотворные тексты, основанные на сочетании рифмы и ритма» [3, с. 145]. Как и в считалках, в них сильно выражен элемент игры, однако данные учебные тексты изначально направлены на многократное повторение учащимися определённого языкового явления, демонстрацию его в контексте. Например, разницы порядка слов в повествовательных предложениях и специальных вопросах:

«Wie heißt du? - Katrin!

Wo lebst du? - In Berlin.

Ich heiße Katrin.

Ich lebe in Berlin.» [ 5]

К ним также относятся зарифмованные правила:

«Aus, bei, mit, nach, seit, von, zu

Fordern Dativ immerzu!» [ 6]

Наиболее распространенным в практике обучения языку является жанр *стихотворений*. Под ними понимают «законченное по смыслу и форме поэтическое произведение в стихах сравнительно небольшого размера» [7, с. 286].

«In die Grundschule gehen wir,

viele Fächer hat man hier,

Sport und Mathe lernen wir,

es macht Spaß bis Klasse 4!» [4, с. 27]

*Скороговорка* – «народно-поэтическая миниатюра, шутка, в которой умышленно подобраны слова с труднопроизносимыми сочетаниями звуков. С. используются для развития чистоты произношения, для обучения в качестве занимательного, игрового материала» [ 9, с. 278]. Например:

«Zehn Ziegen ziehen zehn Zentner Zucker zum Zoo.» [ 8, с. 158]

*Песня* – «один из древнейших поэтических жанров; небольшое лирическое произведение, предназначенное для пения» [10, с. 37]. Эффективность данного жанра подкрепляется запоминающимся музыкальным сопровождением.

«Bunt sind schon die Wälder,

Gelb die Stoppelfelder,

Und der Herbst beginnt.

Rote Blätter fallen,

Graue Nebel wallen,

Kühler weht der Wind.

Wie die volle Traube

Aus dem Rebenlaube

Purpurfarbig strahlt!

Am Geländer reifen

Pfirsiche mit Streifen

Rot und weiß bemalt.» [8, с.45]

*Johann Graudenz von Salis-Seewis / Johann Friedrich Reichart*

Работа с рифмованными текстами позволяет учитывать психолого-педагогические особенности подростков, такие как развитие словесно-логического мышления, повышенная интеллектуальная активность, развитие критического мышления и т. д. Использование рифмованных текстов способствует повышению учебной мотивации, в том числе за счёт воздействия на её эмоциональную составляющую. Благодаря рифме и ритму языковой материал легче запоминается и воспроизводится в нужном контексте. Всё это помогает создать благоприятный психологический и эмоциональный климат в классе и повысить эффективность урока. Стоит отметить универсальность рифмованных текстов и их большой лингводидактический потенциал. Рифмованные тексты позволяют не только вводить, тренировать, закреплять новый грамматический материал, но и систематически повторять уже изученный, не превращая данный процесс в рутину и сохраняя высокий уровень мотивации.

Согласно Е. А. Успенской, работа с рифмованными текстами позволяет также в условиях ограниченного времени и его дефицита разнообразить и интенсифицировать процесс обучения грамматике. Более высокая скорость введения и работы с материалом позволяет быстрее увидеть и оценить результат, как учителю, так и ученикам, что способствует повышению мотивации и самооценки подростков [3, с. 145].

Рассмотрим примеры использования рифмованных текстов для обучения грамматике (табл. 1).

Рифмованные тексты дают возможность широкого применения упражнений на заполнение пропусков, трансформацию, группировку индуктивного выведения правил, построение собственных высказываний.

Таким образом, рифмованные тексты могут применяться для более эффективного изучения многих грамматических явлений

## Примеры использования рифмованных текстов для обучения грамматике

Изучаемое грамматическое явление	Рифмованный текст
Инфинитивный оборот «um... zu...»	Считалка: «Eins, zwei, drei, vier, in die Schule gehen wir, um zu lesen, um zu schreiben, um zu rechnen, um zu malen, um zu turnen, um zu springen, um zu spielen, um zu singen.» [11]
«Deklination der Adjektive» / «Präpositionen mit Akk. und Dat.»	Стихотворение: «Die Nacht wächst wie eine schwarze Stadt, wo nach stummen Gesetzen sich die Gassen mit Gassen vernetzen und sich Plätze fügen zu Plätzen, und die bald an die tausend Türme hat. Aber die Häuser der schwarzen Stadt, – du weißt nicht, wer darin siedelt. In ihrer Gärten schweigendem Glanz reihen sich reizende Träume zum Tanz, – und du weißt nicht, wer ihnen fiedelt...» [12] ( <i>Rainer Maria Rilke, 1898</i> )
«Wechselpräpositionen»	Рифмовка: «Über, unter, vor und zwischen, An, auf, hinter, neben, in – Nehmen Dativ nach dem „wo?“ Und Akkusativ nach „wohin?“» [6]

на разных этапах формирования грамматических навыков благодаря значительному лингводидактическому потенциалу.

## Библиографический список

1. **Глебова М. А.** Текст как теоретическое понятие и научная проблема // Евразийский научный журнал. 2017. №5. — С. 28–31. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-teoreticheskoe-ponyatie-i-nauchnaya-problema> (дата обращения: 18.06.2024).

2. **Николаев С. Г.** Феноменология билингвизма в творчестве русских поэтов : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.19, 10.02.01. / Николаев Сергей Георгиевич; [Место защиты: Ростовский государственный педагогический университет]. — Ростов-на-Дону, 2006. — 559 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/fenomenologiya-bilingvizma-v-tvorchestve-russkikh-poetov> (дата обращения: 19.06.2024)

3. **Успенская Е. А.** Рифмованные тексты как средство повышения эффективности обучения второму иностранному языку // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2011. № 1 (44). С. 144–149. URL: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1993-5552\\_2011\\_1\\_49.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2011_1_49.pdf) (дата обращения: 20.06.2024).

4. **Яковлева Л. Н.** Немецкий язык. 5 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением нем.яз. / Л. Н. Яковлева. — М. : Просвещение, 2018. — 192 с. : ил. — (Вундеркинды Плюс).

5. **Акопян Л. А.** Использование рифмовок для фонетической зарядки на уроках немецкого языка в начальной школе (2-4 классы) / Акопян Л. А. [Электронный ресурс] // videouroki.net : [сайт]. — URL: <https://videouroki.net/razrabotki/material-na-temu-ispolzovanie-rifmovo-k-na-urokakh-nemetskogo-yazyka.html> (дата обращения: 22.06.2024).

6. Рифмы для запоминания правил немецкого языка // Deutsch-Online.ru URL: <https://www.de-online.ru/rifmy> (дата обращения: 10.06.2024).

7. **Квятковский А. П.** Поэтический словарь [Текст] / А. П. Квятковский; [науч. ред. и сост. И. Б. Роднянская] ; Российский гос. гуманитарный ун-т. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Изд. центр РГГУ, 2013. — 583, с.

8. **Радченко О. А.** Немецкий язык. 6 класс : учеб. пособие для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением нем.яз. / О. А. Радченко. — М. : Просвещение, 2018. — 192 с. : ил. — (Вундеркинды Плюс).

9. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — Москва : ИКАР, 2010. — 446, с.

10. **Бей Л. Б.** Введение в литературоведение : учебное пособие / Л. Б. Бей. — Санкт-Петербург: Златоуст, 2014. — 198 с. — ISBN 978-5-86547-726-6. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/81556> (дата обращения: 21.06.2024).

11. Reime und Abzählreime // Уроки Совы Филиновны URL: <https://www.uroki-sovy.ru/index.php/reime-und-abz-hlreime-rifmovki-i-schitalki> (дата обращения: 10.06.2024).

12. Gedicht zum Thema Stadt // Aphorismen.de URL: <https://www.aphorismen.de>

**Раздел 3.**  
**ПЕРСОНИФИКАЦИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

УДК372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-326

**Банщикова Яна Игоревна,**  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»,  
г. Москва, Россия  
yanka\_like@mail.ru

**Чернышов Сергей Викторович,**  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»,  
г. Москва, Россия  
chernish25@yandex.ru

**КУКЛА КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ  
ДОШКОЛЬНИКАМИ ИНОЯЗЫЧНЫМ  
ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ОПЫТОМ ОБЩЕНИЯ**

**Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема овладения дошкольниками иноязычным эмоциональным опытом общения на основе использования куклы в качестве дидактического средства. В статье обосновывается значимость игры с куклой на занятии иностранного языка с дошкольниками, раскрываются требования к кукле как дидактическому средству (внешний вид, нейтральность, функциональность), описываются функции куклы в образовательном процессе по иностранному языку в дошкольных учреждениях.

**Ключевые слова:** эмоции, игра, кукла, функции куклы, иноязычный эмоциональный опыт общения, дошкольное иноязычное образование.

**Banshchikova Yana I.,**

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
“Moscow State Pedagogical University”,  
Moscow, Russia  
yanka\_like@mail.ru

**Chernyshov Sergey V.,**

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
“Moscow State Pedagogical University”,  
Moscow, Russia  
chernish25@yandex.ru

## **A DOLL AS A DIDACTIC TOOL FOR ACQUIRING PRESCHOOLERS’ FOREIGN LANGUAGE EMOTIONAL COMMUNICATION EXPERIENCE**

**Abstract.** This article examines the problem of preschoolers’ foreign language emotional communication experience acquisition through the use of a doll as a didactic tool. The article substantiates the importance of playing with a doll in a foreign language class with preschoolers, reveals the requirements for the doll as a didactic tool (appearance, neutrality, functionality), and describes the functions of the doll in the educational process of a foreign language in preschool institutions.

**Keywords:** emotions, game, doll, doll functions, foreign language emotional communication experience, preschool foreign language education.

В настоящее время требование к «охране и укреплению эмоционального благополучия» дошкольника закреплено в Федеральной образовательной программе дошкольного образования от 2022 г. и определяет одну из его приоритетных задач [5]. Данное требование во многом обусловлено наличием существенных проблем функционирования эмоциональной сферы дошкольников, к которым относится следующее: тревожные расстройства, алекситимия, девиантное поведение, синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости и др. [11].

Отсюда возрастает роль и значимость применения здоровьесберегающих приемов, методов, технологий и средств, обеспечивающих

овладение детьми иностранным языком в системе дошкольного иноязычного образования.

Использование здоровьесберегающих методических инструментов предполагает, прежде всего, учет психологических особенностей дошкольников и, в частности, ведущего вида деятельности в данном возрасте.

Д. Б. Эльконин выделяет игровую деятельность в дошкольном возрасте как ведущую и отмечает ее существенное влияние на формирование психических функций и личностных качеств ребенка [10]. На необходимость использования игры как основного способа овладения иностранным языком дошкольниками указывают в своих работах Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко, Е. А. Никитенко, Е. И. Негневицкая, И. А. Зимняя, В. И. Шахнарович и др.

Игра позволяет ребенку данного возраста активно развиваться в когнитивном и эмоциональном планах, постепенно включаться в социальные процессы и постигать исторический опыт, накопленный человечеством, в том числе и опыт эмоционального общения. Поэтому большое значение в игре имеет не столько воображаемая ситуация, сколько исполняемая ребенком роль, которая предоставляет ему возможность понять свои эмоции и овладеть определенными правилами эмоционального поведения [6].

Действенным средством, позволяющим дошкольнику «примерить» ту или иную роль в эмоциональных ситуациях иноязычного общения, выступает игрушка. Она реализует, помимо эмоциональной функции, социально-развивающую, дидактическую, коммуникативную, здоровьесберегающую функции на занятии иностранного языка в дошкольных учреждениях, и тем самым способствует эмоциональному, нравственному, когнитивному, речевому и коммуникативному развитию ребенка (М. А. Ариян, З. Н. Никитенко, Г. А. Урунтаева и др.).

Самой эффективной игрушкой, в полной мере позволяющей организовать иноязычное эмоциональное общение для дошкольника, выступает кукла, игрушка в виде фигурки человека [4].

В социальном плане кукла одновременно является духовным, обобщенным, архетипичным образом человека, образом ребенка,



образом материнства, моделью отношений [9], что обеспечивает ей важнейшие социально-развивающую и коммуникативную функции в воспитании детей дошкольного возраста.

На занятиях по иностранному языку с дошкольниками широко используются перчаточные и пальчиковые куклы, куклы на палочке, куклы-марионетки, бумажные и куклы в виде мальчика и девочки. Виды кукол определяются по их функциям на занятии иностранного языка.

В своих исследованиях М. А. Ариян выделяет следующие виды кукол по их социально-развивающей функции на занятиях иностранным языком: партнер (адресат речи), «маска», «знак ситуации» [1].

В ситуациях, когда кукла выступает партнером, она позволяет дошкольнику удовлетворять потребность в общении, моделировать деятельность и отношения, характер и настроение как свой, так и куклы. Представляя себя, например, взрослым, ребенок учится быть ответственным, принимать решения, выбирать нужную поведенческую реакцию.

Когда кукла используется как маска, то ребенок получает возможность примерить на себя различные роли (стеснительного, ленивого, капризного, злого, жадного человека) и испытать соответствующие эмоции от общения.

Кукла как знак ситуации в иноязычном общении олицетворяет представителя иной культуры, создает повод для диалога-расспроса. Дошкольникам незамедлительно хочется познакомиться с новым другом и узнать откуда он, почему он так одет, что он любит есть и чем занимается, при этом дошкольники учатся вежливо обращаться и устанавливать контакт на иностранном языке.

По дидактической функции можно выделить такие виды кукол, как: кукла-помощник, кукла-персонаж, кукла-собеседник, кукла-сверстник.

Наблюдение за образовательной практикой по иностранному языку в дошкольных учреждениях позволяет утверждать, что кукла как дидактическое средство овладения детьми иностранным языком практически не используется, что существенно осложняет

речевое, когнитивное и эмоциональное развитие дошкольников и их социализацию и даже приводит к девиациям в поведении.

Современное дошкольное иноязычное образование характеризуется пассивным потреблением детьми готовой информации, подаваемой посредством современных технических устройств. Отсюда у ребенка отсутствует желание самостоятельно творить иноязычную речь, что отрицательно сказывается на его речевом и эмоциональном опыте общения [8].

Необходимо также отметить и то, в какие куклы играют современные дошкольники: Лол, Братс, Монстер хай, Лулупоп, Винкс, Велд Ко, антропоморфные куклы и др. То, как выглядят перечисленные выше куклы, идет вразрез с требованиями нейропсихологов и психологов о внешнем виде куклы для гармоничного развития личности дошкольников [3]. Дело в том, что кукла содержит архетипичный образ, она несет в себе обобщенное представление о человеке, его личностных качествах и выполняемых социальных функциях в общественном коллективе. Кукла позволяет ребенку наиболее полно, ярко и точно воспринимать окружающую действительность. Соответственно, куклы с необычной или обезображенной внешностью искажают представление ребенка о реальном мире и создают препятствия для общения, нарушая полноценное развитие.

Согласно исследованиям Л. С. Выготского с 5 лет ребенок начинает соотносить себя с человеком, а конкретно со сверстниками и взрослыми, которые его окружают, формируя образ «Я – человек» [7]. Кукла есть отражение этого образа человека, образа самого ребенка (соотечественника и иностранца, сверстника, близкого друга и нового знакомого), поэтому у нее не должны быть сильно искажены черты лица и пропорции тела, она не должна полностью имитировать живого ребенка, быть чересчур интерактивной и «уметь» говорить, плакать, смеяться, злиться и т. д. [3].

Кукла должна быть во всех смыслах нейтральной, чтобы характер, настроение в соответствии с заданной игровой речевой ситуацией ребенок придумывал ей сам. В игровой деятельности

с куклой ребенок создает целостное представление о мире, что обеспечивает ему эмоциональное, когнитивное и речевое развитие. Другими словами, когда ребенок говорит за куклу, проговаривает ее действия, имитирует ее речевое поведение, он активно учится взаимодействовать с миром, приобретает бесценный опыт общения со сверстниками и взрослыми людьми.

Осмелимся предположить, что появление таких явлений как фури, квадроберы и териантропы в современном мире, когда дети одеваются в костюмы животных, имитируют их повадки или даже считают себя кошками, собаками, волками и т. д. (ходят на четвереньках, едят из мисок, лают и мяукают), связано как раз с активным использованием антропоморфных животных, наделенных человеческими характеристиками, в качестве средств социализации ребенка. Существование данных явлений как неких субкультур свидетельствует, на наш взгляд, о масштабах последствий социализации, обеспечиваемой использованием антропоморфных животных в комиксах, мультфильмах, видеоиграх для детей с самого раннего возраста.

В эмоциональном плане посредством куклы ребенок учится понимать свои эмоции и таковые у других людей [6], а также выражать их языковыми средствами. Эмоции, приписываемые ребенком кукле, и обозначаемые им вербально в процессе игры с ней, становятся достоянием его эмоционального опыта общения, служащего средством эмоционального развития.

В интеллектуальном плане игра дошкольника с куклой оказывает благоприятное влияние на развитие всех его высших психических функций, в особенности на воображение. Важно отметить, что воображение, наряду с познавательной-интеллектуальной функцией, обеспечивающей ребенку познание мира, выполняет еще и аффективно-защитную роль. В воображаемой игре с куклой у ребенка с возраста 4–5 лет происходит снятие накопленного эмоционального напряжения посредством выполнения замещающих действий [2]. Дошкольники склонны подавлять и копить в себе негативные эмоции, боясь выразить их из-за осуждения со стороны окружающих. С помощью куклы дошкольник безопасно выражает

разные эмоции, что ведет к его эмоциональной разрядке, снятию напряжения, способствует релаксации, снижает риск возникновения психосоматических расстройств.

Важно также отметить тесную связь использования куклы на занятиях иностранным языком с творчеством, которое проявляется, прежде всего, в самостоятельности и включенности детей в эмоциональное общение, стремлении выразить себя и описать свое эмоциональное состояние средствами иностранного языка.

В социальном плане кукла помогает учителю найти контакт с робкими и застенчивыми детьми, его общение с детьми через куклу позволяет устанавливать доверительные отношения, повышать самооценку дошкольника, снижать риски возникновения психосоматических расстройств.

В заключение отметим следующие значимые для дошкольного иноязычного образования выводы:

- кукла является важным дидактическим средством овладения дошкольниками иностранным языком, обеспечивающим успешность их социализации;

- кукла выполняет различные функции при овладении дошкольником иностранным языком: социально-развивающую, здоровьесберегающую, коммуникативную, эмоциональную и др.

- кукла позволяет создавать множество ситуаций эмоционального общения и тем самым одновременно развивать и иноязычную речь ребенка, и его эмоциональную сферу;

- замена куклы интерактивными игрушками, карточками, мультфильмами влечет отрицательные последствия для эмоционального благополучия дошкольника, лишая его возможности живого эмоционального общения;

- в современных УМК по иностранному языку для дошкольников в качестве главных героев широко используются сказочные или реальные персонажи: Dorothy, Alice, Tom, Mike, Pat и др., но редко предлагается их представление детям в виде куклы, что свидетельствует о недооценке образовательного потенциала данного средства овладения иностранным языком в дошкольном иноязычном образовании.

## Библиографический список

1. **Ариян М. А.** Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: диссертация ... доктора педагогических наук – Нижний Новгород, 2009. – 382 с.
2. **Дьяченко О. М.** Развитие воображения дошкольника [Текст] // под ред. О. М. Дьяченко. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж Психологический Институт Российской Академии Образования, 1996. – 197 с.
3. **Мухина В. С.** Игрушка как средство психического развития ребёнка // Вопросы психологии. 1988. №2. – С. 123–129.
4. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28-е изд. перераб. – М. : Мир и образование, 2014. – 1376 с.
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования»: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 27.08.2024).
6. **Сергиенко Е. А.** Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы / Е. А. Сергиенко, Т. Д. Марцинковская, Е. И. Изотова и др. – М. : Дрофа, 2019. – 248 с.
7. **Чернышов С. В.** Теория и методика обучения иностранным языкам : Учебник / С. В. Чернышов, А. Н. Шамов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2022. – 442 с.
8. **Чернышов С. В.** Школьное иноязычное образование в эмоциональном измерении [Текст] / С. В. Чернышов // Отечественная и зарубежная педагогика, 2023. №6 (96) том 1. – С. 49–64.
9. **Урунтаева Г. А.** Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений. – 5-е изд. М. : Академия, 2001. – 336 с.
10. **Эльконин Д. Б.** Психология игры. – М., 1978. – 304 с.
11. Institute of Health Metrics and Evaluation. Global Health Data Exchange (GHDx). <https://vizhub.healthdata.org/gbd-results?params=gbd-api-2021-permalink/21e0fcff72db4eaa5e2a61182cbea4f2> (по состоянию на 11 июня 2024 г.).

УДК 371.322.3

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-327

**Гагарина Полина Андреевна,**  
ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России  
Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия  
pgagarina\_2009@mail.ru

**Маняйкина Наталья Викторовна,**  
ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России  
Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия  
manyaykina@mail.ru

## **ВЗАИМООЦЕНИВАНИЕ КАК СПОСОБ ФАСИЛИТАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению эффективности взаимооценивания как метода обучения на уроках английского языка. Определена важность формирующего оценивания для обеспечения постоянной обратной связи и для улучшения успеваемости обучающихся. Взаимооценивание предложено в качестве вспомогательного подхода для повышения вовлеченности обучающихся в процессе изучения английского языка.

**Ключевые слова:** взаимооценивание, альтернативное оценивание, обратная связь, критерии оценивания, формирующее оценивание, фасилитация.

**Gagarina Polina A.,**  
Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia  
pgagarina\_2009@mail.ru

**Manyaikina Natalia V.,**  
Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia  
manyaykina@mail.ru

## **PEER ASSESSMENT AS A TOOL TO FACILITATE INTERACTION BETWEEN STUDENTS IN ENGLISH LESSONS**

**Abstract.** The article is devoted to studying the effectiveness of peer assessment as a teaching method in English lessons. The importance of formative assessment

is identified to provide continuous feedback to improve students' performance. Peer assessment is proposed as an auxiliary approach to increasing students' engagement in the process of learning the English language.

**Keywords:** peer assessment, alternative assessment, feedback, assessment criteria, formative assessment, facilitation.

В сфере образования традиционный подход к оцениванию — это то, без чего трудно представить процесс обучения. Различные тесты в конце пройденных разделов/ четвертей или семестров, в конце учебного года или государственные экзамены — привычные вещи для всех участников учебного процесса. Оценивание — это полезный инструмент для того, чтобы выяснить степень освоения пройденного материала. Считается, что система оценивания направляет процесс обучения на достижение разнообразных образовательных результатов: предметных (знания, умения и навыки), мета-предметных (когнитивных, коммуникативных, решение проблем в жизненных ситуациях и т. п.), личностных (система ценностей, интересов, мотивации и др.) [2]. Однако, по мере развития подходов к преподаванию, учителя все чаще обращаются к альтернативным методам оценивания. Это изменение не только по-новому определяет то, как мы оцениваем академическую успеваемость, но и служит катализатором повышения мотивации и вовлеченности учащихся.

Оценивание играет ключевую роль как в оценке результатов обучения учащихся, так и в обеспечении обратной связи. Две основные формы оценивания, суммативное (итоговое) и формирующее, служат разным, но взаимодополняющим целям в процессе преподавания и обучения.

В статье мы будем иметь дело с формирующим оцениванием, которое легко интегрируется в учебный процесс и является дополнением к суммативному оцениванию. Такой вид оценивания фокусируется на процессе обучения, а не на конечных результатах. Его основная цель — предоставление своевременной обратной связи и корректировка обучения в соответствии с потребностями обучающихся. Использование формирующей обратной связи на уроке означает, что класс становится местом постоянного диалога,

который помогает ученикам осознать требования и улучшить свои достижения [5].

Учащимся средних школ, изучающим иностранный язык, требуется целостный подход, учитывающий их индивидуальный прогресс и способствующий более глубокому пониманию языка. Альтернативное оценивание, являющееся формирующим, предлагает многогранный подход, выходящий за рамки простого запоминания и повторения информации, а также сможет дополнить оценивание по принятым стандартам. Это мнение подтверждает Р. Р. Хакимов в своей статье, посвященной альтернативным методам оценки результатов образования, а именно, что требуется дополнение традиционных методов оценки результатов образовательных достижений альтернативными, позволяющими осуществлять продолженные во времени многомерные измерения, реализовывать комплексное системное оценивание, определять интегрированные качества специалиста и личности [6].

В этой статье в фокусе внимания будет находиться взаимооценивание. Следует отметить, что для реализации взаимооценивания в образовательном процессе необходимо его принятие и понимание преподавателями как обязательного составляющего обучения, готовность к изменениям в процесс преподавания [4].

Во время уроков при заслушивании презентаций и докладов на заданную тему мы столкнулись с проблемой привлечения внимания аудитории к выступающему. Из практического опыта очень немногие учащиеся, способны удерживать интерес к спикерам. Нами было решено остановиться на одном из альтернативных способов оценивания, а именно взаимооценивании своих одноклассников, как способ повысить мотивацию учащихся к прослушиванию устных выступлений.

В статье будем считать взаимооценивание способом фасилитации между учащимися. Нами фасилитация будет рассматриваться как профессиональная организация процесса групповой работы, которая направлена на достижение поставленных целей занятия; на нахождение решения задач повышенной сложности и важности



в процессе обучения [1]. Участие во взаимной оценке мотивирует учащихся активно участвовать в учебных задачах, поскольку они понимают, что их вклад будет оцениваться их сверстниками. Эта внутренняя мотивация повышает общую вовлеченность и удовлетворенность процессом обучения.

В очередной раз, когда обучающиеся 9 класса получили в качестве задания подготовить устное выступление на тему «Проблемы общества», вместе с этим учителем были разработаны критерии оценивания для взаимооценивания. Обучающимся было необходимо представить, что им вручат Оскар и подготовить благодарственную речь, в которой нужно не только поблагодарить всех, кто оказал влияние на их путь, но и упомянуть проблему, которая их волнует, а также возможное решение. В качестве примера было взято видео и транскрипт речи Леонардо Ди Каприо в 2016 году [3], где он в свою речь включил упоминание проблемы глобального потепления, а также что мировым лидерам стоит объединить свои усилия в поисках решения надвигающейся опасности.

При создании критериев под это конкретное задание было принято решение включить в рубрику для оценивания следующие параметры: содержание (благодарность, упоминание фильма, релевантная проблема и ее решение, объем), языковое оформление высказывания (лексико-грамматические и произносительные ошибки, употребление коллокации *take smth for granted* + 4 слова из раздела, который проходили на тот момент), впечатление на аудиторию (понятность речи, визуальная опора (плакат фильма), зрительный контакт). Учащиеся заранее осведомлены о требованиях, которые становятся параметрами оценивания в рубрике. См. табл. 1.

Стоит упомянуть, что обучающимся также следует написать комментарий к выставленным баллам, где они должны пояснить свою оценку. После педагог собирает листы оценивания и принимает решение о выставлении оценки за качественно данную обратную связь и корректность в выставлении баллов. В то же время по тем же самым критериям педагог оценивает устный ответ выступающего

## Критерии оценивания благодарственной речи

Acceptance Speech			
Presenter's Name:		Evaluator's Name:	
	Content	Accuracy	Impression
Excellent (5 points)	<p>“Thank you” words are included</p> <p>The name of the film is mentioned</p> <p>The problem is mentioned</p> <p>The relevant solution is mentioned</p> <p>10-12 sentences, not more than 2 min</p>	<p>No vocabulary, grammar, pronunciation mistakes at all.</p> <p>Used: take sth for granted + 4 words from the unit</p>	<p>Clear, audible, and understandable at all times. Visual support (a poster of the film, a picture demonstrating the problem), no reading, eye-contact with the audience.</p>
Good (4 points)	<p>1 component of the presentation is absent</p>	<p>1-2 mistakes in vocabulary / grammar / pronunciation.</p> <p>Used: take sth for granted + 4 words from the unit</p>	<p>Clear, audible, and understandable at all times. Visual support, no reading, mostly eye-contact with the audience</p>
Satisfactory (3 points)	<p>2-3 components of the presentation are absent</p>	<p>3-4 vocabulary or grammar mistakes.</p> <p>Used: take sth for granted + 3 words from the unit</p>	<p>Mostly clear, audible, and understandable with few troublesome areas. Visual support, looked through the notes, mostly eye-contact with the audience</p>
Poor (2 points)	<p>4 and more components of the presentation are absent</p>	<p>More than 5 vocabulary or grammar mistakes. Used: take sth for granted + 1-2 words from the unit</p>	<p>Somewhat clear, audible, and understandable with some troublesome areas. Presentation is weak. No visual support, mostly reading, weak eye-contact</p>
Max. 15 points: 13-15 – Excellent, 11-12 – Good, 7-10 – Satisfactory, less than 7 – Poor			
Total:		Mark:	
Comments (10-12 sentences):			

и также дает свою оценку вместе с комментарием. Выступающий получает все отзывы по окончании задания в письменном виде, где имеет возможность прочитать отклик на свое выступление. Стоит отметить, что учащиеся выражали благодарность за внедрение такого способа оценивания, так как не так часто предоставляется возможность получить развернутый отзыв за проделанную работу от одноклассников.

Таким образом, создав критерии для взаимного оценивания, удалось достигнуть цели максимального вовлечения учащихся при прослушивании устных ответов своих одноклассников. Метод взаимной оценки на уроках превращает учащихся из пассивных слушателей в активных участников образовательного процесса. Поскольку преподаватели продолжают искать инновационные стратегии для повышения вовлеченности учащихся, взаимное оценивание становится ценным инструментом в обучении публичным выступлениям.

### Библиографический список

1. **Белевич В. С.** Фасилитация как инструмент вдохновляющего обучения [Электронный ресурс]: материалы V Междунар. науч. конф., Минск, 23–24 окт. 2020 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: И.А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2020. – С. 34–37. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/250002> (дата обращения: 10.09.2024).

2. **Болотов В. А.** Российский опыт проведения процедур оценки качества общего образования в международном контексте [Электронный ресурс] / Болотов В. А. – Электрон. ст. – [Москва], 2015. – URL: <http://www.myshared.ru/slide/1281504/>. (дата обращения: 10.09.2024).

3. Благодарственная речь Леонардо Ди Каприо [Электронный ресурс]. – URL: <https://genius.com/Leonardo-dicaprio-88th-academy-awards-acceptance-speech-for-best-actor-2016-annotated> (дата обращения: 10.09.2024).

4. **Вилкова Л. В.** Взаимооценивание как фактор повышения качества учебных достижений обучающихся // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimootsenivanie-kak-faktor-povysheniya-kachestva-uchebnyh-dostizheniy-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 10.09.2024).

5. **Трегубова Ю. А., Мосина М. А.** Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Пермский педагогический журнал. – 2021. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyushee-otsenivanie-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-sovremennoy-shkole-1> (дата обращения: 10.09.2024).

6. **Хакимов Р. Р.** Альтернативные методы оценки результатов образования – актуальность и проблемы реализации // Проблемы педагогики. – 2019. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/alternativnyye-metody-otsenki-rezultatov-obrazovaniya-aktualnost-i-problemy-realizatsii> (дата обращения: 10.09.2024).

УДК 37.026

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-328

**Голованова Людмила Николаевна,**  
Нижегородский государственный технический  
университет им. Р. Е. Алексеева,  
г. Нижний Новгород, Россия  
lgEnglish@ya.ru

**Панкратова Елена Николаевна,**  
Нижегородский государственный технический  
университет им. Р.Е. Алексеева,  
г. Нижний Новгород, Россия  
keibusan@gmail.com

## **ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕРЕДОВОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются принципы организации обучения студентов-будущих специалистов атомной энергетики Передовой инженерной школы.

**Ключевые слова:** персонификация, принципы иноязычного обучения.

**Golovanova Lyudmila N.,**  
Nizhny Novgorod State Technical  
University n.a. R.E. Alekseev,  
Nizhny Novgorod, Russia  
lgEnglish@ya.ru

**Pankratova Elena N.,**  
Nizhny Novgorod State Technical  
University n.a. R.E. Alekseev,  
Nizhny Novgorod, Russia  
keibusan@gmail.com

**THE ORGANIZATIONAL PRINCIPLES  
OF STUDENT-ORIENTED TEACHING OF A FOREIGN  
LANGUAGE TO STUDENTS OF SCHOOL OF ADVANCED  
ENGINEERING STUDIES**

**Abstract.** The article discusses the principles of the organization of student-oriented teaching of a foreign language to students majoring in nuclear power engineering. The article focuses on the principles of organization of training process.

**Keywords:** personification, the principles of foreign language teaching.

Развитие инновационных тенденций в экономике Российской Федерации должно быть обеспечено формированием инновационного кадрового ресурса в различных отраслях производственной и научной деятельности. Существующая потребность в высокотехнологических преобразованиях в экономике актуализирует необходимость подготовки высококвалифицированных инженерных кадров, обладающих набором соответствующих компетенций и готовых к инновационной деятельности. Наряду с институализированной профессиональной подготовкой в системе высшего образования постоянное развитие компетенций реализуется системой профессиональной переподготовки, повышением квалификацией в Передовых инженерных школах (ПИШ).

В соответствии с постановлением правительства РФ «О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ» от 08.04.22 № 619. Цель создания проекта Передовых инженерных школ является: «обеспечить высокопроизводительные экспортно ориентированные секторы экономики страны высококвалифицированными кадрами для достижения технологической независимости» [1]. К основным задачам подготовки студентов ПИШ относятся: подготовка нового типа инженеров для прорывных, актуальных, значимых разработок, соответствующих мировому уровню в области технологического развития РФ. Организованная Передовая инженерная школа на базе НГТУ им. Р. Е. Алексеева конкретизируется целью разработать и внедрить новые образовательные программы высшего образования магистратуры для ГК «Росатом»» [2].

В условиях открытой образовательной среды и установлением связей с ведущими предприятиями регионов особое значение приобретает процесс кастомизации образования, т.е. учет потребностей конкретных предприятий, компаний, организаций, стратегических партнеров университета (ГК «Росатом», ОКБМ им. И. И. Африкантова). Кастомизация позволяет привлечь дополнительное финансирование в систему высшего образования, но и использовать информационные ресурсы предприятия партнера и привлекать представителей предприятий в качестве экспертов при проведении лекций, технических и научных проектов. Кастомизация может затрагивать уточнение целей в содержании профессиональной подготовки, но и её формат, т. е. проведение аудиторных занятий или работа в web зоне, либо использование технологии мобильного обучения.

Процесс кастомизации имеет достаточно длительную историю в рамках сотрудничества Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева (НГТУ) и ГК «Росатом». Эксперты ГК «Росатом» участвуют в конструировании академического содержания образования, оценки уровня образовательной подготовки, в том числе иноязычной. Процесс кастомизации непосредственной связи с персонализацией образования,

т. е. возможностью определения условий личностного развития и построения собственной образовательной траектории. В этой связи актуальным становится вопрос о конкретизации принципов обучения иностранному языку [4].

В рамках иноязычной подготовки студентов НГТУ им. Р. Е. Алексеева Передовой инженерной школы и иноязычной подготовки сотрудников ГК «Росатом» персонализация отражается в уточнении личностной цели каждого обучаемого и построении индивидуальной стратегии обучения и достижения поставленной цели.

Иноязычная подготовка обучающихся основывается на принципах: а) андрагогических; б) методических. К андрагогическим принципам относятся: *принцип кооперативного обучения*, предполагающий субъект-субъектное взаимодействие; *принцип учета стадийности развития студента как субъекта академической и научно-исследовательской деятельности*, в соответствии с которым в академическом процессе создаются оптимальные условия для развития значимых субъектных характеристик (активность, автономность, избирательность); *принцип индивидуально-личностной, профессиональной направленности*, определяющий создание оптимальных условий для развития способности адаптироваться к условиям неопределенности в профессиональной сфере и потребности непрерывно пополнять профессиональные знания для эффективного решения исследовательских задач. К методическим принципам относятся: *принцип учета базовых / начальных знаний студентов*, в соответствии которым иноязычная подготовка в малых группах для студентов одного уровня; *принцип инновационной ориентации*, подразумевающий под собой гибкость организации иноязычного процесса, возможность развития автодидактичности и самостоятельного расширения когнитивного и вербально-семантического тезауруса на всех этапах подготовки; *принцип инклюзивности* позволяет студентам практиковать иностранный язык в учебной, проектной, исследовательской, профессиональной деятельности. Согласно принципу инклюзивности иноязычная подготовка, ориентированная

на профессиональную деятельность, понимается как последовательно организованная, комплексная подготовка совершенствования речевых навыков и профессионального развития студента за счет кросс-дисциплинарного потенциала иностранного языка.

Реализация принципа учета базовых / начальных знаний студента в учебном процессе в рамках НГТУ им. Р.Е. Алексева начинается с подготовительного этапа, в ходе которого определяется уровень языковой подготовки (тестирование, собеседование). На этом же этапе методом тестирования выявляется основная мотивация изучения иностранного языка, способствующая более рациональной организации иноязычного обучения. Принцип кооперативного обучения реализуется в совместной парной или групповой работе студентов при выполнении коммуникативно-когнитивно направленных заданий в поиске информации и в проектной деятельности. Реализация принцип учета стадиальности развития студента как субъекта академической и научно-исследовательской деятельности достигается за счет тщательного анализа коммуникативных, информационных потребностей студентов, достигнутого уровня сформированности компетенций и организации на этой основе академической деятельности в аудиторной работе и в web зоне [1]. Реализация принципа индивидуально-личностной, профессиональной направленности осуществляется в беседе с преподавателем студенты обсуждают индивидуальные цели обучения иностранного языка, роль преподавателя состоит в том, чтобы конкретизировать цель и способствовать построению индивидуальной образовательной траектории. В соответствии с принципом инновационной ориентации гибкость учебного процесса достигается за счет комбинации аудиторной, внеаудиторной работы и работы в web зоне и возможности решения когнитивных, коммуникативных заданий различных уровней сложности (подробнее см. [1]). Принцип инклюзивности раскрывается в практико-ориентированной, научной-исследовательской, профессиональной направленности иноязычной деятельности.



Иноязычное обучение студентов технического вуза является неотъемлемой частью в профессиональной подготовке высококвалифицированных инновационных кадров. На современном этапе открытом образовательном пространстве существует необходимость в кастомизации процесса образования непосредственно связанного с персонификацией обучения. Процесс кастомизации опосредуется учетом потребностей и интересов предприятий партнеров регионов и страны в целом. Оптимальным для организации иноязычного обучения представляется сочетание принципов: учета базовых / начальных знаний; кооперативного обучения; учета стадийности развития студента как субъекта академической и научно-исследовательской деятельности; индивидуально-личностной, профессиональной направленности; инновационной ориентации; инклюзивности.

### Библиографический список

1. **Голованова, Л. Н.** English for studies and work. Course book: учебник / Л. Н. Голованова, Е. Н. Панкратова. – Москва.: КНОРУС, 2024. – 250 с. (Магистратура).
2. Передовая инженерная школа атомного машиностроения и систем высокой плотности энергии. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nntu.ru/structure/view/podrazdeleniya/pish/proekt-programma-partney>.
3. Постановление правительства Российской Федерации №619 от 08.04.2022 «О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/45108/>.
4. **Савина Н. В.** Методологические основы персонализации образования / Н. В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. – Т.14. №4. – С. 82–90. С.82. Doi: 10.17238/isnn1998-5320.2020.14.4.10.

УДК 373.66

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-329

**Жильцова Олеся Олеговна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
olesya.zhiltsova@mail.ru

## **МЕТОДИКИ ВЫЯВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ С ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКОЙ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «одаренность», «социальная одаренность», а также дается характеристика такому отдельному виду социальной одаренности, как «педагогическая одаренность». Приводятся примеры методик выявления педагогически одаренных обучающихся среднего общего образования с целью их отбора в психолого-педагогические классы с иноязычной подготовкой.

**Ключевые слова:** одаренность, социальная одаренность, педагогическая одаренность, английский язык, обучающиеся среднего общего образования, психолого-педагогические классы.

**Zhiltsova Olesya O.,**  
Herzen State Pedagogical University,  
St. Petersburg, Russia  
olesya.zhiltsova@mail.ru

## **METHODS OF IDENTIFYING PEDAGOGICALLY GIFTED STUDENTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES WITH FOREIGN LANGUAGE TRAINING**

**Abstract.** The article focuses on the concepts of “giftedness” and “social giftedness”, and also provides a description of such a separate type of social giftedness as “pedagogical giftedness”. Examples of methods for identifying pedagogically gifted students of secondary general education for the purpose of their selection for psychological and pedagogical classes with foreign language training are given.

**Keywords:** giftedness, social giftedness, pedagogical giftedness, English, students of secondary general education, psychological and pedagogical classes.

В современном мире профессия учителя играет важную и значимую роль в становлении и развитии подрастающего поколения, вопреки этому с каждым годом постепенно сокращается количество молодых специалистов в общеобразовательных учреждениях. Такие причины, как низкий размер оплаты труда, работа со значительным объемом документации, высокий уровень ответственности и сложности труда, а также проблема образовательной инфраструктуры, обеспечивающей функционирование системы образования, негативно сказываются на престиже профессии учителя.

Именно поэтому Правительство Российской Федерации от 31 декабря 2019 года издает указ о создании классов психолого-педагогической направленности. Данные классы должны способствовать формированию у обучающихся 10-11 классов устойчивого интереса к педагогической профессии, развитию надпредметных (глобальных) компетенций, удовлетворению личных познавательных потребностей, а также подготовить их к обучению в высшем учебном заведении с целью получения профессий, ориентированных на педагогические специальности. [3].

Для разработки модели обучения для психолого-педагогических классов, направленных на осуществление профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, в первую очередь важно и необходимо организовать работу по выявлению «педагогически одаренных» старшеклассников.

При определении понятия «одаренность» имеются существенные трудности, связанные с обыденным и общепринятым пониманием данного термина, а также с тем фактом, что понятие «одаренность» зачастую путают с такими понятиями, как «талант» или «способность», поскольку они все затрагивают степень выраженности умений и возможностей человека. В советской психологии, преимущественно в трудах С. Л. Рубинштейна, С. С. Степанова, Б. М. Тепловой, прослеживаются попытки классифицировать понятия «талант», «способность»

и «одаренность». [8]. Так, С. С. Степанов в своей научной работе «Психологический словарь для родителей» дает следующее определение: «Одаренность – это значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных и др.)». [9, с. 220].

С. С. Степанов, Н. С. Лейтес и другие ученые выделяют несколько видов одаренности: интеллектуальная, академическая, творческая, художественная, психомоторная и социальная. [8].

Социальная одаренность является предпосылкой высокой успешности в различных сферах деятельности. Так, например, обучающиеся с социальной одаренностью могут стать хорошими педагогами, психологами, психотерапевтами, социальными работниками, поскольку все перечисленные профессии охватывают широкую область проявлений, связанных с установлением надежных и качественных межличностных отношений. [6].

Обучающиеся с социальной одаренностью характеризуются способностью сопереживать другим людям, выстраивать доверительные отношения и руководить ими, что, несомненно, свидетельствует о наличии достаточно высокого уровня интеллекта, развитой интуиции, понимании чувств и потребностей людей, способности к эмпатии и умения симпатизировать другим. [6].

Итак, в данной категории выделяются: эмоциональные лидеры, к которым, как правило, обращаются за советом, им импонируют, а также порой во многих ситуациях их мнение является решающим; лидеры действия, склонные брать на себя ответственность за принятие решений и вести за собой. [6].

Таким образом, способность понимать, сочувствовать, быть неравнодушным к чужим проблемам, строить конструктивные взаимоотношения, способствует тому, чтобы учащиеся с социальной одаренностью выбирали профессию учителя в качестве своей дальнейшей сферы деятельности. Тем самым в социальной одаренности выделяется такой вид одаренности, как «педагогическая», которая и выступает психологической предпосылкой развитию способностей к профессиям в системе «человек-человек».

Как уже было сказано, «педагогическая одаренность» — это один из видов социальной одаренности, включающей в себя развитие педагогических способностей и потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности. [3]. В нее входят универсальные компоненты (креативность, активность, высокий уровень развития познавательных процессов), специальные компоненты (педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатию) и личностные компоненты (устойчивый интерес к педагогике и психологии, формально-динамические свойства психики, проявляющиеся в темпе, пластичности, выносливости и эмоциональности нервной системы). [2].

Отбор методик по выявлению педагогически одаренных обучающихся представляет собой особую значимость в работе педагога, так как они позволяют распознать одаренных учащихся и создать условия для реализации их потенциальных возможностей. Помимо методик выявления одаренных старшеклассников, которые будут упомянуты далее, творческие конкурсы, спортивные соревнования, олимпиадное движение школьников, результаты наблюдения педагогов в процессе реализации образовательной деятельности, результаты наблюдения родителей, тестирование также могут помочь в отборе в профильные психолого-педагогические классы.

Для определения универсальных компонентов педагогической одаренности, а именно уровня интеллекта, креативности, мотивации достижения, рекомендуется применять «Карту наблюдений». [1]. Данная карта заполняется педагогами обучающихся подросткового и юношеского возраста. «Карта наблюдений» может быть использована лишь для предварительной оценки педагогической одаренности обучающихся, более объективную углубленную диагностику всех ее компонентов можно проводить с использованием имеющихся профессиональных психодиагностических методик: тестов интеллекта («Краткий ориентировочный тест» В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика), креативности («Диагностика креативности» Е. Торренса), опросников мотивации достижения успеха («Оценка уровня мотивации в потребности достижения» А. А. Карелиной,

«Тест на мотивацию к успеху» Т. Элерса, «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана). [10, 11, 12, 13, 14].

Что касается специальных компонентов, педагогу необходимо использовать такие методики, как «Карта интересов» (применение данной методики позволяет осуществить предварительный анализ интересов, близких к тому или иному виду деятельности); «КОС-2» (данная методика предназначена для выявления коммуникативных качеств и организаторских склонностей личности, то есть для определения умения четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремления расширять контакты, участия в групповых мероприятиях, умения влиять на людей, стремления проявить инициативу и т.д.); «Личностный опросник ЕРІ» (данная методика выявляет степень выраженности свойств, которые являются существенными компонентами личности: нейротизм, экстраверсия или интроверсия и психотизм). [15, 16, 17].

В отношении личностных компонентов следует прибегать к следующим методикам: «Краткая версия опросника эмоционально интеллекта» используется для оценки общего уровня эмоционального интеллекта, а также для оценки внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта; «Шкала социального интеллекта Тромсо» предназначена для измерения социального интеллекта у школьников; «Опросник эмоциональной эмпатии» предназначен для определения уровня эмпатических тенденций, способности к эмпатии как личностной черты; «Духовная ориентация личности» предназначен для изучения меры выраженности духовной ориентации личности; «Пятифакторный опросник личности» измеряет степень выраженности каждого из пяти факторов «большой пятерки»: экстраверсия/интроверсия, эмоциональная неустойчивость/устойчивость, привязанность/обособленность, самоконтроль/импульсивность, экспрессивность/практичность. [18, 19, 20].

Помимо вышеперечисленных методик выявления педагогически одаренных обучающихся среднего общего образования, которые могут быть применены к психолого-педагогическим классам любой направленности, для классов, нацеленных на профессиональную подготовку будущих учителей иностранного языка, также требует-

ся разработать тесты на определение уровня владения английским языком. При создании данных тестов мы рекомендуем опираться не только на демонстрационные варианты, предназначенных для подготовки учащихся 9-х классов к сдаче ОГЭ по английскому языку, но и на варианты заданий кембриджского экзамена, например, A2 Key for Schools (KET), он имеет тот же формат, что и стандартная версия этого экзамена, однако содержание экзамена будет слегка отличаться, так как школьная версия специально подготовлена с тем, чтобы соответствовать интересам и опыту кандидатов школьного возраста. Таким образом, в психолого-педагогические классы с иноязычной подготовкой следует отбирать учащихся владеющих английским языком не меньше предпорогового уровня (A2 – Pre-Independent).

В итоге, тщательно подобранные методики на выявление педагогически одаренных учащихся среднего общего образования позволят грамотно выстроить работу психолого-педагогических классов, направленных на осуществление профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Тем самым это будет являться одним из первых шагов к решению проблемы нехватки квалифицированных кадров в общеобразовательных учреждениях, а также поднятию престижа профессии учителя в целом.

### Библиографический список

1. **Барканова О. В.** Методика психологической диагностики потенциальной педагогической одаренности обучающихся / О. В. Барканова, Л. В. Перова, Е. В. Какунина // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2023 – № 2(64). – С. 78–88.

2. **Манузина Е. Б.** Диагностика педагогической одаренности школьников [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е. Б. Манузина, И. Н. Протасова, Н. И. Трубникова; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина. – Бийск, 2024 – 155 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – ISBN 978-5-85127-990-4.

3. Модели психолого-педагогических классов в образовательной организации [Электронный ресурс] : методические рекомендации / Т. А. Абрамовских, А. В. Коптелов, А. В. Машуков [и др.]. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 816 Кб). – Челябинск: ЧИППКРО, 2022.

4. Психодиагностический комплекс для выявления детской одаренности на разных возрастных этапах: методич. рекоменд. / сост. О. С. Андреева, Н. В. Яковлева, С. В. Конуркина, С. В. Захаркина, Ю. В. Жильцова; Мин-во образ. Ряз. обл., Обл. гос. бюдж. образ-е учр-е доп. проф. образ-я «Ряз. ин-т развития образования». – Рязань, 2012 – 99 с. – 100 экз.

5. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей: материалы из опыта работы / Департамент образования Вологодской области, Вологодский институт развития образования ; [составители: Михайленко Т. Н., Туницкая О. Ю.]; под редакцией Афанасьевой Н. В.]. – Вологда : ВИРО, 2019 – 184 с. : табл.

6. Одаренные дети: проблемы выявления, развития и психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования: методические рекомендации / Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», Нижнетагильский филиал; авт.-сост. М. Б. Осипова. – Нижний Тагил: НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019 – 62 с.

7. Одаренные дети: сборник методик по выявлению способностей и одаренности детей / ГОУ ДОД Дом детского творчества «На реке Сестре»; Составители Л. Ф. Васильченко, Я. П. Атласова. – СПб. : ДДТ «На реке Сестре», 2014 – 2-е изд. – 39 с.

8. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми / авт.-сост. Н. И. Панютина [и др.] – Волгоград : Учитель, 2007 – 204 с.

9. **Степанов С. С.** Психологический словарь для родителей / С. С. Степанов. – М. : Академия, 1996 – 320 с.

10. Краткий ориентировочный тест. В. Н. Бузина, Э. Ф. Вандерлика [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psytests.org/iq/kotB-run.html> (дата обращения: 10.09.2024).

11. Диагностика креативности» Е. Торренса [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://clck.ru/3DQ2LV> (дата обращения: 10.09.2024).

12. Оценка уровня мотивации в потребности достижения А. А. Карелиной [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php/files/test-oprosnik-otsenka-urovnia-motivatsii-v-potrebn.html> (дата обращения: 10.09.2024).

13. Тест на мотивацию к успеху Т. Элерса [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/testirovanie-test-na-motivaciyu-k-uspehu-t-elersa-2642896.html> (дата обращения: 10.09.2024).



14. Мотивация успеха и боязнь неудачи А. А. Реана [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psytests.org/emvol/reanmun.html> (дата обращения: 10.09.2024).

15. Карта интересов Голомштока [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psytests.org/work/mapR.html> (дата обращения: 10.09.2024).

16. Коммуникативные и организаторские склонности (КОС) В. В. Сивявского, Б. А. Федоришина [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psytests.org/work/kosB-run.html> (дата обращения: 10.09.2024).

17. Личностный опросник Айзенка (EPI) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psytests.org/eysenck/epiAS-run.html> (дата обращения: 10.09.2024).

18. Краткая версия опросника эмоционально интеллекта К. Петридеса, А. Фернхема [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psytests.org/eq/teique.html> (дата обращения: 10.09.2024).

19. Шкала социального интеллекта Тромсо [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psytests.org/eq/tsis.html> (дата обращения: 10.09.2024).

20. Пятифакторный опросник личности А. Б. Хромова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psytests.org/big5/5pfq-run.html> (дата обращения: 10.09.2024).

УДК 372.8

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-330

**Завалина Дарья Игоревна,**

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,

г. Петрозаводск, Россия

dasha15z@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВНЫХ КОМПОНЕНТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье говорится о социокультурной компетенции как составной части межкультурной коммуникативной компетенции, описываются

компоненты социокультурной компетенции. Кроме того, раскрывается суть формирования социокультурной компетенции посредством диалога культур в ходе проекта «По Карелии с иностранцами».

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, социокультурная компетенция, английский язык, обучение.

**Zavalina Daria I.,**  
Petrozavodsk State University,  
Petrozavodsk, Russia  
dasha15z@yandex.ru

## **FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS ONE OF THE COMPONENTS OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS**

**Abstract.** The article refers to sociocultural competence as a component of intercultural communicative competence, describes the components of sociocultural competence. Besides, the essence of sociocultural competence formation through the dialogue of cultures in the course of the project «Around Karelia with Foreigners» is revealed.

**Keywords:** intercultural competence, sociocultural competence, the English language, teaching.

В современных реалиях хорошее знание социокультурного фона разных народов способствует полноценному образованию. Под социокультурной компетенцией можно подразумевать глубокие знания об образе жизни людей, относящихся к разным группам. Она включает в себя аспекты их повседневной жизни, религию, язык и поведение. По материалам Б. Андах образ жизни народа – воплощение всех материальных и нематериальных проявлений народа, а также процессы, с помощью которых эти проявления передаются [1]. Например, образ мышления, поступки, навыки, идеи, ценности, нормы, цели, символы, верования и так далее.

Полноценное образование в любом обществе должно включать соответствующие факты об образе жизни людей (социальном, религиозном, политическом, этическом, интеллектуальном, научном,

технологическом и художественном). Г. Нойнер утверждает, что собственный мир учащихся и их взгляды на жизнь играют важную роль в их восприятии и оценке как иностранного языка, так и иностранного мира, следовательно их собственный мир не должен исключаться из учебного опыта, а наоборот его необходимо использовать в качестве основы для выбора тем и учебных заданий [6].

Межкультурная коммуникация происходит в социокультурном контексте, «когда человек, принадлежащий к одной культуре, передает информацию, которое должно быть обработано человеком, принадлежащим к другой культуре» [5]. По мнению Э. Холла, между культурой и коммуникацией существует неразрывная связь: «культура — это коммуникация, а коммуникация — это культура» [3]. В процессе коммуникации язык в культурном контексте передает сообщение и раскрывает смысл. Язык служит не просто инструментом для передачи или получения информации; скорее, он отражает социальное поведение в определенных культурных условиях. Таким образом, межкультурная коммуникативная компетенция включает в себя способность эффективно и адекватно общаться и взаимодействовать в межкультурной. Непонимание культурного контекста или социального поведения может легко привести к непониманию или неправильной интерпретации, а также помешать коммуникации.

Образование — это многокомпонентный процесс, в ходе которого у школьника развиваются способности, установки и различные формы поведения, представляющие положительную ценность для общества, в котором он живет. В процессе образования ребенок усваивает образ жизни своего общества, который включает в себя знания, навыки и ценности, чтобы он мог эффективно функционировать в качестве члена своего общества и вносить вклад в его развитие. Однако необходимо учитывать тенденцию развития современного общества, в ходе которой происходят процессы интеграции и глобализации, обеспечивающие интенсивное межкультурное взаимодействие. Именно эти изменения привели к переосмыслению сущности культурной и национальной идентичности и необходимости приобретения индивидами соответствующих знаний и навыков в мультикультурной среде.

С переходом на обновленный ФГОС меняются образовательные вектора. В нынешних реалиях учителя не просто учат умению общаться, а прикладывают все усилия, чтобы школьник становился самостоятельным субъектом диалога культур, который способен и готов осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с представителями других культур [11]. Таким образом иноязычная культура представляется как в виде содержания иноязычного образования, так и в виде средства иноязычного образования.

Согласно Common European Framework of Reference (CEFR) социокультурная компетенция является составной частью межкультурной коммуникативной компетенции, которая занимает центральное место в обучении иностранным языкам [2].

Социокультурная компетенция – многокомпонентное явление, которое можно представить в виде таблицы (*табл. 1*).

Многие отечественные ученые и методисты (Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова) определяют диалог культур как один из принципов организации обучения иностранным языкам, который формирует у школьников интерес, ценность, равноправное отношение к иноязычной культуре благодаря ее уникальности, таким образом у учащихся появляется ощущение принадлежности к разным культурам и успеха в них. Вместе с тем необходимо обратить внимание на заключение Брита Оппедаль [7], Анны-Марии Масгорет и Коллена Уорда [4], которые утверждают, что обучение иностранному языку зависит от человеческого контакта и взаимодействия, ведь социокультурная компетенция, как говорилось выше, затрагивает не только языковые навыки, но и различные формы невербальной коммуникации: жесты, зрительный контакт, эмоциональное выражение и другие, которые достаточно трудно вербализировать и передать в явном виде.

В ходе реализации грантового проекта «По Карелии с иностранцами», финансируемого Правительством Республики Карелия, мы знакомим учащихся районных школ с представителями разных культур, которые посредством английского языка рассказывают об отличительных особенностях своих стран. Подобные встречи с иностранными студентами – прекрасный пример реализации

## Содержание социокультурной компетенции



диалога культур на уроках английского языка. Необходимо отметить, что не все приглашенные гости являются представителями англоговорящих стран (Великобритания, Канада, США и др.), ведь на сегодняшний день мы воспринимаем английский язык как язык международного общения, на котором можно взаимодействовать повсеместно, поэтому очень важно предоставить учащимся различные варианты того, как английская речь может звучать в повседневной жизни, а не только через аудиоматериалы, предоставляемые различными учебно-методическими комплектами.

Проект «По Карелии с иностранцами» рассчитан не только на личное взаимодействие, но и на реализацию в онлайн формате, так учащиеся даже самых удаленных районов смогут познакомиться с удивительными явлениями иноязычных культур. Проект включает в себя семь встреч с представителями разных стран (Индия, Иордания, Марокко, Замбия, Колумбия, Бруней, Канада), комплект видео-лекций и рабочих листов к ним, созданных на информации, которую получают ребята в ходе просмотра и прослушивания. Задания в свою очередь направлены на сопоставление своей родной культуры с совершенно непохожей отличительной.

В результате проведенных занятий школьники смогут распознавать сходства и различия своей культуры с другими, а также чужих между собой, на основе чего представят проекты о регионах, в которых живут, для иностранных студентов, поскольку социокультурная компетенция подразумевает под собой умение представлять свою культуру в рамках межкультурного диалога. Кроме того, наш проект должен помочь ребятам предотвратить страх совершения ошибок на английском языке, языкового барьера, потому что они в реальной жизни увидят, что даже иностранцы допускают погрешности в своей речи.

Исследования, описанные в данной работе, были проведены в рамках реализации Программы поддержки НИОКР студентов, аспирантов и лиц, имеющих ученую степень, финансируемой Правительством Республики Карелия.

### Библиографический список

1. **Andah B. W.** African development in cultural perspective (With spec. ref. to Nigeria) — Ibadan, 1982. — 92 p. ISBN 978-30021-0-4.

2. CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (дата обращения: 12.09.2024).

3. **Hall E. T.** The silent language. New York: Doubleday, 1959.

4. Masgoret A., Ward C. Culture learning approach to acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), The Cambridge handbook of acculturation psychology (pp. 58–77). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. URL: [https://archive.org/details/isbn\\_9780521614061/page/n5/mode/2up](https://archive.org/details/isbn_9780521614061/page/n5/mode/2up) (дата обращения: 15.09.2024).

5. **McDaniel E., Samovar L., Porter R.** Understanding cultural communication: The working principles. In E. McDaniel, L. Samovar, R. Porter (Eds), Intercultural communication: A reader. (12th ed., pp. 6–17). Boston, MA: Wadsworth, 2009 URL: <https://cengage.com.au/product/title/intercultural-communication-a-reader/isbn/9781285077390> (дата обращения: 12.09.2024).

6. **Neuner G.** The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. Language Teaching, 1996. 29(4): 234–239 pp. doi:10.1017/S0261444800008545, URL: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444800008545](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444800008545) (дата обращения: 12.09.2024).

7. **Oppedal B.** Development and acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 97–112). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. URL: [https://archive.org/details/isbn\\_9780521614061/page/n5/mode/2up](https://archive.org/details/isbn_9780521614061/page/n5/mode/2up) (дата обращения: 15.09.2024).

8. **Пассов Е. И.** Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк.: Изд-во Липецк, ун-та, 1998. – 159 с.

9. **Сафонова В. В.** Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения//Иностранные языки в школе. – №11. – М. : Просвещение, 2014 г. – С. 2–13.

10. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 261 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 г. № 287; с изм. от 18.07.2022). Электронный ресурс, URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848#65401N> (дата обращения: 12.09.2024).

УДК 378.1

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-331

**Иванова Екатерина Александровна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
[ekaterina23english@mail.ru](mailto:ekaterina23english@mail.ru)

## **О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УРБАНИСТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования образовательной урбанистики в процессе обучения иностранным языкам. Описываются истоки ее появления, выделяются преимущества использования при формировании и развитии исследовательской компетенции, предметных компетенций, функциональной грамотности, а также с целью воспитания патриотической личности.

**Ключевые слова:** образовательная урбанистика, урбанистические пространства, мультисенсорность, исследовательская компетенция, предметные компетенции, ученик-исследователь, функциональная грамотность.

**Ivanova Ekaterina A.,**  
Herzen State Pedagogical University,  
St. Petersburg, Russia  
ekaterina23english@mail.ru

## ON THE POSSIBILITY OF USING EDUCATIONAL URBANISM IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**Abstract.** The article examines the possibilities of using educational urbanism in the process of teaching foreign languages. The sources of its appearance are described, the advantages of its use in the formation and development of research competence, subject competences, functional literacy, as well as for the purpose of educating a patriotic personality are highlighted.

**Keywords:** educational urbanism, urban spaces, multisensory, research competence, subject competences, student-researcher, functional literacy.

В современном мире, где цифровизация стала неотъемлемой частью практически всех сфер жизни человека, в том числе и образовательной сферы, все большую значимость приобретают интерактивные учебные пространства не только с виртуальными, но и реальными объектами. Комбинирование в одном образовательном пространстве элементов AR и/или VR и материальных предметов, с которыми предусмотрена возможность взаимодействия, позволяет подключить различные каналы восприятия человека, отвечая его познавательной потребности посредством формирования наиболее полного представления о том или ином предмете или явлении действительности. Таким образом, *мультисенсорность* выступает мотивирующим фактором и дополнительным стимулом, чтобы посетить то или иное пространство.

К интерактивным учебным пространствам, которые могут быть организованы в различных учебных заведениях, можно отнести, например, интерактивные стены [1]. К более масштабным



проектам, рассчитанным на разные возрастные группы посетителей, относятся современные (или модернизированные) выставочные залы и музеи, предлагающие своим посетителям таким виды познавательной активности, как:

- проведение химических и физических опытов с целью понять, как функционирует вулкан (Музей вулканов в г. Петропавловск-Камчатский);

- наблюдение за изменением рельефа местности при помощи интерактивной песочницы (Музей природы и человека в г. Ханты-Мансийске);

- иммерсивная экскурсия во времени по г. Сталинграду времен Великой Отечественной войны (Музей-заповедник Сталинградская битва в г. Волгограде);

- знакомство со строением скелета доисторических животных посредством магнитного конструктора (Дарвиновский музей в г. Москва);

- путешествие по различным сферам жизни города (выставка «Мой Петербург» в г. Санкт-Петербурге) и т. д.

Однако важно отметить, что образовательным потенциалом обладают не только подобные специально организованные учебные пространства, но и любые *урбанистические пространства*, в условиях взаимодействия с которыми у человека появляется возможность к познанию окружающего мира и самого себя. Исследованием урбанистических пространств, возможностью их использования в качестве образовательной среды, а также проектированием учебных продуктов с использованием ресурсов города занимается *образовательная урбанистика* [4].

*Образовательная урбанистика* (как и другие направления городских исследований) стала активно развиваться в XX веке, что было связано с ростом городов и возникшей необходимостью в создании комфортной городской среды. В настоящее время задача образовательной урбанистики стоит более глобально и заключается в изучении потенциала различных городских пространств и определении возможности их использования в образовательной сфере.

Как пишет в своих статьях Анастасия Николаевна Россинская, потенциал уроков вне стен школы гораздо больше, чем традиционных уроков в школьном классе. Именно «выход в реальный мир» позволяет наилучшим образом подготовить школьников к самостоятельной взрослой жизни [3].

Различные городские пространства могут быть задействованы в процессе обучения любому учебному предмету на любой ступени образования. Взаимодействие с ними может позволить формировать у школьников *исследовательскую компетенцию*, важность формирования которой прописана во ФГОС для различных ступеней образования [6]. Учащиеся становятся активными участниками процесса исследования подобных пространств, при этом происходит развитие их исследовательских способностей и способности к самообразованию [5].

Кроме того, использование *урбанистических пространств* и их потенциала отвечает и требованиям профилизации на этапе получения среднего общего образования. В зависимости от профиля учитель может выбирать для взаимодействия такие пространства, которые наиболее полно будут отвечать потребностям школьников. Так, например, учащимся химико-биологического профиля может быть предложено изучение особенности почвы в Летнем саду. При этом школьники из гуманитарного класса в рамках изучения городской среды могут взять интервью у туристов и выявить наиболее популярные среди гостей города кофейни.

Нельзя не отметить, что универсальность учебного предмета «Иностранный язык» позволяет варьировать содержание обучения таким образом, чтобы отвечать потребностям учеников, выбравших разные образовательные маршруты. Учитель может подобрать такую городскую среду, взаимодействие с которой позволит учащимся наилучшим образом освоить практически любую тему. При этом в ходе такого взаимодействия у школьников активно развивается не только *исследовательская компетенция*, но и различные *предметные компетенции*, составляющие структуру иноязычной коммуникативной компетентности. Например, в рамках взаимодействия с таким *урбанистическим пространством*,

как Русский музей, у школьников можно совершенствовать лексические навыки по теме «Искусство»; а в процессе ведения репортажа с какого-либо городского мероприятия – умения в устной монологической и диалогической речи. Городская среда позволяет учителю задействовать на уроке реальные ситуации общения, не требуя их искусственного моделирования.

Посредством активного задействования *урбанистических пространств* в рамках учебного процесса также происходит развитие *функциональной грамотности* учащихся, которая может определяться как: «способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней» [2]. Взаимодействие с городом, его изучение в рамках учебного предмета «Иностранный язык» (при условии варьирования содержания обучения), может стать элементом их предпрофессионального обучения. Приобретенные на таких уроках знания, а также сформированные навыки и умения позволят учащимся быть более успешными в процессе получения профессионального образования и в профессиональной деятельности в целом.

Взаимодействие с *урбанистическими пространствами* того города, где живут и учатся школьники, способствует формированию чувств патриотизма и гордости за свою малую родину. Изучение различных элементов города и взаимодействие с его жителями и гостями может помочь учащимся лучше понять его специфику, выделить его ключевые особенности и разобраться в его культурном коде.

Таким образом, несмотря на стремительную цифровизацию всех сфер жизни человека и большой образовательный потенциал специальных интернет-платформ, возможность реального взаимодействия с миром привлекает человека и является важным условием для его комфортного функционирования как члена общества. Мультисенсорность урбанистических пространств обладает большим образовательным потенциалом, использование которого на уроках иностранного языка позволяет мотивировать учащихся к исследованию окружающего мира в различных его проявлениях

## Библиографический список

1. **Конюшкина Е. Г.** Создание интерактивного образовательного пространства как одно из условий развития личности ребенка / Е. Г. Конюшкина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 13(303). — С. 217–219. — URL: <https://moluch.ru/archive/303/68431/> (дата обращения: 14.09.2024). — Режим доступа: свободный.

2. **Нурмуратова К. А.** Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях / К. А. Нурмуратова // Педагогическая наука и практика: [электронная версия]. — 2019. — № 1 (23). — С. 14–18. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktionalnaya-gramotnost-kak-osnova-razvitiya-garmonichnoy-lichnosti-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 11.09.2024). — Режим доступа: свободный.

3. Образовательная урбанистика: [сайт НИУ ВШЭ]. — Москва, [2024]. — URL: <https://www.hse.ru/edu/courses/872872729> (дата обращения: 10.09.2024). — Режим доступа: свободный.

4. **Россинская А. Н.** Что такое образовательная урбанистика и кто такой педагог-исследователь городской среды: [образовательная онлайн-платформа Skillbox]. — Москва, [2021]. — URL: <https://skillbox.ru/media/education/obrazovatel'naya-urbanistika-i-pedagogissledovatel-gorodskoy-sredy/> (дата обращения: 10.09.2024). — Режим доступа: свободный.

5. **Фаритов А. Т.** Модель формирования исследовательской компетентности учащихся / А. Т. Фаритов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 30 (134). — С. 410–413. — URL: <https://moluch.ru/archive/134/37611/> (дата обращения: 10.09.2024). — Режим доступа: свободный.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. — URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/f09facf766fbeeec182d89af9e7628dab70844966/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbeeec182d89af9e7628dab70844966/) (дата обращения: 15.09.2024). — Режим доступа: свободный.

УДК 378

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-332

**Королев Иван Владимирович,**  
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,  
г. Москва, Россия  
iv4nkorolev97@yandex.ru

## **ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСОНИФИКАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы и аспекты исследования персонификации процесса обучения в вузе. Рассматривается технология для эффективного применения данного феномена.

**Ключевые слова:** персонификация образовательного процесса, персонифицированная модель обучения, CLIL.

**Korolev Ivan V.,**  
State University of Education,  
Moscow, Russia  
iv4nkorolev97@yandex.ru

## **CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING OF FUTURE MANAGERS IN THE CONTEXT OF PERSONALIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES**

**Abstract.** The article examines the problems and aspects of the study of the personalization of the learning process at the university. The technology for the effective use of this phenomenon is considered.

**Keywords:** personalization of the educational process, personalized learning model, CLIL.

Одним из главных направлений развития современного образования является персонификация. В данном исследовании нам хотелось бы выяснить, каким образом персонификация учебной деятельности влияет на предметно-языковое обучение, в чем его

сущность и особенность. Полагаем, что основными ее преимуществами является то, что учащиеся имеют возможность самим влиять на процесс получения знаний, выбирая ту или иную стратегию обучения, которая предполагает учет их языковых возможностей, уровень владения иностранным языком и мотивацию [5]. Личностно-ориентированное обучение имеет две составляющие: персонализированное обучение и компетентностно-ориентированное обучение.

Как считают современные исследователи, задача персонификации иноязычного образования связана с осознанным выбором самообучения, саморегуляции и последующего самообразования в рамках неформального и информального образования [4, с. 243]. Понятие персонализации необходимо осуществлять в сравнении с такими терминами как индивидуализация и дифференциация. Первое представляет собой одинаковый для всех учебный процесс, в котором мы исходим из цели обучения. Студент имеют возможность изучать материал с разной скоростью в зависимости от их потребностей в обучении. Например, обучающимся, может потребоваться больше времени на усвоение определенной темы, они могут меньше внимания уделять ранее изученным темам, или наоборот сконцентрироваться на проработке тем, в освоении которых у них остались вопросы.

При дифференциации учебного процесса мы осуществляем его адаптацию под учебные предпочтения студентов. Цели обучения остаются едиными для всех учащихся, однако методы преподавания изменяются в зависимости от индивидуальных предпочтений.

Персонифицированное обучение основывается на учете, как учебных предпочтений, так и конкретных интересов каждого учащегося. В основе данного подхода лежит тот факт, что учет индивидуальных особенностей, мотивация и активность обучающегося являются главными показателями его успешного развития. Главное и ключевое отличие данного вида обучения заключается в том, что оно совмещает в себе два других вида, то есть темп и способы обучения могут меняться. «Большинство

подходов к персонифицированному обучению студентов опираются на концепции индивидуальности и самостоятельности, основанной на разработке персонального образовательного маршрута обучающегося, где позиция сопровождающего рассматривается как помощь в развитии профессиональных и личностных компетенций» [3, с. 879].

Таким образом, персонифицированное образование (или персонализированный подход в образовании) — способ проектирования и реализации образовательного процесса, в котором учащийся выступает субъектом учебной деятельности [6].

В процессе обучения главной целью персонализации является именно развитие личности, а не усвоение определённого объёма знаний.

Персонификация рассматривается с различных позиций:

- как специфическая самоорганизация субъекта образовательного процесса своего личностного образовательного пространства, свободного сознательного выбора образовательных траекторий и путей решения задач профессионального становления, осознания своей уникальности и самоценности [1];

- как личностно-ориентированный процесс, который направлен на развитие способностей и интересов учащихся [7];

- как ориентированность образовательного процесса на внутреннюю активность самого обучающегося и его самостоятельность в образовательной деятельности [2]. В самом общем виде персонификация образования — это ориентация образовательного.

Для реализации практики персонифицированного образования огромное значение играет технология предметно-языковое интегрированного обучения (CLIL), которая была разработана группой ученых европейских вузов, среди которых можно отметить следующих: David Marsh, Do Coyle, Oliver Meyer, Victor Pavon и др. CLIL преследует две цели, а именно — изучение предмета посредством иностранного языка, и иностранного языка через преподаваемый предмет. Ключевые принципы подхода предметно-языкового интегрированного обучения основываются на двух

основных понятиях – «язык» и «интеграция». CLIL принято условно разделять на hard CLIL и soft CLIL. Hard CLIL означает, что любая дисциплина может проходить на английском языке. В ходе такого урока студенты менеджеры осваивают иностранного языка. Преподаватели английского языка используют soft CLIL, их задача состоит в обратном: изучить иностранный язык, используя темы и материалы из других предметов. Таким образом, обучение учеников на родном и изучаемом языках составляют одно целое. При таком методе иностранный или второй язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство обучения дисциплине. Использование технологии предметно-языкового интегрированного обучения обеспечивает возможность выбора образовательного маршрута и предполагает личностно-деятельностную направленность, интеграции общего и дополнительного образования для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов ФГОС с учетом концепций преподавания учебных предметов (предметных областей).

В современном динамично развивающемся мире необходимость использования CLIL заключается в стремлении будущих специалистов как можно быстрее качественно и многосторонне овладеть специальностью и обрести возможность профессиональной мобильности в условиях глобализации.

Применение данного инструмента в процессе освоения специальности позволяет ускорить процесс изучения межпредметных связей и значительно расширить возможности изложения мыслей на иностранном языке, что является неотъемлемым качеством настоящего менеджера. Независимо от направления использования управленческих навыков, будь то управление персоналом, управление организацией или рекламный менеджмент, будущему специалисту необходимо будет находиться в процессе коммуникации, в том числе международной.

Таким образом, подводя итоги, стоит отметить, что предметно-языковое интегрированное обучение помогает быстрее усваивать предметный материал на том же уровне, что и традиционное обучение, а также значительным образом повышает уровень



компетентности учащихся в языковой области. Следовательно, предметно-языковое обучение дает положительный эффект при изучении иностранных языков.

### Библиографический список

1. **Большева Е. В.** Проблематика исследований феномена персонификации в образовательном процессе // Вісник післядипломної освіти. – 2010. – Вып. 1. – Ч. 2: Психологія, К. – С. 38.

2. **Клевцова М. С.** Персонификация как предмет психологопедагогических исследований / М. С. Клевцова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 10. – 0,4 п.л.

3. **Сороковых Г. В.** Персонификация электронной образовательной среды вуза как лингводидактическая проблема / Г. В. Сороковых, Е. М. Вишневецкая // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 6. – С. 878–883. – DOI 10.30853/ped200159. – EDN VZJWDB.

4. **Сороковых Г. В.** Персонификация обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Г. В. Сороковых // Лингвистика и лингводидактика : Сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции, Орехово-Зуево, 29 октября 2021 года / Под редакцией А. В. Кирилловой, М. В. Шуруповой. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 243–250. – EDN XEQYOK.

5. **Сороковых Г. В.** Тенденции современного персонифицированного иноязычного образования / Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования : Сборник научных трудов. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023. – С. 306–311. – DOI 10.18720/SPBPU/2/id23-692. – EDN BUATPZ.

6. **Сысоев П. В.** Обучение по индивидуальной траектории. Язык и культура. 2013; № 4 (24): 62–71.

7. **Унт И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Унт. – Москва : Педагогика, 1990. – 188, [3] с.; 21 см. – (ОПН. Образование. Пед. науки. Дидактика); ISBN 5-7155-0285-3 : 55 к.

УДК 378.147

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-333

**Лизина Мария Алексеевна,**  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»,  
ФГБОУ ВО «Российский технологический университет – МИРЭА»  
г. Москва, Россия  
masha\_lizina@mail.ru

## **КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования культуры профессионально ориентированной иноязычной у студентов технических направлений подготовки в неязыковом вузе. Автор анализирует особенности профессионально ориентированных письменных текстов как материальной основы овладения культурой иноязычного письма, определяет их особенности и ключевую способность ее овладения у студентов неязыкового вуза.

**Ключевые слова:** культура иноязычной письменной речи, профессионально ориентированный текст, иноязычный научный дискурс.

**Lizina Mariia A.,**  
Moscow State Pedagogical University;  
Russian Technological University – MIREA  
masha\_lizina@mail.ru

## **CULTURE OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE WRITTEN SPEECH OF A STUDENT AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

**Abstract.** The article deals with the problems of forming a culture of professionally oriented foreign language technical training in a non-linguistic university. The author analyzes the features of professionally oriented written texts as the material basis for mastering the culture of foreign language writing,

defines their features and the key ability of its mastery in students of a non-linguistic university.

**Keywords:** culture of foreign language writing, professionally oriented text, foreign language scientific discourse.

Современное образование высшей школы предъявляет высокие требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов технического направления. Одним из важных аспектов иноязычной подготовки студентов, в частности, студентов химической специальности, является овладение ими культурой профессионально ориентированной иноязычной письменной речи.

В данной статье делается попытка раскрыть сущность понятия «культура профессионально ориентированной иноязычной письменной речи», выявить ее характерные особенности и определить способности, которыми должны обладать будущие специалисты химической специальности для успешной и эффективной профессиональной межкультурной коммуникации.

Профессионально ориентированная иноязычная письменная речь представляет собой вид речевой деятельности, направленный на формирование и формулирование письменного высказывания различных жанров в сфере профессиональной коммуникации. Обучение культуре письменной речи – очень трудоемкий и важный процесс для специалистов, которые в дальнейшем должны достойно представлять результаты своей научно-профессиональной деятельности на ИЯ на международном академическом уровне в виде научных статей, отчетов, докладов.

Основу формирования культуры профессионально ориентированной иноязычной письменной речи составляет культура иноязычного/ой письма/письменной речи. В отечественной методике предлагаются различные трактовки термина «культура иноязычной письменной речи». Впервые данный термин введен в диссертационном исследовании Л. Г. Кузьминой и определяется как «часть общей иноязычной культуры, транслируемой в процессе обучения иностранному языку» [4]. Вопросы формирования культуры иноязычной письменной речи находят свое отражение в докторской диссертации Л. К. Мазуновой, которая трактует культуру письменной речи как

умение строить письменные высказывания в соответствии с жанрово-стилевой установкой и нормами ИЯ для решения коммуникативных задач [5]. Отечественный лингвист Д. Э. Розенталь рассматривает культуру иноязычной письменной речи как способность владеть «нормами письменного литературного языка (правилами написания, словоупотребления, грамматики и стилистики)» [8]. Э. С. Чуйкова также подчеркивает важность параллельного соблюдения как языковой грамотности текста, так и стилистических требований к тексту [9]. Вместе с тем, есть точка зрения о том, что овладение культурой письменной речи часто снисходит до формирования грамотности в письменной речи, тогда как ее роль представляет собой большой потенциал для развития человека в целом [1].

Мы разделяем мнение В. П. Шестак и Н. В. Шестак в том, что «научно-исследовательская компетентность» выступает как цель обучения, так и средство развития личности [10]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что грамотность профессионально ориентированной письменной речи представляет собой одновременно и цель обучения, и средство развития личностного потенциала человека.

Основное отличие профессионально ориентированной иноязычной письменной речи заключается в создании и презентации текстов с целью изложения узкоспециального научного знания. Материальной основой культуры такой речи выступает иноязычный научный дискурс, т. е. система/блоки/совокупность текстов, являющиеся ее «генетической» формулой [6]. Профессионально ориентированные тексты как сложные структурно-функциональные единицы является частью иноязычного научного дискурса и имеют свои лингвистические и экстралингвистические особенности. Целевую аудиторию таких текстов представляют специалисты той или иной области научных знаний.

Проведенный нами анализ научной литературы, посвященной лингвистическим особенностям профессионально ориентированного текста, выявил следующие характеристики таких текстов: морфологические, лексические, грамматические и синтаксические (Климова Е. В., Мороз Н. Ю.). Профессионально ориентированные тексты отличаются преобладанием узкоспециальной терминологии и профессиональной лексики. Терминологическая насыщенность

отражает принадлежность к той или иной специальной области и является «наиболее бросающейся в глаза, но не единственной особенностью текстов научного стиля» [2]. Вместе с тем, характеристики специализированных текстов отражаются не только в использовании конкретного словарного запаса (лексики), но и на всех уровнях языка. В профессионально ориентированных текстах часто встречаются сложные синтаксические конструкции, распространенные предложения, вводные конструкции, что вызвано необходимостью точного, развернутого изложения информации. Авторы также используют пассивные и безличные формы глагола, что придает высказыванию большую объективность и отстраненность, логическое построение и четкую структуру [11]. Нередко в тексты включаются различные аббревиатуры, формулы, символы, что также обусловлено спецификой профессиональной области. Следовательно, в лингвистической парадигме профессионально ориентированных текстов отмечается наличие в них «модальности, анонимизации, структурированных атрибутов и функциональных глагольных соединений» [3]. В содержание текстов также включены неязыковые элементы профессионального языка.

Анализ профессионально ориентированных письменных текстов на экстралингвистическом уровне показывает соблюдение авторами жанровых и стилистических канонов изучаемого ИЯ. В диссертационном исследовании Т. В. Мордовиной среди основных жанровых разновидностей письменной научной речи выделяются первичные (монография, диссертация, выступление, доклад, статья) и вторичные (тезисы, аннотация, резюме, автореферат, рецензия) жанры [7]. Главные стилистические характеристики иноязычной письменной речи — лаконичность, отсутствие средств художественной выразительности (метафора, эпитет и т. д.), которые придают эмоциональную окраску письменному высказыванию, при этом основной акцент делается на логико-организационный формат высказывания. Следовательно, овладение студентами культурой профессионально ориентированной письменной речи подразумевает знание жанрово-стилистических особенностей специализированных текстов и требований к их написанию и оформлению.

Таким образом, материальную основу культуры профессионально ориентированной письменной у студентов химических специальностей представляет иноязычный научный дискурс в виде совокупности специализированных текстов, учет лингвистических и экстралингвистических особенностей которых необходим при разработке технологии формирования у студентов химических специальностей интегративной способности решать профессиональные задачи на ИЯ. Отметим, что роль культуры иноязычного письма не концентрируется лишь на умениях грамотного формулирования и формирования научного письменного высказывания, она представляет собой большой потенциал для развития личности студента-будущего специалиста, его способности к творческому мышлению и созидательной деятельности в своей будущей профессиональной деятельности на благо нашего отечества.

### Библиографический список

1. **Беляева И. В., Ренер Е. И.** Место письма в развитии академических языковых навыков в условиях иноязычной научной и профессиональной коммуникации // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. – 2012. – № 6. – С. 27–30.
2. **Борновалова Н. В.** Профессионально-ориентированный текст в системе языковой подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. – № 3. – С. 77–86.
3. **Климова Е. В., Мороз Н. Ю.** Особенности лингвистики профессионально ориентированных текстов в парадигме межкультурной коммуникации (на материале немецкого языка) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. Вып. 8 (863). – С. 57–62. DOI 10.52070/2542-2197\_2022\_8\_863\_57
4. **Кузьмина Л. Г.** Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1998. – 237 с.
5. **Мазунова Л. К.** Надо писать // Коммуникативная методика. – 2004. – № 2 (14). – С. 26–29.
6. **Мазунова Л. К.** Становление и развитие профессиональной культуры будущего учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Уфа, 2006. – 443 с.

7. **Мордовина Т. В.** Формирование коммуникативной компетентности студентов-филологов в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2006. – 208 с.

8. **Розенталь Д. Э.** Справочник по русскому языку: Практическая стилистика / Д. Э. Розенталь. – 3-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 344 с.

9. **Чуйкова Э. С.** Методическая система обучения академической иноязычной письменной речи студентов языковых специальностей в условиях российского высшего образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. М., 2022. – 342 с.

10. **Шестак В. П., Шестак Н. В.** Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 115–119.

11. **Kreckel M.** Communicative Acts and Shared Knowledge in Natural Discourse. London: Academic Press, 1981. 316 p

УДК 378.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-334

**Маняйкина Наталья Викторовна,**

Специализированный учебно-научный центр ФГАОУ ВО  
«Уральский федеральный университет им. первого Президента  
России Б. Н. Ельцина» (СУНЦ УрФУ),  
г. Екатеринбург, Россия  
manyaykina@mail.ru

## **РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД**

**Аннотация.** Педагогическая практика – это неотъемлемая часть профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Педпрактика призвана оказывать положительное воздействие на формирование профессиональной направленности будущих педагогов в ходе их обучения

в педвузе. Применение рефлексивного подхода при определении задач и заданий (видов деятельности) на педагогическую практику способствует их становлению как профессионалов.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, профессиональная подготовка будущих учителей, иностранный язык.

**Manyaykina Natalia V.,**  
Specialized Educational Scientific Centre (UrFU),  
Yekaterinburg, Russia  
manyaykina@mail.ru

## **STUDENT-TEACHING PRACTICE FOR PRE-SERVICE FOREIGN TEACHERS: REFLECTIVE APPROACH**

**Abstract.** Student-teaching practice is a basic part of pre-service teachers' professional development. It has a positive impact on the development of future teachers' professional identity at a pedagogical institution. Setting the goals and defining the assignments for student teaching practice contributes to the cultivation of their professional competence.

**Keywords:** student-teaching practice, professional development, pre-service teachers, foreign language.

Педагогическая практика была и остается ведущей частью практической подготовки будущих учителей [1].

Педагогическая практика – это «часть учебного процесса, форма профессионального обучения студентов в высших и средних учебных заведениях по подготовке будущих педагогов, максимально приближенных к условиям работы в общеобразовательных учреждениях за счет их включения в реальную педагогическую деятельность, непосредственного знакомства с должностными обязанностями учителя» [4]. Таким образом, вхождение студента в профессиональную деятельность предполагает не только освоение функционала учителя-предметника, но и практическое овладение им обязанностями классного руководителя и организатора внеурочной деятельности [2].

Сегодня основная цель сложившейся системы педпрактики – это поэтапное формирование профессиональной направленности будущих учителей. На наш взгляд, формирование педагогической



направленности будущих учителей иностранного языка в ходе педагогической практики происходит благодаря изменению характера реализуемой студентами педвуза деятельности с учебно-научной к учебно-профессиональной.

Уникальность деятельности студентов в ходе педпрактики в школе, по утверждению А. А. Вербицкого, состоит в том, что позволяет организовать такой образовательный процесс, который обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (учебно-познавательной) в другой (профессиональный) [3]. Однако, на наш взгляд, этого может оказаться недостаточно для формирования целостного образа педагога-профессионала, если не задействовать в этом процессе ценностно-мотивационную сферу, которая предполагает одновременную соответствующую «смену потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов», развитие которых в учебно-профессиональной деятельности студентов завершает формирование профессиональной направленности будущих педагогов в педвузе.

Для анализа и осознанного отношения к своей педагогической деятельности мы используем рефлексивный подход, который по возможностям превосходит все остальные подходы. Под рефлексивным подходом к организации педагогической практики в школе мы понимаем целенаправленное планирование деятельности студентов с возможностью осуществлять осознанный анализ своей педагогической деятельности с целью развития профессиональной направленности будущих педагогов.

Приведем пример реализации рефлексивного подхода на практике и рассмотрим содержание установочной конференции перед педпрактикой по иностранному языку в специализированном учебно-научном центре, который ориентирован на работу с одаренными обучающимися 8–11 классов. Под установочной конференцией на педагогическую практику мы понимаем специально организованное занятие, на котором совместно со студентами руководитель практики обсуждает цели и задачи их будущей квазипрофессиональной деятельности в школе, знакомит с программой практики, определяет формы контроля. В первой проектировочной части

занятия необходимо поставить студентов в активную позицию по овладению профессионально-практическими навыками, сформировать мотивы достижения поставленных целей, настроить на успешное выполнение деятельности [5]. Примером задания на диагностику своих способностей на этом этапе может служить выбор или ранжирование роли/ролей учителя и объяснение своего выбора. Например, задание «Какой Вы учитель?».

- teacher as a facilitator
- teacher as resource person
- teacher as a supporter
- teacher as an organizer
- teacher as a prompter
- teacher as a manager
- teacher as a designer

В ходе выполнения задания студенты аргументируют свой выбор и более осознанно переходят к постановке личностных целей на предстоящую профессионально-практическую деятельность.

В реализующей части занятия студентам даются задания на определение педагогической и методической целесообразности тех или иных видов предметной деятельности. Так, предлагается определить цель задания, типичного для урока формирования грамматических навыков в одном из учебных пособий. Например, задание «Вставь в грамматическое правило примеры из прочитанного текста». Студентам предлагается определить на каком этапе урока целесообразно предлагать такое задание обучающимся, цель выполнения этого задания, степень помощи в выполнении задания со стороны педагога и пр. Выполняя это задание, студенты знакомятся с учебным пособием, по которому им предстоит работать, а также демонстрируют уровень сформированности своей методической компетенции.

Завершает установочную конференцию по педагогической практике рефлексивный этап, на котором студенты выбирают приемлемую для себя форму анализа своей педагогической деятельности. Они могут выбрать форму ведения конспекта урока с последующим его самоанализом, рефлексивные заметки, видеосъемку своего

урока для обсуждения с руководителем практики ил написание эссе о своей будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, эти и другие задания способствуют становлению профессиональной идентичности будущих педагогов и лучшему пониманию различных сторон своей будущей профессии.

### **Библиографический список**

1. **Абдуллина О. А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. **Белкин А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск, 2004. – 176 с.
3. **Вербицкий А. А.** Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
4. **Полонский В. П.** Словарь по образованию и педагогике / В. П. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 152 с.
5. **Реан А. А.** Психодиагностика личности в педагогическом процессе / А. А. Реан. – СПб., 1996. – 109 с.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-335

**Сонина Наталия Николаевна,**

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»

г. Нижний Новгород, Россия

nataliya.sonina@bk.ru

### **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям обучения одаренных детей на уроках английского языка. Особое внимание уделено созданию образовательной среды, необходимой для выявления одаренных детей и построения систематической и планомерной работы с ними.

**Ключевые слова:** одаренные дети, процесс обучения, дифференцированные задания, способности, система контроля.

**Sonina Nataliya N.,**

Nizhny Novgorod Institute of Educational Development, Russia  
nataliya.sonina@bk.ru

## **FEATURES OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN AT THE LESSONS OF ENGLISH**

**Abstract.** The article is devoted to the peculiarities of teaching gifted children at the lessons of English. Special attention is paid to the creation of an educational environment necessary to identify gifted children and build systematic work with them.

**Keywords:** gifted children, learning process, differentiated tasks, abilities, control system.

Быстро меняющиеся условия обучения и жизни требуют от современного школьника умения работать с большим объемом информации, нестандартно мыслить, принимать решения, брать на себя ответственность, проявлять инициативу, творчество, самостоятельность.

В нормативно-правовых документах, а именно обновленной редакции ФГОС ООО говорится, что образовательные организации должны создавать условия для развития личности, ее способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов, самореализации обучающихся, в том числе одаренных, через организацию урочной и внеурочной деятельности [2]. На этом основании можно утверждать, что работа с одаренными обучающимися становится одним из приоритетных направлений работы в школе как в процессе урочной деятельности, так и через систему внеурочной работы.

Одаренность связана с наличием у человека потенциально высоких способностей, которые требуют развития на протяжении всего процесса обучения. Только систематическая и планомерная работа в школе позволит выявить одаренных учащихся и совершенствовать

их личностные, интеллектуальные и нравственные качества. Предмет «Иностранный язык» содержит большие возможности в плане выявления и развития одаренности.

Обычно одаренность связывают с наличием потенциально высоких способностей. Но учитель не всегда может увидеть и понять, одаренный ли ребенок или нет. Одаренность может проявиться в совместной деятельности учителя с учеником, ученика с учеником, ученика с психологом, учителя с родителями.

В Рабочей концепции одаренности, разработанной ведущими российскими учеными [3], отмечается, что процесс выявления одаренных детей представляет собой долгий и трудный путь, связанный с «анализом развития конкретного ребенка» [3;20]. Такая работа потребует больше внимания уделять поэтапному построению учебной деятельности. С учетом специфики проявления одаренности в детском возрасте следует обратиться к комплексу процедур, среди которых отмечается психолого-педагогический мониторинг, включающий в себя наблюдение и анализ поведения в процессе выполнения разных видов деятельности, его вовлеченность в разные формы работы на уроке и результаты этой деятельности, экспертные оценки учителей и родителей. Диагностические процедуры должны отвечать целям, задачам, принципам обучения, вписываться в контекст содержания конкретного предмета.

В процессе построения учебной работы с такими учащимися следует обратиться к принципам индивидуализации и дифференциации обучения. Реализация этих принципов возможна на уроке с использованием дифференцированных заданий, элементов проблемного обучения, игровых приемов, применения технологии развития критического мышления, проектной технологии, ИКТ-технологии. Возможна разработка индивидуальной образовательной траектории для обучающегося. Во многом развитию одаренных детей способствует обучение в гимназиях, лицеях и школах с углубленным изучением предметов.

Что может использовать учитель в своей деятельности при организации работы с одаренными учащимися? Во-первых,

необходимо расширить и углубить тематическое содержание УМК поиском новой информации, ее анализом через использование сети Интернет, дополнительными текстами и заданиями. Во-вторых, активно использовать проблемные задания для решения той или иной коммуникативной ситуации с последующим обсуждением путей решения проблемы. Это позволит стимулировать коммуникативную деятельность учащихся, развивать способности к соотнесению и анализу фактов, явлений действительности средствами изучаемого иностранного языка. В-третьих, следует использовать исследовательские задания через организацию проектной и научно-исследовательской деятельности. При этом не следует забывать и об интересах самого ученика, поощрять его стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Со стороны учителя важным является обеспечение гибкости и вариативности учебного процесса с точки зрения содержания, приемов и форм обучения, которые будут способствовать удовлетворению меняющихся потребностей и специфике индивидуальных способов деятельности учащихся [1; 379].

Работа с одаренными детьми должна осуществляться по трем направлениям: во-первых, это создание образовательной среды, способствующей развитию познавательных способностей, учебных навыков и умений не только у одаренных учащихся, но и для всех обучающихся в данном классе. Во-вторых, в процессе выявления одаренных детей необходимо разработать индивидуальные дифференцированные задания, индивидуальную траекторию развития таких учащихся. В-третьих, не стоит забывать про создание системы контроля уровня сформированности языковых навыков и речевых умений, ведение «дневника наблюдений» за таким учеником, который позволит учителю анализировать не только успешность или проблемы продвижения ученика по предмету, но и разрабатывать индивидуальные задания в рамках предмета «Иностранный язык».

Рассмотрим некоторые приемы работы с одаренными учащимися на уроке английского языка.

На этапе объяснения нового грамматического материала одаренный ученик может выступить в роли ассистента учителя.

При объяснении вопросительной формы употребления времени Present Continuous учитель задает вопросы ученику: Where is your mother now? Ученик отвечает: She is at home. Учитель: What is she doing? Ученик: She is cooking dinner. Этот диалог может быть в дальнейшем представлен на экране в качестве зрительной опоры для остальных учащихся, которые самостоятельно/или под руководством учителя делают вывод об образовании вопросительной формы Present Continuous. Для первичного закрепления навыка всеми учащимися данный ученик может сам задавать вопросы классу.

При повторении грамматической структуры There is/ there are в рамках темы «Моя комната. Предметы мебели и интерьера» можно использовать систему дифференцированных заданий для работы в паре или группе. Более слабые учащиеся описывают картинку, используя ключевые слова/ фразы, одаренный ученик /сильные ученики, расставляют предметы мебели по описанию, которое им дает ученик из пары, описывая точно такую же комнату по картинке. По окончании работы картинки должны совпасть.

Большую роль в развитии речевых умений учащихся играет ролевая игра или прием драматизации. Например, обучающимся в канун Нового года можно предложить написать 12 резолюций (обещаний), что они хотят изменить или чего достичь в предстоящем году. Например, I'm going to give up eating chocolate; I'm not going to stay up late every evening; etc. Сильные / одаренные ученики могут работать самостоятельно, в то время как для остальных могут быть предложены ключевые слова, картинки и т. п.

Учащиеся могут принять участие в написании группового рассказа / истории. Учитель раздает ученикам листы, на которых написано 1 предложение - начало истории. Более слабые учащиеся могут воссоздать историю по ключевым словам, фразам, картинкам, в то время как сильные и одаренные учащиеся записывают свою историю самостоятельно, где каждый участник группы записывает по одному предложению и передает лист другому участнику. Он читает, что написано на листе и записывает следующее

предложение и т.д. Количество предложений ограничено и их количество заранее указывается в задании. Затем ученики зачитывают свои истории вслух и выбирают наиболее интересную. Такое задание можно использовать как заключительный урок по пройденной теме.

В рамках использования технологии проблемного обучения можно предложить учащимся посмотреть видео или картинку. Для работы всего класса можно предложить учащимся описать, что они увидели, используя вопросы, неоконченные предложения. Для одаренных учащихся можно предложить описать ситуацию, в которой проходили действия в видео, дать комментарии по поводу увиденного, перенести ситуацию в реальность и описать, что они могли бы сделать, как себя повести и т. д.

Таким образом, работа с одаренными обучающимися предполагает тщательный отбор средств, методов и приемов обучения, постоянный мониторинг сформированности языковых навыков и речевых умений, совместную деятельность учителя иностранного языка с психологом, другими учителями и родителями.

### **Библиографический список**

1. **Крайник О. М.** Работа с одаренными детьми как актуальное направление в современном образовательном процессе. В сборнике: Русская словесность в России и Казахстане: аспекты интеграции. Материалы международной научно-практической конференции. Отв. редактор В. И. Габдулина. 2011 г. С. 375–381
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101)
3. Рабочая концепция одаренности / Под ред. А. В. Богоявленского. М., 2003. — 90 с.



УДК 376, 372.881.1  
doi:10.18720/SPBPU/2/id24-336

**Сороковых Галина Викторовна,**  
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»  
г. Москва  
SorokovihGV@mgpu.ru

**Старицына Светлана Григорьевна,**  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
г. Москва  
StaricynaSG@mgpu.ru

## **СПЕЦИФИКА ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОБЛЕМАМИ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности обучения иностранному языку в школе на основе принципа лингводидактической персонализации. Обоснована необходимость его применения для обучения и развития школьников, имеющих проблемы коммуникативно-когнитивного характера.

**Ключевые слова:** принцип лингводидактической персонализации, проблемы коммуникативно-когнитивного развития, обучение иностранному языку.

**Sorokovykh Galina V.,**  
Federal State University of Education, Moscow  
SorokovihGV@mgpu.ru

**Staritsyna Svetlana G.,**  
Moscow City University, Moscow  
StaricynaSG@mgpu.ru

## **SPECIFICS OF PERSONALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR SCHOOLCHILDREN WITH PROBLEMS OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE DEVELOPMENT**

**Annotation.** The article deals with the features of teaching a foreign language at school based on the principle of linguodidactic personalization. The article

outlines the necessity of its use for the training and development of schoolchildren with problems of a communicative and cognitive nature.

**Keywords:** principle of linguodidactic personalization, problems of communicative and cognitive development, foreign language teaching.

Векторы развития антропологической парадигмы обусловили поиск новых организационных форм обучения языку и культуре и их внедрение в методическую подготовку будущих учителей, готовых и способных реализовывать заказ общества и системы образования, акцентирующий внимание не только на обучении нормотипичных школьников, но и учащихся с разнообразными интересами, потребностями, языковыми способностями и возможностями здоровья. В этой связи одной из стратегических задач профессионального иноязычного образования должна стать готовность педагога к проектированию *персонализированной лингвообразовательной среды*, являющейся комфортным пространством для обучения, развития, воспитания и социализации разных категорий обучающихся [2, с. 307].

Идея персонализированного обучения языку и культуре ориентирована в первую очередь на осуществление важнейшего принципа «учить учиться», что предполагает предоставление школьнику самостоятельного выбора содержания и технологий своей учебно-познавательной деятельности, индивидуальной траектории учения и критериальной самооценки результатов сформированности коммуникативной компетенции согласно программным требованиям. Отсюда следует, что принцип лингводидактической персонализации основан на следующих постулатах: 1) ученик – это субъект своей жизнедеятельности, способный создавать собственную траекторию самообучения и саморазвития; 2) ученик совместно с учителем разделяет ответственность за результаты своего обучения. Отличие данного принципа от других видов и форм обучения заключается в: а) обеспечении осознанного выбора школьником содержания, разноуровневых учебных заданий, темпа и объема усвоения языкового и речевого материала, дифференциации видов и форм контроля; б) разнообразии и доступности учебного материала, технических средств и дидактического сопровождения с учетом возрастных, пси-

хофизиологических и индивидуальных характеристик ученика [5]; в) реализации учащимся пространственного и предметного выбора и возможности изменения своего пространственного окружения; г) разнообразии видов познавательной активности и способов учебной деятельности (индивидуальная, групповая, работа в команде). Полагаем, что при персонализированном обучении учителю важно учитывать в том числе и запросы родителей, внутренние ресурсы и возможности каждого ученика, включая слабоуспевающего, что позволит педагогу создавать эффективное дидактическое сопровождение, выбирать подходящие виды самоконтроля [3, с. 285].

Как было сказано выше, лингводидактическая персонализация предполагает индивидуализацию и дифференциацию педагогического процесса, что особенно значимо при обучении детей разных категорий, особенно имеющих проблемы коммуникативно-когнитивного развития. Такие школьники отличаются тем, что имеют сложности восприятия, переработки и оценивания поступающей учебной информации; трудности в создании собственных продуктивных или репродуктивно-продуктивных высказываний в процессе коммуникации на уроке; недостаточное понимание логических связей между смысловыми элементами фраз. Таким образом, полагаем, что вопрос общения на иностранном языке школьников, имеющих проблемы когнитивно-коммуникативного развития, требует методического решения с учетом выявленных особенностей и характеристик (см. табл. 1).

Из данной таблицы видно, что для организации учебного процесса учитель должен принимать во внимание указанные выше характерные особенности школьников с проблемами коммуникативно-когнитивного развития для того, чтобы организовать персонализированное обучение языку и культуре данной категории учащихся. Поясним, о каких трудностях методического характера идет речь.

Сложность коммуникации в первую очередь происходит из-за недостаточной сформированности коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности, что отражается на развитии социальных и организационных навыков слабоуспевающего ученика.

Таблица 1

**Особенности школьников с проблемами коммуникативно-когнитивного развития, требующие учета при обучении иностранному языку**

Особенности	Сущностное содержание
Речевые способности	Речь характеризуется несложными фразами, часто отсутствуют логические связи, использование слов-паразитов, простой и скудный лексический запас, аграмматизм речи.
Мышление	проблемы в овладении логическими связями и причинно-следственными отношениями из-за сложности сосредоточиться и постоянного переосмысления с одной темы на другую; отдают предпочтение эмоджикам для поддержания коммуникации, трудности в выстраивании алгоритма учебно-познавательных действий; низкий уровень текстовой деятельности: затруднение в выявлении ключевых слов, основной идеи текста и дополнительной информации.
Восприятие учебного материала	фрагментарное восприятие учебного материала, низкая способность постановки целей и задач учебной деятельности, трудности целостного восприятия языковой картины мира.
Внимание	низкий уровень активного внимания, слабая концентрация на объекте изучения; способность сосредотачиваться на коротком объеме информации, склонность к расфокусировке.
Память	Проблемы воспроизведения учебного материала, требующего осмысления; низкая способность удерживать большой объем информации; концентрация на знакомых деталях, сложности в осмыслении нового материала; необходимость включения всех видов памяти: механической, слуховой, зрительной.
Социальное поведение	дезадаптивное и асоциальное поведение, частое игнорирование обращенной речи, отсутствие желания вступать во взаимодействие.

Как считает Н. Д. Гальскова, эта проблема является устойчивым барьером общения и может разрешаться только на основе индивидуального подхода [1, с. 61]. Как показывает практика, трудности понимания устной и письменной речи оказывают негативное влияние на процесс обучения иноязычному аудированию и чтению. Сложности организации диалогического взаимодействия возникают из-за проблем недостаточного использования вербальных и невербальных опор учителем, а именно мимики, жестов, компонентов интонации.

Проблема когнитивного развития данной категории школьников имеет особенности своего проявления при обучении иностранному языку, тем самым влияя на коммуникативное поведение обучающегося, нарушая эффективное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса. Так, например, нами установлено, что обучающиеся с РАС обнаруживают когнитивные дефициты, которые сказываются на процессе интерпретации полученной языковой информации, который в норме представляет собой обработку поступающих сведений путем сведения разнообразных данных в единую картину. Нормотипичные учащиеся осмысливают информацию в целом, ориентируясь на контекст. Что касается ученика с РАС, то он не обладает способностью восприятия языковой информации в целостности, так как характеризуется фрагментарным усвоением учебного материала [4].

Проблема социального взаимодействия у обучающихся с проблемами коммуникативно-когнитивного развития чаще всего связано с недостаточными навыками речевого поведения в социуме. В таком случае перед учителем иностранного языка стоит задача овладения специализированными методическими умениями для налаживания взаимодействия и поиска речевого партнера для обучающегося [6, с. 106]. При общении с разными субъектами образовательного процесса слабоуспевающие школьники с проблемами коммуникативно-когнитивного развития демонстрируют сниженную речевую активность; проявляют трудность в построении фраз при создании самостоятельного высказывания как в устной, так и в письменной форме.

Подводя итоги, отметим, что специфика персонализированного обучения языку и культуре слабоуспевающих школьников с проблемами коммуникативно-когнитивного развития во многом определяется качеством методической подготовки, сформированностью специализированными умениями выстаивать индивидуально-дифференцированный контент обучения, воспитания и развития данной категории учащихся. Рассмотренные в статье трудности связаны друг с другом, взаимно воздействуя, следовательно должны решаться в комплексе. Учитывая образовательный, развивающий, воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык», подчеркнем, что персонализированное обучение языку и культуре школьников с проблемами коммуникативно-когнитивного развития может в значительной степени положительно повлиять на результат обученности таких учеников, сгладить проблемы их коммуникации, социализации и развития, что, по нашему мнению, требует от педагога сформированности методической готовности к проектированию персонализированной лингвообразовательной среды.

### Библиографический список

1. **Гальскова Н. Д.** Современное лингвокультурное образование: содержание и стратегическая направленность / Н. Д. Гальскова // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах : сб. ст. – Москва : Канцлер, 2018. – С. 60–68.
2. **Сороковых Г. В.** Тенденции современного персонифицированного иноязычного образования / Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына // Шатиловские чтения. Научное методическое наследие и перспективы развития иноязычного образования : Сб. науч. тр. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2023. – С. 306–311. – EDN BUATPZ.
3. **Сороковых Г. В.** Подготовка учителя к обучению иностранному языку слабоуспевающих школьников в условиях персонифицированного образования / Г. В. Сороковых, С. Г. Старицына // Педагогическое образование: вызовы XXI века : Материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти выдающегося ученого - педагога, академика

В. А. Слостёнина. – Ярославль: Международная академия наук педагогического образования, 2023. – С. 282–288. – EDN OWKKHP.

4. **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. – EDN ILMHJF.

5. **Старицына С. Г.** Проблема слабой успеваемости в лингвообразовательном пространстве и пути ее решения / С. Г. Старицына // Актуальные вопросы англистики и методики преподавания русского языка как иностранного : Сб. науч. ст. – Москва : ООО «Языки народов мира», 2023. – С. 46–54. – EDN WZRVC0.

6. Terra autonomia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе / Е. Я. Орехова, Е. Г. Тарева, С. В. Михайлова [и др.]. – Москва : ООО «Языки Народов Мира», 2022. – 167 с. – EDN SHNUM.

УДК 373.55

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-337

**Татарина Майя Николаевна,**  
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,  
г. Киров, Россия  
mauya.tatarinova@mail.ru

## **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Актуальность исследования определена необходимостью поиска среди особенностей системы обучения иностранным языкам эмоционально-ценностных аспектов. Это значимо для разработки концепции эмоционально-ценностного развития личности учащихся и эффективного достижения ими личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов.

**Ключевые слова:** иностранный язык, аспекты обучения, эмоционально-ценностное развитие, концепция.

**Tatarinova Maya N.,**  
Vyatka State University,  
Kirov, Russia  
mayya.tatarinova@mail.ru

## EMOTIONAL AND VALUE ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SECONDARY SCHOOL

**Abstract.** The relevance of the research is determined by the necessity to search among the characteristics of foreign language teaching system for emotional and value aspects. It is important in order to develop the concept of emotional and value development of students' personality and their effective achievement of personal, metasubject and subject educational results.

**Keywords:** foreign language, aspects of teaching, emotional and value development, concept.

Развитие личности – многоаспектный поступательный процесс изменения её характеристик, который протекает в деятельности и общении с окружающим миром под воздействием внешних (общественная среда, социум) и внутренних движущих сил (генетические данные, врождённые способности). Целостное развитие личности охватывает: ценностное, интеллектуальное, эмоциональное, волевое, физиологическое и др.

Краеугольным камнем, который определяет совершенствование многих личностных качеств, являются ценностные ориентации человека, воспринимаемые нами и разумом, и чувствами. Поэтому ключевое звено целостного развития личности – это её *эмоционально-ценностное развитие*. Мы определяем его как *активизацию всех личностных сфер человека, главными среди которых являются интеллектуальная, волевая, ценностная, эмоциональная, при преимущественном влиянии на эмоциональную сферу через приобретение лично-значимого жизненного опыта в процессе овладения различными видами деятельности с учётом внешних и внутренних факторов*.

В соответствии с требованиями программы, современное обучение иностранным языкам нацелено на всестороннее развитие



личности и предполагает достижение школьниками тесно связанных личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов [4, с. 3]. Однако на практике налицо *противоречие* между необходимостью целостного развития личности для эффективного достижения школьниками личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов и недооцениваем эмоционально-ценностных аспектов обучения иностранным языкам, спонтанным и подсознательным характером их реализации, отсутствием концепции эмоционально-ценностного развития личности учащихся.

*Цель* данной статьи: поиск в ряду особенностей системы обучения иностранным языкам эмоционально-ценностных аспектов, которые позволили бы разработать концепцию эмоционально-ценностного развития личности учащихся.

Во-первых, постановка *стратегической цели* современного обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе предполагает учёт положений антропологии и формулируется методистами (Н. Д. Гальскава, В. А. Маслова, О. И. Халупо) как формирование *лингвокультурной личности школьников* [2; 3; 5]. Такая личность обладает личностно-значимым лингвокультурным опытом в триединстве:

1) *опыта интеллектуальной деятельности*, связанного с формированием иноязычных речевых навыков; развитием коммуникативных и компенсационных умений учеников; коммуникативных, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД), неразрывно связанных с личностными [1];

2) *опыта эмоционально-ценностных отношений*, который включает: ценностные аспекты (ценностные ориентации школьников, ценностные знания и отношения); эмоциональные аспекты (эмоции, чувства, переживания, установки и др.) как средство передачи учащимся ценностных аспектов социального опыта. Данный процесс предполагает развитие эмоциональной сферы школьников, активизацию и актуализацию их эмоциональных состояний, соответствующих педагогическому целеполаганию и усиливающих духовные ценности родной и иноязычной культур;

3) *опыта эмоционально-волевых отношений*, который подразумевает взаимосвязь функциональной нагрузки эмоций и воли в поведении и деятельности учеников.

*Результатом* достижения стратегической цели обучения иностранным языкам является лингвокультурная личность учащихся, которая владеет тесно связанными личностными (1), метапредметными (2) и предметными (3) образовательными результатами в соответствии с требованиями программы для общеобразовательной школы [1]:

1) совокупностью ценностей и ценностных ориентаций; личностными УУД (личностным самоопределением, ценностно-смысловой ориентацией, нравственно-этическим оцениванием, смыслообразованием, ориентацией в социальных ролях и межличностных отношениях);

2) эмоциональной компетентностью / эмоциональным интеллектом; волей; компенсаторными умениями и метапредметными УУД (регулятивными, коммуникативными, познавательными);

3) коммуникативными навыками и умениями иноязычной речевой деятельности, компенсационными умениями.

Во-вторых, среди многоуровневых *подходов* к процессу координации и реализации обучения иностранным языкам в логике личностно-ориентированной парадигмы и обусловленных данными подходами принципов, существенную роль играет *аксиологический подход*. Как известно, главными понятиями данного подхода являются термины «ценность» и «ценностная ориентация». Культурологический вектор обучения иностранным языкам ожидаемо акцентирует внимание педагогов-исследователей на базовых ценностях учебного процесса, подчёркивающих новаторские аспекты лингводидактики.

С учётом позиций аксиологического подхода в духе идей эмоционально-ценностного развития личности происходит формирование *эмоционально-ценностного подхода* (В. П. Зинченко, Л. В. Павлова, М. Г. Яновская и др.). Он трактует ценность как феномен эмоциональный и подразумевает конвергенцию компонентов системы обучения иностранным языкам и мотивационно-потребностной

сферы школьников через применение аффективно-актуализирующих средств — *эмоциональных стимулов* [6, с. 155]. Эмоционально-ценностный подход «проникает» и в другие подходы к обучению иностранным языкам, разработанные в антропоцентрической парадигме: личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, культурологический, межкультурный и др.

В-третьих, совокупность личностно ориентированных подходов обуславливает эмоционально-ценностный характер программной цели-результата, содержания и деятельностных компонентов обучения иностранным языкам. Обозначим в названных составляющих системы обучения те аспекты лингвокультурного опыта школьников, которые придают им эмоционально-ценностный характер и в результате создают необходимые условия для эмоционально-ценностного развития личности ученика:

1) *программная цель* обучения иностранным языкам определена на ценностном уровне (неразделимо с прагматическим и когнитивным) как: а) формирование ценностно-ориентационной компетенции и компетенции личностного самосовершенствования, которые сопряжены со сферами мироощущения школьников, их ценностными ориентациями и взглядами на жизнь, а также б) воспитание чувств и эмоций учащихся [4, с. 2–5];

2) в «набор» компонентов *содержания* обучения иностранным языкам входят, как указывает Н. Д. Гальскова, эмоционально-ценностные аспекты [2, с. 9–10], связанные с предметно-материальными и процессуальными ввиду того что эмоционально-ценностные и эмоционально-волевые отношения школьников «насыщают» и «оживляют» их познавательную, репродуктивную и поисково-творческую деятельность;

3) *деятельностные компоненты* обучения иностранным языкам (методы, приёмы, средства обучения и др.) выполняют возложенные на них функции на основе *эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуаций* — ситуаций иноязычного общения, формирующих представление учащихся о присутствующих во всех сферах жизнедеятельности эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых нравственных отношениях человека

к окружающему миру и определяющих проявление школьниками ценностных ориентаций, демонстрацию ими эмоциональных состояний и воли в ходе разрешения обозначенного в ситуации противоречия;

4) достижение программной цели обучения иностранным языкам, определённой на ценностном уровне, находит отражение в личностных и метапредметных образовательных *результатах* (во взаимосвязи с предметными): это приобретение школьниками опыта эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых отношений к миру вокруг.

Таким образом, мы приходим к выводу, что все составляющие современной системы обучения иностранным языкам «пронизаны» эмоционально-ценностными аспектами. Перспективами их выявления являются: 1) разработка *концепции эмоционально-ценностного развития личности учащихся*; и 2) построение на её основе *методической системы обучения иностранным языкам*. Данная система создаёт условия для формирования лингвокультурной личности школьников – целостной личности, обладающей личностно-значимым лингвокультурным опытом в совокупности опыта интеллектуальной деятельности, эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых отношений, эффективно достигающей личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты.

### Библиографический список

1. **Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А.** и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010. — 159 с.

2. **Гальскова Н. Д.** Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. — С. 2–8.

3. **Маслова В. А.** Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. — 208 с.

4. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Иностраный (английский) язык. 10–11 классы (базовый уровень). М. : ФГБУ «Институт стратегии развития образования», 2023. — 116 с.

5. Халупо О. И. Лингвокультурная личность как носитель языкового и культурного опыта (лингвокультурный аспект в определении лингвокультурной личности) // Язык и культура. 2013. № 4. — С. 97–101.

6. Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный подход к методам воспитания // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 4 (1). — С. 153–160.

УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-338

**Ткаченко Татьяна Сергеевна,**  
Сургутский государственный университет  
г. Сургут, Россия  
tkachenko\_for\_work@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СПОСОБНОСТИ К НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования у будущих учителей иностранного языка способности к нравственному развитию школьников на основе культуроведческих текстов. Содержание профессиональной подготовки учителя как культурного и нравственного примера должно соответствовать задачам иноязычного образования, поскольку при невыполнении данного условия нравственное развитие школьников не представляется возможным, т. к. учитель посредством общения формирует у учащихся правильное отношение к тем или иным событиям.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, культуроведческие тексты, культуроведческие умения, культуроведческое наполнение, культуроведческий материал.

**Tkachenko Tatyana S.,**  
Surgut State University  
Surgut, Russia  
tkachenko\_for\_work@mail.ru

## **FORMATION OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGES' TEACHERS ABILITY TO MORAL DEVELOPMENT OF STUDENTS ON THE BASIS OF CULTURAL TEXTS**

**Abstract.** The article deals with the problem of forming the ability of future teachers of a foreign language for the moral development of schoolchildren on the basis of cultural texts. The content of the teacher's professional training as a cultural and moral example should correspond to the tasks of foreign language education, since if this condition is not met, the moral development of schoolchildren is not possible, because the teacher through communication forms the correct attitude of students to certain events.

**Keywords:** foreign language education, cultural texts, cultural skills, cultural content, cultural material.

На современное российское общество значительное влияние оказывают процессы глобализации и модернизации, что отражается на ценностных ориентирах подрастающего поколения в сторону предпочтения ими нравственным ценностям материальных. В обществе отмечается нарушение преемственности ценностей поколений, нравственных установок, моральных норм.

Очевидно, что в сложившихся обстоятельствах к подготовке будущих учителей и их последующей работе выдвигается ряд требований. Современное школьное образование призвано не только «вооружить» учащихся прочными знаниями в рамках определенных наук, но и сформировать важнейшие культурологические умения и нравственные качества. Сегодня является общепризнанным тезис о том, что школьное образование – не столько способ передачи знаний, навыков и умений, сколько способ развития личности учащегося. Данный тезис определяет одну из значимых задач методической подготовки учителей иностранного языка - формирования у них способности воспитывать

школьников, т. е. формировать культуроведческие умения и нравственные ценности.

Становление современного школьника как человека культурного и нравственного предполагает у него формирование культуроведческих умений: умений культуроведческой наблюдательности, собственно коммуникативных умений с ярко выраженной культуроведческой направленностью, лингвокультуроведческих умений, аксиологически окрашенных культуроведческих умений.

Образовательные доктрины в качестве ведущих факторов развития современного образования определяют его содержание, основанное на гуманистических, смыслообразующих компонентах жизни общества, и образовательные технологии, направленные на формирование «социально устойчивой и одновременно социально мобильной, инициативной и конкурентоспособной личности» [1, С. 21]

В таком контексте процесс формирования культуроведческих умений необходимо выстраивать на основе чтения специально отобранных иноязычных текстов культуроведческой направленности, поскольку именно текст не только хранит, но и передает информацию последующим поколениям [2, 328 с.].

Чтение учащимися текстов культуроведческого содержания несет определенную новизну, поскольку в них всегда встречаются реалии родной страны и страны изучаемого языка, которые сопровождаются фоновыми знаниями. Учитывая возраст учащихся, тематику и проблематику текстов, учащимся следует предлагать культуроведческие тексты научно-популярного и художественного стилей.

Учитывая трактовку культуроведческого текста Л. А. Ходяковой [5, С. 76–81] и основываясь на положениях культуроведческого подхода, обоснованных в работах В. В. Сафоновой, применительно к иноязычному образованию мы определяем термин «культуроведческий текст» как текст, содержащий сведения о реалиях культуры (традициях, обычаях, народном творчестве) и отражающий ценности сверстников-носителей языка, чтение которого способствует формированию у школьников культуроведческих умений. Из этого следует, что культуроведческий текст — основная единица обучения

чтению, направленного на формирование у младших школьников культуроведческих умений и создающего основание для развития культурной среды. Именно такого рода тексты позволяют осуществлять культуроведческое и нравственное развитие учащихся средствами иностранного языка в тесной взаимосвязи с их коммуникативно-речевым развитием как потенциальных участников общения на изучаемом языке и их культурным развитием средствами русского языка [3, С. 3–16].

Очевидно, что культуроведческие тексты должны соответствовать определенным критериям: информативная содержательность; аксиологическая значимость; духовно-нравственный потенциал; соответствие содержания текста возрасту, национальным особенностям учащихся; наличие одной сюжетной линии с простым и последовательным изложением; способность текста вызывать эмоциональный отклик учащихся; учет уровня языковой и коммуникативной способности учащихся; обеспечение образовательных целей; ориентация на особенности родной культуры учащихся. С учетом отобранных критериев отбора культуроведческих текстов, работа над ними приобретает несколько иное «культуроведческое звучание».

Очевидно, что формирование у будущих учителей иностранного языка способности к нравственному развитию школьников на основе культуроведческих текстов основывается на знании специфики работы над культуроведческим текстом в рамках дотекстового, текстового и послетекстового этапов [4, С. 89–90].

Большую роль в управлении процессом понимания содержания текста (особенно на начальном этапе) играют задания по целенаправленному поиску информации и письменной ее фиксации (заполнение разного рода таблиц: имена героев, совершаемые ими действия, их характеристики и др.).

В процессе чтения текстов происходит смысловая обработка информации на основе ее восприятия с известной информацией, выделения новой, ранее неизвестной информации. В ходе чтения развивается умение членить текст на смысловые отрезки и определять связь между ними, находить ключевые слова, предложения, группировать излагаемые факты, ориентироваться в тексте.



Важную методическую направленность имеет в рассматриваемом аспекте послетекстовая работа. На данном этапе проверяется глубина понимания учащимися культуроведческого содержания и проводится коррекция этого понимания: обогащение и углубление фоновых знаний учащихся, то есть продолжается процесс формирования этнокультуроведческой компетенции. Проверка достаточности и эффективности усвоения учащимися культуроведческой информации осуществляется в ходе проверки степени восприятия и понимания содержания текста, основной мысли текста, его логической структуры. При этом, исходя из тех целей обучения, которые стоят перед нами, послетекстовая работа прежде всего направлена на усвоение и осмысление языковых единиц с культуроведческим компонентом и всей культуроведческой ценной информацией. Для определения полноты и правильности извлечения учащимися этнокультуроведческой информации из текста предлагаются задания и вопросы, сформулированные таким образом, чтобы, отвечая на них, ученик воспроизвел, актуализировал ту информацию, те факты, те языковые единицы, которые нужно запомнить.

Подводя итог, мы хотим отметить, что обучение чтению, не зависимо от этапа обучения, в обязательном порядке следует выстраивать как познавательный процесс. Спецификой чтения как речевой деятельности является то, что оно используется при решении задач познавательного плана, т. к. всегда направлено на получение информации. Именно поэтому важное значение приобретает содержание текстов для чтения, которые, в свою очередь, должны представлять для учащихся определенный интерес и быть значимыми. Кроме того, развитие познавательного интереса учащихся посредством чтения иноязычных текстов будет происходить более успешно, если будут учтены их познавательные потребности, возрастные и индивидуально-психологические особенности; учащиеся будут включены в активную творческую деятельность путем применения активных методов обучения; им будет представлена возможность проявлять самостоятельность и инициативу; они научатся преодолевать трудности в учебной деятельности.

Исходя из принципа опоры на родной язык и родную культуру, обучение чтению на иностранном языке в начальной школе должно опираться на имеющийся у учащихся опыт чтения на родном языке, т. е. идентичность процесса чтения на разных языках служит основанием для переноса уже имеющихся у учащихся приемов зрелого чтения на родном языке в чтение на иностранном языке.

Вместе с тем тексты учебника должны включать и познавательные культуроведческие тексты по различным темам, представленным в Примерной программе обучения иностранному языку. Соответствующим образом отобранные культуроведческие тексты и задания к ним способствуют не только развитию интереса школьников к чтению на иностранном языке, который в свою очередь является важным фактором успешного овладения этим видом речевой деятельности, но и формированию культуроведческих умений.

Очевидно, что проблема обучения будущих педагогов эффективным способам донесения информации посредством работы над разными типами текстов и способом воздействия на аудиторию становится наиболее актуальной.

Резюмируя вышесказанное, мы склоняемся к тому, что содержание профессиональной подготовки учителя как культурного и нравственного примера должно соответствовать задачам иноязычного образования. Без соблюдения данного условия нравственное развитие школьников не представляется возможным, поскольку учитель посредством общения формирует у учащихся правильное отношение к тем или иным событиям.

### **Библиографический список**

1. **Загвязинский В. И.** Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // *Alma mater. Вестник высшей школы.* 2004. № 9, с. 21.

2. **Никитенко З. Н.** Иностраный язык в начальной школе: теория и практика: учебник. М. : Флинта, 2018.

3. **Сафонова В. В.** Детское культуроведение как неотъемлемая часть современного начального языкового образования в России // *Иностранные языки в школе.* – 2017. – № 12. – С. 3–16.

4. **Ткаченко Т. С.** Методика формирования культуроведческих умений у младших школьников в процессе начального иноязычного образования: Дис. ... канд. пед. наук – Москва, 2022 г. – 164 с.

5. **Ходякова Л. А.** Методика интерпретации текста как феномена культуры. – Ярославский педагогический вестник – 2011. – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки) – С. 76–81

УДК 378.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-339

**Фролова Светлана Валериевна,**  
ФГАОУ ВО Первый Московский государственный  
медицинский университет им. И. М. Сеченова Минздрава РФ  
(Сеченовский университет),  
ЧОУ ВО Московский университет им. С. Ю. Витте,  
г. Москва, Россия  
frolova-s80@mail.ru

**Сердакова Кира Геннадьевна,**  
ФГАОУ ВО Первый Московский государственный  
медицинский университет им. И.М. Сеченова Минздрава РФ  
(Сеченовский университет),  
г. Москва, Россия  
serdakova\_k\_g@staff.sechenov.ru

## **ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ КУРСА «ЭФФЕКТИВНЫЕ КОММУНИКАЦИИ»**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования у иностранных студентов-медиков основ коммуникаций с учетом межкультурных особенностей, а также специфика знакомства с общими теоретическими основами вербальной и невербальной коммуникации в процессе учебно-профессиональной деятельности, с социально-психологическими

проблемами, возникающими во взаимодействии представителей разных культур.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, иностранные студенты-медики, эффективные коммуникации.

**Frolova Svetlana V.,**

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University  
(Sechenov University),  
Witte Moscow University  
Moscow, Russian Federation  
frolova-s80@mail.ru

**Serdakova Kira G.,**

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University  
(Sechenov University),  
Moscow, Russian Federation  
serdakova\_k\_g@staff.sechenov.ru

## **PREPARING INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS FOR PROFESSIONAL CAREER WITH THE COURSE “EFFECTIVE COMMUNICATIONS”**

**Abstract.** The article examines the features of the formation of communication basics in foreign medical students, taking into account intercultural characteristics, as well as the specifics of familiarization with the general theoretical foundations of verbal and non-verbal communication in the process of educational and professional activities, with social and psychological problems arising in the interaction of representatives of different cultures.

**Keywords:** professional training, international medical students, effective communications.

Прикладные аспекты коммуникации (лингвистика, межкультурные коммуникации, информационные технологии, связи с общественностью, социальная работа и т. д.) сегодня изучаются в вузах в рамках самых разных дисциплин. Анализируются особенности общения в образовательной, общественной, производственной, политической и других социальных сферах. Это

связано с оптимизацией информационных потоков, развитием межкультурного сотрудничества, как на межличностном, так и на глобальном уровне с помощью традиционных (устная речь, печатный текст) и современных (телевидение, Интернет) средств.

Однако в непосредственных контактах, публичных выступлениях у многих людей отмечается недостаточная коммуникативная компетентность. Актуальные проблемы для иностранных студентов – установление личных контактов с собеседниками, непосредственное восприятие или передача информации. В коммуникативной сфере существуют свои нормы, правила и средства. Важно знать особенности речевой и невербальной коммуникации (в том числе межкультурной), коммуникативной среды; уметь использовать средства коммуникации при планировании и анализе коммуникативных мероприятий (учебных занятий, переговоров, конференций, семинаров, презентаций, мастер-классов и др.).

Профессиональная деятельность медицинских работников предполагает также большое количество коммуникаций как внутри профессионального сообщества, так с пациентами и членами их семей. В связи с этим становится важной разработка и внедрение в образовательный процесс в медицинских вузах специализированных учебных дисциплин, направленных как на ознакомление с необходимыми принципами эффективного общения, межкультурной коммуникации и теории конфликта, что особенно актуально для иностранных студентов.

За последнее время многими авторами отмечается частая сопряженность профессиональной деятельности медицинских работников с эффективностью общения. Исследователями отмечается, что эффективность коммуникаций – это степень соотнесения изначально поставленной цели конечному результату акта коммуникации [2; 3]. Обобщая данные современных исследований, Е. П. Ильин рассматривает основные факторы эффективности общения: внешние и внутренние. Внешние факторы: обстановка и условия, в которых происходит общение, тип общения (деловое

или межличностное), демографические особенности участников общения и их опыт преодоления конфликтов в прошлом. Внутренние факторы: способность к эмпатии, чувство такта, наблюдательность, правдивость и авторитет [1]. Важно опираться не только на внешние, но и на внутренние факторы, усиливая их для большей устойчивости в случае конфликтов и противоречий. В этом случае речь идёт о развитии навыков эффективной коммуникации. Понятие эффективная коммуникация является важным для всех сфер осуществления коммуникаций. В нашем случае это сфера здравоохранения. Эффективность общения также связана с удовлетворённостью им, т.е. чувством полноценности и стабильности существующих отношений, снижением напряжения, страхов и подозрительности [4].

Учебная дисциплина «Эффективные коммуникации» проводится в ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава РФ (Сеченовский университет) на русском и английском языке для студентов, приехавших на обучение в Россию. В настоящее время в Сеченовском университете обучаются представители 90 стран со всех континентов. Больше всего студентов из Ирана, Малайзии, Китая, Намибии, ЮАР, Ирака, Индии, Азербайджана, Узбекистана и Казахстана.

При разработке учебного курса дисциплины нами была сформулирована его цель как формирование у обучающихся коммуникативных компетенций с учетом межкультурных особенностей. Так как дисциплина в большей степени является практической, то и занятия проводятся в формате деловых игр, анализа кейсов, и социально-психологического тренинга. Нами были выделены следующие разделы дисциплины:

1. Межличностная коммуникация.
2. Управление конфликтами.
3. Межкультурная коммуникация.
4. Публичные выступления.

Указанные разделы и их последовательность были выбраны нами в связи с поставленной целью, а также с опорой на базовые дидактические принципы, которые реализуются в процессе

обучения студентов-медиков по данной дисциплине. Обучение строится как практическое овладение правилами эффективного диалога в межкультурной среде. Мы полагаем, что такой подход позволит развить навыки бесконфликтного общения, взаимодействия в команде, что позволит упростить процесс деловой коммуникации в медицинской среде.

### **Библиографический список**

1. **Ильин Е. П.** Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009.

2. **Кунецына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.** Межличностное общение: учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001.

3. **Фролова С. В.** Коммуникативные компетенции преподавателей высшей школы в условиях цифровизации образования / С. В. Фролова, С. В. Есина // Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде : Сборник материалов II Межвузовской научно-практической конференции, Москва, 26–27 ноября 2021 года / Под общей редакцией Л.А. Григорович. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2022. – С. 243–249. – EDN CDQBHZ.

4. **Харрис Р.** Психология массовых коммуникаций : Секреты воздействия упр. сознанием, информ. безопасности, манипулирования обществ. мнением, информ. войны и информ. насилия / Ричард Харрис. – 4. междунар. изд. – Санкт-Петербург: прайм-Еврознак; Москва : Нева, 2001. – 445 с.

УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-340

**Шипунова Елизавета Олеговна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
shipunovaeo@gmail.com

## **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОКОЛЕНИЯ АЛЬФА**

**Аннотация.** Данное исследование анализирует положительные и отрицательные качества представителей поколения Альфа, характеристики их взаимоотношений с учителем. Предлагается алгоритм организации работы с учащимися, направленный на развитие критического мышления, эмпатии и социальных навыков в контексте изучения иностранных языков.

**Ключевые слова:** поколение Альфа, нейрокогнитивные процессы, цифровые аборигены, мультитаскинг, формативное оценивание, тьюторство, эмоциональное саморегулирование, информационная перегрузка.

**Shipunova Elizaveta O.,**  
Herzen State Pedagogical University,  
St. Petersburg, Russia  
shipunovaeo@gmail.com

## **SPECIFICS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO COMPREHENSIVE SCHOOL STUDENTS CONSIDERING ALPHA GENERATION'S PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES**

**Abstract.** This study examines the positive and negative traits of Generation Alpha representatives, as well as their relationships with the teacher. It proposes an organizational algorithm of work with students aimed at developing critical thinking, empathy, and social skills in the context of learning foreign languages.



**Keywords:** Alpha generation, neurocognitive processes, digital natives, multitasking, formative assessment, tutoring, emotional self-regulation, information overload.

В условиях изменений образовательной парадигмы, вызванных технологическим прогрессом и социокультурными трансформациями, данное исследование становится особенно актуальным. Цель данной статьи – рассмотреть специфику обучения иноязычному общению учащихся основной школы с учетом психолого-педагогических особенностей поколения Альфа. В процессе анализа следует определить основные положительные и отрицательные качества представителей данного поколения, а также характеристики их взаимоотношений с учителем.

Теория поколений Уильяма Штрауса и Нила Хоува постулирует, что каждое поколение формируется под влиянием уникальных социокультурных факторов, проходя через 20-летние циклы: подъем, пробуждение, спад и кризис [4]. Несмотря на стабильность этих циклов, стремительное развитие технологий в XXI веке создало предпосылки для выделения нового поколения.

Термин «поколение Альфа» был придуман и охарактеризован демографом и социологом Марком МакКриндлом. Он предложил этот термин в своей книге «The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations», опубликованной в 2014 году. МакКриндл описал поколение Альфа как самое технологически продвинутое и социально гибкое поколение, которое будет иметь значительное влияние на общество и культуру [5]. Некоторые исследователи считают, что поколение Альфа представляет собой уникальный феномен: это первое поколение, чье существование с практически с момента зачатия неразрывно связано с цифровым миром социальных сетей [1].

По мнению МакКриндла, если предыдущее поколение Z – цифровые аборигены, то поколение Альфа станет первыми настоящими цифровыми интеграторами [3]. В общем смысле, человек-интегратор – это индивид, способный эффективно объединять и синтезировать различные элементы, концепции или системы в единое целое [3]. Учащийся-интегратор в контексте

изучения иностранных языков – это индивид, эффективно синтезирующий лингвистические, культурные и технологические аспекты через мультимодальное восприятие, что способствует глубокому и контекстуализированному усвоению языка.

Аргументы МакКриндла в пользу того, что поколение Альфа будет уникальным, основаны на его анализе социальных и технологических изменений, происходящих в мире. На основе его теории возможно выделить следующие их черты [2]:

1. Технологическая продвинутость: Поколение Альфа активно осваивает технологии, отличаясь повышенной адаптивностью к цифровому миру.

2. Социальная гибкость: Оно толерантно и открыто к разнообразию, будет более глобально связано с помощью технологий.

3. Адаптивность: Представители поколения быстрее реагируют на изменения в обществе и готовы к развитию.

После знакомства с рядом исследований могут быть предложены и рассмотрены следующие аспекты, позволяющие понять условия формирования поколения Альфа:

1. Доступность технологий: Раннее внедрение цифровых технологий влияет на нейрокогнитивные процессы, включая внимание, память, восприятие и использование языковых структур.

2. Восприятие реальности: Инновационные образовательные методы увеличивают время в виртуальности, что рискует исказить восприятие реальности и затруднять интерпретацию культурных контекстов.

3. Воспитание: «Цифровые аборигены» родители формируют детей, основываясь на собственном технологическом опыте, создавая новые форматы обучения, затрудняя привыкание к традиционным методам преподавания иностранного языка.

4. Коммуникативные навыки: Длительное взаимодействие с виртуальной средой может привести к эмоциональной зависимости, что негативно сказывается на развитии межличностных коммуникаций и иноязычных коммуникативных умений.

5. Доступность информации: Избыток информации требует развитых навыков критического мышления, которые часто отсутствуют у детей.

При этом выделение поколения Альфа в отдельную категорию вызывает дискуссии по следующим причинам:

1. Неполнота данных: Ограниченная информация о поколении Альфа, связанная с их юным возрастом, затрудняет описание их особенностей.

2. Плавность межпоколенческих переходов: Недостаток существенных различий с поколением Z также становится аргументом против.

Несмотря на вышеуказанные аргументы, можно постулировать наличие различий между поколениями Z и Альфа, проявляющихся в особенностях мировосприятия, коммуникации и когнитивных процессов в контексте изучения иностранных языков, включающих следующее:

1. Поколение Z предпочитает вспомогательные онлайн-ресурсы и приложения. Поколение Альфа нацелено на индивидуализированные методы, опираясь на мультитаскинг и самостоятельность, привыкли к быстрому доступу к информации, нуждаются в наставничестве, а не в полном контроле со стороны преподавателей.

2. Оба поколения требуют привлекательные материалы. Альфа более активно использует виртуальную и дополненную реальность.

3. Поколение Альфа отдает предпочтение цифровой письменной коммуникации, что влияет на когнитивные и моторные навыки.

4. Поколение Z ориентируется на практические аспекты пользы изучения языка, Альфа рассматривает язык как способ культурного обогащения.

5. Альфа быстрее усваивает информацию и ожидает скорых результатов.

6. Поколение Z проявляет открытость к критике, тогда как Альфа может быть более чувствительным к негативным оценкам. По мнению Джин Твендж эти дети физически в большей безопасности, чем когда-либо, но психологически они более уязвимы [1].

Выявленные различия подчеркивают необходимость адаптации образовательных подходов к особенностям нового поколения, которые более четко можно представить следующим образом:

Положительные качества:

1. Технологичность: Легко осваивают новые технологии, быстро извлекают информацию из интернета.

2. Гибкость и креативность: Способны быстро адаптироваться к изменениям.

3. Мультизадачность: Могут выполнять несколько задач одновременно.  
Отрицательные качества:

1. Краткосрочное внимание: Затруднения с длительным сосредоточением из-за избыточной информации.

2. Зависимость от технологий: Проблемы с устным общением из-за предпочтения письменной цифровой коммуникации.

3. Необходимость мгновенного результата: Трудности с долгосрочным планированием и терпением в обучении.

В образовании МакКриндл постулирует парадигмальный сдвиг от лекционной модели к фасилитативной [3]. Педагог-фасилитатор фокусируется на обеспечении учащихся инструментарием для автономного овладения иностранным языком, минимизируя прямую трансляцию знаний.

Учитывая ряд положений МакКриндла, можно выделить следующие типы взаимоотношений между учителем и учеником поколения Альфа:

1. Наставничество: Содействие в ориентации в информационном пространстве, развитие критического мышления и самостоятельного обучения через работу с аутентичными материалами.

2. Тьюторство: Адаптация учебного материала под индивидуальные потребности, применение формативного оценивания для отслеживания успеваемости и корректировки методов обучения.

3. Менторство: Эмоциональная поддержка, развитие социальных навыков и самоконтроля через интерактивные методы (групповые дискуссии, игры), что положительно сказывается на языковой активности и мотивации.

Учитывая вышеизложенное, можно создать следующий алгоритм, согласно которому организовывается работа с учащимися поколения Альфа:

1. Введение в критическое мышление: Обучение основам через вопросы, которые стимулируют логическое, аналитическое и ассоциативное мышление для развития умения критически относиться к получаемой информации.

2. Развитие эмпатии: Упражнения, способствующие идентификации и пониманию эмоций других в цифровую эпоху.

3. Социальные навыки: Стимулирование взаимодействия в живом формате для укрепления коммуникативных компетенций.

4. Саморефлексия: Методы анализа собственных эмоций и их влияние на поведение, что способствует эмоциональному саморегулированию.

5. Решение конфликтов: Обучение активному слушанию и нахождению компромиссов для эффективного взаимодействия.

6. Принятие решений: Постепенное увеличение степени самостоятельности при выборе решений, подготовка к разнообразным жизненным ситуациям.

7. Управление стрессом: Обучение методам релаксации и медитации для снижения уровня стресса в условиях информационной перегрузки.

Осознание изменений в нынешнюю эпоху позволяет адаптировать образовательные методы к нуждам поколения Альфа, что поможет лучше подготовить их к быстро меняющемуся миру, обеспечивая необходимые знания и умения для успешной жизни.

### Библиографический список

1. **Афанасов Н. Б.** В кн. : Поколение I. Почему поколение Интернета утратило бунтарский дух, стало более толерантным, менее счастливым и абсолютно не готовым ко взрослой жизни, и что это значит для всех остальных. – М. : Рипол Классик, 2019. – 464 с.

2. **McCrinkle M., Fell A.** Generation Alpha. London: Headline Publishing Group, 2021, 352 p.

3. **McCrinkle M, Fell A, Buckerfield S.** Generation Alpha : Understanding Our Children and Helping Them Thrive. Headline; 2021, 358 p.

4. **Strauss W., Howe N.** Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069 (1 ed.). New York, 1991, 538 p.

5. **McCrinkle, Mark.** (2018). The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. – Режим доступа: требуется регистрация – URL: [https://www.researchgate.net/publication/328347222\\_The\\_ABC\\_of\\_XYZ\\_Understanding\\_the\\_Global\\_Generations](https://www.researchgate.net/publication/328347222_The_ABC_of_XYZ_Understanding_the_Global_Generations) (дата обращения: 27.05.2024).

**Раздел 4.**  
**ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

УДК 378.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-341

**Арнова Наталья Викторовна,**  
Московский государственный педагогический университет  
г. Москва  
nataliaarnova@gmail.com

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА  
КАК ФАСИЛИТАТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Аннотация.** В рамках данной статьи рассматривается влияние использования студентами и преподавателями искусственного интеллекта на образовательный процесс в высших учебных заведениях. Целью данной работы было установить имеющиеся достоинства и недостатки использования нейросетей, а также сделать попытку выявить средства устранения потенциально негативного влияния ИИ на учебную деятельность. В ходе исследования были изучены популярные нейросети полностью или частично предназначенные для использования в образовательном процессе. Выявлены специфичные для иноязычного образования способы использования нейросетей. Обозначены стимулы использования искусственного интеллекта преподавателями для подготовки дополнительного материала для лекций, семинаров и практических занятий. В статье приводятся примеры заданий, созданных с помощью нейросетей, а также помимо отмеченных достоинств таких заданий, автором выявлены потенциальные риски использования ИИ для генерирования контента для учебного процесса.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, нейросети, образовательный процесс, преподавание иностранных языков, мотивация.

**Arnova Natalya V.,**  
Moscow State Pedagogical University  
Moscow, Russia  
nataliaarnova@gmail.com

## **USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A FACILITATOR TO INTENSIFY THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

**Abstract.** This article examines the impact of artificial intelligence use by students and teachers on the educational process in higher education institutions. The purpose of this work was to establish the existing advantages and disadvantages of using neural networks, as well as to make an attempt to identify means of eliminating the potentially negative impact of AI on educational activities. The study examined popular neural networks fully or partially intended for use in the educational process. The author identified specific ways of using neural networks for foreign language education as well as incentives for teachers to use artificial intelligence to prepare additional material for lectures, seminars and practical classes. The article provides examples of tasks created using neural networks, and in addition to the noted advantages of such tasks, the author identified potential risks of using AI to generate content for the educational process.

**Keywords:** artificial intelligence, neural networks, educational process, teaching foreign languages, motivation.

На смену информатизации учебного образования в 21-м веке пришла его цифровизация [2]. О плюсах и минусах цифровизации написано много работ, но большинство специалистов уверены в безусловном преобладании в этой области достоинств над недостатками [1, 3]. Прошло совсем немного времени и образовательный процесс сталкивается с новым вызовом, а именно с влиянием искусственного интеллекта на учебную деятельность практически на всех ступенях образовательной деятельности.

Целью данной работы является выявление достоинств и недостатков использования искусственного интеллекта в учебно-образовательном процессе. Предмет исследования определяется целью работы. Нами был изучен принцип работы пяти наиболее популярных платформ и сервисов искусственного интеллекта: twee.com,

Midjourney, Kandinsky, writeandimprove.com, GPT chat-bot. В ходе работы нами были выделены функции данных платформ, наиболее применимые при создании дополнительного контента для лекций, семинаров и практических занятий, а также была произведена попытка определить коэффициент полезной деятельности, получаемый при применении ИИ на занятиях. Ниже приводится описание основных функций каждого ресурса, которые на наш взгляд являются наиболее эффективными для использования на занятиях по иностранному языку.

1. Twee.com. Платформа для преподавателей иностранного языка, которая позволяет по ключевым словам генерировать тексты, составлять тексты разных уровней от A1 до C2, изменять уровень сложности текста, составлять разнообразные задания для текста: выбрать правильный вариант ответа, сопоставить слово с определением, выбрать правильные утверждения, создать диалоги между персонажами предоставленного текста. Всего платформа насчитывает несколько десятков возможных генерируемых заданий. Данный сервис также позволяет составлять тексты различных жанров.

2. Midjourney. Сервис, позволяющий генерировать изображения по ключевым словам (заданному описанию). Платформа была впервые выпущена в 2022 году.

3. Kandinsky. Данная платформа также позволяет создавать изображения по описанию. По нашему опыту этот сервис отличается генерацией изображений, наиболее соответствующими задаваемому описанию. Данный сервис был разработан в РФ.

4. writeandimprove.com. Ресурс, разработанный издательством Cambridge University Press, может быть использован студентами для дополнительной практики письменной речи с функцией быстрой обратной связи.

5. GPT chat-bot. Данный чат имеет функцию поддерживания текстовой переписки с пользователем, имитируя живое общение. Умеет отвечать на вопросы, создавать короткие тексты по запросу с описанием.

К положительным сторонам использования вышеперечисленных платформ как дополнительных ресурсов при подготовке



к лекциям, практическим занятиям и вебинарам для можно отнести следующие:

а. привлечение новейших технологий в образовательный процесс безусловно положительно воспринимается студентами, способствует привлечению и удерживанию их внимания, является стимулом для проявления инициативы в работе со стороны обучающихся и их более глубокое погружение в непосредственно сам образовательный процесс;

б. платформы ИИ являются многофункциональными и могут одновременно заменить учебник, рабочую тетрадь, словарь, дидактические материалы;

с. платформы ИИ, генерирующие изображения, являются полезным ресурсом для приготовления нового дидактического материала;

д. рационально используемые ИИ сервисы могут стать отличным учебным тренажером для студентов;

е. сервисы ИИ предоставляют более широкие возможности для творческого подхода для выполнения разного типа заданий.

Среди недостатков, привносимых ИИ ресурсами, необходимо выделить следующие:

а. ресурсы ИИ зачастую чрезмерно используются студентами для выполнения домашнего задания, написания курсовых и дипломных работ;

б. на сегодняшний день не существует закона, регулирующего авторские права при использовании ИИ. То есть нет ясности в том, чьей интеллектуальной собственностью является сгенерированные с помощью ИИ текст или изображение;

с. на данный момент большинство педагогов в учебных заведениях разного уровня не владеют компетенцией использования нейросетей. Это может стать причиной снижения качества проверки домашней работы обучающихся;

д. на сегодняшний день нейросети несовершенны, а также качество разных сервисов может сильно отличаться. Недостаточное знание правил пользования тем или иным сервисом ИИ может привести к появлению фактических ошибок в составленных текстах

с помощью нейросетей. Примером могут послужить некоторые полученные нами в ходе использования нейросети задания: среди предложенных вариантов ответа на вопрос, в котором автоматически засчитывался только один правильный ответ, в некоторых случаях не было ни одного правильного ответа для выбора, а в нескольких других случаях было предоставлено более чем один правильный ответ;

е. возникают дополнительные вопросы, связанные с физическим, социальным и психологическим здоровьем студентов. Например: повышенная нагрузка на глаза, связанная с дополнительным пребыванием студента в сети; проблемы с социализацией, так как теперь ИИ уже способен практически полностью имитировать живое общение; снижение творческого потенциала, так как ИИ зачастую предоставляет готовые решения.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что использование искусственного интеллекта неизбежно на современном этапе развития образования и технологий. Использование нейросетей обладает рядом характеристик, которые положительно сказываются на образовательном процессе. Однако не следует игнорировать и такие факторы как качество контента, производимого искусственным интеллектом, негативное влияние, оказываемое ИИ на процесс самостоятельной работы студентов, а также проблемы с физическим и психологическим здоровьем обучающихся. Для предупреждения негативных последствий преподавателям и студентам необходимо соблюдать баланс между работой с цифровыми носителями и живым общением обучающихся с преподавателем в рамках учебного процесса. Также следует отметить острую необходимость в повышении у преподавателей уровня владения новейшими цифровыми технологиями, в том числе нейросетями.

### **Библиографический список**

1. **Белоглазова Л. Б.** Цифровизация иноязычного образования: риски и перспективы для практики обучения русскому языку как иностранному / Л. Б. Белоглазова [и др.] // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2024. № 1 (67). С. 88–96.

2. **Дмитренко Т. А.** (2022). Современные технологии обучения иностранным языкам в условиях цифровизации иноязычного образования. Дискурс профессиональной коммуникации. 4(4), с. 33–41.

3. **Колесина К. Ю.** (2023). Цифровизация иноязычного образования в современном ВУЗе // Научно-практический журнал «Гуманизация образования» №3 2023. С. 132–141.

4. **Лапина В. Ю.** Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 10-1 (85), 2023. С. 149–152.

5. **Павлюк Е. С.** Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении // Современное педагогическое образование. – 2020. – №1. – С. 65–71.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-342

**Васильева Полина Александровна,**  
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
p.vasilyeva@spbu.ru

**Иванова Марина Аркадьевна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
ivspb@bk.ru

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ТРАНСМЕДИЙНОГО НАРРАТИВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ МЕДИЙНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается феномен трансмедийности в современных медиакоммуникациях и возможность развития навыков трансмедийного нарратива средствами иностранного языка у будущих

медийных специалистов на примере выполнения творческого проектного задания по созданию эко-комиксов.

**Ключевые слова:** трансмедийный нарратив, цифровая культура, меди-акоммуникация, методика обучения ИЯ, технология «edutainment».

**Vasileva Polina A.,**

St. Petersburg State University,  
St. Petersburg, Russia  
p.vasilyeva@spbu.ru

**Ivanova Marina A.,**

Herzen State Pedagogical University,  
St. Petersburg, Russia  
ivspb@bk.ru

## **DEVELOPING TRANSMEDIA STORYTELLING SKILLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE MEDIA SPECIALIST**

**Abstract.** The paper discusses the phenomenon of transmedia storytelling in media communication. It stresses the possibility of developing transmedia storytelling skills by teaching foreign language to future media specialists on the basis of doing eco-comics project work.

**Keywords:** transmedia storytelling, digital culture, media communication, foreign language teaching methods, «edutainment» technology.

В медиакультуре за последние несколько десятилетий произошли существенные изменения, связанные с интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), включая программы искусственного интеллекта (ИИ), и их активного внедрения в образовательный процесс подготовки будущих медийных специалистов.

С одной стороны, медиaprостранство все больше стало приобретать форматы индустрии развлечений, которой свойственно персонификация событий, фрагментарность, нарративность и зрелищность. С другой стороны, стремительное развитие ИКТ и социальных сетей способствует распространению и созданию

медиаконтента в «домашних условиях» наравне с профессиональными производителями. Таким образом, аудитория потребителей медиаконтента оказалась вовлеченной в его активное производство и распространение.

Процесс цифровизации привел к возникновению специального феномена – трансмедийного нарратива (повествования) как в массовой культуре, так и в медиакоммуникациях. По мнению исследователя Д. А.–Н. Аль-Ханаки термин «трансмедийное повествование» или «трансмедийный сторителлинг» применяют к «процессу создания таких тематических конструкций (thematic formations), или циклов, которые, во-первых, состоят из множества относительно самостоятельных субсерий или историй (фрагментов), объединенных одной «вселенной» (storyworld) и, во-вторых, создаются и распространяются с помощью различных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и средств, не относящихся к информационно-коммуникационным технологиям» [2, с. 3].

Мы разделяем мнение исследователя Е. В. Агриковой [1], что современному медиаспециалисту для создания качественного медиапродукта необходимо владеть трансмедийными навыками для профессиональной деятельности, которые можно сформировать в том числе и на занятиях по иностранному языку в вузе.

Использование трансмедийного нарратива в обучении иностранному языку будущих медиаспециалистов становится всё более актуальным и дает возможность применять новые методы обучения, которые соответствовали бы современным реалиям и развитию навыков критического мышления студентов. Трансмедийные нарративы предлагают уникальную возможность интеграции различных медиаформатов, что не только делает процесс обучения более интересным, но и эффективным. В своих более ранних работах [4, 5, 6] мы неоднократно писали о применении технологии edutainment для обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза. В данной статье мы остановимся на проектном студенческом задании по созданию эко-комикса на английском языке как средства обучения иностранному языку

будущих медийных специалистов с целью формирования навыков трансмедийного повествования.

Основной отличительной чертой трансмедийного нарратива является готовность аудитории к игровой коммуникации и многоканальной среде общения, что является очень привлекательным для студентов журналистов. Создатели трансмедийного повествования ожидают от публики «не просто участия в пассивном потреблении текстов, визуального, видео- и звукового материала, но активного взаимодействия с ними, общения между собой и с авторами, готовности стать соавторами истории» [3, с. 65]. В основе трансмедийности заложен принцип соучастия, на котором строятся творческие студенческие проектные задания на иностранном языке.

Мы считаем, что комиксы можно рассматривать как трансмедийное явление массовой культуры рубежа XX–XXI веков и их использование в обучении иностранному языку в вузе направлено на облегченный, геймифицированный процесс обучения в рамках образовательной технологии «edutainment».

Основными чертами комикса являются: вторичность сюжета и жанра, т. к. это графический роман, на основе адаптации-пересказа; эстетическая двойственность (игровое и серьезное; любительское и профессиональное); сложная структура текста (креолизация, поликодовость и трансмедийность). Жанрово-стилевые особенности комикса дают студентам возможность развивать навыки трансмедийные нарратива при выполнении творческих проектных заданий на иностранном языке с применением ИКТ.

В своих более ранних работах мы рассматривали студенческие эко-комиксы на английском языке в качестве образовательного инструмента для формирования экологической культуры студентов журналистов средствами иностранного языка по средствам экспериментального обучения на занятиях английского языка в Высшей школе журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета в 2018–2019 учебном году [5]. Целью данной статьи является проанализировать сформированность навыков трансмедийного нарратива и критического

мышления будущих медийных специалистов при помощи создания эко-комиксов на английском языке.

В весеннем семестре 2023–2024 учебного года в Высшей школе журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета преподавателями кафедры английского языка был проведен Межвузовский конкурс студенческих эко-комиксов “Green generation” на английском языке с целью поддержания творческой инициативы студентов по развитию навыков трансмедийного нарратива, критического мышления и экологической культуры. На конкурс было представлено 40 эко-комиксов, выполненных студентами бакалавриата, магистратуры и специалитета из 6 вузов России: Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, Санкт-Петербургский филиал Российской таможенной академии, Ижевский государственный технический университет им. М.Т.Калашникова и Томский политехнический университет.

Хотелось бы подчеркнуть, что качество выполненных работ с точки зрения мультимедийного исполнения в 2024 году существенно отличается от студенческих работ пятилетней давности, когда еще не были общедоступны программы ИИ. Картинки комиксов выглядят более реалистичными и красочными, очень часто герои комиксов имеют черты внешнего сходства с их создателями. (рис. 1 и рис. 2).

По тематическому разнообразию и развитию сюжетной линии эко-комиксы также существенно отличаются. Более ранние работы в основном были связаны с глобальным потеплением и загрязнением воды и воздуха. В этом году многие студенческие эко-комиксы были сфокусированы на собственном опыте и вкладе авторов в защиту окружающей среды и противодействию культуре консьюмеризма, важности поддержания культуры раздельного сбора мусора, отказа от использования одноразовых стаканчиков и воздушных шаров при проведении торжественных мероприятий, последствия фаст-фэшн индустрии и борьбы

с ней, применение новейших технологий по снижению углеродного следа, а также юмористические и фантастические серии картинок о возможных последствиях глобального потепления.



Рис. 1. Фрагмент студенческого эко-комикса с применением программы ИИ (2024 г.)



Рис. 2. Фрагмент студенческого эко-комикса с применением программы «Canva» (2019 г.)



Победителями межвузовского конкурса стали студенческие работы, в которых была хорошо разработана сюжетная линия повествования о героях и жизненных ситуациях, в которых они оказались. Например, один из эко-комиксов был представлен в жанре журналистского расследования, в котором главная героиня-журналист боролась с запретом выбросов токсичных веществ в окружающую среду текстильным производством в Индии.

Как известно, для графического романа визуализация сюжета имеет первостепенное значение и использование программ ИИ существенно облегчает студентам выполнение творческого задания по созданию изображений для комиксов. Безусловно, программы ИИ могут быть эффективным образовательным инструментом для визуализации образов, однако заменить разработку самой идеи медиатекста нейросеть не может.

Итак, в ходе проведения экспериментальной работы мы пришли к заключению, что включение подобного рода проектных заданий в практику обучения английскому языку будущих медийных специалистов создает дополнительную мотивацию к изучению иностранного языка, а также способствует развитию навыков трансмедийного нарратива и критического мышления для их будущей профессиональной деятельности.

### **Библиографический список**

1. **Агрикова Е. В.** Сравнительная динамика сформированности трансмедийной компетентности студентов – будущих журналистов в вузе // Педагогический журнал. – 2017. – №4а. – С. 258–267.
2. **Аль-Ханаки Д. А. Н.** Принципы трансмедийного повествования в новостных историях // Автореф. на соискание ученой степени канд. филол. наук. М. – 2017. – С. 1–22.
3. **Архангельский А. Н., Новикова А. А.** (2021) Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 63–81.
4. **Васильева П. А.** Использование эко-комиксов на английском языке как образовательного инструмента для формирования экологической культуры студентов журналистов // В сборнике научных трудов «Шатиловские

чения. Концептуальная образовательная парадигма в контексте глобализации: инноватика в иноязычном образовании. СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. — С. 188–195.

5. **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://espear.junis.ni.ac.rs/index.php/espear/issue/view/23> (дата последнего обращения 20.09.2024).

6. **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://espear.junis.ni.ac.rs/index.php/espear/issue/view/29> (дата последнего обращения 20.09.2024).

УДК 372.881.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-343

**Игнатов Кирилл Юрьевич,**  
Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова  
г. Москва  
[kirillignatov1972@yandex.ru](mailto:kirillignatov1972@yandex.ru)

## **ПОИСКОВЫЕ СИСТЕМЫ КАК ЗАМЕНА КОРПУСНЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Статья посвящена использованию в самостоятельной работе студентов поисковых систем Интернет в качестве вынужденной замены лингвистическим корпусам для решения вопросов узуса. Опыт показывает, что такой вид деятельности вызывает интерес у студентов, знакомит их с принципами корпусных исследований и стимулирует самостоятельную работу в области функционирования языковых единиц.

**Ключевые слова:** корпусная лингвистика, поисковые системы, преподавание английского языка, узус, узуальность.

**Ignatov Kirill Y.,**  
Moscow State Lomonosov University  
Moscow  
kirillignatov1972@yandex.ru

## **SEARCH ENGINES AS A REPLACEMENT FOR CORPUS RESEARCH IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

**Abstract.** The article discusses the use of Internet search engines in the autonomous work of students as a forced substitution for linguistic corpora to solve problems of usage. Experience shows that this type of activity arouses learners' interest, introduces them to the principles of corpus research and stimulates independent work in the field of functioning of linguistic units.

**Keywords:** corpus linguistics, search engines, teaching English, usage.

Важности корпусной лингвистики возрастают с привлечением внимания всё большего и большего числа исследователей из разных стран и появлением, расширением и развитием инструментов обработки различных корпусов. В преподавании иностранных языков корпусы используются чаще всего в двух направлениях: исследования словоупотребления для решения вопросов отбора активной лексики, а также непосредственное использование корпусов для решения учебных вопросов, возникающих у студентов.

Лингвистический корпус представляет собой массив текстов, обладающий четырьмя важными свойствами. Во-первых, совокупность текстов достаточно полная для поставленных задач (например, собрание сочинений одного автора) и допускает автоматическую электронную обработку. Во-вторых, тексты должны быть собраны в соответствии с определёнными принципами (язык, авторство, время создания, место создания, и т. д.). В-третьих, тексты корпуса должны быть размечены по определённому стандарту, т. е. каждой языковой единице во всех текстах корпуса должен быть сопоставлен особый код, или «тэг», отражающий некий набор признаков, характеризующих данную единицу (морфологическая, синтаксическая, семантическая, анафорическая, просодическая и дискурсивная разметка, а также различные разметки

по экстралингвистическим основаниям). Наконец, корпус должен быть снабжён специализированной поисковой, системой, которая и позволяет быстро обрабатывать большие массивы данных с помощью компьютера.

Составление корпуса – процесс долгий, требующий привлечения множества специалистов, работы современной вычислительной техники и программного обеспечения, а потому требует больших ресурсов, причём не только финансовых. Поэтому перспективы использования корпусной лингвистики в изучении иностранных языков часто разбиваются о суровую коммерческой реальность жизни в условиях «оптимизации» образования. Кроме того, в современных условиях, когда власти придерживающиеся в России стараются ограничить, замедлить или даже запретить использование различных Интернет-ресурсов, возможности использования потенциала зарубежных корпусов английского языка стремительно сокращаются.

В то же время вся совокупность текстов Интернет на одном языке, которые обрабатываются средствами поисковых систем, представляют собой «в первом приближении» корпус первого порядка, т. е. собрания текстов, объединённых общим признаком (язык, автор, жанр, период создания). Поэтому работа с текстами Интернет как с корпусом оказывается полезной для начального знакомства с методами корпусной лингвистики. Для будущих филологов и лингвистов симулирование корпусных исследований с помощью работы в Интернет может стать первым шагом к последующей работе с корпусами, а для изучающих ESP, т.е. специалистов в других отраслях знания, поисковые системы и Интернет представляют достаточный лингвистический материал для решения практических задач. Так, в частности, специалисты в предметно-языковом интегрированном обучении (CLIL, Content and language integrated learning) отмечают: «...при обсуждении внедрения подхода CLIL в образовательный процесс, особое внимание необходимо уделить концепции академической грамотности, которая развивается у студентов через одновременное изучение английского языка и академической дисциплины» [1, стр. 212].

Поисковая система тем лучше, чем больше документов, релевантных запросу пользователя, она будет отыскивать. Однако результаты поиска могут становиться менее релевантными в зависимости от особенностей алгоритмов поиска и типов запросов. Данные информационного ресурса Market Share Reports [3] по крупнейшим поисковым системам в мире с точки зрения популярности у пользователей показывают доминирующее положение Google (72 %), за которой со значительным отставанием идёт Bing (21 %). Доля ни одной из оставшихся (Yahoo!, Yandex, Baidu, DuckDuckGo, Ecosia, Naver, Ask, Qwant) не превышает 3 %.

Рассмотрим примеры заданий, на которые работа с поисковыми системами может дать объективный ответ.

Во-первых, с помощью поисковых систем Интернет можно найти ответы на вопросы сочетаемости слов. Например, в задании студентам достался вопрос, какая из двух форм фразеологизма предпочтительнее: *with regard to* или *with regards to*. В табл. 1 приведены результаты запросов в Британском Национальном Корпусе (BNC) [2] и Интернет через поисковик Google. Число словоупотреблений различается, но вывод очевиден: для решения данной задачи поисковик смог заменить корпус.

Во-вторых, моделирование корпусных исследований с помощью поисковых систем Интернет может оказать помощь в вопросах глагольного управления. Например, в случае выбора между возможными предложениями в причастии от глагола *absorb* в предложении: *Children are absorbed in / with / by everything around them*. Соответствующий запрос (см. табл. 2) через поисковик Google показывает предпочтительность варианта *absorbed in*, что подтверждает и корпус BNC.

Таблица 1

Количество словоупотреблений в корпусе и поисковой системе Google.co.uk (точные совпадения)

№	Поисковая система	BNC, ед.	Google, ед.
1	<i>with regard to</i>	1639	448 000 000
2	<i>with regards to</i>	55	88 400 000

**Количество словоупотреблений в корпусе и поисковой системе  
Google.co.uk (точные совпадения)**

№	Поисковая система	BNC, ед.	Google, ед
1	absorbed <i>in</i>	248	56 100
2	absorbed <i>with</i>	20	4 130
3	absorbed <i>by</i>	234	52 500

Более того, внимательное изучение контекста, непосредственного окружения искомого словосочетания, позволяет студенту сделать более точные выводы о каждом из двух вариантов и об оттенках значения глагола. Таким образом, у студентов вырабатывается «лингвистическая щепетильность», т. е. не просто привычка получать однозначный ответ из авторитетного источника, что правильно — что нет, а осознанная необходимость принимать лингвистические решения, задумываясь над тем, почему в данных условиях одно из возможных оказывается предпочтительнее остальных.

Наконец, указанные приёмы позволяют сделать выводы о типичных ошибках иностранцев, говорящих на английском языке. В данном случае особенно важным является правильная формулировка задания.

Специальные символы позволяют точнее настраивать параметры поиска: «—» исключает указанные результаты из поиска, «\*» служит заменой любого слова и т. д. Так, заключая искомое словосочетание в предыдущих примерах в двойные кавычки мы ограничили поиск полными совпадениями. Использование специальных операторов позволяет устанавливать фильтры. Например, поиск 'site:co.uk' учитывает только результаты на доменах с расширением \*.co.uk, а поиск 'site:ru' учитывает только результаты на доменах с расширением \*.ru. В расширенном поиске (*Google Advanced Search*) можно ограничить поиски определенной страной, в доменном пространстве которой выложен документ. Это даёт возможность не только получать оценки (отдавая себе отчёт в приближительности результата) узуальности явления в различных вариантах английского языка, но и находить типичные ошибки русскоговорящих в английском языке.

Работа с корпусами может быть особенно полезна при выполнении заданий, связанных с аутентичными лингвистическими материалами, в частности — с медиатекстами, в которых широко используются разного рода клише. Используя возможности поиска на страницах определённого домена, можно организовать специальный поиск в рамках одного средства массовой информации. В частности, поиск с оператором ‘site:bbc.co.uk’ выводит на страницы корпорации Би-Би-Си, пользующейся заслуженной славой как авторитетный источник современного английского языка. А поиск с условиями ‘«Russian economy» site:theguardian.com OR site:telegraph.co.uk OR site:time.com’ ограничивает область только текстами онлайн версий британских газет ‘The Guardian’, ‘The Daily Telegraph’ и американского журнала ‘Time’.

Например, фильме «Критик» (*The Critic* (2023, directed by Anand Tucker, screenplay by Patrick Marber)) герою Иэна Маккеллена предлагают не использовать клише ‘damp squib’ («пшик, неудача»). Авторитетный газетный критик перефразирует предложение, но в результате возникает словосочетание ‘wet blanket’ («зануда»), представляющее собой такое же клише. Проводя «псевдо-корпусное исследование» в Google приходим к выводу, что число словоупотреблений не сильно отличается (примерно 700 000 и 300 000), то есть клишированность речи героя сохранилась.

В заключении стоит отметить, что подобное стимулирование корпусных исследований даёт лишь приблизительные результаты, и отношения между «правильностью» и узуальностью несколько сложнее и нуждаются в детальной разработке.

### Библиографический список

1. **Заварыкина Л. В.** Реализация подхода CLIL в преподавании английского языка — Опыт Московской школы социальных и экономических наук. // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов, 2021. — С. 205–213.

2. Net Applications.com — Market Share Statistics for Internet Technologies. <https://www.netmarketshare.com/search-engine-market-share.aspx?qprid=4&qpcustomd=0> (accessed September 15, 2024).

3. British National Corpus (BNC). <http://www.natcorp.ox.ac.uk>; доступ через <http://corpus.byu.edu/bnc/> (accessed September 15, 2024).

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-344

**Князева Ольга Владиславовна,**  
ФГФООУ ВО «НИТУ МИСИС»  
г. Москва, Россия  
[knyazeva.ov@misis.ru](mailto:knyazeva.ov@misis.ru)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕРВИСА QUILLBOT**

**Аннотация.** В статье описывается вариант использования искусственного интеллекта (ИИ) для обучения академическому письму на иностранном языке. Внедрение ИИ требует анализа особенностей обучения академическому письму и определения требований к продукту письма. Автор приводит пример использования сервиса QuillBot для автоматической проверки и последующей редактуры письменной работы с фокусом на лингвистический уровень текста.

**Ключевые слова:** академическое письмо, искусственный интеллект, обучение письму, обучение иностранному языку.

**Knyazeva Olga V.,**  
NUST MISIS  
Moscow, Russia  
[knyazeva.ov@misis.ru](mailto:knyazeva.ov@misis.ru)

## **USING AI TO DEVELOP ACADEMIC WRITING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF QUILLBOT**

**Abstract.** The article describes the use of artificial intelligence (AI) to teach academic writing in a foreign language. The implementation of AI requires an



analysis of the features of teaching academic writing and the determination of requirements for the writing product. Consequently, the example of using the QuillBot service for grammar checking and subsequent editing of written work with a focus on the linguistic level of the text is provided.

**Keywords:** academic writing, artificial intelligence, teaching writing, foreign language teaching.

В современном мире навык академического письма является одним из актуальных и необходимых. Актуальность этого навыка можно объяснить несколькими факторами.

Сфера использования академического письма расширяется с каждым годом. Если раньше основной целью был интернациональный обмен научными трудами, то сейчас различные жанры академического письма плотно вошли и в образовательный процесс [4]. Самым ярким примером является использование такого жанра как эссе для оценки коммуникативных умений как в рамках Единого государственного экзамена (ЕГЭ), так и на разных этапах высшего образования (например, экзаменационные эссе). Такая тенденция создает потребность в изучении особенностей академического письма, а также постоянной практике для овладения и улучшения данного умения.

Для участия в международных конференциях и проектах требуется знание сразу нескольких академических жанров, таких как аннотация, тезисы для выступления и текст диссертации или научной статьи. Так как перевод русскоязычной версии аннотации или тезисов не всегда соответствует требованиям организаторов конференции, обучение академическому письму является актуальным для тех студентов, кто заинтересован в научной деятельности.

Таким образом, актуальность и необходимость изучения академического письма обоснована вышеописанными факторами. Кроме того, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования включает в себя развитие универсальной компетенции (УК-4), отвечающий за навыки коммуникации. Помимо способности осуществлять деловую устную и письменную коммуникацию на родном, русском языке,

в стандарте прописано и умение делать это на иностранном(ых) языке(ах) [5].

В этой статье рассматривается потенциально положительное влияние ресурса на основе ИИ на развитие навыка академического письма у студентов различных специальностей. В качестве примера используется ресурс со встроенной технологией ИИ — платформа QuillBot.

Для начала важно обратить внимание на особенности обучения и требования к академическому письму на иностранном языке. Стоит отметить, что российские и зарубежные стандарты могут различаться, однако можно выявить некоторые универсальные требования. Многие ученые выделяют от двух до четырех основных уровней текста в академическом письме [2, 7]. В данной статье будут рассмотрены так называемые общие уровни, упоминаемые исследователями: уровень постановки цели, уровень содержания, уровень организации текста и лингвистический уровень [4].

На уровне постановки цели студент должен понимать цель написания работы (эссе, статьи, аннотации) и ее целевую аудиторию. Следующий уровень относится к содержанию работы, связанный с релевантностью информации и раскрывающий глубину знаний пишущего. Третий из рассматриваемых уровней это уровень организации текста, где важно понимать особенности построения текста на иностранном языке, уметь разделять текст на смысловые части и правильно связывать эти части с помощью когезии и когерентности. Последний, лингвистический уровень раскрывает знание языка пишущего в рамках поставленной цели и в соответствии с уровнем языка целевой аудитории. Сюда же входят лексические и грамматические единицы языка, соответствующие теме письма, а также особенности пунктуации.

Несмотря на важность всех уровней текста, выявление ошибок на каждом из них может быть связано с некоторыми трудностями. Так, согласно А. В. Кашеевой наиболее трудной задачей является определение ошибок на уровне содержания текста относительно поставленной цели и наличие связи, как между предложениями, так

и между абзацами [3]. В это же время на лингвистическом уровне гораздо проще проводить оценку за счет правильности употребления и вариативности лексико-грамматических конструкций, и отсутствия ошибок в орфографии и пунктуации.

Отсюда следует предположение о внедрении искусственного интеллекта на некоторых этапах обучения. Это позволит преподавателю и студентам перераспределить время для совершенствования навыка письма за счет передачи некоторых задач ИИ. Например, наиболее объективная оценка лексики и грамматики может осуществляться различными сервисами, освобождая время на анализ и практику других уровней текста, которые должны быть оценены критически.

Одним из наиболее популярных и доступных сервисов на базе искусственного интеллекта является QuillBot [8]. Он представляет собой многофункциональную программу, размещенную в сети интернет и предоставляющую доступ к различным инструментам для анализа и обработки текста. Большинство функций доступны бесплатно с некоторыми ограничениями, а покупка подписки позволяет расширить общий функционал и кастомизировать свою работу. QuillBot предлагает своим пользователям следующие инструменты: перифраз текста (paraphraser), проверка грамматики (grammar checker), проверка на плагиат (plagiarism checker), детектор ИИ (AI detector), краткое изложение (summarizer), создание цитирований (citation generator).

Вышеперечисленные инструменты доступны даже незарегистрированным пользователям и позволяют эффективно работать как уже с готовыми текстами, так и с теми, что находятся в процессе написания. За счет этого функционал QuillBot легко интегрировать в занятия иностранным языком для обучения письму.

Основным и наиболее значимым в рамках изучения ИЯ может считаться возможность автоматической проверки грамматики. Данная функция позволяет проверить текст или его фрагмент на наличие ошибок и получить предложение для исправления. За несколько секунд пользователь получает полный перечень ошибок,

которые будут подчеркнуты красной линией, а также возможность их исправить. Таким образом языковое качество письменной работы может быть улучшено с экономией времени и ресурсов как студента, так и преподавателя. Это позволит экономить не только время анализа текста, но и сфокусироваться на другом аспекте развития навыка письма, автоматизируя проверку лингвистического уровня.

Еще одним важным инструментом является перифраз текста с помощью ИИ. В бесплатной версии QuillBot доступен только стандартный формат, в то время как расширенная платная версия предлагает сделать перефразирование более академичным, креативным, формальным или аутентичным. В рамках обучения письму достаточно бесплатного формата, чтобы у студентов была возможность поработать с текстом на нескольких уровнях: программа выдает подсказки с синонимами и синонимичными грамматическими конструкциями. Таким образом, можно не только познакомить студентов с разнообразной лексикой, но и показать им существующие коллокации. Из этого следует, что ИИ позволит студентам самостоятельно проанализировать свою письменную работу на лингвистическом уровне и найти для себя дополнительные знания (при необходимости) за счет предлагаемых сервисом подсказок.

Теперь рассмотрим пример интеграции QuillBot на занятии по академическому английскому языку для обучения написанию академического эссе. Важно отметить, что предполагается использовать подход с фокусом на процесс письма, включающий возможность редактирования и внесения правок в текст для совершенствования умений [6]. При этом подходе предлагаются следующие этапы занятия:

- Обсуждение темы эссе и мозговой штурм
- Повторение структуры эссе
- Написание черновика
- Проверка черновика с ИИ
- Анализ проверки в группах
- Редафт с помощью ИИ

На основе описанного выше плана занятия видно, что искусственный интеллект задействован только на этапах проверки и редактирования черновика текста. Это важно для формирования навыка письма, так как основная работа делается студентом и требует его когнитивного и языкового вклада, в то время как ИИ участвует только в редакции. Предполагается, что в этом случае ИИ используется только на лингвистическом уровне, поэтому не заменяет студента и его умения, а позволяет использовать преимущества технологий для улучшения качества продукта письма.

### Библиографический список

1. **Боголепова С. В.** Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). – С. 87–94.
2. **Караулов Ю. Н.** Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность: со. статей. — М. : Наука, 1989. — С. 3–11.
3. **Кашеева А. В.** Современные подходы к обучению письму на иностранном языке // Социально-экономические явления и процессы. 2013. №6 (052).
4. **Чуйкова Э. С.** Отечественный и зарубежный опыт обучения академическому письму на английском языке // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 4.
5. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. // URL: <https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/24>.
6. Approaches to Process Writing // URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/approaches-process-writing> (дата обращения: 10.07.2024).
7. **Brookes A. Grundy P.** Writing for study purposes. Cambridge: C.U.P, 1991. – p 169.
8. QuillBot // URL: <https://quillbot.com/> (дата обращения: 10.07.2024).

УДК 378.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-345

**Кобзарь Елизавета Геннадьевна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия  
lisakobsar@gmail.com

**Павлов Евгений Дмитриевич,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия  
jpavlov237@gmail.com

## **ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА**

**Аннотация.** В данной статье авторы рассматривают технологии искусственного интеллекта как средство оптимизации процесса подготовки уроков с применением дифференцированного подхода. Проведен анализ компьютерных программ, анализ методической литературы и статистических данных о применении дифференцированного подхода, предложены рекомендации по возможному применению рассмотренных технологий на практике.

**Ключевые слова:** Дифференциация обучения, дифференцированный подход искусственный интеллект, оптимизация, дидактический материал.

**Kobzar Elizaveta G.,**  
Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia  
lisakobsar@gmail.com

**Pavlov Eugene D.,**  
Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia  
jpavlov237@gmail.com

## **ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A MEANS OF PREPARING DIDACTIC MATERIAL WHEN IMPLEMENTING A DIFFERENTIATED APPROACH**

**Abstract.** In this article, the authors discuss artificial intelligence technologies as a way to optimize the process of lesson preparation using a differentiated

approach. They analyze computer programs, methodological literature, and statistical data on the use of a differentiated approach, and propose recommendations for possible use of these technologies in practice.

**Keywords:** Differentiation of learning, differentiated approach, artificial intelligence, optimization, didactic material.

Реализация дифференцированного подхода в обучении является одной из основных тенденций современного образования в области иностранных языков. Согласно многим исследованиям, данный подход позволяет в значительной степени повысить качество и скорость усвоения материала учащимися.

Несмотря на все его преимущества, данный подход редко реализуется на практике в полной мере ввиду необходимости подготовки большего количества средств обучения учителем.

Дифференциация — форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся [3].

Под дифференцированным подходом в учебном процессе мы понимаем особый подход учителя к различным группам учеников, заключающийся в организации различной по содержанию, объему, сложности; методам и приемам учебной работы [1].

В отечественной методике принято выделять следующие виды дифференциации:

Внешняя дифференциация — это организация учебного процесса, при которой для учета индивидуальных особенностей учащихся, на основании определенных критериев, учащиеся объединяются в специальные относительно стабильные группы, в которых содержание образования различается [2].

Внутренняя дифференциация — это форма дифференцированного обучения, которая осуществляется через разделение учащихся на группы внутри класса с целью организации учебной работы с использованием разных методов обучения, на разных уровнях усвоения программного материала. Особенностью внутренней дифференциации обучения учащихся является ее направленность на различные категории обучающихся, например, испытывающих трудности в обучении, одаренных детей [2].

Данная работа ставит перед собой цель реализовать дифференцированный подход в рамках школьного урока, таким образом, основным методом дифференциации учащихся будет внутренняя дифференциация по интересам.

Согласно отчету об исследовании, проведенном организацией Teachers pay Teachers (ТрТ) в 2019 году, из 807 опрошенных сотрудников образовательных организаций 53 % ежедневно применяют дифференцированный подход. При этом 29 % учителей отметили недостаток времени на подготовку средств обучения как основную причину сложности организации данного подхода. Второй наиболее популярной причиной отмечен недостаток дидактических материалов для организации уроков [4].

Исходя из указанных выше данных, нами был сделан вывод о том, что для уменьшения затрат времени и решения проблемы нехватки образовательных ресурсов, наиболее оптимальным будет применение технологий искусственного интеллекта.

Нами были отобраны следующие программы: Twee, Character AI. Далее рассмотрим данные программы более детально.

Twee – это разработка на базе ИИ, которая позволяет генерировать текстовые средства обучения на заданную тему.

В качестве основных преимуществ данного сервиса следует отметить:

1. Возможность генерации текстов соответствующих различным уровням владения иностранным языком (от А1 до С2).
2. Возможность генерировать задания с опорой на заданные лексические единицы.
3. Возможность генерировать упражнения связанные как с основной темой урока, так и непосредственно текстом.
4. Возможность генерировать задания к видеоматериалам.
5. Широкое разнообразие шаблонов для генерации.
6. Удобство интерфейса. (Интерфейс сервиса интуитивно понятен. На случай возникновения трудностей на платформе представлена инструкция в формате видео.)
7. Соответствие сгенерированного материала требованиям к средствам обучения.



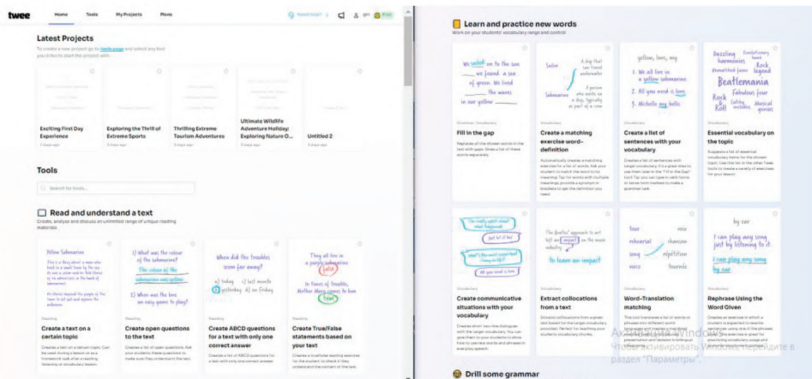


Рис. 1. Фрагмент заданий, разработанных с помощью сервиса Twee

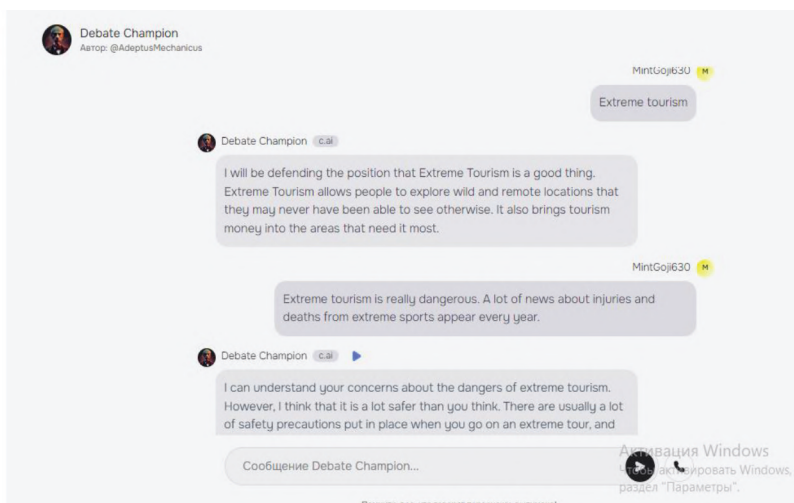


Рис. 2. Фрагмент задания, разработанного с помощью сервиса Character AI

Из недостатков данного ресурса следует отметить:

1. Недостаточное разнообразие генерируемых заданий на развитие грамматических навыков.
2. Ограничение бесплатной подписки

Далее рассмотрим сервис Character AI.

Данный сервис предоставляет доступ к различным чат-ботам на базе ИИ. В рамках данного исследования наибольший интерес представляет бот для дебатов (Debate Champion).

Данный бот позволяет пользователю провести дискуссию с искусственным интеллектом на любую заданную тему.

Следует отметить, что данный бот не подходит для применения непосредственно на уроках, однако позволит реализовать дифференцированный подход в рамках самостоятельной и домашней работы.

Далее рассмотрим способы практического применения полученных данных.

В качестве демонстрационного варианта был разработан урок для 10-го класса из 16 человек, в котором возможно образовать 4 группы по 4 человека.

Тема урока: Туризм и его виды.

Предположим, что учащиеся выбрали следующие темы: «Экстремальный туризм», «Экотуризм», «Традиционный туризм», «Гастрономический туризм».

С помощью Tweek мы подготовили дидактические материалы для каждой группы.

В дидактические материалы входят:

1. Текст для чтения
2. Задание на множественный выбор
3. Задание на соотнесение лексических единиц с дефинициями
4. Задание на заполнение пропусков
5. Задание на дискуссию
6. Задание на написание сочинения

В качестве домашнего задания учащимся предлагается одна тема, на которую они должны будут провести дебаты с ботом Character AI.

Таким образом, в среднем, подготовка дидактических материалов занимает 30–40 минут (с учетом перепроверки сгенерированных материалов).

Активная дискуссия в качестве домашнего задания позволят сохранить интерес учащихся после завершения занятия, а также закрепить пройденный материал.

**Extreme tourism** has become increasingly popular among adventure seekers. This form of tourism involves travelling to remote, often dangerous locations, to engage in thrilling activities. For some, the more extreme and risky the activity, the better the experience. Whether it's climbing the highest peaks, diving into treacherous waters, or exploring active volcanoes, extreme tourism offers a unique kind of excitement.

One of the most well-known forms of extreme tourism is mountain climbing. Mount Everest, for instance, attracts climbers from all over the world who are willing to risk their lives to reach the summit. The journey is perilous, with freezing temperatures, high altitudes, and unpredictable weather. Despite the dangers, the allure of conquering such a monumental feat draws many adventurers.

Another popular activity among extreme tourists is skydiving. Jumping out of an aeroplane thousands of feet above the ground is not for the faint-hearted. The thrill of free-falling and the breathtaking views are enough to attract many to try this heart-pounding sport. Similarly, bungee jumping, where one leaps from a high platform while attached to a bungee cord, is a favourite among thrill-seekers.

For those who prefer water-based activities, cage diving with sharks offers an unforgettable experience. Divers are placed in a metal cage and lowered into the ocean, where they come face-to-face with these magnificent predators. It's an opportunity to observe sharks up close, in their natural habitat, without the risk of being attacked.

Extreme tourism, while providing an adrenaline rush, also comes with significant risks. It is crucial for participants to be well-prepared and informed about the potential dangers. Safety measures should always be prioritised to ensure that these thrilling adventures do not end in tragedy. Despite the risks, the sense of achievement and the unforgettable memories make extreme tourism a compelling choice for many daring individuals.

Choose the correct answer:

1. What is the main purpose of the passage?
  - A. To promote extreme tourism as a thrilling travel experience
  - B. To discuss the growing popularity of adventure-seeking activities
  - C. To highlight the dangers and risks associated with extreme tourism
  - D. To provide an overview of the different types of extreme tourism
2. Which of the following activities is NOT mentioned in the passage as a form of extreme tourism?
  - A. Climbing the highest peaks
  - B. Exploring active volcanoes
  - C. Diving in deep ocean trenches
  - D. Cage diving with sharks
3. What does the passage suggest is the key attraction of skydiving for thrill-seekers?
  - A. The breathtaking views from high altitudes
  - B. The sense of personal achievement
  - C. The opportunity to observe wildlife
  - D. The freezing temperatures experienced
4. According to the passage, what is crucial for participants in extreme tourism activities?
  - A. Having extensive prior experience
  - B. Seeking professional guidance and training
  - C. Being well-prepared and informed about the risks
  - D. Prioritising safety measures at all times
5. What does the passage suggest is one of the main reasons people are drawn to extreme tourism?
  - A. The chance to travel to remote and exotic destinations
  - B. The opportunity to test their physical and mental limits
  - C. The ability to observe dangerous animals in their natural habitat

*Рис. 3. Задания к тексту, разработанные с помощью сервиса Character AI*

Подводя итог, можно сделать вывод, что данные программы позволяют оптимизировать процесс подготовки дидактических материалов, что, в свою очередь, позволяет оптимизировать процесс реализации дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам.

### Библиографический список

1. **Жунисбекова Ж. А.** Дифференцированное обучение учащихся // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 11-5. — С. 748–751.
2. **Соловьева О. А.** Содержание и возможности дифференцированного обучения учащихся с особенностями психофизического развития в «Инклюзивных группах» учреждений профессионального образования // Мастерство online [Электронный ресурс]. — 2016. — 3(8).
3. **Бим-Бад Б. М.** Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. — С. 74.
4. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:8f1568f2-ab87-4099-9806-f57e2743cec7>.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-346

**Кузнецова Марина Александровна,**  
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский  
государственный технологический институт  
(Технический Университет)»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
marin44alexandrovna@yandex.ru

**Чепкасов Кирилл Владиславович,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
kirill.chepkasov02@gmail.com

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются практические вопросы применения нейросетей для совершенствования диалогической речи обучающихся. Предлагаются критерии отбора нейросетей для включения последних в образовательный процесс. Представлены способы и приемы использования нейросетей в поэтапной работе над развитием диалогической речи обучающихся.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, нейросети, искусственный интеллект, цифровизация иноязычного образования.

**Kuznetsova Marina A.,**  
St. Petersburg State Technological Institute (Technical University),  
St. Petersburg, Russia  
marin44lexandrovna@yandex.ru

**Chepkasov Kiril V.,**  
Herzen State Pedagogical University,  
St. Petersburg, Russia  
kirill.chepkasov02@gmail.com

## **IMPROVEMENT OF STUDENTS' DIALOGICAL SPEECH THROUGH THE USE OF NEURAL NETWORKS**

**Abstract.** The article discusses the practical issues of using neural networks to improve the dialogic speech of students. The authors propose the criteria for the effective inclusion of the latter in the educational process. The authors present effective ways and techniques of using selected neural networks in step-by-step work on the development of the students' dialogic speech.

**Keywords:** dialogic speech; neural networks; artificial intelligence; digitalization of foreign language teaching.

Цифровизация современного иноязычного образования способствует совершенствованию методики обучения иностранным языкам. Педагоги-новаторы повсеместно начинают использовать нейросети для создания различных методических материалов, обновления содержания обучения в целом. В настоящей статье представим возможности современных нейросетей для совершенствования диалогической речи обучающихся. Совершенствование умений иноязычного говорения, а именно умений в диалогической речи, является доминантной задачей на продвинутом этапе обучения иностранному языку, поскольку умения подобного рода напрямую связаны с осуществлением иноязычной речевой деятельности.

Современные нейросети представляют собой вычислительные модели, принцип функционирования которых сходен с сетями биологических нейронов головного мозга [2, с. 53]. В связи

с тем, что цифровая среда предлагает множество разнообразных нейросетей, на наш взгляд, целесообразно выделить критерии их отбора для последующего использования в образовательном процессе. К указанным критериям рационально отнести: 1) соответствие учебным целям – выбранная нейросеть должна соответствовать учебным целям занятия; 2) доступность и удобство – нейросеть должна быть удобной и интуитивно понятной в использовании, а также иметь бесплатный функционал, не закрытый за платной подпиской; 3) точность и надежность – нейросеть должна предоставлять актуальную информацию, не распространяя ложные сведения; 4) возможность адаптации и интеграции – нейросеть должна дополнять учебный процесс, а не замещать его.

Исходя из представленных критериев нами были отобраны следующие нейросети: [www.twee.com](http://www.twee.com), <https://talkai.info/chat>, <https://podcast.adobe.com/enhance>, <https://www.descript.com/tools/audio-text>, <https://ya.ru/ai/gpt-3>, <https://genny.lovo.ai/>, <https://www.sberbank.com/promo/kandinsky/>, <https://shedevrum.ai>, <https://starryai.com/app/create>

Для демонстрации совершенствование диалогической речи с применением нейросетей нами был использован дедуктивный путь, при котором исходной единицей обучения является диалог-образец, на основе которого будет происходить совершенствование диалогической речи [1, с. 238]. Выбранный способ обучения позволяет использовать широкий спектр нейросетей в учебном процессе.

Представим примеры использования нейросетей на занятии по теме «Защита окружающей среды». Отметим, что на каждом этапе работы по совершенствованию диалогической речи обучающихся (рецептивном, репродуктивно-аналитическом, комбинаторно-конструктивном) были использованы различные нейросети.

В начале *рецептивного этапа* рационально создать учебно-речевую ситуацию общения, которая будет мотивировать обучающихся на учебную деятельность на занятии. Для создания

учебно-речевой ситуации эффективно использовать нейросеть [www.twee.com](http://www.twee.com), которая позволяет создать мнения четырех людей на заданную тематику. Так, обучающимся предлагается познакомиться с суждениями четырех студентов об охране окружающей среды и высказать свое мнение на заданную тематику: *Read the opinions of four students on Environmental Protection. What is your opinion on this topic?*

Далее преподаватель может предложить обучающимся выполнить задание, направленное на вероятностное прогнозирование содержания диалога-образца. С помощью нейросети [www.twee.com](http://www.twee.com) возможно создать дискуссионные вопросы по обсуждаемой теме. Например: *How does the presence of plastic waste in the ocean affect ecosystems and biodiversity?*

Для создания диалога-образца нами была использована нейросеть Yandex GPT3. Далее нами был озвучен созданный диалог с применением нейросети <https://genny.lovo.ai/>

Приведем пример фрагмента созданного диалога и указанного задания: *Listen to the dialogue. What measures does Tom suggest to reduce plastic use at their community?*

Alice: Hey, Tom! Have you noticed how much plastic waste we generate?

Tom: Yeah, it's really concerning. I read that plastic can take hundreds of years to decompose.

Alice: Exactly. And it harms marine life too. I've seen pictures of turtles trapped in plastic rings.

Tom: That's terrible. I think we should do something about it. What if we start a campaign to reduce plastic use at our community?

Alice: That's a great idea! Maybe we can propose using biodegradable materials instead of plastic.

Далее обучающиеся выполняют задание по имитации и анализу диалога. Задание направлено на применение знаний в речевых ситуациях общения и первичное закрепление языкового материала: *Complete the sentences from the dialogue. Imitate the speaker.*

A: Please tell me about \_\_\_\_\_.

B: I volunteered and helped an ecological organization to \_\_\_\_\_.

A: Why did \_\_\_\_\_?

B: Because I believe \_\_\_\_\_.

A: Have you ever helped \_\_\_\_\_?

B: Yes! It was so great to \_\_\_\_\_.

*Which sentences above are used to: Ask for personal opinion? Give some personal information about environmental protection? Talk about reasons for volunteering?*

На *репродуктивно-аналитическом этапе* обучающиеся составляют серию аналогичных микроситуаций для обучения использованию реплик-стимулов и реплик-реакций. Для создания примера диалога на тему «Загрязнение окружающей среды пластиковыми отходами» была использована нейросеть <https://talkai.info/chat>. Учащимся было предложено следующее задание: *Read the dialogue, Use the phrases in bold and the structure to make a dialogue of your own about water pollution.*

Alice: Hey, have you heard about the plastic pollution problem on our planet?

Bob: Yeah, it's really alarming. Did you know that over 8 million tons of plastic end up in the ocean every year?

Alice: Wow, that's a huge amount. It's really sad to see how much plastic waste is harming our marine life.

Bob: I agree. And not only marine life, but also the whole ecosystem is being affected by plastic pollution.

Alice: Exactly. We need to take action and reduce our use of single-use plastics to help protect our planet.

Bob: I couldn't agree more. We need to raise awareness and educate others about the harmful effects of plastic on our environment.

Alice: Let's start by using reusable bags and containers, and encouraging others to do the same. Together, we can make a difference.

*Structure: Question – agreement and argument – confirmation – additional information – call to action – agreement – wrap up.*

На *комбинаторно-конструктивном этапе* обучающиеся составляют собственные диалоги по заданной тематике. В качестве иллюстративной опоры учащимся предлагается посмотреть на изображения, созданные в следующих нейросетях: <https://starryai.com/>





Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

app/create (рисунок 1). <https://www.sberbank.com/promo/kandinsky/> (рисунок 2), <https://shedevrum.ai>, (рисунок 3). Преподаватель предлагает обучающимся выполнить следующее задание: *Imagine that you are an eco-activist and you are against plastic waste and you try to convince your partner, who opposes the idea. Play your role in the dialogue. Use one of the pictures as proof.*

Таким образом, в настоящей статье были продемонстрированы возможности использования различных нейросетей в обучении иностранным языкам, в частности в процессе совершенствования диалогической речи обучающихся. Следует отметить, что поскольку нейросети являются новым инструментом в преподавании, их использование требует дальнейшего изучения в краткосрочной и долгосрочной перспективе.

### Библиографический список

1. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / О. И. Трубицина [и др.]; под редакцией О. И. Трубициной. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 384 с.

2. Мустаев А. Ф. Применение нейросетей в распознавании изображений // Вестник науки. 2019. №7 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-neyrosetey-v-raspoznanii-izobrazheniy> (дата обращения: 14.04.2024).

УДК:372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-347

**Мазуренко Инна Владимировна,**  
ФГОУ ВО «Северо-Западный государственный  
медицинский университет им. И. И. Мечникова»  
г. Санкт-Петербург  
mazurinna@yandex.ru

**Мухина Марина Юрьевна,**  
ФГОУ ВО «Северо-Западный государственный  
медицинский университет им. И. И. Мечникова»  
г. Санкт-Петербург  
marina\_muhina@mail.ru

**Самусенко Кристина Викторовна,**  
ФГОУ ВО «Северо-Западный государственный  
медицинский университет им. И. И. Мечникова»  
г. Санкт-Петербург  
v.kirstenn@gmail.com

## **МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается роль технологий искусственного интеллекта в обучении студентов-медиков. Автор анализирует использование интерактивных образовательных платформ Quizlet, ChatGPT, Moodle для повышения эффективности изучения медицинских терминов.

**Ключевые слова:** обучающие мобильные приложения, электронное обучение, искусственный интеллект, иностранный язык для специальных целей, студент-медик, медицинский дискурс.

**Mazurenko Inna V.,**  
North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov  
Saint-Petersburg  
mazurinna@yandex.ru

**Mukhina Marina Y.,**  
North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov  
Saint-Petersburg  
marina\_muhina@mail.ru

**Samusenko Kristina V.,**  
North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov  
Saint-Petersburg  
v.kirstenn@gmail.com

## **THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE TEACHING METHODS OF MEDICAL STUDENTS**

**Abstract.** The article deals with the role of artificial intelligence technologies in the process of teaching medical students. The author analyzes the use of interactive educational platforms Quizlet, ChatGPT, Moodle to enhance the learning of medical terms.

**Keywords:** educational mobile applications, e-learning, artificial intelligence, foreign language for specific purposes, medical student, medical discourse.

Современная эпоха развития медицинского образования испытывает значительное влияние информационно-коммуникационных технологий. В условиях цифровизации происходит переформатирование обучения иностранным языкам студентов-медиков и, в частности, активным внедрением технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам [5, с. 58]. В связи с этим актуализируется вопрос изучения иностранного языка для специальных целей с использованием эффективных мобильных технологий обучения. Мобильные сервисы (ChatGPT, Quizlet, Moodle и др.) используются для решения следующих дидактических задач: опрос, тестирование, геймификация, справочный ресурс, развитие

навыков речевой деятельности и в целом для организации учебного процесса [6, с. 931].

Одна из основных проблем в обучении иностранному языку (английскому языку) студентов медицинских вузов заключается в трудности изучения специфических медицинских терминов, поскольку студенты первого курса, не изучив медицинские термины на русском языке на таких дисциплинах, как анатомия, физиология и др., сталкиваются с изучением вышеперечисленных аспектов на иностранном языке. Однако использование платформы «Quizlet» помогает визуализировать медицинские термины с помощью карточек и, соответственно, повысить эффективность обучения.

Другим эффективным способом повышения уровня понимания и запоминания сложных терминологических единиц является использование чат-бота ChatGPT. Это система обработки естественного языка, обученная на аутентичных материалах, способна взаимодействовать с собеседником реалистичным образом, отвечая на вопросы, давая комментарии и генерируя изображения. Также, поскольку в основе данной платформы находятся корпуса аутентичных текстов, разнообразной общей и профессиональной направленности, студенты получают «собеседника», достаточно компетентного в вопросах медицинской терминологии.

После экспериментальной интеграции чат-бота ChatGPT уровень овладения медицинской терминологией возрос на 21 % в сравнении с контрольной группой. Более того, социологический опрос студентов на тему потенциальной интеграции чат-бота ChatGPT показал высокий уровень удовлетворенности опрошенных (72 % сочли интеграцию подобных технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам эффективной и необходимой). Основные причины неудовлетворенности опрошенных были связаны с низким уровнем эмоциональности искусственного интеллекта в имитации коммуникативных ситуаций общения с пациентами.

Кроме использования вышеперечисленных интерактивных образовательных платформ, в повышении эффективности обучения

иностранным языкам студентов Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова используется также платформа Moodle [1, с. 326].

УМК Moodle включает в себя следующие задания: лексический минимум (Vocabulary), грамматический минимум (Grammar), чтение (Reading), письмо (Writing), слушание (Listening) и использование видеоматериалов (Video tasks). Данная платформа также позволяет контролировать качество полученных знаний с помощью тестов. Все виды заданий являются важнейшим способом активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов и развития медицинской коммуникации в целом.

В текстах Vocabulary вводится и закрепляется ключевая лексика по теме. Основные типы заданий: 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), поиск антонимов (finding antonyms).

Раздел грамматики позволяет интегрировать грамматические упражнения и лексику, закрепляя словарный запас студентов на определенную медицинскую тему.

Студенты могут углубиться в тему занятия и ознакомиться с дополнительной лексикой посредством чтения текстов из раздела Reading и выполнения заданий для контроля их понимания.

Задания, направленные на отработку навыков письма, расширяют познания студентов в области написания рекомендаций, истории болезни заполнения личной карточки пациента.

Работа с аудио и видеоматериалами, размещенными на платформе Moodle, не только создает возможности повышения уровня коммуникативной компетенции, но и позволяет получить реальные фоновые профессиональные знания. Видеоматериалы, обладая разнообразным дидактическим потенциалом, являются средством встраивания обучения иностранным языкам для профессиональных

целей в современную систему международного образования, которое базируется на широком использовании современных информационных и коммуникационных технологий. Успешным примером использования СДО Moodle для реализации творческих проектов является съемка видеороликов студентами лечебного факультета СЗГМУ им. И. И. Мечникова.

Данная платформа также позволяет контролировать качество полученных знаний с помощью тестов. Все виды заданий являются важнейшим способом активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов и развития медицинской коммуникации в целом [4, с. 272].

Использование интерактивных образовательных платформ и технологий искусственного интеллекта при обучении иностранному языку позволяет:

- обеспечить мотивацию к изучению иностранного языка;
- повысить объем выполняемой работы и увеличить объем полученных знаний, сформированных навыков и умений;
- рационально спланировать и организовать самостоятельную работу студентов, повысив эффективность обучения;
- формировать коммуникативную и социокультурную компетенции студентов посредством аутентичных материалов;
- создать интересный образовательный процесс.

Для изучения вопроса удовлетворенности использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе было проведено анкетирование студентов первого курса СЗГМУ им. И. И. Мечникова. Результатом анкетирования стало 100% согласие студентов в необходимости использования интерактивных платформ в образовательном процессе. Основными преимуществами респонденты выделили удобство отработки в домашних условиях пропущенных занятий, закрепление пройденного материала и подготовку к тестированию.

Таким образом, платформы, созданные на основе искусственного интеллекта, имеют широкий спектр положительных характеристик, таких как персонализированная обратная связь, аутентичность и реалистичность, что делает потенциально возможным

и эффективным их внедрение в процесс обучения иностранным языкам. Интеграция искусственного интеллекта в процесс обучения студентов-медиков имеет большой потенциал для результативного изучения иностранного языка для специальных целей.

Несомненно, полностью исключить или заменить классические способы обучения студентов невозможно [3, с. 18], однако, использование мобильных технологий в обучении английскому языку студентов медицинских вузов позволяет совершенствовать познавательную деятельность студентов [2, с. 24].

Безусловно, методически правильно организованный образовательный процесс с использованием электронных образовательных ресурсов способствует обучению иностранному языку на качественно новом уровне.

### Библиографический список

1. **Иванова О. Н., Донская А. А., Гуляева Н. А.** Применение Moodle в обучении студентов-медиков // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11(2). – С. 326.
2. **Климашина Н. Н.** Мобильные приложения в процессе обучения // Вестник магистратуры. – 2020. – № 1 – 5. – С. 24–26.
3. **Кривоногов С. В.** Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // КНЖ. – 2015. – № 3 (12). – С. 15–19.
4. **Мухаметшин Л., Салехова Л., Мухаметшина М.** Использование системы LMS Moodle в современном образовательном процессе // Филология и культура. – 2019. – № 2(56). – С. 275.
5. Новое в обучении профессиональному английскому языку: цифровая культура и цифровое образование: коллективная монография / под ред. М. Ю. Копыловской – М. : Флинта, 2021 – 248 с.
6. **Cook D. A., Triola M. M.** What is the role of e-learning? Looking past the hype. Medical Education. – 2014. – № 48. – С. 930–937.

УДК 372.881.111.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-348

**Мельникова Дарья Дмитриевна,**

Специализированный учебно-научный центр федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»,

г. Екатеринбург, Россия

kalinina.daria2308@gmail.com

## **РОЛЬ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ГИБКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В данном исследовании рассматриваются возможные пути формирования гибких навыков на уроках английского языка, а также роль цифровой среды в их формировании.

**Ключевые слова:** гибкие навыки, цифровая среда, английский язык, цифровые инструменты.

**Melnikova Darya D.,**

Specialized Educational and Research Center of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

“Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin”,

Yekaterinburg, Russia

kalinina.daria2308@gmail.com

## **THE ROLE OF DIGITAL ENVIRONMENT IN BUILDING SOFT SKILLS IN ENGLISH CLASSES**

**Abstract.** This study explores possible ways of building soft skills in English classes and the role of digital environment in the formation of these skills.

**Keywords:** soft skills, digital environment, the English language, digital tools.

Настоящее исследование основывается на модели компетентностей, разработанной научно-исследовательским коллективом



Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» во главе с М. С. Добряковой [1]. Под компетентностями ученые понимают «умения решать реальные жизненные и профессиональные задачи, используя набор развитых навыков». Структурными компонентами модели являются: 1) *компетентность мышления*; 2) *компетентность взаимодействия с другими*; 3) *компетентность взаимодействия с собой*.

К наиболее важным навыкам группы «мышление» можно отнести анализ и восприятие информации, умение выстраивать причинно-следственные связи и креативное мышление; к навыкам группы «взаимодействие с другими» – сотрудничество, учет интересов других, а также координацию командной работы; к навыкам группы «взаимодействие с собой» – самоконтроль, самоорганизацию, саморегуляцию и рефлексю.

Навыки каждой группы вполне успешно развиваются при различных формах работы на уроках английского и при выполнении ряда заданий. Таким образом, можно выделить следующие соот-ветствия:

– индивидуальная работа обучающихся при прочтении аутентичных текстов или их написании, а также аудирование позволяют формировать базовые навыки мышления и рефлексю;

– групповая работа обучающихся в процессе говорения или выполнения практических заданий помимо навыков мышления формирует умение сотрудничать и учитывать интересы других.

Более того, применение цифровых инструментов в сочетании с вышеупомянутыми формами работы и видами деятельности оказывает положительное влияние на формирование субъектности обучающихся, формируя такие умения, как самоорганизация и самоконтроль, во многом благоприятно влияет на усвоение и обработку учебного материала обучающимися [2, 3], а также позволяет уменьшить объем учебного материала или разделить его на маленькие отрезки, что соответствует особенностям восприятия многих современных обучающихся [4]. В связи с этим предлагается следующая классификация цифровых инструментов, предпочтительных для работы на уроках английского языка: 1) интерактивные

онлайн доски (Miro, Ziteboard, Stormboard); 2) платформы интерактивного контента и геймификации – Interacty, Learning Apps, Wordwall, Padlet; 3) платформы для получения обратной связи или выполнения продуктивных заданий – Google Формы.

Применение цифровых инструментов оказывает положительное влияние на мотивацию обучающихся и стимулирует их на внутреннюю работу с собой, а также облегчает процесс их взаимодействия друг с другом; расширяет спектр возможных форм и видов деятельности на уроках английского языка и позволяет создать для обучающихся комфортную современную образовательную среду.

### Библиографический список

1. **Добрякова М. С.** Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — С. 34–60.

2. **Куницына О. М.** Мультиmodalность и основы визуальной лингвистики в работах Штекла // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimodalnost-i-osnovy-vizualnoy-lingvistiki-v-rabotah-h-shtekla> (дата обращения: 07.09.2024).

3. **Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф.** Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // ПНИО. 2020. №4 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-tsifrovyyh-tekstov-mezhdistsiplinarnyy-vzglyad> (дата обращения: 10.09.2024).

4. **Митрофанова И. И.** Клиповое мышление: реальность и перспективы // Речевые технологии/ Speech Technologies. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-realnost-i-perspektivy> (дата обращения: 10.09.2024).

УДК 378.4

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-349

**Румянцева Елена Владимировна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
гидрометеорологический университет»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
e.rumyantseva@rshu.ru

## **ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ ПО РКИ**

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена описанию опыта автора по составлению учебных материалов для занятий по русскому языку как иностранному с помощью искусственного интеллекта, встроенного в платформу Tweek. С помощью анализа предложенных платформой материалов анализируются преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта при создании учебного контента по РКИ.

**Ключевые слова:** цифровизация, образовательная платформа, искусственный интеллект, РКИ, обучение лексике.

**Rumyantseva Elena V.,**  
Russian State Hydrometeorological University,  
St.Petersburg, Russia,  
e.rumyantseva@rshu.ru

## **THE USAGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE WHILE DEVELOPING TEACHING MATERIALS FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM**

**Abstract.** This article describes the author's experience in compiling teaching materials for Russian as a foreign language classes with the help of artificial intelligence embedded in the Tweek platform. With the help of the analysis of the materials offered by the platform, the advantages and disadvantages of using artificial intelligence in the creation of educational content for teaching Russian as a foreign language are analyzed.

**Keywords:** Digitalization, educational platform, artificial intelligence, RFL, vocabulary learning.

Современный этап развития методики преподавания иностранных языков в целом и русского языка как иностранного в частности характеризуется активной цифровизацией образовательного процесса. Использование компьютерных технологий становится неотъемлемой частью обучения, под воздействием которого меняется методика и содержание, а также сам формат преподавания иностранных языков. Создание онлайн платформ, разработка онлайн курсов, внедрение различного рода приложений в образовательный процесс быстро меняют архитектуру курсов по русскому языку как иностранному в современном мире. Одной из последних инноваций в данной сфере стало вовлечение в образовательный процесс искусственного интеллекта (ИИ). Исследователи называют ряд преимуществ применения искусственного интеллекта при преподавании иностранных языков. К ним относятся: персонализация методов и ресурсов обучения, повышение интерактивности занятий, расширение возможности использования видео и аудио материалов, экономия ресурсов преподавателей при проверке домашнего задания или контрольных работ студентов, расширение образовательных возможностей, когда обучение может активно вестись не только в аудитории, но и за ее пределами и др. (см. об этом подробнее [3]).

В настоящее время в практике преподавания РКИ используют широкий спектр цифровых инструментов, применяющих технологии искусственного интеллекта. Например, различные ИИ сервисы, приложения с внедренным ИИ, чат-боты и пр. При этом использование ИИ технологий направлено на решение целого ряда задач. Например, чат-боты (ChatGPT, Perplexity, GigaChat, Merlin и др.) применяются в качестве диалоговых тренажеров, для отработки грамматических конструкций, развития коммуникативных навыков, а также могут быть использованы преподавателем при составлении материалов для занятия [2]. Генераторы изображений и видео (Кандинский, Ideogram), презентаций (Tilda, Gamma, Julius) используются преподавателями для подготовки учебных пособий,

презентации новых тем, создания интерактивных заданий. Использование платформ, позволяющих с помощью искусственного интеллекта озвучить выбранный\написанный преподавателем текст (Genny, Elevenlabs), значительно расширяет возможности использования аудиоматериалов на занятиях по РКИ и др. (подробнее о направлениях внедрения ИИ в процесс преподавания РКИ см. [1]).

Целью настоящей статьи является анализ возможностей ИИ при создании учебного контента для занятий по РКИ на основании обобщения опыта автора по использованию платформы Twee при разработке учебных материалов для иностранных студентов, изучающих русский язык.

Платформа Twee (twee.com) представляет собой инструмент, позволяющий преподавателям с помощью ИИ разрабатывать учебные материалы для занятий по различным предметам. Рабочим языком платформы является английский, однако существует возможность выбрать языком обучения русский. При начале создания нового проекта платформа предлагает ввести тему занятий либо загрузить статью или видео, на основании которых будет разработан урок. При выборе темы занятия платформа прежде всего определяет список лексем, на которых будет сфокусировано обучение. Нами была выбрана тема «Проблемы экологии», после чего ИИ определил список слов и фраз, центральных для изучения данной темы, классифицировав их по частям речи. Приведем некоторые примеры. Существительные: *проблема, экология, загрязнение, воздух, вода, жизнь, растение, животное, климат, отходы, ресурсы, защита, сохранение, население, планета*; глаголы: *бороться, изменять, исследовать, заботиться, выбирать, показывать, улучшать, разрушать, сохранять, отвечать, влиять, помогать, развивать, видеть, слышать*; прилагательные: *мусорный, загрязненный, опасный, чистый, естественный, искусственный, современный, долговечный, быстрый, плохой, хороший, красивый, точный, широкий, низкий*. В качестве ключевых словосочетаний ИИ выбрал следующие: *борьба с загрязнением, защита окружающей среды, зеленые технологии, влияние человека на природу, уменьшение отходов, чистая энергия, экологические проблемы, переработка материалов, экологическое равновесие*,

*природоохранные организации, устойчивое развитие, экологическое сознание, популяризация экологии.* Интересным представляется выбор идиом, предложенных ИИ в рамках изучения темы: *махать кулаками после драки, смотреть сквозь пальцы, бить тревогу, плыть по течению, вешать лапшу на уши, не всё так просто, кто не рискует, тот не пьёт шампанского, искать лёгких путей, вязнуть в проблемах, как белка в колесе.*

Комментируя отбор лексики, стоит отметить, что в списках слов оказались смешаны лексемы, изучающиеся студентами на разных уровнях владения русским языком, например, глаголы *видеть, слышать* и *бороться, влиять*, прилагательные *долговечный* и *плохой/хороший*. Таким образом, список лексем, предложенный ИИ, безусловно, должен быть отредактирован преподавателем с учетом конкретного уровня студентов и их потребностей.

После определения ключевой лексики платформа предлагает перейти к составлению заданий на основе ее использования. Здесь у преподавателя есть широкий выбор возможного формата упражнений.

1) Создание коммуникативных упражнений (на основе использования отобранной лексики ИИ подберет вопросы для дискуссии, знаменитые цитаты по теме для обсуждения или интересные факты и др).

2) Упражнения на развитие навыков чтения (ИИ может написать диалог или текст с выбранной преподавателем лексикой, а также составить задания к ним (вопросы на понимание текста, вопросы для дискуссии, тестовые вопросы на понимание текста и др.). Стоит отметить, что составляемые тексты и диалоги, к сожалению, пока не свободны от грамматических и логических ошибок, поэтому должны быть обязательно выверены преподавателем. Вот, пример ошибок в диалоге, допущенных ИИ:

Иван: *Ты читал последнюю статью об экологических проблемах в нашем городе? Кажется, с каждым годом все хуже становится* (ошибка в роде). Ольга: *Да, я видела ее. У меня после этого даже сон не ладился. Я заметила, что в последнее время воздух стал очень загрязненным. Постоянно кашляю и устаю быстро.* Иван: *И правильно!* (нелогичная реакция на реплику).

3) Задания на проработку новой лексики (задание на соединение лексемы и ее дефиниции, составление предложений с заданной лексикой, упражнение на открытие скобок, заполнение пропусков и др.).

4) Задания на развитие навыков письма. ИИ может предложить темы для эссе, написать мнения о проблеме и предложить студентам письменно согласиться с одним из них (аргументация мнения), подобрать задания для креативного письма и др. Например: *Напишите текст на одну из предложенных тем: 1. Напишите пост в социальных сетях о проблеме загрязнения окружающей среды в вашем городе. 2. Создайте блог-пост о важности сохранения почвы для здоровья человека и природы. 3 Напишите статью о воздействии выхлопных газов на климат и способы их уменьшения.*

5) Задания на развитие навыков аудирования. Данная функция представляется наиболее интересной из всех предложенных, поскольку позволяет трансформировать любую аудио или видео запись в письменный текст. Для этого платформе нужно предоставить ссылку на файл, после чего ИИ может трансформировать звучащую речь в письменный текст, с которым можно потом работать на занятиях, также в рамках заданий к аудио ИИ может написать три текста, обобщающих содержание записи, из которых только один будет корректным, составить вопросы на понимание текста и др.

б) Языковые упражнения (задание на вставку слов в пропуски, составление предложения и набора лексем, соединение лексем в словосочетания).

Таким образом, использование искусственного интеллекта при составлении учебных материалов, предоставляет преподавателям ряд ценных инструментов, позволяющих значительно экономить время и усилия. Определив с помощью ИИ или задав самостоятельно группу слов, которые студенты должны усвоить во время занятия, преподаватель может получить большое количество форматов заданий, прорабатывающих данную лексику. Однако в настоящее время контент, создаваемый ИИ на русском языке, безусловно, должен тщательно выверяться преподавателем ввиду возможности наличия ошибок в текстах, а также отсутствия корреляции предлагаемых текстов требованиям, предъявляемых

государственными образовательными стандартами по русскому языку как иностранному.

### Библиографический список

1. **Писарь Н. В.** Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Том 17. Выпуск 1. – С. 58–65.

2. **Писарь Н. В.** Роль искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному (из опыта работы) // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. Материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е. А. Хамраевой. Москва, 2023. – С. 204–209.

3. **Сюй Баоюнь.** Влияние искусственного интеллекта на обучение иностранному языку // Вестник Педагогического университета, 2022. – С.13–19.

УДК 378.1

doi:10.18720/SPVPU/2/id24-350

**Спикина Юлия Александровна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»  
г. Санкт-Петербург, Россия  
juliaspikina@gmail.com

## КОНСТРУКТОР ОНЛАЙН-КУРСОВ СТЕПІК ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Аннотация.** Статья посвящена проверке эффективности обучающего курса, созданного на базе конструктора онлайн-курсов Stepik. Курс был интегрирован в процесс обучения студентов магистратуры, проведен педагогический эксперимент и проанализированы полученные результаты.



**Ключевые слова:** академический английский, устная речь, английский для инженеров, цифровые ресурсы, цифровое обучение.

**Spikina Yulia A.,**  
Herzen State Pedagogical University  
St. Petersburg, Russia  
juliaspikina@gmail.com

## **STEPİK, AN ONLINE PLATFORM AIMED AT CREATING EDUCATIONAL CONTENT, IN TEACHING ACADEMICAL SPEAKING TO ENGINEERING STUDENTS**

**Abstract.** The paper is dedicated to teaching academic speaking to graduate students. An online-course, created via Stepik, a cloud-based e-learning platform, was implemented. The results were collected and evaluated.

**Keywords:** English for academic purposes, EFL speaking, English for engineers, digital learning, e-learning.

На современном этапе при обучении иностранному языку одной из основных задач является формирование навыка устной речи. ФГОС поколения 3+ высшего образования для магистратуры инженерных направлений подготовки содержит универсальную компетенцию УК4, которая предписывает, что современный студент должен получить навык устной презентации научной продукции на иностранном языке. Однако, на развитие устной академической речи в программе магистратуры отведено недостаточное количество часов, а, кроме того, отмечается нехватка обучающих ресурсов, направленных на развитие этого аспекта. Добавим, что на текущем этапе происходит цифровизация образования, которая диктует необходимость поиска, освоения и внедрения новых подходов, методов и технологий обучения, приспособленных к новым образовательным условиям и к новым потребностям всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Взгляд исследователей обращён в сторону применения цифровых ресурсов.

Ряд исследователей считает перспективным проектом конструктор онлайн-курсов Stepik [2; 3]. Преимуществом платформы

является возможность создания полноценных курсов разной длительности, а также интерактивность и гибкость [1].

Целью нашего исследования является проверка эффективности онлайн-курса [4], созданного с помощью платформы Stepik, и направленного на развитие устной англоязычной речи и умения выступить с научной презентацией.

Для того, чтобы проверить эффективность курса, была проведена его апробация на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В эксперименте приняли участие студенты первого курса магистратуры, обучающиеся в институте Энергетики и Инженерно-строительном институте вуза. Студенты были разделены на экспериментальную (общее количество учащихся: 16 человек) и контрольную (общее количество учащихся: 17 человек) группы. Экспериментальное обучение проходило в 2022 году в течение двух недель.

Перед тем, как приступить к созданию курса, мы провели сопоставительный анализ трех критериев оценивания устной речи: критерии оценки для экзамена IELTS, критерии оценки для экзамена TOEFL, критерии оценки, созданные организацией National Communication Association. На их основе был составлен список критериев, пункты которого, на наш взгляд, необходимо учитывать при обучении устной академической речи. Для настоящего исследования было отобрано 10 критериев: беглость речи (Критерий 1), связность и последовательность (Критерий 2), владение лексическим аспектом языка (Критерий 3), владение грамматическим аспектом языка (Критерий 4), реализация коммуникативного намерения (Критерий 5), степень раскрытия темы (Критерий 6), способность выступающего отвечать на вопросы слушателей (Критерий 7), выбор сопровождающего материала (Критерий 8), использование элементов невербального поведения (Критерий 9), использование голосовых характеристик (Критерий 10). На данные критерии мы опирались при разработке курса.

Мы, вслед за Е. И. Пассовым [5], рассматриваем общение как цель иноязычного обучения и как вторичное умение, которое складывается из ряда отработанных навыков, которые, в свою очередь, состоят из набора первичных умений. В нашем случае целью обучения является овладение академической устной речью,

компоненты которой отображены в приведенных выше критериях оценки. Мы будем сопоставлять часть этих критериев с первичными умениями, часть – с навыками, а последнее задание курса (выступление с устной презентацией научного продукта) направлено на формирование вторичного умения.

На рис. 1 представлены сравнительные результаты двух групп по десяти критериям во время предварительного оценивания.

Теперь рассмотрим результаты студентов по десяти критериям после проведения педагогического воздействия. Со студентами экспериментальной группы было проведено занятие длительностью четыре академических часа с использованием курса «Let's Go Public», а студенты контрольной группы занимались по существующему учебнику. При подготовке финальных презентаций учащиеся экспериментальной группы опирались на материалы курса. На рис. 2 можно увидеть сравнительные результаты двух групп по десяти критериям во время контрольного этапа эксперимента.

Из графика оценки академической речи студентов после проведения педагогического эксперимента видно, что показатели студентов экспериментальной группы выше результатов контрольной группы

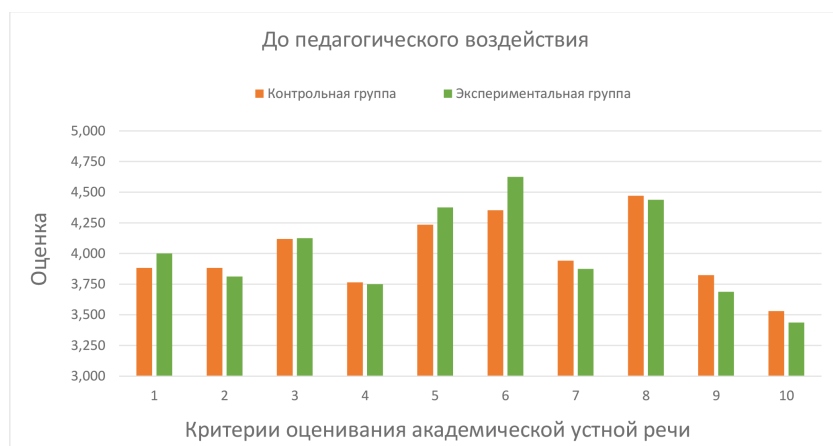
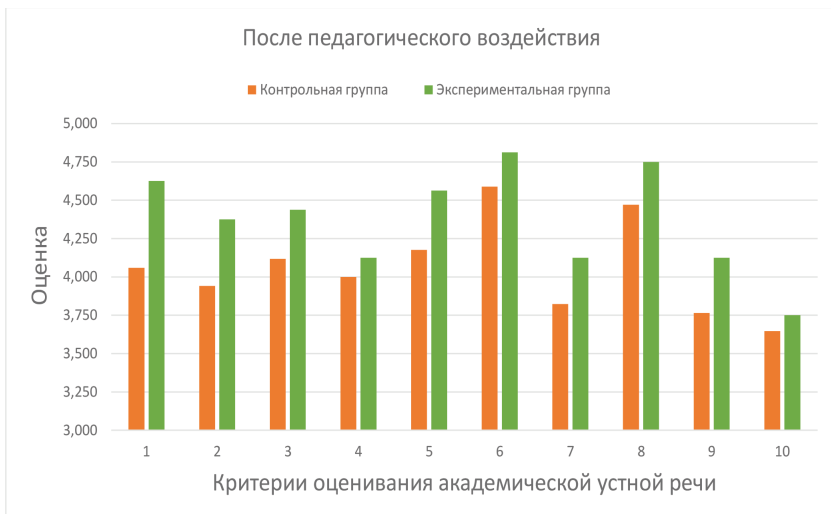
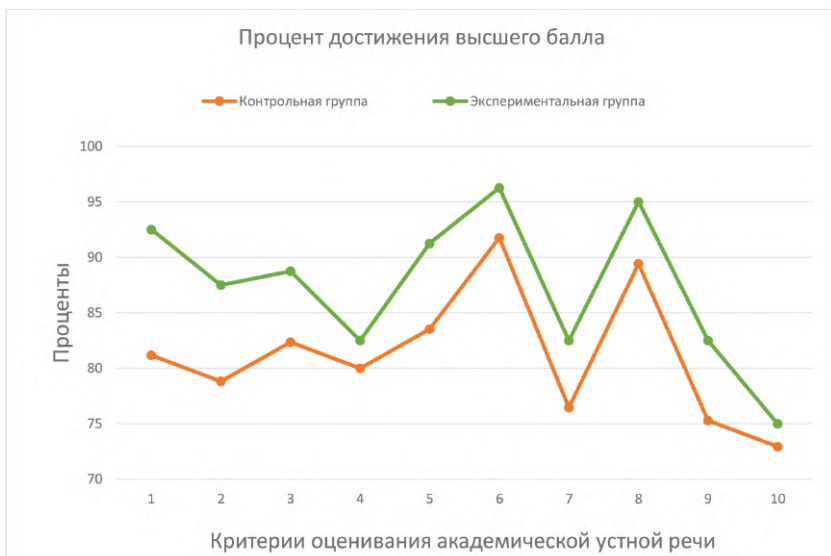


Рис. 1 Результаты оценивания студентов на предварительном этапе эксперимента



*Рис. 2.* Результаты оценки студентов после педагогического воздействия



*Рис. 3.* Процент студентов, получивших высший балл

по всем десяти критерием. Следовательно, педагогическое воздействие с применением онлайн-курса на платформе Stepik показало свою эффективность.

Далее представим окончательные результаты студентов контрольной и экспериментальной групп в процентном соотношении. Оценка «5» соответствует стопроцентному (100 %) результату по каждому критерию. На рис. 3 в процентном отношении представлен уровень достижения студентами высшего балла.

По критерию беглости речи результаты студентов ЭГ были на 11,32 процента выше, чем у студентов КГ. Связность и последовательность была выше на 8,68 %. Студенты ЭГ владели лексическим аспектом на 6,4% лучше, а грамматическим – на 2,5 %. Реализация коммуникативного намерения была эффективнее у студентов ЭГ на 7,72 %. Студенты ЭГ на 4,49 % лучше раскрыли тему презентации и на 6,03 % успешнее отвечали на вопросы аудитории. При выборе сопровождающего материала студенты ЭГ справились на 5,59 % лучше. Среди участников ЭГ отмечалось более эффективное использование невербальных стратегий поведения (на 7,21 %) и немного более качественное владение голосовыми характеристиками (на 2,06 %). По всем десяти критериям оценивания устной академической речи студенты экспериментальной группы получили в среднем на 6,2 % более высокую оценку, чем студенты контрольной группы.

После проведения педагогического эксперимента можно сделать вывод, что академическая устная англоязычная речь будет развиваться более эффективно с использованием предложенного онлайн-курса, так как студенты экспериментальной группы получили на 6,2 % более высокую оценку по всем десяти критериям, чем студенты контрольной группы.

У исследования имеется ряд ограничений, главным из которых является недостаточное количество часов, выделенных на овладение практикой академической устной речи.

### **Библиографический список**

1. **Абакумова Н. Н., Калафрат Е. А.** Перспектива использования платформы Stepik в российской системе образования // Цифровые трансформации

в образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 20–21 апреля 2022. Новосибирск. – С. 4–8.

2. **Андреева А. А.** Инструменты для создания онлайн курсов в целях обучения иностранным языкам // Неделя науки СПбПУ: Материалы научной конференции с международным участием. Санкт-Петербург. 19–24 ноября 2018. – С. 76–78.

3. **Летун Е. М., Бронникова Л. М.** Stepik – конструктор открытых онлайн-курсов // Информатизация образования: Материалы Международной научно-практической конференции памяти академика РАО М. П. Лапчика. Омск. 17–18 ноября 2023. – С. 116–118.

4. Онлайн-курс «Let's Go Public!» на платформе Stepik [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stepik.org/course/126616/>, свободный. – (дата обращения: 12.09.2024).

5. **Пассов Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

УДК 377.5

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-351

**Тетерина Анна Николаевна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
annetteterina271996@gmail.com

**ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕЙ  
В ПРОЦЕССЕ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
УЧРЕЖДЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  
(ОПЫТ РАБОТЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ УЧИЛИЩЕ  
ИМЕНИ Н. А. РИМСКОГО-КОРСАКОВА)**

**Аннотация.** В статье сформулированы основные вызовы персонификации обучения иностранному языку в учреждениях СПО творческой направленности. Автор обосновывает актуальность использования нейросетей для преодоления данных вызовов и предлагает примеры созданных материалов с помощью нейросетей Perplexity и Kandinsky.

**Ключевые слова:** персонификация в образовании, СПО, генеративные нейросети.

**Teterina Anna N.,**  
Herzen State Pedagogical University,  
St. Petersburg, Russia  
[annetteteterina271996@gmail.com](mailto:annetteteterina271996@gmail.com)

## **OVERCOMING THE CHALLENGES IN PERSONALISED FOREIGN LANGUAGES TEACHING FOR ARTS AND CULTURE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION STUDENTS: BENEFITS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

**Abstract.** The article deals with the personalised teaching and the challenges teachers might face when teaching foreign languages as a part of secondary professional education. The benefits of using artificial intelligence to overcome the possible challenges, as well as the examples of study materials generated by AI Perplexity and Kandinsky are described.

**Keywords:** personalised teaching, artificial intelligence, secondary professional education

Персонификация процесса обучения становится одним из важнейших направлений развития образования на современном этапе и неразрывно связана с цифровой трансформацией образования. В данной статье будут рассмотрены основные вызовы персонификации в иноязычном образовании, с которыми сталкивается преподаватель иностранного языка в образовательных учреждениях СПО творческой направленности, и проанализирован потенциал использования нейросетей в преодолении данных вызовов.

И. С. Казаков, говоря о существенных характеристиках персонифицированного обучения, подчеркивает, что персонификация актуализирует профессионально-личностное «Я» студента как субъекта свободного сознательного выбора образовательных траекторий и путей решения задач профессионального становления, осознания своей уникальности и самоценности [2]. Исследователи из Высшей школы экономики (ВШЭ) подчеркивают также связь между дифференциацией, индивидуализацией и персонификацией,

определяя персонализированную организацию обучения как систему организации, в которой разное содержание учебной работы и разные способы его предъявления (дифференциация) и различный темп учебной работы используются для разных учащихся с учетом их индивидуальных особенностей (индивидуализация), а сами обучающиеся активно включены в учебу, привносят в планирование учебной работы свои личные интересы, мотивы и жизненные цели [4, с. 209–210]. Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., Корякина Н. И, Янкевич С. А формулируют принципы создания системы персонализированной системы обучения, среди них выделим следующие:

1) использование возможностей искусственного интеллекта для хранения, обработки и аналитики цифровых данных;

2) создание образовательного продукта, который позволит реализовать индивидуальную образовательную траекторию [1].

Анализ ФГОС по специальностям среднего профессионального образования (далее – СПО) 53.02.03 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов), а также Примерной рабочей программы общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» для профессиональных образовательных организаций, опубликованной Институтом развития профессионального образования, позволяет говорить о том, что персонификация обучения – это необходимость, которая позволит сформировать у выпускника общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции [3].

Процесс цифровизации, или цифровой трансформации, характерен для системы образования в целом на современном этапе развития. Суть цифровой трансформации образования – достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий [4, с. 30].

Генеративные нейросети, являясь цифровой технологией нового поколения, позволяют создавать материал, соответствующий, с одной стороны, целям, которые поставлены учителем, планируемыми предметным и метапредметным результатам; с другой стороны, личности обучающихся, их интересам, целям изучения языка, сферам



использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Нейросеть Perplexity обладает набором разнообразных функций как для создания нового материала, так и поиска и отображения необходимых ресурсов под конкретно заданные параметры:

1) Создание различных типов упражнений и заданий к тексту (закрытого и открытого типа, творческих);

2) Адаптация текстов (упрощение и усложнение) в зависимости от уровня обучающихся, написание текстов различного уровня сложности по определенной теме;

3) Подбор источников (видео, изображения, текстовые);

4) Создание планов уроков;

5) Поиск и составление списков слов и выражений по определенной теме или речевой ситуации.

Нейросеть Kandinsky 3.0, созданная компанией Сбер, позволяет генерировать изображения в разных стилях по заданным параметрам или по описанию, а также анимацию и видео различной продолжительности.

Выделим три основных вызова, с которыми может столкнуться преподаватель в контексте создания персонализированной учебной среды. Данные вызовы сформулированы на основе личного опыта автора в преподавании французского языка в музыкальном училище имени Н. А. Римского-Корсакова (г. Санкт-Петербург), а также по результатам опросов, проведенных среди коллег-преподавателей. Приведем примеры использования двух нейросетей для преодоления сформулированных вызовов.

*1. Необходимость дифференциации по требуемому в будущем уровню обученности.*

Нейросеть Perplexity позволяет за короткое время адаптировать предлагаемые в УМК тексты, упрощая или усложняя их лексический и грамматический материал. Данный процесс представляет собой создание нового варианта текста, в основе которого положен предложенный в УМК текст. Отбор лексического минимума также может быть выполнен нейросетью Perplexity. В табл. 1 представлены два запроса, позволяющие организовать освоение определенной темы

в разном объеме обучающимися разных специальностей (струнное отделение и теоретико-композиторское отделение), и краткий список лексических единиц, подобранных нейросетью.

Нейросеть Kandinsky 3.0 позволяет задавать параметры генерируемых изображений, позволяя добавить или исключить элементы, чтобы обеспечить дифференциацию обучающихся.

Таблица 1

<p>Générez le liste du vocabulaire pour qu'un étudiant de Niveau A2 qui joue du violon parle de sa profession. (Создать список лексических единиц для того, чтобы скрипач смог рассказать о своей профессии на уровне A2).</p>	<p>être violoniste, jouer du violon, donner des concerts</p>
<p>Générez le liste du vocabulaire pour qu'un étudiant de Niveau B1 qui étudie la théorie de la musique parle de sa profession. (Создать список лексических единиц для того, чтобы музыковед смог рассказать о своей профессии на уровне B1).</p>	<p>être étudiant en, faire des analyses de, comprendre la structure des œuvres musicales, participer à des ateliers de musique.</p>

Таблица 2



<p>Le violoniste joue avec l'orchestre. (Скрипач играет с оркестром)</p>	
<p>Le violoniste est énervé parce qu'il ne peut pas prendre une note altérée. (Скрипач злится, так как не может чисто взять ноту).</p>	

Таблица 3

<p>Подобрать 5 видео, в которых скрипачи рассказывают о своей профессии. Для уровня A2.</p>
<p>Подобрать 5 видео, в которых дирижеры рассказывают о своей профессии. Для уровня A2.</p>

В табл. 2 приведен пример дифференцированных запросов для нейросети: для уровня А1 и уровня А2 и результат генерации соответственно.

*2. Необходимость индивидуализации процесса обучения по цели изучения иностранного языка.*

Материал УМК, как правило, не учитывает цели изучения иностранного языка каждого студента, поэтому важным становится поиск материалов, соответствующих запросу обучающихся.

В Таблице 3 приведен пример самого простого запроса к нейросети (Perplexity и Kandinsky 3.0) для поиска видео, которые будут использованы с обучающимися разных направлений подготовки, при этом тема и цель урока будут одинаковы.

*3. Необходимость персонификации образовательной среды в соответствии со специальностью обучающихся.*

Анализ нескольких УМК показал, что текстовый материал УМК может не отвечать потребностям конкретного направления подготовки специалистов. Приведем пример такого несоответствия материала и потребностей обучающихся. Студент отделения инструментов народного оркестра (сокращенно – ОНИ) играет в народном оркестре, инструментальный состав которого отличается от, например, симфонического оркестра. Учебник при этом не предлагает текстовый материал, на основе которого можно построить систему уроков, соответствующих запросу обучающегося.

С помощью нейросети возможно, во-первых, отобрать лексический минимум, актуальный именно для обучающегося отделения народных инструментов. Кроме того, нейросеть может создать текст, описывающий данный тип оркестра.

В заключение, отметим, что персонификация образования может стать оптимальным решением для формирования заявленных во ФГОС СПО общекультурных и профессиональных компетенций. Возможности цифровизации позволят в дальнейшем облегчить работу преподавателя по созданию персонализированной учебной среды и подбору материалов, соответствующих запросу обучающихся.

### Библиографический список:

1. Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Янкевич С. А. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы. – М., 2020.
2. Казаков И. С. О проблеме исследования феномена персонификации обучения в отечественной науке // Вестник Сочинского государственного университета. – 2011. – № 3. – С. 127–129.
3. Примерная рабочая программа общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык». – Институт развития профессионального образования. – 2022. – Режим доступа: <https://spolab.firpo.ru/soospo/11>.
4. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019.

УДК 378.1

doi:10.18720/SPBPU/2/id24-352

**Трубицина Ольга Ивановна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
truwat@bk.ru

**Воловатова Татьяна Николаевна,**  
ФГБОУ ВО «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»,  
г. Санкт-Петербург, Россия  
tvolovatova@herzen.spb.ru

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается значимость проектирования учебных материалов как неотъемлемого компонента профессиональной

деятельности будущего учителя иностранного языка. Авторы подчеркивают, что создание и адаптация учебных материалов являются ключевыми элементами в реализации трудовых функций педагога, особенно в условиях цифровой трансформации образования.

**Ключевые слова:** разработка учебных материалов, проектировочная деятельность.

**Trubitsina Olga I.,**

Herzen State Pedagogical University of Russia,  
St. Petersburg, Russia  
truwat@bk.ru

**Volovatova Tatyana N.,**

Herzen State Pedagogical University of Russia,  
St. Petersburg, Russia  
tvolovatova@herzen.spb.ru

## **DEVELOPING EDUCATIONAL MATERIALS IS AN ESSENTIAL COMPONENT OF THE WORK FUNCTIONS OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

**Abstract.** This article examines the importance of designing educational materials as an integral component of a future foreign language teacher's professional activity. The authors emphasize that creating and adapting educational materials are key elements in implementing the work functions of a teacher, especially in the context of digital transformation in education.

**Keywords:** developing educational materials, design activities.

Современная цифровая стадия становления российского образования признается приоритетной задачей государства и общества для достижения инновационного развития экономики страны. Процесс цифровизации выступает в качестве основного феномена, изменяющего и организующего образовательную среду, методы и средства обучения, содержание образования. Все это, кроме применения цифровых образовательных технологий, требует особой подготовки будущих учителей иностранных языков. Поэтому формирование умений по осуществлению трудовых функций определяет

содержание дисциплин в программах высшего педагогического образования. Решение указанной выше задачи связано с цифровой трансформацией образования в целом.

Содержание высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» определяется программой бакалавриата, конкретизация которой осуществляется педагогическим вузом с учетом сферы деятельности будущего выпускника и решаемых профессиональных задач. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС 3++) студент должен быть способен участвовать в разработке образовательных программ и отдельных ее компонентов [1].

Согласно нормативному акту «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования)»» учитель должен реализовывать профессиональную задачу с осуществлением трудовой функции по проектированию программ начального, основного и среднего общего образования, развивать учебные материалы в цифровой образовательной среде. Более того, работать с цифровой информацией, используя средства цифровой коммуникации.

Вместе с тем, закон «Об образовании в РФ» описывает рабочие программы в качестве одного из основных компонентов образовательных программ общеобразовательных учреждений [2]. В поэтапном создании рабочей программы определяется содержание, объем и порядок освоения учебной дисциплины с детерминированием содержания, качественных и количественных характеристик, последовательности изложения учебного материала, оформления данного средства обучения в соответствии с выбранной структурой.

Таким образом, будущие учителя иностранных языков должны обладать знаниями и способностью планировать свою обучающую деятельность и учебную деятельность учащихся. Студенты развивают способность к рациональной организации образовательного процесса. Успешность обеспечивается через знание примерной программы, рабочей программы и теории разработки учебного материала в обучении языку; использование знаний для формулирования целей обучения иностранному языку в образовательном

учреждении; проектирование учебного плана, учебных материалов, плана урока, инструментов оценки.

Указанные преобразования по-разному определяют требования к компонентам профессиональной деятельности будущего педагога иностранных языков. Однако это не приводит к дифференциации в значении компонентов. Происходит дополнение в отношении целей обучения, которых необходимо достичь студенту.

Во-первых, будущий учитель должен знать требования к результатам освоения учащимися основной образовательной программы с точки зрения знаний, связанных с когнитивно-коммуникативным аспектом цели обучения иностранному языку; навыков значимых для психомоторного аспекта вербального общения на иностранном языке, как устной, так и письменной формы, и ценностей аффективной, перцептивной функции личного и ролевого общения.

Во-вторых, будущий учитель должен уметь организовывать учащихся с целью формирования учебного опыта и овладения учебной деятельностью для достижения результатов, сформулированных на основе Федеральных государственных образовательных стандартов.

В-третьих, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (программа «бакалавр») должны уметь применять возможности различных образовательных сред. Поскольку на обучение и изучение иностранных языков повлияло развитие традиционных и информационно-коммуникационных технологий, физических и цифровых инструментов, то в учебно-воспитательном процессе их применяют и учителя, и учащиеся.

Очевидно, что процесс обучения и изучения иностранного языка нуждается в изменении. Преобразования могут быть связаны с методами обучения, средствами обучения, одним из видов которых являются учебные материалы; оценочными средствами и формой организации учебной и обучающей деятельности.

Учителя иностранного языка применяют разнообразные методы обучения, что требует соответствующей формы, организации содержания и структуры учебных материалов. Таким образом, будущие учителя иностранных языков должны уметь разрабатывать учебные

материалы, основанные на закономерностях познавательной деятельности, потребностях учащихся, контексте обучения, особенностях образовательной среды, возможностей информационно-коммуникационных технологий и целях обучения, указанных в рабочей программе образовательного учреждения.

Разработка учебных материалов направлена на совершенствование процесса обучения иностранным языкам вследствие следующих причин:

1) учебные материалы должны отвечать уровню развития науки и техники;

2) указанный вид средств обучения должен учитывать социальные и политические изменения в стране изучаемого и родного языка;

3) отражать преобразования в самой системе образования,

4) удовлетворять потребности учащихся, приобщать их к новому социальному опыту с использованием иностранного языка.

Результатом разработки и применения учебных материалов на любом уровне образования должно быть удовлетворение потребностей общества после завершения периода обучения. Чтобы восполнять потребности социума разработка учебных материалов нуждается в спланированной деятельности.

*Особый элемент в подготовке и осуществлении преподавания, изучения иностранного языка, определяющий отношение теории языка и обучения к выбору и организации языкового содержания, программы обучения к типам задач и учебной деятельности, к ролям учащихся и учителей* формализуется в настоящем исследовании проективной деятельностью, компонентом профессиональной деятельности будущих учителей иностранных языков.

В современной научной и методической литературе встречаются различные трактовки понятий «проектирование», «проектировочная деятельность», и в то же время недостаточно обоснована их роль в процессе обучения иностранным языкам. В связи с этим проанализируем существующие точки зрения.

Общепринятое в эпистемологии и философии науки значение термина «проектирование» (англ. project от лат. projectus — брошенный,



выдающийся вперед) трактуется как процесс создания прообраза предполагаемого объекта, прототипа [3, с. 757].

«Проектирование» как вид деятельности характеризуется Н. Г. Алексеевым в значении «разработки продуктов специфического типа, нацеленных на будущее и обеспечивающих дальнейшее развитие обусловленных ими процессов и программ» [4, с. 44].

Понятие «проектирование» стало общенаучной категорией, универсальным деятельностным инструментом. Невозможно предположить понимание задач развития специалиста и профессиональную подготовку без его использования, поскольку позволяет обеспечить целеориентированность деятельности, вариативность, результативность.

Проектирование учебных материалов в зарубежных исследованиях определяется как системный и рефлексивный процесс, посредством реализации которого принципы обучения определяют содержание, методы обучения, организационные формы в соответствии с целями и закономерностями учебного процесса [5, с. 5].

Значимость проектировочной деятельности учителя возрастает в связи с использованием цифровой образовательной среды. Dudley Evans и St John констатируют, что «лишь немногие учителя способны качественно проектировать учебные материалы» [6, с. 173].

Самостоятельное создание учителем учебных материалов, как средств обучения определяется характером содержания методических задач на этапах формирования навыков, развития речевых умений и образовательной среды с их последовательной формализацией структуры данных, интерфейса по взаимодействию компонентов.

Реализация новых целей и содержания образования учителя иностранных языков требует освоения проектировочной деятельности в целях последующего решения профессиональных педагогических задач в современной цифровой образовательной среде.

Таким образом, именно проектировочная деятельность как способ достижения профессионализма является одной из основных задач в подготовке бакалавров к профессиональной педагогической деятельности.

## Библиографический список

1. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 12.09.2024).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 12.09.2024).
3. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под ред. И. Т. Касавина. – М. : «Канон», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
4. **Алексеев Н. Г.** Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. ... докт. психол. наук. – М. : МПГУ, 2002. – 51 с.
5. **Smith P. L., Ragan T. J.** Instructional design. – John Wiley & Sons, 2004.
6. **Dudley-Evans A., & St John M. J.** Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998.

**ШАТИЛОВСКИЕ ЧТЕНИЯ**

**ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ  
В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ:  
РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник научных трудов

Компьютерная верстка *О. Б. Романенко*  
Дизайн обложки *А. О. Костюшенко*

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции  
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 – научная и производственная литература

---

Подписано в печать 28.10.2024. Формат 60×84/16. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 19,75. Тираж 500. Заказ 4454.

---

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре  
Политехнического университета.  
195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.  
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.