

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**Факультет иностранных языков и регионоведения
Научно-образовательная Школа Московского университета
«Сохранение мирового культурно-исторического наследия»**

**Направление «Коммуникативные коды как средство формирования
общегуманитарных компетенций человека нового поколения»**



СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве

**Материалы II Международной
научно-практической конференции
1–2 декабря 2023 г.**



**УНИВЕРСИТЕТ
книжный дом**

**Москва
2024**

УДК 378:811.1
ББК 74.261
С23

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ. Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Материалы II Международной научно-практической конференции 1–2 декабря 2023 г. / научн. ред. С.В. Титова, М.Г. Бахтиозина. – М. : «КДУ»; «Добросвет», 2024. – 238 с. – Электронное издание сетевого распространения. – URL: <https://bookonline.ru/node/73638> – DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1371-3-2024-238.

ISBN 978-5-7913-1371-3

Сборник является результатом работы Второй международной научно-практической конференции «Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве», которая состоялась 1–2 декабря 2023 года на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова.

Опубликованные статьи представлены в рамках трех основных разделов: педагогическое взаимодействие в цифровую эпоху; традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам; язык для специальных целей как лингводидактическая категория.

Данный материал может быть полезен для преподавателей иностранных языков вуза и школы, языковых курсов, студентов и аспирантов, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Преподавание иностранных языков и культур», а также для тех, кто интересуется вопросами обучения иностранным языкам и культурам в период глобализации и цифровизации образовательных процессов.

УДК 378:811.1
ББК 74.261

ISBN 978-5-7913-1371-3

© ФИЯР «МГУ имени М.В. Ломоносова», 2024
© Издательство «КДУ», 2024

Lomonosov Moscow State University
Faculty of Foreign Languages and Area Studies
the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University
“Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”

**“Communicative Codes as a Means of Developing
Young Generation Humanities Competence”**



COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

Teaching foreign languages in an open multicultural space

Papers of the II International
Scientific and Practical Conference
1–2 December 2023



УНИВЕРСИТЕТ
КНИЖНЫЙ ДОМ

Moscow

2024

УДК 378:811.1
ББК 74.261

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS. Teaching foreign languages in an open multicultural space. Papers of the II International Scientific and Practical Conference 1–2 December 2023, / scientific editors S.V. Titova, M.G. Bakhtiozina. – Moscow: “KDU”; “Dobrosvet”, 2024. – 238 p. – Electronic edition of online distribution. – URL: <https://bookonline.ru/node/73638> – DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1371-3-2024-238.

ISBN 978-5-7913-1371-3

The collection of scientific papers includes the proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference “Teaching foreign languages in an open multicultural space” that took place at the school of Foreign Languages and Area Studies, Moscow Lomonosov University on the 1–2nd, December 2023.

The published articles represent a variety of cross-disciplinary interests, both theoretical and practical, which discuss a wide range of topics related to foreign language teaching and learning, especially in such areas as: creative academic interaction in the era of digitalization, traditions and innovations in teaching and learning foreign languages and cultures, foreign language teaching for specific purposes.

The material presented in this book is aimed at university and school teachers, graduate and postgraduate students, as well as for those who are interested in teaching foreign languages and cultures in the period of globalization and digitalization of educational processes.

УДК 378:811.1
ББК 74.261

ISBN 978-5-7913-1371-3

© Lomonosov Moscow State University, 2024
© KDU, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	8
1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ.....	10
<i>Аксёнова Е.Е.</i> ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ: ЦИФРОВИЗАЦИЯ VS МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ.....	11
<i>Болобова О.П., Медведев С.А.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗАХ С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБРАБОТКИ ЕСТЕСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ.....	15
<i>Вульфович Е.В., Смирнова М.С.</i> ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ВУЗЕ.....	20
<i>Горбулина Н.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЦЕННОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК».....	24
<i>Деткова А.Л.</i> ОПЫТ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПОДГОТОВКЕ К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	30
<i>Дмитренко Т.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	36
<i>Завалей О.А.</i> FLIPPED LEARNING КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ.....	40
<i>Зеленяева А.А.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ-ЛИНГВИСТАМИ И СТУДЕНТАМИ- НЕЛИНГВИСТАМИ.....	46
<i>Ильиных А.Г.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ИГРОВОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОТ ТРАДИЦИИ К СОВРЕМЕННОСТИ.....	50
<i>Крючкова О.Н.</i> МУЛЬТИПЛИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	55
<i>Ли Цинго.</i> ЗАДАНИЯ ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ РУССКИХ СЛОВ, РАЗРАБОТАННЫЕ ДЛЯ КИТАЙСКОЙ ПЛАТФОРМЫ WECHAT.....	58
<i>Литвиненко Е.В.</i> МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНОГО БЛОГА.....	63
<i>Павловская И.Ю.</i> ЭВОЛЮЦИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В XX–XXI ВВ.....	66

<i>Плохотнюк О.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	72
<i>Седёлкина Ю.Г., Дудина А.Я.</i> ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КРЕАТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ.....	77
<i>Соколова Ю.М.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ.....	81
<i>Темурян К.Т.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО АГЕНТА QUILLVOT ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	85
<i>Толстых О.А.</i> ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ И НАУЧНОМУ ПЕРЕВОДУ СРЕДСТВАМИ СИСТЕМЫ SMARTCAT.....	91
<i>Харламенко И.В.</i> СЦЕНАРНЫЕ И ГЕНЕРАТИВНЫЕ ЧАТ-БОТЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ. К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ.....	96
2. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ.....	99
<i>Amiraliyeva R.Z.</i> THE TYPES OF WRITING ASSIGNMENTS THAT ALLOW THE TEACHERS TO FORM STUDENTS' ENGLISH ACADEMIC WRITING SKILLS AT THE B1 LEVEL AND HIGHER.....	100
<i>Белова М.О., Журавлева О.А.</i> О ВЛИЯНИИ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ИЗ КНР.....	105
<i>Ван Юйтун.</i> ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА И ПСИХОЛОГИИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ УЧЕТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ТЕСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	110
<i>Владимирова Л.П.</i> ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	114
<i>Гальчинский Д.Н.</i> ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	118
<i>Гречишкина Е.И.</i> СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	124
<i>Григорьева Т.В.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ РОЛЬ ЮМОРА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	128
<i>Даниелян Н.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	134
<i>Егорова Ю.В.</i> О СЕМАНТИЗАЦИИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ.....	138
<i>Емельянова Н.А.</i> УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК АСПЕКТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ИНОСТРАННЫХ.....	142
<i>Епифанова В.В.</i> КЛАССИФИКАЦИЯ СУБЪЕКТОВ И ОБЪЕКТОВ В АСПЕКТЕ СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.....	147
<i>Канунникова А.С.</i> РЕЧЬ ПЕРСОНАЖА-РЕБЕНКА КАК ЭЛЕМЕНТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ.....	151
<i>Караева А.С.</i> МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ.....	156

<i>Котелевская Э.И.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	162
<i>Lyutova A.A.</i> LEARNERS' ANXIETY IN THE EFL CLASSROOM AND METHODS TO REDUCE IT.....	166
<i>Полюдова Е.Н.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	172
<i>Разумных Е.В.</i> ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН ЯЗЫКОВЫХ ОШИБОК: ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ НА НЕЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ВУЗЕ.....	178
<i>Саркисова В.Р.</i> МЕСТО МЕДИАЦИИ В НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ, РЕГУЛИРУЮЩИХ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	184
<i>Таницура А.А.</i> ОСОБЕННОСТИ И ПРЕИМУЩЕСТВА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ).....	187
<i>Усикова О.М.</i> КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	192
<i>Филатова Е.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕКСТОВ ДИСКУРСА МАССМЕДИА И ПОЛИТИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ МОТИВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	196
<i>Шапкина О.Н.</i> ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА «КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ ПОЛЬСКОГО ОБЩЕСТВА И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ».....	200
3. ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ.....	204
<i>Абаева Е.С.</i> РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА КУРСА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	205
<i>Бадалова Л.И., Яковлева Н.В.</i> КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ. ЯЗЫК ПРОФЕССИИ. ЯЗЫК ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ.....	209
<i>Белюсова В.В.</i> ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ВЫЗОВЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ.....	215
<i>Ванягина М.Р.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	219
<i>Путиловская Т.С.</i> СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАСТЕРОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.....	224
<i>Столярова Е.В., Федотова М.Г.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ». ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ В РЭУ ИМЕНИ Г.В. ПЛЕХАНОВА.....	229
<i>Шелехова Я.А.</i> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ДИСКУССИОННОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ.....	233

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проведение научных и научно-практических конференций является хорошей традицией российского высшего образования. Международная конференция «Обучение иностранным языкам в поликультурном пространстве», организованная кафедрой теории преподавания иностранных языков, в рамках Научно-образовательной Школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия» направление «Коммуникативные коды как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения» была проведена 1–2 декабря 2023 года на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Данное научное событие объединило усилия научной мысли, направленной на совершенствование процесса обучения иностранным языкам и культурам в период глобализации и цифровизации образовательных процессов в общем и профессиональном образовании.

Конференция посвящена обсуждению фундаментальных теоретических, методических и частно-методических вопросов и проблем, возникающих в поликультурном цифровом образовательном пространстве, которое быстро меняется, бросая все новые и новые вызовы современному педагогу. Тема конференции 2023 года – «Языковое образование в цифровую эпоху: вызовы и перспективы», и внимание было уделено обсуждению инновационных подходов в методике обучения иностранным языкам и обмену опытом между российскими и зарубежными учителями школ и преподавателями вузов.

Данный сборник является коллективным научным трудом участников конференции, работа которой была сосредоточена на восьми направлениях, объединенных следующими секциями:

- Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам
- Взаимодействие преподавателя и ученика в эпоху цифровизации образования
- Учебные материалы нового поколения: проектирование, оценивание качества, применение в дидактическом процессе
- Цифровые технологии и технологии искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков
- Оценивание и контроль в языковом классе сегодня
- Вопросы профессиональной подготовки педагога иностранных языков
- Язык для специальных целей как лингводидактическая и методическая проблема
- Лингвистические и социокультурные аспекты обучения иностранным языкам

Опубликованные статьи охватывают три основные темы:

- Педагогическое взаимодействие в цифровую эпоху
- Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам
- Язык для специальных целей как лингводидактическая категория

Сборник научных трудов освещает актуальные аспекты обучения и изучения языков и культур в их взаимодействии с внешним миром и условиями, в которых они используются и функционируют в современном поликультурном пространстве. Важным является акцент на учебное взаимодействие

преподавателя и обучающегося, индивидуализацию и компетентностно-деятельный подход к обучению иностранным языкам, цифровизацию языкового образования.

Данные статьи могут быть интересны с точки зрения теории и практики исследовательской деятельности и полезны для ознакомления преподавателям иностранного языка вуза, школы и языковых курсов, аспирантам и студентам бакалавриата и магистратуры педагогического профиля направления подготовки «Лингвистика» и всем интересующимся вопросами теории и методики обучения иностранным языкам и культурам.

Материал опубликован на русском и английском языках.

д. п. н, профессор *С.В. Титова*
к. ф. н., доцент *М.Г. Бахтиозина*

1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ: ЦИФРОВИЗАЦИЯ VS МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения переводу на неязыковых факультетах, которое принципиально отличается от подготовки профессиональных переводчиков, так как рассматривается как аспект в обучении иностранному языку. Отмечается, что необходимость внедрения в учебный процесс новейших информационных технологий заставляет не только методически переосмыслить их роль в процессе обучения, но и адаптировать их использование в дидактических целях. Ориентиром для внедрения цифровых технологий в учебный процесс могут служить требования к общеобразовательному и общекультурному уровню будущих выпускников вуза, которым в своей профессиональной деятельности придется взаимодействовать с огромными потоками информации.

Ключевые слова: обучение переводу, неязыковой вуз, цифровой перевод, межкультурная коммуникация.

Современный этап развития общества невозможно представить без процессов интенсивной информатизации и цифровизации, которые оказали влияние как на обучение иностранным языкам и переводу, так и на цифровизацию образования в целом. Последнее направление является приоритетным в отечественной системе высшего образования, поскольку позволяет автоматизировать какие-либо формальные и рутинные действия, с одной стороны, экономя время, а с другой, открывая новые горизонты для творческого процесса и критического осмысления огромного потока данных. С дидактической точки зрения появление Интернета и дальнейшая цифровизация высшего образования оказали влияние не только на образование в целом, но и заставили по-новому посмотреть на обучение как на процесс овладения учащимися стратегиями активного получения и обработки информации с целью ее дальнейшего практического применения. Методически цифровизацию образования следует рассматривать не просто как фактическое использование компьютера и других электронных средств, а как новый подход к организации обучения и новое направление в науке, которое открывает целый ряд возможностей, в том числе и в обучении письменному переводу на неязыковых специальностях.

Очевидно, что традиционная система обучения, базирующаяся на аудиторных занятиях и посещениях библиотеки, по своей привлекательности для обучающихся проигрывает современной Интернет-среде, которая характеризуется как «открытое (незамкнутое) поликультурное и многоязычное коммуникационно-информационное мультимедийное пространство» [Сафонова, 2015: 105]. При этом следует отметить, что само понятие цифровые технологии является, скорее, частным случаем понимания информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), поскольку акцентирует внимание на принципиально новом способе получения и обработки данных, который характерен для современного этапа. Однако наряду с позитивными тенденциями цифровых технологий, в некоторых случаях следует помнить о возможных отрицательных последствиях, которые необходимо избегать в процессе обучения. Кроме того, современные цифровые технологии, как и ИКТ, которые уже давно применяются в обучении, не должны в чистом виде дублировать традиционные средства обучения для достижения идентичных целей. Благодаря своим уникальным возможностям, они могут создать реальные возможности разработки и развития дополнительных умений и стратегий, в том числе и умений письменного перевода. Другими словами, если механически заменить бумажный носитель на цифровой, то, по существу, ничего нового в процесс обучения не произойдет,

а следовательно, необходимо разрабатывать принципиально новые методики обучения, способные объединить традиционные методы обучения и технологии с абсолютно новыми дидактическими свойствами.

Относительно влияния технического прогресса на переводческую деятельность необходимо отметить, что автоматизация и компьютеризация профессиональной деятельности переводчика изменили традиционные представления о профессии показав преимущества и недостатки использования цифровых ресурсов. С одной стороны, использование информационных технологий (ИТ) позволяет переводчику значительно сократить время на поиск словарей, справочников, переводческих эквивалентов и соответствий, с другой стороны, некорректность используемых источников может привести к буквализмам и даже искажениям в переводе. При этом следует помнить, что хотя целью перевода специальных текстов является достоверная и быстрая передача данных с одного языка на другой в определенной области науки и техники, специализированный перевод обеспечивает также межкультурное общение в профессиональной сфере. Таким образом в современных условиях переводчику нередко приходится решать стоящие перед ним задачи в следующих условиях: получать и представлять работу в электронном виде, выполнять профессиональные задачи в сжатые временные рамки, гарантировать правильность перевода специальной терминологии (которая часто оказывается новой), самостоятельно расшифровывать аббревиатуры, иностранные наименования, непонятные термины, используя не только различные информационные источники, но и специальные приемы перевода.

Говоря о переводе, прежде всего необходимо отметить, что цифровые технологии в большей степени применяются и используются в области письменного перевода, так как именно в этом виде адекватность и качество выходят на первое место, кроме того тексты для письменного перевода, как правило, гораздо сложнее и требуют детального предпереводческого анализа с использованием ресурсов сети Интернет, который сегодня является не просто основным источником информации, заменившим печатные издания, но и помимо этого еще и возможностью и доступом к неограниченным справочным ресурсам, включая различные энциклопедии, отраслевые словари, словари цитат и фразеологизмов, тематические, толковые словари и т. д.

Важность использования цифровых технологий в письменном переводе подтверждается также и тем, что тематика текстов для письменного перевода довольно обширна, и поэтому переводчик, который обычно получил лингвистическое или филологическое образование, не всегда может разобраться во всех тонкостях какой-либо узкой специальности, так как ему просто не по силам овладеть знаниями во всех научных отраслях и сферах. В этой связи студенты неязыковых специальностей могут оказаться в более выгодном положении, поскольку являются будущими профессиональными специалистами в определенной области знаний. С другой стороны, однако они не всегда обладают достаточными знаниями в области теории и практики перевода, поэтому применение цифровых технологий способно облегчить им работу над выполнением письменного перевода специальных текстов при соблюдении определенных методических рекомендаций.

Во-первых, принимая во внимание этапы переводческой деятельности, а также субординативный тип билингвизма студентов неязыковых факультетов, специализирующихся по узким специальностям и особенно студентов магистратуры, в дидактических целях целесообразно обучение письменному переводу разделить на этапы, которые адаптированы под этапы переводческой деятельности, однако имеют более развернутый предпереводческий этап, а также этапы контроля и редактирования. Во-вторых, рекомендуется ввести дополнительно информирующий (или ознакомительный) этап, где преподаватель может сам предложить студентам на выбор несколько сайтов для работы над текстом, либо дать им возможность самим поработать с англоязычными поисковыми системами и оценить их возможности. После этого целесообразно обсудить со студентами выбранные источ-

ников в соответствии с направлением специальности, надежностью источника, определением задач и распределением времени, включая самостоятельную работу. На данном этапе также рекомендуется составить словарь терминов или глоссарий по теме специальности, который затем потребуется на этапе собственно перевода. При этом выполняя письменный перевод текстов по специальности необходимо ориентироваться на дидактически ориентированные проблемные задания, которые являются центральным звеном в формировании и развитии у студентов переводческой компетенции. На последнем этапе, этапе контроля, преподаватель проверяет работу студентов, оценивает выполненный перевод, исправляет ошибки, а также комментирует работу с Интернет – ресурсами [Аксёнова, 2014].

Как видно, неоспоримым преимуществом использования цифровых технологий является то, что их можно использовать на всех этапах переводческой деятельности: на предпереводческом этапе выполняя предпереводческий анализ текста, во время самого процесса перевода и на этапе редактирования, когда нужно перепроверить информацию, включая культуроведческую, внести исправления, проверить орфографию и пунктуацию. Для сравнения, при выполнении устного перевода переводчик не имеет времени на поиск информации, а качество перевода зависит в основном от его знаний, умений, навыков и способностей, а также от его психологических характеристик.

Что касается машинного перевода, то несмотря на возрастающую популярность в связи с экономией времени и усилий, его роль в академическом сообществе до сих пор остается дискуссионной. По мнению И.И. Ревзина и В.Ю. Розенцвейга, которые первыми попытались связать машинный перевод с традиционной теорией перевода, необходимо различать перевод и интерпретацию. При этом последняя, по их мнению, не поддается формализации в отличие от самого процесса перевода [Ревзин, Розенцвейг, 1964]. Необходимо отметить, что исследования авторов проводились на основе сопоставительного анализа двух языков в русле лингвистической теории перевода, которая не рассматривала его в качестве межкультурного посредника. Последний факт, вероятно, является решающим для использования цифровых технологий, так как передача социокультурной информации до сих пор остается одной из главных проблем теории и практики перевода. Данное утверждение подтверждается чрезмерно большим количеством заимствований, которые появились в последнее время, но при использовании определенной переводческой стратегии могут быть успешно переведены на родной язык. Вместо этого в том числе и в связи с продвижением и распространением автоматизированного перевода они пополняют ряды токсичных словообразований.

Таким образом влияние цифровых технологий на перевод является очевидной, но вызывает много вопросов в том числе и в рассмотрении его в качестве ретранслятора культуры. Так, например, согласно концепции М. Кронины, перевод является неотъемлемой частью информационно насыщенной среды, что, по его мнению, подтверждается ростом индустрии языковой локализации, поэтому в условиях постоянно нарастающего потока информации автор предлагает уделять больше внимания самому процессу перевода, чтобы избежать так называемой «макдонализации» слов [Cronin, 2017: 22]. С методической точки зрения это означает разработку принципиально новых стратегий перевода, которые смогут прежде всего использовать цифровые технологии в создании новых проблемных поисковых заданий, а не в качестве средства бездумной оптимизации самого процесса перевода часто в ущерб его качеству.

Дидактически в целях демонстрации недостатков и преимуществ можно предложить студентам выполнить машинный перевод в качестве подстрочника, а затем внести необходимые исправления на этапе редактирования и проанализировать их. Для большей наглядности можно предложить другой группе студентов параллельно выполнить письменный перевод того же текста традиционным способом, привлекая цифровые источники только на уровне справочного материала и электронных словарей, а затем сравнить и обсудить полученные результаты.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что хотя в настоящее время Интернет-ресурсы, а также ИКТ- и цифровые технологии широко используются как в обучении иностранным языкам, в целом, так и в обучении переводу, в частности, далеко не всегда они ориентированы на многостороннее поликультурное развитие личности как эффективного посредника межкультурной коммуникации, кем, по-существу, и является переводчик. Более того, только одно использование Интернет-ресурсов или цифровых технологий не всегда обоснованно рассматривается как инновационный факт. Несмотря на то, что постоянно растет внимание к разным технологическим новшествам, необходимо, во-первых, использовать существующие Интернет-ресурсы и технологии в дидактических целях, а во-вторых, моделировать процесс обучения с ориентацией на ту или иную конкретную форму Интернет-взаимодействия [Сафонова, 2015].

Таким образом, принимая во внимание тот факт, что технологии письменного перевода подверглись сегодня серьезным изменениям, а переводчик работает в условиях цифровой коммуникации, при доминировании цифровых технологий, переводческая деятельность сегодня определяется, по мнению Н.К. Гарбовского, как «цифровой перевод», представляющий собой «систему взаимодействия переводчика-человека, использующего преимущества информационных технологий, и искусственного интеллекта, осуществляющего так называемый автоматический перевод и способного не только выполнять с той или иной степенью успешности функции переводчика-человека, полностью или частично заменяя его в некоторых ситуациях межъязыкового общения, но и постоянно самообучаться для повышения уровня своего “переводческого мастерства”» [Гарбовский, 2019: 67]. При этом при обучении письменному переводу студентов неязыковых специальностей с использованием цифровых технологий необходимо использовать поэтапную работу, адаптированную под этапы переводческой деятельности, которая поможет обучающимся не только повысить качество переводимых специализированных текстов, но и сэкономит время, потраченное на перевод, и улучшит их социокультурный фон.

Список литературы

1. Аксёнова Е.Е. Использование ресурсов Интернет при обучении переводу студентов химических специальностей // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, дидактике и межкультурной коммуникации. Вып. 6 сб. ст. М., 2014. С. 320–328.
2. Гарбовский Н.К. «Цифровой перевод». Современные реалии и прогнозы // Русский язык и культура в зеркале перевода. Материалы межд. конф. М.: Московского университета, 2019. С. 65–72.
3. Ревзин И. И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода: учебное пособие для студентов институтов и факультетов иностранных языков. М.: ВШ, 1964.
4. Сафонова В.В. Интернет-ориентированная методика обучения межкультурному общению на иностранных языках: проблемы и перспективы развития // Вестник МГУ. Сер. 19: сб. научн. ст. М., 2015. № 2. С. 104–113.
5. Cronin M. Eco-Translation: Translation and Ecology in the Age of the Anthropocene. London: Routledge, 2017.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗАХ С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБРАБОТКИ ЕСТЕСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы преподавания иностранных языков в вузе с учетом развития технологий компьютерной обработки текстов, в частности компьютерного перевода текстов и генерации произвольных текстов на многих языках. В статье объясняются причины возникновения этих проблем, в частности развитие нейросетей и обучение нейросетей для задач обработки текстов на естественных языках. В работе описан ряд типичных заданий, используемых при обучении иностранному языку, включая задания на перевод (устный и письменный), аудирование, реферирование, которые студенты часто выполняют, используя инструменты на базе нейросетей. Также в статье приведены примеры заданий, позволяющих более эффективно обучать студентов иностранному языку.

Ключевые слова: преподавание, иностранные языки, нейронные сети, обработка текстов на естественном языке.

Введение

Развитие компьютерных технологий способствует изменению методов преподавания большинства дисциплин в вузах. Особая ситуация складывается в настоящее время в области преподавания иностранных языков. То, на что раньше требовались годы профессиональной подготовки, сейчас компьютерные системы могут решать за секунды, в частности, переводить тексты с десятков языков мира на другие языки, делать аннотирование и реферирование научных работ, генерировать тексты любого жанра и по любой теме. Доступность этих технологий приводит к тому, что обучающиеся, в том числе студенты вузов, могут легко выполнять большинство традиционных заданий, таких как перевод текстов разного объема, с помощью компьютерных приложений, а также создавать рефераты и студенческие курсовые работы, используя современные компьютерные программы. Наличие портативных электронных устройств позволяет выполнять тесты и сдавать экзамены, используя мини-наушники или «умные» часы, оснащенные видеокамерой и приложениями для перевода текстов. Эти приспособления могут транслировать информацию из электронного устройства за пределы аудитории и дают возможность получать обратную связь от ассистента. Ассистентом может быть как человек, так и нейронная сеть. Такая ситуация требует разработки новых методов преподавания и контроля знаний, а также коррекции этих методов по мере развития компьютерных технологий.

Основной целью данной работы является анализ влияния компьютерных программ на основе нейронных систем на учебный процесс, в частности на преподавание иностранных языков. В работе ставится задача предложить студентам задания, при выполнении которых нейросеть, ориентированная на работу с естественными языками, будет являться инструментом для приобретения новых знаний и способствовать активному запоминанию новой информации, а не станет использоваться студентами для имитации учебного процесса.

Часть 1

В основе большинства современных методов машинного (компьютерного) ассистирования лежит технология нейросетей. В настоящее время нейросети представляют собой мощный инструмент

с широким спектром применения. Существенный прогресс в их разработке произошел в последнее десятилетие, поскольку машинные ресурсы стали значительно мощнее, что позволило использовать более сложные архитектуры нейросетей и обучать компьютерные модели на огромных объемах данных.

Нейронную сеть можно определить как совокупность нейронов. Каждый нейрон получает на вход один или несколько сигналов и, применяя к ним заложенную математическую функцию, формирует выходной сигнал [Гафаров, Галимянов, 2018].

Поскольку в основе каждого нейрона лежит математическая функция, также называемая функцией активации, применяемая к совокупности входных сигналов для формирования выходного сигнала, можно сказать, что нейронная сеть есть совокупность математических функций.

Важным элементом каждого нейрона являются коэффициенты на входах сигналов. Именно за счет их подбора происходит обучение нейронной сети. Из всех аналитических моделей нейронные сети являются наиболее абстрактными и гибкими [Что такое нейронная сеть], что позволяет применять их для решения наиболее широкого спектра задач.

Именно совокупность способности к обучению и гибкости относительно исходных условий делает нейронные сети настолько мощным инструментом для решения неалгоритмических задач, в которых логические связи не подчиняются общему заранее известному алгоритму и которые требуют таких ранее свойственных лишь человеку подходов, как понимание контекста, построение аналогий и понимание абстракций.

Одной из наиболее востребованных задач данного класса является обработка естественных языков (Natural Language Processing, NLP) [Калиновская, 2019]. В ее основе лежит понимание текстов на естественном языке, что позволяет как обрабатывать информацию (поиск, реферирование), так и формировать ответ в соответствии с запросом (интеллектуальные диалоговые системы, переводчики).

Нейронные сети, обученные для задач NLP, называют Большими Языковыми Моделями (Large Language Model, LLM). Для таких моделей крайне важен размер и разнообразие обучающей выборки, то есть тех текстов, на базе которых обучается модель. Так, для современных LLM объем текстов для первичного обучения исчисляется десятками и сотнями терабайт.

Новый уровень применения нейронных сетей в NLP связан с разработкой в 2017 году архитектуры Трансформер (Transformer), что привело к созданию Generative Pretrained Transformer или GPT – нейронной языковой модели, которая обучается на больших наборах текстовых данных, чтобы генерировать текст, максимально схожий с естественным. Также современные GPT хорошо запоминают контекст благодаря технологии Reinforcement learning from human feedback (RLHF), что позволяет им подстраиваться под запросы в процессе диалога [Chat GPT and the rise...].

Другой востребованной задачей является машинный перевод текстов. Лидеры в этой области уже активно применяют нейросетевые решения, в частности Google Translate работает на базе рекуррентной двунаправленной нейронной сети с 2016 года [A Neural Network for Machine Translation...]. Яндекс использует гибридную схему [Машинный перевод], применяя как нейросетевую, так и статистический методы, а затем выбирая лучший. На сегодняшний день машинный перевод все еще неидеален и заметен, но темпы развития систем перевода ускоряются пропорционально ускорению развития нейронных сетей.

Нейросетевые языковые модели активно совершенствуются, что в скором времени приведет к неотличимости результатов работы человека и машины. Основной метрикой (критерием) для оценки качества работы современных языковых моделей является Massive Multitask Language Understanding (MMLU) [Multi-task Language...]. Важным преимуществом данной метрики является возможность дать оценку точности при малом количестве запросов, что позволяет быстро оценивать качество

модели. В первую очередь это важно для ускорения обучения модели, а также позволяет определить итоговое качество языковой модели. Причем, данная метрика покрывает различные темы запросов и хорошо подходит именно для универсальных языковых моделей.

Часть 2

Рассмотрим типичные задания, которые выполняют обучающиеся иностранному языку в высших учебных заведениях, и примеры неэффективного применения компьютерных технологий с точки зрения процесса обучения.

1. Перевод предложений/текстов с русского языка на иностранный и с иностранного на русский (письменно).

Задания для студентов «письменно переведите предложения» или «письменно переведите текст» являются типичными заданиями, которые студенты выполняют в аудитории или во время внеаудиторных занятий. Подобные задания также могут входить в контрольные материалы текущего, рубежного, итогового контроля.

Широко распространенным способом выполнения подобных заданий студентами является фотографирование текстов с помощью компьютерного приложения и получение результатов перевода на экране.

2. Перевод слов/предложений с русского языка на иностранный и с иностранного на русский (устно).

Современные компьютерные программы позволяют конвертировать устную речь в письменный текст. Это приводит к тому, что студент на экране может видеть предложения, которые произнес преподаватель, уже переведенные компьютерной программой на необходимый язык и имеет возможность прочитать данный текст с экрана.

3. Аудирование.

Отдельно произнесенные предложения компьютерные системы распознавания речи «понимают» уже давно. Однако программы, которые трансформируют большие фрагменты беглой речи в печатный текст, еще недостаточно распространены и не очень надежны. Для четкой и медленной речи системы распознавания работают хорошо и могут являться ассистентами при выполнении заданий на аудирование.

4. Создание текстов разного типа.

Одной из самых больших проблем для современного преподавателя иностранного языка стало то, что новые компьютерные программы на основе нейросетей стали способны создавать произвольные тексты по заданным параметрам, а именно перефразировать тексты, создавать резюме и рефераты, писать курсовые работы, делать презентации. Также, появилась возможность диалога с электронными системами, в рамках которого тексты можно модифицировать, получая такой вариант текста, который соответствует поставленной задаче. Вследствие широкого применения подобных программ, преподавателям иностранных языков приходится отказываться или существенно ограничивать такие формы внеаудиторной работы как написание эссе, резюме текстов, писем, которые еще недавно помогали оценить подготовку студента по предмету и вносили большой вклад в развитие языковых навыков.

Часть 3

В связи с вышеизложенным встает вопрос, как оптимизировать учебный процесс в современных условиях, как использовать новые программные возможности для улучшения учебного процесса. Запреты на использование подобных систем, как это широко практикуется, особенно на экзаменах, уже не эффективны в связи с уменьшением размеров электронных устройств, широкой доступностью

интернета, а также неизбежностью использования этих систем в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Преподаватели и методисты многих вузов активно предлагают новые методики преподавания иностранных языков с учетом вышеизложенных проблем, разрабатывают новые задания с использованием современных электронных систем.

В данной статье предлагается несколько заданий к курсу «Иностранный язык» (английский), позволяющих адаптировать учебный процесс к новым условиям. Задания помогают студентам выступать в качестве экспертов и анализировать грамматическую структуру предложений и лексическое наполнение, а также мотивируют запоминать новую лексику и создавать свои поисковые запросы на иностранном языке.

Задание для студента N 1: переведите предложение на английский язык «*Брат моего друга только что окончил университет*», сравните переведенное вами предложение с компьютерным переводом. Есть ли несоответствие вашего и компьютерного перевода. Почему?

Результат компьютерного перевода: *my friend's brother just graduated from university* [Яндекс переводчик].

Предполагаемый ответ студента: *есть ошибка при переводе – отсутствует вспомогательный глагол has; нужно употребить the Present Perfect tense.*

Задание для студента N 2: напишите в чат-боте самостоятельно по-английски начало предложения с заданными ключевыми словами и предложите чат-боту продолжить его. Сравните получившееся предложение с предложениями других обучающихся. Обсудите получившиеся варианты.

Результат работы: Студент пишет: *The healthy life is*

Чат-бот продолжает предложение: *very important and there are many ways to achieve it. One of the ways is through regular exercise and a balanced diet* [Telegram. ChatGPT & Midjourney | AI bot].

Развивая тему, можно добавить новое слово, изучаемое на занятии, например, задание для чат-бота “use the word **fiber**”. Итоговое предложение: “*One of the ways to achieve good health is through regular exercise, a balanced diet, and adequate fiber intake*” [Telegram. ChatGPT & Midjourney | AI bot].

Задание для студента N 3: создайте и опишите на английском языке изображение, созданное на базе тематического запроса в программе рисования:

- 1) используйте ключевые слова и словосочетания для создания изображения, например, ambulance, outpatient clinic, patients;
- 2) при уточняющем запросе добавьте собственные слова по теме, например, doctors;
- 3) опишите изображение;
- 4) сравните с работами одноклассников.

Заключение

Практика показывает, что задания с использованием компьютерных программ, в частности работающих на основе нейросетей, повышают мотивацию и внимание обучающихся. При обучении иностранным языкам они позволяют студентам лучше осваивать грамматику и запоминать лексику, вызывают интерес к анализу и обсуждению текстов, а также созданию собственных текстов. Современные компьютерные программы дают возможность делать учебные задания более разнообразными и решать разные педагогические задачи. Для этого преподаватель должен постоянно оставаться в курсе новых компьютерных разработок, связанных с его специальностью, чтобы предлагать новые задания и находить новые методические подходы, используя компьютерные технологии на благо учебного процесса. Приобретение собственных знаний всегда должно оставаться главной целью студента, а компьютерная программа – только один из инструментов достижения этой цели.

Список литературы

1. *Гафаров Ф.М., Галимянов А.Ф.* Искусственные нейронные сети и их приложения: учебное пособие под ред. Ч.Б. Миннегалиевой. Казань: издательство Казанского университета, 2018.
2. *Калиновская И.Н.* Тенденции развития искусственного интеллекта и применение интеллектуальных диалоговых систем, построенных на принципах машинного обучения // Материалы докладов 52-й МНТК преподавателей и студентов. Витебск: Витебский государственный технологический университет, 2019.
3. Машинный перевод [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/company/technologies/translation/> (дата обращения: 05.10.23).
4. Что такое нейронная сеть? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ibm.com/docs/ru/spss-statistics/saas?topic=networks-what-is-neural-network> (дата обращения: 26.09.23).
5. Яндекс переводчик [Электронный ресурс]. URL: <https://translate.yandex.ru/> (дата обращения: 05.10.23).
6. *de Angelis L, Baglivo F, Arzilli G., Privitera G., Ferragina P., Tozzi A., Rizzo C.* Chat GPT and the rise of large language models: the new AI-driven infodemic threat in public health. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1166120> (дата обращения: 26.09.23).
7. Multi-task Language Understanding on MMLU [Электронный ресурс]. URL: <https://paperswithcode.com/sota/multi-task-language-understanding-on-mmlu> (дата обращения: 26.09.23).
8. Telegram. ChatGPT & Midjourney | AI bot [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/GPT4Telegrambot> (дата обращения: 14.09.23).
9. *Quoc V. Le, Schuster M.* A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale [Электронный ресурс]. URL: <https://blog.research.google/2016/09/a-neural-network-for-machine.html?m=1> (дата обращения: 05.10.23).

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются следующие проблемы при обучении студентов иноязычной письменной речи: неумение строить письменное высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, неприменение онлайн-сервисов для проверки орфографии, лексико-грамматического и стилового оформления, использование упрощенных лексико-грамматических конструкций, низкая мотивация ввиду несоизмеримости сложности заданий и навыков письменной речи студентов. Авторы предлагают использование технологий искусственного интеллекта для преодоления вышеперечисленных трудностей, проводят анализ онлайн-сервисов, дают примеры заданий, способствующих развитию навыков письменной речи студентов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, обучение письменной иноязычной речи.

С переходом на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++) владение умениями иноязычной письменной речи приобрело особую актуальность, поскольку в качестве результатов освоения дисциплины «Иностранный язык» выдвигаются умения осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме, представлять результаты академической деятельности, вести деловую переписку, учитывая особенности стиля официальных и неофициальных писем, а также социокультурные различия и т. п.

Однако, формирование и развитие умений иноязычной письменной речи на иностранном языке в неязыковом вузе вызывает ряд затруднений у педагогов и обучающихся. Это обусловлено тем, что у студентов недостаточно сформированы грамматические и лексические навыки, отсутствуют умения пользоваться онлайн-словарями, текстовыми редакторами и корректорами, в том числе разноуровневой подготовкой студентов, когда в одной аудитории оказываются обучающиеся, имевшие опыт сдачи ЕГЭ по иностранному языку и те, кто не имел достаточно практики в осуществлении письменной коммуникации даже на родном языке.

Целью данной статьи является выявление основных проблем при обучении студентов иноязычной письменной речи в неязыковом вузе и исследование возможностей технологий искусственного интеллекта для их преодоления.

Анализ студенческих письменных работ выявил ряд проблем, с которыми обучающиеся чаще всего сталкиваются при написании письменных продуктов.

Во-первых, студенты часто оказываются не в состоянии строить письменное высказывание в соответствии с коммуникативной задачей и в заданном объеме. Есть затруднения как на этапе генерации идей, которые проявляются в неспособности описывать факты, события, рассуждать о проблемах и путях их решения, выразить собственное мнение, аргументировать свою точку зрения, так и проблемы в стиловом и языковом оформлении речи. Зачастую обучающиеся скачивают куски готовых текстов из Интернета близкие к заданию по теме без всякого осмысления или вставляют отрывки из заученных топиков. Кроме того, по стилю такие письменные продукты не соответствуют коммуникативной задаче: не соблюдается нейтральный или научный стиль письменных высказываний.

Во-вторых, проблемы содержательного плана ведут за собой и трудности в лексико-грамматическом оформлении письменных продуктов. Студенты ограничиваются упрощенными

лексико-грамматическими конструкциями, нарушают порядок слов в предложении, повторяют одни и те же слова, конструкции, не подбирают подходящие синонимы, антонимы, нарушают сочетаемость слов. В то время как при написании эссе, автобиографии, делового письма, аннотации набор лексических и грамматических средств должен соответствовать высокому уровню сложности таких письменных заданий.

В-третьих, практика обучения иноязычной письменной речи показывает, что у студентов нет автоматизированного навыка применения онлайн-сервисов для проверки орфографии, пунктуации, лексико-грамматического и стилевого оформления. Большое количество обучающихся в своих письменных работах переносит правила пунктуации русского языка на английский язык, не отличает особенностей орфографии в американском и британском вариантах языка, не пользуется сервисами подбора синонимов и антонимов, чрезмерно дробит фразы или напротив усложняет, что затрудняет их восприятие, использует стилистически сниженную лексику.

Ввиду указанных проблем в освоении иноязычной письменной коммуникации педагоги все чаще наблюдают низкую мотивацию у студентов к созданию письменных продуктов [Титова, 2023; Чеснокова, 2021]. Такие задания, как написать эссе, автобиографию, аннотацию, рецензию и навыки владения письменной речью студентов оказываются несоизмеримыми.

Преодолению трудностей в освоении иноязычной письменной коммуникации и повышению мотивации студентов к выполнению письменных заданий может способствовать использование технологий искусственного интеллекта. Искусственный интеллект уже очень активно используется обучающимися в исследовательской работе. Технологии, основанные на искусственном интеллекте, становятся привычными инструментами в обучении среди студентов. Они во многом могут облегчить студентам рутинную работу по подбору идей, лексики, грамматических конструкций, проверке орфографии, пунктуации, корректировке стиля иноязычных письменных высказываний.

Среди других преимуществ внедрения искусственного интеллекта ученые отмечают индивидуализацию и персонализацию образования, обеспечение мгновенной обратной связи, устранение страха перед неудачей, появление новых ролей преподавателя, а именно ролей проводника знаний, консультанта, координатора, более осознанный подход к обучению в индивидуальном темпе, согласно собственному учебному плану [Шефиева, Исаева, 2020].

Среди недостатков применения искусственного интеллекта отмечаются недостаточная осведомленность о культурном коде, интенсификация зависимости от технологий, подавление творческого мышления обучающихся, отсутствие человеческих качеств [Кравцова, 2023; Шефиева, Исаева, 2020].

Ставя перед собой задачу использования технологий искусственного интеллекта для развития иноязычной письменной коммуникации, мы действовали в соответствии с этапами обучения письму и письменной речи. В российской методике обучения иностранным языкам традиционно выделяются следующие этапы формирования иноязычной письменной речи.

- 1) обучение графике и орфографии;
- 2) обучение умениям записей в письменном виде;
- 3) обучение созданию письменных текстов [Соловова, 2008].

Согласно этапам формирования письменных навыков и умений нами были проанализированы онлайн-сервисы и технологии искусственного интеллекта, прошедшие экспериментальную проверку и успешно зарекомендовавшие себя для обучения письменной речи [Титова, 2017, Кравцова, 2023]. Они представлены в таблице 1.

Из приведенной таблицы можно видеть, что современные технологии искусственного интеллекта имеют достаточно полезных функций, которые могут способствовать формированию навыков письменной речи на иностранном языке на всех этапах ее освоения.

**Применение онлайн-сервисов и технологий искусственного интеллекта
на разных этапах обучения письменной речи**

Этап освоения письменной речи	Описание этапа	Технологии для формирования письменных навыков и умений
Этап обучения графике и орфографии	Проверка орфографии. Написание слов на слух.	Myspelling, Proprofs, Quizlet, Doulingo, Wordwall
Этап обучения умениям записей в письменном виде	Подбор идей, лексики. Выделение ключевых слов, опор. Составление плана, тезисов. Формулирование основной идеи. Оглавление текста. Проверка приводимых фактов. Нахождение аргументов «за» и «против». Сокращение или расширение текста. Упражнения на трансформацию, замену, перифраз. Выписывание из текста ответов на вопросы. Задания на продолжение мысли.	Write and Improve, Essay Punch, StoryJumper, My Simple Show, TelescopicText, Ludwig GURU, Virtual Talk, Mondly, Memrise, Babel, Notion, Poe, ChatGPT
Этап обучения написанию письменных текстов	Композиционное деление, структурирование письменного текста: написание вступления, основной части, заключения, редактирование текста. Создание текстов на основе шаблонов. Использование средств логической связи. Проверка пунктуации, стилового и грамматического оформления высказывания.	Hemingway, ChatGPT Reverso, Online Correction, Grammarly, TalkBerry, Quino StyleWriter, BERT

Однако, для применения технологий искусственного интеллекта также требуется формирование соответствующих умений. Их интеграция в образовательный процесс должна осуществляться максимально корректно с обозначением правил пользования ими для студентов. Только компетентное использование нейросетевых технологий под руководством преподавателя позволит продуктивно применять весь их потенциал и не приведет к бездумному копированию текстов, созданных многочисленными чат-ботами.

Список литературы

1. *Кравцова А.Г.* Chatgpt-3: перспективы использования в обучении иностранному языку // МНКО. 2023. № 3 (100). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-3-perspektivy-ispolzovaniya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 10.11.2023).
2. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: АСТ, 2008.
3. *Тимова С.В.* Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 302–316. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inoazychnoy-pismennoy-rechi-v-tsifrovoy-srede-vuza> (дата обращения: 10.11.2023).

4. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017.
5. *Чеснокова Н.Е.* Обучение письменной иноязычной речи студентов-бакалавров в неязыковом вузе // МНКО. 2021. № 1 (86). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-pismennoy-inoazychnoy-rechi-studentov-bakalavrov-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 10.11.2023).
6. *Шефиева Э.Ш., Исаева Т.Е.* Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protssesse-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-na-primere-obucheniya-inostrannym> (дата обращения: 10.11.2023).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ, МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЦЕННОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация. Требования актуальных Федеральных государственных образовательных стандартов ко всем уровням образования подчеркивают значимость взаимосвязи личностных, метапредметных и предметных результатов в процессе организации учебной и воспитательной деятельности. В статье представлена система ценностей, которую осваивает обучающийся на занятиях по иностранному языку, а также перспектива использования цифровой образовательной среды в процессе реализации задач гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания на занятиях. Наиболее значимыми особенностями формирования личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся в процессе освоения ценностной составляющей дисциплины «Иностранный язык» является воздействие системы лингвистических и экстралингвистических средств, а также создание специальной аксиологической среды.

Ключевые слова: иностранный язык, результаты обучения, ценностная составляющая, цифровая образовательная среда.

Образовательная деятельность сегодня как никогда восприимчива ко всем изменениям в связи с масштабной цифровизацией всех значимых социальных структур. Согласно последним исследованиям в области преподавания иностранных языков и культур информационные технологии все больше используются на всех уровнях образования [Шурина 2019: 121].

В национальной стратегии развития образования большое внимание уделяется развитию безопасного информационного пространства, способствующего укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти, устойчивое развитие экономики Российской Федерации [Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года 2015: 8].

Сложившаяся в настоящее время источниковая база по теме использования информационно-коммуникационных и цифровых технологий подробно описывает современные электронные средства обучения и особенности их внедрения [Cavalheiro 2017, Jabeen 2015, Hussin 92].

Для решения образовательных задач представляется значимым комплексный подход к обучению иностранным языкам, интегрирующий как классические методы и приемы, так и практико-ориентированные электронные ресурсы. То есть речь идет о «смешанном обучении» (blended learning), [Whitelock 2003: 99], которое объединяет очные занятия «лицом к лицу» и интерактивные образовательные технологии [Костина 2010: 142].

Наиболее эффективное формирование результатов происходит посредством включения обучающихся в организованную практико-ориентированную деятельность, затрагивающую личные интересы. Использование цифровых образовательных ресурсов способствует эффективному освоению иностранных языков в процессе введения и активизации лексики путем выполнения электронных заданий, интерактивного построения грамматических конструкций, активизации полученных знаний в процессе онлайн-путешествий, выполнение проверочных работ онлайн. В данной работе рассмотрим лишь некоторые цифровые технологии, которые могут быть использо-

ваны для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов в рамках освоения иностранного языка.

На всех этапах обучения иностранному языку особое внимание следует уделить содержательной основе изучаемого материала, который не должен противоречить приоритетным национальным интересам. Именно поэтому в процессе иноязычного образования необходимо реализовывать воспитательный потенциал дисциплины, а также направить его на присвоение соответствующих ценностей.

Так гражданское воспитание обучающихся, реализуемое на занятиях по иностранному языку, формирует способность выражать собственную гражданскую позицию на иностранном языке, взаимодействовать с дружественными социальными партнерами. Благодаря использованию цифровых ресурсов изучающие иностранный язык могут вести электронную переписку и взаимодействовать с представителями таких международных волонтерских организаций, как WWOFF, Help Exchage, Sfera, МВГ «Москва-Донбасс» или Green Peace. Последнее включает в себя также экологическое воспитание.

Патриотическое воспитание способствует осознанию национальной идентичности обучающихся. Например, представление социальной-значимой информации на кликабельных элементах в презентации, построенной при помощи ресурса Prezi. В отличие от более привычной программы Power Point, она дает возможность добавлять информацию разным пользователям одновременно.

Наравне с патриотическим, духовно-нравственное воспитание, реализуемое на занятиях по иностранному языку, способствует формированию ценностного отношения к фактам культуры родной страны, ее языку. Цифровая среда может помочь распространить элементы национального достояния путем написания статей в электронные образовательные журналы, ведения блогов на иностранном языке, создания коротких видеороликов на иностранном языке о городах, достопримечательностях, знаменитых людях, народных промыслах.

Неотделимо от образовательного процесса эстетическое воспитание, направленное на развитие восприятия культурных традиций страны изучаемого языка и умения представлять культурное наследие своей страны.

В век глобальной цифровизации крайне важно уделить должное внимание формированию здорового образа жизни подрастающего поколения. Цифровые помощники (например, выполнение онлайн тренировок с англоговорящим спикером) помогут повысить физическую активность на занятии, а также активизировать соответствующую лексику.

Ранняя профориентация в средней школе, плотно вошедшая необходимость непрерывного образования в течение всей жизни находят свое отражение и в процессе обучения иностранному языку. Трудовое образование реализуется путем бесед с представителями разных специальностей на иностранном языке, проведение профпроб, выступление на международных профессиональных конференциях, участие в международных профессиональных олимпиадах.

Формирование личностных результатов на занятиях по иностранному языку способствует развитию национального сознания обучающихся, укреплению личной позиции, осознанию необходимости постоянного личного и профессионального развития, присвоению наиболее значимых для гражданского общества ценностей.

Для решения данной задачи представляется значимым использование цифровых ресурсов, повышающих мотивацию к изучению иностранных языков в целом. Например:

- Ресурс Toolsforeducators, позволяющий создавать игры по разным темам (например, создание настольных игр на тему “Sport”, поиск слов на игровом поле на тему “Professions”, Бинго на тему “Fruits and Vegetables”, разработка рабочих листов на проверку правописание активной лексики, пример которого указан на рис. 1);

SPELLING AND READING WORKSHEETS

	eagle aegle eagl		dack duk duck
	monky monkey munkey		oktopus octopus ocktopus
	pecock peakock peacock		recoon rackoon raccoon
	rabbit rabitt rabbitt		toocan toucen toucan

Рис. 1. Рабочий лист по теме “Animals”.
Find out the proper spelling of words

- создание различных мотивационных картинок и демотиваторов на сайте Demconstructor, которые можно использовать на этапе постановки цели и задач урока для повышения мотивации учебной деятельности, на этапе актуализация знаний, а также рефлексии для лучшего закрепления изученного материала;

- разработка тематических комиксов на сайте storyboards.com, которые можно использовать в процессе обучения чтению, а также для актуализации лексических единиц (например, по теме “Animals”, “Beauty and Fashion”, “Cinema”, “Food and Drink”, “Technology”, “Transport”);

- разработка мультфильмов на сайтах Renderforest, Toonytool по таким темам как, например, “Winter Holidays”, “Christmas”, “My Weekends”, “Sport Games”, “Musical Instruments”.

Представленные ресурсы можно использовать в процессе решения задач как учебной, так и внеурочной деятельности обучающихся. Например, для разработки индивидуальных и групповых итоговых проектов. Алгоритм работы в это случае будет следующий:

- 1) формирование рабочей группы;
- 2) постановки цели и задач;
- 3) определение темы и формы продукта (сборник лексических игр, комикс, мультфильм);
- 4) распределение обязанностей (подбор языкового материала, техническая работа на ресурсах, создание изображений);
- 5) формирование продукта;
- 6) презентация продукта и защита проекта.

В процессе обучения иностранному языку происходит формирование таких метапредметных результатов, как базовые логические действия, базовые исследовательские действия, базовые информационные действия. Развитию лингвистических способностей способствуют:

– forvo.com помогает при введении новых лексических единиц, отработке произношения слов и фраз (возможно как поиск отдельных фраз, так и прохождение полноценного курса);

Для развития грамматических навыков можно использовать:

– ресурс Englishgrammarsecrets, который содержит обширный теоретический материал, сопроводительное видео от преподавателя-носителя языка, а также упражнения для отработки материала по темам “Adjectives”, “Adverbs”, “Affixes”, “Conjunctions”, “English determiners”, “Nouns”, “Prepositions”, “Verbs”, “Pronouns”, “English Tenses”, “Sentence structure” и других (на рис. 2 представлены некоторые темы и пример упражнения);

The screenshot shows a website interface for English grammar exercises. At the top, there are filters for 'Exercise level' (All, Beginner, Intermediate, Advanced) and 'Exercise type' (All, Complete a sentence, Multiple choices, Fill in a word). Below this, there are several exercise cards for 'Exercises for beginner learners'. Each card has a small image and a title, such as 'Much? Many? Small? Few?' (Complete a sentence, Grammar), 'Which food or drink?' (Multiple choices, Vocabulary), 'Where is it?' (Complete a sentence, Vocabulary), 'I have a family' (Complete a sentence, Vocabulary), 'This, that, these, or those' (Fill in a word, Grammar), 'Good, Better, Best' (Complete a sentence, Grammar), 'Around Town' (Complete a sentence, Vocabulary), 'Yes or No?' (Complete a sentence, Grammar), 'Introductions' (Complete a sentence, Vocabulary), and 'Present vs. Present Progressive' (Complete a sentence, Grammar). To the right of these cards, there are three multiple-choice questions with radio button options: 'Which food or drink? Select the correct answer.', 'Which one is not a kind of meat?' (options: cheese, beef, lamb, pork), and 'Which one is not a kind of poultry?' (options: chicken, lamb, duck, turkey). There are also two more questions: 'Which one is not a kind of vegetable?' (options: lettuce, cucumbers, carrots, pears) and 'What do people often put on bread?' (options: rice, butter, wine, beer).

Рис. 2. Пример упражнения на тему “Which food or drink”

– программа Hot Potatoes, дающая возможность преподавателю разрабатывать интерактивные задания с графической, аудио и видео информацией, а также тесты для контроля обучающихся по изученным темам (например, упражнение, представленное на рис. 3);

The screenshot shows a 'Gap-fill exercise' interface. At the top, it says 'Gap-fill exercise'. Below that, there is a paragraph of text with several gaps, each followed by a '[?]' button. The text is: 'Last Saturday afternoon I [?] to an exciting football match in London. My dad got me a ticket for the final against Holland. The match [?] really exciting from the start. Holland scored a goal after ten minutes and they [?] really well. They almost scored two more goals in the [?] half. Rooney, my favourite player, was excellent.' At the bottom of the text area, there are two buttons: 'Check' and 'Hint'. Below the text area, there is a navigation bar with 'Index' and '=>' buttons.

Рис. 3. Пример упражнения в программе Hot Potatoes

– приложение Quizlet, представляющий интерактивные карточки по 11 языкам, включая английский, которые помогают повторять изученный материал, а также готовится к экзаменам TOEFL, TOEIC, IELTS.

Изучение фактов культуры страны изучаемого языка, а также проведение сравнительно-сопоставительного анализа с родной культурой:

– сайты иностранных газет, журналов, новостей;

– представление фактов родной культуры и культуры страны изучаемого языка в формате блога (Blogger). Например, создание итогового проекта в формате блога на тему “My Native City”, “Russian

Handicrafts”, “What is British Culture?”, “National Parks” и другие. Поиск и представление фактов родной культуры на иностранном языке способствуют развитию патриотических ценностей, которые составляют духовно-нравственную основу обучающихся. Пример страницы блога, посвященной Курской битве и мемориальному комплексу, расположенному в городе Курск, представлен на рис. 4.

THE MEMORIAL COMPLEX "KURSK BULGE"



There are many places to visit in our city but one monument but has a particular meaning for every child of our country. This place has become known all over the world. I am proud to present the Complex "Triumph Arch" in Kursk.

Memorial complex "Kursk Bulge" praises the feat of the Soviet people in the Battle of Kursk during the Great Patriotic War. Military actions took place more than one month (from July, 5 to August, 23) in 1943. Thanks to the resilience of our soldiers and wise officers, the land was defended and German troops stopped the offensive and took up defense. So the "Kursk Bulge" was erected in honor the 55th anniversary of the Battle.

You can easily find the complex on the Victory Avenue. It has a large territory, so be ready to spend there several hours. The composition of the memorial complex includes the magnificent Triumphal Arch, the monument to Marshal Georgy Zhukov, The Stele "City of military Glory", The Church of St. George, The Common Grave with granite tombstone "Unknown Soldier Kursk land" and The Eternal Fire. Also there is an Alley of military equipment where you can see samples of armored vehicles, air defense equipment, tube artillery and self-propelled artillery platform.

The Triumphal Arch
Its height is 24 meters. There is the bronze equestrian statue of St. George of 6.4 meters at the top and four bronze figures of Russian soldiers of different time on its body.

DISCUSS

1. What does the resilience mean? Do you think you are a resilience person? Why?
2. Have you ever seen military equipment in real life? Describe it.
3. What others memorials of the Great Patriotic War do you know?
4. What is the importance of the Battle of Kursk in the Great Patriotic War?

The Eternal Fire



The Stele "City of military Glory"

ACTIVITIES

1. Find the English equivalents in the text:
 - Триумфальная арка
 - Курская дуга
 - Великая Отечественная война
 - Стела «Город воинской славы»
 - Проспект Победы
 - Вечный огонь
2. Make up a video excursion to the memorial complex "Kursk Bulge".

Рис. 4. Электронная страница «Курская дуга»

Данные образовательные ресурсы, при применении на занятиях по иностранному языку предполагают самостоятельные поиск, отбор и представление обучающимися информации.

Среди наиболее значимых результатов, которых можно достичь на занятии по иностранному языку при применении электронных образовательных ресурсов, несомненно, важнейшим является овладение иностранным языком на необходимом для построения коммуникации с представителями различных культур уровне, умение аргументированно выражать свою точку зрения на изучаемом языке.

Важно отметить, что несмотря на активное развитие конкурентоспособного отечественного софта, его разнообразие еще не так велико, как иностранные цифровые ресурсы. Представленные в статье сайты и программы имеют полный или практически полный бесплатный доступ для всех пользователей.

Потенциал дисциплины «Иностранный язык» дает возможности многогранного развития личности. Несомненно, цифровая образовательная среда стирает границы между странами, а межкультурный язык общения предоставляет доступ к самым эффективным средствам обучения. Однако сложная социально-политическая мировая обстановка ставит вызов перед организатором учебного процесса, который должен выбрать не только наиболее эффективные средства достижения учебных задач, но найти те из них, которые не противоречат ценностям гражданским установкам россиян.

Список литературы

1. *Костина Е.В.* Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 1. № 2. С. 141–144.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyH1BitwN4gB.pdf> (дата обращения: 15.01.2020).
3. *Cavalheiro L.* Raising Awareness in Teacher Education: from the EFL Course Book to other ELF-aware Sources // Revista A Cor das Letras. 2017. Vol. 18. № Especial. P. 200–220.
4. *Hussin A.A.* Education 4.0 made Simple: Ideas for Teaching // International Journal of Education and Literacy Studies. 2018. Vol. 6. № 3. P. 92–98.
5. *Ilyina E.A., Shchiptsova A.V., Poverinov I.E., Grigoreva S.V., Gorshkova N.K., Fisunov P.A., Work M.* Features of the Development of the Digital Educational Environment in Russia // International Journal of Higher Education. 2019. Vol. 8. № 7. P. 121–131.
6. *Jabeen S.S., Thomas A.J.* Effectiveness of Online Language Learning // Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science. 2015. Vol. 1. P. 297–301.
7. *Whitelock D., Jelfs A.* Editorial: Journal of Educational Media special issue on Blended Learning. Journal of Educational Media. 2003. V. 28 (2–3). P. 99–100.

ОПЫТ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПОДГОТОВКЕ К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению опыта индивидуализации учебного процесса и развития учебной автономии учащихся старшей школы с помощью интернет-ресурсов и технологии индивидуального образовательного маршрута в рамках подготовки к письменной части основного государственного экзамена по английскому языку. Приводится классификация интернет-ресурсов для организации самостоятельной работы учащихся и пример Навигатора для проектирования индивидуального образовательного маршрута. Отдельно рассматривается возможность взаимодействия с учащимися с помощью личного блога преподавателя и подводятся итоги экспериментальной проверки методики развития учебной автономии с использованием интернет-ресурсов в подготовке к ОГЭ в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, автономия, самостоятельная работа, индивидуализация, интернет-ресурсы, подготовка к экзамену по английскому языку, ИКТ.

В современном образовании особенно актуальными становятся учет индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся, а также доступность и вариативность учебных материалов. Решение вопроса о модернизации образовательной системы по ФГОС представляется во взаимосвязанных процессах – становление новых практик образовательной деятельности одновременно с развитием информационно-образовательного пространства. Важным аспектом при изучении иностранного языка в средней школе также является итоговая аттестация учащихся.

Признание активной роли обучаемого (как центра процесса обучения) привело к большому количеству исследований в области развития автономии обучаемого. В связи с этим задача реализации индивидуализации образовательного процесса является одной из приоритетных при подготовке к государственным экзаменам (ОГЭ, ЕГЭ) в настоящее время.

Вопросу организации самостоятельной работы учащихся посвящено большое количество исследований в вузе. При этом значительно меньше внимания данному вопросу уделяется в рамках обучения в общеобразовательной школе и системе дополнительного образования, которое призвано активизировать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе по овладению иностранным языком.

Рассматривая возможность развития навыков самообразования будущих выпускников школы при подготовке к государственным экзаменам по иностранному языку, необходимо отметить в этом процессе особую роль информационно-коммуникационных технологий. Учитывая тот факт, что внедрение интернет-ресурсов в учебный процесс позволяет организовать автоматический тестовый контроль знаний и таким образом помочь учащемуся производить самопроверку сформированности собственных языковых навыков и речевых умений, ИКТ становятся эффективными средствами в подготовке к государственной аттестации.

Как отмечают некоторые исследователи [Володарская, Жук, Печинская, 2017: 3], применение Интернет-технологий для преподавателя позволяет сделать самостоятельную работу более целенаправленной, усилить контроль за ее выполнением и учитывать индивидуальные возможности обучающихся.

Таким образом, изменяется роль педагога в организации самостоятельной работы обучающихся посредством использования ИКТ, учитель становится «менеджером образовательного процесса, организуя и направляя познавательную деятельность обучающихся» [Володарская, Жук, Печинская, 2017: 3]. Более того, преподаватель может осуществлять коммуникацию дистанционно в синхронном и асинхронном режиме: «применяя ИКТ и цифровые технологии как инструмент организации и контроля самостоятельной работы» [Лыфенко, 2021: 4]. В то же время, в процессе такого обучения преподаватель должен руководить стратегиями, быть ответственным за контроль над процессом обучения и оценку результатов обучения. Можно сделать вывод, что самостоятельное обучение – «это совсем не независимое, изолированное самообучение студента, а осознанное, целенаправленное, спланированное активное обучение студента под руководством преподавателя» [Шао, 2017: 7].

Все вышесказанное имеет смысл только тогда, когда педагогом правильно выстраивается постепенное формирование автономии у обучающегося. Многие исследователи отмечают, что самостоятельный режим обучения иностранному языку сопровождается трудностями (самостоятельный поиск информации и решение проблемы, необходимость самоорганизации и планирования), что неизбежно приводит к снижению мотивации и интереса к изучению предмета в целом или к выполнению определенных видов деятельности на изучаемом языке. В связи с этим процесс формирования и развития автономии требует разработанных практических методик, и поэтому сочетание технологии индивидуального образовательного маршрута (далее ИОМ) с онлайн-ресурсами представляется наиболее оптимальным.

Анализ опубликованных материалов по теме индивидуального образовательного маршрута и методические рекомендации по его разработке показал, что проблема развития учебной автономии обучающегося и роли, отведенной в этом процессе ИКТ, актуальна. Именно в повышении эффективности самостоятельной учебной деятельности и будущей автономии выпускника школы кроется один из резервов интенсификации процесса обучения английскому языку.

Интернет-ресурсы имеют в себе мощный потенциал для создания мотивирующей, насыщенной открытой информационно-образовательной среды и обладают огромным потенциалом в развитии учебной автономии обучающихся английскому языку, но так как процесс формирования умений самостоятельной работы является поэтапным, то в достижении этой учебной цели полноценным средством является построение индивидуального образовательного маршрута обучающихся, с использованием модульной системы организации самостоятельной работы.

Сочетание ИКТ с ИОМ позволяет оптимизировать, индивидуализировать и интенсифицировать процесс подготовки к экзаменам, поэтому наиболее целесообразным способом и формой организации самостоятельной работы в старших классах дополнительного образования представляется построение индивидуального образовательного маршрута с использованием ИКТ и онлайн-ресурсов в частности. Выбор этих ресурсов определяется с учетом цели обучения, уровня подготовки обучающихся и других факторов.

С одной стороны, возможности использования интернет-технологий и технологии ИОМ в совокупности позволяют сделать самостоятельную работу обучающихся более целенаправленной, усилить контроль за ее выполнением, учитывать индивидуальные возможности подростков и подготовить к дальнейшей автономной учебе в вузе. С другой стороны, именно в повышении эффективности самостоятельной учебной деятельности и будущей автономии выпускника школы кроется один из резервов интенсификации процесса обучения английскому языку.

Понятие «индивидуального образовательного маршрута» имеет разные трактовки в методологии современного образования. Также в методической литературе можно наблюдать интерференцию понятий ИОМ, индивидуальной образовательной траектории и индивидуальной образовательной программы. Во многих положениях образовательных учреждений подход к ИОМ достаточно об-

щий: «Индивидуальный образовательный маршрут – это форма организации обучения, основанная на принципах индивидуализации и вариативности образовательного процесса, способствующая реализации индивидуальных образовательных потребностей и права обучающихся на выбор образовательного пути на фиксированном этапе обучения» [Методические рекомендации, 2019: 5].

Как правило, разработка индивидуального образовательного маршрута с вариативностью его прохождения производится педагогом, но право построения актуального маршрута обучения обычно принадлежит самому обучающемуся. Задача педагога во всем этом процессе не только правильно спроектировать ИОМ, но и помочь в дальнейшем учащемуся правильно реализовать свой индивидуальный план. С этой целью создаются определенные условия проектирования ИОМ, такие как: изучение потребностей и способностей обучающихся, обеспечение многообразия и разнообразия деятельности, предоставление свободы выбора, организация мониторинга.

При проектировании ИОМ также важно понимать, что основными особенностями являются: позиция обучающегося как субъекта выбора образовательной деятельности и избыточность компонентов содержания обучения (для обеспечения возможности их выбора).

Планирование ИОМ представляет собой многоаспектный процесс. Для того, чтобы построить маршрут правильно, педагогу нужно не только разработать содержательную часть в соответствии с целями и задачами курса, но и выстроить очередность действий и учесть много других факторов: уровень владения языком, формы взаимодействия, модули и уровни, аспекты и виды деятельности, объем и сроки. Все это имеет существенное значение при разработке программы или учебного модуля и должно выстраиваться поэтапно. Далее обучающийся сам выбирает определенные аспекты и задания, определяет формы и объем и таким образом выстраивает свой индивидуальный маршрут.

Исходя из предложенных различными исследователями идей по организации деятельности педагога при разработке ИОМа [Шеманаева, 2022: 8], его проектирование можно свести к некоторым этапам. Универсальной схемы создания ИОМ нет, но есть алгоритмы, которые включают в себя четыре основных этапа [Будаева, 2015: 1]: подготовительный (диагностический и аналитико-исследовательский), программирование ИОД – индивидуальной образовательной деятельности (организационно – проектировочный), реализация (деятельностный), контроль (итоговый).

Независимо от того, сколько этапов выделяют исследователи, самый важный и основной этап, несомненно, это подготовительный. Именно на этом этапе педагог определяет учебные модули, темы и их содержание, последовательность и временные рамки, источники информации, формы взаимодействия, работы и контроля.

В рамках данного исследования было проведено эксперимент по комплексному использованию ИОМ и ИКТ в подготовке старшекласников и составлена классификация интернет-ресурсов, которые можно использовать вариативно – в очном, дистанционном, гибридном или смешанном формате обучения для формирования автономии учащихся при обучении иностранному языку. Для составления классификации был проведен сопоставительный анализ некоторых популярных и востребованных онлайн-ресурсов для того, чтобы выявить, как они способствуют формированию определенных видов речевой деятельности и языковых навыков в процессе изучения английского языка. Также были рассмотрены интернет-ресурсы, предложенные исследователями для подготовки к государственным экзаменам [Титова, 2019: 6].

Полученная в результате данного исследования классификация онлайн-ресурсов и предложенный вариант организации технологической карты для навигации и создания траектории индивидуального образовательного маршрута представляют собой один из вариантов организации самостоятельной работы при изучении английского языка. Для того чтобы изучить, как данные технологии могут быть использованы в преподавании английского языка (подготовке к итоговой аттестации по английскому языку), было проведено практическое исследование в области применения интернет-ресурсов

совместно с технологией ИОМ. Задачей проведения педагогического эксперимента стала проверка эффективности разработанных методических рекомендаций по проектированию ИОМ на основе интернет-ресурсов при подготовке к экзамену по английскому языку в сфере дополнительного образования. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе дополнительного образования (АНО ДО «Сеть школ иностранных языков ММА») в период с февраля по май 2023 года.

При подготовке к ОГЭ в системе дополнительного образования имеет огромное значение тот фактор, что именно к этому этапу у обучающихся старшей ступени накапливаются так называемые «дефициты», которые образовались у обучающихся с низкими образовательными результатами в предшествующие годы по разным причинам и которые необходимо ликвидировать за счет интенсификации процесса обучения. Учитывая тот факт, что группы, как правило, обучаются по смешанным программам и разным учебно-методическим комплектам, данный ИОМ разрабатывался как дополнительный модуль к программе по подготовке к ОГЭ, в первую очередь для тех групп, где присутствует низкая база подготовленности к экзамену.

В связи с этим была сформулирована ведущая цель экспериментального исследования: интенсифицировать подготовку к государственному экзамену через самостоятельную деятельность обучающихся с помощью построения ИОМ и привлечения интернет-ресурсов. При разработке и проведения педагогического эксперимента частично был использован алгоритм, предложенный в методических рекомендациях разработчиками государственного экзамена по английскому языку. [Вербицкая, 2020: 2]. Были также учтены требования Кодификатора и те умения, которые выпускники основной школы должны продемонстрировать на ОГЭ по английскому языку. Для того, чтобы правильно подобрать материал для программы, были установлены соответствия и распределены имеющиеся ресурсы в соответствии с заданиями КИМов.

Как результат, в рамках подготовки ИОМа была составлен учебный модуль, который разделен на три раздела и представляет собой компиляцию интернет-ресурсов, подобранных для проработки лексико-грамматических навыков и умений чтения и аудирования, на базовый уровень А2 и более высокий уровень В1, для того чтобы обучающийся имел возможность самостоятельно формировать собственный образовательный маршрут во время самоподготовки к государственному экзамену. Формой проведения экспериментальной работы стал дополнительный модуль, построенный на образовательных интернет-ресурсах и выложенный на образовательном сайте педагога [Nastyonchik.edublogs](https://nastyonchik.edublogs.org/).

Итоги диагностирующего этапа экспериментальной работы подтвердили предположения о низкой сформированности языковых навыков учащихся в разделе «Лексика и грамматика» и дали возможность адаптировать учебный модуль под нужды учащихся и перейти к подготовке материалов обучающего эксперимента. В ходе обучения школьников был апробирован комплекс упражнений для самостоятельной работы, разработанный для учащихся IX класса. В эксперименте принимали участие 12 школьников, контрольная группа также составила 12 человек. Результаты своей самостоятельной работы учащиеся отражали в дневниках, которые были созданы учителем и выложены на платформе [Liveworksheets](https://www.liveworksheets.com/). Дневникам было присвоено название Навигатор, в общей сложности три Навигатора было заполнено каждым участником в ходе эксперимента. Для повышения эффективности прохождения Программы было организовано взаимодействие с учащимися на разных уровнях: постоянное отслеживание учителем самостоятельной деятельности учащихся – мониторинг их дневников – Навигаторов; создание группы в мессенджере Whatsapp и осуществление обратной связи с учащимися; проведение промежуточных занятий, в ходе которых учитель снимал технические сложности, помогал учащимся корректировать ИОМ и мотивировал их на дальнейшее прохождение модулей.

Для определения личностных итогов прохождения Программы было проведено анкетирование среди учащихся, для выяснения их личного мнения о собственной самостоятельной работе

и Программы в целом. Выяснилось, что по итогам самостоятельной работы с интернет-ресурсами наибольшие приращения ребята отметили в области грамматики (92%), почти в два раза меньше по лексике и чтению (50% и 42%) и наименее всего по аудированию (25%). Одна четвертая опрошенных (25%) отметили приращения по всем аспектам. Достигли личных целей, поставленных в начале обучения, 67% учащихся. В целом практически все участники эксперимента заметили изменения в собственной подготовленности к экзамену и стали чувствовать себя более уверенно. Интересно отметить, что, как правило, высокий процент коррелировал с количеством выполненного объема самостоятельной работы. В целом 75% опрошенных отметили, что учебный модуль был полезен для них при подготовке к ОГЭ. Также немаловажно отметить частоту самостоятельного обращения к ресурсам участников Программы: 42% ребят занимались 3 раза в неделю, в то время как 33% работали самостоятельно 2 раза в неделю и 25% учащихся обращались к онлайн-модулям только раз в неделю.

Для получения объективных показателей об уровне сформированности языковых навыков и речевых умений для прохождения ОГЭ, были использованы тренировочные тесты на сайте издательства Макмиллан, где размещены диагностическое, промежуточное и итоговое тестирования по формату экзаменов и которые также можно проходить в онлайн-режиме.

Входное тестирование проводилось в феврале 2023 и показало разницу в 19% между контрольной и экспериментальной группой. В результате выходного тестирования, которое проводилось в начале мая 2023, разница составила уже 9%. Таким образом, разрыв между группами сократился на 10% за время проведения эксперимента. При этом на основании проведенного промежуточного тестирования можно судить, что динамика роста была постепенной и общий прирост лексико-грамматических навыков в экспериментальной группе составил 12%. Важно отметить, что в начале эксперимента уровень владения английским языком для сдачи ОГЭ почти у всей группы обучающихся был критическим, а к концу проведения эксперимента достиг допустимых значений. Более того, в конце мая ребята все без исключения сдали реальный ОГЭ на отметки «4» и «5».

Наиболее успешным показателем тем не менее можно считать тот факт, что по результатам анкетирования дальнейшее самостоятельное изучение интернет-ресурсов при подготовке к экзамену запланировало 75% учащихся.

На основании проведенного эксперимента и анкетирования учащихся можно сделать вывод, что задача обучающего эксперимента – повысить средний балл каждого учащегося в экспериментальной группе – достигнута. Учащиеся экспериментальной группы смогли сократить разрыв в количественных показателях по результатам тестирования по сравнению с другими группами и смогли в целом повысить общий уровень владения иностранным языком.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза обучающего эксперимента, что организация самостоятельной работы учащихся с помощью ИОМ и интернет-ресурсов способствует развитию автономности учащихся и интенсифицирует процесс подготовки к государственному экзамену (ОГЭ), подтверждена.

Можно заключить, что для развития умений учебной автономии обучающихся при обучении иностранному языку целесообразно использование интернет-ресурсов в сочетании с технологией ИОМ. Самостоятельная работа учащихся средней школы, организованная с использованием интернет-ресурсов, способствует появлению положительной мотивации к изучению иностранного языка, повышению эффективности использования учебного времени, приводит к активизации мыслительной деятельности обучающихся и создает условия для комфортной среды обучения. Более того, наличие интернет-сервисов позволяет осуществлять мгновенную связь с преподавателем для проведения учебных консультаций, усваивать материал на качественно новом уровне и в удобном режиме, получать доступ к неограниченным источникам информации.

В ходе исследования сущности самостоятельной работы в учебном процессе было обнаружено, что личностно-ориентированная образовательная парадигма предполагает развитие у обучающегося средней школы способности к автономии как высшей формы самостоятельной учебной деятельности. Сфера дополнительного образования обладает большим потенциалом для сочетания различных технологий и развития будущей автономии учащихся. Задания на основе интернет-сервисов дополняют традиционные формы самостоятельной работы, делают их разнообразнее, позволяют выстроить индивидуальную траекторию самостоятельной работы или организовать совместную самостоятельную работу и приводят к развитию учебной автономии обучающихся.

Список литературы

1. *Будаева Н.А.* Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута. Методическое пособие. Усть-Кут. 2015.
2. *Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Трешина И.В., Кузьмина Е.В., Лытаева М.А., Ратникова Е.И.* Методические рекомендации для учителей по преподаванию учебных предметов в образовательных организациях с высокой долей обучающихся с рисками учебной неуспешности: Иностранный язык. М. 2020. <https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/metod-rekomendatsii-dlya-slabykh-shkol#!/tab/223974643-7> (дата обращения: 01.11.2022).
3. *Володарская Е.Б., Жук Л.Г., Печинская Л.И.* Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку как средство активизации самостоятельной работы студентов в неязыковом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 30–37.
4. *Инцзе Ш.* Реализация индивидуальной образовательной программы в процессе обучения русскому языку // Дискуссия. 2017. № 2 (76).
5. *Лыфенко Д.В.* Организация и контроль самостоятельной работы студентов с использованием цифровых технологий / Д.В. Лыфенко // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, 14 апреля 2021 года. Калуга: Издательство Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, 2021. С. 127–133.
6. Методические рекомендации по проектированию индивидуального образовательного маршрута: ГБОУ «Экономический лицей», г. Санкт-Петербург. 2019. [Электронный ресурс]. URL: https://xn-373-qddohl3g.xn-p1ai/metodicheskie%20rekomendazii_IOM_373.pdf (дата обращения: 1.05.2022).
7. *Титова С.В.* Методические основы разработки мобильного класса для обучения иностранным языкам в старшей школе / С.В. Титова, И.С. Коткова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2. С. 103–114.
8. *Шеманаева М.А.* Алгоритм разработки индивидуальной образовательной траектории // Концепт. 2017. № S12.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируется проблема, связанная с внедрением в образовательный процесс цифровых технологий, которые способствуют созданию цифровой образовательно-развивающей среды, благоприятно воздействующей на овладение студентами учебной информацией, что приводит к повышению качества преподавания иностранного языка. Проектирование педагогами цифрового образовательного пространства повышает мотивацию и активизирует познавательную деятельность учащихся, создавая при этом наилучший режим умственной активности при их работе с учебной информацией, предоставляя им более эффективные способы ее переработки и осмысления. Преподавание иностранного языка с использованием цифровых технологий обучения предполагает готовность преподавателя к активному применению цифровых технологий, предоставляющих неограниченные возможности для самореализации обучающихся.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровизация образования, аутентичность учебного материала, проектирование цифровой образовательной среды, персонализированная образовательная траектория.

В цифровую эпоху в процессе обучения иностранному языку и иноязычной культуре стали активно использоваться цифровые инструменты, что привело к появлению у преподавателей иностранного языка нового дидактического средства организации образовательного процесса. Преподаватель теперь снабжается большим набором различных инструментов и программных средств, которые позволяют готовить более совершенные учебные материалы с использованием электронных средств и организовывать процесс обучения иностранному языку на новом качественном уровне, мотивируя при этом студентов к более эффективному овладению иностранным языком.

Использование цифровых технологий в образовательном процессе помогает обучающимся не столько закрепить и воспроизводить учебный материал, сколько повысить их интерес, создать положительную мотивацию к изучаемому предмету, активизировать познавательную деятельность, повысить самостоятельность, то есть они способствуют творческому осмыслению учебного материала, позволяют приобрести опыт практического применения языкового материала в ситуации общения на иностранном языке в цифровой среде.

Таким образом цифровые инструменты, используемые педагогом в образовательном процессе, способствуют проработке учебного материала учащимися на творческом уровне, помогая им пропустить его через себя, хорошо прочувствовать и умело применить на практике в процессе межкультурного взаимодействия. Цифровые технологии обучения, используемые педагогом, акцентируют внимание к проблемным моментам в формировании индивидуальности личности обучающегося, учитывая возрастные особенности учащихся, степень их мотивированности, знание особенностей их стиля учения, что в совокупности способствует удовлетворению системы потребностей студентов при реализации преподавателем поставленной им учебной цели [Бартош, Гальскова, Харламова, 2017].

В условиях цифровизации образования изменилась подача образовательного контента обучающимся. Замена вербального текста видеорядом обучающего характера обеспечивает подачу учебного материала в лаконичной и наглядной форме, которая весьма привлекательна в глазах обучающихся. Проектирование педагогом цифровой образовательно-развивающей среды на занятиях по иностранному языку за счет использования интерактивных обучающих ресурсов, виртуальных сред,

компьютерных демонстраций, электронных баз данных и др. повышает в разы эффективность процесса овладения студентами иностранным языком и иноязычной культурой.

Организация занятия по иностранному языку с использованием цифровых образовательных технологий находит конкретное выражение, прежде всего, в:

- проектировании заданий разного уровня сложности;
- продумывании ситуаций общения на основе коротких видеороликов обучающего характера, при которых учащиеся могли бы задавать проблемные вопросы;
- создании комфортных условий для обмена опытом, мыслями, идеями по поставленным проблемным вопросам;
- опоре на личный опыт каждого учащегося, их желания, интересы, склонности; эмоционально-чувствительную сферу в ходе их взаимодействия и создание при этом ситуации успеха для каждого из них.

Таким образом, урок иностранного языка с использованием цифровых инструментов становится проблемным и развивающим, активно вовлекающим учащихся в работу. Преподаватель организует проблемные и поисковые ситуации, активизирует деятельность учащихся с помощью цифровых образовательных ресурсов, увлекательная подача учебного материала предоставляет пищу для размышлений и приводят учащихся к выводам, которые они делают сами.

Соотнесенность речевой ситуации на уроке, созданной на основе цифровых технологий, с опытом учащегося обеспечивает больший эффект, нежели десяток стимулирующих реплик преподавателя. Усваиваемый учебный материал при этом осваивается обучающимися гораздо более прочно. Личностная включенность учащихся в образовательный процесс на основе цифровых технологий концентрирует в себе инновационный подход к учебному процессу и усвоение языкового материала происходит в этом случае на творческом уровне. При этом педагог ориентируется на удовлетворение потребностей учащихся, что приводит к совершенствованию речемыслительных способностей учащихся, развитию коммуникативных умений на должном уровне, при этом объектом образовательного процесса выступает речевая деятельность во всех ее проявлениях, а обучение иностранному языку максимально приближается к естественным условиям общения на изучаемом языке.

Использование цифровых технологий обучения увеличивает включаемость и активность учащихся на всех этапах занятия. Особое значение приобретает тот факт, что учащийся самостоятельно добывает в цифровой среде необходимую информацию, которая подлежит изучению. Преподаватель при этом поддерживает и направляет деятельность учащихся, используя инновационные способы преподавания: цифровые презентации, тренинги, проектную деятельность и др., что повышает уровень общей компетентности учащихся, готовит их к жизни в современных условиях.

Одной из базовых идей обновления языкового образования, формирования нового типа мышления – планетарного мышления, что продиктовано условиями поликультурной среды. Студенты должны быть готовы к решению глобальных проблем в рамках международного сотрудничества, болеть за состояние планеты и происходящего на ней, способны понимать другие культуры. Образовательная практика свидетельствует о том, что сегодня серьезный акцент делается на социокультурную направленность обучения, на включение учащихся в диалог культур. Это заставляет обучающихся открывать в чужих культурах новые смысловые глубины, доселе им неизвестные. Одновременно это предполагает стимулирование студентов к самостоятельному поиску решения поставленных перед ними педагогом коммуникативно-познавательных и коммуникативно-проблемных задач.

При инновационной технологии обучения на основе цифровых образовательных ресурсов используется вариативность методик, активизирующих деятельность учащихся: проблемные вопросы, тренинги, деловые игры, дискуссии, диспуты и т. д. Результатом такого обучения иностранному языку и иноязычной культуре должна стать подготовка обучающихся к осуществлению межкультур-

ного, профессионального и делового общения, к условиям работы в современном поликультурном мире [Дмитренко, 2021: 42]. Общество нуждается в подготовке конкурентоспособных специалистов соответствующего уровня и профиля, способных к эффективной работе по специальности и готовых к постоянному профессиональному росту.

Учащиеся, изучая иностранный язык и вступая во взаимодействие с иноязычной культурой, получают больше возможностей для реализации своих личностных потребностей, используя изучаемый язык как еще один инструмент обучения, воспитания и развития. В последнее время интерес преподавателей иностранного языка направлен на освоение интерактивных форм и методов обучения в цифровой среде, которые рассматриваются сегодня как путь реализации индивидуализации в обучении в обучении иностранному языку [Ahrens, Solovova, 2000].

Для интерактивной модели обучения характерно сотрудничество в процессе коммуникации не только педагога и учащихся, но и обучающихся между собой; опора на их личный опыт; многообразие форм и методов представления материала, форм деятельности учащихся и др. Положительное воздействие на эмоциональную сферу посредством цифровых технологий обучения позволяет снять эффект утомления и способствует созданию «эффекта отдыха» на занятии. В современной практике широко начали использоваться современные методы, в частности метод проектов, а также обучение в малых группах сотрудничества; дискуссии; мозговые атаки; метод ситуативного анализа и др. [Calderón, 2018].

В цифровую эпоху переход к использованию цифровых технологий обучения неизбежен. Цифровые инструменты выводят образовательный процесс на новый уровень качества, стимулируя при этом коммуникативную деятельность на иностранном языке [Dmitrenko, Kadilina, 2020]. Оптимальное сочетание текстовой и аудио-, а также видео- наглядности позволяет в привлекательной форме представить языковой материал, при этом умело управлять вниманием с помощью эффектов анимации, звука и гиперссылок, что приводит к усилению мотивации и способствует эффективности восприятия обучающего материала на основе воздействия на студентов различных каналов информации.

Спроектированная педагогом цифровая образовательная среда предлагает студентам мультимедийные задания занимательного характера, которые могут быть направлены на развитие разных видов иноязычной речевой деятельности, а также аспектов языка, позволяя, например, пополнять лексический запас или же улучшать произношение, приближая его к эталонному с помощью технологии распознавания речи *Via Voice*. В этом случае отработка произношения и выполнение заданий происходит в голосовом режиме.

Цифровые образовательные технологии рассматриваются сегодня как инновационный способ организации учебного процесса, базирующийся на использовании электронных средств обучения, обеспечивающих наглядность, и целью которых является повышение качества, эффективности учебного процесса, а также успешная социализация студентов. Образовательный контент предусматривает помимо визуализации, возможность интерактивного взаимодействия, благодаря моделированию педагогом цифровой образовательно-развивающей среды, создаваемой электронными средствами коммуникации.

Среди основных видов цифровых технологий выделяют: мобильное обучение, технологию облака, онлайн-курсы, геймификацию и веб-квест.

Технологии мобильного обучения сегодня наиболее востребована в образовательной сфере. Они предоставляют возможность наиболее комфортной и продуктивной совместной работы, обмена знаниями и учебным материалом, передаваемыми через мобильные устройства внутри группы студентов. Облачные технологии также представляют несомненную ценность для обучающихся, так как они позволяют не только хранить большое количество информации, но и ее обрабатывать, при этом они имеют еще и удобный сетевой доступ.

Все более популяризируется в настоящее время геймификация, предполагающая интеграцию элементов игры и игрового дизайна в процесс обучения в неигровых ситуациях, что приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, позволяя при этом поддерживать работоспособность каждого из них в течение занятия, снимая усталость. Причина повышенного внимания к геймификации связана с новыми возможностями, которые она предлагает в образовательном процессе. В связи с этим, она становится неотъемлемой частью занятия по иностранному языку, ведь она позволяет не только удерживать внимание обучающихся на долгое время, но и проигрывать различные ситуации профессионального и непрофессионального общения в ходе межкультурного взаимодействия.

Особое место отводится среди цифровых технологий веб-квестам, так как они гармонично вписываются в задачи компетентностного подхода к обучению, направленного на приобретение учащимися опыта использования полученных знаний и умений на практике. Веб-квест представляет собой проблемное задание с элементами игры для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Следует отметить, что веб-квест предполагает концентрацию внимания студентов не на поиске информации, а на ее использовании.

Подготовка конкурентоспособного специалиста предполагает моделирование посредством цифровых технологий ситуаций межкультурного взаимодействия, в которых речевое поведение не является идентичным для носителей разных культур, что помогает обучающимся развить у себя межкультурную чуткость, которая просто необходима для взаимопонимания и установления плодотворных отношений между коммуникантами. Естественно, без цифровых технологий в этом случае не обойтись, они существенно облегчают решение поставленной педагогом задачи, связанной с более эффективным способом переработки и осмысления информации.

Таким образом, использование цифровых технологий в практике обучения является фактором повышения качества преподавания иностранного языка и обязательным условием интеллектуального и творческого развития обучающихся, помимо этого они открывают широкие возможности для оптимизации образовательного процесса, существенно облегчая его реализацию.

Список литературы

1. Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Харламова М.В. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие. М.: МГПУ, 2017.
2. Дмитренко Т.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования // Иностранные языки в школе. 2021. № 12.
3. Ahrens P., Solovova E. Reflections on Learning and Teaching. A video based professional development materials for teachers of English. The British Council-Dinternal, 2000.
4. Calderón I.D. Language didactics and communication: Research field and teacher training. Praxis & Saber. № 9 (21). 2018.
5. Dmitrenko T.A., Kadilina O.A. Profession-oriented training of foreign language teachers in modern conditions // Profession-Oriented Research: Educational and Methodological Perspectives. // Training Language and culture. 2020. V. 4. № 1.

FLIPPED LEARNING КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация. Автор данной статьи рассматривает проблемы подготовки студентов неязыковых вузов в изучении иностранного языка (английского). Одной из главных причин, вызывающих трудности в изучении иностранного языка в ВУЗах, является отсутствие языковой базы на этапе школьного обучения и вследствие этого низкая мотивация. Автор также рассматривает преимущества внедрения метода Flipped Learning, который может быть использован как дополнение к базовому курсу английского языка в неязыковом ВУЗе. Целью внедрения метода Flipped Learning является повышение мотивации студентов и улучшение разговорных навыков. Автор предлагает варианты заданий, которые могут быть использованы в онлайн-курсе с использованием метода Flipped Learning. Анализ Flipped Learning позволяет дать положительную оценку его внедрения, учитывая обширный опыт применения данного метода за рубежом и направленности курса на каждого конкретного обучающегося, что помогает вовлекать большее количество студентов в процесс, повышает их автономность и активизирует навыки критического мышления.

Ключевые слова: Flipped Learning, обучающая онлайн-среда, платформа Moodle, интерактивный онлайн-курс, мотивация, критическое мышление, таксономия Блума.

На современном этапе развития отечественного высшего образования наиболее остро стоит вопрос обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку. Проблема заключается в том, что знания иностранного языка студентов-абитуриентов не соответствуют уровню требований, представляемому в ВУЗе. Данная проблема имеет комплексный характер, поскольку качество обучения иностранному языку в школе, к сожалению, не обеспечивает иногда даже «базовый» или «пороговый» уровень подготовки студентов-абитуриентов. Таким образом, при поступлении даже в неязыковой ВУЗ, если бывшие выпускники школ не занимались иностранным языком дополнительно, им приходится «нагонять» или заново изучать материал, с которым они должны были быть уже знакомы. Кроме того, проблема обостряется еще и тем, что вследствие низкого уровня владения иностранным языком у поступивших первокурсников снижается мотивация к изучению иностранного языка, поскольку «ничего не понятно», «низкий словарный запас» и «английского в школе не было как такового» – типовые ответы студентов о вопросе трудностей в изучении иностранного языка.

Ситуация остается неизменной из года в год, поэтому студенты, поступающие в технический ВУЗ, внутренне не мотивированы изучать иностранный язык, кажущийся им, с одной стороны, «ненужным» по причине того, что они выбрали негуманитарное направление, а с другой – «сложным и непонятным» по причине того, что в школе его «мало преподавали».

Согласно опросу, проведенному среди студентов бакалавриата 1 и 2 курсов по направлениям подготовки «Химия», «Биотехнология» и «Техносферная безопасность» на кафедре иностранных языков ИТХТ им М.В. Ломоносова РТУ МИРЭА, 70% респондентов высказались за необходимость изучения иностранного языка (английского) исключительно для общения, 20% – для обучения, в том числе за рубежом, и только 10% для чтения и перевода научных статей по специальности. Данный опрос проводился в апреле 2023 года в целях определения потребностей студентов бакалавриата в изучении английского языка для организации дополнительных курсов по предмету и выявления специфики подготовки с учетом этих потребностей.

Результаты опроса показывают, что современное поколение студентов стремится получить навыки устной речи, нежели навыки письменного перевода статей по специальности, которое заложено программой ВУЗа. Однако, здесь необходимо сделать оговорку: чтение и перевод статей по специальности ничуть не менее важны, чем обучение устной речи, поскольку только комплексное развитие всех видов речевых умений (чтение, слушание, говорение, письмо) обеспечивает развитие у обучающихся коммуникативной компетенции, а следовательно согласно известному отечественному лингвисту, специалисту в области методики иноязычного образования Е.И. Пассову усвоению в процессе коммуникативного иноязычного образования иноязычной культуры, которая, являясь содержанием образования, служит в то же время средством для достижения цели образования – развития человека духовного, готового успешно участвовать в диалоге культур [Пассов, 2010].

Таким образом, внедрение дополнительных курсов, ориентированных, прежде всего на развитие навыков устной речи, является оправданным в том числе для поддержания внутренней мотивации студентов неязыковых специальностей. Разработка электронного онлайн-курса на платформе ВУЗа в качестве дополнительного учебного материала может быть рассмотрена для реализации данной цели. Важно отметить, что онлайн-курс, должен быть дополнением к уже читаемому на кафедре курсу обучения переводу, поскольку ни в коем случае не заменяет его, а лишь дополняет, делая акцент на развитии разговорных навыков у обучающихся. Кроме того, только часть заданий в данном курсе может быть размещена на LMS (Learning Management System) Moodle ВУЗа, поскольку обучение разговорной речи в языковых группах от 10 до 15 человек предполагает непосредственный контакт преподавателя с обучающимися и работе в малых группах по 3–4 человека. Необходимо отметить, что выполнение заданий онлайн является возможностью обозначить студентам тематику занятия, вспомнить грамматический и лексический материал. Таким образом, студент имеет возможность самостоятельно подготовиться к практическим очным занятиям-семинарам. Следовательно, здесь очень важна внутренняя мотивация студентов и их готовность дополнительно выделять время для самоподготовки. Согласно опросу, упомянутому в начале статьи, на вопрос о количестве времени, которое студенты готовы потратить на выполнение домашнего задания большинство респондентов (85%) ответили до 1,5 часов, 10% – до 1 часа и только 5% – до 30 минут к каждому занятию. Исходя из вышеприведенных данных можно сделать вывод, что студенты обладают внутренней мотивацией и осознают необходимость дополнительной самоподготовки, а значит, готовы к упорному и продуктивному труду в данном направлении.

Процесс обучения иностранному языку в цифровую эпоху можно представить в виде трех обширных категорий. Первая категория включает в себя традиционное обучение (Traditional Learning), основанное на очном контакте преподавателя и студента в рамках привычного занятия. Вторая категория подразумевает онлайн обучение (Online Learning), где аспект взаимодействия смещен в виртуальную обучающую среду и обусловлен наличием технических возможностей и созданием обучающей виртуальной среды, выбором LMS, а также способностью преподавателя создать программный продукт в виде курса иностранного языка (модуля). К третьей категории относится смешанное обучение (Blended Learning), представляющее собой комбинацию как традиционного обучения, так и онлайн обучения, сочетающее в себе своеобразный набор методов и подходов, приемов обучения, из которых преподаватель отбирает нужные для оптимального сочетания в каждый конкретный момент времени согласно потребностям обучающихся. Ярким примером смешанного обучения может служить Flipped Learning (Flipped Classroom или «перевернутый класс») метод, в котором традиционному обучению посвящается только часть времени занятия, необходимого на взаимодействие преподавателя и студента или работы студентов в малых группах; остальное время вне занятия отводится на поиск, чтение, обработку полученной информации, ее анализ и оценку учащимися, а также воплощение на практике полученных знаний (проектная деятельность), поскольку метод проектов – суть раз-

вивающего, лично-ориентированного обучения [Щукин, 2017], который приводит к созданию прочной языковой базы, обогащая словарный запас обучающихся, стимулируя развитие навыков анализа, оценки и синтеза полученной ими информации (higher-order thinking skills), критического мышления (critical thinking skills), на развитие которых и должен ориентироваться современный преподаватель, что будет способствовать не только, в свою очередь, развитию коммуникативных умений, но и расширению кругозора. Здесь уместным будет упомянуть таксономию американского психолога-педагога Б.Блума, названную таксономией Блума (Bloom`s taxonomy), которая представляет собой иерархическую модель, рассматривающую классификацию образовательных целей, их уровни сложности и специфичности. На самых нижних уровнях данной модели находятся такие категории когнитивных процессов как запоминание и понимание информации, выше располагается практическое применение, а на самых высших уровнях – анализ, оценка и синтез, т. е. создание своего собственного нового знания с помощью креативного мышления, поскольку деятельность творческого характера (принимать или отклонять идеи, создавать новые идеи) часто требует критического мышления [Anderson, Krathwhol, Airasia, 2003].

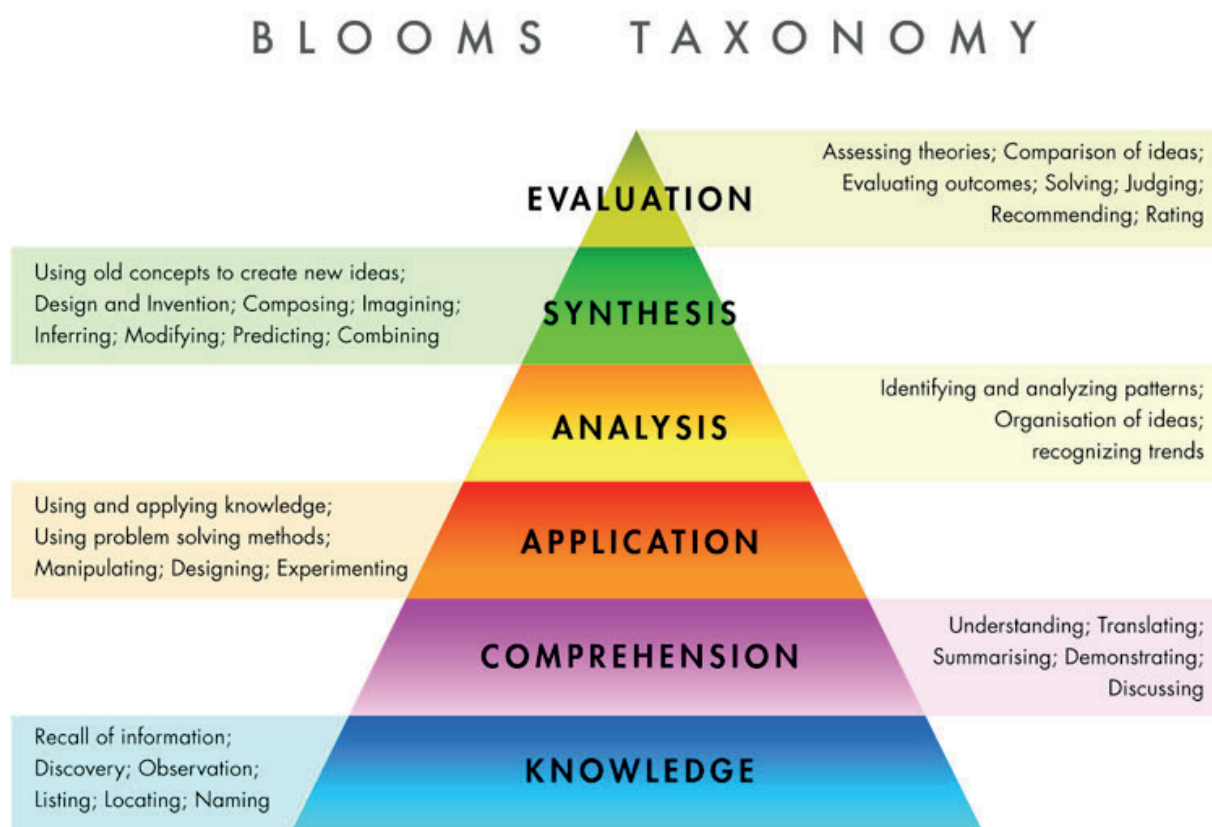


Рис. 1. Bloom`s Taxonomy

Таким образом, для реализации подхода смешанного обучения и внедрения Flipped Learning в образовательный процесс с целью достижения максимально эффективного использования времени на занятии-семинаре для разговорной практики и активной вовлеченности обучающихся предлагается размещение на онлайн-платформе Moodle видео-, аудио- и текстового материала, позволяющего студентам самостоятельно в свойственной каждому из них темпу и времени ознакомиться с обучающим материалом, проанализировать информацию в комфортных для каждого из них условиях, а также оценить и сделать выводы по данному материалу, подготовив свою собственную точку зрения по проблематике и проработав языковой материал для ее презентации на занятии. Работа с онлайн-материалами также способствует развитию у обучающихся способности самостоятельно работать с информацией и создавать свой собственный проект, опираясь на изученный материал, предостав-

ленный в онлайн-заданиях. Грамотно составленные задания дают возможность студентам избежать привычного «заучивания» и перейти на качественно иной уровень – уровень овладения языком (acquisition vs learning) и продуцирования, т. е. создания своего собственного знания [Krashen, 1982]. Роль преподавателя в данном процессе носит исключительно направляющий характер, поскольку он стремится не просто передать определенный объем информации, но и развивает новые навыки мышления, необходимые при самостоятельной учебной работе [Соловова, 2005].

Таксономия Блума является «инструментом, позволяющим в ходе совместной деятельности преподавателя и обучающихся формулировать развивающие задачи и составлять проблемные задания для студентов» [Султанова, 2019], что, в свою очередь, способствует развитию навыков критического мышления (рис. 1).

Далее приведен материал, иллюстрирующий практическое применение метода Flipped Learning, а также рассмотрены следующие виды заданий, которые можно разместить в онлайн-курсе с целью активизации критического мышления у обучающихся.

В качестве темы было выбрано обсуждение преимуществ, которыми обладает человек, владеющий несколькими языками (“The benefits of a bilingual brain”). Студентам после выполненных упражнений онлайн предлагается самим подготовить к семинару комментарии автору видео, отразив свою точку зрения относительно положительных и возможных отрицательных сторон по данной теме. На занятии также студенты смогут представить свои примеры, обсудив данный вопрос сначала в малых группах по 3–4 человека, а затем и внутри всей группы в целом.

Примеры вопросов в онлайн-задании:

Task 1. Before watching the video [7] answer the following questions:

1. How many languages can you speak fluently except your mother tongue?
2. What languages exactly do you speak?
3. Are you familiar with the situation when a person speaks both languages fluently, a native one and a foreign?
4. What other words related to bilingualism do you know?
5. How often do you watch films or TV programmes in English?
6. Do you usually do it with subtitles or without? Why?
7. Do you have friends who are native English speakers?
8. Do you have problems communicating with them? Why?
9. Do you think bilinguals differ from monolinguals? Why/why not?

Task 2. Look at the title of the video and try to guess what it is about.

Before watching the video, fill in the gaps of a chart with 3 columns (**the KWL chart**) and think about the ideas of what you already know about the subject and what you want to know (**columns K and W**) (see table 1).

Table 1

The benefits of a bilingual brain

K (What I know)	W (What I want to know)	L (What I learned)
–	–	–

Task 3. Watch the video and pay attention to specific details answering the following questions:

1. What are the differences between a compound, a coordinate and a subordinate bilingual?
2. What is the best time to start learning a foreign language?
3. What was the attitude to bilingualism in the 1960s?
4. What benefits does a bilingual brain have?
5. What can you say about your own experience of learning a foreign language?

Task 4. After watching the video for a second time answer the following questions:

1. What do you think was the most difficult when they started to learn a foreign language?
2. What way of learning a foreign language is the most productive: learn it in your home country or move to the country where it is spoken? Why?
3. What benefits of speaking a foreign language can you get?

Task 5. Think about your own experience of learning a second language and express your opinion about it. Then write a comment to the author of this video (7–10 sentences) expressing your own view on bilingualism and the benefits you can get learning the second language and supporting your ideas.

Task 6. Prepare to present your comments to the group in the form of peer discussion at the next lesson.

Рассмотренные выше примеры показывают возможность развития навыков презентации изученного, оцененного и проанализированного самостоятельно студентами материала. Кроме того, во время презентации своих результатов работы с онлайн-заданиями, студенты могут активно отрабатывать навыки говорения, продуцирования устной речи, того, на что был ориентирован метод Flipped Learning [8], [9], [10].

В настоящей работе был проанализирован метод Flipped Learning и его возможность применения в дополнительном курсе по дисциплине «Иностранный язык» (английский) для студентов бакалавров 1 и 2 курсов ИТХТ им.М.В. Ломоносова РТУ МИРЭА по направлениям подготовки «Химия», «Биотехнология» и «Техносферная безопасность». Целью метода Flipped Learning является укрепление внутренней мотивации обучающихся, углубление навыков говорения и развитие критического мышления. Данный курс является дополнительным материалом к традиционным занятиям и разработан с учетом анализа предпочтений студентов. Материал по предмету, примеры заданий которого приводились в настоящей работе, может быть размещен на платформе Moodle, которая является наиболее удобной для доступа обучающихся в ВУЗе.

Таким образом, ориентация на конкретную потребность студентов, имеющих возможность посещать дополнительные практические занятия по предмету, очевидно положительно повлияет на укрепление внутренней мотивации обучающихся, их всестороннему и всеобъемлющему погружению и вовлечению в образовательный процесс, а также активному взаимодействию друг с другом и в рамках всей группы на практическом занятии, что позволяет более эффективно развивать навыки говорения и многие другие метапредметные навыки (самостоятельный поиск информации по проблеме, ее осмысление, оценка, выражение своего собственного мнения), а также критическое мышление, что поможет учащимся в их дальнейшем процессе обучения в ВУЗе.

Список литературы

1. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка / Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. М: Глосса-Пресс, 2010.
2. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005.
3. *Султанова Г.С.* Таксономия Блума как инструмент интеллектуально развивающего обучения студентов // Высшее образование сегодня. 2019. № 1. С. 19.
4. *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Издательство Икар, 2017.
5. *Anderson J.W., Krathwhol D.R., Airasia P.W.* A Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of education. New York: Pearson Education, 2003.
6. *Krashen Stephen D.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California: Pergamon Press Inc, 1982.

7. The benefits of a bilingual brain [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/MMmOLN5zBLY> (дата обращения: 04.07.2023).

8. Flipped learning. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/flipped-learning-0> (дата обращения: 04.07.2023).

9. Flipped learning: What is it, and when is it effective? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.brookings.edu/articles/flipped-learning-what-is-it-and-when-is-it-effective/> (дата обращения: 04.07.2023).

10. What is flipped learning? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ielts.org/blog-for-teachers/2021/what-is-flipped-learning> (дата обращения: 04.07.2023).

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ-ЛИНГВИСТАМИ И СТУДЕНТАМИ-НЕЛИНГВИСТАМИ

Аннотация. В последние десятилетия в сфере лексикографии произошли большие изменения, вызванные в первую очередь процессом цифровизации. Если первые электронные словари представляли собой электронные версии традиционных печатных словарей, то сегодня можно говорить о существовании новых продуктов, которые широко применяются, в том числе и в учебной среде. Целью статьи является обзор современных словарей и анализ опыта студентов-лингвистов и студентов – нелингвистов в работе с цифровым лексикографическим продуктом.

Ключевые слова: лингвистический словарь, учебный словарь, студент, онлайн-словарь, сервис онлайн-перевода, изучение иностранного языка.

Лексикография – это «раздел языкознания, занимающийся практикой и теорией составления словарей» [Большой Энциклопедический Словарь, 1998: 258]. Развитие данной области языкознания началось много веков назад, когда предпринимались первые попытки составления словарей или глоссариев, позволяющих людям-носителям разных языков контактировать между собой. На протяжении веков лексикография оформилась в отдел языкознания, в котором на данный момент можно выделить две большие области – практическую и теоретическую лексикографию неразрывно связанные между собой и существующие исключительно во взаимосвязи и взаимовлиянии. Развитие лексикографии привело к созданию большого количества разнообразных словарей, служащих людям в различных целях: толковые словари, энциклопедические, лингвистические и т. д. На настоящий момент существует несколько различных классификаций словарей, в основе которых лежат разные параметры. В рамках данной статьи необходимо обратиться к понятию «учебный» словарь, которое появилось в 60-е годы XX века. Именно в это время лингвисты и преподаватели обратили особое внимание на словарь как на средство обучения. Л.А. Новиков и С.Г. Бархударов в статье «Каким должен быть учебный словарь» предложили разграничить общую и учебную лексикографию «... как лексикографию меньших форм и большей обучающей направленности». [Новиков, 1974: 8]. В.В. Морковкин – один из основателей российской учебной лексикографии считал, что, «учебную лексикографию можно определить, как особую лингвометодическую дисциплину, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты описания лексики в учебных целях» [Морковкин, 1977: 37].

До настоящего времени учебная лексикография остается активно развивающейся областью лексикологии и лингвистики, в особенности, когда речь идет об изучении иностранного языка. Можно даже говорить о том, что последние десятилетия данная область привлекает к себе все больше и больше внимания, что было спровоцировано появлением в том числе и электронных словарей. С точки зрения хронологии развития практической лексикографии, первые попытки создания электронных словарей были предприняты как раз во время появления понятия «учебная лексикография»: в 60е годы появился the Random House Dictionary of English Language. На протяжении второй половины XX века предпринималось много попыток создания разнообразных электронных словарей, в том числе и корпусов (the COBUILD project можно считать первой успешной разработкой в рамках корпусной лингвистики). Однако особого успеха практическая лексикография в области электронных словарей добилась только в XXI веке. Сегодня существует большое количество электронных

словарей и словарей-переводчиков, которые активно используются, в том числе и в рамках обучения иностранным языкам. Довольно обширный обзор современных английских электронных словарей, доступных изучающим язык, представлен в статье О.М. Карповой «Цифровая лексикография как новая научная парадигма (на материале английских словарей)» [Карпова, 2022]. Интересно отметить, что в последнее время отдельные образовательные учреждения предпринимают попытки разработки собственных электронных словарей, которые отвечают потребностям студентов конкретных специальностей, например статья М.В. Макарича, Ю.Б. Поповой и М.О. Швед «Электронные системы» освещает опыт создания англо-белорусско-русского электронного словаря TechLex, который является совместным проектом кафедры английского языка № 2 и кафедры информационных систем и технологий Белорусского национального технического университета [Макарич, 2020].

Целью данной статьи является анализ опыта использования словарей, как средства изучения иностранного языка студентами высших учебных заведений. Нами был разработан опросник, целью которого являлся анализ практики реального обращения к словарю при изучении иностранного языка. Для опроса были созданы две группы студентов высших учебных заведений. Первую составили студенты – лингвисты, студенты 2–3 курсов МГЛУ, обучающиеся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Во вторую группу вошли студенты неязыкового вуза, студенты 1–2 курсов ГМПИ им. М.М. Ипполитова-Иванова, обучающиеся по специальностям в области хорового дирижирования, вокального искусства, музыковедения, композиции и исполнительства на музыкальных инструментах. В рамках опроса ответы на вопросы дали 66 человек: 22 студента-лингвиста и 44 студента неязыкового вуза. Опрос проходил в октябре-ноябре 2023 года с помощью сервиса Google Forms и носил анонимный характер. Большая часть представленных вопросов предполагала возможность выбора респондентами нескольких вариантов ответа, например, какие форматы словарей они используют или к каким онлайн словарям обращаются. Таким образом, студенты могли выбрать все предложенные варианты, которые они используют в работе над языком или воспользоваться опцией «Другое».

В первую очередь нам было интересно, какими лексикографическими продуктами пользуется современный студент. Как показал опрос, в обеих группах студентов лидирует вариант «Онлайн-переводчик» (77% среди студентов-лингвистов и 81% студентов музыкального вуза). В то же время студенты-лингвисты довольно часто обращаются к одноязычным лингвистическим словарям (68%), что нельзя сказать о студентах-нелингвистах (6,8%). Таким образом, при изучении иностранного языка студенты часто ограничиваются формальным выполнением задания, для которого важен именно факт выполнения- невыполнения самого задания, и им вполне оказывается достаточно перевода текста на русский язык. Однако специфика освоения языка студентами-лингвистами все-таки приводит их к необходимости изучать отдельные языковые единицы, что невозможно без использования одноязычного словаря. Учитывая вышесказанное в современных реалиях наиболее популярным оказывается электронный формат словаря, который всегда находится под рукой (81% среди студентов-лингвистов и 22% у студентов-нелингвистов) и сервисы онлайн-перевода (77% студентов-лингвистов и 98% студентов-нелингвистов). Полученные данные показывают, что студенты-нелингвисты хотят сразу получить уже готовый текст. Поэтому, если они обращаются к электронным лексикографическим источникам, то в первую очередь это именно онлайн-переводчики. В то же время, согласно результатам проведенного опроса, именно студенты-нелингвисты чаще по сравнению со студентами-лингвистами используют печатные словари: к печатным лексикографическим источникам обращается 25% студентов музыкального вуза, в то время если мы говорим о студентах-лингвистах, то только 9% этих студентов используют печатные словари. Можно также констатировать, что студенты обеих групп не стараются выбрать определенный онлайн сервис и используют в основном тот, который первый появляется в поисковой системе (Яндекс.переводчик –

77% в обеих группах). Еще одним популярным ресурсом у студентов-нелингвистов является Google переводчик (75% респондентов). Хочется также подчеркнуть, что варианты ответов, предложенные студентами музыкального вуза на вопрос «Какими из нижеперечисленных электронных словарей Вы пользуетесь?» позволяют констатировать, что для них в принципе разница между онлайн-словарем и онлайн-переводчиком не является четко выраженной, так как при выборе ответа «Другое» они вписывали названия именно сервисов онлайн-перевода. Только 43% студентов-нелингвистов на данный вопрос ответили «Не пользуюсь онлайн-словарем», это именно те респонденты, которые понимают разницу между онлайн-словарем и онлайн-переводчиком.

В то же время ответы студентов музыкального вуза на вопрос «Какую еще информацию Вы хотели бы видеть в словаре?» подразумевают, что чаще всего они обращаются к двуязычным словарям, которые, в основном, предлагают вариант перевода единицы на другой язык. Если это русско-английский словарь, то чаще всего студентов интересует еще информация о звучании слова (54% респондентов) или информация о наиболее распространенных словосочетаниях (40%), в которых используется данная единица. К использованию более узких словарей, например, словаря синонимов, словаря сленга, словаря профессиональной лексики и т. д. студенты не обращаются, так как на вопрос «Какую еще информацию Вы хотели бы видеть в словаре?» мы получили такие ответы как «этимология слова», «сленговые выражения», «синонимы и антонимы», «идиомы», «фразеологизмы» и т. д. Другими словами, студенты называли те элементы, которые действительно не достаточно подробно освещаются в двуязычных учебных словарях, но могут быть найдены в более узких лингвистических словарях. Действительно, при ответе на вопрос «Каким видом словарей вы пользуетесь?» только 7% студентов музыкального вуза ответили, что они обращаются к англо-английским словарям.

Корпус, как своеобразное достижение цифровизации, незнаком большинству респондентов: только 36% студентов-лингвистов обращаются к корпусам и 17% студентов-нелингвистов. Большой процент студентов-лингвистов, использующих корпусы, можно объяснить тем, что половина респондентов, давших положительный ответ на вопрос «Используете ли Вы корпусы?», использует их в первую очередь при работе над выпускной квалификационной работой или при подготовке к занятиям по лексикологии (скорее всего речь идет о семинарах по лекционному курсу «Лексикология английского языка»), а не на ежедневных занятиях иностранным языком.

В итоге проведенный опрос позволяет констатировать, что современный студент высшего образовательного учреждения не обладает высокоразвитой культурой использования лингвистического словаря как средства изучения иностранного языка. Так как студенты-лингвисты изучают язык именно как свою специальность, уровень «работы» над языком и задания, которые им предлагают преподаватели в рамках изучения языка, заставляют их чаще обращаться к лингвистическому словарю как к средству обучения, чем студентов неязыкового вуза. Но даже студенты-лингвисты часто подходят к процессу обучения формально и прибегают к использованию онлайн-переводчика. Однако самым популярным форматом лексикографических источников у современного студента-лингвиста является все-таки электронный словарь. Подобный формат словарей является удобным для использования, кроме того позволяет представить разную информацию в рамках одной словарной статьи. Причем, студенты-лингвисты отдают предпочтение одноязычным словарям, которые давно зарекомендовали себя в лингвистике и лексикографии как «проверенные» лексикографические источники: Cambridge Dictionaries Online (90% респондентов), Oxford Advanced Learner's Dictionary (64%), Collins Online Dictionary (46%), Macmillan (41%). Значительный процент ответов также получил онлайн-словарь Reservo (современный словарь, разработанный как онлайн-платформа, включающая толковые и лингвистические словари, а не электронная версия традиционного словаря, как вышеприведенные электронные словари) – 59% студентов-лингвистов отметили, что используют его при изучении иностранного языка.

Несмотря на активное развитие электронных словарей и онлайн-сервисов на данный момент, многие студенты используют самые доступные и «разрекламированные» лексикографические продукты, особенно студенты неязыковых вузов. На наш взгляд, проведенный опрос наглядно показывает, что одной из целей современного преподавателя иностранного языка должно стать формирование у студентов понимания, что такое лингвистический словарь, и навыка работы с лингвистическим словарем в рамках изучения иностранного языка. Развитие данного навыка заложит базу для самостоятельного изучения иностранных языков в будущем как у студентов, специализацией которых является сам язык, так и у студентов других специальностей.

Список литературы

1. Большой Энциклопедический Словарь: Языкознание. М., 1998.
2. Карпова О.М. «Цифровая лексикография как новая научная парадигма (на материале английских словарей)» // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2022. № 2 (38). С. 22–39.
3. Макарич М.В. Компьютерная лексикография: традиционные и современные методологии / М.В. Макарич, Ю.Б. Попова, М.О. Швед // Наука и техника. 2020. Т. 19. № 5. С. 421–427.
4. Морковкин В.В. Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М.: Рус. яз., 1977. С. 28–37.
5. Новиков Л.А. Учебные словари, их специфика и типы // Русский язык в национальной школе. 1974. № 1. С. 8–15.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИГРОВОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОТ ТРАДИЦИИ К СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. В современном плюрикультурном обществе изучение иностранных языков создает уникальный запрос, который будет интересен и приемлем для представителей любой культуры и возраста. По нашему мнению, именно к этой категории запросов можно отнести игровой метод или элементы игрового метода обучения иностранному языку. Игровая деятельность на уроках иностранного языка играет важную роль в образовательном процессе. Игра формирует определенные речевые навыки, развивает необходимые способности и психические функции, помогает закреплять и запоминать речевой материал. Кроме того, метод позволяет разрабатывать стратегию, рассматривать альтернативы и проявлять гибкость в мышлении. С развитием Интернета в электронные приложения и платформы для изучения языка стали внедряться игровые элементы, и это стало еще более привлекательным для обучения людей разных культур и возрастов. Целью данной работы является изучение становления и развития игры как метода обучения иностранным языкам, обзор преимуществ и недостатков современного игрового подхода, а также трансформация игрового метода во всемирную электронную сеть.

Ключевые слова: игровой метод, английский язык, эволюция игры, мобильное обучение, электронное приложение, виртуальная и дополнительная реальность.

Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важнейших средств воспитания. Игровая деятельность как педагогический прием начала использоваться еще в древнем мире. Практика воспитания и обучения с применением соревнований использовались в различных видах спорта, танцах, музыке и словесных дебатах, а также военных играх и учебных сражениях [Специфика игрового метода обучения...].

Изучение как самого явления, так и процесса игровой деятельности, интересовал исследователей философии, психологии и педагогики. Некоторые ученые, такие как К. Гросс и В. Штерн считают игру своего рода упражнениями для развития врожденных реакций по причине их недостаточной развитости [Гросс, 1916].

К. Коффка и Ж. Пиаже рассматривают игру в качестве необходимого компонента для перехода от детства к взрослению [Пиаже, 2000].

Интересно предположение Э. Берна о том, что игровая деятельность является социальным аспектом, посредством которого люди занимают свое свободное время, избегая при этом рисков, связанных с гипотетической опасностью близости [Берн, 2004].

Л.С. Выготский определил игру как основной вид деятельности ребенка, когда маленький человек взаимодействует не с вещами, а с их значениями, что определяет поведение без риска неудачи [Выготский, 2005].

В последнее время игра изучается в разрезе подготовки ребенка ко взрослой жизни в работах С.Н. Карповой, С.А. Шмакова и других исследователей.

Перейдем к характеристике традиционного и современного подходов в обучении английскому языку.

Традиционный подход к обучению английскому языку включал учебники, диктанты и формальные занятия. В такой среде игры были редкостью и рассматривались как развлечение, отрывающее учащихся от основного процесса обучения. Этот подход оставлял мало места творчеству и интерактивности, что могло уменьшить мотивацию учеников.

Сегодня игровая форма обучения получила новый виток развития и является одной из самых перспективных в современной педагогике. Необходимо отметить преимущества современного игрового метода обучения английскому языку.

1. Игра на уроках иностранного языка в современном мире помогает решать многие задачи и является незаменимым помощником талантливому педагогу. Прежде всего, игра позволяет создавать проблемно-познавательные ситуации и управлять процессом познавательной деятельности обучаемых с учетом их индивидуальных способностей. В играх можно использовать разные уровни сложности, задания и вызовы, чтобы каждый ученик мог развиваться в соответствии с собственными возможностями. Это позволяет каждому ученику получать оптимальное обучение и достичь своих потенциальных результатов.

2. Педагогический феномен игры состоит в том, что, являясь формой развлечения и отдыха, она перерастает в обучение, а процесс усвоения, закрепления и передачи информации происходит естественно и непринужденно.

3. Игровое обучение может стимулировать творческое мышление и инновационные способности учащихся. Игры часто предлагают нестандартные ситуации и проблемы, которые требуют мыслительных усилий и поиска необычных решений. Это развивает у учащихся гибкость мышления, способность к принятию рисков и переосмысливанию стандартных подходов. [Эльконин, 1978]

4. Помимо перечисленного, игровой метод обучения способствует формированию командной работы и сотрудничества среди учащихся. Многие игры предлагают совместное решение задач, взаимодействие и коммуникацию между участниками. Это способствует развитию командных навыков, умению работать в группе и управлять конфликтами.

5. Необходимо отметить современность сопровождения в игре при обучении английскому языку. Игровые формы обучения используют современные аудио и видео источники, различные дидактические игры и современные девайсы, что привлекает не только детей и школьников, но также не оставляют равнодушными в том числе старшеклассников и взрослых людей. Исследования по обучению иностранному языку взрослых людей и формированию у них языковой компетенции, показало, что наиболее приемлемым методом в данном случае является ролевая игра. Особенности игровых технологий заключается в том, что все возрастные периоды не вытесняют игру, а продолжают включать ее в процесс [Спиваковский, 1992].

В качестве вызова игровому методу обучения иностранному языку можно выделить тот факт, что не все ученики имеют доступ к современным технологиям, что создает дифференциацию в возможностях обучения [Полилова, 2007]. Необходимо разработать стратегии, чтобы обеспечить равный доступ ко всем ресурсам. Кроме того, не стоит впадать в другую крайность и ставить игру во главу угла в образовательном процессе. С развитием технологий важно оценивать эффективность игрового метода и его соответствие образовательным целям. Необходим постоянный критический анализ для определения оптимального баланса между увлекательностью и эффективностью обучения.

Как было отмечено, игры в образовании не должны стать заменой традиционных методов обучения. Они должны быть хорошо интегрированы в учебную программу и использоваться в сочетании с другими методами и подходами. Также важно выбирать игры, соответствующие целям обучения и подходящие для возрастной группы учеников.

В общих чертах, игровой метод на физических уроках обучения иностранному языку может применяться при обучении лексическому и грамматическому материалу, развития продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, повторения и закрепления языкового и речевого материала [Стронин, 1994].

В современном мире игровой метод имеет также термин «игрофикация», «геймофикация» (gamification). Эти термины означают использование элементов игры в неигровом контексте для

достижения реальных целей в учебе, работе и повседневной жизни [Геймификация: как игровой подход...].

Существует также понятие «эдьютеймент», соединяющий два английских слова – обучение (англ. education) и развлечение (англ. entertainment). Это понятие используется для обозначения формы образования без принуждения, образование посредством обучения [Супонова].

Как упоминалось, игровые формы обучения иностранным языкам утвердились не только на офлайн уроках, но и прочно вошли в систему онлайн обучения. В настоящее время факт наличия виртуальной реальности прочно вошел в жизнь и сознание современного человека.

Основным инструментом в мобильной индустрии в наши дни, безусловно, являются мобильные телефоны на различных операционных системах. Данные устройства уже не являются простыми средствами связи. Новые гаджеты с расширенными возможностями позволяют использовать различные образовательные платформы, а также мобильные приложения к ним, в том числе и для изучения иностранных языков [Пучкова, 2005].

Под мобильным обучением (m-learning / mobile learning) понимается электронное обучение с помощью различных мобильных устройств, независимое от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов [Куклев, 2010].

Различают следующую классификацию внедрения игрового метода в виртуальную реальность.

1. Использование компьютерных технологий. С появлением компьютеров и интернета игровой метод начал интегрироваться в обучение. Образовательные игры на компьютере предоставили возможность объединить увлекательность игр с процессом обучения. Это позволило студентам развивать языковые навыки, играя в интересные и образовательные игры. В качестве примера можно привести такие увлекательные игры, как Wordshake, FluentU, Scrabble, VR Chat, Heavy Rain.

2. Мобильные приложения и облачные технологии. С развитием мобильных технологий игровой метод стал еще доступнее. Мобильные приложения предоставляют учащимся возможность обучаться в любом месте и в любое время. Облачные технологии дополнили этот процесс, обеспечивая синхронизацию данных между устройствами и платформами. Здесь можно выделить такие приложения, как Lingualeo и Duolingo со множеством тренировочных упражнений на развитие навыков произношения, чтения, аудирования, говорения и письма. Memrise, Easy Ten, Words, Rosetta Stone позволит с легкостью в игровой форме запоминать новые слова. Увлекательное приложение Puzzle English поможет освоить английский язык, начиная с любого уровня [WEB 2.0 TOOLS FOR ESL TEACHERS].

Среди облачных технологий можно назвать сервис Tagxedo. Сервис StudyStack (<http://www.studystack.com>). Данный сервис позволяет не только использовать библиотеку с готовыми картами, но и создавать собственные электронные карточки с разного типа заданиями. При обучении диалогической речи, учащиеся с удовольствием работают с сервисом GoAnimate (<http://goanimate.com>) Данный web-ресурс дает возможность создать собственный диалог посредством выбора героев, места действия и анимировать его [Супонова].

3. Виртуальная реальность и дополненная реальность. Сегодня технологии виртуальной реальности и дополненной реальности образуют новый уровень взаимодействия в обучении. Учащиеся могут окунуться в виртуальные миры, где они общаются на английском языке, разговаривают с виртуальными персонажами и решают языковые задачи в увлекательной форме. В качестве примера виртуальной реальности можно привести Mondly VR. В данном приложении учащийся попадает в виртуальную среду, где может взаимодействовать с виртуальными персонажами с помощью технологии распознавания речи. В приложении VR Learn English учащийся попадает в виртуальную квартиру. Он двигается по квартире сообразно движению головы, при этом слышит, как слова произносятся

и видит, как они пишутся. Существуют книги, раскраски и пазлы с дополненной реальностью, например, *Toy stories: English for kids*. Наведя мобильное устройство с этим приложением на изображение в книге, можно оживить любимого героя и узнать о нем много интересного [Английский с дополненной реальностью].

На просторах интернета можно найти большое количество инструментов, позволяющих организовать обучение более современным способом. В качестве примера можно выделить отдельные ресурсы, где виртуальные моменты замещают реально существующие предметы – использование взрывающейся бомбочки или песочных часов в соревновательных упражнениях на скорость. Подобные вспомогательные инструменты являются забавным анимированным вариантом таймера. Необходимо выставить нужное время и нажать на кнопку. После окончания отсчета времени бомба взорвется со звуком и анимацией [Secundomer.online]. Подобные помощники очень оживляют ход урока и делают занятие более интересным.

Как мы выяснили, игровая деятельность на уроках иностранного языка играет важную роль в образовательном процессе. Современный игровой метод является эффективным подходом для обучения английскому языку. Он позволяет обучаемым учиться в более интерактивной и привлекательной форме, а также развивать более сложные языковые навыки. Кроме того, использование онлайн-технологий позволяет студентам получать максимальную пользу от игрового метода и быстрее достигать своих целей.

В заключении можно отметить, что игра как форма воспитания и обучения, появившись в древние времена, прошла свой эволюционный путь и очень органично вошла в современную действительность и виртуальную реальность. Игры следует использовать на уроках иностранного языка, грамотно сочетая их с традиционным методом обучения, поскольку, являясь эффективным инструментом, данный метод предлагает учащимся гипотетическую среду, в которой они могут исследовать альтернативные решения без риска неудачи. Мысль и действие объединяются в целенаправленное поведение для достижения цели. Помимо этого, игровые методы учат вырабатывать стратегию, рассматривать альтернативы и гибко мыслить.

Список литературы

1. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Екатеринбург: ЛИТЕР, 2004.
2. Английский с дополненной реальностью // Электронный журнал об иностранных языках. [Электронный ресурс]. URL: <https://lingvovisor.ru/blog/anglijskij-s-dopolnenoj-realnostyu/> (дата обращения: 07.11.2023).
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: АСТ, 2005.
4. Геймификация: как игровой подход помогает в обучении и на работе. [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/605c6f2f9a79473a61646994> (дата обращения: 05.11.2023).
5. *Гросс К.* Душевная жизнь ребенка. Киев: Детская литература, 1916.
6. *Куклев В.А.* Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ульяновск, 2010. 46 с.
7. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. М.: Питер, 2000.
8. *Полилова Т.А. Понамарева В.В.* Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков // ИЯШ. 2007.
9. *Пучкова Ю.А.* Игры на уроках английского языка. М.: АСТ Астрель, 2005.
10. Специфика игрового метода обучения взрослых в историческом дискурсе становления игровой деятельности как педагогического явления. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/spetsifika-igrovogo-metoda-obucheniya-vzroslyh-v-istoricheskom-diskurse-stanovleniya-igrovoy-deyatelnosti-kak-pedagogicheskogo/viewer (дата обращения: 08.10.2023).

11. *Стиваковский А.С.* Игра – это очень серьезно. М., 1992.

12. *Стронин М.Ф.* Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994.

13. *Супонова Ю.А.* Облачные технологии на уроках английского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.n-asveta.by/dadatki/eshb/2020/suponova.pdf> (дата обращения: 07.11.2023).

14. Сущность и содержание понятия «эдьютеймент» в отечественной и зарубежной педагогической науке. [Электронный ресурс]. URL: <https://almavest.ru/ru/node/1376> (дата обращения: 03.11.2023).

15. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

16. Secundomer.online [Электронный ресурс]. URL: <https://secundomer.online/tajmery/tajmer-bomba-onlajn-so-zvukom> (дата обращения: 07.11.2023).

17. WEB 2.0 TOOLS FOR ESL TEACHERS. [Электронный ресурс]. URL: <http://learnteachweb.ru/for-teachers/web-20-tools.html> (дата обращения: 08.10.2023).

МУЛЬТИПЛИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья рассматривает применение мультипликативного подхода в обучении студентов иностранному языку, обращая внимание на значимость подхода в эпоху цифровизации образования. Автор показывает использование мультипликативного подхода для улучшения качества изучения иностранного языка и отмечает, что первоначально подход нашел свое применение в областях экономики и психологии. В статье акцент сделан на синергии мультимедийных ресурсов с уровнями и видами владения иностранным языком и видами речевой деятельности. На основании выводов отмечается, что мультипликативный подход способствует улучшению уровня владения иностранным языком.

Ключевые слова: мультипликативный подход, мультимедийные ресурсы; уровни владения иностранным языком; виды речевой деятельности.

Применение цифровых инноваций в разнообразных областях жизнедеятельности человека, включая образование, стимулирует формирование новых стратегий преподавания иностранных языков. Мультипликативный подход, который сначала нашел свое применение в экономике, является одной из таких новых методик и успешно интегрирован в процесс обучения иностранному языку. Так, основная идея мультипликативного подхода заключается в том, что достижение целей происходит благодаря взаимодействию и взаимному умножению разных факторов. В психологии термин «мультипликативный подход» был введен Д.В. Ушаковым в работе с одаренными детьми. Этот подход предполагает, что индивидуальные характеристики, элементы окружающей среды и культурного контекста взаимодействуют и перемножаются, формируя индивидуальность таланта [Ушаков, 2011]. Скотт Янг, который описывает основные принципы этого подхода в экономике, отмечает, что успех производства определяется совокупностью различных факторов (качество продукта, рыночный спрос, рекламные стратегии и т. д.). Каждый из этих факторов оценивается относительно эффективности в диапазоне от 0% до 100%. Значения этих факторов перемножаются, и если большинство факторов имеют значение 100%, а один – 0%, то общая эффективность будет равна 0 [Стефанов, 1980].

Использование мультипликативного подхода может быть эффективным решением для улучшения результатов обучения иностранным языкам. В Европейском Союзе система «Общеввропейские рекомендации по изучению, преподаванию и оценке иностранных языков» применяется для оценки уровня владения иностранными языками. Эта система предоставляет стандарты для определения языковых компетенций.

Рисунок 1 демонстрирует уровни владения иностранным языком [Крючкова, 2023: 86]. Переход студента на следующий уровень возможен только в том случае, если он успешно освоил виды речевой деятельности и определенный набор языковых компетенций, соответствующих конкретному уровню. При оценке уровня знания иностранного языка крайне важно учитывать все четыре аспекта речевой компетенции: аудирование, чтение, говорение и письмо. Достижение нового этапа овладения иностранным языком становится невозможным, если обучающийся концентрируется только на одном аспекте. Важно, чтобы обучающийся успешно развивал все эти умения в комплексе. В этом ему может помочь мультипликативный подход, который позволяет умножать полученные знания в разных областях, способствуя таким образом эффективному достижению обучающимся целей в изучении иностранного языка и переходу на следующий уровень.

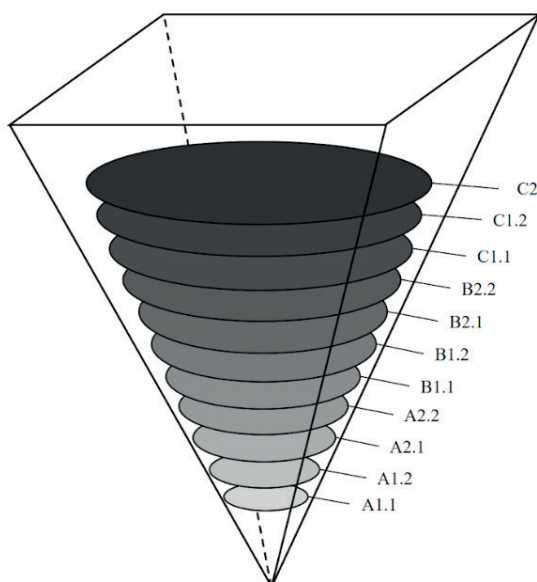


Рис. 1. Уровни владения иностранным языком

Модель применения мультипликативного подхода включает в себя координацию учебного мультимедийного контента с уровнями изучения иностранного языка и видами речевой деятельности. Мультимедийные ресурсы используются обучающимся в определенной последовательности, что способствует его наиболее активному участию в различных формах речевой деятельности, что, в свою очередь, приводит к увеличению его уровня владения иностранным языком. Оптимальное освоение иностранного языка становится возможным при использовании мультимедийных ресурсов. Мультимедийные ресурсы воспринимаются как эффективные образовательные инструменты благодаря их интерактивности, адаптивности, интегративности, а также способности принимать во внимание индивидуальные особенности обучающихся и стимулировать их мотивацию.

На занятиях по иностранному языку мы активно применяем мультимедийные ресурсы, которые разделены на уровни A1, A2, B1, B2, C1 и C2 и включают задания по видам речевой деятельности. Мультимедийные ресурсы предлагают материалы для изучения грамматических и лексических аспектов, охватывая все от базовых концепций до более сложных тем. Например, одним из способов изучения иностранного языка с помощью мультимедийных ресурсов является использование видеоуроков. Видеоуроки включают в себя видеоматериалы с заданиями, которые адаптированы к уровню знания языка студента и связаны с определенной тематикой. Такой подход обеспечивает индивидуализацию заданий и дает возможность предложить студентам видеоматериалы для самостоятельной рефлексии дома по изученной теме. Видеоматериалы размещаются на платформах для изучения иностранного языка. Например, одной из такой платформы является сайт Deutsche Welle, который включают в себя видеоматериалы адаптированные под уровни владения иностранным языком, и к ним задания по видам речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо, говорение. Регулярное применение мультимедийных материалов в процессе обучения иностранному языку увеличивает результативность обучения и способствует переходу обучающихся на более высокий уровень языковой компетенции.

Рисунок 2 демонстрирует процесс перехода студентов второго курса, изучающих практический курс иностранного языка (базовый уровень), с одного уровня на другой, когда они успешно осваивают все виды речевой активности и приобретают необходимые грамматические и лексические навыки. В феврале 2023 года было проведено вводное тестирование для определения уровня знания иностранного языка. Процесс обучения осуществлялся с использованием мультимедийных ресурсов. Эти уроки были интегрированы в образовательный процесс, и каждый видеоурок предоставлялся

студентам в соответствии с их уровнем знаний. В июне 2023 года, по завершении семестра, было проведено итоговое тестирование для определения уровня освоения иностранного языка студентами. На схеме видно, что большая часть обучающихся перешла на следующий уровень владения языком, а один из обучающихся не перешел на следующий уровень, в связи с тем, что один из видов речевой деятельности не был им освоен и соответственно по модели мультипликативного подхода произошло умножение видов речевой деятельности, но один из видов показал 0% и соответственно общий результат тоже равен 0. Контрольное тестирование показало, какие виды речевой деятельности и в каком процентном соотношении были освоены. Применение мультипликативного подхода с использованием мультимедийных средств предполагает успешное освоение всеми четырьмя видами речевой активности. Если студент не овладевает хотя бы одним из этих видов, то переход на следующий подуровень становится недостижимым. Это обусловлено основой мультипликативного подхода, который подразумевает совокупное освоение аудированием, чтением, письмом и говорением, которые в процессе овладения иностранным языком умножаются друг на друга.

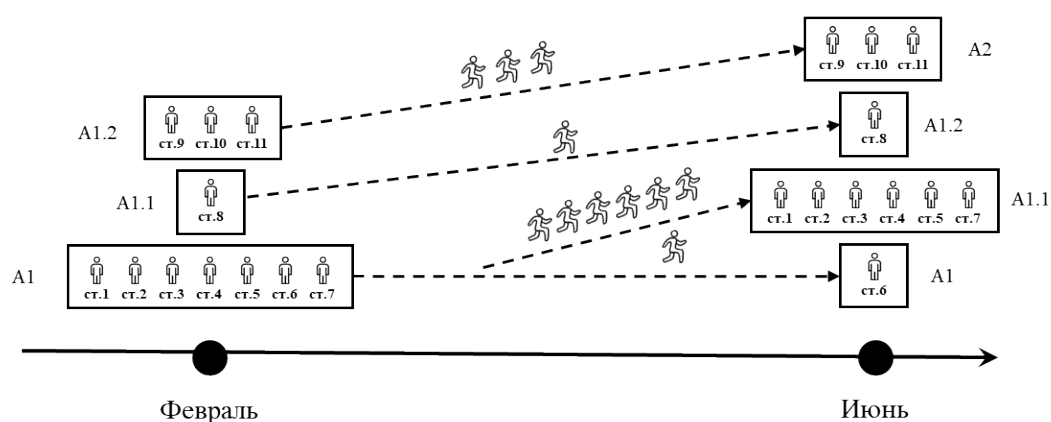


Рис. 2. Переход обучающихся 2-го курса, изучающих практический курс иностранного языка с одного подуровня на другой подуровень

Исходя из проведенного исследования можно сделать вывод, что применение мультипликативного подхода в обучении иностранному языку с помощью мультимедийных ресурсов является инновационным и эффективным методом. Данный подход позволяет сделать процесс обучения персонализированным и применять индивидуальную образовательную траекторию обучающихся. Ключевой принцип мультипликативного подхода – это комплексное применение видов речевой деятельности с использованием мультимедийных ресурсов. Это может включать применение онлайн-сервисов, аудио- и видеоресурсов в ходе учебного процесса, которые встроены в классические методики обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Крючкова О.Н. Мультимедийные средства в реализации мультипликативного подхода в обучении иностранному языку будущих педагогов // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. Вып. 2. М. 2023. С. 83–94.
2. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность: Пер. с болг. М.: Политиздат, 1980.
3. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности / Д.В. Ушаков. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2011.
4. Young S. Multiply or Add? 2017. Available from: <https://www.scotthyoung.com/blog/2017/05/30/multiply-or-add/> (Accessed: 28.09.2023)

ЗАДАНИЯ ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ РУССКИХ СЛОВ, РАЗРАБОТАННЫЕ ДЛЯ КИТАЙСКОЙ ПЛАТФОРМЫ WECHAT

Аннотация. В статье рассматриваются задания для запоминания русских слов, которые могут быть представлены на платформе WeChat. Описывается платформа WeChat, ее функциональные особенности и преимущества по сравнению с традиционными электронными платформами. Предложен комплекс заданий для запоминания русских слов, состоящий из 6 заданий и контрольной работы. Сделан вывод о значимости этих заданий для преподавания русского языка как иностранного. Они могут побудить преподавателей разработать больше приемов и методов преподавания и повысить мотивацию обучающихся к обучению.

Ключевые слова: запоминание, русские слова, задание, WeChat, учебный курс, русский язык.

Изучение русского языка всегда является трудным для китайских студентов, обучающихся в российских вузах. В частности, вызывают трудности русские слова – запоминание их значения, произношения, написания и правил сочетаемости с другими словами, поэтому одна из задач преподавателя – помочь студентам выучить русские слова. Существуют различные приемы запоминания слов, с которыми преподаватели знакомят студентов, но при этом мало используется информационно-коммуникационные технологии, в частности, платформа WeChat, «коммуникационная платформа Китая, на которой люди получают и отправляют текстовые и голосовые сообщения, делятся фото и видео, могут использовать машинный перевод, смотреть новости и т. д.» [Антропова, 2018: 218].

Проблему разработки заданий, способствующих запоминанию слов, исследовали многие русские и китайские педагоги и методисты. Е.Ю. Микалаускайте, И.Г. Нагибина, И.А. Славкина считают, что смысловой подбор омофонов китайского языка, графические ассоциации, рифмовки слов родного и изучаемого языков являются эффективным способом обучения китайских студентов запоминанию русских слов [Микалаускайте, Нагибина, Славкина, 2020]. Т. Ф.А. Чинь полагает, что блоки однокоренных слов запоминаются легко, поэтому целесообразно давать студентам цепочку из двух, трех или больше однокоренных слов [Чинь, 2017: 186]. Юй Чанчунь, Лю Шумэй и Чжуан Ли предложили пять приемов обучения запоминанию слов: прием прослеживания этимологии, прием запоминания с интересом, прием англо-русского контрастивного запоминания, прием эпизодического запоминания и прием размышления о предназначении тех или иных предметов [Юй, Лю, Чжуан, 2014: 15–16]. Однако до сих пор существует очень мало исследований по использованию WeChat в обучении русскому языку как иностранному, особенно нет исследований обучения запоминанию русских слов при помощи китайской платформы WeChat.

Платформа WeChat имеет следующие преимущества: 1) она облегчает общение и обмен информацией между преподавателем и студентами, сокращая время и стоимость передачи информации; 2) может персонализировать и разнообразить курс и лучше удовлетворять потребности студентов; 3) может улучшить эффективность и уровень управления образованием, а также представить удобство для анализа курсов и прогресса студентов в обучении; 4) может повысить мотивацию студентов к обучению и улучшить эффективность и качество обучения студентов. В отличие от традиционных электронных платформ обучения очевидное преимущество платформы WeChat состоит в том, что она «значительно упрощает общение между участниками учебного процесса, позволяет преподавателю отвечать на вопросы студентов голосовым сообщением на своем телефоне. Размещенные

на публичном аккаунте образовательные ресурсы находятся в открытом доступе. Такой функцией не обладают приложения MStTeams, ZOOM и др.» [Янь, 2023: 202].

Представим созданный нами и размещенный на платформе WeChat комплекс заданий для запоминания слов из текста «Единственно бедное учение» (<https://www.kommersant.ru/doc/3908106>). Время, затрачиваемое на работу студентов – 1 час. Комплекс включает 6 заданий, каждое задание длится 8 минут, после этого предлагается выполнить контрольную работу, на которую запланированы 12 минут. Отображение данного комплекса на платформе WeChat позволяет студентам многократно повторять слова и наконец их выучить.

1 шаг: Сканируйте один из следующих QR-кодов для начала курса «Тренировка запоминания слов» (рис. 1).

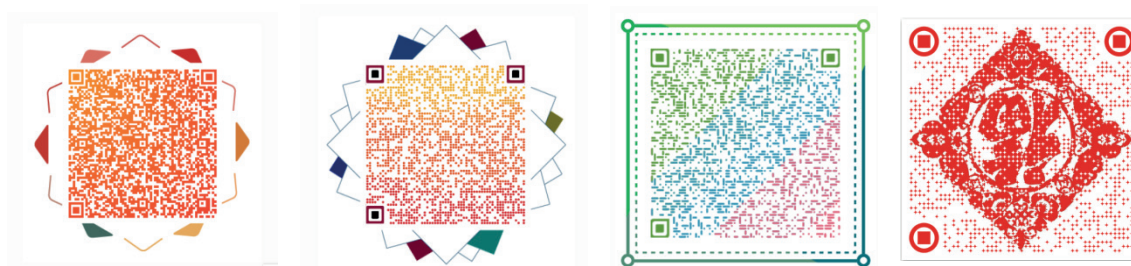


Рис. 1. Формы QR-кодов для начала курса

2 шаг: Выполните задания.

Первое задание обеспечивает усвоение слов и словосочетаний: *в отличие от, расход, насыщенный, доход, высокая банковская закредитованность, шокировать, непродовольственные товары, квартал, потребление, малообеспеченные россияне*. Выполняя его, студенты выбирают русское слово, соответствующее китайскому слову. Если выбор правильный, система автоматически отображает его. Если выбор неправильный, студенты могут выбрать слово еще раз (рис. 2).

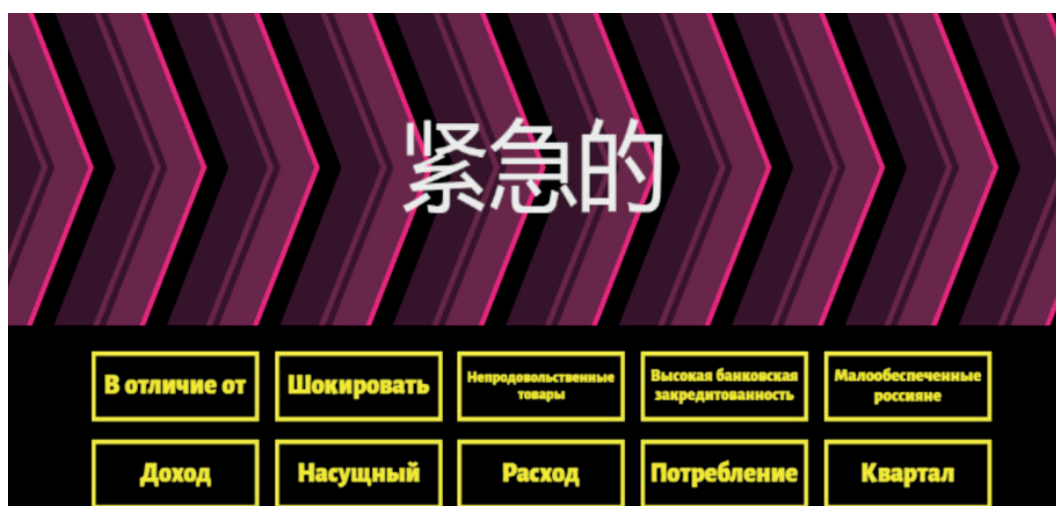


Рис. 2. Первое задание для тренировки запоминания слов

Во втором задании требуется выбрать китайское слово, соответствующее русскому слову. Если выбор правильный, система автоматически отображает его. Если выбор неправильный, студенты могут выбрать слово еще раз (рис. 3).



Рис. 3. Второе задание для тренировки запоминания слов

Выполняя третье задание, студенты должны использовать подсказки, чтобы решить кроссворд. Предлагается формулировка задания «Прикоснитесь к слову и введите ответ» (рис. 4).



Рис. 4. Третье задание для тренировки запоминания слов

В четвертом задании слова скрыты в таблице букв. Студенты должны найти их как можно скорее за пять минут, так как существует ограничение по времени (рис. 5).

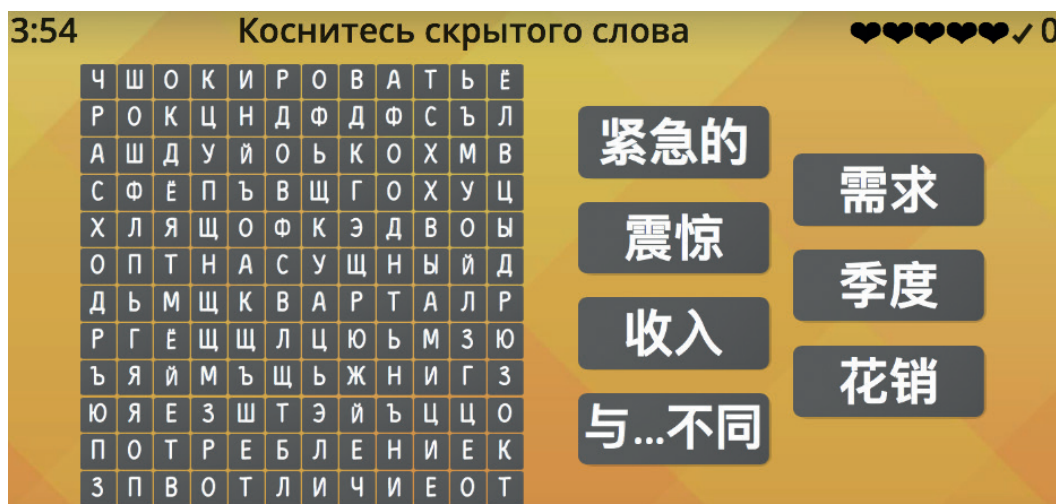


Рис. 5. Четвертое задание для тренировки запоминания слов

Пятое задание содержит анаграмму. Студентам нужно перенести буквы в правильные позиции, чтобы восстановить слово или фразу (рис. 6).

需求



Рис. 6. Пятое задание для тренировки запоминания слов

Выполняя шестое задание, студенты должны коснуться каждой коробки по очереди, чтобы открыть их и за 30 секунд опознать элемент, находящийся внутри (рис. 7 и 8).

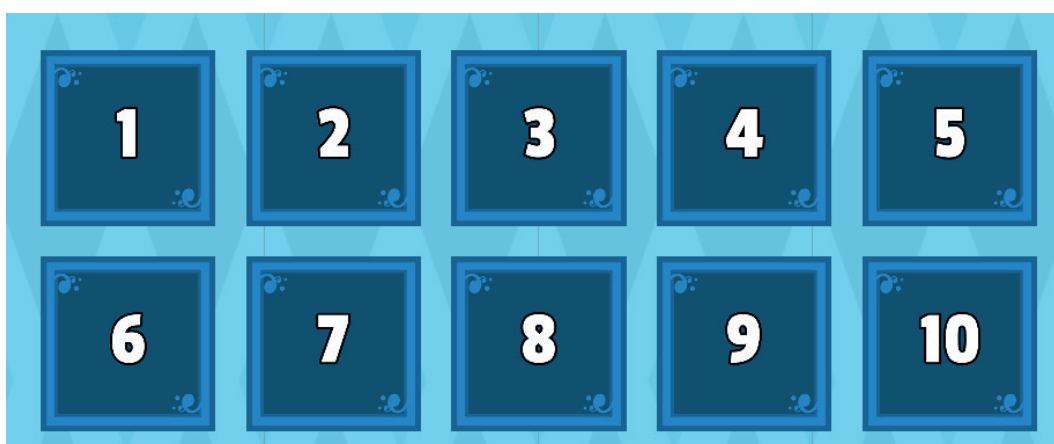


Рис. 7. Шестое задание для тренировки запоминания слов



Рис. 8. Шестое задание для тренировки запоминания слов

3 шаг. Выполните контрольную работу.

Студентам дается серия вопросов с множественным выбором. Они должны выбрать правильный ответ для продолжения выполнения заданий (рис. 9).



Рис. 9. Контрольная работа для заданий

Указанный комплекс заданий использовался на учебных занятиях по русскому языку в Санкт-Петербургском государственном университете и вызвал интерес как у преподавателей, так и у китайских студентов, так как одним из его преимуществ является легкость составления заданий и простота в использовании. Комплекс заданий может быть востребован преподавателями разных вузов при обучении студентов разных уровней владения русским языком.

Список литературы

1. Антропова М.Ю. Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского WECHAT) / М.Ю. Антропова // *Cross- Cultural Studies: Education and Science*. 2018. Т. 3. С. 218–224.
2. Микалаускайте Е.Ю. Мнемотехники в обучении русскому языку как иностранному / Е.Ю. Микалаускайте, И.Г. Нагибина, И.А. Славкина // *Филологический класс*. 2020. Т. 25. № 4. С. 189–199.
3. Муравьев Н.А. Подходы к составлению лексических минимумов в России и за рубежом: проблемы и перспективы / Н.А. Муравьев, М.Ю. Ольшевская // *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2019. Т. 17. № 1. С. 78–89.
4. Чинь Тхи Фан Ань. Обучение лексике русского языка во вьетнамской аудитории / 4. Чинь Тхи Фан Ань // *Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: материалы II Международной научно-практической конференции: памяти профессора кафедры английской филологии Ф.А. Литвина, Орёл, 10–11 октября 2017 года*. Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2017. С. 181–190.
5. Юй Чанчунь. Идеи применения мнемоники в обучении русскому слову / Юй Чанчунь, Лю Шумей, Чжуан Ли // *Образование в Хэйлуунцзяне (Исследования и оценка высшего образования)*. 2014. № 2. С. 15–16. 于长春, 刘淑梅, 庄莉. 记忆法在俄语单词教学中的运用策略[J]. 黑龙江教育(高教研究与评估).
6. Янь, Ж. Реализация модели смешанного обучения в курсе русского языка для китайских студентов / Ж. Янь // *Преподаватель XXI век*. 2023. № 1–1. С. 199–210.

МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНОГО БЛОГА

Аннотация. Цифровые образовательные инструменты Web 2.0 стали популярными в методике преподавания иностранных языков. Однако, их внедрение в широкую методическую практику началось относительно недавно. Целью статьи является представить опыт применения такого инструмента Web 2.0 как учебный блог, а также рассмотреть следующие модели обучения: контекстное, имитационное, проблемное, применяемые для совершенствования иноязычной письменной речи студентов с применением данного инструмента обучения. Учебный блог является эффективным средством обучения письму, с помощью которого представляется возможным организовывать учебно-познавательный процесс в рамках заданной траектории обучения с учетом современных реалий.

Ключевые слова: иноязычная письменная речь, инструмент Web 2.0, учебный блог.

Актуальность цифровых образовательных инструментов, несомненно, растет в эпоху развития третичного образования. Однако, их внедрение в широкую методическую практику началось относительно недавно. В связи с этим, можно наблюдать некоторые трудности при освоении и применении цифровых инструментов в методике преподавания иностранных языков. Решением данной проблемы может являться наличие методического обеспечения учебного процесса средствами Web 2.0, что позволит всесторонне подходить к процессу обучения. Так, в данной статье представим опыт использования учебного блога как одного из инструментов Web 2.0 в лингводидактике, а также рассмотрим модели обучения иностранному языку посредством данного инструмента.

Важно отметить, что учебный блог является современным средством обучения письму, с помощью которого возможно эффективно организовывать учебно-познавательный процесс в рамках заданной траектории обучения с учетом современных реалий.

Одно из популярных определений понятия «учебный блог» трактуется следующим образом – это Web-сайт социального сервиса, который содержит личный опыт блогера или группы блогеров, демонстрирующих свой опыт и наблюдения посредством изображений, видео, ссылок и т. д. [Нашхоева, 2020]. Учебные блоги, несомненно, являются качественным инструментом в совершенствовании навыков иноязычной письменной речи [Гареев, 2021].

На сегодняшний день в зарубежной практике существует методика обучения иноязычной письменной речи, которая трактуется как BALL – blog-assisted language learning [Noels, 2015]. Данная методика обучения иностранному языку реализуется посредством блога, содержит ключевые дидактические и методологические аспекты системы языковой подготовки обучающихся и рассматривает характеристику следующих механизмов обучения [Garcia, 2019]:

- влияние учебных блогов на формирование межкультурной коммуникации и коммуникативной компетенции;
- формирование языковой компетенции посредством учебных блогов, куда входит лексическая, грамматическая, синтаксическая и орфографическая грамотность;
- применение учебных блогов в развитии мотивации и вовлеченности учащихся к изучению иностранного языка;
- развитие учебной автономии обучающихся к изучаемому языку посредством учебного блога;
- формирование цифровых навыков и навыков работы с информацией на изучаемом языке.

Пытаясь осмыслить эффективность такого цифрового инструмента как учебный блог в формировании новых знаний и совершенствовании навыков иноязычной письменной речи, полезно предусмотреть, какая модель обучения подойдет для студентов с учетом их личных и профессиональных ориентиров. Так, рассмотрим несколько моделей обучения иноязычной письменной речи студентов с использованием учебного блога.

Одной из популярных моделей обучения является *модель проблемного обучения*, инициирующая самостоятельный поиск нового знания у обучающихся [Селевко, 1998]. Основу данной модели обучения составляют проблемные ситуации/задачи (problem-solving tasks), которые предлагаются учащимся с целью их решения. Например, это могут быть письменные задания на выражение собственного мнения об анализируемой проблеме, аргументативное эссе, сочинение-рассуждение, письмо-разъяснение и т. д. Учебный блог как средство обучения развивает широкий спектр навыков у обучающихся с учетом выполнения проблемных практических задач, в частности, если они сами ведут свои персональные учебные блоги. Так, учащимся может быть предложено следующее задание: Your class has had a discussion on the effects of playing computer and video games. Some classmates believe these games are a harmless of escapism, but others think they make young people too aggressive and can become dangerously addictive. *The tutor has asked you to write an essay giving your views on this topic and saying whether you agree or disagree with the points made. Write your opinion in 220–260 words. Выполнив данное задание, студенты могут оформить его в виде статьи или эссе, добавив разделы, фото, дополнительные фичи для более приятного визуального восприятия, и далее опубликовать на личной странице в своем учебном блоге.

Рассмотрим следующую модель обучения в блоге – *имитационную*. Модель имитационного обучения содержит особую методическую комбинацию упражнений, включающих отработку грамматических структур и лексики, т. е. учащимся предлагается ряд имитационных и подстановочных заданий, которые являются примерами для выполнения итогового письменного задания [Чернилевский, 2002]. Приведем в качестве примера ряд последовательных упражнений, которые способствуют выполнению итогового письменного задания: While studying in Britain, you join a drama group. Recently you helped to organize a trip on a Murder Mystery Weekend. The secretary of the group has asked you for a report saying what the group enjoyed, outlining any problems, and recommending improvements for future trips. Read the comments on the Timetable below, write your report, and post it in your study blog.

Task 1. Complete the sentences with one of the prepositions below, and then choose which introduce and conclude the report.

Task 2. Which of the phrases would be suitable for making recommendations in your report? Underline some of them in the text.

Task 3. Read the input of the text again and choose the appropriate note.

Task 4. Write your report in 180–220 words.

К имитационным методам в обучении студентов иностранному языку могут относиться игры. Они, в свою очередь, моделируют среду обучения, распределяя определенные роли среди участников образовательного процесса. Функциональное значение таких игр оснащает педагогический процесс и помогает изучить реальные элементы социальной, экономической, политической, бытовой сфер. Например, прежде чем дать учащимся выполнить задание в блоге, можно разыграть имитационную игру по той или иной пройденной теме, раздав демонстрационный кейс (само задание, ролевые карточки, и т. д.).

С целью разработки практической оснащенности занятий для обучающихся можно применить *модель контекстного обучения*. Данная модель предполагает интеграцию различных видов деятельности студентов, включая практическую, учебную и научную [Вербицкий, 1990].

Предложенная модель контекстного обучения иностранному языку должна облегчить получение знаний, умений и навыков у студентов и способствовать их трансформации в профессиональную компетенцию, благодаря применению учебного блога в образовательном процессе. Учебный блог как мотивирующее средство обучения может повысить совместную деятельность учеников, например, путем имплементации коллективного учебного блога, в котором будет задействована вся обучающаяся группа. Такой вид деятельности способствует формированию навыков сетевого взаимодействия обучающихся и их общения с пользователями группы, умений выражать собственное мнение по предложенной проблеме и правильно оформлять речевое высказывание.

При этом в содержание контекстного обучения входят задания, которые должны соотноситься с темами рабочей программы и материалом, это, в свою очередь, обеспечит преемственность учебного процесса и эффективность усвоения языковых знаний обучающимися согласно системе уровня владения иностранным языком. Так, можно предложить одно из следующих письменных заданий для учащихся с элементами исследовательского подхода: The editor of a local newspaper has asked you to write a review of the modern higher education systems of two different countries – Russia and Canada. Write your review in 220–260 words, referring to various sources and publish in your study blog.

Внедрение контекстных заданий может являться одним из способов совершенствования аналитико-синтетических способностей у студентов анализировать научную или научно-техническую информацию, их навыков к составлению логически связанных текстов, а также их опыта оформления научных статей, презентаций по результатам выполненного задания или проведенного исследования.

Подводя итог, можно отметить, что с учетом развития образовательных тенденций увеличивается доля внедрения различных индивидуальных траекторий обучения студентов, которые комбинируют разные модели обучения при помощи инструментов Web 2.0. Такой подход является наиболее перспективным с учетом перехода на вариативный формат содержания обучения. Учебный блог как современный инструмент обучения может сопровождать учебный процесс в различных моделях обучения: контекстное, имитационное, проблемное, поддерживая мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка. Таким образом, учебный блог можно считать средством обучения, которое обладает большим методическим потенциалом и дает новые возможности для мониторинга и оценки качества обучения иноязычной письменной речи.

Список литературы

1. *Вербицкий А.А.* Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1990.
2. *Гареев А.А., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А.* Организация самостоятельной работы студентов на основе учебных блогов // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 3. С. 117–139.
3. *Наихоева М.Р.* Использование блог-технологий в учебном процессе при обучении иностранным языкам // *МНКО*. 2020. № 6 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-blog-tehnologiy-v-uchebnom-protsesse-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 11.11.2023).
4. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998.
5. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие. М.: ЮНИТИ, 2002.
6. *Garcia E., Jonathan M., Stephen W., Mohamed Y.* Student learning in higher education through blogging in the classroom // *Computers & Education*. Vol. 136. 2019. P. 61–74.
7. *Noel L.* Using blogs to create a constructivist learning environment // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol.174. 2015. P. 617–621.

ЭВОЛЮЦИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В XX–XXI ВВ.

Аннотация. Ретроспектива развития языкового тестирования на Западе и в России, показывает, что это были разные пути, в одном случае – гладкий и эволюционный, в другом – тернистый и революционный. Отрефлексирав этот богатейший опыт, мы сможем лучше определить цели и задачи современной российской тестологии. На сегодняшний день цифровизация вытесняет антропоцентрические методы и требует разработки новых технологичных приемов обучения и контроля. Представляется, что уроки прошлого помогут избежать стратегических ошибок, видимое ослабление интереса к тестологии не приведет к еще одному провалу в эволюции данного научного направления, а на практике лингводидактические тесты в новом формате останутся важным инструментом контроля знаний и умений.

Ключевые слова: лингводидактическое тестирование, тестология, цифровизация, компетенции тестолога, тенденции развития тестов.

Тестология как наука о тестах с самого начала оказалась междисциплинарной дисциплиной, причем это междисциплинарность не только и не столько внутругуманитарная, сколько естественно-гуманитарная. Прародитель европейской тестологии, Фрэнсис Гальтон начал свои исследования в русле естественных наук. Кембриджский ученый, медик по образованию, он находился под сильным влиянием своего кузена, Чарльза Дарвина. Эволюционная теория Дарвина вдохновила Гальтона на исследования в области эволюции человека, генетических предпосылок развития психологических характеристик и способностей человека. Гальтон разработал приемы диагностики способностей, которые и положили начало испытаниям, названным тестами [Galton, 1883].

Продолжил дело Гальтона американец Джеймс Маквин Кэттел. Именно ему приписывают введение в научный обиход термина «тест» в том смысле, как мы понимаем его сегодня. Побывав в лабораториях В. Вундта в Германии и Ф. Гальтона в Англии, Кэттел увидел в тестах средство измерения неизмеряемых, казалось бы, характеристик человеческой психики. В 1890 г. он опубликовал работу, где дал список 50 лабораторных тестов [Cattell, 1890]. В этот комплекс вошли наиболее точные и разработанные в то время психофизиологические эксперименты (например, измерение силы правой и левой руки посредством динамометра, измерение скорости реакции на звук и т. д.).

Однако, как позднее писал С.М. Василейский [Василейский, 1927], своеобразие личности определяется не физическими свойствами организма (остротой органов чувств, емкостью памяти, быстротой реакции и т. д.), а сложными психическими процессами (характером интеллектуальных восприятий, актами воли, эмоциями – этическими, эстетическими и т. п.).

Появление более сложных, но и более практичных тестов было вызвано потребностью в средствах для выявления и классификации случаев ненормального умственного развития и психических заболеваний у детей с целью помещения их в особые школы. Наибольшую известность получили работы французского психолога Альфреда Бине. В 1905 г. появилась его «десятичная шкала умственных способностей», которая была опробована на достаточно большой выборке детей и давала некоторую основу для сравнения умений решать определенные задачи как у детей одного возраста, так и у детей разного возраста [Бине, Симон, 1923].

Настоящей революцией в теории тестирования стало использование в ней методов статистического анализа. Карл Сперман [Spearman, 1927], соратник и последователь Гальтона, разработал

классическую теорию тестов с опорой на формулы корреляции. В дальнейшем статистический аппарат был усовершенствован в работах Бахмана [Bachman, 1999], что привело к более точному инструментарию современной теории тестов Item-Response Theory, опирающейся на методы Кронбаха, Кудера и Ричардсона и Георга Раша. На сегодня статистический анализ – неотъемлемая часть исследовательского инвентаря тестологии.

В начале XX в. начинают разграничиваться два направления в тестовой работе: тесты психологические и педагогические. Первое приводит к многочисленным инструментам определения типов личности, и в теоретическом плане это направление прекрасно описано в работах американки Анны Анастаси [Анастаси, Урбина, 2007] (и здесь мы усмотрим связь с Кеттелом), а второе – к интересующим нас языковым тестам. И в этом втором направлении, наверное, не случайно, центр исследований находится в Кембридже, месте работы Гальтона.

Экзаменационная служба Кембриджского университета (UCLES, ныне – Cambridge English) имеет богатую историю. Если мы рассмотрим эволюцию развития экзаменов по английскому языку как иностранному в Кембриджском университете, то заметим интересные диахронические параллели с развитием теории и методов преподавания иностранных языков. Так, первый публичный экзамен, проведенный в 1913 г., состоял из 7 частей общей длительностью 12 часов. Структура теста ярко характеризует грамматико-переводной метод и знаниевый компонент в методике. Приоритет отдается переводу, письму, знанию литературы изучаемого языка, фонетического алфавита, орфографии. И только полчаса отводится на понимание текста и его обсуждение, что проверяет собственно речевые умения. К концу тридцатых годов из экзамена уходит фонетика, и вместо работы по литературе кандидатам предлагается альтернатива – работа по экономике. По-видимому, мы можем считать это зачатками направления Иностранный язык в специальных целях (ESP). К 1966 г. (а это уже эпоха Пальмера) из всех письменных работ остается одно сочинение, работа по литературе или альтернативной теме содержит компонент понимания прочитанного текста. К 1975 г. экзамен приобретает современную структуру и состоит из 5 субтестов, вводится понимание на слух (0.5 ч.), понимание прочитанного (1,25 ч.) и интервью (12 мин.); уходит перевод. Однако только к 1984 г. в качестве материалов на понимание услышанного вводятся записи на пленку, а не голос экзаменатора. Аудиолингвальный метод проникает и в тестирование. К девяностым годам интервью стало парным, что отражает окончательную победу коммуникативного подхода.

Таким образом, лингводидактическое тестирование неминуемо является частью общей методики преподавания, и отделять одно от другого невозможно.

В США к 20–30 годам 20 в. увлечение тестами достигает своего апогея и характеризуется как тестовый бум. Тесты, как интеллектуальные (IQ как американское воплощение тестов Бине) и тесты педагогические становятся частью образовательной системы и контролируются централизованно государственными органами. Что случилось и в нашей стране, но гораздо позднее.

Следующей вехой эволюции является деятельность Ассоциации лингвистических тесторов Европы (ALTE), которая была основана в 1989 году Кембриджским университетом и университетом Саламанки и ныне насчитывающая 34 корпоративных члена. Основной целью данной организации было установление единых стандартов языкового тестирования в рамках европейского пространства, а также поддержка мультилингвизма и сохранение богатого языкового наследия Европы. Важным этапом развития западной тестологии явилось создание документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (CEFR)» [Common European Framework..., 2001], подготовленного усилиями ALTE. Работа над текстом шла на протяжении 80–90 гг. Был создан банк дескрипторов и банк тестовых заданий, прошедших апробацию и все стадии валидации и калибровки в Евроцентре, объединяющем 21 школу, в которых ведется преподавание на английском, французском, испанском, немецком, итальянском и японском языках. Далее

началась процедура соотнесения (alignment) национальных экзаменов с Общеευропейскими компетенциями во многих странах-членах ALTE, которая продолжается и по сей день [Reflecting..., 2022].

Методическая база концепции тестирования в нашей стране в настоящее время складывается из двух составляющих – традиций отечественной тестологии, к сожалению, забытых и отделенных от современного момента большим временным пробелом, и западных образцов, пришедших к нам с начала 90-х годов с падением «железного занавеса». Чаще всего, о первой составляющей забывают, или даже не подозревают. Между тем, неправильно думать, что тестология в России является только лишь копированием зарубежных наработок и чем точнее это копирование – тем лучше. Проблемы возникают не от неточности копирования, а от того, насколько гармонично эти две составляющие соединяются друг с другом, перерождаясь в новый национально-ориентированный подход [Русецкая, Радченко и др., 2019].

Необходимо отметить, что начало развития теории и практики тестов в России вызвано было практическими нуждами, а не открытиями в науке, как это было в Европе. Хронологически первая в России публикация тестологического плана появилась в 1903 г. Это была работа зачинателя отечественного тестового движения А.П. Нечаева об основателе педологии С. Холле. Педология продолжает линию междисциплинарности: это комплексное изучения ребенка с биологической, психологической, педагогической, социологической и гуманитарной и языковой (у Выготского) точек зрения. С другой стороны – это выяснение водораздела: норма – не норма (вспомним Бине). Почему в молодой советской республике возник такой интерес к этой области – понятно: по улицам бегают толпы беспризорников, их надо учить, воспитывать, кормить, оздоравливать. Республике нужны строители коммунизма и здоровые члены общества. На эту задачу работает все: написаны десятки книг [Выготский, 2001; Блонский, 1926, 1934; Залкинд, 1927], выпущены журналы, работают институты. Тестология и тестирование получили мощную научную и общественную поддержку.

Однако с середины 1930-х годов наблюдается резкий спад в развитии тестирования, обусловленный выходом двух постановлений Центрального комитета партии: от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе» и от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», после которых работа над изучением тестовой методики как в области определения психических характеристик личности, так и в области проверки знаний учащихся практически прекратилась. Это было связано с политической ситуацией в стране: в самом методе выискивалось дурное влияние Запада. Однако тесты нашли практическое применение в профконсультационной работе, в исследованиях работоспособности, режима труда. И хотя в этой области был накоплен значительный опыт, в настоящее время она не привлекает достаточного внимания специалистов, на мой взгляд. Счастливым исключением является творчество А.Г. Шмелева, создавшего Центр профессионального тестирования при МГУ, филиалы которого работают в нескольких городах, в том числе в Санкт-Петербурге.

Языковое тестирование было забыто вплоть до 1960-х годов, с началом оттепели, когда возникла новая волна исследований. Важным стимулом для возрождения тестирования в системе образования стало внедрение ЭВМ в учебный процесс некоторых вузов. Система контроля знаний с помощью ЭВМ предполагает составление заданий с вариантами ответов. В 1960-х годах в формировании положительного отношения к тестам школьной успешности включились педагогические журналы. Первой публикацией такого плана стала статья тестолога С.И. Воскерчяна «Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников» [1963]. Именно в эти годы были написаны и защищены первые диссертационные исследования и статьи по теории и практике лингводидактического тестирования. Появляются «островки» тестологии, где работают ставшие позднее известными тестологи И.А. Цатурова в Таганроге [1969], Ю.А. Веденяпин [1969] в Москве, Э.А. Штульман [1972] в Воронеже а позднее – И.А. Раппопорт [1980], В. Коккота [1989] в Таллине, Л.В. Банкевич – в Ленинграде.

Однако, долгое забвение все-таки способствовало тому, что отечественной тестологии с 90ых годов пришлось начинать все как будто с начала, воспользовавшись хлынувшим потоком информации из-за рубежа. Именно поэтому идея независимого тестирования между школой и вузом была заимствована из американского опыта, первый тест ЕГЭ был по английскому языку, а наполнение его было копией кембриджского First Certificate.

В последние три десятка лет педагогическое тестирование стало обретать реальные очертания важной государственной задачи. Так, с 1995 г. проводится опережающее аттестационное и абитуриентское тестирование. В 1996 г. Министерством общего и профессионального образования РФ была создана централизованная служба тестирования выпускников общеобразовательных учреждений РФ, выполняющая функции контроля и оценки качества знаний и умений учащихся (ныне ФИПИ), а с 2001 г. проводится единый государственный экзамен (ЕГЭ). В отечественной тестологии четко обозначилось направление по созданию современной теории тестов (В.С. Аванесов, Н.Ф. Ефремова, Е.А. Михайлычев, А.Н. Майоров, М.Б. Чельшкова), разработаны и применяются в образовательной практике программы компьютерного тестирования (А.Г. Шмелев, В.И. Нардюжев, И.В. Нардюжев, И.Д. Рудинский), активно разрабатываются проблемы методики создания и применения тестов по различным дисциплинам образовательного стандарта.

Особо надо отметить внедрение с 1992 года в практику преподавания русского языка как иностранного (РКИ) разноуровневого сертификационного тестирования. Единая система уровней владения русским языком представлена шестью уровнями, соотносимыми с Европейской шкалой владения иностранными языками, представленной в Общеввропейских компетенциях (CEFR).

На сегодня в нашей стране, к сожалению, продолжает существовать некоторое смешение понятий тестирование и тестология. Между тем, как следует из предыдущего анализа, тестология – это научная область, изучающая принципы, методы и результаты оценивания компетенций испытуемого в любой сфере знаний и в любой форме. Не случайно, в английском варианте, к слову Testing добавляется слово Assessment, а оценивание не обязательно должно быть итоговым, массовым, формальным. Теоретически Тестология может рассматриваться как часть методики обучения языкам, если мы ограничиваемся лингводидактическим контекстом. В то время как тестирование – есть прикладная часть тестологии, практика конструирования, проведения и анализа результатов тестирования.

И тестолог, и преподаватель должны обладать разными компетенциями, потому что часто имеют разные цели. Совмещать эти две специализации достаточно трудно, хотя в нашей системе образования приходится. Так, для тестолога вопрос теста идеально валиден, если на него правильно отвечает половина выборки испытуемых, в то время как преподаватель будет стремиться к 100% успеху всех своих учеников.

В научно-педагогическом исследовании педагогический эксперимент и тестологический эксперимент – не одно и то же. И в том, и в другом есть тесты, однако цель тестологического эксперимента – определить качество, эффективность теста как инструмента оценивания, то есть валидность, надежность, и другие статистические параметры теста, а также психологию поведения тестируемого, его тестовую искушенность, стрессогенность теста, а также социальные последствия, которые он несет. В педагогическом же эксперименте мы измеряем результаты обучения с помощью теста, не заботясь о его качестве. В некотором смысле мы можем запараллелить этот последний тип эксперимента с формирующим тестированием, но акцент все-таки будет не на тесте, а на испытуемых.

Поэтому тестолог должен обладать некоторым набором навыков, отличных от преподавателя: навыками статистического анализа, психологии и даже социологии, поскольку тест может быть инструментом как социального лифта, так и социального наказания (high stakes tests). Это еще раз подтверждает междисциплинарную природу тестологии, заложенную еще Гальтоном. В то же время тестолог должен обладать предметными знаниями в той области, которую он собирается оценивать –

например лингвистики. То есть преподаватель языка не обязательно тестолог, а тестолог в лингводидактике обязательно должен быть лингвистом.

Технологические достижения являются, пожалуй, самым важным фактором, влияющим сегодня на развитие тестирования. Сейчас идет острая полемика, быть ЕГЭ или не быть, быть ему очным экзаменом или целиком перевести его в он-лайн. Но одно остается несомненным: и ЕГЭ, и университетские экзамены должны быть более прозрачными, эффективными и практичными. Достичь этого можно только посредством сквозных технологий цифровой экономики. Цифровизация образовательного тестирования означает не только использование цифровых медиа, таких как электронная почта, видео, веб-сайты, фотографии и слайд-шоу, но и более глубокую модификацию образования с использованием больших данных, искусственного интеллекта, нейропедагогики, использования виртуальной и дополненной реальности, блокчейна и др.

Две технические проблемы, которые уже маячат на горизонте отечественного образования, связаны с применением искусственного интеллекта, и это: а) автоматическая проверка тестов, в том числе на продуктивные виды речевой деятельности; и б) безопасность (не в смысле утечки данных, а наоборот, использования готовых данных, поставляемых машиной, вместо творческого создания речевого продукта человеком).

Что касается первого вызова, то *automated scoring*, автоматическая проверка говорения и письма, в некоторых тестовых системах (например, проверка теста письменной речи в TOEFL или полностью компьютеризированный тест *4skills Test integrated*) уже работает, в говорении не так эффективно, как в письме. В говорении, например, фонетика в полной мере не проверяется. Чаще всего для этого используется шкала Ликерта от 1 до 9 (нет акцента – 1, сильный акцент – 9). Однако в продвинутых системах учитывается скорость речи, частота пауз и повторений, словесное ударение, логическое ударение, фразовое ударение, произношение гласных, дискурсивные маркеры (*fillers of hesitation*). В любом случае за образец для обучения машины берется ответ идеального студента, а именно, то, что он должен сказать или написать с точки зрения преподавателя/тестолога-лингвиста. Рубрики (критерии + шкалу оценки) составляют люди. CEFR создан людьми и для людей. То есть, субъективность, так или иначе в этой оценке машины подспудно присутствует. Ученые озабочены частными проблемами: сравнивают, как оценила речевой продукт кандидата машина, и как его оценил человек по тем же критериям (Jim Purpura, Columbia University; Lin Gu, ETS). Машина строго придерживается рубрики, человек же смотрит шире, добавляя свои, иногда экстралингвистические, критерии (например, «общее впечатление от работы»).

Вторая проблема – использование подсказок на экзамене посредством технологий – показана была уже в середине 20 века в кинофильме «Приключения Шурика». Технологический уровень другой, а проблема та же. И сегодня система прокторинга не всегда спасает в удаленном тестировании от возможных подсказок искусственного интеллекта. На западе существуют фирмы, которые помогают студентам, обеспечивая подсказки, как для письменного, так и для устного экзамена через незаметную фурнитуру или другие уловки. Особенно остро этот вопрос стоит в отношении академического письма – написания выпускных квалификационных работ. Борьба с этой проблемой трудно, но возможно: либо разработкой контр-технологий, либо легализацией использования технологий в определенных границах.

Итак, тестирование как вид оценки компетенций существовало с давних времен и будет существовать, независимо от политических решений, а значит будет существовать и тестология как междисциплинарная наука об оценивании, требующая специальной подготовки и особого набора компетенций. Цифровизация языкового тестирования вызывает определенные проблемы, как в области автоматической проверки речевого продукта, так и в обеспечении безопасности проверки, которые ждут своего решения.

Список литературы

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007.
2. Бине А., Симон Т. Методы изучения умственной одаренности. ГИЗ. Украина, 1923.
3. Блонский П.П. Педология: учеб. для высш. учеб. заведений. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934.
4. Блонский П.П. Учет школьной работы // На путях к новой школе. 1926. № 7–8. С. 26–30.
5. Василейский С.М. Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований. Минск, 1927.
6. Веденягин Ю.А. О тестировании в области иностранных языков // Обучение иностранным языкам в высшей школе. Методический сборник № 4/9. М., 1969.
7. Воскерчян С.И. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников // советская педагогика. 1963. № 10. С. 28–7.
8. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмурдский университет», 2001.
9. Залкинд А.Б. Основные вопросы педологии. М., 1927.
10. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989.
11. Раппопорт И.А. Теория и практика языковых тестов. Таллин. 1980.
12. Русецкая М.Н., Корепанова Т.Э., Нестерова Т.Е., Радченко О.А. Государственное тестирование по русскому языку как иностранному: новые вызовы и пути оптимизации // Русский язык за рубежом. 2019. № 3 (274). С. 73–82.
13. Цатурова И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. Таганрог, 1969.
14. Штульман Э.А., Штульман М.С., Левитас И.Л. и др. Тестирование при обучении английскому языку в неязыковых вузах. Воронеж, 1972.
15. Bachman L. Fundamental Considerations and Evaluation in Language Testing. OUP. 1999.
16. Galton F. Inquiries Into Human Faculty and Its Development. Macmillan. 1883.
17. Cattell J. Mental Tests and Measurements. Mind. 1890.
18. Spearman Ch. The abilities of man: their nature and measurement. Macmillan, 1927.
19. Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume / Edited by David Little and Neus Figueras, Bristol; Jackson: Multilingual Matters, Series: New Perspectives on Language and Education. 2022.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается опыт внедрения дистанционных технологий в процесс обучения говорению будущих учителей иностранного языка, исследуется целесообразность использования технологий дистанционного обучения в развитии навыков и умений устной речи, анализируются основные преимущества и ограничения дистанционного обучения в данном контексте, а также приводятся типы заданий, используемых для совершенствования навыков и умений монологического высказывания у студентов на базе платформы LMS Moodle.

Ключевые слова: говорение, иностранный язык, LMS Moodle, иноязычная коммуникативная компетенция, дистанционное обучение.

Современное образование переживает период значительных трансформаций, и технологии дистанционного обучения стали неотъемлемой частью этого процесса. Они не только предоставляют обучающимся новые возможности для получения знаний и навыков, но и преобразуют процесс подготовки будущих специалистов. Многие аспекты обучения иностранному языку, в частности, развитие навыков устной речи, традиционно ассоциировались с физическим присутствием учителя и студента в одном месте. Однако с появлением современных информационных и коммуникационных технологий это ограничение существенно переосмыслено. Использование технологий дистанционного обучения способствует подготовке квалифицированных и адаптированных к современным реалиям педагогов, способных эффективно обучать говорению и в виртуальной среде.

Можно выделить ряд преимуществ и ограничений в использовании технологий дистанционного обучения для обучения говорению. К несомненным преимуществам относятся гибкость обучения, мгновенный доступ к разнообразным образовательным ресурсам, включая аудио- и видеоматериалы, возможность виртуального общения с носителями языка и применения своих навыков в реальных коммуникативных ситуациях. Одним из главных ограничений является отсутствие физического взаимодействия, что может снизить уровень межличностной коммуникации и ослабить мотивацию студентов. Кроме того, нередкими являются технические проблемы (интернет-соединение, оборудование и т. д.). Затруднения может представлять и отсутствие непосредственного наблюдения учителя за языковым прогрессом обучающихся, сложности в оценивании и корректировании их индивидуальных ошибок и трудностей.

Проблематика обучения устной иноязычной монологической речи нашла широкое освещение в трудах отечественных методистов. Актуальность темы обусловлена многообразием проблем, возникающих при формировании устных коммуникативных умений. Теоретической базой послужили работы ученых, исследующих обучение говорению с позиций компетентностного подхода [Безукладников, 2020; Безукладников, 2017; Мильруд, 2017; Мильруд, 2015], его стратегии в соответствии с международными стандартами [Бубнова, 2018], приемы и технологии обучения устной речи [Ефремова, 2019; Мильруд, 2015, Соловова, 2003], организацию дистанционного и смешанного обучения [Вайндорф-Сысоева, 2023; Полат, 2023; Хуторской, 2023].

Обучение проводилось в Благовещенском государственном педагогическом университете в 2017–2022 гг. со студентами-будущими учителями иностранного языка на 2 и 3 курсах в рамках дисци-

плины «Практический курс иностранного языка (французский язык)». Проведение аудиторных и онлайн-занятий по дисциплине сопровождалось электронным курсом на базе платформы LMS Moodle. Необходимо отметить, что формат использования дистанционных технологий в процессе обучения варьировался в разные годы: был как сопровождающим аудиторные занятия (в данном случае правомернее говорить о формате e-learning), так и основным форматом занятий в 2019–2021 уч. гг. Привлечение технологий дистанционного обучения к формированию и совершенствованию умений монологического высказывания обусловлено сложностью процесса обучения говорению и формирования навыков спонтанной речи, его трудоемкостью и ограниченностью аудиторного времени.

Требуемый рабочей программой дисциплины уровень владения иностранным языком на данном этапе обучения соответствует предпороговому и пороговому уровням A2 и B1 [Cadre européen commun de référence pour les langues]. Если на предпороговом уровне владения французским языком от студента требуется знать языковые средства, на основе которых формируются и совершенствуются базовые умения говорения, владеть способностью соотносить данные языковые средства с конкретными ситуациями, условиями и задачами речевого общения, на уровне B1 студент должен знать стратегии устного и письменного общения и владеть навыками их применения на изучаемом иностранном языке, а также уметь выражать и аргументировать собственную точку зрения по той или иной теме на базе документа-основы. Критерии обоих уровней включают как содержательную сторону владения языком, так и языковое оформление ответа и представлены в таблице.

Таблица 1.

**Критерии оценивания устного монологического высказывания
предпорогового и порогового уровней**

Критерии оценивания / Уровень	Предпороговый A2	Пороговый B1
Содержание высказывания	Может в простой форме представить событие, проект, деятельность, место и т. д. Может сформулировать и развить тему своего высказывания. Логично переходит от одной мысли к другой.	Может ясно и четко описывать факты, события или наблюдения. Адекватно интерпретирует текст-основу, формулирует собственную точку зрения и обосновывает свои мысли. Логично переходит от одной мысли к другой, понимание высказывания в основном не вызывает затруднений. Правильно оформляет свое высказывание.
Лексическое оформление	Владеет достаточным для решения коммуникативной задачи лексическим запасом.	Владеет лексическим запасом, позволяющим высказаться по предложенной теме, умеет использовать перифразы для заполнения ситуативно возникающих лексических лакун.
Грамматическое оформление	Правильно употребляет грамматические структуры и строит простые фразы. Допускается незначительное количество ошибок, не затрудняющих понимание.	Правильно употребляет глагольные времена и наклонения, местоимения, артикли, основные виды согласований, наиболее употребляемые коннекторы. Правильно строит простые и сложные фразы, часто употребляемые в повседневном общении.
Произносительная сторона	Речь без особых затруднений воспринимается на слух. Незначительное количество ошибок не затрудняет понимание.	Речь фонетически четкая и легко воспринимаемая на слух. Говорит плавно, в среднем темпе, с естественной интонацией.

Для развития умений говорения на предпороговом уровне в LMS Moodle был разработан комплекс упражнений с упором на развитие языковых компетенций (пополнение лексического запаса по соответствующим темам курса, формирование грамматических навыков, работа над произносительной стороной речи). Лексико-грамматические упражнения были реализованы посредством тестовых заданий по выбору одного или нескольких вариантов ответа, заполнению пропусков в диалогах, установлению соответствий разных частей словосочетаний и предложений. Несмотря на правомерное замечание о том, что подобные задания развивают тестовую, а не коммуникативную компетенцию [Мильруд, 2015: 105], они необходимы для развития речевого мышления обучающихся. Организация глоссариев собственными средствами LMS Moodle и посредством сторонних ресурсов (Quizlet, H5P и т. д.) также хорошо зарекомендовала себя в учебном процессе. Содержательная сторона высказывания на предпороговом уровне прорабатывалась посредством тестовых заданий со свободно конструируемым устным ответом и подготовленных монологических высказываний на заданную тему в виде ответов на вопросы, заданий по продолжению предложений и т. д.

Задания на развитие языковых компетенций для совершенствования умений говорения на пороговом уровне были дополнены упражнениями с акцентом на содержательной стороне высказывания. Кроме этого, существенную проблему на данном уровне представляют общее понимание и корректная интерпретация текста-основы для монологического высказывания. Поэтому упражнения на понимание текста представляют немаловажную часть в работе по развитию навыков монологического высказывания. Задания по содержательной проработке текста-основы в основном заключались в составлении его плана, формулировке основной проблемы, выделении авторской позиции, приводимых аргументов и контраргументов. Не менее важной была и структурная составляющая, где обучающимся предлагалось выполнить задания по восстановлению текста (собрать части текста в правильном порядке), установить соответствия разных частей текста, а также составить текст по образцу. Требуемые на данном уровне логичность и связность изложения совершенствовались посредством введения в речевой обиход коннекторов, отработки и закрепления их употребления в упражнениях различного вида: заполнение пропусков, установление соответствий и т. д.

Для определения уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции обучающихся в Системе электронного обучения БГПУ на базе LMS Moodle были разработаны задания типа «Семинар», посредством которых осуществлялся периодический контроль навыков и умений устного монологического высказывания. Данный тип заданий имеет ряд отличий как от традиционного аудиторного семинара, так и от привычных элементов «Тест» и «Задание» в LMS Moodle: задание «Семинар» предусматривает организацию работы по взаимному оцениванию и взаимному обсуждению результатов работы по определенным фазам:

- 1) предоставление собственной работы (аудио или видеофайл с устным монологическим высказыванием на заданную тему);
- 2) прослушивание работ нескольких однокурсников, их комментирование, взаимное оценивание;
- 3) финальная оценка работы и выставленных оценок и комментариев преподавателем.

По замечанию М.Е. Вайндорф-Сысоевой, нецелесообразно использовать семинар, если не планируется взаимное оценивание. [Вайндорф-Сысоева, 2023].

Следует отметить, что задания данного типа несколько сложнее в организации, требуют больше времени для их проведения. Несомненным плюсом заданий данного типа в работе с будущими учителями являются взаимное оценивание и обсуждение результатов, так как они развивают и профессиональную компетенцию. Настройки задания «Семинар», помимо общих, включают следующие блоки:

1. Параметры оценивания, в которых указывается выбранная стратегия оценивания, приводятся баллы за работу и ее оценивание. Так, используемое в работе со студентами совокупное оценивание

дает возможность оценить работу однокурсника и прокомментировать соответствие приведенным критериям.

2. Параметры работы, в которых приводятся инструкция для обучающихся (*Vous vous exprimez sur le sujet (2 minutes environ). Vous enregistrez votre production orale et l'attachez à votre page*), типы файлов, ограничения по объему и т. д.

3. Инструкции по оценке, в которых приводятся критерии оценивания, минимальные и максимальные баллы. (*Ecoutez et appréciez ce monologue (0: min; 5: max) d'après les critères.*)

4. Примеры работ для пробного оценивания и сравнения своих оценок с рекомендуемыми.

Необходимо добавить, что для оптимального взаимодействия студентов и преподавателя при выполнении заданий данного типа желательно каждый раз конкретизировать критерии, оценивающие содержательную часть монологического высказывания и предварять выполнение задания инструктажем, разбором критериев и технических деталей. Завершение заданий типа «Семинар» сопровождалось совместным разбором наиболее распространенных ошибок в работах и стратегиях их оценивания, анализом лучших работ в аудитории или на вебинаре.

В целом, задания данного типа хорошо зарекомендовали себя в учебном процессе различных форматов и оказались не только средством контроля уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции обучающихся, но и полезным ресурсом для группового взаимодействия, а также эффективным инструментом для тренировки критериального оценивания и самооценки.

Таким образом, использование технологий дистанционного обучения в обучении устной монологической речи позволяет не только эффективнее формировать ее навыки, но также поддерживает профессиональное развитие будущих педагогов, обогащая их методический арсенал и улучшая их профессиональные компетенции в современной образовательной среде. Технологии дистанционного обучения предоставляют большие возможности для преодоления традиционных ограничений и создания динамичной образовательной среды. Гибкость обучения, мгновенный доступ к ресурсам, интерактивные возможности существенно обогащают современный педагогический процесс.

Список литературы

1. Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Назарова А.В. Обучение иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза на основе междисциплинарной интеграции // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 453. С. 195–204.
2. Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 152–170.
3. Бубнова Г.И., Николаева В.В. ЕГЭ. Французский язык. Устная часть. Учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2018.
4. Вайндорф-Сысоева М. Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов М.: Юрайт, 2023.
5. Ефремова Н.Н., Гусева Л.В. Обучение устной иноязычной монологической речи: к вопросу о проблемах и учебных достижениях обучающихся // Иностранные языки в школе. 2019. № 10. С. 28–36.
6. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Язык и культура. 2017. № 38. С. 250–268.
7. Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 104–121.

8. *Полат Е.С.* Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2023.
9. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. М.: Просвещение, 2003.
10. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. М.: Юрайт, 2023.
11. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (дата обращения: 01.11.2023).

ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КРЕАТИВНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация. В статье кратко освещаются особенности цифровой эпохи, в частности, наличие единого «глобального информационного пространства», в создании которого участвуют все члены общества, включая старшеклассников. Описываются характерные черты «цифровой» личности старшеклассника, среди которых выделяется его вовлеченность в досуговую онлайн коммуникацию на иностранном, чаще английском, языке. Одной из ее форм является написание рассказов в стиле *fanfiction*, что открывает возможность естественного развития навыков креативной письменной речи. При этом, обучение иноязычной письменной речи в школе часто вызывает проблемы. Некоторые из них предлагается решать, используя социальные сети, например, Telegram[®], поскольку они являются многофункциональными, развивают критическое осмысление полученных знаний и предоставляют широкие ресурсные возможности.

Ключевые слова: цифровая эпоха, цифровая личность, креативная письменная речь, обучение английскому языку.

Тотальная информатизация общества приводит к увеличению числа людей, ориентированных на производство и обеспечение функционирования того или иного информационного продукта. В совокупности эти продукты создают новый тип общества – «глобальное информационное пространство», в которое постепенно переводятся различные формы и структуры социального обустройства [Соколов, 2020:18]. Одной из таких структур является система образования, в которой в цифровую эпоху происходят принципиальные изменения как «топоса», так и «темпоральности». Наблюдается диссонанс между высокой скоростью поступления виртуальной информации и медленным течением времени на традиционном уроке. Кроме того, меняется и инфраструктура образовательного процесса, обеспечивающая все более и более непрерывную связь «учитель-ученик» [Игнатова, 2017: 25]

На современном историческом этапе установление взаимосвязи между учителем и учеником осложняется тем, что они принадлежат к разным эпохам по терминологии М. Prensky. В то время как ученики, рожденные в XXI веке, являются Цифровыми аборигенами (*Digital Natives*), носителями цифрового языка, их учителя – в лучшем случае, Цифровыми иммигрантами (*Digital Immigrants*), только овладевающими цифровым языком, а в худшем – Аборигенами доцифровой эпохи, совершенно не владеющими языком своих учеников. Поэтому учителю приходится организовывать образовательный процесс с учетом того, что ученики обладают принципиально иными способностями и возможностями. Они чувствуют себя комфортно в условиях многозадачности, привыкли к параллельной обработке информации в ее высокоскоростном потоке, интерактивности используемых устройств, активности в виртуальном социальном пространстве [Prensky, 2010; Шестакова, 2017]. Формальное обучение с помощью типовых заданий уже не может более удовлетворить потребностей современного ученика, в результате чего его мотивация и вовлеченность в учебный процесс падает. На уроках английского языка это проявляется, в частности, в том, что язык, изучаемый в стенах школы менее аутентичен, чем язык, циркулирующий за ее пределами [Sundqvist, Sylvén, 2016].

В данной статье рассматривается, каким образом данная проблема частично решается при обучении одной из граней иностранного языка – иноязычной креативной письменной речи. При этом развиваются такие качества личности, как гибкость мышления и нестандартный подход к решению

задач [Виноградова, 2015]. Интересно, что характеристики креативности, выделенные Дж. Гилфордом еще в доцифровую эпоху, остаются актуальными даже спустя 50 с лишним лет:

1. Беглость (количество оригинальных мыслей и творческих решений за определенное время);
2. Гибкость (способность к быстрому переключению между идеями);
3. Оригинальность мышления (способность предлагать новые личные идеи);
4. Любознательность (восприимчивость нового, заинтересованность в решении проблем).
5. Дивергентность (способность мыслить творчески, независимо, многовекторно) [Guilford, 1967].

Тем не менее, в цифровую эпоху меняется сам характер креативной письменной речи. Это выражается в том, что миллионы молодых людей по всему миру вовлечены в создание фантастических рассказов в стиле *fanfiction* в режиме онлайн. Виртуальное общение между коммуникантами не ограничивается ни физическими, ни временными границами, и в большинстве случаев осуществляется на английском языке – языке *YouTube*, компьютерных игр, глобальной цифровой коммуникации.

П. Моррис предлагает опору на этот вид проведения досуга с целью развития умений креативной письменной речи на английском языке, а также решения проблемы низкой мотивации и включенности учащихся в обучение. Автор связывает творческий процесс создания учащимися собственных текстов с чтением для удовольствия (что соответствует предмету «домашнее чтение» в рамках российской школы). Он предлагает сначала вовлекать учащихся в написание имитаций и адаптаций (*imitation and adaptation*) на истории, воспринятые любым способом (прочитанные, услышанные или увиденные). Таким образом история, воспринятая учеником, «порождает» историю, написанную им самим [Morris, 2022:138].

Поскольку само понятие «креативность» подразумевает самовыражение личности через создание оригинального продукта, то обучение креативной письменной речи характеризуется следующими принципами:

1. Направленность на создание текста;
2. Мотивированность и активное взаимодействие субъектов обучения;
3. Автономность учащегося, его включенность в процесс и способность к саморефлексии;
4. Активизация когнитивных и коммуникативных умений учащихся;
5. Междисциплинарность и моделирование актуальных социальных ситуаций;
6. Создание как условий для творчества, так и системы оценивания результата/продукта этого творчества [Колесников, Тарева, 2018; Колесина, Малашихина, 2011].

Творческие условия создаются с помощью опоры на наглядно-образное мышление, фантазию и внутреннюю мотивацию, а также интерес к деятельности. Благоприятная психологическая атмосфера, готовность учителя к сотворчеству со школьниками, умение увидеть и развить их способности также активизируют творческий процесс [Мамонтова, 2018]. Таким образом, посредством письменной речи с помощью методов, активизирующих творческое мышление, осуществляется развитие личности и способностей учащегося.

В современной школе существуют два основных типа заданий по развитию креативной письменной речи: сочинение на свободную тему и анализ-рассуждение по литературному произведению. А.И. Левинзон рассматривает опыт Великобритании, где преподается курс английского языка и литературы, направленный на обучение написанию собственных художественных текстов. Автор вносит проект курса «Креативное письмо» и предлагает собственную классификацию креативных текстов:

1. Реферат-адаптация с опорой на внешний текст (что созвучно идее П. Морриса);
2. Сочинение-рассуждение на предложенную тему;
3. Сочинение на собственную тему.

План работы над текстом включает следующие этапы: (1) выбор содержания (выявление актуального содержания для каждого ученика); (2) знакомство с жанровыми образцами; (3) разработка

собственной идеи; (4) выбор языковых средств, ориентированных на читателя; (5) внесение правок; (6) издание ученических работ (публикации, конкурсы, стенды, газеты). Проблему отсутствия идеи автор предполагает решать с помощью групповой работы [Левинзон, 2014].

Учитывая вовлеченность молодежи в глобальное цифровое письменное творчество в стиле *fanfiction*, представляют интерес результаты исследования, проведенного Т.Д. Макаровой в рамках выпускной квалификационной работы «Использование социальных сетей в подготовке выпускников средних общеобразовательных школ к письменной части ЕГЭ по английскому языку» (2022, СПбГУ). Автор обнаружила, что подавляющее большинство респондентов-старшеклассников (92,43%) используют социальные сети не только для общения, но и для изучения иностранного языка. При этом Telegram[®] является наиболее популярной из них. Благодаря большому разнообразию функций Telegram[®] может быть успешно использован для внешкольного (досугового, по П. Моррису) обучения креативной письменной речи. Автор предлагает использовать каналы и групповые чаты для публикации следующих трех типов информации: (1) справочный материал (фразы, списки слов, клише); (2) письменные работы учащихся (в комментариях в чате); (3) обратная связь от учителя, например, с использованием бота @Quizbot, позволяющего публиковать опросы-викторины для разбора типичных ошибок. Сортировка публикаций по содержанию обеспечивается с помощью хештегов. Функции закрепления сообщения позволяет разместить в виде баннера сверху экрана объявления, задания или оценки. В качестве основы для написания учениками имитации и адаптации существует возможность пересылать внешние тексты. Функция отложенной отправки сообщений позволяет учителю готовить задания заранее с тем, чтобы они автоматически были отправлены в определенное время, а также ограничивать сроки выполнения учениками домашней работы.

Несмотря на объективные проблемы, возникающие в цифровую эпоху при обучении иностранному языку вообще, и креативной письменной речи на иностранном языке в частности, использование сервиса Telegram[®] обеспечивает требуемую непрерывную связь «учитель-ученик», не ограниченную ни временем, ни пространством. Участники учебного процесса, часто принадлежащие к разным эпохам, цифровой и доцифровой, получают комфортный доступ к учебным материалам, что снижает уровень стресса, повышает мотивацию и включенность в творческий процесс. Создание групповых и индивидуальных художественных текстов в стиле *fanfiction* в режиме онлайн активизирует творческое мышление и способствует развитию личности и способностей старшеклассников. Кроме того, сокращается разрыв между учебным процессом и свободным творчеством, между языком, изучаемым в рамках школьной программы, и живым языком, используемым в реальной жизни, в глобальном информационном пространстве.

Список литературы

1. *Виноградова Т.И.* Взаимосвязь креативности и индивидуально-личностных особенностей старшеклассников // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 150–152.
2. *Игнатова Н.Ю.* Образование в цифровую эпоху. Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017.
3. *Колесина К.Ю., Малашихина В.В.* Развитие креативных способностей обучающихся на основе инновационных технологий обучения иностранному языку // Российский психологический журнал. 2011 № 8 (4). С. 36–43.
4. *Колесников А.А., Тарева Е.Г.* Развитие творчества старшеклассников средствами креативного ситуативно-кооперативного письма на иностранном языке // Язык и культура. 2018. № 43. С. 165–184.
5. *Левинзон А.И.* Креативное письмо: модель англоязычных стран в российской школе // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 25–45.

6. *Мамонтова Т.С.* К вопросу об условиях развития креативности учащихся старших классов общеобразовательных школ // Научный диалог. 2018. № 1. С. 231–243.

7. *Соколов Е.Г.* Информационная/цифровая эпоха. Предварительная разметка. К постановке проблемы // Философская аналитика цифровой эпохи: сб. науч. статей / отв. ред. Л.В. Шиповалова, С.И. Дудник. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2020. С. 7–37.

8. *Шестакова И.* Живые свидетели эры До-интернета // Общество. Среда. Развитие. 2017. № 16. С. 47–51.

9. *Guilford J.P.* The Nature of Human Intelligence. N.Y., 1967.

10. *Morris P.* Creative writers in a digital age: Swedish teenagers' insights into their extramural English writing and the school subject of English. Stockholm: Malardalen University Press, 2022.

11. *Prensky M.R.* Teaching digital natives: Partnering for real learning. Corwin press, 2010.

12. *Sundqvist P., Sylvén L.K.* Extramural English in teaching and learning: from theory and research to practice. London: Palgrave Macmillan, 2016.

РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Обучение студентов высшей школы деловой коммуникации в цифровой среде является одной из составляющих содержания учебной дисциплины «Иностранный язык». Чтобы повысить эффективность образовательного процесса, преподавателю необходимо конструировать такие задания, которые помогают студентам, во-первых, осмысленно ставить перед собой образовательные цели и формулировать задачи для их достижения, а во-вторых, принимать активное участие в проектировании своей образовательной траектории по освоению иноязычной коммуникативной компетенции, в-третьих, приобрести опыт общения на иностранном языке в цифровых сервисах, в-четвертых, научиться оценивать собственные образовательные результаты и, в-пятых, выполнять образовательную рефлексию.

Ключевые слова: высшее образование, иноязычная коммуникативная компетенция, цифровая среда, компетентностный подход, лингводидактика.

Смысл образования человека в широком смысле заключается в раскрытии положительного потенциала самого обучающегося, в его самореализации, так как «главная задача образования – выявить, раскрыть и реализовать заложенный в человеке потенциал» [Хуторской. Педагогика, 2019: 124], то есть «образование необходимо для людей, их самореализации» [Хуторской. Цифровой, 2019]. При этом иноязычное образование в высшей школе является составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов и призвано соответствовать запросам работодателя и отвечать потребностям общества.

Как замечает Е.Г. Тарева, «традиционно обучение иностранным языкам испытывало на себе потребность в поиске существенных изменений с целью удовлетворения ... запросов обучающихся ... для жизненного прогрессирования, саморазвития и самоактуализации» [Тарева, 2022]. От того, будут ли образовательные цели достигнуты успешно или нет, зависит как качество жизни конкретного человека, так и благополучие страны в целом.

В связи с тем, что коммуникации на иностранном языке в профессиональной сфере общения все больше осуществляются в цифровом формате, студентам в ходе обучения иностранному языку необходимо освоить опосредованную цифровыми технологиями иноязычную речевую деятельность для успешного выполнения своих будущих трудовых обязанностей.

Реализация профессиональной подготовки студентов высшей школы поддерживается рядом государственных документов, среди которых «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», требования ФГОС ВО, профессиональные стандарты и др. Следовательно, развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов в цифровых сервисах является одной из задач иноязычного обучения в высшей школе, а, возможно, что «основным направлением развития современной системы образования является полная его цифровизация» [Титова, 2023].

Нами выявлены следующие актуальные противоречия в обучении иностранному языку между: 1) потребностью потенциальных работодателей в специалистах, готовых и способных, коммуницировать на иностранном языке в цифровом формате и дефицитом таковых на рынке труда; 2) ожидаемым со стороны студента как заказчика своего собственного образования результатом освоения им ино-

язычной коммуникативной компетентности и его фактическими достижениями; 3) декларированием в нормативно-правовых документах реализации обучения в высшей школе на основе принципов компетентностного образования как общедидактического подхода и отсутствием научно-обоснованного и апробированного инструментария для его проектирования, осуществления, диагностики и контроля. Одной из причин описанных выше противоречий является недостаточная разработанность методических материалов для развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Следовательно, требуется создание научно-обоснованной методики развития иноязычной коммуникативной компетенции в цифровой коммуникационной среде и внедрение ее в педагогическую практику. Под иноязычной коммуникативной компетентностью в цифровой среде мы понимаем «комплекс личностных качеств участника коммуникации, необходимых ему для иноязычного взаимодействия в цифре» [Соколова, 2023]. Значимым условием успешности обучения является получение обучающимся опыта иноязычной коммуникации в электронном формате, что следует учитывать создателю методического материала.

В сфере делового общения наибольшее распространение имеют электронная почта, мессенджеры, видеоконференции и облачные технологии. Перечисленные технологии связи относятся к «открытым электронным ресурсам» и обычно используются в обучении для осуществления коммуникации между участниками образовательной деятельности, так как «способствуют оперативному и эффективному межличностному общению ... преподавателей, ... студентов» [Гриншкун, Краснова, 2023: 34]. Благодаря специально сконструированным педагогом заданиям, нацеленным на развитие иноязычной коммуникативной компетентности, в результате «реализации интерактивного диалога» [Информатизация, 2023: 26–27] на иностранном языке студентов друг с другом и с преподавателем используются дидактические возможности открытых цифровых ресурсов.

Эффективность обучения обеспечивается применением педагогической технологии, которая предусматривает осмысленное, активное и творческое участие студентов на всех этапах образовательного цикла, начиная с постановки ими целей обучения (мотивационно-смысловой этап) и его проектирования (проектировочный этап), продолжая при выполнении коммуникативных заданий в синхронном и асинхронном режимах связи (когнитивно-операционный этап) и заканчивая оценкой достигнутых результатов (оценочный этап) и рефлексией (рефлексивный этап). Этапы имеют характеристики модулей.

Ниже приводятся задания, которые разработаны нами для студентов первого курса непрофильного вуза по теме «Работа» на материале английского языка. Их выполнение осуществляется в цифровых коммуникационных сервисах, которые по своему методическому назначению относятся к группе открытых образовательных «коммуникационных электронных ресурсов» [Гриншкун, Краснова, 2023: 33]. Студенты при выполнении заданий получают опыт реальной коммуникации в цифровой среде. Доминирующая дидактическая цель задания 1 соответствует когнитивно-операционному этапу, а доминирующая дидактическая цель заданий 2 и 3 – оценочному этапу, на котором студенты выполняют оценку достигнутых результатов.

Задание 1 «Резюме и сопроводительное письмо». Цель задания заключается в обучении студентов созданию резюме и сопроводительного письма при обращении к потенциальному работодателю. Студенты знакомятся с номенклатурой должностей, соответствующих их будущей профессии, с перечнем обязанностей и востребованными профессиональными и личностными качествами, размещают выполненные задания в закрытой группе, созданной преподавателем на сайте «Вконтакте».

Task 1 CV (Resume) and a Cover Letter. Write your CV and a cover letter for a job in your future profession as if you were a 3rd year student and post them in our Vkontakte group.

(Перевод на русский язык задания 1. Напишите резюме и сопроводительное письмо для обращения в какую-либо компанию по поводу вакансии, соответствующей вашей будущей профессио-

нальной деятельности, как будто вы студент 3 курса, и разместите их в нашей группе Вконтакте – перевод наш Ю.С.)

Задание 2 «Конкурс резюме». Целью задания является оценка студентом работ, выполненных другими учениками (в том числе и своей работы), имена студентов, создавших письма скрыты.

Task 2 The CV (Resume) Contest. Range the resumes that students of your group created in task 1 in the order from the most to the least liked ones. Place your answer in the Google Table.

(Перевод задания 2 «Конкурс резюме». Разместите резюме, которые студенты вашей группы уже выполнили в предыдущем задании, в порядке от наиболее к наименее понравившемуся вам в Google таблице – перевод наш Ю.С.)

Задание 3 «Поставь оценку сопроводительному письму». Целью выполнения задания является обучение студентов оценке и самооценке сопроводительного письма к резюме. Задание выполняется в Google таблице, созданной преподавателем с заданными формулами подсчета результата.

Task 3 Assess Cover Letters. Evaluate cover letters written by students and post your marks in the Google Table. Please, find the Assessment Criteria below.

Assessment Criteria for a Cover Letter

(Maximum 25 points)

1. The CV is attached to the cover letter.

Maximum 1 point

2. The cover letter refers to the particular vacancy and informs where the author saw it advertised.

Maximum 2 points

3. The cover letter shows how the author's skills and experience would be relevant.

Maximum 10 points

4. The cover letter highlights a couple of points from the author's CV.

Maximum 6 points

5. The cover letter says when the author's available for interview.

Maximum 1 point

6. The cover letter generally 'sells' the author.

Maximum 5 points

7. The cover letter contains no spelling, grammar, neither layout mistakes.

Subtract a point for each mistake.

(Перевод задания 3 «Оценка сопроводительного письма о вакансии». Оцените созданные студентами сопроводительные письма по параметрам, указанным ниже.

Критерии оценки сопроводительного письма

(Максимально 25 баллов)

1. Резюме прилагается к сопроводительному письму.

Максимум 1 балл

2. Сопроводительное письмо относится к конкретной вакансии, указано, где автор увидел ее объявление.

Максимум 2 балла

3. Сопроводительное письмо показывает, насколько навыки и опыт автора соответствует вакансии.

Максимум 10 баллов

4. В сопроводительном письме выделены два качества или характеристики из резюме автора.

Максимум 6 баллов

5. В сопроводительном письме указывается, когда автор будет готов к интервью.

Максимум 1 балл

6. В сопроводительном письме автор представлен в выигрышном свете.

Максимум 5 баллов

7. Сопроводительное письмо не содержит орфографических, грамматических или макетных ошибок.

Вычитайте балл за каждую ошибку – перевод наш Ю.С.)

Итак, эффективной реализации развития иноязычной коммуникативной компетентности студента, то есть «обучающегося, готового к осмысленному самоопределению и самореализации» [Колесников, 2023], способствует применение педагогического инструментария, который нацелен 1) не только на создание условий для обретения студентом опыта общения на иностранном языке в цифровом формате с учетом требований потенциального работодателя, но и помогает обучающемуся 2) осмысленно ставить перед собой образовательные цели, 3) принимать активное участие в проектировании своей образовательной траектории, 4) оценивать собственные образовательные результаты и 5) выполнять образовательную рефлексию.

Список литературы

1. *Гриншкун В.В., Краснова Г.А.* Современная цифровая образовательная среда: ресурсы, средства, сервисы / В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова. М.: Проспект, 2023.

2. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата / Сост. И.В. Роберт, В.А. Касторнова. М.: Изд-во АЭО, 2023.

3. *Колесников А.А.* Учитель, кризис и неопределенность: почему требуется интеллектуально ориентированный подход к организации языкового образования // Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике: Материалы III Всероссийской конференции, Москва, 28 февраля. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. С. 171–177.

4. *Соколова Ю.М.* Методика проведения констатирующего эксперимента по выявлению развитости иноязычной коммуникативности студентов вуза в цифровой среде // Вестник Института образования человека. 2023. № 1.

5. *Тарева Е.Г.* Учитель французского языка в новом лингвообразовательном измерении // Романские тетради: Романия как цивилизационное понятие: Сборник научных статей / Отв. редактор Л.Г. Викулова. Том 2. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. С. 209–218.

6. *Титова С.В.* Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв / С.В. Титова, М.В. Староверова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26. № 3. С. 25–45.

7. *Хуторской А.В.* Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб. 2019.

8. *Хуторской, А.В.* Цифровое обучение сегодня // Вестник Института образования человека. 2019. № 1. С. 10.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО АГЕНТА QUILLBOT ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность применения технологий ИИ в обучении иностранным языкам – в частности, описывается возможность применения подобных технологий для развития умений письменной речи. Приводится типология технологических решений на базе ИИ, которые могут быть использованы для этого. В статье анализируются результаты эксперимента, целью которого является проверка эффективности чат-бота QUILLBOT в процессе развития письменной речи при подготовке к ЕГЭ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, социальные агенты, боты, умения письма, старшая школа, ЕГЭ.

В настоящее время во многих странах мира, включая Россию, наблюдается повышенный спрос на развитие технологий искусственного интеллекта и их использование в различных областях, что отражается в ряде нормативных документов. Так, например, в России Указ Президента РФ от 10.10.2019 N 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») постулирует внедрение технологий искусственного интеллекта в социальную сферу, в том числе – в образование. Под интеграцией технологий искусственного интеллекта в образовании подразумевается «адаптация образовательного процесса к потребностям обучающихся и потребностям рынка труда, системный анализ показателей эффективности обучения для оптимизации профессиональной ориентации и раннего выявления детей с выдающимися способностями, автоматизация оценки качества знаний и анализа информации о результатах обучения» [Указ Президента РФ, 2019].

Применительно к обучению иностранным языкам использование технологических решений на базе искусственного интеллекта представляется исследователями в виде трех групп [Сысоев, 2023] – преподавания иностранного языка, овладением им и управление образованием, а также подразделяется на три направления дидактической деятельности – обучение и изучение иностранных языков, управление учебным процессом и организация учебного процесса [Титова, Темурян, 2024].

В обучении иностранным языкам и их изучении технологические решения на базе искусственного интеллекта представлены в первую очередь чат-ботами, которые обычно разделяются на две группы – на дидактические и социальные в зависимости от основной функции и направленности применения [Godwin-Jones, 2023]. Помимо чат-ботов используются адаптивные и неадаптивные системы обучения на базе диалога, а также иммерсивные помощники на базе технологий дополненной и виртуальной реальности [Титова, Темурян, 2024].

Говоря о ботах, использующихся в обучении ИЯ, исследователи группируют их по следующим параметрам: типу интеракции (текстовый, голосовой), способу использования (веб-сайт, мобильное приложение, самостоятельный инструмент), типу знаний (open domain, closed domain), типу взаимодействия (межличностное, внутриличностное, интерагентное), цели (информативность, беседа, решение конкретных задач), сложности (меню, ключевые слова, контекст, распознавание) и обработке ввода (на базе правил, модели или генеративный) [Belda-Medina, Calvo-Ferrer, 2022].

Микро и макроумения для развития умений письменной речи

В основе обучения письменной речи лежат грамматические, лексические, орфографические и графические навыки. Микро- и макроумения, необходимые для развития умений письменной речи, могут быть представлены следующим образом [Douglas Brown, 2004, перевод автора] (см. табл. 1):

Таблица 1

Микро- и макроумения письменной речи [Douglas Brown, 2004, перевод автора]

Микроумения	Макроумения
1) порождать графемы и орфографические конфигурации английского языка	1) использовать риторических жанров и особенностей письменного дискурса
2) порождать письменные высказывания, соответствующие поставленной цели, с действенной скоростью	2) достигать выполнения коммуникативной функции письменного текста в соответствии с его формой и назначением
3) использовать подходящую лексику и соответствующий порядок слов	3) выражать связь между событиями, а также основную идею, второстепенную идею, новую информацию, уже имеющуюся информацию, обобщение и примеры
4) использовать допустимые грамматические конструкции и правила	4) различать буквальное и подразумеваемое значения
5) выражать определенное значение в различных грамматических формах	5) правильно выражать культурно-специфические элементы в контексте
6) использовать средства связи	6) использовать ряд стратегий, таких как оценка интерпретации аудитории, использование синонимов и т. д.

Типология и дидактические функции техрешений на базе ИИ для развития письменной речи

В связи с этим для развития умений письма у старших школьников в рамках подготовки к Единому государственному экзамену по английскому языку представляется целесообразным использование для развития как лексических и грамматических навыков, так и продуктивных письменно-речевых умений следующие социальные и дидактические боты (см. табл. 2):

Таблица 2

Бот	Тип бота	Дидактические функции
Quill Bot AI	дидактический генеративный бот, использует текстовый тип интеракции, представлен в виде веб-сайта или самостоятельного инструмента	сервис проверки грамматики, на данном этапе использует искусственный интеллект для проверки текста на наличие грамматических, пунктуационных или орфографических ошибок, выделяя их и позволяя пользователям исправить их
GrammarCheck	дидактический генеративный бот, использует текстовый тип интеракции, представлен в виде веб-сайта	может быть использован для устранения грамматических ошибок при работе с различными вариантами английского языка, при исправлении ошибок учитывает контекст

Окончание таблицы 2

Бот	Тип бота	Дидактические функции
TRINKA AI	дидактический генеративный бот, использует текстовый тип интеракции, представлен в виде веб-сайта или самостоятельного инструмента	сервис проверки грамматики, также перефразирует фрагменты текста для соответствия стилю, предназначен для академического и технического письма
EnglishSimpleBot	дидактический бот на базе правил, представлен в виде самостоятельного инструмента	позволяет изучать лексику и грамматику, развивать умения чтения посредством подбора персонализированных материалов, также предоставляет широкий ряд «топиков» на различные темы
Writingmate	социальный генеративный бот, использует текстовый тип интеракции, представлен в виде самостоятельного инструмента	позволяет быстрее составлять тексты, устранять грамматические ошибки, перефразировать и переводить фрагменты текста, а также сокращать тексты, может быть использован для генерирования электронных писем или сообщений, создавать посты для блогов, эссе, пресс-релизы и т. д.
EssayGrader	социальный генеративный бот, использует текстовый тип интеракции, представлен в виде веб-сайта	позволяет регулировать параметры для проверки текста (эссе) – например, этап обучения или тип эссе – и предоставляет обратную связь по таким критериям, как стиль или организация текста, а также выделяет различные ошибки

Экспериментальное обучение

Для того, чтобы проверить эффективность ботов для развития письменной речи, было проведено экспериментальное обучение. Экспериментальное обучение проводится на протяжении шести недель осенью 2023 г. с состоящей из 12 человек группой обучающихся старшей школы (10–11 классы) с уровнем владения английским A2-B1 по CEFR в рамках курсов ФИЯР МГУ по подготовке к ЕГЭ.

Этапы проведения включают организационный этап, этап реализации и этап констатации и интерпретации фактов.

На организационном этапе проведения обучения по причине технической доступности для использования были выбраны такие инструменты EssayGrader и Quill Bot AI, также был разработан план проведения обучения, определивший ход этапа реализации:

В соответствии с общеметодическим принципом «от простого к сложному», работа по подготовке к выполнению заданий раздела 4 «Письменная речь» ЕГЭ началась с задания 37, которое предполагает «умение создавать электронное письмо личного характера в ответ на письмо-стимул зарубежного друга по переписке» [Сайт ФИПИ, 2023]. Работа проводилась следующим образом:

1. В начале обучающиеся в классе повторили правила написания электронного письма в формате ЕГЭ.

2. По прохождении лексической/грамматической темы обучающиеся получают задание написать электронное письмо. Заложенная в задании коммуникативная задача предполагает использование освоенной темы.
3. Обучающиеся выполняют задание, результат предоставляют в виде текстового документа (об этом требовании им известно заранее).
4. На сайте EssayGrader для получившихся писем генерируется обратная связь.
5. В качестве работы над ошибками обучающимся предлагается воспользоваться сервисом проверки на сайте Quill Bot AI. Если обучающиеся видят, что в результате появилось расхождение между смыслом исходного и получившегося предложений, то им предлагается предложить свой вариант исправления.
6. После обсуждения исправленных вариантов писем, обучающиеся получают новое задание, которое в свою очередь предполагает задействование других тем, пройденных к этому моменту.

Выполнение задания 37 в ЕГЭ оценивается по трем критериям – «Решение коммуникативной задачи», «Организация текста» и «Языковое оформление текста». Перед началом экспериментального обучения обучающиеся написали электронное письмо, которое было проверено в соответствии с критериями, приведенными в соответствии с Пояснениями к демонстрационному варианту контрольных измерительных материалов ЕГЭ 2024 г. по английскому языку [Сайт ФИПИ, 2023]. По критерию «Решение коммуникативной задачи» двое из двенадцати обучающихся были оценены в 2 балла из 2, еще двое – в 0 баллов, остальные – в 1 балл. По критерию «Организация текста» девять обучающихся из двенадцати получили 1 балл из 2, трое – 2 балла. Из двенадцати учащихся старших классов девять получили 0 баллов по критерию «Языковое оформление текста», один – 1 балл, двое – 2 балла.

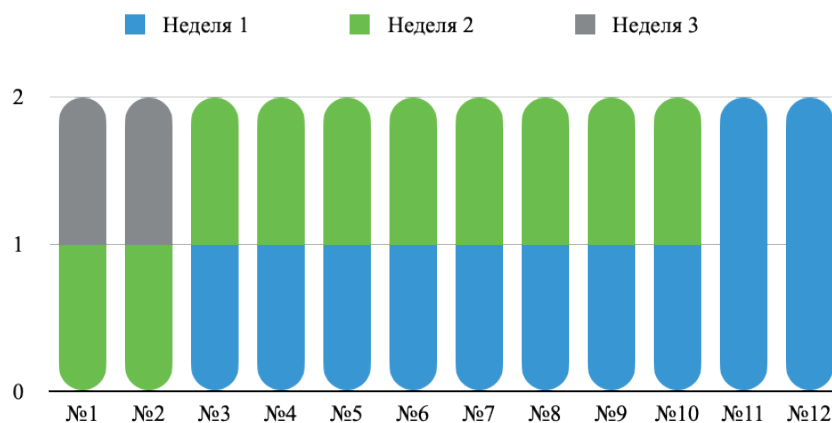


Рис. 1. Изменение баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи»

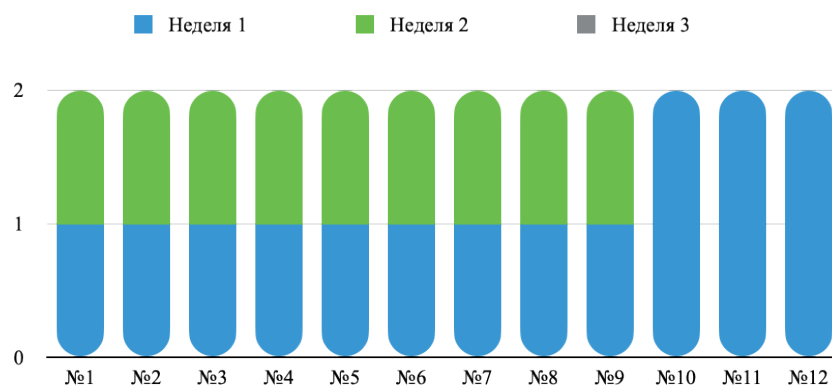


Рис. 2. Изменение баллов по критерию «Организация текста»

Полагается, что интеграция EssayGrader и Quill Bot AI в процесс обучения позволит улучшить результаты обучающихся в первую очередь по критериям «Языковое оформление текста» и «Организация текста».

В настоящее время проходит третья неделя экспериментального обучения. Промежуточные результаты обучающихся (см. Рис. 1, 2, 3) демонстрируют улучшение показателей по критериям «Организация текста» и «Языковое оформление текста»: количество обучающихся, получивших 2 балла по первому критерию достигло шести человек, в то время как из девяти обучающихся, ранее получивших 0 баллов по второму критерию, двое получили 2 балла, остальные – 1 балл.

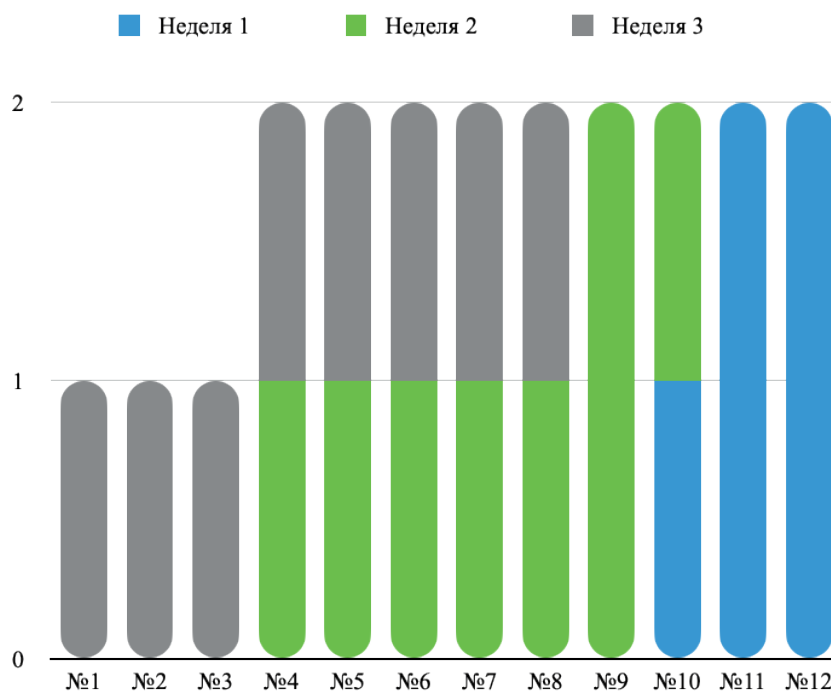


Рис. 3. Изменение баллов по критерию «Языковое оформление текста»

Предполагается, что по окончании экспериментального обучения количество баллов, в которое будет оцениваться выполнение обучающимися задания 37, будет демонстрировать прирост, сохраняющийся на протяжении длительного времени.

Выводы

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к технологиям искусственного интеллекта в различных областях, в том числе в обучении иностранному языку. Технологические решения на базе ИИ возможно использовать также для развития умений письменной речи. К подобным технологиям можно отнести боты (дидактические и социальные), адаптивные и неадаптивные системы обучения на базе диалога, а также иммерсивные помощники на базе технологий дополненной и виртуальной реальности. Среди ботов, различающихся по таким параметрам, как, например, тип интеракции или способ использования, применительно к развитию продуктивных письменноречевых умений можно выделить Quill Bot AI, GrammarCheck, TRINKA AI, EnglishSimpleBot, Writingmate и EssayGrader. Двое из них – Quill Bot AI и EssayGrader в силу технической доступности были выбраны для проведения экспериментального обучения по развитию у старших школьников умений письменной речи в рамках подготовки к ЕГЭ по английскому языку. Сейчас экспериментальное обучение находится на этапе реализации, однако промежуточные результаты указывают на положительный эффект от использования подобных средств обучения для развития умений письменной речи.

Список литературы

1. Сайт ФИПИ. ДемOVERсии, спецификации, кодификаторы ЕГЭ 2024 по английскому языку [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!tab/151883967-11> (дата обращения: 30.10.2023).
2. *Сысоев П.В.* Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 4–16.
3. *Титова С.В., Темурян К.Т.* Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы / Язык и культура. 2024. № 64. (в печати)
4. Указ Президента РФ от 10.10.2019 N 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 03.11.2023).
5. *Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J.R.* Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning // Applied Sciences. 2022. Vol.12. № 17. URL: <https://www.mdpi.com/2076-3417/12/17/8427> (accessed: 11.06.2023).
6. *Douglas Brown H.* Language Assessment Principles and Classroom Practices. New York: Longman, 2004.
7. *Godwin-Jones R.* Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. // Language Learning & Technology. 2023. Vol. 27. № 2. P. 6–27.

ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ И НАУЧНОМУ ПЕРЕВОДУ СРЕДСТВАМИ СИСТЕМЫ SMARTCAT

Аннотация. Одним из приоритетных направлений обучения студентов-бакалавров направления «Лингвистика» является обучение переводу научного текста и шире основам академического письма. В статье рассматриваются возможности системы автоматизированного перевода SmartCAT в рамках обучения научному переводу. При использовании сервисов SmartCAT в процесс перевода иностранного текста включается несколько автоматизированных программ, различные CAT-инструменты и электронные словари, что значительно повышает качество перевода и одновременно упрощает работу переводчику. В статье проанализированы технологии, лежащие в основе системы SmartCAT, и представлен алгоритм работы в системе SmartCAT в рамках учебного курса по обучению научному переводу.

Ключевые слова: автоматизированный перевод, научный текст, SmartCAT, академическое письмо.

Перевод, являясь наиболее распространенным универсальным средством общения между людьми, требует точности и позволяет в условиях глобализации укрепить международные отношения между странами или компаниями. Возрастание объема переводимых документов, происходящее вслед за увеличением объема информации, требует разработки и внедрения новых требований, предъявляемых к специалистам данной сферы. По этой причине актуальным является вопрос поиска путей для максимальной автоматизации процесса перевода, осуществляемого человеком, чтобы, с одной стороны, максимально облегчить труд человека-переводчика, а с другой – сделать этот труд максимально эффективным. Особое внимание при этом следует уделить значимости обучения как академическому письму, так и переводу научной литературы.

В рамках любого курса обучения академическому письму необходимо познакомить студентов с системами автоматизированного перевода, специализированными программами и интернет-сервисами, с помощью которых осуществляется перевод текстов [Худинский, 2021: 253]. Наиболее популярными системами автоматизированного перевода являются Deja Vu, WordFast, SDL Trados и технологии SmartCAT. В процессе осуществления профессионального перевода такие системы являются наиболее приоритетными, что связано с их ключевыми преимуществами: постоянным обновлением, сокращением времени на поиск информации и более широким лексическим ресурсом. В результате в процесс перевода иностранного текста включается несколько автоматизированных программ, различные CAT-инструменты и электронные словари, что делает текст более точным и упрощает работу переводчику. Используемые в процессе работы алгоритмы присутствуют как в машинном, так и в автоматизированном переводе, однако, итоговый вариант впоследствии проходит этапы принятия решения на основе полученного и проанализированного текста.

Наше исследование проводилось в рамках проектного обучения по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (сентябрь 2021 – июнь 2023 гг), результатом стала разработка онлайн-курса «Английский язык для научно-публикационных целей». Курс состоит из 10 модулей, в настоящее время представлен на образовательной платформе Moodle «Электронный ЮУрГУ». Результаты данного исследования нашли отражение в девятом модуле курса «Технологии SmartCAT». В структуру модуля входит теоретический блок – англоязычная видеолекция о преимуществах и недостатках технологий SmartCAT, тестовые задания на проверку усвоенного материала лекции, практический блок – задания на перевод научного текста, дополнительные материалы и ссылки на полезные онлайн-ресурсы.

CAT-программы – это программы для перевода текста с использованием компьютерных технологий. PROMT, Сократ, Pragma 5.x и другие программы можно отнести к CAT-программам, однако, они имеют небольшие различия – требуется проведение подробного постпереводческого разбора полученного результата. Таким образом, использование данных программ возможно для поверхностного ознакомления с содержанием текста [Смольников, 2017].

Наиболее гибкими являются системы автоматизации, представляющие собой комплекс технологий и инструментов для перевода документации, локализации программного обеспечения, ведения терминологических глоссариев, проверки качества перевода и другой информации. Преимуществом системы является точность и качество осуществляемого перевода за короткий срок. Поэтому его использование возможно для перевода научных текстов [Современные системы автоматизации перевода и решения Trados].

Главным отличительным признаком системы SmartCAT является то, что работа в ней осуществляется с помощью интернет-браузера и доступа в интернет, а не заранее установленной на ПК программы. Связано это с тем, что весь прогресс перевода, базы памяти переводов, словари или глоссарии, а также другие модули сохраняются на облачной платформе, привязанной к учетной записи пользователя. Таким образом, пользователь может получить доступ к своему рабочему пространству с помощью любого устройства, имеющего доступ в интернет [SmartCAT и Memsource: выбираем платформу]. SmartCAT производит вывод переведенного текста в формате, который максимально схож с оформлением оригинала. Подобное автоматическое форматирование позволяет избавиться от ручного оформления перевода.

Перед выполнением переводов отобранных текстов в систему SmartCAT мы загрузили несколько баз переводов по различным тематикам [<http://www.wordsbase.com/2016/01/tm-share.html>], а также глоссарии, найденные в открытом доступе в сети Интернет или созданные из проделанных ранее переводов. Все базы были предназначены для англо-русской языковой комбинации (базы памяти, поддерживаемые системой SmartCAT, должны быть в одном из трех форматов: TMX, SDLTM или XLSX). Данные переводческие базы памяти служат для поиска соответствий в ранее переведенных текстах.

Алгоритм выполнения перевода в системе SmartCAT мы разделили на следующие этапы:

1. Загрузка исходного текста в систему;
2. Создание рабочего проекта (выбор с какого и на какой язык переводим);
3. Настройка систем машинного перевода;
4. Подключение баз памяти переводов и подключение глоссариев;
5. Настройка контроля качества;
6. Настройка предварительного перевода;
7. Анализ текста системой и его сегментирование;
8. Осуществление переводческого решения;
9. Подтверждение перевода и переход к следующему сегменту (функция контроля качества произведет анализ исходного сегмента и его перевода и укажет на возможные несоответствия, ошибки и неточности, допущенные переводчиком);
10. Вывод и сохранение переведенного текста из системы перевода.

Всем студентам был предложен текст – англоязычная аннотация научной статьи различной тематики – для научного перевода средствами системы SmartCAT.

Научный текст – это текст, насыщенный специализированной лексикой, терминологией и аббревиатурами, которые зачастую могут иметь большое количество значений в зависимости от области применения. Этот текст обычно не обладает экспрессивностью, не содержит стилистических средств, не приемлет произвольного и растянутого изложения информации, а при переводе требует точных и глубоких знаний в необходимой отрасли.

Студентам были предложены 12 аннотаций научных статей разнообразной тематики. Объем и потенциальная сложность текстов немного различались. Тексты для обучения работе в системах SmartCAT были отобраны в открытом академическом портале Science Publishing Group.

Продемонстрируем алгоритм групповой работы с текстом аннотации научной статьи (Статья 1) – *Potential Biocontrol Agents Diversity for Coffee Leaf Rust Hemileiavastatrix from Southwestern Ethiopia. Kifle Belachew Bekele*. В аннотации описывается разнообразие потенциальных средств биоконтроля ржавчины кофейных листьев «Химелия вастатрикс» из Юго-Западной Эфиопии. Данный текст состоит из 205 слов и 1275 знаков без пробелов.

Файл текста был загружен в систему SmartCAT вместе с базами памяти переводов и глоссариями, найденными в свободном доступе в интернете. Поскольку научным текстам характерна специфическая терминология, в данном отрывке студенты быстро находят такие термины, как *Hemileia vastatrix*, *colour mycoparasitic* и аббревиатуру CLR.

После загрузки текста были подключены три системы машинного перевода от компаний Google, Microsoft и Yandex. Система провела автоматическое сегментирование текста, выделив 9 сегментов.

Студенты приступают к посегментному переводу выбранного отрывка:

1. Coffee leaf rust (CLR), caused by *Hemileia vastatrix* is the main coffee disease, occurring in the main coffee producing countries worldwide.

Система осуществила сопоставление сегмента с памятью переводов и нашла частично полное соответствие. Система предложила следующий вариант перевода:

«Ржавчина кофейных листьев (CLR), вызываемая *Hemileia vastatrix* – основным заболеванием кофе, встречающимся в основных странах-производителях кофе по всему миру».

Студенты отмечают, что не была переведена аббревиатура CLR и термин *Hemileia vastatrix*. В данном случае CLR опытный переводчик мог бы перевести как «РКЛ», что полностью могло бы соответствовать термину «ржавчина кофейных листьев». *Hemileia vastatrix* в данном случае переводилось бы человеком-переводчиком как «паразитирующий ржавчинный гриб», данную расшифровку термина можно найти в свободном доступе в сети Интернет.

Иными словами, демонстрируется такое явление, как отсутствие эквивалента перевода слов, что расценивается как лексическая ошибка.

2. Effective management of CLR integrated approach including the development of resistant varieties, cultural management, biocontrol and chemicals.

В данном сегменте студенты наблюдают опущение термина CLR системой, которая полностью проигнорировала его перевод. Однако, стоит отметить, что исходя из контекста и предыдущего предложения (см. сегмент 1) смысл не был искажен, а остальные варианты соответствуют глоссарию и переводятся на русский язык эквивалентами, используемыми на языке перевода:

«Эффективное управление комплексным подходом, включая выведение устойчивых сортов, управление культурой, биоконтроль и химикаты».

3. Considering both the potential source of potential bioagents by this ecological niche and the possibility of practical uses as a tool to be deployed against coffee leaf rust.

Система осуществила сопоставление сегмента с памятью переводов и нашла полное соответствие:

«Учитывая как потенциальный источник потенциальных биоагентов в этой экологической нише, так и возможность практического использования в качестве средства против ржавчины кофейных листьев».

4. White colour mycoparasitic growth is often observed on *H. vastatrix* pustules.

Данный сегмент имеет сложную составную структуру, полных языковых соответствий в памяти переводов найдено не было. Предлагаемые варианты машинного перевода имеют очень низкое качество, а сама система пишет о наличии, так называемых, опечаток:

«На пустолах *H. vastatrix* часто наблюдается микопаразитарный рост белого цвета».

Студенты прибегают к приему постредактирования и исправляют ошибки, предлагая финальный вариант перевода:

«Микопаразитарный нарост белого цвета часто можно наблюдать на паразитирующем ржавчинном грибе».

5. The common report is a complex of “white colony forming-taxa” which has been promptly labeled as *Verticillium* sp., *Lecanicillium* sp. or, at a supposedly more precise level, as *Verticillium lecanii*.

В данном случае студенты вновь сталкиваются с таким явлением, как отсутствие эквивалента перевода слов, что расценивается как лексическая ошибка. Данный сегмент имеет частично сложную составную структуру, а предлагаемый вариант машинного перевода имеет низкое качество:

«Распространенный отчет представляет собой комплекс “белых колониеобразующих таксонов”, который был оперативно обозначен как *Verticillium* sp, *Lecanicillium* sp. или, предположительно, на более точном уровне, как *Verticillium lecanii*».

С помощью приема постредактирования машинного перевода студенты исправляют ошибки, получая следующий вариант:

«Распространенный отчет представляет собой комплекс “белых колониеобразующих таксонов”, которые были сразу обозначены как Верцилиумсп, Леканицилиумсп. или, на предположительно более точном уровне, как Вертицилиумлецианий».

6. Taxonomic information about such potential biocontrol fungi is lacking in Ethiopia.

Система осуществила сопоставление сегмента с памятью переводов и нашла полное соответствие:

«В Эфиопии отсутствует таксономическая информация о таких потенциальных грибах для биоконтроля».

7. In order to investigate the identity of mycoparasites of *H. vastatrix* and to obtain potential biocontrol agents for the pathogen of coffee, a survey of fungicolous associated with coffee leaf rust was conducted at major coffee producing areas of Ethiopia.

Данный сегмент не имеет сложных составных структур, система грамматически и по смысловому содержанию точно перевела его, за исключением термина *H. Vastatrix*:

«С целью изучения идентичности микопаразитов *H. Vastatrix* и получения потенциальных средств биоконтроля для патогена кофе, было проведено обследование грибковых заболеваний, связанных с ржавчиной кофейных листьев, в основных районах производства кофе в Эфиопии».

8. Therefore, morphological and cultural characterization of these mycoparasites should be supported with appropriate molecular tools and the phylogenic tree approach.

Система осуществила сопоставление сегмента с памятью переводов и нашла полное соответствие. Варианты переводов систем машинного перевода соответствуют предложенному варианту:

«Следовательно, морфологическая и культурная характеристика этих микопаразитов должна подкрепляться соответствующими молекулярными инструментами и подходом филогенетического дерева».

9. Although very little is known about mycoparasites, this work provides piece of information about potential biocontrol agents deserving more attention by plant pathologists and related scientists for exploiting their service in fight against CLR.

Система осуществила сопоставление сегмента с памятью переводов и нашла почти полное соответствие. Студенты заметили, что системой вновь был проигнорирован перевод аббревиатуры CLR: «хотя о микопаразитах известно очень мало, эта работа предоставляет часть информации о потенциальных агентах биоконтроля, заслуживающих большего внимания со стороны фитопатологов и смежных ученых за использование их услуг в борьбе с CLR».

Данная детальная проработка поэтапного применения системы SmartCAT при переводе научных текстов заканчивается проверкой сформированных умений работы с автоматизированными системами перевода, обсуждением и редактированием финального варианта перевода аннотации. В качестве зачетного мероприятия по курсу студентам было предложено самостоятельно перевести аннотацию научной статьи и проанализировать полученные результаты, осуществив предпереводческий и постпереводческий анализ текста.

Таким образом, результаты проведенного нами эксперимента в рамках курса обучения научному письму средствами системы SmartCAT позволяют нам сделать следующие выводы.

Обучение академическому письму и научному переводу в настоящее время невозможно без обращения к лингвоинформационным технологиям и переводческим онлайн-ресурсам. Несмотря на то, что научные тексты требуют значительной доработки при переводе с помощью систем памяти переводов, качество выполнения автоматизированного перевода с помощью систем памяти переводов в большой степени зависит от объема и качества используемых баз и корпусов. Системы машинного перевода, интегрированные в системы автоматизированного перевода, являются полезными инструментами при условии вмешательства человека-переводчика на разных стадиях процесса перевода.

Обучение студентов поиску и формированию собственных баз переводов, а также обучение работе с использованием автоматизированных систем являются значимой частью профессиональной подготовки будущего переводчика.

Список литературы

1. *Смольников И.* Smartcat в 2017 году: рост экосистемы, развитие продукта, новые партнеры [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.smartcat.ai/blog/2018/01/23/2017-in-review/> (дата обращения: 15.05.2023).
2. Современные системы автоматизации перевода и решения Trados [Электронный ресурс]. URL: <https://tra-service.ru/article> (дата обращения: 18.09.2023).
3. *Худинский М.В.* Общая характеристика программ автоматизированного и машинного перевода // *Инновационные аспекты развития науки и техники.* 2021. С. 253–259.
4. SmartCAT и Memsource: выбираем платформу [Электронный ресурс]. URL: https://forward-translate.ru/blog-post.5/smartcat_i_memsource_vybiraem_platformu/ (дата обращения: 20.09.2023).

СЦЕНАРНЫЕ И ГЕНЕРАТИВНЫЕ ЧАТ-БОТЫ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ. К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена вопросу классификации чат-ботов по признаку наличия или отсутствия искусственного интеллекта в основе работы чат-ботов. Для данной статьи интерес представляют чат-боты сценарного типа и генеративные. Первые имитируют общение с пользователем в рамках заданного заранее разработчиком пула ответов и не способны обучаться, поскольку их работа не основана на базе возможностей искусственного интеллекта. Генеративные чат-боты, напротив, функционируют задействуя технологии искусственного интеллекта, способны обучаться и генерировать свой собственный текст. Сценарные и генеративные чат-боты находят применение в образовании и уточнение типа бота способствует лучшему пониманию читателей, с какой технологией имеют дело исследователи.

Ключевые слова: чат-бот, чат-боты сценарного типа, генеративные чат-боты, искусственный интеллект.

Чат-боты становятся все более востребованными в образовании в последнее время. Об этом свидетельствует увеличение количества публикаций на данную тему. Одна из причин – вынужденный переход на дистанционное обучение во время пандемии коронавируса в 2020–2021 гг., другая – появление у общественности открытого доступа к ChatGPT в версии 3,5 в конце 2022 года, и, соответственно, более хорошая осведомленность об этой технологии. Данная статья будет посвящена вопросу терминологии из области применения чат-ботов, поскольку, на наш взгляд, возникла некоторая неясность, в основе которой лежит эволюция рассматриваемой технологии.

Сама технология чат-ботов – не отличается новизной. Большинство авторов указывают, что первым чат-ботом можно считать «Элизу» (ELIZA), разработанную в 1966 г. исследователем Джозефом Вейценбаубом (Германия) [Сысоев, Филатов, Сорокин, 2023: 276; Авраменко, 2022]. Элиза имитировала действия психоаналитика в письменном формате общения и на основе анализа ключевых слов собеседника-пациента предлагала ответные реплики. Нужно отметить, что общение с Элизой носило довольно поверхностный характер, поскольку в случае, если бот не мог найти ключевое слово в сообщении пользователя, он просто повторял предыдущее сообщение.

За почти семьдесят прошедших лет технология претерпела изменения. Первоначально чат-боты представляли из себя именно программное обеспечение, способное имитировать взаимодействие с пользователем в рамках определенного пула реакций, заданных разработчиком заранее. То есть, чат-бот, будучи простым или низкоконтекстуальным, действовал в рамках сформированного сценария действий. Удачным видится термин Исламова Р.С. в отношении данного типа ботов, а именно «сценарные» боты [Исламов, 2023]. Иногда этот тип еще называют «кнопчным», поскольку проводится параллель с тем, что пользователь выбирает одну из предложенных кнопок в общении с ботом. В иноязычной литературе можно встретить термин rule-based chatbot [Singh, Joesph, 2019], т. е. бот, действующий в рамках заданных правил.

В качестве примера можно привести следующую схему. На запрос пользователя чат-бот сценарного типа предлагает одну или несколько опций ответной реакции.

Пользователь: Мне нужна информация о ...

Чат-бот: Я могу сообщить следующее:

Опция 1...

Опция 2...

Опция 3...

Выберите, что Вас интересует.

Сценарные чат-боты широко распространены в повседневной жизни и дают возможность пользователям заказывать услуги и товары у электронных продавцов, оставлять заявки, жалобы, проходить опросы со стороны банков и других учреждений и т. д. Что касается сферы образования, данный вид ботов хорошо справляется с рутинными организационными вопросами, выполняя функцию обратной связи [Харламенко, Воног, 2020], участвуя в рассылке напоминаний, сборе ответов на опросы и т. д., а также в работе над лексическим [Харламенко, Воног, 2023] и грамматическим материалом.

Важно отметить, что сценарные чат-боты не основаны на возможностях искусственного интеллекта и не могут обучаться. Они не способны самостоятельно генерировать текст или новое направление в общении, либо общение крайне ограничено, и действуют строго в рамках заданного разработчиком пула реакций.

Более продвинутыми считаются чат-боты, описываемые в иноязычной литературе как retrieval-based chatbots [Hien et al, 2018]. Этот вид работает на основе поиска информации с привлечением контекста.

Генеративные чат-боты, в отличие от сценарных, работают именно на базе искусственного интеллекта и обладают более широкими возможностями, поскольку способны учитывать контекст общения и генерировать (что понятно из названия) свои собственные ответы. В основе работы таких ботов лежит машинное обучение и к генеративным ботам хорошо подходит определение, данное П.В. Сысоевым и Е.М. Филатовым, которые под чат-ботом в методике обучения иностранному языку понимают «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [Сысоев, Филатов, 2023б: 68].

Примером может служить следующая схема:

Пользователь: Мне нужна информация о ...

Чат-бот: Я могу сообщить следующее:...

Генеративные чат-боты, в отличие от сценарных, не являются низкоконтекстуальными, а способны обучаться на ответах пользователей, поэтому их относят к категории «умных» или «обучаемых». Они способны распознавать речь пользователя, имитировать устное и письменное общение, учитывая контекст общения, и реагировать на изменения в запросах пользователя. Чем более четким будет запрос от человека, тем более адекватный ответ он получит от бота.

Стоит отметить, что далеко не все обучаемые чат-боты способны выполнять такие функции, как лидер генеративных ботов ChatGPT. На создание и функционирование данной нейросети были потрачены огромные средства, а обучение происходило на недоступно большой для разработчиков более мелких нейросетей и чат-ботов базе. Технология разработки небольшого бота может быть реализована силами педагога или небольшой команды и бот может служить помощником для администрирования и поддержания функционирования учебного процесса.

Генеративные чат-боты могут выстраивать индивидуальную траекторию для обучающихся на базе анализа, производимого искусственным интеллектом, и выполнять подбор учебного материала для выполнения конкретных учебных задач для конкретного обучающегося. Некоторые ученые видят большое будущее за возможностями генеративных чат-ботов и предлагают ряд интересных заданий для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Рекомендуем обратиться к статье М.С. Коган для ознакомления с подборкой заданий для обучения иностранному языку на базе ChatGPT [Коган, 2023].

Однако следует учесть, что генеративные чат-боты обладают рядом недостатков. Например, ChatGPT недостаточно хорошо проявил себя в исследовательской деятельности и может ввести

в заблуждение неопытного исследователя, искажая или замалчивая часть информации, а порой – просто фальсифицируя данные и выдавая несуществующие ответы за правдивые [Сысоев, Филатов, 2023 а]. Приведем еще один пример из практики обучения иностранному языку. ChatGPT не смог полноценно выполнить задание по написанию письма-претензии, четко придерживаясь заданного плана. Нейросеть удовлетворила запрос частично и сгенерированный текст требовал доработки [Воевода, Шпынова, 2023].

Эволюция технологии чат-ботов привела к некоторой терминологической путанице, поскольку на данный момент и сценарные и генеративные чат-боты находят свое место в образовании и отсутствие упоминания о виде применяемого или описываемого исследователями чат-бота влечет непонимание со стороны читателя.

Список литературы

1. *Авраменко А.П.* Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков, 2-е изд., испр. М.: КДУ, Университетская книга, 2022.
2. *Воевода Е.В., Шпынова А.И.* Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 237–240.
3. *Исламов Р.С.* Преимущества и недостатки чат-ботов сценарного типа в преподавании иностранного языка в вузе // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VII Междунар. науч. конф. Красноярск, 19–22 сентября 2023 г. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2023. С. 1110–1114.
4. *Коган М.С.* О возможном использовании нейросети ChatGPT в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 31–38.
5. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276–301.
6. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 66–72.
7. *Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.* Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // Язык и культура. 2023. № 63. С. 272–289.
8. *Харламенко И.В., Воног В.В.* Обратная связь как форма контроля в техногенной образовательной среде. Информатика и образование. 2020. № 35 (5). С. 44–49.
9. *Харламенко И.В., Воног В.В.* Чат-боты в обучении лексике на английском языке // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы VII Междунар. науч. конф. Красноярск, 19–22 сентября 2023 г. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2023. С. 602–604.
10. *Hien H.T. et al.* Intelligent assistants in higher-education environments: the FIT-EBot, a chatbot for administrative and learning support // Proceedings of the 9th International Symposium on Information and Communication Technology. 2018. P. 69–76.
11. *Singh J., Joesph M.H., Jabbar K.B.A.* Rule-based chatbot for student enquiries // Journal of Physics: Conference Series. IOP Publishing. 2019. Vol. 1228. № 1. P. 012060.

2. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ

THE TYPES OF WRITING ASSIGNMENTS THAT ALLOW THE TEACHERS TO FORM STUDENTS' ENGLISH ACADEMIC WRITING SKILLS AT THE B1 LEVEL AND HIGHER

Abstract. The article presents teaching strategies and writing assignments that allow the teachers to form students' English academic writing skills at the B1 level and higher. The assignments were formed as a result of an actual pedagogical practice and proved themselves to be effective. They consist of schematic drawings, templates and tables with the phrases of scientific discourse placed into them. The academic texts examined are an abstract, a review, a report and an article. All the activities presented are mostly text-oriented and based on drilling techniques, as for the teachers of English, who are inexperienced in the students' field of study, it is a way to start academic writing skills development. The article contributes to pedagogical practice, as the activities described can be used in class.

Keywords: academic writing teaching, writing assignment, text structure.

Academic and research writing teaching within the undergraduate and postgraduate English language curriculum has gained importance and has become a distinct discipline. Nowadays, the teachers of English in higher education need help to gain expertise in academic writing teaching methods and develop competence to be aware of how to adapt the contents of academic texts and teaching strategies to the students' needs. An abundance of educational materials, which are being published now, makes the teaching process easier, but very often the teachers face with the necessity to modify them to the complexity of writing practices that are taking place at degree level in universities – (e. g., when the amount of curriculum hours for an Academic English course does not make it possible to focus on it completely, as the teachers have to integrate an Academic English course into a course of English for Special Purposes and General English; at the end of an English course students must write three or four academic texts of different genres whereas the students in a group can have an intermediate level of English and even lower, which makes the teaching process particularly complex).

The teachers of the English language have to give good, solid instructions on what constitutes a successful piece of academic writing. It is possible from the point of view of such concepts as 'structure' and 'language', but difficulties arise when they attempt to make explicit how to develop writing strategies, put forward a hypothesis in a research work, or what a well-developed argument looks like, especially when the teachers are not specialists in the students' field of study. Moreover, the teachers of English in non-linguistic universities and faculties have to solve the problems individually without any consolidation with disciplinary professors. That is why prime attention is paid to the text structures, publishing conventions and traditions at the expense of discourse and analytic methods. The weak points of such an approach are studied by Sheypak in her research article [Sheypak, 2020], where she justifies the necessity to integrate into an Academic English course national rhetorical strategies and traditions, the socio-cultural content of scientific communication, and critical discourse analysis [ibid.]. Nevertheless, "despite all the impediments and limitations, the future of English academic writing in Russia is quite predictable: the process is slow, but irreversible due to the growing demand from students and the availability of materials and professional development programs" [Korotkina, 2014: 7]. Universities concerns and pedagogical insights on how to enhance academic writing skills are giving rise to various research projects. [Bazanova, 2017; Dobrynina, 2015; Zanina, 2017; Shpit & McCarthy, 2023; Lea & Street, 1998; Paquot, 2007, etc.]. The teaching methods and activities presented in this article are mostly text-oriented and based on drilling techniques,

which enables the students to write because they are familiar with the text structures and useful phrases to be used in their assignments and allows the teachers to form the basic skills of academic writing.

Teaching this type of writing means going through a series of certain stages. To make this process consistent, from easy to hard, it is recommended to start teaching by explaining the following: what is academic and research writing; why it is governed by rules and practices such as a specified structure and order; style; correct spelling; grammar; punctuation and proper citing. It is suggested that teaching academic writing should start with the smallest academic text – an abstract. In order to make the most important concepts easier to understand, the teachers should explain what an abstract is and show some published examples from the scientific journals of the students' specialization. When analyzing an abstract, focus on its structure, language, style and the author's ability to systematize it logically. It is recommended to start abstracts writing using popular scientific articles as a primary text. As a type of assignment, you can ask to analyze an abstract written by a student in accordance with the table "A typical structure of an Abstract", as an important facet of academic writing teaching process is to be able to critically assess the writings of others (see Activity 1). The table helps to provide more consistent feedback and allows students to be more confident when writing abstracts individually and evaluating the abstracts of others.

Doing this type of work enables the teachers to go further and raise students' awareness of the features of the other academic genres: a review, a scientific research report, an article.

Writing an article review is a way for university students to summarize and evaluate a scholarly source – usually a journal article or academic book. Primary importance should be paid to the basic unit of a review – a paragraph. Explain what a good paragraph is, show the structure of a paragraph, and present a list of link words and useful phrases that allow the students to lead logically each paragraph to the next. Then, show published examples of reviews from the students' field of study, analyze the reviews' structure, language, and the way the author summarized and evaluated an academic source. As an assignment, ask students to analyze the examples of students' reviews in accordance with a typical structure of a review. (see Activity 2). You can also ask the students to write a short academic article review (300–500 words, 3–5 paragraphs) on a popular scientific article. The table "A typical structure of an Article Review" will let the students follow all the required sections, use linking words and expressions of scientific discourse, summarize and evaluate properly another author's work (see Activity 2).

After the students have reached the B2 level and gained proficient knowledge of their specialization, their awareness can be raised to the features of the other academic texts, such as reports and articles. Well-formed skills in abstract writing allow the teachers to broaden writing activities, as an abstract can be easily expanded to a report or an article because of their similar structure (see Activity 3). Moreover, the knowledge of productively-oriented useful phrases of scientific discourse should also give the students the lexical means necessary to do the things that academic writers do, e. g., stating a topic, hypothesizing, contrasting, exemplifying, explaining, evaluating, etc. The assessment should be based on the student's ability to write in complete sentences and paragraphs, follow a professional and clear style, and apply previously learned knowledge regarding citation formatting.

In the rest of the article a selection of activities offered to the students to help them master academic writing are briefly described. For more pedagogical methods and activities – e. g., how to write a good paragraph, use appropriate language, report other researchers' findings and give references for books, etc. – see the guidance manual [Amiraliyeva, 2021].

Activity 1

Read the abstract written by a student. Identify the sentences in the abstract that correspond to the elements of a typical abstract structure (see the table below).

The abstract on the article "**How food affects the mind, as well as the body**". Available at: www.economist.com/The Economist [Accessed 14 June 2023].

All grammar and spelling of the abstract have been left unedited.

Abstract: The present study investigates the role of nutritional psychiatry, which studies how food affects the mind. The core intention behind this paper is to show global trend of taking a nutritional supplement and vitamins. The method used is an analysis of observational studies establishing associations between foods or nutrients and mental problems. Studies have shown that some mental diseases as schizophrenia, psychosis, bipolar disorder, depression can be slowed down with the help of multivitamins. Some investigations proved that bacteria, viruses and fungi can stimulate human brain and reduce anxiety. The results obtained show that further research is needed to determine how supplements and microbes help to cure mental disorders and balance microbiome. (111 words)

Key words: nutrients, nutritional science, supplements, mental disorder.

A typical structure of an Abstract

Organization Sections	Purpose	Useful phrases
Introduction	background/ historical information, situation	The paper argues some new approaches...; ... the author ponders on the role of...; the ... is being discussed; the article addresses the issue of...; the paper presents...; the article deals with/focuses on...; analyzed in the article is...; the present study investigates..; etc.
Purpose	purpose of the study and its scope	The researchers tested ... if it would be...; we decided to explore...; the objectives of the study is to explore...; we expected that...; the core intention behind this paper is...; the paper attempts to..; etc.
Methodology	methods used in the study	The research project /experiments conducted (showed)...; the method we applied/ involved...; to measure/to compare...was/were used..; etc.
Result	the most important findings	To meet the requirements of...; data was collected...; the benefits of this study are...; the results obtained show that..; etc.
Conclusion	statement of conclusion or recommendation	These results suggest that...; based on the findings is...; implications will be dis-cussed...; this article is an attempt to evaluate...; the study provides evidence that...; conclusions drawn from this research show...; etc.

Activity 2

Assess the review written by a student using the criteria given in the table below.

The review of the article “**The Surfaces of Delaunay**”. Available at: <https://arxiv.org/pdf/1305.5681.pdf> [Accessed 22 June 2023].

All grammar and spelling of the review have been left unedited.

Review: In the article “The Surfaces of Delaunay”, published in the magazine “Mathematical Intelligencer” in 1987, James Eells goes into deep analysis of how to apply various mathematical research projects, particularly the Surfaces of Delaunay, to contemporary problems in algebraic and differential

topology. These surfaces were first distinguished in the 19th century as a separate class of surfaces. The goal of this article is to carry out the revised version of step-by-step explanation of these surfaces' properties and their applications.

The author puts forward his ideas by presenting the equations of focus point, rotating around a straight line on a plane. The solutions are different for each type of conics, which are parabola, ellipse and hyperbola. By using Gauss maps, notions of Mean and Gauss curvatures and conics' roulettes, the author obtains Delaunay's theorem. Eells also draws the readers' attention to a historical background of the classification of such surfaces, provides theoretical analysis and shows the new non-trivial class of harmonic maps.

It should be noted that the critique of this article will be based solely on its practical complexity. Firstly, the potential reader must know the basics of calculus and differential equations. Secondly, the author fails to explain what the Gauss maps are, notwithstanding that they play a crucial part in the research. Thirdly, it would have been useful to give more illustrations of three-dimensional revolution surfaces, and the fact that there are no illustrations of catenoid, nodoid and unduloid makes the article incomplete.

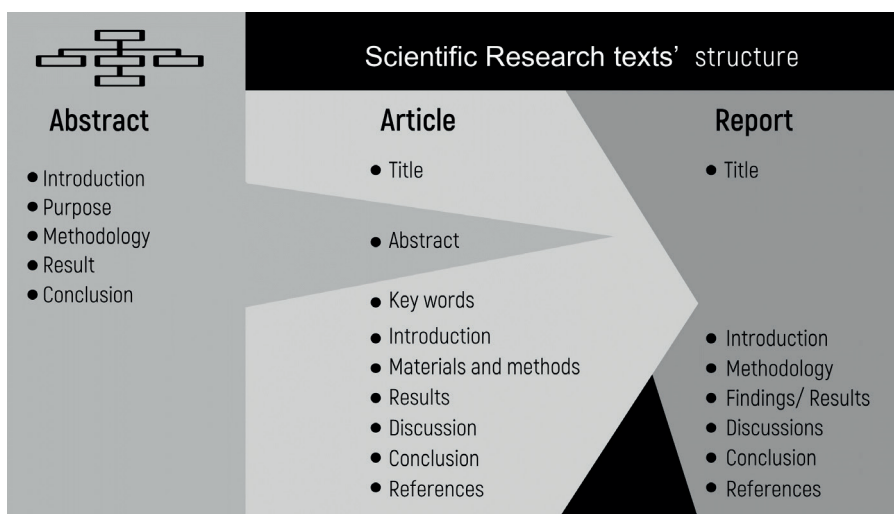
The main issue of the research is revealed only in the third chapter of the article – the variational problem, which is hardly correlate with what was discussed in the previous sections of the article. It is also worth mentioning that the author puts forward powerful arguments without structuring them in the text. The scientific value of this work cannot be denied, but, certainly, without strong background knowledge only few people can understand the idea of the article. (322 words)

A typical structure of an Article Review

Sections	Purpose	Useful phrases
1. Introduction	Should include identification sentence. – Briefly highlight the aim. It may be one paragraph long. – Conclude the introduction with a brief evaluation statement.	To go into deep analysis..; to put forward the argument..; to take up position..; to make a significant contribution to..; to provide evidence to support the claim..; etc.
2. Key points	Highlight the key points and present the summary with limited examples. A summary is the one third of the total analysis (review).	To set out..; to give an account of..; to lay emphasis on..; to draw parallels/ analogy/ attention..; the study tested..; this chapter makes a case for..; etc.
3. Critique	Your personal objective analysis with emphasis on whether or not you support the main points with reason-able and applicable arguments based on facts. When we set out to critique a review in an academic con-text, our goal is to make a contribution to existing knowledge on a topic of scholarly interest. To make this contribution, we need to do much more than say whether we liked the article or not. We need to make our own thoughtful contributions to the article's analysis, and we need to support or offer a proof for our thinking.	To fail to draw..; to set out/put forward some powerful arguments..; to take into consideration..; to take up a...position; the scientific value can not be denied..; to have holes in the argument..; this concept ignores the qualitative difference in..; he gave rise to the conception of..; the arguments for... are not conclusive..; what matters here is the way in which the argument is used..; this supports the concept of..; the description of... is hardly justified..; this is proved by the fact..; it is far from being proved that..; to make a case for..; to lend support to..; to make no reference to..; etc.

Activity 3

Study the three texts' structures. Compare and contrast them.



All the described activities enable the students to start research writing, recognize the genre and structure of academic texts, use transition phrases to make academic texts easier to follow, identify the language, vocabulary and grammar constructions. Moreover, they give teachers the opportunity to promote group work and collaboration among students (e. g., peer corrections are enhanced to signify individual mistakes or functional language is empowered during group interactions). In addition, they develop learner's autonomy as students are aware of strategies to apply language with particular purposes in specific contexts.

References

1. *Amiraliyeva R.Z.* Basics of Academic and Research Writing: guidance manual. M.: MAKS Press, 2024.
2. *Bazanova E.M., Korotkina I.B.* Russian Writing Centers Consortium. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017. No. 4. P. 50–57.
3. *Dobrynina O.L.* Propaedeutics of Errors in Abstracts of Papers Written in Russian. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2015. No. 2. P. 42–50.
4. *Korotkina I.* Academic Writing in Russia: Evolution or Revolution. 2014. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2435130> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2435130>
5. *Lea M., Street B.* Students writing in higher education: an academic literacies approach // *Studies in Higher Education*. 1998. Vol. 23. No. 2. P. 157–172.
6. *McCarthy P., Lehenbauer B., Hall C., Duran N., Fujiwara Y., McNamara D.* A coh-metrix analysis of discourse variation in the texts of Japanese, American, and British Scientists // *Foreign Languages for Specific Purposes*. 2007. Vol. 6. URL: <https://www.researchgate.net/publication/242322281> (access date: 01.08.2022).
7. *Paquot M.* Towards a productively-oriented academic word list. In: *Walinski J.; Kredens K.; Gozdz-Roszkowski S.* *Practical Applications in Language and Computers*, 2005. Peter Lang: Frankfurt and Main, 2007. P. 127–140. URL: <http://hdl.handle.net/2078.1/76045>
8. *Shpit E.I., McCarthy P.M.* Novice Russian Research Writing: Prepositions and Prepositional Phrases // *Journal of Language and Education*. 2023. No. 9 (2). P. 146–159.
9. *Sheypak S.A.* Academic Writing: Critics of the Traditional EAP Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020. Vol. 29. No. 2. P. 92–103.
10. *Zanina E.* Move Structure of Research Article Abstracts on Management: Contrastive Study (the Case of English and Russian). *Journal of Language and Education*. 2017. No. 3 (2). P. 63–72.

О ВЛИЯНИИ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ИЗ КНР

Аннотация. Настоящая статья посвящена рассмотрению вопроса о влиянии идеографической природы китайского языка на процесс изучения английского языка китайскими студентами. Учащиеся из КНР, характеризующиеся образным правополушарным мышлением, могут легче создавать ассоциации и образы, используя лексические элементы английского языка. Изучение иероглифов, которое предполагает выявление связи графики с этимологией и семантикой, развивает у китайских студентов аналитические умения, которые могут быть полезны при разборе сложносоставных слов и устойчивых словосочетаний и понимании особенностей их семантики. Это умение способствует более глубокому пониманию внутренней мотивировки и образов английских лексем.

Ключевые слова: китайский язык, идеографическая письменность, английский язык, китайские студенты, мнемотехники.

В условиях роста академической мобильности студентов из КНР, вопросы качественного обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации являются особо актуальными. Изучение английского языка становится серьезным испытанием для студентов из Китая, поскольку типологически дистантные, морфологически дифференцированные и генетически неродственные китайский (путунхуа) и английский языки имеют множество существенных различий. Как отмечает У. Вайнрайх, чем больше различие между системами, тем больше потенциальная область интерференции [Вайнрайх, 1979:22]. Однако второй язык неизбежно усваивается сквозь призму первого, и опыт студентов в изучении и использовании родного языка дает им возможность осуществлять положительный перенос имеющихся знаний, умений и навыков при изучении иностранного языка. В данной статье рассматривается вопрос о том, что идеографический характер китайского языка, который является его основной особенностью, может оказать положительное влияние на способность китайских студентов изучать иностранные языки, а также на их понимание и восприятие других культур.

Китайская идеографическая письменность имеет древние корни, насчитывающие тысячи лет. Первоначально, иероглифы изображали предметы или действия так, как они выглядели или как они были связаны с конкретными объектами в реальном мире. С течением времени, иероглифы стали более абстрактными и приобрели сложную систему символов.

До настоящего времени во многих письменных знаках отчетливо прослеживается их первоначальный идеографический характер. Например, форма молодого месяца стала исходным символом, на основе которого возник иероглиф 月 yuè («месяц, луна»); 水 shuǐ («вода») и 川 chuān («поток») изображают бурлящие потоки воды; в иероглифе 火 huǒ («огонь») можно увидеть языки пламени; а в графеме 山 shān («гора») остроконечные горные вершины [Рожкова, 2015].

Иероглифы в китайском языке можно разделить на несколько типов, включая простые пиктограммы, или идеограммы (изображения объектов), составные идеограммы и семантико-фонетические иероглифы (комбинации, представляющие идею и звук). Примерами простых пиктограмм являются символы для человека (人) или дерева (木), которые прямо отражают изображаемые объекты. Составные идеограммы представляют собой сочетания простых графем, созданные для обозначения

понятий (чаще непредметных) путем совмещения двух или более простых знаков, например: 岛 («остров») состоит из 鸟 niǎo («птица») и 山 shān («гора»). Семантико-фонетические иероглифы состоят из компонентов, один из которых указывает на звук (приблизительное произношение), а другой – на смысл, например: 妈 mā («мама») состоит из 女 nǚ («женщина») и 马 mǎ («лошадь») [Рубец, 2016: 146–147].

Интересно отметить, что благодаря тому, что в китайском языке каждый слог на письме представлен соответствующим иероглифом, который обозначает конкретное значение, чаще всего новые слова заимствуются путем калькирования, в процессе которого новые слова создаются на основе лексических элементов китайского языка, что приводит к тому, что эти слова неотличимы от китайской лексики, ни в устной, ни в письменной форме, например: 观点 guāndiǎn («взирать» + «точка» = точка зрения (*англ.* viewpoint)); 快餐 kuàicān («быстрый» + «еда» = быстрая еда (*англ.* fast-food)) [Каменева, Данков, Хоречко, 2015; Сушкова, Сунь, 2014: 190]. В последнее время наблюдается тенденция выбирать в качестве звуковой формы заимствованных слов уже существующие в китайском языке иероглифы, значение которых соответствует значению слова из исходного языка. Например, 可口可乐 kěkǒu kělè («кока-кола»), где 可口 означает «вкусный», а 可乐 – передача слова «кола», но также может значить «приятный»; 黑客 hēikè «хакер», буквально «черный пассажир» [Сушкова, Сунь, 2014: 189].

Иероглифический способ письма отличается от алфавитного тем, что иероглифы представляют какой-либо перцептивный образ, понятие или целую ситуацию с помощью одной картинке (графический образ – звуковой образ – значение), в то время как слова алфавитных языков раскрывают свой смысл только после прочтения всех букв, из которых они состоят, по порядку их написания, то есть линейно (звуковой образ – графический образ – значение) [Грицкевич, 2018: 89].

Чтение целого иероглифа редко связано с анализом его составных частей, что подчеркивает уникальность когнитивной стратегии восприятия иероглифических символов. В отличие от стратегии восприятия алфавитных слов, когда каждая буква вносит свой вклад в фонетическое звучание и информация обрабатывается пошагово, иероглифы обеспечивают мгновенное и целостное понимание смыслов [Рубец, 2018].

Китайский язык, использующий иероглифическую систему письма, активно задействует правополушарное пространственно-образное мышление, в то время как алфавитные языки, такие как английский или русский, работают с левополушарным логико-вербальным мышлением. Это объясняет, почему иероглифы в зеркальном отражении воспринимаются почти так же легко, как реальные, в то время как чтение слова в зеркальном отражении требует больше времени. Благодаря этим особенностям китайцы могут читать свои книги быстрее, чем носители алфавитных языков, и метод чтения иероглифов используется в других странах для обучения скорочтению [Рубец, 2009].

Кроме того, идеографический характер китайского языка предоставляет студентам-носителям китайского языка дополнительные преимущества, которые существенно облегчают изучение английского языка. Так, изучение иероглифов, которое предполагает выявление связи графики с этимологией и семантикой развивает у китайских студентов аналитические умения, то есть готовность и способность индивида применять разнообразные аналитические операции, такие как синтез, обобщение, выявление, классификация, сравнение и аргументация, при освоении новых знаний [Рябова, 2018]. Эта способность может быть полезна при изучении английского языка, особенно при разборе сложносоставных слов и понимании их значения на основе не только словообразовательного, но и этимологического анализа, который обеспечивает возможность выявления древнейшего вида фонетического и морфемного строения лексического элемента, а также определения первоначальной мотивировки семантики, которая со временем часто утрачивается. Так же, как студенты из КНР видят логику построения и мотивировку иероглифов и, пользуясь методами ассоциаций и этимологического анализа иероглифов, могут объяснить смысл иероглифического знака, исходя

из составляющих его частей (графем) (например: 好 hǎo («хороший»): когда у женщины 女 nǚ есть сын 子 zǐ, это хорошо; 安 ān («мирный, спокойный»): женщина 女 nǚ под крышей 宀 mián вносит в жизнь спокойствие и мир), так и при изучении английских слов или словосочетаний для лучшего понимания семантики, быстрого запоминания смысла и формы, они могут на основе анализа этимологии выявить признак, положенный в основу наименования слова или составляющих его морфем, а также предугадывать значение неизвестных им слов или словосочетаний, если у них развита способность видеть внутреннюю форму лексической единицы. Например, при изучении ряда этимологически связанных английских глаголов *contain*, *obtain*, *maintain*, *retain*, студенты могут выделить у них общий корень, а именно: связанную морфему “tain”, и на основе этимологического анализа сделать вывод, что эти глаголы объединены идеей держания, содержания или сохранения, так как все они произошли от латинского глагола “tenere”, что означает «держат» или «удерживать». На изменение семантики глаголов влияют приставки: “con-” («вместе»), “ob-” (указание на направление или цель), “main” (от *лат.* “man-” – «рука» или «руководство»), “re-” («снова» или «обратно») [Online Etymology Dictionary: ЭР]. Как китайские студенты целно воспринимают составной иероглиф и запоминают его значение на основе образа, созданного входящими в его состав графем, так они могут учиться воспринимать и запоминать английские слова, как некий новый образ, исходя из входящих в состав слова морфем.

Учащиеся из Китая, привыкшие ассоциировать иероглифы с абстрактными концепциями, имеют развитое ассоциативное мышление. При запоминании сложного иероглифа образы входящих в него графем, а также значение самого слова соединяются в уникальную ассоциацию, позволяющую восстановить в памяти как значение, так и порядок написания иероглифа. Этот подход позволяет студентам видеть слова в контексте истории и смысловых образов, что обогащает их языковую компетенцию и способствует более глубокому пониманию и использованию лексических единиц. Поскольку иероглифы часто связаны с конкретными идеями и образами, студенты могут развивать навык ассоциирования английских слов с изображениями и идеями, что улучшает их способность более глубоко анализировать и понимать значения английских слов и фраз и тонкостей их применения и запоминать новую лексику.

Яркие ассоциации и метафоры часто лежат в основе английских фразеологических единиц, или идиом, что делает их легко запоминаемыми и применимыми в повседневной речи. Например, идиома “bite the bullet” означает принятие трудного или неприятного решения, часто с чувством решимости. Фразеологизм возник в те времена, когда хирурги использовали кусок свинца во время операции без анестезии: пациентам приходилось прикусить свинцовый шарик, чтобы выдержать боль. Запоминание подобных фразеологизмов китайскими студентами также может поддерживаться использованием аналогии с запечатлением составных идеограмм, значение которых вытекает из образов, включенных в их структуру в виде простых графем.

Идиомы имеют корни в культурных или исторических контекстах, и их мотивация может быть связана с образами или обстоятельствами, которые были распространены или важны для сообщества в определенный период времени. Китайские студенты, изучая английский язык, могут ассоциировать английские слова и выражения с культурными контекстами и традициями, лучше понимая культурные аспекты англоязычных стран, что делает изучение английского более целостным и информативным процессом. В связи с этим, преподавателям, обучающим китайских студентов английскому языку, следует делать больший акцент на изучении внутренней формы слова, учитывая культурные и исторические предпосылки создания слов. В процессе создания ассоциативных связей между иероглифами и различными аспектами жизни и культуры у китайских обучающихся развиваются способности к креативному мышлению: так как иероглифы часто представляют абстрактные концепции и идеи, студенты вынуждены думать шире и замечать неочевидные закономерности.

Преподаватели английского языка, работающие с иностранными студентами, могут использовать способность учащихся создавать образы и устанавливать ассоциативные связи, в частности, при формировании лексического навыка, обращаясь к мнемотехническим приемам. Мнемотехника представляет собой искусство запоминания с помощью специальных техник, облегчающих запоминание необходимой информации путем образования ассоциативных связей, а также через преобразование абстрактных понятий, слишком сложных для хранения в памяти, в образы, подкрепляемые органами чувств [Козаренко, 2007]. При работе с носителями китайского языка с идеографическим типом письма целесообразно использовать такие приемы мнемотехники, как запоминание слова на основе зрительного образа (представление слова образом); прием символизации (для преобразования в зрительные образы абстрактных слов); метод сжатия информации (для кодирования в зрительные образы коротких текстовых отрывков). Запоминание информации с помощью мнемотехник проходит в несколько этапов, которые включают: 1) кодирование – преобразование знаков в образы, 2) соединение образов, 3) запоминание последовательности непосредственно связанных между собой образов, 4) закрепление связей, основанное на многократном мысленном повторении [Зиганов, 2000:11].

Китайские иероглифы, как основные элементы китайской письменности, могут стать мощным инструментом для лучшего запоминания и понимания английской лексики, поскольку представляют собой символы, которые отражают концепции и идеи, а не просто звуковое написание, что способствует развитию ассоциативного мышления, аналитических умений и способностей к интерпретации носителей китайского языка. Эффективным подходом, облегчающим процесс понимания и запоминания англоязычной лексики китайскими студентами, является использование мнемотехник, основанных на ассоциациях и формировании образов, а также элементов словообразовательного и этимологического анализа. Таким образом, владение идеографическим письмом предоставляет китайским студентам при изучении английского языка уникальные преимущества, которые могут быть использованы для улучшения качества обучения.

Список литературы

1. *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Киев: Вища школа, 1979.
2. *Грицкевич Ю.Н.* Лексические ошибки китайских студентов при изучении русского языка как отражение специфики их национальной языковой картины мира // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». Вып. 8. 2018. С. 88–93.
3. *Зиганов М.А.* Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. М.: Школа рационального чтения, 2000.
4. *Каменева А.С., Данков А.Г., Хоречко У.В.* Особенности и примеры использования иностранных слов в китайском языке // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 1616–1618. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/91/20081/> (дата обращения: 10.11.2023).
5. *Козаренко В.А.* Учебник мнемоники. Система запоминания Джордано. М.: 2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://moemesto.ru/rusblow/file/1058880/Учебник%20мнемотехники.pdf> (дата обращения: 10.11.2023).
6. *Рожкова С.А.* Развитие творческой активности детей младшего школьного возраста средствами китайского языка // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015. № 4. С. 52–59.
7. *Рубец М.В.* Влияние китайского языка на мышление и культуру его носителей // История философии. 2009. № 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kitayskogo-yazyka-na-myshlenie-i-kulturu-ego-nositeley> (дата обращения: 09.11.2023).
8. *Рубец М.В.* Иероглиф как модель. Кинокадр С. Эйзенштейна глазами китаиста // Человек. Вып. 1. 2016. С. 145–154.

9. *Рубец М.В.* Визуальное оперирование письменными знаками в китайской культуре: от традиции к кибер-культуре // *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*. 2018. № 2 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnoe-operirovanie-pismennymi-znakami-v-kitayskoj-kulture-ot-traditsii-k-kiber-kulture> (дата обращения: 09.11.2023).

10. *Рябова О.В.* Исследовательская деятельность как средство формирования познавательно-аналитических умений у младшего школьника // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 297–301.

11. *Сушкова И.М., Сунь Н.* Иноязычная лексика в современном китайском языке // *Вестник науки Сибири*. 2014. № 1 (11). С. 188–192.

12. Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 09.11.2023).

ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА И ПСИХОЛОГИИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ УЧЕТА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ТЕСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В данной статье рассматривается отношение между языком и менталитетом. Язык и менталитет, которые взаимозависимы и усиливают друг друга, имеют огромное значение для человеческого развития. В процессе преподавания русского языка как иностранного следует в полной мере учитывать взаимоотношения между ними и выделить их роль. В данной статье также описываются психологические особенности и образ менталитета китайцев и по результатам анализа выдвинуты соответствующие идеи по планированию и разработке тестов по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: менталитет, психология, русский языка как иностранный, тест, китайские студенты.

Развитие языковых способностей является одной из важных способностей человечества, и менталитет так же является одним из важных символов человеческого развития. Менталитет – это вид умственной деятельности и процесса мышления. Развитие языка способствует развитию менталитета, а менталитет так же оказывает важное влияние на язык. Форму использования языка можно разделить на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя форма языка – использование языковых материалов, а внешняя форма – экстернализация внутреннего языка, т. е. произнесение мыслей вслух или оформление их в рукописный текст. Взаимная трансформация двух форм составляет четыре элемента, с помощью которых люди выражают свои чувства и передают информацию: аудирование, говорение, чтение и письмо. Среди них аудирование и чтение являются рецептивными видами речевой деятельности, а говорение и письмо – продуктивными. Они тесно связаны с менталитетом: аудирование и чтение можно понимать как процесс менталитета, обработки и хранения языка, а говорение и письмо – процесс менталитета, преобразующий его результаты в языковую информацию. Поэтому при обучении русскому языку как иностранному мы должны уделять внимание всестороннему развитию умений выполнять задания по аудированию, говорению, чтению и письму и также уделять внимание менталитету и психологии обучающихся. Как полагает А.И. Сурыгин, «процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить с учетом особенностей межкультурного взаимодействия и национально-культурных особенностей учащихся, создавая благоприятные психологические условия для обучения и воспитания» [Сурыгин, 2000: 147]. А.В. Таирова и А.А. Качалова считают, что «менталитет является совокупностью основополагающих взглядов, психологических установок и качеств индивида, коллектива, этноса, специфика которого в значительной степени определяется историческими, социокультурными, географическими и геополитическими причинами» [Таирова, Качалова, 2016: 2].

Для достижения вышеуказанных умений необходимо четко знать менталитет и психологию китайских студентов, тем более принимать во внимание аспекты того, как китайцы относятся к окружающему их обществу и темпу их жизни. В этих отношениях для китайского менталитета особенно важны отношения с членами семьи и коллегами, в которые включают:

1. «Родственные – самый важный тип отношений для китайской культуры.
2. Отношения в социуме, определяемые иерархией в обществе.
3. Отношения с новыми людьми» [Овсий, 2019: 2].

Среди этих трех типов отношений следует обратить особое внимание на отношения в обществе, потому что большинство китайцев интроверты, которые следуют идеологии Конфуция о скромности и не стремятся занять первое место. В условиях свободного общения и неформального поведения китайские студенты обычно не знают, как себя вести и реагировать. Например, в Китае, чтобы проявить уважение, студенты обычно обращаются ко всем преподавателям: «преподаватель + фамилия этого преподавателя», а в России к преподавателю нужно обращаться «Имя + Отчество». Для них сам акт обращения к учителю по имени был сильным культурным шоком. Потому что в менталитете китайцев очень важно чувство иерархии, которое заставляет их соблюдать дистанцию в общении с окружающими, которая определяется их статусом и статусом других. Для них учитель всегда тот, кто выше их, и, хотя они держатся от учителя на расстоянии, в сердце они считают его своей семьей.

Исходя из всех вышеперечисленных особенностей менталитета и психологии китайцев, учитель должен не только сочетать русские культурные традиции и действительность при отборе содержания материалов тестов по РКИ, но и прогнозировать гипотетические ответы китайских студентов на информацию, содержащуюся в создании и обработке вопросов тестирования по РКИ.

Любой язык будет отражать его национальный характер и культуру, поэтому в процессе проведения тестов по РКИ встречаются материалы и формы, непонятные китайцам, что может привести к тому, что они неправильно поймут задания, включенные в тест. Например, в тесте часто встречаются слова, фразеологизмы или понятия, имеющие русское социальное и культурное происхождение или совершенно отличные от китайской культуры, которые непонятны иностранцам, такие как: секретарь, аптека, черный чай, цифра «13» и др.

– В Китае слово «секретарь» может рассматриваться как помощник генерального директора, но словосочетание «секретарь парткома» также следует использовать в качестве главы партии. Поскольку в России такой должности нет, это заставляет студентов подозревать, что слово относится к партийному лидеру или к его помощникам.

– В Китае в «аптеках» можно купить только лекарства, а напитки, мороженое и т. д. продаются в российских аптеках.

– В Китае «черный чай» становится «красным» (если говорить о переводе), а в России это чай черный.

– В Китае цифра «13» – благоприятная и благородная, которая носит значение «вечно», а в России считают число 13 несчастливым и используют 12 вместо 13. Обычно русские не живут в комнате номер 13.

В качестве другого примера рассмотрим следующий: китайские тестируемые часто испытывают трудности с выражением «любви» в диалогах и чтении текстов, потому что для китайцев любовь лучше всего хранить в сердце, вместо того, чтобы говорить о ней, выражаются через действия.

«Традиционно китайский индивид:

– интегрирован в группу, подчинен ее нормам;

– члены группы связаны отношениями взаимопомощи и долга» [Чжао, 2007: 114]. Выход из этой ситуации: Китай выступает за учение о Середине, чтобы сохранить хорошие отношения со своим народом в коллективе. Например, когда человек высказывает точку зрения на занятии, другой, как правило, прямо не опровергает его точку зрения, а соглашается или говорит: «На основе его точки зрения, я хотел бы добавить...», что приводит к тому, что учителя не понимают истинных взглядов студентов.

По мнению С.Н. Рубиной, «исследование национально маркированных единиц китайского языка в сопоставлении с их аналогами в русском языке повышает интерес обучающихся к овладению материалом, так как при сопоставлении через призму родного языка и родной культуры они

постигают культуру русского народа. Это обогащает учащихся фоновыми знаниями, активизирует их познавательную деятельность» [Рубина, 2000:126].

Китайцы очень вежливы. Например, студенты сидят в классе во время урока, неподвижно, и кланяются, когда видят кого-то, кого они уважают, и всегда используют слова «пожалуйста» и «вы», когда говорят, или формы с суффиксом «-те». Их поражает прямолинейность употребления инфинитивов в русском языке, поэтому с учетом этих ситуаций можно расширить использование форм вербального этикета в частях «Говорение» или «Аудирование» теста по русскому языку как иностранному.

Для создания и обработки ТРКИ, с одной стороны, необходимо проверить уровень владения русским языком иностранных студентов, а с другой стороны, необходимо учитывать интеграцию социолингвистической коннотации, порожденной русской культурой, обычаями и традициями с менталитетом и психологией иностранцев.

В части «Письмо». Поскольку китайцы сохраняют поведенческие стереотипы и систему ценностей из традиционного понимания, стиль написания писем китайских студентов имеет тенденцию быть более косвенным. Например, в начале письма тема и цель прямо не излагаются, а используются метафоры, чтобы другим намекнуть на свои идеи, в отличие от критериев оценки западных статей (ясность, точность и логика и др.). Поэтому китайским обучающимся больше подходят неабстрактные и объективные письменные вопросы.

Таким образом, 1) при создании субтестов «Письмо» и «Говорение» следует предоставить больше планов задач. Например: что это? Почему? Как это сделать? Согласны или не согласны? Пожалуйста, дайте четкие объяснения, доказательства и приведите примеры. Например, задание «Посмотрите на картинку, скажите название произведения и имя автора, а также опишите, что выражает произведение и почему это происходит»;



Рис. 1. Задание для субтеста «Говорение»

2) При создании субтеста «Говорение» для повышения мотивации к учебе китайским студентам необходимо разрабатывать конкретные коммуникативные и речевые ситуации, имеющие личностно-общественное значение и персонализированные под интересы китайских студентов. Например, в типовом тесте ТРКИ-2 адресантом беседы является декан, однако такой диалог в Китае возможен только с преподавателем по учебным делам студентов. В связи с этим задания 5–8 в типовом тесте ТРКИ-2 трудно для выполнения китайскими студентами, поэтому следует подбирать такие ситуации, проблемы общения, статусные роли собеседников с учетом особенностей менталитета и психологии китайских обучающихся;

3) При разработке и выборе материалов для субтеста «Письмо» лучше больше использовать изображения, которые могут улучшить глубокое понимание материалов обучающимися и заставлять их активно применять аналогии, контекстуальные предположения и т. д., так как менталитет китайцев в основном основан на визуальном движении и памяти. Например, задание «Предположим, что вы китайский студент, обучающийся в России и проживающий в доме пожилой пары заграничных китайцев. Собака, которую они очень любили, пропала несколько дней назад. Они предложили 2000 рублей, чтобы найти любимую собаку. Они плохо пишут по-русски. Пожалуйста, напишите для них объявление о поиске собаки согласно картинке, и разместите на улице» (рис. 2).



Рис. 2. Задание для субтеста «Письмо» (Дружная Белла)

Итак, с целью обучения и контроля китайских обучающихся РКИ при планировании и разработке тестов по русскому языку как иностранному для китайских студентов следует учитывать их менталитет и психологические особенности, такие как традиционализм, сохранение лица, коллективизм, склонность к простым и практическим логическим конструкциям, вежливость, уважение к людям в высокой иерархии и др., которые помогают преподавателю избежать некоторых проблем и ошибок при обучении и контроле, особенно в субтестах «Говорение» и «Письмо», и сделать процесс обучения более эффективным.

Список литературы

1. *Овсий Е.С.* Учет этнопсихологических особенностей китайских обучающихся при использовании коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 2 (27). с. 77–79.
2. *Рубина С.Н.* Лингвострановедческий подход к презентации русской фразеологии в китайской аудитории: дисс. канд. пед. Волгоград, 2000. 238 с.
3. *Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. Санкт-Петербург: Златоуст, 2000. 233 с.
4. *Таирова А.В.* Учет особенностей менталитета учащихся из КНР в процессе обучения РКИ в ВлГУ / А.В. Таирова, А.А. Качалова [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchyot-osobennostey-mentaliteta-uchaschihsya-iz-knr-v-protseesse-obucheniya-rki-v-vlgu/viewer> (дата обращения: 05.01.2024).
5. *Чжао Юйцзян.* Учет этнопсихологических особенностей китайских обучающихся в национально ориентированных тестах по русскому языку // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 1. с. 113–116.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным вопросам языкового образования. Автор рассматривает процесс обучения немецкому языку в вузе как взаимодействие традиционной методики с инновационными технологиями. Современные информационно-коммуникационные и цифровые технологии совершенствуют учебный процесс, меняют содержание и средства обучения, позволяют широко использовать активные и интерактивные методы обучения. К инновациям в языковом образовании автор относит глубинный подход к обучению иностранным языкам и корпусную лингвистику. В статье представлены традиционные модели дистанционного обучения и краткий анализ их применения в новом информационном обществе.

Ключевые слова: немецкий язык, традиции, обучение, инновации, языковое, образование.

Владение одним иностранным языком или несколькими является одной из важных характеристик современного специалиста. Немецкий язык в неязыковых вузах нашей страны рассматривается как первый или второй иностранный язык. Изучение студентами первого иностранного языка основано на совершенствовании базовых знаний и изучении языка для профессиональных целей. Вторым иностранным языком (немецким на базе английского) студенты начинают изучать «с нуля». Современное вузовское обучение немецкому языку основано на традиционных и инновационных методах обучения. Попытаемся раскрыть в данной статье основные положения традиционной методики обучения иностранным языкам и их реализации в новой образовательной среде.

Инновации охватывают всю систему образования: разрабатываются новые образовательные стандарты разных уровней, совершенствуется учебный процесс с учетом специфики каждой дисциплины, меняются педагогические технологии, средства и методы обучения.

Специфика языкового обучения заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является не основы наук, а способы деятельности – обучение различным видам речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции осуществляется сегодня с помощью инновационных технологий и передовых средств обучения: интернет-технологий, он-лайн обучения и общения, виртуальных путешествий, цифровых технологий и т. д.

Конечно, обучение второму иностранному языку студентов различных направлений и профилей подготовки (экономика, юриспруденция, международное право, информационные технологии и т. д.) имеет свои трудности. У студентов возникает проблема мотивации, то есть недостаточная осознанность значимости второго иностранного языка в их будущей профессии. Однако большинство студентов осознанно выбирают немецкий язык и могут обосновать свой выбор. Повышение мотивации и эффективности обучения второму иностранному языку достигается за счет использования инновационных методов и форм обучения с применением информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечивают интерактивность учебного процесса и открывают доступ к информационным ресурсам мира.

Изучение немецкого языка как второго иностранного на базе английского будет более успешным при сравнении немецкого языка с английским, с его фонетическими, лексическими и грамматическими особенностями. Наряду с принципом учета родного языка, в обучении второму иностранному языку рассматривается и принцип учета первого иностранного языка. Речь идет о явлении переноса

(положительного влияния родного языка или первого иностранного на формирование языковых и речевых навыков) и явлении интерференции (межъязыковой, внутриязыковой) и т. д.

Компетентностный подход к обучению иностранным языкам направлен на формирование общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций: «владеет иностранным языком на уровне, обеспечивающем свободное общение, как в общекультурной сфере, так и в профессиональной деятельности» [ФГОС ВПО по направлениям подготовки бакалавриата. Экономика и управление, 2020]. Изучение второго иностранного языка в неязыковом вузе имеет профессиональную направленность, что необходимо учитывать при составлении рабочих программ и включать модуль «Язык профессии». Содержание данного модуля имеет общую профессиональную направленность в отличие от курса «Иностранный язык для профессиональных целей» для студентов, изучающих первый иностранный язык на старших курсах.

Создавая курс второго иностранного языка, преподаватель должен решить задачу отбора содержания курса, его фонетического, лексического, грамматического и коммуникативного наполнения, а также страноведческого материала. Изучаются такие темы, как географическое положение Германии, население, государственное устройство, национальные символы, политические партии, роль Германии в мире, культурная жизнь, прошлое и настоящее Германии и др. Содержание курса должно отражать упражнения, направленные на общее развитие языковых навыков и на развитие навыков использования профессионально ориентированной лексики.

Одним из инновационных направлений в образовании считается глубинный подход к обучению – “*deep learning approach*”. Термин “*deep approach*” применительно к образованию в зарубежной научно-педагогической среде появился в 1976 году. В работах Франсуа Виктора Тошона представлены идеи глубинного подхода как новой философии образования. По мнению Ф. Тошона, Д.Н. Хэнсона в основу глубинного образования должны быть положены такие принципы, как добровольная основа участия в образовательном процессе, решение насущных проблем, взаимодействие всех участников учебного процесса, отсутствие превосходства одной среды (культуры) над другой, содержательное, целенаправленное обсуждение реальных случаев и др. [Bradley, 2017].

Активные и интерактивные методы обучения языку способствуют развитию навыков мышления высокого порядка: анализа, синтеза, оценки, создания. Знание приобретается через активное участие самих обучаемых в различных видах познавательной деятельности. Активный поиск информации через когнитивные процессы: восприятие, внимание, память, мышление и др. Примером интерактивного метода обучения является технология создания диаграмм (англ. *mind map*) – «карта мыслей», «интеллект-карта», «интеллектуальная карта», «карта памяти», «ментальная карта», «ассоциативная карта» или «схема мышления». Диаграмма связей реализуется в виде древовидной схемы, в виде графической записи, где слова, идеи, понятия, задачи связаны ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи.

Платформа Mind42 позволяет организовать коллективную деятельность студентов в сети. Суть данной технологии заключается в том, что над одним заданием (создания «карты мыслей») одновременно могут работать сразу несколько человек, и все изменения в процессе деятельности видны и доступны каждому участнику творческой группы. Студенты могут использовать данную технологию для проведения «мозгового штурма» по определенной теме, выделить проблемы для обсуждения в учебном проекте, определить основные идеи прочитанного рассказа; наметить маршрут виртуального путешествия и т. д. [Владими́рова, 2019].

В последние годы в вузовском языковом образовании широкое распространение получила корпусная лингвистика. Технология создания или использования готовых корпусов расширяет возможности для более глубокого изучения текста на родном или иностранном языке. Существуют национальные корпуса языков во многих странах, содержащие огромное количество текстов разных жанров: в России – Национальный корпус русского языка (НКРЯ), в Британии – Британский

национальный корпус английского языка (BNC) и т. д. В Германии известны Мангеймский корпус немецкого языка (COSMAS corpora или DeReKo – Deutsches Referenzkorpus), DWDS-Corpus, Projekt Deutscher Wortschatz (Leipzig Corpora) и др. В основной национальный корпус входят различного рода подкорпуса: поэтический, диалектный, синтаксический, обучающий и др. Разработанный инструментарий корпусов позволяет быстро и легко изучать тексты более детально, проводить лингвистический анализ текста и др.

Корпусная педагогика используется в обучении иностранным языкам, русского языка как иностранного, современного русского языка, практической грамотности; в изучении таких дисциплин, как языкознание, теория и практика перевода, стилистика и др. Современные студенты занимаются исследовательской деятельностью в области лингвистики, лингвокультурологии, стилистики, языкознания и т. д.

Повышается мотивация и интерес к изучению немецкого языка у студентов, исследующих тему немецких заимствований в русском языке. Обогащение русского языка немецкими словами в XVII–XX веках связано с развитием новых отраслей промышленности и германо-российского сотрудничества в сфере науки и промышленности. Немецкие заимствования проникли в различные сферы жизни: быт, медицину, военное дело, ремесло, охоту и т. д.

Быт: das Butterbrot – бутерброт (die Butter-масло, das Brot-хлеб), der Rucksack – рюкзак (der Rücken-спина, der Sack-мешок), der Perückenmacher – изготовитель париков, парикмахер (die Perücke-парик, der Macher, der Meister, machen – делать), die Reithose – рейтузы, галифе, das Schnitzel – шницель, вырезка (schnitzen – вырезать), das Halstuch – галстук, das Parlament – парламент, der Kegel – кегля, die Kegelbahn – кегельбан,

Медицина: die Binde – бинт, повязка, binden – перевязывать, связывать; die Spritze – шприц, spritzen – брызгать; das Lazarett – лазарет, das Hospital – госпиталь.

Профессии, ремесло: der Maler – художник, der Kapellmeister – капельмейстер, der Bürgermeister – бургомистр, der Postbote – почтальон, die Werkstatt – верстак, die Patronentasche – патронташ, der Jäger – егерь, die Landschaft – ландшафт и др.

Лингвокультурологический подход к изучению немецкого языка обогащает языковые и культурные знания обучающихся, является мотивирующим фактором изучения немецкого языка и культуры. Данная тема может быть предложена студентам филологического факультета для более детального исследования лингвокультурологических особенностей немецкого и русского языков в их историческом развитии [Владиминова, 2023].

Процесс обучения иностранным языкам в современном вузе представляет собой интеграцию очного и онлайн обучения. Дистанционное обучение уже давно стало реальностью, однако теория и практика дистанционного обучения все еще остаются актуальными. Вспомним определение и модели дистанционного обучения, сформулированные Е.С. Полат: «Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии, и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [Полат, 2020: 29].

Еще в начале 2000-х годов Е.С. Полат выделила четыре базовых модели дистанционного обучения:

1. Интеграция очной и дистанционной форм обучения.
2. Сетевое обучение:
 - автономный курс дистанционного обучения;
 - информационно-образовательная среда (виртуальная школа, кафедра, университет).
3. Сетевое обучение и кейс-технологии.
4. Видеоконференции, интерактивное телевидение.

При обучении иностранным языкам дистанционно необходимо предусматривать практические занятия с очным присутствием студентов. Это особенно необходимо для отработки артикуляции и произношения, формирования фонетических и лексических навыков и т. д. Аудирование, чтение текстов, просмотр видеороликов, выполнение письменных заданий, поисковая и проектная деятельность и другие творческие задания студенты могут выполнять самостоятельно дистанционно. Поэтому модель интеграции очного и дистанционного обучения наиболее приемлема в обучении языкам. Однако не исключаются и другие модели дистанционного обучения при правильной организации учебного процесса. Современные электронные устройства стали удобным инструментом для общения, быстрого поиска и обмена информацией, выполнения тестовых заданий и др.

Современные цифровые технологии открывают новые горизонты для познания мира, знакомства с разными народами и их культурами, для общения на иностранном языке. Они способствуют решению проблемы преодоления культурно-языковых барьеров в межкультурной коммуникации.

Использование современных средств обучения мотивирует студентов и способствует более эффективному освоению языка. Инновационный подход к обучению – это создание благоприятных условий для достижения целей обучения. Поисковые системы, электронные словари и переводчики, национальные языковые корпуса разных стран, электронные учебники, дистанционные образовательные технологии, одним словом, мощные современные технологии преобразуют учебный процесс и систему образования в целом, что отвечает потребностям общества – готовить специалистов, способных работать в сложном, постоянно меняющемся мире.

Таким образом, сочетание традиционного и инновационного подходов к обучению немецкому языку в вузе в качестве первого или второго иностранного языка превращает учебный процесс в увлекательное путешествие в мир других народов и других культур. Современный человек живет в цифровом окружении, в огромном потоке информации, в эпоху стремительного технического прогресса. Именно новое молодое поколение способно быстро ориентироваться в современном мире.

Список литературы

1. *Владими́рова Л.П.* Инновационные технологии в обучении иностранным языкам // Современные тенденции развития системы образования: сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева, Н.С. Толстов. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 228–230.
2. *Владими́рова Л.П.* Лингвокультурологический аспект обучения немецкому языку // Язык. Культура. Перевод: лаборатория актуальных смыслов. Ч. 2: сборник научных трудов: сборник статей / кол. авторов; под ред. В.А. Иконниковой, Е.В. Глушко, Н.А. Гусейновой. М.: РУСАЙНС, 2023. С. 86–90.
3. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.]; под редакцией Е.С. Полат. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2020.
4. ФГОС ВПО по направлениям подготовки бакалавриата. Экономика и управление [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos> (дата обращения: 15.09.2021).
5. *Bradley A.* Deep approaches to learning: A contentbased, interdisciplinary workshop combining history and political science [Электронный ресурс]. URL: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2006/E017.pdf> (дата обращения: 02.11.2023).

ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования дискурсивных стратегий при обучении англоязычной диалогической речи студентов гуманитарных специальностей: смена темы, переформулирование, акцентирование, использование фатических речевых актов, а также такая дискурсивная стратегия, как хеджинг. Основной целью работы является изучение специфики применения дискурсивных стратегий при обучении диалогической речи. Материалом для исследования послужили аутентичные интервью из таких медиа ресурсов, как *REV*, *the Guardian*, *Sky News*. Таким образом, полученные результаты будут использованы в дальнейших исследованиях.

Ключевые слова: диалогическая речь, интервью, дискурсивные стратегии.

Использование аутентичных интервью при обучении аудированию иноязычных текстов, несомненно, способно повысить качество языкового образования в высших учебных заведениях, способствуя более эффективному формированию навыков говорения и пониманию англоязычной речи.

Особую значимость аудирование занимает в обучении диалогической речи, что, в частности, сохраняет свою актуальность по сей день.

Обучение диалогической речи является одной из центральных тем лингводидактики и об этой форме писали многие исследователи (И.Л. Бим, М.М. Бахтин, В.Л. Скалкин, Е.И. Пассов и др.) В.Л. Скалкин, выдающийся лингвист и педагог, определял диалогическую речь как «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [Скалкин, 1989: 6].

Так как речь, являясь средством общения, возникает и развивается в процессе общения, то организация обучения должна предусматривать и развитие навыков диалогического общения на английском языке. Следовательно, овладение связной диалогической речью – это одна из первостепенных задач речевого развития студентов.

Как и любой другой способ общения, диалог имеет ряд особенностей, к которым относятся следующие: 1) участие двух или более лиц, 2) невозможность точно предугадать ответную реплику партнера, 3) краткость реплик, которые образуют диалогическое единство, 4) свободное оформление синтаксических высказываний, не требующих придерживания к определенным правилам, а также 5) использование разговорных клише [Щукин, Фролова, 2015: 208].

Е.Н. Соловова рассматривает следующие коммуникативные особенности диалогической речи: 1) смена коммуникативных ролей в процессе общения; 2) привязанность к определенной речевой ситуации. При этом под сменой коммуникативных ролей подразумевается то, что каждый из участников поочередно выступает в роли слушающего и говорящего, так как сам диалог представляет собой «процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами» [Соловова, 2006: 176].

В последнее время внимание как классических лингвистов [Van Dijke, 1985, 2017], так и ученых в области прикладной лингвистики – теории обучения иностранным языкам сосредоточено на особенностях профессионального дискурса [Тарнаева, 2017а; Тарнаева, 2017b], дискурсивных стратегиях при обучении диалогической речи на английском языке [Besidena, Dudkina, Kopylovskaya, 2018].

Так как основной целью работы является изучение специфики применения дискурсивных стратегий при обучении англоязычной диалогической речи, особое место занимают видовые разграничения дискурса: академический и публичный [Ширяева, 2006: 14].

Использование академического дискурса преимущественно связано с обучением диалогической речи студентов гуманитарных специальностей, в то время как к публичному дискурсу мы относим, в рассматриваемой ситуации, политические аутентичные интервью.

Говоря об особенностях академического дискурса, как отмечает Л.П. Тарнаева, нетипичным будет использование таких коммуникативных стратегий, как утрирование, провокация, гиперболизация, дискредитация, недоверие и т. п. Что касается публичного дискурса, то здесь эти тактики находят применение [Тарнаева, 2014: 3].

Такой выдающийся социолингвист как Д. Кристалл уделял внимание коммуникативным стратегиям также [Crystal, 1988]. При этом понятие коммуникативные стратегии в контексте теории обучения иностранным языкам и обучении диалогической речи синонимичны понятию дискурсивные стратегии.

Более того, стратегии, применяемые интервьюером и интервьюируемым в ходе беседы представляют собой огромную значимость при формировании межкультурной компетенции.

Как правило, в интервью используются стратегии для того, чтобы избегать открытого конфликта, поддерживать общение в течение всего интервью, а также подвести респондента к раскрытию фактов, представляющих особый интерес для зрителей или слушателей данного интервью.

Использование дискурсивных стратегий в ходе проведения беседы зачастую связано с получением информации, что, в свою очередь, может проявляться в виде прямого запроса или приемов воздействия, стимулирующих выдачу информации респондентом.

Однако стоит учитывать, что интервьюируемый может отказаться пригласить огласке информацию. В таком случае интервьюер получает ее в условиях сопротивления собеседника, что, следовательно, можно определить как некую стратегию. Более того, ряд исследователей отмечает, что такой способ получения информации является своего рода коммуникативным насилием, осуществляемым мирным путем в рамках социальных конвенций [Иссерс, 2003: 233] и заслуживает интереса при обучении студентов с более высоким уровнем владения иностранным языком или при наличии профессиональных потребностей.

Несомненно, основной спецификой жанра интервью является наличие двух или более участников: интервьюер и интервьюируемый. Согласно Т. ван Дейку, участники диалога производят одновременно много различных речевых действий. Таким образом, они вынуждены прибегать к когнитивному планированию, выполнению, поддержанию и контролю над действиями, пониманию, запоминанию и обработке информации о диалоге, при этом используя дискурсивные стратегии [Van Dijk, 1985: 13].

Некоторые исследователи в контексте обучения иностранным языкам (Е.И. Беседина, А.И. Дудкина, М.Ю. Копыловская) анализируют такие дискурсивные стратегии как: смена темы (*topic change*), переформулирование (*reformulation*), акцентирование (*emphasis*), использование фатических речевых актов (*backchannelling*), хеджинг (*hedging*) [Besedina, Dudkina, Kopylovskaya, 2018].

Иногда для студентов гуманитарных специальностей, в частности международных, практически невозможно раскрыть ту или иную информацию или дать прямые ответы на провокационные вопросы собеседников. В таких случаях им приходится сменить тему разговора, не подлежащую обсуждению [Besedina, Dudkina, Kopylovskaya, 2018: 362]. Среди наиболее распространенных лексических средств, выражающих смену темы, можно выделить следующие: *so, well, speaking of ..., talking about ..., by the way*.

Пример смены темы отчетливо наблюдается в интервью между журналистом Софи Ридж, а также Борисом Джонсоном, премьер-министром Великобритании на момент интервью:

Interviewer: So, let me get this straight. So, you want to put more money into schools, you want to put more money into transport in the North, you want to rollout full fibre broadband to every household in the country, you want to put 20,000 more police on the streets, and you also want to cut taxes? I mean, come on. That's having your cake and eating it, isn't it?

Интервьюер: Итак, позвольте мне внести ясность. Итак, вы хотите вкладывать больше денег в школы, вы хотите вкладывать больше денег в транспорт на Севере, вы хотите внедрить полноценную оптоволоконную широкополосную связь в каждом доме в стране, вы хотите вывести на улицы еще 20 000 полицейских, и вы также хотите снизить налоги? Я имею в виду, ну же. Это значит убить одним выстрелом нескольких зайцев, не так ли?

Boris Johnson: Well, actually, of course, as the great Tunisian scholar and sage Ibn Khaldun pointed out as early as the 14th century, there are plenty of taxes that you can cut which will actually increase your revenues and there are ways of making sure that you can stimulate growth, you stimulate enterprise and you get more in. But what is certainly true is at the moment Sophy there is cash available.

Борис Джонсон: Ну, на самом деле, конечно, как еще в 14 веке заметил великий тунисский ученый и мудрец Ибн Халдун, существует множество налогов, которые вы можете снизить, что на самом деле увеличит ваши доходы, и есть способы убедиться, что вы можете стимулировать рост, вы стимулируете предпринимательство и получаете больше прибыли. Но что действительно верно, так это то, что в настоящий момент, Софи, есть свободные деньги [Интервью с Борисом Джонсоном].

В данном примере Борис Джонсон, не желая открыто отказаться отвечать на провокационный вопрос журналиста об обещаниях выделить денежные средства на различные сферы, меняет тему разговора, упоминая тунисского ученого Ибн Халдуна, который говорил о преимуществах снижения налогов.

Стратегия переформулирования используется по многим причинам и обеими сторонами разговора. Зачастую интервьюеры переформулируют вопрос для интервьюируемых, а сами респонденты переформулируют вопрос, чтобы упростить формулировку ответа с целью выиграть дополнительное время для ответа или просто для обработки и выяснения, почему вопрос был задан и какой ответ ожидается. С лингвистической точки зрения, это процесс реинтерпретации, когда высказывание выражается другими языковыми средствами. Хотя, это все еще требует более глубокого исследования. С нашей точки зрения, стратегия используется для облегчения дискурса, то есть для сужения поля высказывания, чтобы сделать его более ясным для слушающего. [Besedina, Dudkina, Korylovskaya, 2018: 363]. Рассмотрим пример интервью с экс-президентом США Дональдом Трампом:

Interviewer: Mr. President, you and the administration said to North Korea, "Don't test a missile." They have tested a missile. Is the pressure not working?

Интервьюер: Господин президент, вы и администрация сказали Северной Корее: «Не проводите испытания ракет». Они испытали ракету. Давление не работает?

Donald Trump: Well, I didn't say, "Don't test a missile." He's going to have to do what he has to do. But he understands we're not going to be very happy. And I will tell you, a man that I've gotten to like and respect, the president of China, President Xi, I believe, has been putting pressure on him also. But so far, perhaps nothing's happened and perhaps it has. This was a small missile. This was not a big missile. This was not a nuclear test, which he was expected to do three days ago. We'll see what happens.

Дональд Трамп: Ну, я не говорил: «Не испытывайте ракету». Ему придется сделать то, что он должен сделать. Но он понимает, что мы не будем очень рады. И я вам скажу, человек, которого я полюбил и уважал, президент Китая, президент Си, я считаю, также оказывает на него давление. Но пока, возможно, ничего не произошло, а возможно, и произошло. Это была небольшая ракета. Это была не большая ракета. Это не было ядерное испытание, которое он должен был провести три дня назад. Посмотрим, что произойдет.

Interviewer: You say, “Not happy.” What does that mean?

Интервьюер: Вы говорите: «не рады». Что это значит?

Donald Trump: I would not be happy. If he does a nuclear test, I will not be happy. And I can tell you also, I don't believe that the president of China, who is a very respected man, will be happy either.

Дональд Трамп: Я не был бы рад. Если он проведет ядерное испытание, я не буду рад. И я также могу вам сказать: я не верю, что президент Китая, который является очень уважаемым человеком, тоже будет рад.

Interviewer: Not happy mean military action?

Интервьюер: Недовольны жестокими военными действиями?

Donald Trump: I don't know. I mean, we'll see.

Дональд Трамп: Я не знаю. Я имею в виду, посмотрим [Интервью с Дональдом Трампом].

Так как в своем ответе Дональд Трамп говорит, что он не будет рад испытанию ядерных ракет КНДР, журналист задает интервьюируемому наводящие, дополнительные вопросы, с целью уточнить, что значит “Not happy”. Однако стоит обратить внимание на то, что изначально Дональд Трамп нечетко ответил на вопрос ведущего: “You say, ‘Not happy.’ What does that mean?”. Таким образом, интервьюеру пришлось прибегнуть к перефразированию предыдущего вопроса: “Not happy mean military action?”.

С лингводидактической точки зрения, умение перефразировать, подбирать синонимы, а также желание добиться полного взаимопонимания между собеседниками, несомненно, способствует лучшему усвоению материала.

Еще одна стратегия, которая широко используемая в политическом дискурсе – это акцентирование. Данная стратегия может быть задействована обеими сторонами интервью, чтобы подчеркнуть значимость определенного события, явления. Акцентирование преимущественно выражается с помощью следующих грамматических средств: *so, such, do, does, did, too, enough, very*. Рассмотрим примеры употребления акцентирования ведущим в интервью с Терезой Мэй:

Interviewer: I know you're an incredibly busy woman so I do appreciate you find the time to talk to us at the moment as well.

Интервьюер: Я знаю, что вы невероятно занятая женщина, поэтому я **очень** ценю, что вы нашли время поговорить с нами и сейчас.

Interviewer: I think it's a very important intervention of course when migration is such a big issue broadly in the country at the moment.

Интервьюер: Я думаю, что это, конечно, **очень** важное вмешательство, поскольку миграция в настоящее время является **такой** большой проблемой для всей страны.

Использование вспомогательного глагола *do*, а также наречий *very* и *such* говорят о том, что ведущий хочет привлечь внимание респондента, указывая на определенные явления в ходе беседы.

Еще одна стратегия, которая в основном используется для того, чтобы поддерживать беседу и демонстрировать понимание темы, является использование фатических речевых актов (backchannelling). Ее основная функция состоит в том, чтобы поддерживать и не прерывать общение [Besedina, Dudkina, Korylovskaya, 2018: 365]. Для этого говорящие используют краткие реплики или междометия: *hey, greetings, oh, well, hmm, wow, come on, I see, I mean*.

Рассмотрим примеры употребления фатических речевых актов в интервью с президентом США Джо Байденом.

Joe Biden: Well, I hope there's going to be a lot of people who vote for me because of who I am.

Джо Байден: **Что ж**, я надеюсь, что будет много людей, которые проголосуют за меня из-за того, кто я есть.

Joe Biden: I mean, we are in real trouble.

Джо Байден: **Я имею в виду**, что у нас настоящие проблемы.

Хеджинг, будучи одной из самых востребованных дискурсивных стратегий в сферах масс-медиа, представляет огромный интерес не только для всех гуманитарных специальностей, но и лингводидактики как теории обучения иностранным языкам.

В лингвистике данный термин был изначально введен американским ученым Дж. Лакоффом в работе “Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts” [Lakoff, 1972: 458]. Согласно Дж. Лакоффу, хеджи – это «слова, которые подразумевают неясность» (далее хедж-маркеры). В английском языке можно выделить следующие хедж-маркеры: *kind of, sort of, largely, rather, strictly speaking*. Хеджинг представляет собой форму проявления тактичности (ограничение высказывания путем добавления хедж-маркеров, подчеркивающих неточность) и активное использование эвфемизмов в стремлении защититься от возможной критики (попытка уйти от прямого ответа, где необходима точная информация) [Besedina, Dudkina, Kopylovskaya, 2018: 355].

Наиболее характерными языковыми и речевыми средствами для стратегии хеджинга в английском языке являются:

- 1) лексические единицы, выражающие личное мнение: *(I) think, believe, reckon, assume, presume, feel, find, in my opinion*;
- 2) выражения, подчеркивающие вероятность событий: *there is every likelihood, there is a possibility*;
- 3) наречия: *quite, really, relatively, actually*;
- 4) двойное отрицание: *It's **not** that I am **not** terrified*;
- 5) черты «живого эфира» (onlineness), такие как самоисpravления, повторы, хезитации, которые зачастую приводят к ошибкам.

Рассмотрим пример использования стратегии хеджинга в интервью с американским предпринимателем Биллом Гейтсом:

*Bill Gates: The US chose **not only not** to be involved, but to **actually** quit the WHO.*

Билл Гейтс: США предпочли **не только не участвовать**, но и **фактически** выйти из ВОЗ.

Исходя из данного примера, Билл Гейтс употребил 2 хедж-маркера (двойное отрицание, а также наречие “*actually*”), что может говорить о его попытках внести неясность в свой ответ.

Таким образом, использование дискурсивных стратегий в ходе обучения англоязычной диалогической речи студентов гуманитарных специальностей представляет огромную значимость в рамках высшего профессионального образования, что, в свою очередь, способствует более эффективному формированию навыков говорения и аудирования. Полученные результаты требуют более детального рассмотрения и будут использованы в дальнейших исследованиях.

Список литературы

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988.
2. Горина О.Г., Храброва В.Е. Лингвистический хеджинг как коммуникативная стратегия (в русле корпусных исследований) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. Т. 15. № 3. С. 44–53.
3. Иссерс О.С. Тактики выведывания информации [Текст] / О.С. Иссерс // Прямая и непрямая коммуникация: сб. ст. Омск. 2003. – С. 231–239.
4. Сереброва О.Ф. Дискурсивные маркеры и речевые стратегии (на материале немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. № 3. С. 867–873.
5. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи на материале англ. языка / В.Л. Скалкин // Киев: Рад, 1989.

6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и особенность лексического слоя профессионального дискурса в межъязыковом сопоставлении // Мир русского слова. 2017а. № 2. С. 23–27.
7. Тарнаева Л.П. Идиоматичность институционального дискурса в свете проблем перевода // Индустрия перевода. 2017. Т. 1. С. 159–164.
8. Тарнаева Л.П. Видовые различия делового дискурса: лингводидактический аспект проблемы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 12–3. С. 171–174.
9. Ширяева Т.А. Когнитивная модель делового дискурса. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2006.
10. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. М. 2015.
11. Besedina Y.I., Dudkina A.I., Kopylovskaya M.Y. Learning discourse strategies for international relations // Методички видици. 2018. Т. 8. № 8. С. 355–372.
12. Brown P., Levinson S.C. Universals in language usage: Polite-ness phenomena // Questions and politeness: Strategies in social interaction. Cambridge University Press. 1978. P. 9–13.
13. Crystal D. On Keeping One's Hedges in Order // English Today. 1988. Vol. 4. No. 3 (15). p. 46–47. Lakoff D. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // Journal of Philosophical Logic. 1972. № 2 (4). P. 458–508.
14. O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R. From Corpus to Classroom: language use and language teaching. Cambridge Uni. Press, 2007.
15. Prince E., Frader J., Bosk C. On Hedging in Physician-Physician Discourse // Linguistics and the Professions. Proceedings of the Second Annual Delaware Symposium on Language Studies. Norwood, NJ: Ablex, 1982. P. 83–97.
16. Van Dijk T.A. Discourse and communication // Berlin: W. de Gruyter, 1985.
17. Van Dijk T.A. Discourse and power. Bloomsbury Publishing, 2017.

Интернет-источники

18. Интервью с Борисом Джонсоном [Электронный ресурс]. URL: <https://news.sky.com/story/the-full-transcript-of-sophy-ridges-interview-with-boris-johnson-11751712> (дата обращения: 10.10.2023).
19. Интервью с Дональдом Трампом [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cbsnews.com/news/trump-interview-full-transcript-face-the-nation/> (дата обращения: 11.10.2023).
20. Интервью с Терезой Мэй [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cnn.com/2018/06/13/cnn-interview-with-uk-prime-minister-theresa-may.html> (дата обращения: 11.10.2023).
21. Интервью с Джо Байденом [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-60-minutes-interview-transcript> (дата обращения: 12.10.2023).
22. Интервью с Биллом Гейтсом [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/bill-gates-pbs-interview-transcript-vaccine-equity-climate-epstein-meetings> (дата обращения: 12.10.2023).

СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Способность системно смотреть на проблемы, требующие решения, становится как никогда востребованной для специалистов в самых разных сферах профессиональной деятельности. Применение педагогом метапредметного подхода может способствовать формированию у учащихся этой способности. Именно поэтому учителю важно найти эффективные методы, приемы и средства реализации метапредметного подхода на уроках и во внеурочной деятельности. В статье будут представлены способы реализации метапредметного подхода в процессе преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе, описаны возможности использования кроссенсов, организации метапредметных уроков и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: метапредметный подход, кроссенс, метапредметный урок, внеурочная деятельность.

Постоянно меняющиеся условия жизни требуют от современного человека умения быстро адаптироваться, системно подходить к решению социальных и профессиональных задач. Это становится возможным благодаря целостному восприятию мира и способности осуществлять выбор, принимая на себя ответственность за собственные решения. Именно поэтому большую роль в процессе обучения школьников играет метапредметный подход. И.Н. Верёвкина выделяет следующие основные характеристики метапредметного подхода [Веревкина, 2019: 50].

1. Метапредметный подход направлен на то, чтобы обучающийся мог применять систематизированные теоретические и практические знания различных наук для решения социальных и профессиональных задач.

2. Метапредметный подход позволяет не запоминать, а осмысливать происхождение важнейших понятий, которые определяют данную предметную область знания, как бы заново открывать понятия и через это понимать процесс возникновения того или иного знания.

3. Метапредметный подход хоть и помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, но при этом не предполагает отказ от предметной формы.

Актуальность применения метапредметного подхода учителями в процессе преподавания иностранного языка связана с:

- необходимостью создания условий для организации персонализированного обучения и предоставления учащимся возможности выбора своей образовательной траектории;
- современными подходами к оцениванию образовательных результатов учащихся;
- необходимостью применения новых технологий организации учебной и внеурочной деятельности.

Применять метапредметный подход можно в процессе использования различных методов, приемов обучения и форм работы. В данной статье мы предлагаем рассмотреть некоторые из них.

Для того чтобы создать условия для прямого взаимодействия учащихся со своим опытом и таким образом помочь им получить новое знание, на уроках иностранного языка мы используем интерактивные методы обучения. Одним из них является кроссенс. Кроссенс – это головоломка, содержащая девять картинок. Учащемуся необходимо найти взаимосвязи между соседними изображениями (рис. 1). «На основе уровня связей, лежащих между картинками, кроссенсы могут быть двух уровней – “базовый” кроссенс (связи между картинками поверхностные) и кроссенс “высокого уровня”»

(связи между картинками глубинные, образующиеся на основе замены прямых образов и ассоциаций косвенными, символическими)» [Мамонтова, 2020: 12–13].

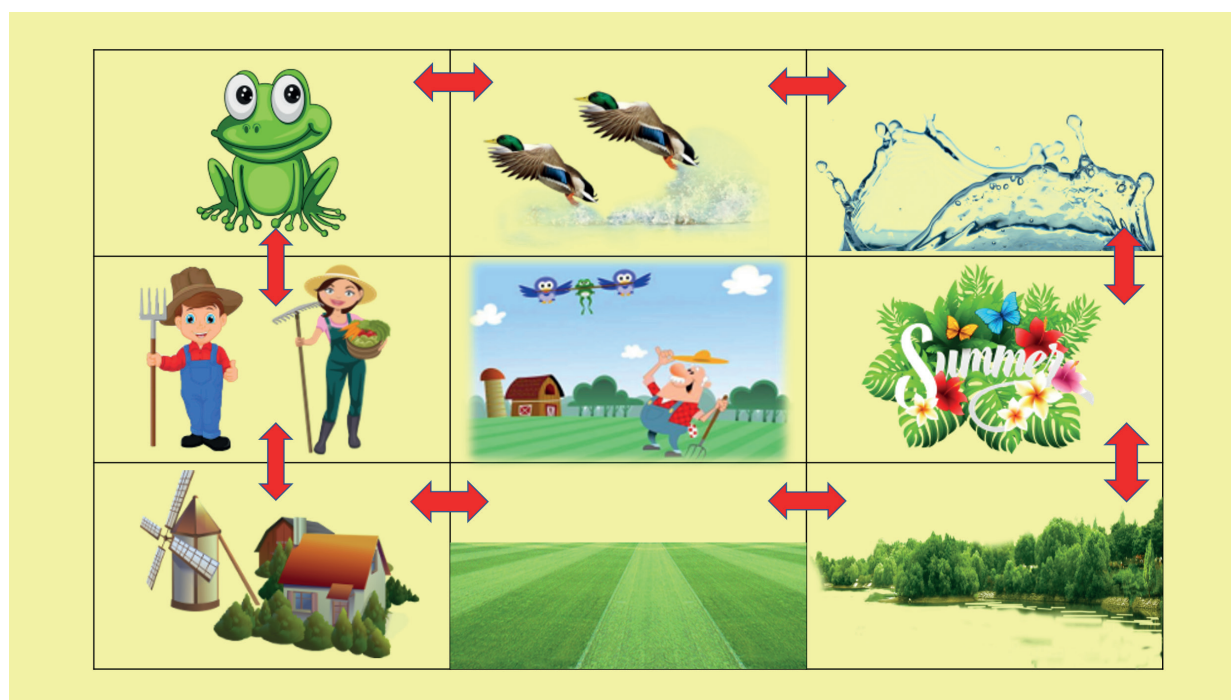


Рис. 1. Кроссенс

Традиционно кроссенс применяют как метод обучения, позволяющий проверить домашнее задание, сформулировать тему урока и его цель, обобщить и повторить пройденный материал, организовать групповую работу. На уроках иностранного языка использование данного метода позволяет создать условия для самостоятельного творческого поиска ученика, так как для его решения учащемуся необходимо не только обладать коммуникативной компетенцией, но и использовать свои знания из самых разных областей науки и искусства. Для того, чтобы работа с кроссенсом была наиболее эффективна, учителю необходимо подготовить дополнительные материалы, содержащие различного рода подсказки, не дающие правильного ответа, но способствующие возникновению у учащихся понимания новых связей между явлениями и понятиями. Несомненное достоинство данного метода заключается также и в том, что решение кроссенса, как правило, не носит регламентированного характера и у разных учащихся может отличаться.

Использование метапредметного подхода в образовательном процессе может быть реализовано во время проведения метапредметных (интегрированных) уроков.

Метапредметный урок – это «урок, целью которого является обучение переносу теоретических знаний по предметам в практическую жизнедеятельность учащегося, подготовка учащихся к реальной жизни и формирование способности решать личностно-значимые проблемы» [Ю, 2022: 37–38].

При этом следует учесть, что на этих занятиях у учащихся должна быть возможность для разрешения какой-либо социально значимой проблемы при активном привлечении к работе произведений искусства и различных документов.

Отличительной особенностью подобных уроков является то, что все предлагаемые в их рамках задания носят исключительно межпредметный характер, что способствует формированию у учащихся целостного мировосприятия. Так, например, во время проведения открытого метапредметного урока на тему: «В ритме Пушкина...» в рамках проведения VI Педагогической палитры «Пушкинский урок» на базе ГБОУ лицей № 533 «Образовательный комплекс “Малая Охта”» (г. Санкт-Петербург) в 2023 году мы предложили учащимся 9-го класса угадать произведение А.С. Пушкина, прослу-

шав его отрывок на китайском, немецком и английском языках. Это позволило обратить внимание учащихся на различные аспекты, связанные с переводом стихотворений с одного языка на другой, а также определить тему урока.

Применение метапредметного подхода в процессе проведения интегрированных уроков осуществляется благодаря широким возможностям для организации:

1. совместной деятельности учителя и ученика;
2. осуществления учащимися рефлексивной деятельности;
3. процесса получения учащимися знаний, которые могут быть применимы не только в рамках образовательного процесса, но и в реальных жизненных ситуациях;
4. самостоятельной работы учащихся и формированию у них готовности делать выбор и брать за него ответственность;
5. учебного процесса таким образом, что в каждый момент урока у ученика возникает понимание того, как он пришел к тому или иному результату.

Организация внеурочной деятельности открывает широкие возможности для использования метапредметного подхода в процессе преподавания иностранного языка. Например, образовательный марафон «Ключ к успеху» позволяет учащимся нашей школы получить представление об основных метакомпетенциях, которые необходимы современному человеку для личностной и профессиональной реализации.

Материалы курса не привязаны к жестким предметным рамкам, подобраны с учетом их дальнейшего использования при решении различных жизненных ситуаций.

Образовательный марафон представляет интерес для учащихся, которые заинтересованы в совершенствовании следующих компетенций, умений, способностей, видов грамотности:

- креативности,
- коммуникации,
- командной работы,
- критического мышления,
- математической грамотности,
- информационной грамотности,
- цифровой грамотности,
- читательской грамотности,
- знания иностранного языка,
- стрессоустойчивости,
- ораторского искусства,
- применения знаний по педагогике и психологии,
- умения учиться всю жизнь.

В рамках курса учащимся предлагается представить себя в роли спортсменов, преодолевающих дистанцию. Для этого им необходимо пройти ряд тренировок (изучить теоретический материал) и совершенствовать свои навыки и компетенции, выполняя практические задания.

Кроме того, в рамках марафона учащимся предлагается выбрать один из двух треков:

- «Пробежка»;
- «Бег с препятствиями».

Материал курса разделен на 13 модулей, каждый из которых содержит теоретический блок, задание на самопроверку, задания, нацеленные на применение учащимися полученных теоретических знаний, и рефлексивный блок.

Один из модулей курса посвящен аспектам, связанным с изучением иностранных языков, и работан с учетом метапредметного подхода (рис. 2).



Рис. 2. Скриншот видео, входящего в состав материалов теоретического блока модуля «Знание иностранного языка»

Теоретический блок модуля называется «Тренировка». Учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, материалы представлены в разных формах: видео, лонгридов, аудиоподкастов. В рамках каждой тренировки участник курса может выбрать любую из предложенных форм представления теоретического материала. Теоретические блоки содержат отрывки из фильмов, мультфильмов и телепередач, практические примеры использования описываемых практик и методик. Автор представляет теоретический материал, имитируя диалог с участниками курса.

Практический блок каждого модуля содержит творческие и практические задания, тесты, задания на самопроверку и дополнительные материалы.

Учебные и контрольные задания предполагают решение кейсов и практических ситуаций, творческих учебных заданий разного уровня сложности с использованием техник самоменеджмента.

Результативность курса можно проследить по дневнику самонаблюдения, в котором отражаются данные рефлексии участника, его успехи, индивидуальные особенности.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости использования учителями иностранного языка различных методов, приемов и форм организации образовательного процесса в современной школе с учетом метапредметного подхода. При этом могут быть использованы различные способы и средства его реализации.

Список литературы

1. *Веревкина И.Н.* Тьюторство и метапредметный подход в российской системе образования // Проблемы педагогики. 2019. № 3 (42). С. 15–17.
2. *Мамонтова Е.А.* Кроссенс как один из приемов технологии развития критического мышления при обучении иностранному языку в контексте ФГОС // Научный поиск. 2020. № 1 (35). С. 12–14.
3. *Ю С.М.* Реализация метапредметного подхода на уроках истории в общеобразовательной школе // Народное образование Якутии. 2022. № 1 (122). С. 36–40.

КОММУНИКАТИВНАЯ РОЛЬ ЮМОРА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Юмор присутствует повсеместно в любой культуре и в коммуникативной практике. Важным условием существования комического послания является наличие социальной группы, способной это послание воспринять и на него ответить, то есть юмор является в первую очередь социальным явлением. Юмор может быть использован как в просоциальных целях, например для построения внутригрупповой солидарности, или же напротив, в антисоциальных целях, чтобы исключить и очернить объекты насмешек и, таким образом, может рассматриваться как нарушение принципа сотрудничества. Цель данной работы рассмотреть коммуникативные свойства юмора англоговорящих стран и особенности его понимания и перевода.

Ключевые слова: юмор, коммуникативная практика, прагматика, социокультурная компетенция.

Юмор является одним из важнейших элементов бытовой сферы общения. При этом, общение внутри границ определенной культуры подразумевает, что коммуниканты ведут себя социально приемлемым образом [Мацумото, 2002]. То, над чем допустимо смеяться может быть весьма вариативно в зависимости от социума и страны, и является важным культурным кодом в коммуникативных ситуациях. Умение рассмешить людей и смеяться, когда это уместно, – мощный прагматический навык [Чен и Девале, 2021]. Юмор отражает особенности мышления и является частью социокультурной компетенции, необходимой для успешной коммуникации. Следствием недостаточной степени сформированности социокультурной компетенции является непонимание менталитета, ценностей, норм этикета, и, собственно, юмора в межкультурной коммуникации обучающимися иностранному языку, что может привести к весьма нежелательным результатам в процессе общения [Ярмина, 2008]. Итак, социокультурная компетенция расширяет связь теоретических знаний с практическими навыками и стратегиями поведения, позволяет понять контекст, в котором язык используется его носителями, а также выбрать подходящие языковые формы для достижения желаемого коммуникативного эффекта. Даже если не всегда является возможным обучить непосредственно чувству юмора, можно обучить пониманию самого языка юмора, представляющего часть «социокультурного портрета» [Сафонова, 2006] изучаемого студентами языка. Наглядной иллюстрацией важности юмора как части социокультурной компетенции является тот факт, что понимание и применение шуток в речи включено в стандарты по оценке уровня владения английским языком (The World-Class Instructional Design and Assessment (WIDA) Consortium), пункт «выражение юмора или сарказма в разговоре и ответная реакция на него». Безусловно, лучшим способом развить социокультурную компетенцию является погружение в языковую среду, в отсутствие возможности регулярного общения напрямую с носителями изучаемого языка эту функцию выполняют не учебные аутентичные (созданные носителями языка) материалы, такие как книги, журналы, газеты, теле- и радио- передачи, фильмы, интернет ресурсы. Безусловно, необходим определенный уровень владения иностранным языком в устной и письменной форме для того, чтобы изучение аутентичных материалов стало возможным для обучающихся. В этой статье мы рассмотрим некоторые теории и дефиниции, связанные с юмором, а также приведем несколько англоязычных примеров, иллюстрирующих необходимость социокультурной компетенции изучаемого иностранного языка для успешной коммуникации.

Аттардо [1994] определяет юмор как лингвистическую деятельность, событие или объект, включающий в себя творческое использование языковых элементов, которое приводит к смеху. Таким образом, по мнению Аттардо, основная функция юмора заключается в достижении игрового результата за счет игрового использования элементов языка в речи. Структура юмора является неотъемлемым фактором для понимания того, как строится и воспринимается дискурс [Дайнел, 2011]. При восприятии юмора человек проходит через процесс субъективной оценки юмористических стимулов, который вызывает определенное повышенное эмоциональное возбуждение, в основном смех, разной степени интенсивности [Чен и Девале, 2021].

Бахтин [1965] обращал внимание на социально-психологическую функцию смеха как средство преодоления страха. По мнению философа, праздничная культура легализовала феномен смеха, который нередко принимал карнавальную форму, в жестко регламентированном общественном бытии средневековой Европы [Сокровищук, 2021]. Действительно, в отличие от официальных церковных праздников, карнавал знаменует собой временное освобождение от существующих общественно-политических норм, снятие иерархических отношений и запретов [Розин, 2010]. Это обрядово-смеховое действие создает временный другой «второй универсум», предлагает некую форму временной альтернативы установленному порядку. Нидерландский исследователь Й. Хейзинга обратил внимание на корреляцию социокультурных феноменов карнавала и игры: после карнавала жизнь возвращается в привычное русло и тот, кто был на время карнавала «первым», вновь становится «последним». Также карнавал, как и игра, явления временные и повторяемые [Хейзинга, 1992].

В современной научной литературе описываются три фундаментальные теории юмора: теория облегчения (the relief theory), теория превосходства (the superiority theory) и теория несоответствия (the incongruity theory). С точки зрения теории облегчение юмора чаще всего ассоциируется с работой Фрейда 1905 года «Шутки и их отношение к бессознательному» [Freud, 1960]. Основная предпосылка юмора, вызывающего облегчение, заключается в том, что физический акт смеха позволяет выплеснуть психическую энергию тех эмоций, которые не принимаются обществом или самим индивидом. Фрейд описывает психологические процессы и техники шуток, которые он сравнивает с процессами и техниками работы сновидения и бессознательного.

Теория превосходства утверждает, что смех возникает как реакция на чувство «внезапной славы». Это чувство славы является реакцией на низший объект/человека/группу людей или на низшую версию нас самих в прошлом. Эти низшие объекты (персонажи) в юморе рассматриваются как объект шутки. Теория превосходства указывает на использование обществом юмора для коррекции девиантного поведения [Аттардо, 1994: 52].

Теория несоответствия предполагает, что в шутке (или юмористической ситуации) есть два несочетаемых элемента, которые каким-то образом тем ни менее связаны между собой. Иными словами, элементы не должны быть совершенно несочетаемыми, иначе юмор не будет восприниматься [Раскин, 1985: 31–32]. Юмор возникает из определенного несоответствия ситуации, неожиданного «сбоя».

Семантико-скриптовая теория юмора (The Semantic Script Theory of Humor SSTH) была представлена Виктором Раскиным в 1985 году. Эта теория предлагает идею сценариев для описания процесса создания двух или более интерпретаций юмористического текста. Для каждой шутки нужны два противоположных сценария (скрипта), чтобы отобразить нелепую и, следовательно, юмористическую оппозицию. «Сценарий» в широком смысле определяется как структурированный фрагмент (chunk) информации о лексемах и/или частях мира. В семантико-скриптовой теории юмора существуют два необходимых и достаточных условия, чтобы текст был смешным: 1. Каждая шутка должна содержать два пересекающихся сценария (то есть шутка должна интерпретироваться полностью или частично по двум разным сценариям); 2. Два сценария должны быть противопоставлены (то есть они должны быть отрицанием друг друга, хотя бы для целей конкретного текста) в соответствии со списком

основных противопоставлений, таких как реальное/нереальное, нормальное/ненормальное, возможное/невозможное и т. д.

Таким образом, основная идея семантико-скриптовой теории юмора заключается в том, что шутку можно интерпретировать двояко, и что обе интерпретации являются скриптами/сценариями. В какой-то момент у читателя или слушателя шутки появляется предпочтительная интерпретация из двух предложенных, которая помещается, как правило, в последнее предложение/пункт. Происходит триггер переключения сценария и смысл двух интерпретаций становится противоположным, что и порождает комический эффект.

Расширением семантико-скриптовой теории юмора Раскина является общая теория вербального юмора (The general Theory of Verbal Humor, GTVH) Аттардо и Раскина [1991], затрагивающая многие лингвистические области, включая нарративную теорию, прагматику и стилистику [Аттардо, 1994: 222]. Общая теория вербального юмора объясняет семантические усилия, лежащих в основе юмора, с помощью шести параметров информационных ресурсов (Knowledge Resource, KR): оппозиция сценария (Script Opposition, SO), логический механизм (Logical mechanism, LM), цель (Target, TA), повествовательная стратегия (Narrative strategy, NS), язык (Language, LA) и ситуация (Situation, SI) [Аттардо, 1994: 223].

Оппозиция сценария касается требования противопоставления/перекрытия сценариев. Логический механизм объясняет способ объединения двух смыслов (сценариев) в шутке и может быть весьма вариативным. Цель указывает на суть или мишень шутки. Нарративная стратегия учитывает тот факт, что любая шутка должна быть облечена в ту или иную форму повествовательной организации, то есть либо в виде простого (оформленного) повествования, либо в виде диалога (вопрос-ответ), либо в виде псевдозагадки и т. д. В «ситуации» любая шутка должна представлять какое-то событие или обстоятельство, например замену лампочки, переход дороги, игру в гольф и т. д. «Ситуацию» в шутке можно рассматривать как «реквизит» шутки: предметы, участники, инструменты, действия и т. д. Язык – это фактическая вербализация шутки, результатом которой является ее текст. Он включает в себя все лингвистические компоненты текста на всех уровнях.

Раскин и Аттардо [1994] описывают принцип сотрудничества, где юмор – это социальная конструкция, и его успех предполагает кооперацию рассказчика и слушателя. Другими словами, поиск необходимого несоответствия и/или разрешения требует от слушателя быть эмоционально или психологически подготовленным, находится в игривом настроении и быть готовым воспринять шуточный характер несоответствия. Принцип сотрудничества подразумевает, что говорящий и слушатель настроены не только на юмор, но и друг на друга.

Итак, юмор включает в себя когнитивный и эмоциональный аспекты. Восприятие юмора предполагает когнитивный сдвиг или обнаружение неожиданного несоответствия между рамками отсылок, границами категорий, схемами, сценариями или кодами [Аттардо и Раскин, 1991].

Что касается британского юмора, важно отметить, что его очень трудно уловить, поскольку нет конкретных сигналов, дающих понять слушателю, что британец в этот момент шутит [Кисс, 2017]. Дженнингс определил британский юмор как «тонкий, воздушный, реальный, но неуловимый, принятый как национальная черта, но явно не поддающийся экспорту» [1970: 169]. Важную роль в британском юморе играют самоуничижение и преуменьшение [Майкс, 2016]. При этом, самоуничижение ценится, когда недостатки незначительны, а преуменьшение воспринимается как национальная черта. Например, если англичанин говорит: “It was a bit warm there” («Там было немножко тепло»), это значит, что жара была практически невыносимой. Что примечательно, британцы на холод жалуются гораздо реже, чем на жару. Также свойственны недостаточная реакция и использование вежливых слов вместо ругательств, например “She wasn’t very friendly” будет применено к ситуации, когда дама вела себя совершенно неподобающим образом.

Чен и Девале [2021] отмечают, что взаимодействие языковых, культурных и эмоциональных факторов затрудняет понимание юмора. Например, их исследование показало, что носители американского английского воспринимали британский юмор как менее забавный и были менее способны «уловить» иронический и саркастический аспект британского юмора, чем носители британского английского. Более того, исследователи не обнаружили связи продолжительности проживания с восприятием юмора на другом диалекте.

Аттардо [2017] отмечает различие между «референциальным» и «вербальным» юмором. В то время как первый является чисто семантическим/прагматическим и не зависит от языковой формы, второй существенно зависит от языковой формы. Например, в загадке “What is black and white and red all over? A newspaper” используется гомофония (односвучие) между морфемами [красный] и [читать], которая объединяет (перекрывает) несовместимые значения цвета «красный» и причастия прошедшего времени слова «читать». Это типичный пример несоответствия, которое также «разрешается», поскольку гомофония позволяет тексту игриво «заявлять», что случайное фонетическое перекрытие двух разных морфем оправдывает присутствие двух значений в тексте.

Тот факт, что многие английские слова имеют несколько значений, всегда был большим подспорьем для юмористов. Рассмотрим следующие примеры: “I would tell you a joke about chemistry but I’m worried that I wouldn’t get a reaction” («Я бы рассказал вам анекдот про химию, но боюсь, что не получу реакции»). Здесь слово реакция понимается как реакция на шутку -то есть улыбка, смех и одновременно как химическая реакция. По тому же принципу выстроена шутка “I used to be a banker but then I lost interest” («Раньше я был банкиром, но потом потерял интерес»). Слово интерес переводится и как финансовая выгода, и как эпистемологический интерес к профессии. Еще один пример: “Last week I pulled a muscle. I’m now banned from the aquarium.” Буквальный перевод звучит как «На прошлой неделе я потянул мышцу. Теперь мне запретили посещать аквариум». Игра слов заключается в созвучии muscle [мышца] и mussel [мидия], в то время как pull означает [потянуть] или [вытащить] в зависимости от контекста. Таким образом, «потянул мышцу» превращается в «вытащил мидию».

Гордость британцев и их стремление к самоиронии может выражаться в несоответствии между семантическим концептуальным содержанием лексических единиц и реальной картиной мира, например, как в заголовке в “The Times” “Terrible Gale in the Channel – Continent Isolated” [Ужасная буря в канале – континент изолирован].

Использование юмора в педагогических целях в целом является сильным инструментом. Юмор способствует повышению мотивации и интереса, улучшает запоминание учебного материала, создает позитивную обстановку в классе, улучшает отношения педагога с обучающимися, развивает творческое мышление [Бэлл, 2009; Сегрист и Хопп, 2015]. В случае изучения юмора как элемента социокультурной компетенции, как мы уже упоминали выше, необходимо максимальное соприкосновение как с историческими реалиями, так и с актуальными источниками: литературой, театром, средствами массовой информации, кинематографом.

Иванова (2023) подчеркивает, что методика работы с юмористическим текстом зависит от вида шутки и предлагает на начальном уровне изучения иностранного языка использовать универсальные шутки, не содержащие в себе специфические особенности культуры и менталитета, например: “Q: What did mommy spider say to baby spider? A: You spend too much time on the web”. На следующем этапе, при изучении специфического юмора страны, преподавателю целесообразно давать социокультурные комментарии и разбирать культурные особенности и менталитет (ответить на вопрос почему британцам это смешно). На продвинутом уровне владения языком будут актуальны сложные лингвистические шутки, основанные на специфических особенностях фонологии, морфологии или синтаксиса английского языка. Понимание студентом, например, каламбура, проходит через

несколько этапов. В начале, определение исходного значения слова, затем понимание его добавочного или параллельного смысла в контексте, исходя из второго значения какого-либо слова фразы. По завершении этих шагов наступает момент, когда между двумя значениями устанавливается связь и смысл шутки или каламбура раскрывается (Иванова, 2023).

Изучение английской литературы, которая являлась и является инструментом остро социальной сатиры (например, «Опера нищих» (англ. *The Beggar's Opera*) Джона Гея; «Ярмарка тщеславия» (англ. *Vanity Fair: A Novel without a Hero*) Уильяма Теккерея), а также английский кинематограф, чрезвычайно богатый на комедийные фильмы, являются большим подспорьем для изучения особенностей английского менталитета и юмора. Удачным материалом является серия книг и одноименный сериал «Дживс и Вустер» (англ. *Jeeves and Wooster*) английского драматурга Пелама Вудхауза, раскрывающие аспекты английского юмора во всем его многообразии. Студенты получают огромное удовольствие от процесса чтения, просмотра и обсуждения в классе этого произведения, демонстрируют высокий уровень мотивации при подготовке к урокам, а также повышают уровень не только социокультурной компетенции, но и других языковых аспектов, таких как произношение, грамматика и словарный запас.

Итак, мы увидели, что юмор действительно является важной частью социокультурной компетенции, и его понимание необходимо для успешной коммуникации, в том числе и с носителем другой культуры. Мы рассмотрели дефиниции, основные теории и некоторые свойства юмора в целом и привели некоторые примеры особенностей британского юмора, а также методологические аспекты изучения особенностей юмора страны иностранного языка.

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1965.
2. Иванова В.А. Юмор как эффективный инструмент преподавания иностранного языка в вузе. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 23, вып. 1. С. 94–98.
3. *Розин В.М.* Михаил Михайлович Бахтин // Вопросы философии. 2010. № 12. С. 173–176.
4. *Мацумото Д.* Психология и культура / Д. Мацумото. М.: Олма-пресс, 2002.
5. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению языкам международного общения: социально-педагогические и методические доминанты / В.В. Сафонова // К юбилею И.А. Цатуровой: сб. науч. ст. Таганрог, 2006. С. 109–120.
6. *Сокровищук А.А.* Народная смеховая культура в философии М.М. Бахтина / А.А. Сокровищук // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2021. № 3. С. 118–129.
7. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1992.
8. *Ярмина Т.Н.* Чтение юмористической английской литературы как средство развития иноязычной социокультурной компетенции студентов-лингвистов / Т.Н. Ярмина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 60. С. 515–521.
9. *Attardo S.* Humor in Language. Applied Linguistics, Cognitive Science, Pragmatics, Semantics, Sociolinguistics Online Publication. 2017.
10. *Attardo S.* Humorous texts: A semantic and pragmatic analysis. Vol. 6. Mouton de Gruyter, 2010.
11. *Attardo S., Raskin V.* Script theory revisi(it)ed: Joke similarity and joke representation model Humor // International Journal of Humor Research. 1991. № 4 (3–4). P. 293–347.

12. *Attardo S.* Linguistic theories of humour. Mouton de Gruyter, 1994.
13. *Chen X., Dewaele J.-M.* We are not amused. The perception of British humour by British and American English L1 users // *Language and Communication*. 2021. P. 147–162.
14. Bell N.D. Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research*. 2009. Vol. 13 (3). PP. 241–258.
15. *Dynel M.* The pragmatics of humour across discourse domains. Vol. 210. John Benjamins, 2011.
16. *Freud S.* Jokes and their relation to the unconscious (J. Strachey, Trans.). New York: W.W. Norton, 1960.
17. *Jennings P.* British humour // *Journal of the Royal Society of Arts*. 1970. № 118 (5164). P. 169–178.
18. *Kiss A.* How to be an Alien in England: A Guide to the English. Tewkesbury: September Publishing, 2017.
19. *Mikes G.* English Humour for Beginners. London: Penguin Books, 2016.
20. *Segrist, D.J., Hupp, S.D.A.* This class is a joke! Humor as a pedagogical tool in the teaching of psychology. Society for the Teaching of Psychology's Office of Teaching Resources. 2015.
21. *Raskin V.* Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht: Reidel, 1985.

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается отличие кейс-технологий от практико-ориентированных заданий. Автором предлагается методика проектирования и использования кейсов на уроках английского языка, особенно у студентов магистратуры, с целью развития творческого подхода и формирования навыков критического мышления. Данный тип заданий основан на системном подходе и нацелен на развитие коммуникативных стратегий и умений студентов. Автором приводится пример кейса, применяемого им на практических занятиях по английскому языку для профессиональных целей в группах студентов магистратуры технических направлений подготовки НИУ МИЭТ. В статье делается вывод, что кейс-технологии являются интересным и перспективным инструментом развития языковой компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки.

Ключевые слова: кейс-технология, метод проблемного обучения (PBL), методика, проектирование задания, студенты магистратуры, коммуникативные умения, профессиональная деятельность.

Как отмечают многие авторы учебников по методике преподавания иностранных языков, любой метод обучения иностранному языку основывается, прежде всего, на психологии обучающихся по нему слушателей. Так, Е.Н. Соловова отмечает, что «психологический компонент содержания обучения иностранному языку призван определить те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения на данном конкретном этапе и применительно к данным конкретным условиям» [Соловова, 2002: 21]. Этому соответствуют и положения CEFR [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, 2001]. Тем самым развиваются проектный подход и творческий компонент в решении стоящей перед обучающимся практической задачи, которые необходимы для последующей организации им своей иноязычной картины мира. Поэтому особое значение приобретают методы, используемые в преподавании иностранного языка. В качестве примера, иллюстрирующего данное положение, хотелось бы привести пример использования метода проблемного обучения PBL (Problem Based Learning).

Данный метод нацелен на самостоятельную работу обучающихся, которые решают не только языковую, но и профессиональную проблему. При данном подходе преподаватель ставит групповую задачу и предоставляет обучающимся полную свободу действий, превращаясь в активного наблюдателя. Обучающиеся должны самостоятельно отобрать информацию, необходимую для выполнения задания, а также применить ее в ходе работы над ним [Поздеева, 2016]. На решение данной задачи, как правило, направлены практико-ориентированные задания.

Такому подходу в полной мере соответствует кейс-технология, однако ее коренное отличие заключается в том, что посредством нее учащиеся могут анализировать, разбирать и прорабатывать реальные ситуации, с которыми впоследствии они могут встретиться в сфере своей профессиональной деятельности, что позволяет им разработать заранее стратегическую линию поведения и воспроизвести ее в будущем. Навыки, развиваемые данной технологией, заключаются в следующем: развитие навыков критического мышления, формирование умения анализировать ситуацию и синтезировать полученные данные, развитие коммуникативных навыков на иностранном языке,

развитие творческого подхода у обучающихся, повышение их мотивированности к изучению иностранного языка и заинтересованности в предмете.

Преподаватель в рамках данной технологии может применять такие приемы, как создание проблемных ситуаций на занятии, коллективное обсуждение подходов к их решению, выполнение упражнений, которые направлены на отработку коммуникативных навыков в процессе общения преподавателя и обучающихся. Основная цель – приблизиться к условиям реальной коммуникативной задачи.

Использование средств визуализации в ходе работы на кейсом на занятии по иностранному языку помогает сделать общение между преподавателем и студентом более «живым», а также позволяет студенту овладеть навыками, необходимыми в его дальнейшей профессиональной деятельности [Danielyan, 2020].

Несмотря на перечисленные преимущества, кейс-технология обладает рядом недостатков: достаточно проблематично придумать и создать кейс, приближенный к реальной жизни, существующие кейсы чаще всего типичные, ограниченные по тематике и не адаптируемые под тему или модель занятия. Также для подготовки кейса к занятию по иностранному языку, да и любому другому предмету, необходимо произвести сбор, анализ и синтез необходимой информации для выведения ее в конкретную и понятную обучающимся плоскость, которая будет работать при множестве вариаций ее решения в практической области их обучения.

Методика использования кейс-технологии в образовании описывается, например, в работах таких авторов, как С.Ю. Попова [Попова, 2015], Л.Б. Барнс [Барнс, 2002], И.К. Масалков [Масалков, 2011] и другие. Однако для развития лингвистических навыков на уроках иностранного языка описание кейсовых заданий практически отсутствует, с чем и связана актуальность данной статьи.

Предлагаемая методика проектирования кейса для урока иностранного языка включает в себя три этапа:

- 1) ориентировочный – направлен на выбор темы и сбор материала как текстового, так и аудио-визуального;
- 2) подготовительный – направлен на написание кейса с отработкой фонетических, лексических, грамматических навыков обучающихся применительно к решению конкретной профессиональной ситуации, с которой они могут встретиться;
- 3) оценочный – направлен на оценку кейса в ходе аудиторной отработки.

Кейс для студентов первого курса магистратуры технических направлений подготовки Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники», обучающихся по направлению «Электроника и наноэлектроника», заключается в исследовании применения наиболее перспективных материалов в Российской Федерации и за рубежом для изготовления печатных плат с проведением сравнительного анализа их характеристик с целью выявления преимуществ и недостатков каждого.

Задание выполняется с отработкой лексических навыков по теме “Nanomaterials” и развитием навыков работы с AR (Augmented Reality) в образовательном процессе на примере применения приложения Google Lens. Также в процессе выполнения задания создается топология печатной платы с описанием применяемых материалов и местами их распространения посредством геолокационного приложения Google Maps.

Этапы реализации задания были следующими:

Шаг 1. Watch the Beginner’s Guide in Google and learn how to use Google Maps.

Шаг 2. Install Google Lens on your mobile phone.

Шаг 3. Then install Camera Translator in Google Lens. Choose the field of words you want to study: “Nanomaterials”.

Шаг 4. Put your camera on the object you want to recognize. The application “Recognize Object & Translate” will give you the name of the object in any of 150 languages you choose. But you need to make a vocabulary of at least 20 words in English connected with the printed board typology.

Шаг 5. Gather information you are going to use in the production process for the printed board designed.

Шаг 6. Find the places of getting the materials for your printed board using Google Maps. Check how long it takes to get them if you place an order.

Шаг 7. Prepare a presentation of your project results (6–8 slides). It should include the following information: topology of your printed board with its description in English, 2–3 routes of the materials you are going to order for its production, descriptions of 2–3 materials with photos, 20 new words with their meanings that you have learnt while performing the project.

Шаг 8. Share a link to your presentation on Padlet board.

Шаг 9. Study and estimate the presentations of 2–3 your groupmates and comment them.

В результате решения кейса как коммуникативного задания студенты магистратуры совершенствуют не только фонетические, лексические и грамматические навыки в области иностранного языка, но и формируют навыки постановки и достижения поставленной цели в своей области профессиональной деятельности, получают опыт представления результатов проекта на иностранном языке, учатся анализировать явления и процессы, необходимые для иллюстрации и подтверждения сделанных ими выводов, а также приобретают опыт логичного представления результатов работы на иностранном языке. При этом решается основная задача профессионально-ориентированного обучения иностранному языку – «развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо)» [Кучерявая, 2012: 336].

Можно ли обойтись полностью без контроля со стороны преподавателя в случае применения кейс-технологии? Полагаю, что нет, так как современная методика не дает однозначный ответ на данный вопрос, поскольку основана на упорядоченности и организованности учебного процесса [Иванченко, 2016].

Хотелось бы отметить, что описанный и опробованный автором статьи кейс хорошо вписывается в структуру проектной деятельности студента, которую, согласно И. Харламенко и С.В. Титовой, «можно интегрировать в традиционную систему обучения иностранному языку, а также использовать в смешанной и дистанционной формах обучения» [Харламенко, 2018: 114].

При таком подходе образовательный процесс становится интересен обучающимся, перестает быть монотонным и однообразным. Происходит повышение эффективности управления учебно-познавательной деятельностью студентов. В первую очередь, очевидно, речь идет о совершенствовании самостоятельной работы студентов, так как от бакалавриата к аспирантуре объем аудиторных часов, отводимых на занятие иностранным языком, резко сокращается. Данная технология на уровне магистратуры позволяет развивать творческое общение между преподавателем и обучающимися, постоянно актуализировать изучаемый материал и переводить его в практическую плоскость, интересную и важную для практической деятельности студентов.

Студенты магистратуры технических направлений подготовки выделяют следующие преимущества применения кейс-технологии на занятиях по английскому языку:

- 1) создание атмосферы сотрудничества между преподавателем и обучающимися;
- 2) перенос ответственности за обучение на самих студентов, поскольку они максимально задействованы в ориентации и процессе построения такого занятия;
- 3) постоянная активность всех студентов группы;
- 4) коммуникативная практика студентов;
- 5) применимость методики к любому языковому материалу.

К недостаткам студенты относят:

- 1) затянутость урока, если обучающиеся слабо или почти не владеют изучаемым материалом;
- 2) сложность подготовки преподавателя к подобным занятиям, так как не всегда возможно предсказать, какие трудности могут возникнуть у обучающихся;
- 3) студенты, которые еще не знакомы с данной методикой, начав работу с выполнения задания, могут решить, что урок будет скучным и потерять мотивацию.

На сегодняшний день имеется огромное поле для исследования и применения в рамках курса иностранного языка в техническом вузе новых технологий визуализации учебных материалов, которые регулярно появляются на образовательном рынке. Например, в дисциплине «Иностранный язык для профессиональной коммуникации» в НИУ МИЭТ ставится задача более широкого использования AR (Augmented Reality) при создании новых кейсов.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что современная методика развития иноязычной коммуникативной компетенции на основании кейс-технологии с необходимостью должна включать средства визуализации, так как они позволяют сделать процесс обучения более эффективным и успешным особенно в условиях малого количества часов, отводимого на курс иностранного языка в рамках обучения студентов в магистратуре для неязыковых направлений подготовки.

Список литературы

1. Барнс Л. Б., Кристинсен К.Р., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций. Пер. с англ. / Под ред. А.И. Наумова. М.: Гардарики, 2002.
2. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам. М.: Каро, 2016.
3. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Теория и практика образования в современном мире. Материалы международной научной конференции. СПб.: Реноме, 2012.
4. Масалков И. К., Семина М.В. Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания. М.: Академический проект, 2011.
5. Поздеева С.И. Проблемное и проблемно-ориентированное обучение (Problem Based Learning): сравнительный анализ // Siberian Pedagogical Journal. 2016. № 2. С. 95–99.
6. Попова С.Ю. Кейс-стади: принципы создания и использования. Тверь: Издательство «СКФ-офис», 2015.
7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (глава 6). Страсбург: Департамент по языковой политике, 2001 // Перевод выполнен в МГЛУ, 2003.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2002.
9. Харламенко И. В., Титова С.В. Вики-проект в обучении иностранному языку в вузе // Преподаватель XXI век. 2018. № 4. С. 112–126.
10. Danielyan N.V. Tendencies in Modern Higher Education System through ANT // The 8th European Conference on Education (ECE2020): Official Conference Proceedings. London: IAFOR, 2020. P. 27–32.

О СЕМАНТИЗАЦИИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. При введении в китайской аудитории новых лексем, связанных с тематикой гуманитарного курса, возникает ряд сложностей. Они связаны и со значительными различиями китайского и русского языков, и с разными традициями семантизации лексики в системах преподавания двух стран: в Китае используют в основном переводные приемы, а в России предпочитают другие способы. Доклад посвящен анализу беспереводных приемов семантизации, демонстрируется работа с новой лексикой на конкретном гуманитарном курсе «Основные понятия русской лингвокультуры».

Ключевые слова: гуманитарный курс, лексема, лексическое значение, семантизация, коллокация, перевод.

Учебные планы филологического образования, получаемого в России иностранными студентами, предполагают обязательные гуманитарные курсы, повышающие профессиональные компетенции учащихся. Предлагаемые курсы посвящены разным областям гуманитарного знания, носят по большей части междисциплинарный характер и преподаются на русском языке. Тематика данных курсов весьма разнообразна: здесь и своеобразие русской лингвокультуры, и особенности работы с текстами художественной литературы, и проблемы языковой политики, и многое другое. Изучение нового аспекта гуманитарного знания требует введения новой лексики, что представляется непростой задачей в рамках лекционных курсов. Ее сложность многократно увеличивается, если перед преподавателем носители языков, значительно отличающихся от русского. Такова ситуация в настоящее время в МГУ им. М.В. Ломоносова, где большую часть аудитории составляют китайские студенты.

Известны трудности введения лексического материала в китайской аудитории [Смурова, 2015: 54]. Языковая политика в Китае ограничивает проникновение многих потенциальных заимствований, поэтому студенты не знакомы с интернациональной лексикой. Латинские и греческие корни в русских словах абсолютно непонятны им. Кроме того, и произнесение, и аудирование русских лексем вызывает трудность: слова в китайском языке в основном состоят из одного или двух слогов, в то время как лексика гуманитарных курсов абстрактная, каждая единица может состоять из трех или более слогов, часто это сложные слова. Не будем забывать, что грамматическая система китайского языка коренным образом от русского, поэтому понимание и использование новой лексики также представляет значительную сложность для учащихся.

Данные трудности делают введение и семантизацию (объяснение лексического значения языковой единицы) новой лексики в рамках гуманитарных курсов отнюдь непростой задачей, нуждающейся в обсуждении. Существует несколько способов семантизации лексики, перечисленные еще в монографии И.П. Слесаревой «Проблемы описания и преподавания русской лексики» [Слесарева, 2010: 139]:

- 1) семантизация с помощью родового слова (через синоним или антоним);
- 2) с помощью контекста (включается элемент языковой догадки);
- 3) с помощью краткого определения, часто измененной словарной дефиниции;
- 4) «изъяснение», более полное толкование, когда присутствует объемный фоновый компонент;
- 5) с помощью картинки для слов с предметным значением;
- 6) с помощью жеста для глаголов-действий, жестовых фразеологизмов;
- 7) с помощью гипонимического перечисления;

- 8) с помощью модели образования, использования однокоренных слов;
- 9) с помощью перевода;
- 10) с помощью этимологического анализа.

Современные методики добавили еще несколько способов семантизации новой лексики: коллокацию (презентацию типичного лексического окружения слова), выявление интернациональных корней. Два этих относительно новых способа презентации слов стали чрезвычайно популярны в современной методике, особенно это касается первого, так как он ничем не ограничен, в отличие от второго. Коллокацию используют словари нового типа, так называемые активные словари [Активный словарь русского языка, 2014], где внимание сосредоточено прежде всего на словоупотреблении в разных коммуникативных ситуациях (именно на их основании часто дифференцируются значения) и месте языковой единицы в лексико-грамматической группе, что подчеркивает системность всей лексики и устанавливает семантические связи между лексемами. К сожалению, часто подобные словари, абсолютно незаменимые сегодня для специалистов и носителей языка, оказываются слишком сложными для учащихся начального и среднего уровня владения языком, а иногда и продвинутого уровня, но не ученых-лингвистов. В современной системе преподавания русского языка как иностранного ощущается явная потребность словаря подобного типа, адресованного именно иностранным учащимся.

Как подчеркивают исследователи, ни один из перечисленных приемов семантизации новой лексики, как давно известных, так и новых, отдельно не эффективен, они чаще всего используются в комплексе. Именно поэтому в методической литературе их часто называют не способами, а приемами. Презентация слова может начинаться с картинки, продолжаться с помощью краткой дефиниции, заканчиваться коллокацией и т. п. У каждого из этих приемов есть ограничения, прежде всего связанные с типом лексического значения слова.

Один из приемов – этимологический анализ – диахронический, он эффективен лишь в тех случаях, когда мы можем опираться на ясную и понятную внутреннюю форму лексемы.

Особого внимания заслуживает такой способ семантизации, как перевод. В учебных пособиях по русскому языку как иностранному к нему прибегают достаточно редко, но на практических занятиях, а тем более во время гуманитарных курсов, носящих преимущественно лекционный характер, он становится излюбленным приемом в силу многих объективных причин. В-первых, это разный уровень владения языком китайских студентов подчас независимо от курса: от достаточно продвинутого до, скажем, «несертификационного». К сожалению, это реальная ситуация, с которой сталкивается преподаватель. Во-вторых, это значительно экономит время лектора. И, наконец, это отвечает китайской традиции преподавания иностранных языков, где перевод – основной и подчас единственный метод семантизации новой лексики.

Действительно, национальные традиции обучения иностранному языку предпочитают разные способы семантизации новой лексики. Исследователь А. Юйсуфу [Юйсуфу, 2020] сравнил приемы семантизации в китайских и русских учебниках по русскому языку как иностранному. Автор отмечает, что и китайские, и русские ученые-методисты в научных работах описывают и рекомендуют самые разные приемы семантизации. Их перечень практически совпадает. Однако сравнение конкретных китайских и русских учебных пособий демонстрирует предпочтение разных способов. Российские учебники в основном используют беспереводные приемы семантизации, в то время как китайские побуждают преподавателя использовать перевод русских слов.

Несмотря на многие достоинства переводного приема, он кажется нам если и не неприемлемым на гуманитарных курсах, то уж явно недостаточным. Не будем забывать, что не все преподаватели владеют китайским языком и могут подобрать соответствующую лексему на китайском. В аудитории на гуманитарных курсах присутствует 30–50 человек, они пользуются электронными двуязычными

словарями, качество которых часто оставляет желать лучшего. Поэтому самостоятельный перевод лексемы часто совсем не соответствует ее лексическому значению.

Если попытаться учесть все сложности при семантизации лексики на гуманитарных курсах, можно прийти к своеобразной схеме или к сумме возможностей. Нам кажется совершенно необходимым, как и перед обычным текстовым уроком, введение лексического минимума. Явно недостаточно и неэффективно в китайской аудитории вводить новые лексемы по ходу лекции.

Вот часть такого списка для лекции в курсе «Основные понятия русской лингвокультуры» (в дальнейшем ОПРЛ), посвященной такому ключевому слову, как *друг*: *Потребность, Доверие, Привязанность, Общность, Корысть, Бескорыстный, Уважение, Заботиться о ком-то, Поддержка, Убеждения*. Собственно к переводу как одному и, к сожалению, обязательному в большой и разноуровневой аудитории нам приходится прибегать, но делать это кажется целесообразным не в первую очередь.

Помня о том, что русская грамматика – почти непреодолимая трудность для китайских студентов, важно и в гуманитарных курсах заботиться о прогрессе в русском языке. Подходящим предлекционным заданием представляется самостоятельная частеречная атрибуция новых лексем, а для существительных – фиксация их грамматических значений: рода, числа, типа склонения. Привычка китайских учащихся к двусложным словам затрудняет произнесение предложенных единиц, а значит, и их аудирование впоследствии, поэтому необходимо вслух прочитывать многосложные слова, делая паузу посередине, а затем постепенно сокращая ее. Такая фонетическая зарядка кажется обязательной даже в ходе гуманитарных курсов, иначе объем предлагаемой преподавателем информации остается только одноразовым фрагментом текста, переведенным электронным переводчиком.

Среди приведенных выше слов есть такие, в семантизации которых может оказаться выигрышным этимологический или в данном случае словообразовательный прием: *общность, потребность, доверие*. На этом этапе есть возможность обратиться к переводу, так как очевидно, что среди учащихся будут и студенты, не помнящие значения однокоренных слов. Однако, учитывая абстрактный тип лексического значения данных единиц, преподаватель не может избежать краткой дефиниции, а в лучшем случае и установления парадигматических связей.

Для китайской аудитории важную роль играет коллокация как прием семантизации, потому что она способна продемонстрировать возможную роль лексемы в словосочетании или предложении. Нам кажется этот прием обязательным для введения нового слова именно в китайской аудитории из-за трудностей, связанных с порождением собственных высказываний.

Для слов с предметным лексическим значением нет ничего лучше, чем визуализация понятия, но в контенте гуманитарных курсов, особенно если они не исторической тематики, это встречается редко. В курсе ОПРЛ, обращаясь к такому ключевому слову, как *друг*, объясняя его ассоциативные и культурные связи, преподаватель вводит лексему «дружина». Эта историческая реалия потребовалась, чтобы показать объединение в славянских языках семейных и воинских понятий: *Слово «дружина», в русском языке означающее воинский отряд, в словенском и болгарском языках означает семью*. В данном случае показанная на экране картинка, конкретное значение и очевидные грамматические признаки значительно облегчат задачу преподавателя.

Гуманитарные курсы в своей большей части направлены на обучение рецептивным видам речевой деятельности, поэтому выбор приемов семантизации экономичен, однако даже в этих условиях нельзя сводить ее только к переводу. Нам кажется, что средняя последовательность семантизации может быть следующей:

- 1) в конце предыдущей лекции выдается лексический минимум для перевода дома;
- 2) в начале следующей преподаватель прибегает к разным приемам семантизации в зависимости от внутренней формы и лексического значения слова.

Конечно, это, с одной стороны, замедляет темп преподавания, но, с другой стороны, делает работу преподавателя гуманитарного курса более эффективной и способствует повышению уровня владения языком учащихся.

Список литературы

1. Активный словарь русского языка. Под ред. Ю.Д. Апресяна. Т. 1. М., 2014.
2. *Слесарева И.П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 2010.
3. *Смурова Т.В.* Лексико-грамматические трудности и способы их преодоления при изучении русского языка китайскими студентами // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 11–2. С. 54–57.
4. *Юйсифу А.* Приемы семантизации лексики при обучении русскому языку китайских студентов в России и в Китае // Вестник Оренбургского педагогического университета. 2020. Т. 35. № 3. С. 289–296.

УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК АСПЕКТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ИНОСТРАННЫХ

Аннотация. В современном мире знание иностранного языка представляется необходимым условием для реализации во многих профессиональных сферах, таких, как туризм, международная торговля, дипломатия или наука. Существует множество методик и подходов к обучению, однако не все они являются эффективными для каждого учащегося. Одной из форм активизации обучения русскому и английскому языкам как иностранным является учебная экскурсия, которая определяется и как поездка в интересное место, и как возможность познакомиться с культурой и традициями страны, где говорят на изучаемом языке. Это позволяет учащимся не только пополнить свой словарный запас, усвоить закономерности, принятые в системе языка, но и лучше понять менталитет и образ жизни его носителей.

Ключевые слова: учебная экскурсия, иностранный язык, языковая компетенция, культурная компетенция, методика обучения.

В современном мире знание иностранного языка представляется необходимым условием для реализации во многих профессиональных сферах. Например, в сфере туризма, международной торговли, дипломатии, науки и многих других областях оно является обязательным требованием. Кроме того, знание языков может стать преимуществом при поиске работы в международных компаниях. Как отмечает С.В. Артюшевская, многие студенты сейчас «стремятся к получению качественного образования в зарубежных учебных заведениях, активно участвуют в программах международной академической мобильности, языковых курсах и профессиональных стажировках за рубежом» [Артюшевская, 2016]. Поэтому все больше людей изучают иностранный язык с раннего возраста.

При традиционном обучении школьники изучают иностранный язык во всех его аспектах – грамматике, лексике, аудировании и т. д. – в классе. Обычно от учащихся требуется посещать несколько занятий в неделю, выполнять задания и сдавать экзамены. Хотя это, вероятно, самый распространенный способ изучения иностранного языка, у этого метода обучения есть некоторые недостатки. Во-первых, изучение иностранного языка в классе может быть ограничено временем и пространством. Школьники знакомятся с изучаемым иностранным языком только в классе, и они говорят на родном языке вне аудитории, что не способствует созданию атмосферы для изучения иностранного языка. Во-вторых, изучение иностранного языка в классе может «страдать» от отсутствия гибкости в содержании и методах преподавания. Учителя должны следовать учебникам и планам уроков, зачастую игнорируя индивидуальные потребности учащихся. В классе учителя часто используют традиционные методы обучения, такие, как лекции, диктовка и заучивание, которые могут не подходить для всех учащихся. Во-вторых, изучение иностранного языка в классе может не способствовать развитию навыков практического применения, поскольку обучение в классе часто носит теоретический характер и не имеет практической направленности. В-третьих, существенной проблемой при изучении иностранного языка в классе может стать отсутствие мотивации к обучению. Школьникам необходимо следовать требованиям преподавателя для выполнения заданий и сдачи экзаменов, что может заставить их потерять интерес к предмету как таковому. Кроме того, обучение в классе часто бывает монотонным, лишенным интерактивности. Наконец, изучение иностранного

языка в классе всегда характеризуется отсутствием аутентичной языковой среды. В классе учащиеся знакомятся только с разговорным языком своих учителей и одноклассников, который не обязательно является беглым и чистым. Также при изучении иностранного языка в классе могут не учитываться такие факторы, как культурные различия, которые, безусловно, могут повлиять на глубину понимания языка.

В настоящее время достаточно важной задачей является решение вопроса о поиске методик, которые могли бы стать своеобразным способом «компенсации» перечисленных недостатков. В частности, среди таковых значимое место занимают методики, которые подразумевают выполнение внеклассной работы, поскольку она помогает студентам и школьникам «увидеть истинные возможности изучаемого иностранного языка и убедить их в том, что они изучают его “для жизни, а не для школы”» [Захарова, 2015: 38]. Так, одной из форм активизации обучения русскому и английскому языкам как иностранным является учебная экскурсия. Она вполне заслуженно претендует на роль такой методики, с помощью которой можно было бы восполнить те важные задачи по обучению иностранному языку, которые не выполняются с помощью традиционного обучения в классе.

Развитие учебных экскурсий можно проследить с начала XX века, когда студенты в Европе и США начали использовать свои летние каникулы для поездок за границу, чтобы получить представление о посещаемых ими странах и расширить свой кругозор, а в 1950-х годах, с ростом международного обмена, учебные экскурсии постепенно стали популярной формой образования.

В России школы и университеты часто организуют для учащихся образовательные поездки за границу. Данная форма образовательных поездок считается важной частью обучения студентов, которая помогает им познакомиться с различными культурами, историей и социальными системами. В советское время студентов отправляли в другие социалистические страны, такие как Чехословакия, Восточная Германия, Куба и Вьетнам. В 1990-х годах, после распада Советского Союза и укрепления связей России с другими странами, студенты стали выезжать в большее количество стран, таких как США, Великобритания, Франция, Германия, Италия, Испания и Китай. Сегодня российские школы и университеты по-прежнему организуют учебные экскурсии за рубеж для своих студентов, несмотря на международную обстановку. Такого рода экскурсии включают посещение музеев, исторических мест, художественных выставок и участие в культурных мероприятиях. Экскурсии помогают студентам лучше понять мир, расширить свой кругозор, улучшить навыки межкультурной коммуникации и, конечно же, повысить уровень владения иностранным языком.

Учебная экскурсия – это организованное посещение учебным заведением или другой организацией объектов, имеющих теоретическую и практическую значимость для изучаемых дисциплин. В частности, в качестве таких объектов выступают объекты, имеющие культурно-историческую значимость для носителей изучаемого языка. Такие экскурсии могут проводиться как внутри страны, так и за границей. Поскольку предметом изучения в данной статье является влияние учебных экскурсий на изучение иностранного языка, речь пойдет только об экскурсиях за границей.

Студенты, участвующие в одном и том же учебном туре, преследуют одни и те же цели. Среди них, например:

1. *Отсутствие чистой языковой среды.* В традиционной модели обучения ученики ограничены материалами учебников и не могут следить за последними изменениями в иностранном языке; уровень преподавания может отличаться в разных школах; кроме того, ученики говорят на иностранном языке только в классе, а большую часть времени общаются на родном языке, что может привести к ситуации, когда ученики имеют высокий уровень навыков аудирования на иностранном языке, но их навыки говорения ограничены и наоборот. Однако во время учебной экскурсии ученики будут находиться в аутентичной и современной языковой среде и им придется постоянно говорить на изучаемом языке: это значительно улучшит их навыки аудирования и говорения.

2. *Подлинная интеграция языка и культуры.* Язык является проводником культуры, это инструмент для «записи» культуры, и культурные изменения фиксируются в языке одно за другим. Поэтому изучение языка каким-то одним способом часто не приносит хороших результатов. Именно поэтому в преподавании иностранных языков обычно сочетаются различные подходы. При традиционном подходе к преподаванию учащиеся знакомятся с иностранными культурами, читая тексты, культурно-исторические или художественные. Но этот подход имеет некоторые недостатки: читая абстрактные тексты, ученики часто не понимают культуру другой страны. К.А. Попова утверждает, что «процесс освоения языка проходит эффективнее, если строится не только на необходимости изучать язык, но и на желании, основанном на интересе к истории, культуре и самому языку» [Попова, 2019: 32].

3. *Получение реальной практики.* В школе использование иностранного языка обычно происходит между учениками и учителями или между учениками и учениками. Конечно, во время таких бесед происходит обучение, но поскольку ученики изучают иностранный язык, такая практика не может сравниться с реальной коммуникативной ситуацией. В отличие от этого, во время учебной экскурсии ученики получают возможность общаться с носителями изучаемого языка, благодаря чему они могут проверить имеющиеся у них знания, а также получить новые знания. Более того, общаясь с местными жителями, ученики могут обрести уверенность, что является огромным стимулом для дальнейшего обучения.

Учебные экскурсии позволяют студентам изучать язык в языковой среде, дают им возможность использовать его в реальных жизненных ситуациях и совершенствовать свои коммуникативные навыки. В то же время изучение иностранного языка в другой стране дает доступ к аутентичной разговорной речи, что может быть очень полезно для совершенствования устной речи. Во время учебной экскурсии студенты должны общаться с местным населением, что не только улучшает их языковые навыки, но и повышает навыки межкультурной коммуникации [Смурова, 2017].

Важнее всего отметить, что учебные экскурсии улучшают языковые навыки студентов во всех аспектах аудирования, говорения, чтения и письма. Помимо этого, они могут расширить культурный опыт студентов. Когда учащиеся путешествуют по другой стране, они могут глубже понять культуру и обычаи других стран. Наконец, подобный опыт может предоставить школьникам уникальную возможность завести новых друзей и расширить свой круг общения.

Следует уточнить, что учебная экскурсия – это вид транснациональных поездок, который может стоять в одном ряду с обычным путешествием за границу. Между тем, учебная экскурсия характеризуется рядом существенных черт отличия от последнего. Прежде всего, международные учебные экскурсии отличаются от обычных поездок по своей цели. Основной целью международной учебной экскурсии является изучение иностранного языка и культуры, в то время как поездка по стране больше направлена на отдых и получение новых впечатлений, а не на изучение чего-либо. На международной учебной экскурсии у студента есть четкая цель – улучшить свои знания иностранного языка, и можно даже сказать, что это не поездка, а смена места для обучения. По мнению Т.Д. Отвагиной и О.А. Распоповой, учебная экскурсия должна включать в себя все виды речевой деятельности, языковые, речевые и коммуникативные упражнения, а учебная экскурсия как таковая представляется, прежде всего, возможностью на практике отработать изученный лексико-грамматический материал [Отвагина, Распопова, 2011: 124–127].

Международные экскурсии также отличаются от обычных поездок выбором маршрута. В учебной экскурсии у студентов обычно есть подробный маршрут, включающий время занятий, посещение достопримечательностей, мероприятия по культурному обмену и так далее. Все эти мероприятия призваны помочь студентам лучше изучить иностранный язык и культуру. С другой стороны, в поездках по стране маршрут будет больше ориентирован на осмотр живописных достопримечательностей, проведение досуга и т. д. Путешественники могут в любой момент изменить свой маршрут

в соответствии со своими интересами и временем, но планы учебных поездок часто фиксированы и не подлежат изменению. Международные учебные поездки также отличаются от обычных поездок по стране по срокам. Если обычные международные поездки, как правило, короче по продолжительности (обычно 5–7 дней), то учебные туры обычно предполагают пребывание в другой стране более 14 дней, чтобы участники лучше почувствовали местную языковую среду. Кроме того, во время обычной поездки туристы обычно останавливаются в гостиницах. Однако в рамках учебной экскурсии организаторы могут устроить проживание участников у местных жителей, чтобы учащиеся смогли лучше понять местный образ жизни.

Одним из главных преимуществ учебной экскурсии является возможность применения полученных знаний на практике. Учащиеся могут общаться с носителями языка, посещать музеи, театры, концерты и другие мероприятия, на которых используется изучаемый язык. Это помогает учащимся преодолеть языковой барьер и стать более уверенными в общении на иностранном языке. Кроме того, учебная экскурсия может стать мотивацией для учащихся, которые не всегда могут найти интерес в обучении языку. Посещение достопримечательностей, знакомство с новыми людьми и культурой, а также возможность применения полученных знаний на практике – все это делает процесс обучения более увлекательным и интересным. Следует также отметить, что учебная экскурсия позволяет учащимся развивать навыки коммуникации, работать в группе и решать проблемы в нестандартных ситуациях. Это важные навыки, которые могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности. Все это в итоге в той или иной степени способствует формированию у учащихся лингвокультурологической компетенции, которая является «одним из способов овладения навыками общения при помощи изучаемого языка» и «естественным овладением языковой личностью процессами речепорождения и речевосприятия и, что особенно важно, овладением установками культуры» [Коняева, 2014: 278].

Уже обсудив основные преимущества учебных экскурсий, теперь мы сосредоточимся на их недостатках:

1. Хотя время пребывания в другой стране во время учебной поездки уже велико по сравнению с туристической поездкой, даже этого периода недостаточно для того, чтобы в полной мере ощутить местную языковую среду. Из-за ограниченности времени участники должны посетить большое количество различных мероприятий за очень короткий срок. В связи с этим, руководители учебной экскурсии должны дополнительно наполнять каждое мероприятие полезным содержанием. Необходимо проводить предварительное ознакомление с культурно-исторической информацией, формируя, таким образом, фоновые знания и полезный словарный запас. Кроме того, уже после посещения мероприятия можно подробно обсудить полученный опыт с целью закрепления знания.

2. Если языковой уровень участников низок, они не смогут адаптироваться к новым условиям и интегрироваться в местную языковую среду или хорошо понять местную культуру. Таким образом, учебная поездка не только не будет способствовать изучению языка, но и подорвет уверенность обучающегося в себе. Кроме того, помещение человека с недостаточными знаниями иностранного языка в почти полностью незнакомую языковую среду может вызвать ненужные проблемы из-за коммуникационных барьеров. Соответственно, чрезвычайно важно, чтобы при составлении программы учебной экскурсии учитывался уровень знания иностранного языка студентов.

3. Разнообразие учебных экскурсий еще не до конца отработано: многие из современных учебных экскурсий не имеют четкой цели, так что изучение иностранного языка в ходе экскурсии является лишь побочной целью. Поэтому существуют факторы, не связанные с изучением иностранного языка, которые могут негативно повлиять на тех участников, которые сделали изучение иностранного языка основной целью участия в экскурсии.

Исходя из упомянутых выше аспектов проведения учебных экскурсий, можно выделить еще несколько рекомендаций для их планирования.

1. Максимально увеличить продолжительность пребывания в месте назначения. Это помогает участникам лучше почувствовать местную языковую среду. Следует также сократить количество запланированных мероприятий. Благодаря этому у участников появляется больше времени на осмысление того, что они видят, слышат и изучают.

2. Организовать экскурсию для людей с одинаковыми языковыми навыками и составить разумную программу с учетом языкового уровня участников. Составив программу, которая наилучшим образом соответствует языковому уровню учащихся, организаторы создают условия, в которых участники смогут лучше общаться друг с другом, что еще больше способствует изучению языка. Для молодых участников или тех, чьи языковые навыки слишком низкие для самостоятельного проживания в другой стране, можно назначить куратора с сильными языковыми навыками, который поможет лучше понять различные программы и адаптироваться к жизни в регионе, обеспечивая при этом их безопасность в месте назначения.

3. Уточнить категории учебных экскурсий и предлагать их специально для изучения иностранного языка. При планировании учебного тура основное внимание следует уделять изучению иностранного языка, оставляя в стороне все остальные, не связанные с ним виды деятельности.

Таким образом, очевидно, что учебные экскурсии как способ изучения иностранного языка могут предложить что-то новое в дополнение к традиционным методам, особенно когда изучение иностранного языка в классе не приносит хороших результатов.

Список литературы

1. *Артюшевская С.В.* Языково-обучающий туризм как способ изучения иностранных языков и культур // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. № 54. 2016. С. 144–153.
2. *Захарова Е.А.* Экскурсия как форма внеклассных занятий учащихся по иностранному языку // Молодой ученый. № 11 (91). 2015. С. 38–40.
3. *Коняева Л.А.* Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на фоне компетентностного подхода // Вестник КемГУ. № 4 (52). 2012. С. 277–280.
4. *Отвагина Т.Д., Распопова О.А.* Учебные экскурсии // Вестник ЦМО-МГУ. № 4. 2011. С. 124–127.
5. *Попова К.А.* Учебная экскурсия как способ формирования социокультурной компетенции в процессе обучения РКИ // Вестник науки и образования. № 6–1 (60). 2019. С. 32–35.
6. *Смурова Т.В.* Роль учебной экскурсии в овладении иностранным языком в рамках лингвострановедческого аспекта // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 4–2. 2017. С. 105–110.

КЛАССИФИКАЦИЯ СУБЪЕКТОВ И ОБЪЕКТОВ В АСПЕКТЕ СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности подачи учебного материала, посвященного обозначению принадлежности субъектов и объектов к классу подобных, в рамках занятий по русскому языку как иностранному. Анализируются имеющиеся учебные материалы, служащие для отработки тем, посвященных классификации предметов, явлений и лиц. Демонстрируются собственные материалы для практической отработки данных тем на основе теоретического осмысления классификаций делимого и неделимого множества субъектов и объектов в русском языке. Выделяются ключевые моменты подачи лексико-грамматического материала с учетом количественного, содержательного, номинального и композиционного видов классификаций, предлагается введение конструкций с объединяющими понятиями и способы комбинирования сведений о разных видах классификации однотипных объектов или субъектов. В заключении делаются выводы.

Ключевые слова: классификация, категоризация, русский как иностранный.

В настоящее время классификация предметов и лиц исследуется в следующих аспектах: рассмотрений понятий конкретности, собирательности и отвлеченности в русском языке [Аладьин, 2010], соотношение собирательности, разделительности, вещественности и популятивности в лингвистике и логике [Степукова, 2016], формальная характеристика категоризации субъектов и объектов [Чебанов, 2013], функционирование категорий разделительности и собирательности в художественных текстах [Дашкова, 2013]. Под классифицированием при этом понимается отнесение объекта, явления или лица к определенной группе, категории, классу, а также определение их места в ряду однотипных предметов, понятий и лиц.

Тема классифицирования субъектов и объектов входит в перечень основных лексико-грамматических тем учебных пособий по РКИ для студентов с уровнем владения русским языком В1 (первый сертификационный уровень). В русском языке, действительно, имеется целый ряд употребительных языковых средств, выражающих отнесенность субъектов и объектов к классу подобных (*относиться к чему-л., принадлежать к чему-л./ к какой-л. группе, входить в множество чего/кого-л., занимать место в ряду чего/кого-л., причисляться к чему/кому-л. и др.*).

При работе с теоретической частью материала, посвященного теме классификации субъектов и объектов, студенты, как правило, знакомятся с конструкциями **ЧТО** (И.п.) + **относится** + **К ЧЕМУ** (Д.п.), **ЧТО** (И.п.) + **относят** + **К ЧЕМУ** (Д.п.), **ЧТО/ КТО** (И.п.) + **принадлежит** + **К ЧЕМУ/ КОМУ** (Д.п.). При рассмотрении состава предмета, состоящего из нескольких частей, элементов или лиц, приводятся следующие модели: **ЧТО** (И. п.) + **состоит** + **из ЧЕГО/ КОГО** (Р.п.), **ЧТО** (И.п.) + **включает** + **ЧТО/ КОГО** (В.п.), **ЧТО** (И.п.) + **объединяет** + **ЧТО/ КОГО** (В.п.), **ЧТО** (И.п.) + **входит** + **ВО ЧТО** (В.п.) (примеры из [Баско, 2010: 17–18]). Осваивая данные конструкции, студенты могут сделать вывод о возможности использования всевозможных компонентов в правой и левой частях конструкции, в результате чего в речи иностранных студентов возникают ошибочные (с семантической точки зрения) высказывания, например, **Наша группа состоит из Лю Минь, Чжан Цзыци ...*, **Ли Хоуэй принадлежит к моим друзьям*, **Чжан Тяньян относится к студентам*, **Моя сумка состоит из ключа, телефона, записной книжки...* и т. д. В связи с этим возникает целый ряд вопросов исследовательского характера, посвященных семантическим ограничениям в данных конструкциях, и целесообразности обращения внимания студентов на данные ограниче-

ния. Среди вопросов, с которыми может столкнуться преподаватель при подготовке теоретического и практического материала для занятий в рамках данной темы: 1) применимы ли все эти конструкции для классификации как субъектов, так и объектов; 2) какие семантические ограничения в данных конструкциях не позволяют создать целый ряд грамматически верных, но семантически не точных высказываний; 3) тождественны ли по семантике некоторые из синонимичных выражений, например, *Клиентура компании состоит из молодежи* и *Клиентура компании включает молодежь*; 4) нужно ли обозначать в этих конструкциях делимое (расчлененное) или неделимое (нерасчлененное) множество объектов и субъектов?

Для нахождения ответов на эти вопросы прежде всего необходимо провести наблюдения за функционированием данных конструкций в многочисленных русскоязычных текстах. Так, в Национальном корпусе русского языка предлагаются следующие примеры употребления конструкции «относиться к чему/ кому-л.», выражающей классификацию субъектов и объектов:

Наименьшее число школьников, сумевших преобразовать оптическое поле сюжетной картинки, относится к младшей подростковой группе 10–11 лет (20%)... (Е.П. Крупник. Экспериментальное исследование механизмов целостного восприятия // «Вопросы психологии», 2003);

Однако Родман относится к той породе людей, которым никогда нельзя верить на слово (Андрей Митько. Туда же. Вслед за Майклом Джорданом вернуться в НБА захотел Деннис Родман // «Известия», 07.10.2001);

... каждый четвертый житель Приморья относится к категории военнослужащих, и для их закрепления в крае необходимо решить проблему жилья («Ежедневные новости» (Владивосток), 07.08.2003);

Данный вид активов, наряду с финансовыми, относится к воспроизводимым ресурсам региона (Национальное богатство республики Бурятия // «Вопросы статистики», 2004);

Эта народная песня, записанная Пушкиным от крестьян, относится к разряду исторических и рассказывает о «незнакомом» человеке, который появился в Астрахани... (История одного песенного сюжета // «Народное творчество», 2003) (примеры из [Национальный корпус русского языка]).

Из примеров мы видим, что при описании как объектов, так и субъектов, обязательно указание группы с конкретными характеристиками, отличающими их от других групп (*воспроизводимые ресурсы, управляемые инфекции, стандартные работы*) или обобщающих понятий типа *разряд, класс, категория, группа, порода* и др.

Аналогичный анализ, проведенный на основе иных конструкций, демонстрирует, например, что в конструкции *(что) состоит из (кого)* первый компонент всегда обозначает неделимое множество субъектов (*группа, руководство, партия, общество, команда*), в то время как второй компонент обозначает не просто отдельные субъекты и объекты, не связанные друг с другом, а делимое или неделимое множество субъектов и объектов, объединенных общим признаком, например, *Наша группа состоит из китайских и корейских студентов. Эта партия состоит из людей с одинаковыми взглядами. Клиентура этой компании состоит из молодежи*. Именно поэтому невозможно сказать **Наша сборная по футболу состоит из А. Кокорина, А. Дзюбы ...* Кроме того, было выявлено, что конструкция *(что) включает (в себя) (кого)* отличается по семантике от конструкции *(что) состоит из (кого)*. Несмотря на то, что обе конструкции обозначают неделимое множество в правой части и делимое/ неделимое множество отдельных субъектов как группу в правой, конструкция *(что) включает (кого)* подразумевает наличие более одной группы в своем составе. Ср. *Клиентура этой компании состоит из молодежи* (всю клиентуру компании составляет молодежь) и *Клиентура этой компании включает в себя молодежь* (не обязательно всю клиентуру, а лишь ее часть составляет молодежь).

На основе проведенного анализа классификации субъектов и объектов можно сделать вывод, что в иноязычной аудитории важно рассматривать отдельно четыре вида классификаций: 1) с позиции

субъектов, 2) с позиции множества таких субъектов, 3) с позиции объектов, 4) с позиции множества таких объектов с целью исключения ошибочных выводов о сочетаемости компонентов внутри этих конструкций. Важно отметить, что между классификацией субъектов и объектов будут наблюдаться существенные различия. В частности, конструкция *что (А) делится на что (Б)* применительно к классификации объектов может обозначать количество: *Книга делится на 15 глав* в отличие от аналогичной конструкции при описании множества субъектов: **Наша сборная по футболу делится на 11 игроков*. Также в рамках классификации отдельных объектов стоит выделить отдельно описание количественной, композиционной и содержательной структур: *Книга состоит из 15 глав* (количественная структура), *Книга состоит из введения, двух глав и заключения* (композиционная структура), *Книга состоит из упражнений, правил и комментариев лингвистов* (содержательная структура).

Например, при обозначении классификации с позиции субъектов предлагаем использовать следующие конструкции:

кто (А) является одним из кого (Б) *Он является одним из поэтов XX в. Он является одним из моих любимых поэтов. Он является одним из студентов МГУ;*

кто (А) является одним из представителей/сотрудников/членов/ (другие общие наименования членов группы) чего (Б) *Он является одним из представителей старшего поколения;*

кто (А) принадлежит/относится к кому (Б) *Он принадлежит к художникам-импрессионистам; А.С. Пушкин относится к выдающимся русским поэтам;*

кто (А) принадлежит/относится к чему (Б) *Его дед по отцовской линии принадлежал к аристократии;*

кто (А) входит в число кого (Б) *П.И. Чайковский входит в число русских композиторов. Он входит в число выдающихся ученых. А.С. Пушкин входит в число русских поэтов;*

кто (А) входит во что (Б) *В руководство компании входят Билл Гейтс, Марк Сигал*

При обозначении множества субъектов могут быть использованы следующие конструкции:

что (А) состоит из кого (Б) *Наша группа состоит из китайских и корейских студентов. Эта партия состоит из людей с одинаковыми взглядами;*

что (А) включает (в себя) кого (Б) *Коллектив этой компании включает в себя программистов из разных стран. Высшее руководство включает в себя главного исполнительного директора, президента, вице-президента и членов совета директоров;*

что (А) объединяет кого (Б) *Наша группа объединяет китайских и корейских студентов;*

что (А) имеет в своем составе кого (Б) *Экспертная группа имеет в своем составе теоретиков, практиков и аналитиков;*

что/ кто (А) делится на кого (Б) *Фокусники делятся на иллюзионистов и манипуляторов (невозможно обозначить количество субъектов).*

Для отработки продуктивных речевых действий при освоении данной темы предлагаем следующие типы заданий:

Упражнение 1. Опишите а) количественную и б) содержательную структуру вашего университета, факультета, учебной группы, семьи:

а) *Наш университет состоит из ... факультетов. б) Он включает ..., ..., ... факультеты.*

а) *Факультет, на котором я обучаюсь, состоит из ... кафедр. б) Он делится на ..., ...,*

а) *Наша группа состоит из ... человек. б) Она объединяет ... из ..., ... и*

а) *Моя семья состоит из ... человек. б) Она включает ..., ...,*

Упражнение 2. Опишите содержательную структуру учебников, по которым вы занимаетесь, используя объединяющее понятие.

Мой учебник по практическому курсу русского языка состоит из следующих глав: ..., ...,

Мой учебник по истории языкознания включает следующие разделы: ..., ...,

Моя дипломная работа состоит из следующих разделов: ..., ...,

Упражнение 3. Назовите объект/ субъект, который соответствует вашим предпочтениям.

... входит в число моих любимых предметов.

... является одним из самых талантливых людей XXI века.

... стоит в ряду моих любимых литературных произведений.

На мой взгляд, ... принадлежит к положительным чертам характера человека.

Упражнение 4. Ответьте на вопросы, обозначая принадлежность объектов или субъектов к классу подобных.

Что относится к вашим любимым предметам?

Кто относится к числу писателей, которыми вы восхищаетесь?

Кто входит в круг ваших близких друзей?

Кто принадлежит к числу ваших любимых актеров?

Какие профессии, на Ваш взгляд, относятся к наиболее востребованным?

Какой возраст в жизни человека, на ваш взгляд, является одним из самых счастливых? Почему?

В заключении проведенного анализа семантических особенностей классификации субъектов и объектов в аспекте преподавания РКИ нами были сформулированы следующие выводы:

1) принципиально важно делить материал на описание отдельно классификации **субъектов и объектов** к классу подобных;

2) полезно давать конструкции с объединяющими понятиями: *Книга состоит из следующих разделов: ..., ..., Наш учебный курс состоит из следующих дисциплин: ..., ..., РФ состоит из следующих национальных республик: ..., ..., К моим любимым предметам относятся следующие: ..., ..., Среди моих любимых поэтов я могу назвать следующих: ..., ...,*

3) стоит обратить внимание студентов на **разные типы классификации** субъектов (количественная, номинальная) и классификации объектов (количественная, композиционная, содержательная);

4) важно давать примеры объединения информации о количественной и иной классификации объектов или субъектов: *Мой учебник по практическому курсу русского языка включает 15 глав, среди которых – ..., ...,*

Список литературы

1. Аладьин О.А. О взаимодействии категорий конкретности, собирательности и отвлеченности в логике и в русском языке // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. Вып. 2. 2010. С. 33–40.

2. Баско Н.В. Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2010.

3. Дашкова В.Н. О соотношении сингулятивов и собирательных форм существительного: на материале художественного текста // Вестник Томского государственного университета. Вып. 12. 2013. С. 337–342.

4. Степукова А.В. Логика и лингвистика о разделительности и собирательности // Научный диалог. № 1 (49). 2016. С. 106–118.

5. Чебанов С.В. К формальной характеристике типов категорий // Актуальные проблемы современной когнитивной науки: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (17–19 октября 2013 года). Иваново, 2013. С. 280–281.

6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 27.10.2023).

РЕЧЬ ПЕРСОНАЖА-РЕБЕНКА КАК ЭЛЕМЕНТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья посвящена анализу речи детского персонажа в литературном произведении с точки зрения социокультурного подхода. Источником материала исследования послужил современный англоязычный роман Д.С. Фойера “Extremely Loud and Incredibly Close” (2005). В современной лингвистике наблюдается растущий интерес к изучению речевых характеристик, которые отражают как индивидуальные, так и социокультурные особенности. Социокультурный аспект имеет ключевое значение, так как культура оказывает существенное влияние на речевое поведение, а социум формирует речевые стандарты. Анализ конкретного художественного текста позволяет не только раскрыть образ персонажа, но также способствует формированию социокультурной компетенции, например, в рамках обучения языку. Автор приводит разбор некоторых речевых особенностей персонажа, которые могут найти применение при филологическом анализе текста специальностей лингвистической направленности.

Ключевые слова: речевая характеристика, персонаж-ребенок, филологический анализ, социокультурная компетенция.

Понятие «художественный текст» имеет множество определений в зависимости от того, какие аспекты данного понятия авторы считают ключевыми или наиболее значимыми. Являясь одним из основных объектов филологического анализа, художественный текст рассматривается как «эстетический феномен, обладающий цельностью, образностью и фикциональностью, и как форма обращения к миру, т. е. как коммуникативная единица, в которой, в свою очередь, моделируется определенная коммуникативная ситуация; и как частная динамическая система языковых средств» [Николина, 2014: 4]. Поскольку текст литературного произведения «способен передавать различные виды информации, включая лингвистическую, литературоведческую, историческую, культурологическую, психологическую и другие» [Корбут, 2019: 33], анализ художественного текста позволяет установить связи между различными предметами гуманитарной направленности, что способствует применению принципа метапредметности в образовательном процессе.

Работа с текстом занимает значительное место в процессе обучения иностранному языку. По мнению исследователей, филологический анализ художественного текста позволяет преодолеть субъективные представления и сформировать объективные положения через рассмотрение образной структуры произведения [Николина, 2014: 4]. Кроме того, анализ текста играет важную роль в развитии ключевых компетенций учащихся, их творческого потенциала, интеллектуальной активности и познавательных мотивов.

Поскольку филологический анализ художественного текста включает в себя совместное использование литературоведческого и лингвистического подходов к нему, изучение аутентичного текста возможно в рамках лингвистического анализа, который позволяет, например, установить дополнительные значения, которые слова приобретают в тексте, определить семантику ключевых единиц и выявить различные варианты их интерпретации и т. д.

При изучении текстов существуют несколько подходов к их анализу, которые могут быть применены для достижения различных образовательных целей. Отметим, что любое литературное произведение включает в себя такие компоненты, как «идейно-тематическое содержание, особенности

сюжетно-композиционного построения, речевой стиль и систему образов» [Борисова, 2010: 237]. Из этого следует, что все элементы текста значимы, и для полного понимания и интерпретации произведения модель анализа должна строиться с учетом всех перечисленных аспектов. Так, Н.А. Николина предлагает следующие этапы [Николина, 2014], которые можно представить в виде схемы (Рисунок 1):



Рисунок 1. «Схема анализа художественного текста»

При рассмотрении системы образов необходимо подчеркнуть, что художественный образ является достаточно многогранным и неоднозначным понятием в области литературоведения. Согласно определению Е.Б. Борисовой, «образ – это отражение мировосприятия автора, создаваемое при помощи вербальных средств и художественно-композиционных приемов и имеющее эстетическое значение» [Борисова, 2010: 39]. Изучение образа персонажа предполагает анализ основных элементов его структуры, среди которых отмечаются «интродукция персонажа, его портретная и речевая характеристика, а также авторское отношение, проявляющееся при описании поступков героев» [Борисова, 2010: 237].

Речевой портрет персонажа является одним из основных компонентов образа, позволяющий раскрыть его мировоззрение и отношение к окружающему миру. Поскольку «речевая характеристика включает в себя как социальные, так и психологические особенности человека, а также особенности его речевой деятельности и речевого поведения» [Канунникова, 2022: 134], речь героя выступает как индикатор характера, возраста, социального статуса и внешних характеристик. При анализе персонажей произведения на уровне речи рассматриваются монологи, диалоги с другими персонажами произведения, внутренние монологи, а также исследуются средства разных уровней языка, которые способствуют приданию выразительности речи, раскрывают замысел и точно передают мысли героев.

Источником материала нашего исследования послужил современный англоязычный роман Д.С. Фойера “Extremely Loud and Incredibly Close” (2005), главным героем которого является девятилетний ребенок по имени Оскар. Отец мальчика погибает во время событий 11 сентября 2001 года в башнях-близнецах. С целью понять обстоятельства смерти отца, Оскар начинает путешествие по Нью-Йорку, в ходе которого встречает людей, чьи жизни не лишены испытаний. Каждая услышанная история, в том числе история японской женщины, дочь которой умирает на ее руках в результате атомной бомбардировки, оказывает на мальчика глубокое впечатление и позволяет ему по-новому взглянуть на свои собственные переживания.

Необходимость развития умения критически оценивать и эффективно использовать информацию в контексте социокультурного взаимодействия не вызывает сомнений у современных исследова-

телей, что делает актуальной проблему формирования социокультурной компетенции как важной составляющей общей культуры личности. К основным компонентам, которые входят в состав социокультурной компетенции, можно отнести «когнитивно-информационный, смыслообразующе-аксиологический и коммуникативно-деятельностный» [Муравьева, 2011: 141]. В целом, эти компоненты включают «знания о стране изучаемого языка (ее культуре, традициях и национальных обычаях, верованиях и ценностных ориентирах), способность извлекать из единиц языка соответствующую информацию и пользоваться ею в различных ситуациях общения» [Григорьева, 2019: 253], поскольку для осуществления успешной коммуникации «необходимо владеть не только одинаковыми языковыми средствами собеседника (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире, т. е. тем, что принято называть фоновыми знаниями» [Григорьева, 2019: 138].

Процесс формирования социокультурной компетенции предполагает усвоение и использование получаемой информации, а также «анализ этой информации через собственные культурные нормы, взгляды и ценности с извлечением при этом определенного смысла» [Кретова, 2018: 47]. Полученный смысловой опыт способствует дальнейшему эффективному взаимодействию людей в различных социально значимых ситуациях, помогает ставить и решать вполне конкретные жизненные задачи.

Любое общение в значительной мере определяется социокультурными нормами, установками и ценностями, которые, в свою очередь, отражают то, что общество считает подходящим или неподходящим в определенных ситуациях. Стоит отметить, что в романе множество диалогов, которые Оскар ведет с разными людьми: родственниками (Оскар/мать, Оскар/отец, Оскар/бабушка, Оскар/дедушка), знакомыми (Оскар/консьерж), людьми, которых мальчик совсем не знает (например, семьи с фамилией «Блэк»). В силу своего возраста мальчику неизвестны некоторые общепринятые правила общения. Кроме того, разница в отношениях между Оскаром и другими персонажами может приводить к недопониманию или же создавать комический эффект.

Известно, что особенности детско-родительских отношений играют важную роль в создании развивающей коммуникативной среды как в отношении языкового развития ребенка, так и социокультурной адаптации. Так, например, отец Оскара часто играл с сыном и намеренно создавал множество неоднозначных ситуаций, чтобы заставить мальчика думать и анализировать:

I said, "What are the clues?" He said, "Who said there had to be clues?" "There are always clues." "That doesn't, in itself, suggest anything." "Not a single clue?" He said, "Unless no clues is a clue." [Фоер, 2020: 16] // Я сказал: «Подскажи ключ». Он сказал: «Кто сказал, что он есть?» – «Ключ всегда есть». – «Это наукой не доказано». – «Значит, никакого ключа?» Он сказал: «Если только отсутствие ключа не ключ.» [Фоер, 2021: 25]

С точки зрения социокультурной значимости, подобные коммуникативные сценарии помогают детям взаимодействовать с окружающим миром, способствуют развитию критического мышления и коммуникативных навыков. С другой стороны, в рамках повседневного взаимодействия с людьми необходимо применять более подходящие формы общения, где не нужно разгадывать загадки или анализировать нестандартные ответы.

Оскар обладает развитым воображением и проявляет интерес к различным областям знаний, таким как компьютерные технологии, астрономия, археология, физика, а также ювелирное дело. Это свидетельствует о его любознательности и стремлении познавать мир вокруг себя. Однако, когда ребенок находится в чужом доме и исследует окружающую обстановку, он указывает одной из героинь на пыль в кухне, что приводит к неловкой ситуации:

I ran my finger along the top of her microwave, and it turned gray. <...> "That's embarrassing," she said. [Фоер, 2020: 101] // Я провел пальцем по верху ее микроволновки, и он стал серым. <...> «Какой позор», – сказала она. [Фоер, 2021: 142]

С одной стороны, Оскар проявляет свою любознательность и внимание к деталям. В то же время, говоря о социокультурном аспекте, следует подчеркнуть необходимость уважать личное пространство других людей и выражать свои наблюдения, избегая негативных последствий.

К одному из интересов героя относится изучение французского языка, поэтому в его речи часто встречаются французские слова и выражения. Мальчик использует их для того, чтобы выразить определенные чувства и эмоции, а иногда создать комический эффект. Тем не менее, употребление Оскаром иноязычных слов не всегда уместно в общении с окружающими, которые не говорят по-французски и не понимают значений его высказываний, поскольку такое речевое поведение может расцениваться как насмешка:

“C’est sale,” I said, showing it to her and cracking up. She became extremely serious. [Фоер, 2020: 102] // “C’est sale”, – сказал я, показывая ей палец и раскалываясь. Ее это жутко напрягло. [Фоер, 2021: 142]

Важной характеристикой Оскара является то, что он ненавидит ложь и старается говорить только правду. Между тем, его стремление к честности может быть воспринято как грубость или неуместное поведение в общении с незнакомыми людьми. Следующий диалог указывает на необходимость иногда скрывать свои мысли или выражать их более тактично с целью не задеть чувства собеседника, что, согласно принципу кооперации Грайса [Грайс, 1985], является нормой и применимо и в нашей культуре речевого общения:

“Who was that?” “My husband.” “Does he need something?” “I don’t care.” “But he’s your husband, and I think he needs something.” She cried more tears. [Фоер, 2020: 107] // «Кто это был?» – «Мой муж». – «Ему что-то нужно?» – «Мне все равно». – «Но ведь это ваш муж, и, мне кажется, ему что-то нужно». Она опять заплакала. [Фоер, 2021: 147]

В то же время, Оскар иногда говорит неправду для того, чтобы получить желаемое. Это в определенной степени огорчает ребенка, поэтому каждому подобному случаю он присваивает порядковый номер:

“Actually, I’m diabetic and I need some sugar asap.” Lie #35. [Фоер, 2020: 101] // «Вообще-то, у меня диабет, и мне сахар нужен до зарезу». Ложь № 35. [Фоер, 2021: 141]

Оскар, как и большинство детей его возраста, не до конца осознает значимость лжи и ее последствий. Учить детей честности и чувству ответственности за свои слова является важной частью воспитания. Помимо того, что ложь может навредить доверию, она также может вызвать путаницу и недопонимание в отношениях с другими людьми.

Необходимо учитывать, что школьный возраст является наиболее «сенситивным для формирования ценностных ориентаций, ведь именно в этом возрасте формируются нравственные представления и социальные установки» [Бокова, 2023: 182]. Отметим, что Оскар общается со сверстниками и, будучи современным ребенком, достаточно много времени проводит онлайн. В его речи присутствуют разнообразные разговорные слова и выражения (“to crack up”, “to snoop around”, “creepy”, “cool” и т. д.) и даже грубая и нецензурная лексика. Подобное речевое поведение обусловлено, в первую очередь, возрастными особенностями героя. Кроме того, в большинстве случаев использование сниженной лексики связано с повышением экспрессивности речи, выражением негативной оценки или созданием юмористического эффекта. С другой стороны, использование грубых и нецензурных выражений в определенных ситуациях общения может рассматриваться как нарушение общепринятых языковых норм и моральных ценностей, что указывает на важность обращать внимание на контекст с целью адекватного использования языка в различных ситуациях.

Как отмечалось ранее, социокультурная компетенция включает в себя не только знания о социокультурных особенностях, но также предполагает умение и готовность взаимодействовать с людьми в различных коммуникативных ситуациях, используя свой опыт. Анализируя речь персонажа ребенка

в рамках филологического анализа текста, мы не только раскрываем образ персонажа, но также формируем социокультурную компетенцию, поскольку наблюдаем речь и поведение ребенка в среде изучаемой лингвокультуры, рассматривая как они соответствуют (или не соответствуют) общепринятым стандартам и нормам.

Список литературы

1. *Бокова Т.Н.* Психолого-педагогические основы развития культурной идентичности личности в основной общеобразовательной школе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. № 1 (68). С. 179–185.
2. *Борисова Е.Б.* Художественный образ в британской литературе XX века: типология – лингвопоэтика – перевод: монография / Е.Б. Борисова; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Поволжская гос. социально-гуманитарная акад.». Самара: ПГСГА, 2010.
3. *Грайс Г.П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Про_гресс, 1985. Вып. 16. С. 217–237.
4. *Григорьева Е.Я.* Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры // Rhema. Рема. 2019. № 3. С. 133–147.
5. *Григорьева Е.Я.* Становление лингвокультурологии как нового подхода к преподаванию языков и культур // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания, Будапешт, 17–18 мая 2019 года / Российский культурный центр в г. Будапеште, Научно-исследовательский и методический центр русистики Университета им. Л. Этвеша. Будапешт: Российский центр науки и культуры в Будапеште (Представительство Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничества) в Венгрии), 2019. С. 250–255.
6. *Канунникова А.С.* Лексические особенности речи персонажа-ребенка в романе Д.С. Фоера «Жутко громко и запредельно близко» // Филологическое обеспечение профессиональной деятельности учителя английского языка и русского языка как иностранного: Сборник научных статей. Том Выпуск 1. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. С. 133–143.
7. *Корбут А.Ю.* Филологический анализ художественного текста в средней школе как средство формирования мировоззрения выпускников // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 1 (42). С. 29–45.
8. *Кротова Л.Н.* Социокультурная компетенция и способы ее формирования в процессе работы с поэтическим текстом на английском языке // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 45–55.
9. *Муравьева Н.Г.* Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2011. № 9. С. 136–143.
10. *Николина Н.А.* Филологический анализ текста: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Русский язык и литература» / Н.А. Николина. 4-е изд., испр. М.: Академия, 2014.
11. *Фоер Д.С.* Жутко громко и запредельно близко / Д.С. Фоер. М.: ЭКСМО, 2021.
12. *Фоер Д.С.* Жутко громко и запредельно близко: книга для чтения на английском языке / Д.С. Фоер. СПб: КАРО, 2020.

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. На этапе подготовки будущих учителей иностранных языков в педагогических университетах один из фокусов должен быть направлен на мотивационный компонент методической готовности к решению профессиональных задач, играющий значимую роль в их дальнейшем профессиональном развитии. Мотивация, определяя продуктивность любой деятельности, являясь ее неотъемлемой составляющей и обеспечивая ее результативность в целом, в профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка выражается в ее мотивационном компоненте, который проявляется как в стремлении реализации своего педагогического призвания, в желании улучшения своей методической деятельности и овладением новыми методическими приемами и технологиями, так и в готовности к решению профессиональных задач.

Ключевые слова: мотивация, мотивационный компонент, методическая готовность, будущий учитель иностранного языка, профессиональные задачи, профессиональная подготовка, профессионально-педагогическая деятельность.

В контексте подготовки будущего учителя иностранного языка в университете создаются необходимые условия, способствующие формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обеспечивающих выпускника готовностью и способностью в процессе обучения иностранному языку реализовать на практике требования, заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте, а также соответствующих личностных качеств [Макеева, 2020: 283]. Однако качество предоставляемых учителем иностранного языка услуг зависит не только от уровня его профессионализма, но и от мотивации его профессионально-педагогической деятельности. Формированию мотивационного компонента методической готовности к решению профессиональных задач, являющегося одной из целей профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка, посвящены исследования таких специалистов в области методики обучения иностранным языкам, как М.А. Ариян, И.В. Барабашева, К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, Б.А. Крузе, С.Н. Макеева и др. [Ариян, 2015; Барабашева, 2011; Жигалев, Безукладников, Крузе, 2020; Макеева, 2020].

Являясь «пусковым механизмом» всякой человеческой деятельности в целом, определяя продуктивность учебной деятельности, будучи ее неотъемлемой составляющей в частности, мотивация представляет собой сложное явление, на которое оказывают влияние внутренние и внешние факторы, и которое состоит из ряда компонентов (потребность, мотив, мотивационная структура человека и мотивирование). Рассмотрим один из ее компонентов, составляющих мотивационное ядро профессиональной деятельности учителя/преподавателя иностранного языка, с психологической и методической точек зрения.

Мотив – материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта [Мещеряков, Зинченко, 2008: 274].

Мотив – побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих

ее направленность. В качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы [Азимов, Щукин, 2009: 148].

С проблемой мотивации выбора педагогической профессии молодые люди сталкиваются еще при окончании школы, О.Н. Кажарской, О.А. Кондрашихиной и С.А. Медведевой были выделены факторы, которые, по их мнению, затрудняют выбор профессионального будущего выпускников школ:

- недостаточный уровень мотивации;
- преобладание навязанных окружением стереотипов;
- отсутствие необходимой информации о профессии педагога;
- несоответствие представлений о своих способностях и склонностях к профессиональной деятельности педагога;

– неспособность молодых людей самостоятельно оценить свои способности и интересы, грамотно выстроить перспективы своего профессионального развития [Кажарская, Кондрашихина, Медведева, 2021: 161].

И.В. Барабашевой выделены следующие факторы кризиса мотивации профессионального развития учителя/преподавателя иностранного языка:

- невысокая значимость мотивов престижа профессии учителя/преподавателя иностранного языка;
- неудовлетворенность условиями труда;
- неудовлетворенность оценкой труда;
- неудовлетворенность низкой заработной платой;
- отсутствие осознанного интереса к научно-исследовательской деятельности, направленной на творческое совершенствование педагогического процесса и профессиональное развитие [Барабашева, 2011: 233].

Чтобы выяснить, насколько выпускники, заканчивая педагогический вуз по профилю подготовки «Иностранный язык», идут работать по специальности, стремясь реализовать свое педагогическое призвание и испытывая потребность в постоянном пополнении своих специальных научных знаний, нами был проведен анализ предоставленных статистических данных Отделом регионального взаимодействия по трудоустройству по выпускникам Института иностранных языков ФГБОУ ВО «Волгоградский государственного социально-педагогического университета» в 2023 г., который позволил выявить, что 65 выпускников (35%) трудоустроились по специальности, 14 выпускников (8%) решили стать самозанятыми и 27 выпускников (14%) продолжили обучение по программам магистратуры/аспирантуры (см. рис.).

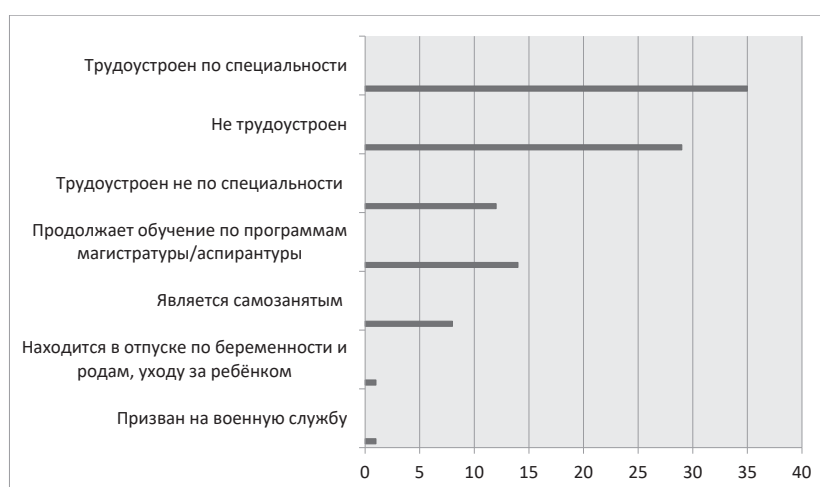


Рис. Трудоустройство выпускников Института иностранных языков ФГБОУ ВО «ВГСПУ» в 2023 г.

Таким образом, среди 184 выпускников Института иностранных языков ФГБОУ ВО «ВГСПУ» 2023 года выпуска 106 человек, составляющих вышеобозначенные группы, сразу после окончания университета принялись за профессиональную деятельность учителя/преподавателя иностранного языка.

Также в начале 2023/2024 учебного года проводилось анкетирование среди студентов третьего курса обучения направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль Английский язык) и четвертого курса обучения направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль Китайский язык, Английский язык). Всего 33 студента приняли участие в анкетировании. Данное анкетирование было проведено в рамках дисциплин «Методика обучения» и «Методика обучения второму иностранному языку».

Таблица

Анкетирование

Вопрос	Ответ
Методика как дисциплина нужна для того, чтобы ...	
Что Вы уже знаете по методике обучения иностранному языку?	
Что Вы ожидаете узнать и чему научиться в рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку»?	
В каком формате Вы бы хотели работать в рамках данной дисциплины?	
Какие знания по методике обучения иностранному языку Вам могут пригодиться для педагогической практики?	
Каким учителем Вы себя видите: учитель-наставник, учитель-разработчик, учитель-редактор онлайн-уроков ИЯ, учитель-автор курса дополнительного образования в области ИЯ, учитель-репетитор или предложите свой вариант? Обоснуйте свой выбор.	

Ответы на вопросы анкетирования предусматривали открытый характер, что позволило нам получить детальную информацию в результате их обработки. Остановимся, на наш взгляд, на наиболее значимых вопросах для раскрытия темы нашего исследования в рамках данной статьи «Мотивационный компонент методической готовности будущего учителя иностранного языка к решению профессиональных задач».

Одним из таких вопросов, по нашему мнению, является «Что Вы ожидаете узнать и чему научиться в рамках дисциплины “Методика обучения иностранному языку”?», обобщение и анализ ответов на который позволил выявить следующие схожие позиции студентов:

- узнать и научиться основным методам преподавания иностранного языка;
- узнать и научиться конкретным методам успешного взаимодействия с детьми на уроках иностранного языка;
- узнать и научиться методам обучения и способам их использования в будущей профессиональной деятельности;
- узнать, как правильно выстраивать урок для того, чтобы успешно его провести и научить учеников всему необходимому;
- узнать полезные советы и алгоритмы, которые могут помочь правильно преподнести материал обучающимся;
- научиться выстраивать урок так, чтобы заинтересовать обучающихся в изучении иностранного языка и др.

Чтобы определить, насколько будущие учителя иностранного языка осознают значимость изучаемой дисциплины в своей предстоящей профессиональной деятельности для начала в смоделированных условиях, представим ответы на вопрос: «Какие знания по методике обучения иностранному языку Вам могут пригодиться для педагогической практики?».

- наличие приемов, методов объяснения материала, правильная подача информации;
- как выстроить план урока, развивая все аспекты речевой деятельности;
- знания по составлению планов урока или упражнений на закрепление навыков;
- умение планировать свою деятельности в рамках нормативных образовательных документов (ФГОС, программы и т. д.), а также умения применять различные методики, приемы, средства обучения и др.

Проанализировав ответы будущих учителей иностранного языка на вышеуказанные вопросы, становится очевидным, что большинство респондентов подчеркивают необходимость усиления практического аспекта подготовки для формирования методической готовности учителя иностранного языка к решению профессиональных задач. В рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку», по мнению респондентов, важнее приобрести такие знания, умения и навыки, которые в дальнейшем помогут им корректно составить конспект урока или внеклассного мероприятия, правильно распределить время на нем, методически грамотно составить задания для контроля и проверки знаний учащихся и т. д., чем изучать ее как теорию и науку.

Вызвавшим особый интерес и активность опрашиваемой аудитории выступил последний вопрос «Каким учителем Вы себя видите: учитель-наставник, учитель-разработчик, учитель-редактор онлайн-уроков ИЯ, учитель-автор курса дополнительного образования в области ИЯ, учитель-репетитор или предложите свой вариант? Обоснуйте свой выбор». Ответы на данный вопрос значительно разнились, как и их обоснование, однако нами была предпринята попытка их группировки:

- учитель-наставник;

Варианты обоснования:

Важно не только научить, но и уловить какую-то связь с учеником, расположить к себе, может быть дать совет личного характера, пообщаться. Учитель-наставник больше ориентирован именно на передачу знаний, навыков, умений, больше основывается на своем опыте, а это интересно, когда обучение приближено к жизни. Хочется быть для детей не просто педагогом, который провел урок и отпустил, а чтобы они могли обращаться ко мне с вопросами, без страха быть отвергнутыми.

- учитель-репетитор;

Варианты обоснования:

Комфортнее работать с одним учеником, чем с целым классом. Проще сконцентрировать внимание и научить чему-то, когда один человек или небольшая группа. Нравится работать индивидуально с учениками. Проще понимать пробелы в знаниях ученика и помогать их заполнять, а также учить чему-то дополнительному, кроме основных знаний языка из школьного курса. Предпочитаю, когда ты ни от кого не зависишь и работаешь на себя. Считаю, что в данном случае у детей есть больше мотивации к овладению иностранным языком, и репетитор самостоятельно создает индивидуальный план, не зависит от программы и расписания.

- учитель-разработчик/ учитель-автор курса / учитель-редактор онлайн-уроков иностранного языка;

Вариант обоснования:

В последнее время появляется много разнообразных увлекательных и в тоже время информативных курсов, кроме того мне было бы комфортнее работать в онлайн-формате. Появляется возможность, удобно и напрямую пользоваться современными технологиями, позволяющими обучающимся чаще и комфортнее получать знания с их помощью.

– учитель-автор курса дополнительного образования в области ИЯ;

Вариант обоснования:

У меня был опыт работы с дополнительным образованием, и мне бы хотелось развиваться в этой сфере. попробовал(а) бы себя во всех предложенных ролях учителя, только затем определил(а) бы, что для меня ближе, в чем я хотел(а) бы развиваться в дальнейшем;

– никаким (возможно пока).

Варианты обоснования:

Изучаю язык для себя. Не планирую стать учителем (изучаю методы преподавания для применения их в будущем воспитании своих детей и племянников). В данный момент никаким, только со временем у меня сформируется ответ на данный вопрос, пока у меня нет опыта работы в данной сфере. Я не хочу работать в школе, мне комфортно работать в другом учреждении. Не могу сказать, что вижу себя учителем.

Полученные ответы на данный вопрос, во-первых, позволили выявить, что выбор того или иного профиля будущего учителя иностранного языка зависит непосредственно от его собственных предпочтений, а не навязанных установок окружающими. Во-вторых, в связи с тем, что опрашиваемые – новое поколение студентов педагогических вузов, то и соответствующий профиль они выбирают с позиции жизненного прогрессирования, функционально-прагматической направленности и дальнейшего профессионального роста. В-третьих, во многих ответах респондентов прослеживается, что они нацелены на выбор такого вида преподавания, который бы предусматривал применение ими профессионального творчества, методического мастерства, педагогического поиска, неординарных методических решений и т. д.

Таким образом, согласно проанализированным ответам опрашиваемых студентов на вопросы анкетирования обнаруживается осознание значимости формирования мотивационного компонента методической готовности к решению профессиональных задач непосредственно и будущими учителями иностранного языка. В процессе профессиональной подготовки для этого необходимо научиться мыслить категориями своей профессии; обладать желанием улучшать свою методическую деятельность; пополнять свой багаж новыми методическими приемами, технологиями; совершенствовать свои знания и умения; развивать способности обучать иностранному языку; проявлять интерес к творчеству в методической деятельности [Макеева, 2020: 286].

В заключение необходимо отметить, что в рамках модернизации высшего педагогического образования последние годы создаются все необходимые условия и технологии для подготовки нового педагога, квалифицированного и компетентностного специалиста, практически и методически подготовленного к осуществлению профессиональной деятельности с учетом основных нормативных документов, умеющего рефлексировать, самосовершенствоваться и саморазвиваться. В процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка в равной степени уделяется внимание всем ее аспектам. На ряду с проверкой способности и готовности будущих учителей решать профессиональные задачи, особое внимание акцентируется и на сформированности такой профессиональной ценности, которая проявляется в рассмотрении будущим учителем/преподавателем иностранного языка себя как профессионала, проявлении интереса к своей будущей профессиональной деятельности, а также стремлении стать и оставаться учителем.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка). М.: Изд-во ИКАР, 2009.
2. Ариян М.А. Психологическая компетенция учителя иностранного языка и управление процессом иноязычной коммуникации // Профессиональная подготовка учителя иностранных языков

в новых образовательных условиях: сб. науч. тр. (г. Нижний Новгород, 16 дек. 2014 г.). Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. гос. лингвистич. ун-та им. Н.А. Добролюбова, 2015. С. 11–19.

3. *Барабашева И.В.* К вопросу о мотивации профессионального развития преподавателя иностранных языков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. № 132. С. 228–237.

4. *Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Способы повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе в условиях воспитательной деятельности и формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся // Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании: колл. моногр. Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. гос. лингвистич. ун-та им. Н.А. Добролюбова, 2020. С. 49–59.

5. *Кажарская О.Н., Кондрашихина О.А., Медведева С.А.* Мотивационные аспекты выбора педагогической профессии у студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2021. № 2 (52). С. 156–162.

6. *Макеева С.Н.* Формирование и оценивание уровня сформированности методической компетенции учителя иностранного языка: аксиологический аспект // Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего: материалы Междунар. науч.-практич. форума (г. Москва, 6–7 дек. 2019 г.). М.: Изд-во Москов. пед. гос. ун-та, 2020. С. 280–290.

7. *Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь, 4-е изд. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В статье рассматривается языковая картина мира, как средство формирования межкультурного коммуникативного навыка. Формирование языковой картины мира учащихся в процессе познания иностранного языка выступает важнейшей лингвистической и культурной целью. В статье подчеркивается необходимость изучать язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью. Овладение языком, как коммуникативной компетенцией, не представляется возможным без погружения в лингвистические и социокультурные аспекты. Исследуется влияние языка на человека, его деятельность и формирование картины мира говорящего. Делается вывод о том, что язык непосредственно участвует в двух процессах, связанных с картиной мира. Во-первых, в его недрах формируется языковая картина мира, один из наиболее глубинных слоев картины мира у человека. Во-вторых, сам язык выражает и эксплицирует другие картины мира человека, которые через посредство специальной лексики входят в язык, привнося в него черты человека, его культуры.

Ключевые слова: язык, компетенция, языковая картина мира, культура, социум, коммуникативный навык, говорящий.

Обучение иностранным языкам характеризуется формированием и развитием у студентов навыков межкультурной компетенции. Под межкультурной компетенцией в нашей работе понимается способность коммуниканта успешно взаимодействовать с представителями разных культур. Качественный уровень коммуникации характеризуется умением осознавать особенности иноязычной культуры, способностью уважать национальную специфику изучаемого языка, обладать знаниями в области этики и нравственности иностранной культуры. Перечисленные выше критерии способствуют комфортному преодолению национальных стереотипов и как следствие, успешному ведению межкультурной коммуникации в бытийной и профессиональной сфере.

Полное погружение в иноязычную среду в процессе обучения представляется возможным, только путем становления иноязычной языковой картины мира у обучающегося. Ключевым фактором является сплетение иноязычной языковой картины мира коммуниканта и его собственной языковой картины мира. Основная сложность овладения иностранным языком – это возникновение разногласий языковых картин действительности родного и изучаемого иностранного языка, что приводит к проблеме языковой интерференции.

Для каждого языка характерна индивидуальная языковая картина мира, согласно которой коммуникант формирует речевой акт. В языковой картине мира прослеживается отношение говорящего и его восприятие окружающей действительности.

Известный ученый В. Гумбольдт определял сущность человека через выявление силы, делающей человека человеком [Гумбольдт, 1984: 55]. Как считал автор язык и есть одно из таких «человекообразующих» начал. Человек становится человеком только через язык, в котором действуют творческие первосилы человека, его глубинные возможности. Язык есть единая духовная энергия народа.

Иначе говоря, речь есть один из видов человеческой деятельности – мы существуем прежде всего в языке и при языке. Дар речи есть отличительное свойство человека, только и делающее его человеком. Сущность человека покоится в его языке.

Рассуждая о языке с применением призмы антропоцентрической основы можно наметить два круга проблем: определение того, как человек влияет на язык, и определение того, как язык влияет на человека

его мышление, культуру. Тема «Человеческий фактор в языке» частично соприкасается в основных ракурсах своего рассмотрения с философской проблемой субъективного начала в познании. Наличие «человеческого начала» в познании рассматривается как базисная черта познавательной деятельности.

Исследование человеческого фактора в языке приобретает новый ракурс рассмотрения в связи с изучением картины мира, и, в частности, в связи с языковой картиной мира. Понятие картины мира относится к числу фундаментальных понятий, выражающих специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшие условия его существования в мире. Введение понятия картины мира в антропологическую лингвистику позволяет различать два вида влияния человека на язык – феномен первичной антропологизации языка (влияние психофизиологических и другого рода особенностей человека на конститутивные свойства языка) и феномен вторичной антропологизации (влияние на язык различных картин мира человека – религиозно-мифологической, философской, научной, художественной).

Язык непосредственно участвует в двух процессах, связанных с картиной мира. Во-первых, в его недрах формируется языковая картина мира, один из наиболее глубинных слоев картины мира у человека. Во-вторых, сам язык выражает и эксплицирует другие картины мира человека, которые через посредство специальной лексики входят в язык, привнося в него черты человека, его культуры. При помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в коллективное достояние, коллективный опыт.

Ниже мы предлагаем рассмотреть актуальность усвоения философии и культуры изучаемого языка в процессе языковой интерференции. При изучении второго языка студент встречается с разного рода трудностями, анализ которых способствует осознанию психологических и когнитивных процессов.

Основополагающим аспектом изучения иностранного языка является усвоение и принятие нового образца мышления, интерпретация и восприятие информации. Специфика данного аспекта обусловлена необходимостью перекраивать родную картину мира по новому образцу, что объясняется актуальностью транспонировать символы и формы из родного языка в изучаемый.

Следующий аспект, усложняющий изучение иностранного языка и как следствие усвоение языковой картины мира – это продуктивная интерференция. Под интерференцией понимаются последствия наложения одного языка на другой, последствия влияния одной картины мира на другую. Ученые относят к продуктивной интерференции все функции языка связанные с процессом производства речи. В процессе изучения иностранного языка насушной видится ситуация превалирования вторичной картины мира над первичной. Отношения «язык – реальность» опосредованы не только культурным социумом, индивидуальным сознанием и подсознанием, но и научным знанием. А.А. Залевская понимает «картину мира», «образ мира» просто как энциклопедические знания о мире [Залевская, 1992: 15].

Рассматриваемое понятие изучается многими отраслями научного знания. Так, в философии картиной мира принято называть «совокупность предметного содержания, которым обладает человек» [Ясперс, 1994: 460].

Т.В. Цивьян определяет картину мира (модель мира) как «сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире в данной традиции, взятых в их системном и операционном аспекте» [Цивьян, 2005: 5].

Мысль о том, что создание картины мира или картины реальности является необходимым моментом жизнедеятельности человека, развивал А. Эйнштейн. «Человек стремится каким-то адекватным способом создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы оторваться от мира ощущений, чтобы в известной степени попытаться заменить этот мир созданной таким образом картиной. Этим занимаются художник, поэт, теоретизирующий философ и естествоиспытатель, каждый по-своему. На эту картину и ее оформление человек переносит центр тяжести своей духовной

жизни, чтобы в ней обрести покой и уверенность, которые он не может найти в слишком тесном головокружительном круговороте собственной жизни» [Эйнштейн, 1967: 136].

Из всего вышесказанного можно сделать заключение, что изучение иностранного языка считается результативным только при успешном коммуникативном акте говорящих. Успешность коммуникативного акта основывается на взаимопонимании участников, принадлежащих к разным культурам, а также на усвоении национально-культурного компонента коммуникантами, который несет национально-специфическую окраску. Интерпретация вторичной картины мира на уровне родной и осмысление национально-культурной специфики номинаций родного и иностранного языка свидетельствуют о том, что коммуникация состоялась. Эффективная межкультурная коммуникация является результатом успешного освоения иностранного языка говорящим. Межкультурная компетенция – способствует преодолению границы своей культуры и присущих ей стереотипов. Эта способность формируется в когнитивной сфере, охватывая психологические и эмоциональные процессы. Несовместимость/асимметрия языковых картин мира представителей разных культур приводит к невозможности адаптировать информацию изучаемого языка в полном объеме к восприятию иноязычным реципиентом. В самом широком смысле асимметрия означает отсутствие единообразия в строении и функционировании единиц любого уровня.

Далее рассмотрим более подробно отличия и особенности двух основных подвидов картины мира: научная картина мира и общенаучная картина мира.

По мнению О.А. Корнилова, «в лингвистической литературе статус понятия “научная картина мира”, как правило, не дискутируется». «Под термином “картина мира” надо понимать языковую картину мира национального языка» [Корнилов, 2003: 4–5]. В отличие от наивной научная картина мира создается по своим законам, точнее по законам строгой логики. Познаваемые, анализируемые человеком объекты мира подвергаются классификации, находят свое место на «карте» предметных и абстрактных понятий, оязыковленных специальными знаками (терминами).

Научная картина мира формируется на основе научных достижений, но при участии обыденного сознания «путем ассимиляции результатов познания, полученных во всех областях человеческой деятельности» [Алефиренко, 2011: 11–14].

В лингвистике появление понятия языковой картины мира является симптомом возникновения гносеолингвистики как части лингвистики, развиваемой на антропологических началах. Понятие языковой картины мира позволяет глубже решать вопрос о соотношении языка и действительности, инвариантного и идиоматического в процессах языкового «отображения» действительности как сложного процесса интерпретации человеком мира.

В рамках методологии обращение к понятию картины мира означает, с одной стороны, отказ от чистой созерцательной гносеологии с ее идеей «зеркального» отражения мира и переход к деятельностному пониманию процесса познания, а с другой стороны, отказ от чистого методологизма и операционализма и акцентирование внимания на содержательно-онтологических аспектах науки и человеческого понятия в целом. Понятие картины мира становится органически необходимым концептуальным элементом гносеологии, исходящей из идеи об истине как процессе движения от относительной истины к абсолютной.

В процессе обучения иностранным языкам происходит встраивание иноязычной языковой картины мира в собственную языковую картину мира студента. Познание иностранного языка базируется на сложной, многокомпонентной методической системе. Основные функции данной методической системы фокусируются на создании у обучающегося иноязычной картины мира. Лингвистическое образование, по сути своей, это не только овладение правилами и лексическими нормами изучаемого языка – это усвоение языковых единиц, отражающих национально-культурный компонент и несущие национально-специфическую окраску.

Список литературы

1. *Алефиренко Н.Ф.* Научное и обыденное в языковой картине мира. Челябинск: Вестник ЧелГУ. 2011. № 24.
2. *Гумбольдт фон В.* Избранные труды по языкознанию. Пер. с нем. под ред., с предисл Г.В. Рамишвили. М: Прогресс: 1984.
3. *Залевская А.А.* Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования: Монография. Тверь: Тверской государственный университет, 1992.
4. *Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. изд. М.: ЧеРо, 2003.
5. *Цивьян Т.В.* Модель мира и ее лингвистические основы. Изд. 2-е, доп. (Ц). М.: КомКнига, 2005.
6. *Эйнштейн А.* Собрание научных трудов в четырех томах/ А. Эйнштейн. Т. 3 изд. М: Наука, 1966.
7. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории: [сборник] / К. Ясперс; пер. с нем. и сост. М.И. Левиной; вступ. ст. и сост. П.П. Гайденко; коммент. В.Н. Катасонова. 2-е изд. М: Республика, 1994.

LEARNERS' ANXIETY IN THE EFL CLASSROOM AND METHODS TO REDUCE IT

Annotation. In this article, I discuss reducing language learning anxiety among elementary English learners and what activities might work well in the classroom in order to reduce stress and help learners to achieve better results with acquiring a second language. Stephen Krashen has developed “affective filter” hypothesis that is used as an inspiration and a basis for further research and surveys. The practical aim is to enumerate a list of actions a teacher could use in order to relax the atmosphere in the classroom.

Key words: Stephen Krashen, affective filter, foreign language anxiety, motivation.

There is a trend in the field of language learning with research into learner psychology. Teaching methods could not be one-size-fits-all formula anymore since personality factors should be taken into account. Understanding the way people feel, react, behave has become popular since the emotional background has an influence on learners' engagement in language learning [Horwitz, 2001].

Many second language learners have a certain level of language anxiety. Anxiety is one of the negative emotions that may influence performance and reduce motivation to learn, that is “negatively and disruptively affects learners' involvement, input and engagement in language learning” [Horwitz, 2001]. MacIntyre [MacIntyre, 1999] defined foreign language anxiety as “worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language”.

Horwitz [Horwitz, 2001] considered three components of language learning anxiety: “communication apprehension”, “fear of negative evaluation” and “test anxiety”. The first component is about communicating with people. The second component is avoidance situations where learners could be negatively evaluated. The third is “test anxiety” – learners might be anxious because of tests or academic evaluation. However, language anxiety is more than the sum of these parts; they are the basis that each and every learner goes through in the classroom.

This idea is supported by Stephen Krashen [Krashen, 1988] and his “affective filter” hypothesis. This is a fundamental theory in the field of second language learning from the 1980s but still relevant today. This theory explains how affective factors correlate with the process of second language acquisition: motivation, self-confidence and anxiety can indirectly affect learning effectiveness.

In other words, when the affective filter is high, learners are anxious, stressed, bored, and nervous or lack motivation, and the input is blocked. On the other hand, when negative emotions like fears of all kinds, boredom and shyness are at a low level, learning efficiency increases. It is important to note that affective factors mostly influence the speed of learning, but not the path and direction.

According to this idea, a teacher is no longer a source of information, but a facilitator who should effectively deliver ‘understandable input’, create a positive learning environment and eliminate anxiety among their learners. For this type of a teacher, learners' emotions and feelings are a crucial part of learning. “A language teacher can minimise the students' anxiety by following certain strategies such as focusing on the message, neglecting the form, and not insisting on the early production unless the teacher feels that the students are ready” [Hao-Chiang Koong Lin, Ching-Ju Chao, Tsu-Ching Huang, 2015].

Being a supportive teacher who acknowledges the feelings of their students can not only help to eliminate language anxiety, but it also allows him/her to perform more effectively, improve their teaching, and make

students feel more comfortable in the class, that in the end, would result in better acquisition of the target language. Harmer states that “students will generally respect teachers who show impartiality and who do their best to reach all students in a group rather than just concentrating on the ones who ‘always put their hands up’”. [Harmer, 2004]

Therefore, it is important to have tools aimed at reducing language learning anxiety that could be easily implemented. In this research, we will investigate how implementing Krashen’s ideas could affect learning and we will look at the results of their implementation during the academic year 22–23. For doing so, a group of A1 first-year students of economics of the Ural Federal university was asked to participate in the study. A1 learners often appear to show a high level of anxiety, negative self-evaluation, due to the low level of their target language. It would be interesting to see changes (if any) in group behaviour after implementation of some motivational and supportive techniques, and ideas, formulated by Stephen Krashen and other researchers in the classroom.

After a couple of lessons I formulated the list of the organisational and educational challenges that had to be overcome in order to make the group succeed. The main difficulty was the overall attitude of the group to their knowledge. They were assured that they were all unable to acquire a language and it was impossible for them to speak and express themselves in English because, as they tend to say, “*We do not know English, we know nothing*”. Partially, that was the result of their disbelief in themselves, another reason was that some of them had negative past learning experience and were nervous of a new course, teacher and group. Their previous teacher described them as a “silent and non-enthusiastic group”.

Another problem that I noticed at the beginning of the academic year was that students did not communicate properly with each other. One of the reasons was in the organisational structure of the course. All first-year students are divided into groups according to their level of knowledge of English. More often, they don’t communicate with each other outside the class as they belong to different academic groups and meet each other once a week only at English lessons.

At the beginning of the term, I conducted a small anonymous survey aimed at getting to know the group. A question for example was “How do you feel about the course? Do you have any fears or anxieties?” Five answers appear to reveal fear and lack of confidence.

- “I’m *afraid of speaking* and I *don’t like speaking English* because *my level is very low*”
- “I don’t like speaking English because *I’m afraid of mistakes*”.
- “*Speaking English makes me nervous*”. “I don’t like English because *it’s difficult* and I *don’t know how to speak*”.
- “I’m *afraid of making mistakes* and my teacher in school told me not to speak if I’m not fully aware of the sentence I’m going to say”.
- “I don’t like speaking because I *don’t like others to listen to me. They may laugh at me*”.
- “I don’t want to take part in discussion because *I’m afraid of bad marks for mistakes*”.

Their answers, I argue, clearly depict Krashen’s theory about second language acquisition; the input – output dilemma and affective filters – lack of motivation, self-confidence, and anxiety – significantly influence language acquisition.

While Krashen’s theory does not have a ready-made solution and one-size-fits-all formula, there are several aspects to be considered as key points. The first is that learners in our classes are all different and no matter that they have been grouped according to their level, they all might have a different level of competency. Thus, teachers should take into account a personalised approach and see every learner as an individual.

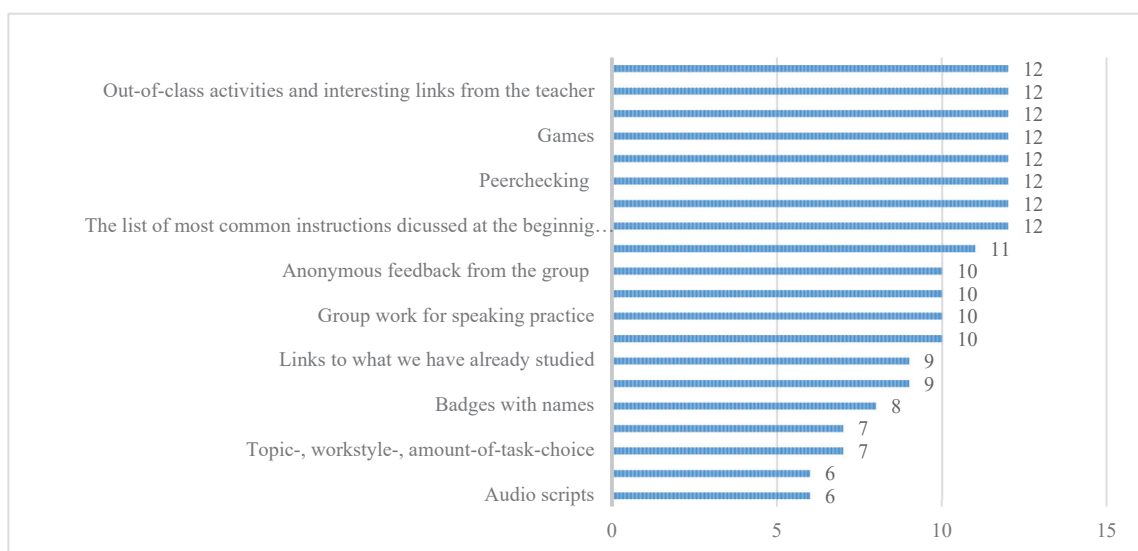
Take error correction. Some of my students mentioned, that “*I’m afraid of bad marks for mistakes*” or “*I’m afraid of making mistakes*”. Quite often, error correction causes even more anxiety and thus higher affective filters.

Krashen suggested to correct only those mistakes that are fixed or that impede understanding and communication. “When we speak, we make mistakes, which others correct, which helps our acquisition, helping us arrive at a more accurate form of the rule. This is, of course, conscious learning, not language acquisition. But a number of studies show that correction produces only a fragile effect that lasts for only a short time” [Krashen]. For reaching this aim, I tried not to overly correct my students during freer and semi-controlled practices. Instead, while monitoring them at controlled and semi-controlled stages, I notice the most common mistakes and put on them on the board to discuss them in open class before checking the task all together. This gives students an opportunity to notice and to think over their mistakes and fix them themselves and to learn from this process as well. Peer-checking activity after the listening or grammar tasks is also of great help and creates a positive and motivating environment where students become active participants of the learning process.

One more area to be considered to reduce anxiety is the “natural order hypothesis” by Krashen. This states that a learner should study any rule with an equation “input+1”. It means that the new rule or material studied should be slightly more difficult than the rule or material previously learnt. If we consider A1 learners, this step is vital, as it appears better to start with simpler topics and rules. This would help to increase learners’ confidence, they would not be overwhelmed, and doing this will provide learners with understanding “*I know that! I can say that!*” instead of “*I know nothing*”.

At first, this group was afraid of listening tasks as they had not had enough listening practice it seems when they were at school. It was difficult for them to listen to particular information, for example numbers, or days of the week. We started with listening tasks for beginners and the students were able to do the task at a rather good level. After a couple of lessons, where we had similar listening tasks, the group found themselves rather confident and so when being proposed a little higher A1 listening they were prepared and did it well. Not only we had easier listening tasks, but we also discussed techniques for effective listening.

One more obstacle is forced output and forced speaking [Krashen]. Commonly students feel frustrated, confused, shy and anxious when they are forced to speak, especially in front of the class. Our learners should have a friendly and relaxed atmosphere. They could work in small groups where it is easier to find one’s voice and this fosters natural communication. What’s more, when learners are given a choice – of what group to participate in, what questions to discuss first, or the amount of questions they want and are able to discuss – they increase their motivation as they actively take part in the learning process. [Lyutova, 2022] With my own class, the most common and favourite activity was to mix and/or choose the questions they had to discuss (there always was a minimum of what they have to do in their worksheets). This helped the students to concentrate on the task and on the language, rather than on their possible feelings of anxiety.



At the end of the academic year, I organised another anonymous survey in a form of a vote, where students were suggested answers, however, learners were able to add their own answers. The question was “Choose or/and add the most effective techniques and activities that helped to block language learning anxiety during our English classes”. This table reveals the most popular activities that help my students to overcome language anxiety. It is interesting that ‘class motivation’ and ‘group/pair work activities’ were among the most popular answers. I consider the overall attitude of the group as a main factor of success when it comes to group learning – enthusiasm is catching, thus if the majority of the group is engaged and motivated, this helps less motivated students to find their motivation and reason for studying. I believe that the combination of pair- and group works adds to increasing motivation because students sometimes are much better than teachers in educating and explaining complicated things to each other.

Another important aspect is ‘expectedness’. When students know what to expect, stress is reduced. It took time at first to explain to students our routine and methods to be used every lesson. But, in the long run, they got used to our learning routine and were, for example switching from individual work to pair-checking without reminding.

At the end of the academic year I conducted another anonymous survey and asked the group another set of questions. I also asked them to reflect on how they felt then and at the beginning of the term. This reflection is valuable because it revealed how learners really felt and what aspects they considered important. In the table below, I include examples from five learners.

October 2022	April 2023	April 2023
“How do you feel about English course? Do you have any fears or anxieties?”	How did you feel at the beginning of the term? Did you feel more positive or negative about English?	Did you feel stressed during the lessons? How do you feel now, at the end of the academic year? Are there any changes both positive or negative if to compare with the beginning of the academic year?
“I don’t want to take part in discussion because I’m afraid of bad marks for mistakes”.	<i>I felt awkward as I thought that I knew nothing, but it turned out that it wasn’t true. I was afraid of not passing the tests or getting bad results or not achieving my learning aims.</i>	S2. <i>I started to learn English AGAIN with a greater interest. I feel that my knowledge of English got better. I can better understand connected speech. I feel kind of a progress in my studies.</i>
“I’m quite positive about English, I want a good grade at the end of the term”.	<i>I love English a lot, that is why I was happy about the classes. I have never felt stressed as there is nothing wrong in making mistakes if I don’t know something.</i>	S3. <i>I still like English. I feel like I managed to achieve a new level of English. Most importantly, I’ve learned a lot. Now, after 6 months of studying I can say that I’m able to understand our listening tasks, enriched my vocabulary, that is why 6 months were fruitful.</i>
“I don’t like speaking English because I’m afraid of mistakes”.	<i>I felt bad at the beginning. I was afraid of mistakes. I have been studying English for 10 years but it seemed that I’ve learnt nothing. I hated this language and didn’t think of its importance in the modern world.</i>	S4. <i>I got relaxed at our lessons. They were comfortable. I feel great at English lessons. The fear of speaking fade away. I’m certain that no-one will make fun of me or laugh at me or give me a bad mark or shout at me if I make a mistake. Right the opposite – everything will be explained, and corrected in a respected manner. Now I feel that my vocabulary has enriched and I grasp basic English grammar.</i>

October 2022	April 2023	April 2023
“I don’t like speaking because I don’t like others to listen to me. They may laugh at me”.	<i>I was anxious worried and nervous. I was mostly positive about English. I was afraid of a new group and I wasn’t sure if I could go on well with the new group.</i>	S6. <i>There was no stress at all at our lessons as the teacher was always friendly and open. The changes are positive. I feel confident and I’m not afraid of making mistakes because no-one will laugh at me or punish me. I’ve learned a lot of new things. There was no fear of the subject as the atmosphere of our lessons was friendly, relaxed, and supportive. I feel that I’ve made a big step forward as I stated to understand English grammar better.</i>

It is beneficial to use this table as a road map for the next academic year to comprehend the kind of dos and don’ts of what worked well and what not when working with a group of elementary students. It should be pointed out that each group is unique and has their own traits and goals and character, however, the opportunity to have a checklist of basic anxiety-reducing activities and real comments, helps to tailor lessons and to see your action from a student’s perspective.

In conclusion, this article has discussed a personal professional development process. By collecting survey data and feedback, I could use this to help me plan lessons and teach in a way that can reduce fear and lack of motivation. I used Krashen as an inspiration. I found his ideas useful. I agree with Wentzel and Wigfield [Wentzel, KR, Wigfield, 2009] who state that in a learning environment where learners can learn without pressure and stress, they may display positive motivation and low anxiety in the classroom. There are some effective tips such as encouraging students by using positive feedback instead of negative comments, being patient and enthusiastic with students’ learning and improvement, and creating a relaxed and cooperative learning environment.

I found that all the students in this group, increased motivation to learn, were less shy and nervous, and improved their skills and vocabulary. I advise teachers to consider the role of affect in the classroom and to consider using ‘data’ to help them understand the classroom better.

Список литературы

1. *Lyutova A.A.* Working in groups as a step forward learner autonomy // Сборник научных трудов. Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Материалы I Международной научно-практической конференции (Москва, 3–4 декабря 2022 г). М., 2022. С. 211–217.
2. *Lin, H.C.K., Chao, C.J. & Huang, T.C.* From a perspective on foreign language learning anxiety to develop an affective tutoring system // Education Tech Research Dev 63, 727–747 (2015). Harmer, J. Teaching English as a second or foreign language. Boston: Newbury House, 2004.
3. *Horwitz, E.* Language anxiety and achievement // Annu. Rev. Appl. Linguist. 21, 112–126. Cambridge University Press, 2001.
4. *David Njeng’ere Kabita, Lili Ji.* The Why, What and How of Competency-Based Curriculum Reforms: The Kenyan Experience [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250431> (дата обращения: 20.10.2023).
5. *Krashen, Stephen D.* Second language acquisition and second language learning. New Jersey: Prentice-Hall International. [Электронный ресурс]. URL: https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf (дата обращения: 20.09.2023).

6. *Krashen, Stephen D.* Down with Forced Speech. [Электронный ресурс]. URL: http://www.sdkrashen.com/content/articles/down_with_forced_speech_pdf.pdf (дата обращения: 20.09.2023).
7. *MacIntyre, P.D.* Language anxiety: a review of literature for language teachers // Young DJ (ed) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*. New York: McGraw Hill Companies, 1999. pp. 24–43.
8. *Oteir, I. N., and Al-Otaibi, A.N.* Foreign language anxiety: a systematic review // *Arab World Engl. J.* 10, pp. 309–317 [Электронный ресурс]. URL: <https://awej.org/images/Volume10/Volume10Number3September2019/21.pdf> (дата обращения: 02.09.2023).
9. *Oxford, R.L.* *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House. 1990.
10. *Sartika, D.* Teaching Speaking Using The Information GAP Technique // *English Education Journal*, 7 (3), pp. 273–285. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/EEJ/article/view/4583> (дата обращения: 02.09.2023).
11. *Spielmann, G., & Radnofsky, M.* (2001). Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study. *Modern Language Journal*, 85 (2), p. 259. 2001. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/227516830_Learning_Language_under_Tension_New_Directions_from_a_Qualitative_Study (дата обращения: 10.09.2023).
12. *Wentzel K.R., Wigfield A.* *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <https://img1.wsimg.com/blobby/go/d65a7400-ce70-476c-a7a1-cd6f7a422e94/> (дата обращения: 30.09.2023).

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Проблема развития английского языка как языка профессионального общения не является новой в педагогике высшей школы. Дилемма, стоящая перед педагогическим сообществом, представляет собой две сферы, которые необходимо охватить в процессе преподавания английского языка в техническом вузе. С одной стороны, важно охватить терминологическую базу определенной профессии, чтобы сформировать профессиональные компетенции будущих специалистов, с другой – развивать и коммуникативные навыки для эффективного взаимодействия в профессиональной и в повседневной деятельности. Статья представляет направление работы Российского университета транспорта, где объединены в преподавании английского языка элементы профессиональной и коммуникативной сферы.

Ключевые слова: социолингвистика, принципы социолингвистики, английский язык для специальных целей, учебное пособие, проектирование учебных материалов, высшее образование, технический университет.

Для студентов неязыковых вузов изучение иностранного языка является актуальной задачей: знание норм общения и сформированность умений взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях на иностранном языке становится преимуществом в профессиональной деятельности. Однако количество часов, выделенных для иностранного языка в техническом вузе, становится препятствием на пути реализации этой задачи и серьезной проблемой для студентов. Преподавателям необходимо объединить развитие профессиональных и коммуникативных компетенций общего и делового характера с использованием новых подходов, возможностей электронных обучающих средств и основанных на них методов организации учебного материала. Способом разрешения противоречия является разработка принципов социолингвистического компонента, который формируется на основе социолингвистики, предлагающей «уникальную возможность объединить теорию, описание и применение изучения языка» [Wolfram, 1991]. Социолингвистика исследует влияния использования языка в обществе, культурных норм, ожиданий, контекста использования языка как «эмблемы социального поведения». Изучение языка становится изучением особенностей социального поведения в виде структуры и использования языка, что дает возможность акцентировать внимание на социальных и культурных факторах в преподавании языка, его взаимосвязи с обществом и культурой, использование актуального, живого языка в системе коммуникативных ситуаций. «Подготовка студентов неязыкового вуза к успешному участию в общении на другом языке должна быть направлена не только на изучение самого языка, но и на развитие способностей идентифицировать иноязычные средства кодирования информации для подключения к концептам, актуальным в другой системе, осмысливать картины мира иной социальной общности». [Зайцева, 2012: 25] Социолингвистика, изучая проблемы социальной дифференциации языка на всех уровнях его структуры, является основой для плодотворного применения в преподавании иностранных языков. Необходимо использовать элементы разнородной социальной структуры, выраженной в языке, так как это порождает многообразие социальных ситуаций и, как следствие, разнообразие языковых средств [Социолингвистика: 1990: 482]. Еще в 1994 году Р. Эллис отмечал необходимость использовать исследования социолингвистики в преподавании иностранных языков для активизации коммуникативной деятельности студентов. Современные исследователи согласны, что «полноцен-

ное освоение языка невозможно без знания и понимания социальных и культурных особенностей, в которых язык существует» [Эллис, 1994: 24]. Преподавание переходит с уровня освоения знаний на уровень понимания использования этих знаний в определенных социальных контекстах. По мнению Х. Жанга, введение социального и культурного знания в преподавание английского языка является крайне необходимым. При таком подходе происходит овладение контекстом знаний: студенты осваивают не только лексику и грамматику как единицы и структуры языка, но «знают, что сказать и в какой ситуации сказать» [Zhang, 2016: 830]. По мнению современных исследователей, отношение к изучению иностранного языка формируется комплексно, через включение культуры в уроки иностранного языка, а также при языковом планировании в обучении иностранному языку [Bayuurt, 2013:69]. Особое внимание уделяется важности социальных и культурных факторов, переплетенных друг с другом в едином комплексе учебного пространства [Zhang, 2016: 831]. Ситуативное изучение языка, внимание к эмоциональному состоянию студентов при освоении материала не только повышает мотивацию, но вводит студентов в пространство языка [Zhang, 2016], [Ковалев, 2019], [Зайцева, 2012], [Путиловская, 2018]. Это отношение является особенно важным, так как английский язык, будучи лингва франка современности [Caspari et al, 2018], должен изучаться с позиций универсальности использования в мировом пространстве и «ни одна страна и ни одна культура не могут претендовать на единоличное владение английским языком» [Bayuurt, 2013: 70].

Современным направлением работы Российского университета транспорта является программа «Моноязык» (английский) в рамках развития профессионально-коммуникативной компетенции студентов. Учебные материалы, разработанные для различных уровней владения английским языком, имеют уникальную особенность для учебного процесса: изучаемые темы являются сквозными для студентов с разным уровнем языковой подготовки. При создании учебных материалов авторы столкнулись с определенными проблемами. Программа предполагает освоение студентами двух сфер: терминологической базы определенной профессии, формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в сфере последних достижений современной науки по специальности, с одной стороны, и развитие коммуникативных навыков для эффективного взаимодействия в профессиональной и повседневной деятельности. Проблема преподавания английского языка в техническом вузе заключается в том, что студенты должны усваивать не только языковые навыки, но и специфические термины и понятия своей профессиональной области. Это создает противоречие между необходимостью развития коммуникативных навыков на английском языке и освоением профессиональных знаний. Для разрешения этого противоречия были выделены принципы отбора и формирования учебных материалов с использованием элементов социолингвистического подхода к изучению иностранного языка: принцип социолингвистической целесообразности использования определенных речевых моделей и тем для изучения, принцип профессионального развития студентов в рамках тематики специальности и учебной программы и принцип многоуровневости материалов при сквозных темах. Таблица 1 демонстрирует соответствие методических принципов практическим основам создания учебных материалов, которые были положены в основу создания учебного пособия «Maximum», созданного коллективом преподавателей РУТ для студентов университета. В статье представлены принципы и примеры практических заданий.

Принцип социолингвистической целесообразности позволяет собеседникам за самое короткое время из множества вариантов конструкций, фраз, слов выбрать один, который необходим в конкретных условиях диалога, стиля общения и ситуации и значим для каждого из собеседников для реализации цели общения. Это «соответствие языковых форм условиям и целям общения» [Зайцева, 2012: 25] реализуется через разнообразие продуктивных грамматических норм английского языка, которые формируют содержание диалога. На занятиях рассматриваются ситуации, максимально приближенные к реальной жизни, чтобы студенты могли применить различные речевые обороты,

фразы, проявить знания в данной области. Для отработки данной сферы содержания особое внимание уделялось речевым оборотам разного стиля общения (формальный/официальный, нейтральный, неформальный/неофициальный) для выражения одинаковых по смыслу фраз, но кардинально отличающиеся в зависимости от ситуации, места и собеседника. Так, в ходе ролевой игры-диалога (В1) на тему «Обучение за рубежом» тема обсуждается в двух языковых регистрах: между студентом и представителем института – формальный стиль, между друзьями – неформальный стиль общения.

Таблица 1

**Методические принципы создания учебных материалов
на основе социолингвистического подхода**

Методический принцип	Практические основы создания учебных материалов
1. Принцип социолингвистической целесообразности	<ul style="list-style-type: none"> • отбор определенных речевых моделей для использования в продуктивной деятельности на изучаемом языке • создание коммуникативных задач с проблемным компонентом • подбор тем для изучения в соответствии с задачами определенного стиля и регистра общения • выбор «лингвистических маркеров» для стилевой детерминации текстов, заданий, высказываний • лингвистическая вариативность
2. Принцип профессионального развития студентов	<ul style="list-style-type: none"> • общая тематика учебной программы • лексико-содержательное наполнение в соответствии с темой • тематика специальности университета (транспорт) и специальности институтов университета • определение круга профессиональной лексики в соответствии со специальностью
3. Принцип многоуровневости материалов при сквозных темах	<ul style="list-style-type: none"> • единая тематическая система для всех уровней владения ИЯ (сквозные темы) • единый шаблон и последовательность в структуре материала • возможность переходить между уровнями, не нарушая учебного процесса • возможность вариативного использования на одном занятии со студентами разных уровней

Обучение с использованием принципа социолингвистической целесообразности происходит системно и зачастую основывается на контрасте речевых моделей: студент изучает различные речевые обороты в тесной связи с определенными коммуникативными задачами, близкими к реальным ситуациям. Английский язык становится языком общения на различные темы с учетом стилистического регистра, когда присутствует не только понимание особенностей коммуникативной ситуации с точки зрения ее бытования в социуме, но и как владение речевыми оборотами для обеспечения успешного решения проблемы с выбором необходимой грамматической нормы, стилистики, оборотов в зависимости от смысла высказывания. Этот принцип позволяет студентам на практике увидеть ситуативные различия использования той или иной грамматической формы, приобрести опыт ее использования в проектируемой коммуникативной практике, понимая посыл, который стоит за каждой из моделей. Самостоятельно определяя цель высказывания, студенты учатся ориентироваться в речевых моделях и оперировать их выбором в предложенной ситуации.

Принцип лингвистической целесообразности подразумевает, что материал для учебной деятельности (тексты, диалоги, упражнения) составлен на основе педагогического прогнозирования возможных ситуаций общения по определенной теме. Коммуникативно-ситуативная направленность

языкового общения и способов решения социолингвистических задач, интерактивность и вариативность учебного процесса, использование лингвострановедческих фоновых знаний, аутентичность использованных материалов реализованы в различных вариантах заданий, активизируют формирование вторичной лингвистической личности [Зайцева, 2012: 22]. Идея «лингвистических маркеров» социальных отношений разных языков и культур, которые варьируются во времени и месте общения, зависят от цели общения и статуса общающихся, их отношений была реализована в разговорном стиле диалогов, в коммуникативных задачах, в материалах для чтения. Для концепции учебного пособия наиболее важным из них является маркер выбора форм общения в стилистике официального, неофициального, дружеского и условности ведения диалога [Зайцева, 2012: 24], [Ковалев, 2019: 20], [Zhang, 2016: 834]. Овладение именно этим спектром знаний формирует вторичную лингвистическую личность. Важным аспектом в работе было создание «лингвистической вариативности» материалов [Roger, 1969], позволяющей расширить спектр содержания и многообразие ситуаций. Для обеспечения знакомства студентов с продуктивными языковыми моделями используется наиболее характерный для универсального применения языка в разнообразных коммуникативных ситуациях. Грамматика в этом случае носит функциональную роль: ее изучение подразумевается в дозированном виде – она предлагается как своего рода инструментарий для поддержки выражения определенного дискурса. Для изучения темы “Career Growth”, где контекстуальной и тематической основой являются рассуждения-размышления о будущем, предлагается, в зависимости от уровня владения языком, изучение и ревью моделей простого будущего времени (A1, A2) или условных времен (B1, B2). Важно предоставлять вариативность речевых оборотов, которые можно использовать в ситуациях с различным стилистическим и социальным контекстом. Проектирование тренинговых ситуаций и предоставление речевых моделей для каждой из них дает возможность научить студентов успешно взаимодействовать в различных ситуациях на большинство актуальных тем.

Профессиональное развитие студентов в рамках тематики специальности и учебной программы. Задания, и проекты учебного пособия разработаны с учетом профессиональной необходимости и интересов студентов в сфере транспорта и коммуникаций. Модуль «Высшее образование» предполагает знакомство с академической средой своей страны, университетом, составление резюме на английском языке. На уровне B1 в качестве примера предлагается резюме инженера путей сообщений из Великобритании: оно знакомит с оригинальным резюме и аутентичной специализированной лексикой, что позволяет увидеть, какие выражения и фразы являются наиболее типичными в деловом письменном общении, учит навыкам официальной самопрезентации. Проектом данного уровня является составление и представление своего резюме и коммуникативная игра «Собеседование» на различные позиции в железнодорожную компанию. Это развивает коммуникативные умения в процессе обыгрывания реальной ситуации собеседования, закрепляет компетенцию составления резюме как на английском языке, так и на родном языке, что является частью профессиональной компетенции.

Для анализа и критического осмысления сферы профессионального развития с учетом особенностей, знаний и планов на будущее используются проекты – образовательные результаты работы, наполненные оборотами и лексикой, но при этом максимально персонализированы. Проектные задания разнообразны по жанрам (постеры, презентации, видеосюжеты, ролевые игры, дебаты, репортажи с выставок), по уровням – в соответствии с возможностями уровня владения языком, активно используют современные электронные средства обучения (приложения, посты, комментарии в чатах, аудио и видеозаписи). Данный подход обусловлен тем, что социолингвистика рассматривает изучение языка во взаимосвязи с обществом и культурой, так как каждый язык является отражением определенной культуры и имеет глубокие культурные коннотации [Zhang, 2016: 831]. В случае создания учебного пособия для студентов железнодорожного вуза – это еще и расширение границ понимания профессиональной терминологии и сферы общения.

Принцип многоуровневости материалов способствует гармоничному формированию вторичной языковой личности, активизирует деятельность и мотивацию студентов, прививает интерес к изучению иностранного языка в разных сферах жизни. Именно «уровневость» [Путиловская, 2018: 40], при сквозном тематическом наполнении, создает среду посильности освоения тематики рабочей программы. Единая тематическая система позволяет организовать систему гибкого и сбалансированного подхода к учебному процессу, так как тематически материалы подготовлены даже для начального уровня. Дополняет этот принцип типовая организация каждого модуля с единым шаблоном, что обеспечивает последовательность в структуре материала и экономит время при варьировании уровней. Возможность переходить между уровнями, не нарушая учебного процесса, является здоровьесберегающим фактором, как для преподавателя, так и для студентов. Сокращается время подготовки к занятиям, снижается уровень стресса при изменении группы или замене преподавателя, так как весь учебный процесс является единым. Еще одним фактором снижения стрессовых ситуаций является возможность вариативного использования материалов на одном занятии со студентами разных уровней, что позволяет преподавателю спокойно организовать временной и тематический континуум преподавания.

Итак, для создания современных учебных материалов важно руководствоваться следующими принципами: социолингвистической целесообразности использования определенных моделей для применения и тем для изучения, профессионального развития студентов в рамках тематики специальности и учебной программы и многоуровневости материалов при сквозном изучении тем. Коммуникативно-ситуативная направленность языкового общения развивает компетенцию решения социолингвистических задач в различных стилевых регистрах в зависимости от ситуации общения. Широкий спектр лингвострановедческих фоновых знаний и аутентичных материалов обеспечивает интерактивность и вариативность учебного процесса. Для каждого уровня и стиля общения выделены лингвистические маркеры социальных отношений. Лингвистическая вариативность позволяет расширить спектр и многообразие ситуаций, перевести их на профессиональный уровень взаимодействия. Уровневость материалов (при сквозном тематическом наполнении) активизирует деятельность и мотивацию интереса к изучению иностранного языка в разных сферах жизни, создавая среду посильности освоения иностранного языка.

Список литературы

1. *Зайцева С.Е.* Исследование методики формирования социолингвистического компонента коммуникативной компетенции при обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Вестник Московской международной академии. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-metodiki-formirovaniya-sotsiolingvisticheskogo-komponenta-kommunikativnoy-kompetentsii-pri-obuchenii-angliyskomu> (дата обращения: 15.10.2023).
2. *Ковалев М.Н.* Методика преподавания английского языка в вузе в социологическом аспекте // Социология. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-v-vuze-v-sotsiologicheskom-aspekte> (дата обращения: 10.10.2023).
3. *Путиловская Т.С.* Овладение иностранным языком в современной парадигме нелингвистического образования // В сборнике: Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки бакалавров и магистров. М., 2018. С. 39–52.
4. Социолингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 481–482.
5. *Caspari M., Polyudova E., Tessarolo M. et all.* Acquiring Lingua Franca of the Modern Time: Current Issues and Strategies in ESL Studies (Volume II). Edited by Elena Polyudova. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2018.

6. *Bayyurt Y.* Current Perspectives on Sociolinguistics and English Language Education / Yasemin Bayyurt // The Journal of Language Teaching and Learning. 2013. No. 1. P. 69–78.
7. *Ellis R.* The Study of Second Language Acquisition. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1994.
8. *Roger W.* The Relevance of Sociolinguistics for Language Teaching / Roger W. // TESOL Quarterly. 1969. No. 1 P. 13–22.
9. *Winters T., Manshreck T., Wright H.* Software Engineering at Google / O'Reilly Media, Inc. Sebastopol, 2020.
10. *Wolfram W.* Dialects and American English. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991. (to be reissued by Basil Blackwell in 1998 as American English: Dialects and variation).
11. *Zhang H.* Sociolinguistics and English Teaching in China / Hongmei Zhang // Theory and Practice in Language Studies: 2016 No. 4. April. P. 830–834.

ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН ЯЗЫКОВЫХ ОШИБОК: ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ НА НЕЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ВУЗА

Аннотация. В статье анализируется межъязыковая и внутриязыковая интерференция как одна из основных причин ошибок, отмечаемых на занятиях по английскому языку в устной и письменной речи студентов химического факультета. Приводятся примеры различных видов обусловленных интерференцией ошибок (лексических, словообразовательных, грамматических и стилистических), отмечается их специфика для студентов неязыкового факультета, связанная с тематическими особенностями изучаемого языкового материала. Делается вывод об неизбежности интерференции как проявлению скрытых механизмов речи и возможности использования родного языка как ценного ресурса метаязыковой рефлексии. Предлагаются пути организации работы на занятиях по иностранному языку и типы упражнений, способные предупредить наиболее частые языковые ошибки.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, внутриязыковая интерференция, иностранный язык, родной язык, языковая ошибка, метаязыковая рефлексия.

Современные условия жизни и развития общества требуют от специалистов, помимо глубокого знания профессиональных аспектов своей будущей деятельности, обязательного владения хотя бы одним иностранным языком. При этом предпочтение все чаще отдается английскому языку как современному *lingua franca*, глобальному инструменту международного общения. Многие исследователи сходятся во мнении, что ни личностное, ни общественное, ни даже государственное развитие невозможно без лингвистических знаний [Putra, 2020], и иностранный язык является обязательным компонентом учебного плана во всех вузах.

Одним из наиболее эффективных путей освоения иностранного языка признается при этом коммуникативный метод, подразумевающий полное погружение в языковую среду и исключение родного языка из преподавания. В то же время, ряд исследователей считают, что по-настоящему успешное овладение иностранным языком возможно лишь при тонком и грамотном сочетании коммуникативного и структурно-функционального метода, зависящего от индивидуальных особенностей обучающихся [Никуличева, 2014: 8], и наш опыт преподавания английского языка на химическом факультете МГУ подтверждает эту мысль.

Как правило, основная масса студентов к моменту поступления в вуз уже имеют некоторую базовую компетенцию в области иностранного языка (далее – ИЯ) и стремятся совершенствовать свои знания, формируя целостное представление о его системе, в том числе с помощью аналитических параллелей между конструкциями иностранного и родного языка (далее – РЯ). Важной частью метаязыковой рефлексии становится при этом целенаправленный анализ языковых ошибок, который позволяет выявить, изучить, а в дальнейшем – предупредить основные механизмы построения неверных конструкций на ИЯ. Руководствуясь практическими соображениями подобного рода, мы собрали и проанализировали наиболее типичные языковые ошибки студентов, для которых родным языком является русский, а изучаемым иностранным языком – английский.

По справедливому замечанию И.Г. Овчинниковой, языковая интерференция находится на первом месте среди всех факторов, провоцирующих языковую ошибку [Овчинникова, 2021]. Явление интерференции или межъязыкового переноса давно уже привлекает внимание лингвистов: в разное

время им занимались Л.С. Выготский, В.Г. Костомаров, Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев, В.Н. Комиссаров, У. Вайнрайх, Э. Хауген, А. Дибольд и др. В самых общих чертах интерференция подразумевает использование ранее сформировавшегося опыта решения некоторой языковой задачи в РЯ для решения схожей задачи в ИЯ (прямая интерференция). Существуют и другие разновидности интерференции, описывающие влияние ИЯ на РЯ (обратная интерференция), влияние ИЯ1 на ИЯ2 (смешанная интерференция) и проч. Будучи естественным и закономерным явлением, интерференция находит свое проявление на любых, даже очень высоких уровнях владения ИЯ, хотя есть данные, указывающие на то, что чем выше уровень владения ИЯ, тем меньше интерференция [Abhishek, 2022]. В целом же процессы и психические феномены, лежащие в основе интерференции, изучены недостаточно и требуют дальнейших, более глубоких исследований.

Отметим, что понятие интерференции коннотируется по большей части негативно. Так, Л.В. Щерба именовал ошибки (в том числе спровоцированные интерференцией) «отрицательным языковым материалом», а некоторые современные исследователи используют термин «деструктивная интерференция» [Крапивкина, 2015]. Представляется, однако, что данное явление может нести в себе не только деструктивную, но и созидательную силу. Опора на родной и любой иностранный язык, имеющийся в арсенале говорящего, использование языковых универсалий, поиск межъязыковых эквивалентов и осмысление сущности языка за счет сравнительного анализа является важным методическим принципом, позволяющим развивать лингвистическую компетенцию в целом [Самарская, 2017]. Постепенное овладение ИЯ, переход от одного уровня языковых возможностей к другому, способность пользоваться языком для общения является, вне всякого сомнения, серьезным достижением, которое по своей значимости не может сравниться с происходящими от интерференции неудобствами. Именно поэтому мы рассматриваем вызванные интерференцией ошибки как ценный методический материал, который может быть использован для совершенствования практики преподавания ИЯ.

Первая из установленных нами категорий ошибок – **лексические** ошибки, где межъязыковая интерференция проявляется в переносе объема содержания некоторого понятия в РЯ на аналогичное понятие в ИЯ. Типичным примером является использование английской лексемы *opening* в значении «научное открытие» – понятия, которое в английском языке обозначается лексемой *discovery*. Здесь отчетливо проявляется влияние русского языка, где «открытие» может обозначать и возникновение прохода, проема (напр., открытие двери), и обнаружение каких-либо научных фактов или закономерностей (напр., открытие новых химических элементов). Имея ранее сформированный языковой опыт в РЯ, обучающиеся пытаются переложить его на ИЯ. Сравн.: *Long years of research resulted in the *opening of correlations between the behavior of atoms under various conditions.*

Другим похожим примером является использование глагола *end* вместо *expire* в контексте, где описывается окончание срока действия Монреальского протокола. Как представляется, данный лексический выбор вполне может быть продиктован влиянием русского языка, где срок действия документа может как «истекать», так и «заканчиваться». Подобные примеры отчетливо демонстрируют механизмы истолкования семантики иноязычных слов, когда некоторая «единица иностранного языка как бы попадает в уже готовую “ячейку” означаемого и удобно размещается в ней вследствие фундаментальной общности означаемых» в разных языковых системах [Вертоградская, 1999: 122]. Сравн.: *When Montreal Protocol *ends, the states will have to find other ways to ensure protection of stratospheric ozone layer.*

Другие примеры лексических ошибок демонстрируют не межъязыковую, а внутриязыковую интерференцию, которая редко попадает в поле зрения исследователей. Из самого названия этого явления следует, что в данном случае провоцирующим фактором языковых ошибок становится влияние не РЯ, а того опыта, который был сформирован первым в рамках изучаемого ИЯ. Наш

анализ показывает, что на первом месте по частотности здесь стоит смешение схожих по звучанию и написанию лексем. Так, студенты могут путать пары слов *search – research, pure – poor, unexpected – unaccepted, expect – except, increase – decrease, participant – precipitant, conservation – conversation, white – weight, disabled – available, inspect – upset, then – than* и т. д. Ряд исследователей называют такие случаи регулярных ошибочных замен экстраверсивной паронимией [Кузнецова, 2010: 61].

Тот факт, что в преимущественном числе случаев вышеописанные ошибки, по-видимому, провоцируются сходством звучания словоформ, позволяет отнести их за счет фонетической внутриязыковой интерференции. Интересны в этой связи теории о том, что все лексемы некоторого языка могут храниться в памяти в виде определенных полей, определяющим критерием для формирования которых способна выступать не только лексическая составляющая, но и сходство звучания. Из этого следует, что и ассоциации, устанавливаемые между словами при овладении ИЯ, могут быть не только лексическими, но и фонетическими, и даже графическими, и знание подобных закономерностей может принести большую пользу при разработке заданий на отработку лексики и предупреждение подобных ошибок.

Заметим, что специальные лексические упражнения, проверяющие знание смысловых различий между внешне похожими словами и тренирующие правильный выбор лексемы из некоторой цепочки слов в зависимости от контекста (напр., *exceptionally – effectively – eventually – especially*), непременно являются частью аутентичных курсов по подготовке к сдаче международных экзаменов по английскому языку. Наш опыт среди студентов химического факультета показал высокую эффективность упражнений, которые были организованы по такому же принципу с той лишь разницей, что по своему тематическому наполнению они были связаны с химией и близкими ей науками, т. е. тем, что составляет основную деятельность студентов и интересно для них.

В некоторых случаях нами были отмечены ошибки **словообразования**, которые тоже объясняются явлением не межъязыковой, а внутриязыковой интерференции. К примеру, в некоторых случаях студенты пытаются образовать прилагательные с отрицательным значением, используя для этого первый по распространенности префикс *un-* (напр., **uneffective, *illegal*), хотя данные прилагательные должны использовать другой префикс (*ineffective, illegal*). Ситуация зачастую усугубляется самой спецификой языкового материала, с которым приходится иметь дело студентам химического факультета: это могут быть довольно сложные научные статьи с обилием терминов, специальных слов и лексики, которая явно не входит в типичный словарный запас обучающегося с базовым уровнем языковой компетенции. В связи с этим студентам, к примеру, сложно предвидеть, что прилагательные *inconclusive, inconceivable, inconsistent, inexhaustible, incomprehensible, inaccessible* и т. д., которые встречаются реже по сравнению с более распространенными *ineffective* или *illegal*, используют именно префикс *in-*, а не *un-*.

Следующая категория ошибок, выявленная с помощью нашего анализа – ошибки **грамматические**. Отметим, что далеко не все исследователи выделяют грамматическую интерференцию как отдельную категорию в своей классификации. Так, М. Торовский пишет о лексической, семантической, идиоматической, культурной и даже коллокационной интерференции, совершенно не упоминая при этом межъязыковой перенос грамматических конструкций [Torovsky, 2009: 86]. Другие же исследователи, наоборот, указывают на грамматические ошибки как на одно из наиболее частых проявлений интерференции. Так, применительно к английскому языку С. Касап пишет, что более всего затронутыми при этом оказываются различные определители (*determiners*), согласование подлежащего и сказуемого и использование глаголов-связок [Kasap, 2022: 6]. Таким образом, само явление грамматической интерференции, безусловно, существует и вполне четко описано в ряде работ, напр. [Вайнрайх, 1999; Биленко, 2016].

В отмеченных нами случаях грамматическая интерференция проявляется, к примеру, в попытке использования местоимений *he* или *she* для обозначения неодушевленных предметов или явлений, которые в английском языке не имеют рода и должны обозначаться местоимением *it*. Помимо этого, отмечены случаи ошибочного образования множественного числа существительных, которые могут быть использованы в таком качестве в русском языке, но являются неисчисляемыми в английском. Ошибочное употребление предлогов и неправильное согласование подлежащего и сказуемого в лице и числе также могут быть следствием интерференции. Иными словами, грамматическая интерференция объединяет в себе все те случаи, когда принятые в РЯ правила изменения, согласования или расположения грамматических единиц применяются к аналогичным единицам в ИЯ [Вайнрайх, 1999]. Сравн.: *When water is clean, *she has no color; Furthermore, the basic *knowledges about CFC *are provided; The article points to some of the potential solutions and ongoing *researches related to environmental problems; In conclusion, the contribution of chlorofluorocarbons *in the destruction of ozone layer is noted; The text deals with the problems *with the ozone layer.*

Интересным проявлением грамматической интерференции является также использование глагола *to agree* (соглашаться) в роли прилагательного по принятой в русском языке модели «быть согласным с чем-либо», напр.: *Everyone *was agree that it was such a great invention.*

Что касается **стилистических** ошибок, то они отчетливее всего видны в письменной речи, а именно – при написании студентами аннотаций и рефератов на научные статьи, что является обязательной частью курса английского языка на химическом факультете. Как известно, письмо есть форма мышления, предполагающая трансформацию мыслей и идей автора в письменный текст [Putra, 2020: 43]. Иными словами, письмо отражает прежде всего структуры мыслей студентов, а используемые при этом формулировки во многом находятся под влиянием моделей РЯ. Здесь в первую очередь обращают на себя внимание длинные, громоздкие, тяжеловесные структуры с обилием неинформативных слов, причастных оборотов, придаточных предложений – стиль, который принято называть «канцеляритом» и который, по справедливому замечанию ряда исследователей, становится все более распространенным во многих сферах русского языка [Галь, 2022]. Сравн.: *In conclusion, the consequences of the production of huge quantities of chlorofluorocarbons, due to their applied benefits for the manufacturing operations, in the form of their release to the atmosphere and the formation of free chlorine which destroys ozone layer, are shown.*

Помимо того, что такие сложные структуры затрудняют восприятие написанного, поскольку не всегда можно понять, что к чему относится и о чем идет речь, здесь нарушены и общие принципы академического письма, которые сильно различаются в русском и английском языке. Так, Т.М. Пьянкова указывает на то, что с точки зрения носителя английского языка многие терминологические и общезыковые единицы в русском языке являются излишними (напр., «в условиях высоких температур = *at high temperatures*», «применение этой техники открывает исключительные возможности = *these techniques open up exceptional opportunities*» и проч.) [Пьянкова, 1994: 23]. Кроме того, длинные сложноподчиненные предложения, которые русскоговорящие студенты пытаются привычно переложить в исходном виде на английский язык, рекомендуется разбивать на более короткие и доступные для восприятия отрезки.

Межъязыковая интерференция может быть видна и в самой логике расположения элементов предложения. Так, в следующем примере порядок слов напоминает возможную формулировку высказывания на русском языке: *UV light offers an ideal solution to the problem of *reaching chlorine the higher levels of atmosphere (stratosphere)* – сравн. с рус.: *проблема попадания хлора в высокие слои атмосферы*. Исправлению подобных и прочих ошибок, связанных с синтаксическим построением и тема-рематической организацией английского предложения в целом, способствуют упражнения на трансформацию, представленные во многих пособиях, напр., [Михельсон, 1995; Рогоцкая, 2023].

Наконец, межъязыковая интерференция и влияние родного языка могут проявляться и в тех случаях, когда обучающиеся создают английские предложения, которые хотя и не противоречат правилам английской грамматики в строгом смысле слова, но все же не являются предпочтительными с точки зрения носителя языка. Сравн.: *Firstly, the way how professor Röntgen noticed the X-rays is outlined. Secondly, the way how he understood that X-rays do not penetrate metals and human bodies is touched upon. Moreover, the story how doctors found X-rays useful is described in detail. The ability for doctors and surgeons to see how a bone was fractured with the help of X-rays is given as an example.*

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что явление языковой интерференции встречается на всех уровнях владения ИЯ и лежит в основе большого числа ошибок, допускаемых студентами в устной и письменной речи. В зависимости от категории языковой ошибки, возможными методами ее исправления могут быть упражнения на словообразование, правильный лексический выбор, различение слов, схожих по фонетической и графической форме, грамматические трансформации. Наблюдение за языковыми ошибками полезно как с лингвистической, так и с методической точки зрения, поскольку позволяет заглянуть в скрытые механизмы формирования речевых высказываний и увидеть варианты использования таких механизмов, открывая простор для психолингвистических исследований. Накопление информации о типичных, спровоцированных интерференцией ошибках служит для преподавателя инструментом грамотной организации учебного процесса с акцентом на наиболее проблемных областях лексики и грамматики. Более того, анализ языковых ошибок самими студентами является частью метаязыковой рефлексии и реализует сознательный подход к языку, а значит, и развивающую функцию его изучения. Отказ от негативной оценки явления интерференции и взгляд на РЯ не только как на ее источник, но и потенциально ценный обучающий ресурс способны обогатить процесс освоения ИЯ элементами структурно-типологического анализа, расширяя тем самым педагогическое пространство для преподавателя, и общелингвистический кругозор – для обучающихся.

Список литературы

1. *Биленко А.Ф., Журавлева И.В., Максимова Г.А.* Обучение второму иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: Журнал научных публикаций. 2016. № 07 (90). Часть II. М., 2016. С. 70–74.
2. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. М.: Прогресс, 1999. С. 8–56.
3. *Вертоградская Э.А.* Раскрытие семантики иноязычных грамматических форм // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1999. С. 118–125.
4. *Галь Н.* Слово живое и мертвое. М.: Издательство АСТ, 2022.
5. *Кузнецова И.Н.* Лексическая интерференция как проявление асимметрии языкового знака // Филологические науки, 2010. № 3. С. 60–69.
6. *Крапивкина О.А.* Грамматическая интерференция в научно-техническом переводе (на материале переводов аннотаций к статьям с русского языка на английский) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2015. № 3–2 (33–2). С. 213–216.
7. *Никуличева Д.Б.* Говорим, читаем, пишем. Лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М.: Флинта, 2014.
8. *Михельсон Т.Н., Успенская Н.В.* Как писать по-английски научные статьи, рефераты и рецензии. С-Пб: Специальная литература, 1995.
9. *Овчинникова И.Г., Павлова А.В.* Переводческий билингвизм. По материалам ошибок письменного перевода. М.: Флинта, 2021.

10. *Пьянкова Т.М.* ABC переводчика научно-технической литературы. Практическое пособие по переводу русской научно-технической литературы на английский язык. М.: Летопись, 1994.
11. *Рогоцкая И.А., Е.Л. Зотова, Г.Р. Биккулова, Н.В. Соловьева.* Методическое пособие по написанию учебного реферата (summary) к научной статье на английском языке. М., 2023.
12. *Самарская С.В.* Влияние межъязыковой грамматической трансференции и интерференции на изучение иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 3 (27). С. 210–216.
13. *Abhishek B.P.* Relationship Between Proficiency and Interference in Second Language // Indian Journal of Language and Linguistics. 2022, № 3 (3). P. 1–5.
14. *Putra P.P.* First Language Interference on English Use // Jurnal Al-Lughah. 2020. Volume 19. Edisi 1 Tahun. P. 40–52.
15. *Thorovsky M.* Lexical Linguistic Interference in Translations of Science-Fiction Literature from English into Czech // Ostrava Journal of English Philology. Vol. 1. 2009. P. 86–98.
16. *Kasap S., Emamviridi B.* The Influence of Mother-Tongue Interference on English as a Foreign Language. Research in Language and Education // International Journal. 2022. № 2 (2). P. 5–13.

МЕСТО МЕДИАЦИИ В НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ, РЕГУЛИРУЮЩИХ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. Медиация как вид коммуникативной деятельности стала фигурировать в Общеευропейских рамочных рекомендациях по языковому образованию (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment) в 2018 году. Для России данное явление пока является относительно новым, а само понятие «медиация» напрямую не обозначается в российских образовательных стандартах. Однако, несмотря на это, элементы медиации присутствуют везде: например, в виде тех или иных компетенций, которые подразумевают развитие медиативных видов деятельности. Таким образом, можно говорить о постепенном вхождении медиации в российскую систему обучения иностранным языкам, что уже нашло отражение в нормативных документах.

Ключевые слова: медиация, текстообразующая медиация, нормативные документы, обучение иностранным языкам.

Одним из базовых и основных документов в области языкового образования являются (CEFR). Общеευропейские компетенции владения иностранным языком – это система уровней владения иностранным языком, которая была создана в Европейском союзе в 2001 году. Данная система преследует основную и глобальную цель – помочь в обучении иностранным языкам. Благодаря четкой структуре и прописанным критериям, она позволяет определить уровень сформированности иноязычной и коммуникативной компетенции обучающегося, а также понять, какими навыками и умениями должны владеть обучающиеся на том или ином уровне.

Понятие «медиация» впервые стало фигурировать именно в CEFR в 2018 году в качестве одного из четырех видов коммуникационной деятельности. Медиация сочетает в себе рецепцию, продукцию и интеракцию, что делает ее абсолютно уникальным видом коммуникационной деятельности, которому следует уделять внимание при обучении иностранному языку. Согласно CEFR, «обучающиеся рассматриваются в качестве социальных агентов, вовлеченных в рецептивные, продуктивные, интерактивные и медиативные виды деятельности или, что бывает гораздо чаще, в комбинацию этих видов» [Перевод мой. Оригинал: ‘Learners seen as social agents engage in receptive, productive, interactive or mediation activities or, more frequently, in a combination of two or more of them.’] [Council of Europe, 2020: 90]. Суть медиации состоит в том, чтобы обеспечить общение между людьми и придать ему смысл, несмотря на языковые и культурные барьеры.

В 2001 году медиация трактовалась как «вербальная посредническая деятельность пользователя языка, помогающая общению между людьми, которые по какой-либо причине не могут взаимодействовать друг с другом напрямую и требуется подключение устного или письменного перевода медиатором, или последний мог также для медиативных целей либо обобщить, либо перефразировать сказанное / написанное участниками коммуникации» [Сафонова, 2021: 153]. Однако в издании Common Europe an Frame work of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume медиация обозначается уже несколько иначе: ее понимают как «один из видов коммуникационной, преимущественно вербальной, деятельности человека по оказанию посреднической социально-коммуникативной помощи людям, которые не способны по каким-то причинам взаимодействовать друг с другом непосредственно или опосредованно» [Сафонова, 2021: 153].

Интересным представляется то обстоятельство, что даже в CEFR от 2001 года, когда понятие медиация еще не обозначается в самом тексте документа, схема дескрипторов отводит ей ключевое место в практико-ориентированном подходе, что говорит о том, что данное понятие уже давно является частью обучения иностранным языкам, но лишь недавно оно получило отдельное и почетное место в системе обучения. В 2001 году все сводилось лишь к медиации текста и одному аспекту коммуникативно-регулятивной медиации; сейчас понятие расширилось и включает в себя другие аспекты [The CEFR Companion volume in practice, 2022: 1].

Текстообразующая медиация включает различные составляющие: передача конкретной информации (relaying specific information), объяснение данных (explaining data), переработка/реферирование текста (processing text), перевод письменного текста (translating a written text), ведение заметок во время участия в семинарах и лекциях (note-taking), выражение личного мнения о творческих текстах, включая художественную литературу (expressing a personal response to creative texts (including literature)), анализ и критика творческих текстов, включая литературу (analysis and criticism of creative texts (including literature)). Каждая из этих составляющих имеет свою схему дескрипторов, где можно четко проследить, какими навыками должен владеть обучающийся на том или ином уровне [Сафонова, 2021].

Несмотря на то, что понятие «медиация» напрямую не обозначается в российских образовательных стандартах, ее элементы в них присутствуют. В данной статье рассмотрим ОС МГУ по направлению «Лингвистика» (45.03.02. Лингвистика (уровень бакалавриата) с присвоением квалификации «Бакалавр») и Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый МГУ имени М.В. Ломоносова для реализуемых основных профессиональных образовательных программ высшего образования (Лингвистика) [ОС МГУ, 2020].

Успешность прохождения программы оценивается по компетенциям, которыми должны овладеть выпускники данного направления. В Образовательных стандартах выделяют универсальные компетенции (УК), общепрофессиональные компетенции (ОПК), профессиональные компетенции (ПК), специализированные компетенции (СПК) [ОС МГУ, 2020].

Возвращаясь к понятию медиации, можно заметить, что в список компетенций направления «Лингвистика» (45.03.02 – бакалавриат) входят такие компетенции, которые как бы подразумевают развитие медиативных видов деятельности. Так, в список универсальных компетенций (УК) входит способность «осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» (УК-1.) [ОС МГУ, 2020: 11], способность «осуществлять социальные и профессиональные взаимодействия для реализации своей роли в команде и достижения командных целей и задач» (УК-5.); способность «осуществлять деловую и академическую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке (иностранных языках)» (УК-9.) [ОС МГУ, 2020: 12].

В общепрофессиональные компетенции (ОПК) входит способность «выстраивать эффективную устную и письменную коммуникацию, используя коммуникативные стратегии, риторические приемы, стилистические и языковые нормы, продуцировать и интерпретировать устные и письменные тексты на изучаемых иностранных языках» (ОПК-3(Б).); способность «свободно выражать свои мысли на первом и втором иностранном языке, используя разнообразные языковые средства и дискурсивные стратегии для реализации коммуникативных задач в общей и профессиональной сферах общения...» (ОПК-4(Б).) [ОС МГУ, 2020: 15].

Говоря о профессиональных компетенциях (ПК), можно сказать, что в научно-исследовательскую деятельность входит готовность к реферированию текстов научных исследований отечественных и зарубежных специалистов в различных сферах профессиональной деятельности (ПК-1(Б).) [ОС МГУ, 2020]. В переводческий тип профессиональной деятельности входит способность к осуществлению

«письменного перевода текстов общекультурного и профессионального содержания с соблюдением норм лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм, и основных способов достижения эквивалентности в переводе» (ПК-7 (Б.)) [ОС МГУ, 2020: 17], а также способность «осуществлять устный перевод текстов общекультурного и профессионального содержания с соблюдением норм лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм, и основных способов достижения эквивалентности в переводе» (ПК-8(Б.)) [ОС МГУ, 2020: 18].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что все вышеприведенные компетенции так или иначе связаны с медиацией. Успешное овладение обучающимися данными компетенциями неизбежно задействует развитие медиативных умений и навыков.

Однако современные реалии требуют осознанного включения медиации в российскую систему обучения иностранным языкам. Преподавателям следует уделять особое внимание умениям реферирования, описанию графиков и диаграмм, ведению заметок, интерпретации художественных произведений. Немаловажную роль играет и перевод. Очень часто на занятиях по иностранному языку можно наблюдать две крайности: постоянное использование родного языка или напротив, полное пренебрежение им, несмотря на то, что умелое использование родного языка оказывает весьма благотворное влияние на овладение обучающимися иностранным языком и может способствовать обучению.

Таким образом, представляется вполне целесообразным в будущем официально включить медиацию в российские нормативные документы, регулирующие языковое образование.

Список литературы

1. Образовательный стандарт по направлению подготовки 45.03.02. Лингвистика (уровень бакалавриата) с присвоением квалификации «Бакалавр»; 45.04.02. Лингвистика (уровень магистратуры) с присвоением квалификации «Магистр». 30.12.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://msu.am/wp-content/uploads/2022/04/OS-Ling-3plusplus-MSU-2020.pdf> (дата обращения: 10.12.2023).
2. Сафонова В.В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1 (838). С. 151–164.
3. Сафонова В.В. Переводческая образованность как неотъемлемое качество преподавателя университета XXI века // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 28–32.
4. Council of Europe. 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: CUP.
5. Council of Europe. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume. Strasbourg: Education Policy Division Education, Department Council of Europe.
6. Council of Europe. 2020. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
7. North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis R. and Rüschoff B. Enriching 21st century language education: The CEFR Companion volume in practice. 2022. Council of Europe Publishing.

ОСОБЕННОСТИ И ПРЕИМУЩЕСТВА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация. Данная статья посвящена анализу актуальных проблем дополнительного языкового образования в Российской Федерации, в том числе отличительных особенностей дополнительного языкового образования, различий между изучением иностранного языка в рамках школьной программы и дополнительного образования, а также преимуществ дополнительного языкового образования. В статье рассматриваются такие понятия, как «дополнительное образование», «дополнительное языковое образование», основные аспекты иностранного языка, формы и методы обучения в рамках дополнительного языкового образования. Кроме того, представлена актуальная информация об учреждениях дополнительного языкового образования в Москве, а также о возможностях онлайн обучения.

Ключевые слова: дополнительное образование, дополнительное языковое образование, основные аспекты иностранного языка, формы и методы обучения, обучение английскому языку.

В современных условиях активного развития образования и информационных технологий, обучающиеся проявляют все больший интерес к дополнительному образованию, включая языковое направление. В силу ряда факторов, таких как глобализация, межкультурное взаимодействие и возросшая потребность во владении иностранными языками, они обращаются в учреждения дополнительного образования в поисках дополнительных знаний и навыков. Важное место в рамках языкового образования, в том числе и дополнительного, занимает изучение основ речевого этикета, поскольку одной из ключевых целей изучения иностранного языка является приобретение умений эффективной коммуникации на этом языке. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что поскольку в рамках школьного образования изучение иностранного языка ограничено программой и временными рамками, то изучение отдельных аспектов языка, в том числе формирование знаний речевого этикета, является актуальным в процессе осуществления дополнительного образования.

В современном образовательном контексте дополнительное языковое образование (ДЯО) занимает важное место и является неотъемлемой частью системы образования в Российской Федерации [Иванова, 2014: 61]. Оно направлено на развитие языковых и коммуникативных навыков учащихся, а также на формирование их социокультурной компетенции, которая включает в себя умение адекватно взаимодействовать и общаться в различных социальных ситуациях, соблюдать нормы речевого этикета и культурные особенности языка [Петрова, 2019: 82].

Следует отметить, что современное образование претерпевает ряд изменений, в том числе и система ДЯО, которая не только предлагает разнообразные уровни, формы обучения, методы и подходы, но и интегрирует использование технологий. Это позволяет создать благоприятную среду для развития языковых навыков, мотивации и социокультурной компетенции учащихся.

Дополнительное языковое образование (ДЯО) в системе среднего общего образования представляет собой динамичное явление, предлагающее широкий спектр форм и возможностей для изучения иностранных языков за пределами стандартного учебного плана. Ю.В. Копылова определяет дополнительное языковое образование как процесс развития иноязычных коммуникативных умений школьников во внеурочное время, нацеленный на культурное, творческое, интеллектуальное, нравственное, патриотическое становление личности школьника [Копылова, 2017: 114]. По мне-

нию И.Л. Бим (2009), ДЯО в контексте среднего общего образования можно охарактеризовать как «систему образования, ориентированную на развитие иноязычной компетенции и коммуникативных навыков учащихся» [Бим, 2002: 15]. Это подчеркивает фокусировку ДЯО на расширении и углублении языковых навыков и знаний, которые ученики получают в рамках основной учебной программы.

Основные аспекты обучения иностранным языкам в школе и в системе дополнительного языкового образования могут различаться в зависимости от конкретного образовательного контекста, но основная цель, в общем и целом, одна – обучение взаимодействию на иностранном языке.

Так, по мнению многих ученых в этой области основная цель дополнительного языкового образования заключается в развитии иноязычной компетентности, формировании межкультурной коммуникативной компетенции и совершенствовании коммуникативных умений учащихся (И.Л. Бим, 2002; А.В. Золотарева, 2023). Иноязычная компетенция, согласно И.Л. Бим (2002), включает не только знание иностранного языка на уровне лексики и грамматики, но и умение адекватно использовать язык в различных социокультурных контекстах [Бим, 2002: 13]. Эта позиция получает поддержку и в работах других исследователей. Например, А.В. Золотарева (2023) подчеркивает важность социокультурной компетенции как неотъемлемой составляющей иноязычной подготовки [Золотарева, 2023: 115]. В отличие от обязательного образования, дополнительное языковое образование акцентирует внимание на расширении и глубоком проникновении в культурные аспекты исследуемого языка.

Таким образом, ДЯО предоставляет дополнительные возможности для изучения иностранных языков, помогая учащимся улучшить свои умения чтения, письма, говорения и понимания на иностранном языке. Исследования показывают, что ДЯО способствует более глубокому погружению в языковую среду и созданию благоприятных условий для практики языка. В результате, учащиеся, прошедшие обучение в рамках ДЯО, обычно достигают более высокого уровня владения иностранным языком.

Дополнительное языковое образование (ДЯО) включает в себя различные формы обучения: внешние (языковые школы и центры) и внутренние (в самой школе).

Внутришкольные формы: дополнительные занятия по изучению иностранных языков в рамках образовательного учреждения. Это могут быть как групповые занятия, так и индивидуальные занятия с преподавателем. Они организованы преимущественно силами учителей этой школы в системе внеклассной работы и редко представляют для учащихся предмет инициативного поиска и выбора.

Внешние формы: система внешних курсов/форматов обучения, не относящаяся напрямую к школе и являющаяся предметом инициативного поиска и выбора учащимися. В их число входят языковые онлайн школы, курсы при университетах, профессионально-ориентационные курсы, репетиторство.

Сегодня Москва предлагает широкий спектр языковых школ и центров, многие из которых работают в онлайн-формате, обеспечивая гибкость и доступность для учащихся. Широкий выбор языковых школ и центров ДЯО, включая “English First”, “Skyeng”, «Новое знание», и “LinguaLeo”, предоставляет учащимся возможность выбрать наиболее подходящий для них формат обучения. Эти школы не только помогают улучшить умения чтения, письма, говорения и понимания на иностранных языках, но также способствуют развитию социокультурной компетенции учащихся.

Одной из основных характеристик современной системы ДЯО является многоуровневая структура, которая предлагает различные уровни изучения языка в зависимости от возраста и предыдущего опыта учащихся. Так, ДЯО может включать в себя различные уровни: начальный, средний и продвинутый, а также специализированные курсы для определенных целей, например бизнес-английского или подготовки к международным языковым экзаменам [Петрова, 2019: 83].

Система ДЯО также предлагает разнообразные формы обучения, которые позволяют учащимся выбрать наиболее подходящий под их потребности и интересы формат. Это могут быть групповые

занятия, индивидуальные занятия, обучение в международных языковых центрах или онлайн-курсы. Важно отметить, что выбор формы обучения может зависеть от доступности ресурсов, локации и индивидуальных предпочтений учащихся [Золотарева, 2023: 98]. Кроме того, современная система ДЯО характеризуется применением различных методов и подходов, направленных на повышение эффективности обучения и мотивации учащихся. Традиционные методы, такие как коммуникативный подход и интегрированный подход, часто используются в сочетании с новыми методами, такими как проектное обучение, обратная связь и сотрудничество. Это способствует активному участию и самостоятельности учащихся в процессе обучения.

Основными особенностями ДЯО являются следующие:

1) вариативность, ориентированная на индивидуализацию, включая широкий спектр и доступ к коммуникативным платформам и практикам онлайн.

ДЯО играет важную роль в образовательной системе РФ, предлагая учащимся дополнительные возможности для изучения иностранных языков и улучшения языковых компетенций. Большой выбор школ и центров ДЯО, включая онлайн-платформы, предоставляет учащимся возможность выбирать наиболее подходящий для них формат обучения, преподавателей, с которыми им было бы комфортно и интересно работать, что способствует повышению эффективности обучения и мотивации обучающихся.

Различные формы ДЯО позволяют учащимся изучать иностранный язык в более гибкой, индивидуализированной среде, что может способствовать более глубокому и всестороннему пониманию языка и культуры. А.В. Золотарева также подчеркивает важность социокультурной компетентности как интегральной части иноязычной подготовки учащихся [Золотарева, 2023: 67].

Важным аспектом ДЯО является его гибкость и способность адаптироваться к изменяющимся потребностям общества и учащихся. Как отмечает Шерехова (2017), эта гибкость обеспечивается через «вариативность форм, методов и подходов к обучению», что позволяет учащимся получить дополнительные знания и умения, необходимые для достижения личных и профессиональных целей [Шерехова, 2017: 92]. Иными словами, дополнительное языковое образование – это многоуровневая, гибкая и динамичная система обучения, ориентированная на развитие комплекса знаний и навыков, включая иноязычную и социокультурную компетенции, необходимые для успешной социальной адаптации и достижения личных и профессиональных целей.

2) возможность создания естественной языковой среды. Естественная языковая среда представляет собой общество людей, которых объединяет один язык и культурные ценности, историческое прошлое и территория проживания. В рамках дополнительного языкового образования к условиям создания естественной языковой среды можно отнести: аутентичный контент обучения, возможность обучаться у носителей языка, использование методов аутентичной коммуникации. Кроме того, эти люди в рамках ДЯО объединены единой целью, которая заключается в углубленном изучении иностранного языка. Помимо того, что учащиеся имеют возможность изучать язык в более естественной и реалистичной среде, они также могут выбрать в качестве преподавателя носителя языка, что также способствует улучшению их языковых навыков и усилению понимания культуры страны изучаемого языка. Коммуникация с носителями языка помогает учащимся преодолеть языковой барьер и повысить свою уверенность в общении на иностранном языке. В школах дополнительного образования Москвы и Московской области данная тенденция сильно распространена;

3) расширение возможностей для развития и углубления результатов (предметных, личностных, метапредметных), заложенных во ФГОС. В условиях дополнительного образования обучающимся удастся достигнуть необходимых планируемых результатов быстрее и эффективнее за счет реализации вышеизложенных особенностей (создание языковой среды, общение с носителями языка, вариативность и индивидуализация обучения), а также на основе принципиальной интеграции

разных уровней образовательных результатов в ходе обучения за счет отбора соответствующего содержания, форм и средств обучения. Следует отметить, что в любом случае большинство программ дополнительного языкового образования ориентированы на соблюдение требований ФГОС.

4) возможность для реализации межкультурного языкового образования. Следует отметить, что межкультурный подход в школьном образовании рассматривается в рамках ФГОС, но не декларируется как базовый. Другими словами, в процессе осуществления школьного языкового образования преподаватели уделяют недостаточно внимания основным аспектам межкультурного подхода и не обращают внимание обучающихся на ряд важных особенностей, которые необходимы для осуществления межкультурного общения. В рамках ДЯО реализация межкультурного подхода осуществляется за счет вышеизложенных особенностей, поскольку обучающиеся знакомятся с особенностями межкультурного общения, получают знания в области речевого этикета, речевого общения.

Таким образом, дополнительное языковое образование не только расширяет языковые компетенции учащихся, но и предоставляет возможность погрузиться в более глубокое изучение иностранного языка, а также познакомиться с его культурными аспектами [Петрова, 2019: 81]. Это позволяет учащимся не просто овладеть новым языком, но и лучше понять межкультурные контексты, связанные с этим языком.

Так, ДЯО играет важную роль в формировании не только языковой и коммуникативной компетенций, но и социокультурной и межкультурной. ДЯО предоставляет учащимся возможности для более глубокого и культурно осознанного изучения иностранных языков, что способствует их успешной коммуникации в межкультурной среде.

Основными преимуществами дополнительного языкового образования являются следующие:

1. Возможность взаимодействия с носителями языка. Во многих программах дополнительного языкового образования преподаватели являются носителями языка, что обеспечивает учащимся прямой контакт с культурой и обществом, которое они изучают. Это может привести к глубокому пониманию культурных норм, привычек и ценностей.

2. Использование авторских методик обучения. В дополнительном языковом образовании есть больше свободы для экспериментов с различными подходами и методиками, что может включать использование авторских методик, основанных на реальных культурных ситуациях и контекстах.

3. Высокий уровень мотивации учащихся. Учащиеся, которые выбирают дополнительное языковое образование, обычно имеют высокий уровень мотивации, что помогает в изучении языка и культуры.

4. Широкое использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ могут использоваться для предоставления учащимся доступа к богатому массиву культурных материалов и ресурсов, включая фильмы, музыку, литературу, новости и многое другое.

5. Широкая или специализированная программа обучения. В дополнительном языковом образовании возможна большая гибкость в разработке программ обучения, что позволяет более точно ориентироваться на конкретные потребности и интересы учащихся.

6. Больше времени на обучение. Учащиеся, занимающиеся дополнительным языковым образованием, часто имеют больше времени на изучение языка, что может способствовать более глубокому пониманию и усвоению культуры.

Важной составляющей содержания ДЯО является социокультурная компетенция, которая включает понимание и адекватное взаимодействие с культурными особенностями и нормами языка, а также умение применять речевой этикет в социальных ситуациях (Сидоров, 2015). В контексте ДЯО социокультурная компетенция становится неотъемлемой частью иноязычной подготовки учащихся, позволяя им успешно взаимодействовать в межкультурной среде и быть эффективными коммуникантами.

Несмотря на широкие возможности, которые предоставляет дополнительное языковое образование (ДЯО), система сталкивается с рядом проблем. К ним относятся нехватка квалифицированных преподавателей, недостаточное финансирование, а также недостаток методических материалов и технологий для обучения иностранным языкам. В то же время эти вызовы стимулируют поиск новых подходов и решений, включая использование онлайн-платформ, сотрудничество с иностранными университетами и разработку инновационных методик обучения.

Таким образом, несмотря на существующие проблемы, модернизация системы ДЯО в России продолжается, открывая новые возможности для обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. *Бим И.Л.* Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 5. С. 7–11.
2. *Золотарева А.В.* Методика преподавания по программам дополнительного образования детей: учебник и практикум для среднего профессионального образования. М.: Издательство Юрайт, 2023.
3. *Иванова А.Н.* Роль речевого этикета в обучении иностранному языку // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков (CONTEMPORARY ISSUES OF EFL TEACHING): сборник материалов Международной научно-практической конференции. Киров, 2014. С. 60–65.
4. *Копылова Ю.В.* Принципы обучения иностранному языку в условиях дополнительного языкового образования // Педагогическое образование в России. 2017. № 4. С. 112–117.
5. *Петрова Е.В.* Социокультурная компетенция в контексте дополнительного языкового образования // Педагогическое образование в России. 2018. № 7. С. 80–88.
6. *Шерехова О.М.* Подготовка к публичным выступлениям в рамках модели единого иноязычного пространства [Электронный ресурс] // Электронный сборник статей по материалам 2-й Международной заочной научно-практической конференции «Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования». Макеевка, Донецкая народная республика, 2017. С. 76–85.

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная технология обучения иностранным языкам, включающая разнообразные формы организации деятельности обучающихся и позволяющая соотнести теорию с практикой. Кейс-технология нацелена на формирование у обучающихся новых качеств, умений, приобретение новых знаний посредством вовлечения их в интерактивное сотрудничество. Развитие навыков коммуникации, рациональное и своевременное выражение мыслей, проявление социальной инициативы и уважительного отношения к мнению оппонента – качества, которые позволяет развить кейс-технология. Уроки иностранного языка с применением данной технологии позволяют активизировать деятельность обучающихся путем повышения их мотивации, стимулируют развитие интеллектуальных навыков, а также развивают способность критически мыслить и оценивать ситуацию.

Ключевые слова: кейс, креативное мышление, интерактивная технология, познавательная мотивация.

Кейс-технология является эффективным инструментом обучения иностранным языкам, способствует развитию креативного мышления обучающихся, появлению неординарных и неоднозначных идей и методов решения проблемных ситуаций, развивает систему ценностей и жизненных принципов. Обучающиеся приобретают опыт работы с большим объемом информации, что способствует развитию их потенциала и становлению универсальных учебных действий. Кейс-технология, основанная на анализе реальных жизненных ситуаций и событий, мотивирует обучающихся на преодоление определенных трудностей, развивает их творческие способности, активизирует самостоятельный поиск решений, а информация, полученная в процессе работы, усваивается прочнее и запоминается на более длительный срок. Работа в сотрудничестве и взаимодействие обучающихся друг с другом способствуют формированию ответственности за принятые решения, развивают навыки анализа информации, а также убедительно и логично отстаивать свою точку зрения и принимать участие в коллективном обсуждении проблемы.

Рассмотрение определенной ситуации с выявленной проблемой выступает основным элементом данного метода. Корнеева Н.А. под кейсом понимает обширное и детальное упражнение с соответствующими данными, в то время как Шимутин Е. полагает, что данная технология сотрудничества основывается на ситуациях, как реальных, так и вымышленных, и нацелена на становление новых умений обучающихся, таких, как анализ и обработка информации с целью решения поставленной проблемы [Корнеева, 2010]. Анализ проблемной ситуации является основой кейс-технологии, включающей в себя также проектные методы и ролевые игры [Шимутин, 2009].

На основании вышеизложенных определений, можно сделать вывод, что кейс-технология рассматривается как усовершенствованная технология взаимодействия обучающихся с анализом и последующим решением проблемных вопросов и применением разнообразных форм и методов с целью приобретения необходимых навыков обучающимися. Одно из базовых понятий кейса – «ситуация» – в данном контексте выступает как изменяемая среда, имеющая определенные возможности для трансформации и включающая в себя различного рода противоречия. Нестабильность ситуации зависит от активности участвующих в ней лиц, взаимодействие которых направлено на решение выявленной проблемы. Соответственно, в контролируемой системе без возможности

выбора решений представляется невозможным применить метод анализа ситуации. [Ульянова, 2014]. Термин «анализ» в свою очередь выступает как научное испытание или исследование, а также как ментальное деление элемента на детали. Разнообразные виды анализа способствуют увеличению продуктивности урока иностранного языка, ввиду наличия возможности применения нескольких категорий анализа одновременно в рамках одного кейса. Ситуационный анализ может быть осуществлен, например, с помощью корреляции или системного анализа, факторного или статистического анализов и многих других.

Итак, кейс-технология идеальное средство для формирования устойчивых навыков обучающихся, развития их коммуникативных и аналитических способностей. В процессе становления данной технологии определились различные спецификации кейсов. В зависимости от сложности поставленной проблемы, кейсы могут подразделяться на:

- учебные ситуации, главной задачей которых является выделение самой ситуации и принятие индивидуального и независимого решения по конкретному вопросу;
- учебные ситуации с демонстрацией практического примера, способствующего выработке алгоритма поиска верного решения в подобной ситуации;
- учебные ситуации без наличия проблемного вопроса, призванные проанализировать представленные в кейсе данные в виде статистических фактов или таблиц и выявить возможные способы решения указанного случая. Отдельно необходимо упомянуть о дополнительных тренировочных упражнениях, направленных на определение способов и путей решения проблемного вопроса [Малаева, 2012].

Рассматривая кейсы и отталкиваясь от их целей и задач, представляется возможным выделить виды, которые обучают анализу и оценке, определению проблемы и формированию решения, а также те, которые обозначают и представляют проблему и решение в итоговой системе. Основной задачей кейса на уроке иностранного языка, на наш взгляд, является его практико-ориентированность и способность передать жизненную ситуацию, что в свою очередь будет способствовать формированию и закреплению необходимых знаний, умений и навыков, а также выработке соответствующего решения к поставленной задаче. Подобные практические кейсы детально и наглядно демонстрируют ситуацию, стимулируют познание жизни обучающимися и развивают стремление к улучшению жизни.

Отличительной чертой обучающих кейсов служит их способность решать воспитательные и учебные задачи, в то время как проблемная ситуация создается искусственно и не носит практического характера. Содержание кейса условно и содержит комплекс принципиально важных и реалистичных жизненных ситуаций с целью выделить в них общее, выработать подход работы с подобными проблемами и сформировать способность их анализировать. Главная идея научно-исследовательского кейса заключается в показательном примере для получения нового знания непосредственно о заданной ситуации и действий в этих обстоятельствах. Подобный кейс отличается коллективной работой над реализацией исследований, рассмотрением и описанием действительной проблемной ситуации и поиском возможных решений, а также отсутствием индивидуального осознания обозначенной проблемы.

Разнообразный формат кейсов на уроках иностранного языка способствует выработке и развитию не только коммуникативных, но и регулятивных способностей, поскольку кейс подразумевает работу по плану, создание собственного продукта в креативных уникальных формах, таких, как сочинение, репортаж или пресс-релиз. Данная технология стимулирует и оживляет способности обучающихся мыслить нестандартно в различных ситуациях, учит взаимодействовать в коллективе, умению слышать и прислушиваться к чужой иной точке зрения. В условиях ограничения времени указанная технология позволяет структурировать информацию и применять элементы проблемного

обучения, что способствует обретению обучающимися не только академических знаний, но и осознанию теоретических положений, понятий и формированию обобщений и выводов.

В процессе подготовки кейса к использованию на уроке иностранного языка необходимо помнить о специфике предмета и цели обучения, а именно коммуникативной и деятельностной направленности обучения, приобщении к иноязычной культуре, формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции [Щукин, 2017]. Важным условием при формировании кейса является учет психофизиологических особенностей обучающихся, их интересов и мотивирующих их векторов обучения. Кейс реализуется в данном случае в условиях социального взаимодействия всех участников заданной ситуации, а язык в свою очередь выступает средством решения реальных или искусственно созданных задач.

Подготовка кейса к использованию включает в себя несколько важных этапов, реализуемых в определенной последовательности. В первую очередь необходимо установить тему и вопрос исследования, затем выявить его объект для определенной ситуации и приступить к сбору и анализу подходящего материала. Следующим шагом будет рассмотрение потенциальных путей развития ситуации и поиск возможных решений, что приведет к необходимым корректурам и итоговой демонстрации кейса [Филонова, 2013].

С точки зрения организации кейса можно выделить несколько модулей:

1. Вступительная часть, представленная в форме терминов, резюме содержания, основополагающих моментов или данных, позволяет войти в ситуационную среду кейса и выявить его особенности. На этом этапе происходит ознакомление обучающихся с содержанием ситуации, формирование подгрупп и определение ответственного лидера в каждой из них. Данная часть кейса чрезвычайно важна для становления и развития таких качеств и умений, как определение сути проблемы, способности взять на себя ответственность коммуникативного лидера команды, возможности осознать аутентичный материал в устном и письменном виде.

2. Основная часть, содержащая факты и проблемную ситуацию, стимулирует обучающихся на выбор важных для анализа понятий, определение действующих лиц, выявление потенциальных трудностей в процессе решения обозначенной задачи и отбор методов исследования. Данный этап кейса посвящен аналитическому поиску решений проблемного вопроса в результате всестороннего изучения имеющихся данных, аргументированное построение итогового варианта решения и поэтапное планирование его предъявления другим участникам. Обучающиеся имеют возможность высказать свое мнение, осмыслить и опровергнуть точки зрения своих оппонентов, критически оценить представленные идеи и выбрать наиболее оптимальное решение с соблюдением определенных норм языка в соответствии с поставленной коммуникативной задачей.

3. Заключительная часть содержит дополнительную информацию, ссылки и приложения, дает возможность осознать кейс в полном объеме. Данный этап позволяет подвести итоги, оценить работу участников кейса, признать наиболее обоснованное и подходящее решение поставленной проблемы. Выступления ответственных лидеров подгрупп способствуют формированию навыков вести дискуссию, докладывать публично необходимую информацию, организовывать свое высказывание в логически связную последовательную речь [Калачикова, 2007].

Сочетание теории и практики, самостоятельный поиск необходимых данных, а также формирование навыков работы с различными информационными ресурсами являются безусловными преимуществами данной технологии. Отличительными ее достоинствами также являются коллективный характер познавательной деятельности, творческий процесс восприятия и работы с кейсом и неоднозначность найденного решения, формирование умений работы в малых группах и навыков ведения диспутов, что в свою очередь способствует преодолению языкового барьера в процессе общения и развитию социокультурной и лингвистической компетенций.

Результативность кейс-технологии стремительно проявляется в обучении иностранному языку, поскольку данная интерактивная технология с легкостью интегрируется в систему образования как индивидуально используемый метод, так и совместно с другими технологиями обучения. Организация работы над решением проблемы кейса способствует достижению метапредметных результатов и подразумевает участие всех обучающихся независимо от их успешности в обучении, создавая различия по интересам и умениям [Бурмакина, 2020].

Ввиду того, что построение дискуссии и высказывание своей точки зрения на иностранном языке является нелегким многоплановым видом речевой и мыслительной деятельности, следует помнить о языковых средствах, помогающих сформулировать высказывание, позволяя использовать социокультурный опыт и нивелируя возможный низкий уровень владения обучающимися иностранным языком. Смысловые опоры и тематические словосочетания будут способствовать формулированию собственных идей и мыслей, аутентичных эмоционально-окрашенных высказываний и грамматически верных фраз. Определенные проблемы может вызвать затянувшаяся дискуссия во время представления группового решения проблемного вопроса. В данном случае профессиональное мастерство педагога, правильная организация работы и тактика ведения беседы, корректный выбор формы презентации итогового высказывания помогут достичь запланированных результатов образовательной деятельности и повысить мотивацию обучающихся, а также избежать потери эмоциональных ресурсов.

Кейс-технология, являясь интеграцией метода проектов, проблемного обучения и коммуникативных технологий, способствует правильной организации аутентичного взаимодействия ее участников, разнонаправленно развивает личность обучающегося, повышает его мотивацию, формирует умения работать в команде, творчески и нестандартно мыслить, смело высказывать и отстаивать свое мнение, отвечает на самый волнующий вопрос о необходимости изучения определенного языкового материала и важности его применения в конкретной жизненной ситуации.

Список литературы

1. Бурмакина Л.В. Ролевые игры на уроках английского языка. СПб.: КАРО, 2020.
2. Калачикова О.Н. Метод кейс-стади: Учебное пособие. Томск: 2007.
3. Корнеева Н.А. Формирование социокультурной компетенции у студентов – будущих переводчиков на материале аутентичных текстов // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-u-studentov-buduschih-perevodchikov-na-materiale-autentichnyh-tekstov/viewer> (дата обращения: 25.10.2023).
4. Малаева А.В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2012. 196 с.
5. Ульянова Е.С. Использование кейс-технологии в обучении иностранному языку // М.: Иностранные языки в школе, 2014. С. 23–29.
6. Филонова В.В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс метода (английский язык, направление подготовки «лингвистика»): дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 236 с.
7. Шимутина Е. Кейс-технологии в учебном процессе // СПб.: Народное образование, 2009. С. 172–179.
8. Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Икар, 2017.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕКСТОВ ДИСКУРСА МАССМЕДИА И ПОЛИТИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ МОТИВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Настоящая статья посвящена установлению эффективности применения текстов массовых, социально значимых видов дискурса, таких как дискурс СМИ и политики, для развития продуктивных коммуникативных навыков речи на старшем звене общеобразовательной школы с применением мотивационных педагогических технологий. В рамках исследования, отраженном в статье, на основе современных текстов СМИ и политики были разработаны упражнения для формирования продуктивных коммуникативных навыков школьников. Приводится анализ успешности выполнения заданий на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, а также анализ эффективности их применения в сравнении с традиционными упражнениями базовых школьных учебников.

Ключевые слова: педагогическая технология, продуктивные коммуникативные навыки, дискурс, политический дискурс, дискурс масс-медиа.

Термин «педагогическая технология» возник в отечественной методике и педагогике относительно недавно и является одним из наиболее популярных и часто употребляемых. Понятия «метод обучения» и «технология обучения» различаются, прежде всего, по субъекту деятельности. Если понятие «методика» отражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения, безотносительно к осуществляющему их деятелю, педагогическая технология предполагает активную вовлеченность в процесс обучения как педагога, так и учащихся [Коротаева, 2023]. Технологии обучения, в отличие от методик, предполагают также разработку содержания и способов деятельности самих школьников.

Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая и философская позиция автора, она предполагает целый комплекс действий, в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного результата [Щукин, 2018].

Наиболее общая классификация педагогических технологий подразумевает их деление на мотивационные, деятельностные и управленческие. Поскольку одной из задач данной работы явилось установление уровня мотивированности школьников при работе с социально значимыми видами текстов, исследование проводилось с использованием *мотивационных педагогических технологий*, которые включают в себя:

- Индивидуальный подход к учащимся, повышение оценки личности;
- Ориентацию на практический смысл учебного материала;
- Формирование интереса, обеспечение занимательности.

Мотивация как психологическое явление представляет собой побуждение, вызывающее активность, заинтересованность в конкретном уроке и в учебно-познавательной деятельности в целом [Сысоев, 2012].

В рамках мотивационно-деятельностных технологий формирование коммуникативной компетенции как одной из основных видов компетенций реализуется посредством различных методик фор-

мирования продуктивных видов речевой деятельности. Специфическими лингво-психологическими особенностями говорения как продуктивного вида речевой деятельности являются [Гальскова, 2015]:

- обращенность к слушателю,
- ситуативная обусловленность,
- эмоциональная окрашенность,
- реактивность (для диалога).

В связи с этим, тексты, предназначенные для формирования коммуникативных навыков школьников, должны быть актуальными по содержанию, соответствовать интеллектуальному уровню и базовым языковым навыкам школьников, а также вызывать эмоциональный интерес для обсуждения, то есть создавать необходимые условия для использования *мотивационных технологий* обучения. Кроме того, учащийся в процессе коммуникации на иностранном языке «должен быть готов к ситуации, где он будет действовать в качестве коммуниканта (участника коммуникации), коммуникатора (специалиста по общению) и межкультурного проводника» [Прохорова, 2022: 249]. Тексты дискурса СМИ и политики соответствуют данным требованиям, поскольку обладают высокой коммуникативной направленностью, ориентацией на прямое и не прямое речевое воздействие, нормативностью языкового оформления, а также новизной и актуальностью. Применение данных текстов представляется целесообразным и методически обоснованным, поскольку их материал современен, аутентичен, информативно насыщен, служит дополнительным источником погружения учащихся в языковую среду, способствует ускорению процесса обучения и прививает интерес к изучаемому предмету. Общими признаками дискурса СМИ и политики являются открытость, ориентация на массы, специальная позиция адресанта, разделяющего ценности своей группы, побуждение к дискуссии через создание ситуации несогласия. Поэтому данные тексты представляют необходимые языковые данные, которые легкодоступны, популярны и лингвистически богаты, а также позволяют погрузить учащихся в социальную, историческую и культурную среду страны изучаемого языка.

Проанализировав тексты СМИ и политики, мы пришли к *выводу*, что они обладают следующими общими коммуникативными и лингвистическими особенностями, которые могут эффективно развивать продуктивные коммуникативные навыки и мотивировать к продуцированию речи:

1. Наличие в данных текстах признаков различных стилей (публицистического, художественного, разговорного, научного), что потенциально может развивать словарный запас на различных уровнях лексики, а также вариативные грамматические конструкции:

- to corroborate a statement – подтверждать заявление (официально-деловой стиль);
- to the extent that – при условии (научный стиль);
- frankly speaking- честно говоря (разговорный стиль).

2. Использование заимствований из других языков, в основном из греческого и латинского, что может способствовать формированию лингвистических компетенций учащихся, особенно в специализированных языковых школах:

- de facto – фактический;
- versus – против;
- pro et contra – за и против;
- pro tempore – временно.

3. Использование ссылок и цитирования известных людей, что повышает мотивацию учащихся и способствует развитию общеобразовательных компетенций: “A clash of civilization” – столкновение цивилизаций (С. Хантингтон); “The White Man’s Burden” – бремя белого человека (Р. Киплинг), “The silent majority” – молчаливое большинство (Р. Николсон).

4. Использование имен собственных, географических и исторических наименований, что может способствовать развитию знаний культуры стран изучаемого языка:

- The English Channel- Пролив Ла-Манш;
- Beijing- Пекин;
- Новая газета- the Novaya Gazeta.

5. Использование неологизмов, что может развивать языковую догадку и умение работать со лингвистическими и энциклопедическими словарями:

- Soft power- мягкое влияние (через культуру, идеологию, пропаганду)
- Hard power- жесткое влияние (через военное и экономическое давление)
- Managed Democracy- управляемая демократия
- Velvet Revolution- бархатная революция

Таким образом, тексты СМИ и политики могут развивать не только целевую языковую мотивацию, но также и культуроведческую, страноведческую и эстетическую.

Для установления эффективности применения текстов СМИ и политики для формирования коммуникативных навыков было проведено *экспериментальное исследование*: на основе современных текстов СМИ и политики были разработаны упражнения для формирования продуктивных коммуникативных навыков школьников экспериментальной группы 11 класса (25 респондентов) с последующим этапом их контроля и оценивания. Отбор специальных текстов производился на основе новостных статей, основными критериями отбора которых послужили актуальность тематики и популярность политической фигуры или новости. Кроме того, упражнения разрабатывались с учетом аудиторного билингвизма учащихся и возможности интерференции родного языка. Комплекс упражнений включал в себя задания нарастающей сложности: на уровне слова, словосочетания, предложения, сверхфразового единства и текста. С целью сравнения процента успешности выполнения подобные же задания были составлены на основе лексики УМК “Spotlight” (модуль 3 “Responsibility”), базового учебника данной группы респондентов.

Приведем несколько примеров подобных заданий.

1. Упражнения на уровне слова:

Read the sentences written below. What words are new for you? Translate the highlighted words:

- We left on Jan 31 with that oven-ready deal.
- It will not be a bad thing for the EU to have a prosperous and dynamic UK on your doorstep.

2. Упражнения на уровне словосочетания:

Complete the sentences with phrases: unity, progress, prosperity, freedom.

3. Упражнения на уровне предложения с выходом в текст:

Read the text. Comment on it using your notes. Express your opinion: Are you a free person? Why do we need freedom? What is freedom for you?

We all need Freedom

Sometimes from ourselves too

Sometimes we get willingly over time

We need to break the cage and fly again

4. Упражнения на продуцирование монологического и диалогического высказывания:

What do you think of your country? Do you follow the news about the political situation in the world? Why yes or no?

Can you call yourself a patriot of your country? Discuss in pairs using notes.

При оценке и подсчете процента успешности выполнения первых двух заданий количество правильных ответов определялся делением количества правильных ответов на количество вопросов. При оценивании третьего и последующих заданий использовалась пятибалльная шкала от 0 до 5 баллов, где «0» рассматривался как полное отсутствие ответа и далее по шкале качества ответа от «1» до «5». Следует отметить, что традиционная пятибалльная школьная система оценивания,

зачастую подразумевает только четыре балла, где «двойка» рассматривается как худший результат или отсутствие ответа.

Процентные данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1

**Процентное соотношение успешности выполнения коммуникативных заданий
в экспериментальной группе**

Уровень упражнения	Задания на базе текстов СМИ и политики	Задания на базе рабочего учебника школьной программы
Упражнения на уровне слова	43%	65%
Упражнения на уровне словосочетания	52%	60%
Упражнения на уровне предложения	63%	58%
Упражнения на уровне текста	72%	67%

Как видно из данных таблицы, успешность выполнения заданий прямо пропорциональна повышению уровня выхода в коммуникацию. Упражнения на уровне слова показали относительно не высокий результат выполнения относительно упражнений на базе лексики рабочего учебника, что может объясняться новизной и сложностью лексики для усвоения, в связи с чем был сделан вывод о необходимости контекста. Контекстуальные задания и упражнения с выходом в коммуникацию получили больший процент выполнения, что подтверждает эффективность применения данного типа текстов для формирования коммуникативных навыков связной речи, что может быть объяснимо тем, что лексика СМИ и политики редко встречается изолировано, как правило, это связные тексты, представленные для публичного прослушивания, прочтения и просмотра.

В качестве *заключения*, хотелось бы отметить необходимость разработки новых тематических комплексов и упражнений в современных УМК, представленных в общеобразовательных школах, которые бы опирались на массовые и социально значимые виды дискурса и способствовали успешному формированию коммуникативных навыков учащихся в рамках мотивационных педагогических технологий.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М. 2015.
2. Коротаева Е.К. Педагогическое взаимодействие и технологии. М. 2023.
3. Прохорова А.А. Мультилингвальное обучение студентов технического ВУЗА: рациональные аргументы// Язык и культура. 2022. № 60. С. 249–269.
4. Сысоев П.В. Информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранному языку. Теория и практика: монография. М.: Глосса-Пресс, 2012.
5. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. Учебное пособие. М. 2018.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА «КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ ПОЛЬСКОГО ОБЩЕСТВА И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ»

Аннотация. Курс «Культурные ценности польского общества и их отражение в языке» предназначен для студентов и аспирантов исторического факультета. Целью курса является попытка вычленить основные культурные ценности польского общества и показать, какое отражение они находят в польском языке. В рамках данного курса представлены такие культурные ценности, как свобода, родина, семья, дружба, вера, толерантность, эмоциональность и сердечность человеческих отношений, гостеприимство. При этом их рассмотрение базируется на языковом материале, на данных толковых и фразеологических словарей польского языка.

Ключевые слова: польский язык, лексика, фразеология, культурные ценности, родина.

Данный курс читается как курс по выбору или как спецкурс для студентов и аспирантов исторического факультета. Целью курса является попытка вычленить основные культурные ценности польского общества и показать, какое отражение они находят в польском языке.

В системе каждого языка за многие века ее существования отразились и сохранились представления народа о том, что является для него особенно ценным. Совершенно очевидно, что языковая картина мира любого национального языка не может не отражать системы культурных ценностей, существующих в данном обществе. Тот факт, что культурные ценности тесным образом связаны с языком, стал причиной появления в лингвистических трудах выражения «язык ценностей», автором которого является польский лингвист Я. Пузынина [Puzynina, 1993].

Польский язык – это несомненно источник информации о культурных ценностях и идеалах, существующих в польском обществе. Аксиологически окрашенными являются не только лексика и фразеология, но и другие уровни польского языка, в том числе морфология, синтаксис, словообразование. Так, например, информацию о ценностях и их соотношении на уровне синтаксиса может передавать порядок слов в словосочетании, где на первом месте всегда стоят названия более «ценных» явлений и объектов: *sprawa życia i śmierci* (жизнь и смерть), *tak czy nie* (да или нет), *za czy przeciw* (за или против), *ojciec i syn* (отец и сын), *maż i żona* (муж и жена), *ojciec i matka* (отец и мать), *koledzy i koleżanki* (друзья и подруги). Первым членом трех последних сочетаний являются названия лиц мужского пола, что свидетельствует об исторически сложившихся (но часто не отражающих современного положения) предпочтениях в отношении ценности мужчин и женщин. Об этом говорит также наличие в польском языке морфологической категории «мужского лица», противопоставленной «неличной» категории, объединяющей женщин со всеми остальными предметами (как одушевленными, так и неодушевленными).

Несомненно, наиболее полным источником подобной информации являются лексика и фразеология. Обширное поле для исследования составляют уже сами названия ценностей, функционирующие в польской культуре как слова-символы, «слова-штандарты» [Pisarek, 2003: 95], т. е. слова, наиболее значимые для носителей польского языка. Они традиционно объединяются в триады, типа *Bóg, honor, Ojczyzna* (Бог, честь, родина), *wiara, nadzieja, miłość* (вера, надежда, любовь), *dobro, prawda, piękno* (добро, правда, красота), *wolność, równość, braterstwo* (свобода, равенство, братство) и являются предметом исследования во многих монографиях польских лингвистов.

В рамках данного учебного курса представлены такие культурные ценности, как свобода, родина, семья, дружба, вера, толерантность, эмоциональность и сердечность человеческих отношений, гостеприимство. При этом их рассмотрение базируется на языковом материале, на данных толковых и фразеологических словарей польского языка. Тематическое наполнение курса:

Тема 1. Элементы, формирующие систему культурных ценностей польского общества.

Тема 2. Коллективная культурная идентичность и ценностная картина мира.

Тема 3. Акты речи как отражение культурных ценностей.

Тема 4. «Правда», «толерантность», «вера» и их отражение в польской языковой картине мира.

Тема 5. «Родина» и «патриотизм».

Тема 6. «Свобода» как основополагающая ценность и ее отражение в польском языке.

Тема 7. «Дом» и «семья», их роль для польского общества.

Тема 8. «Народ», «гражданин», «патриотизм», «государство» и их отражение в польской языковой картине мира.

Тема 9. Стереотипы как элемент языковой картины мира.

Тема 10. Оппозиция «свой – чужой» и ее отражение в современном польском языке.

Тема 11. Система межличностных отношений в польском обществе. Польские «модели дружбы».

Тема 12. «Эмоциональность» и «сердечность» отношений. Языковая картина чувств и эмоций.

Тема 13. Отражение культурных ценностей польского общества в польском речевом этикете.

Тема 14. «Гостеприимство» и культура польского застолья.

Не случайным является включение в программу курса такой темы как «Речевой этикет». Речевой этикет, несомненно, играет значительную роль в формировании польской языковой картины мира. В нем находят отражение многие культурные ценности польского общества, например, эмоциональность и сердечность человеческих отношений. Речевой этикет отражает не только ключевую роль «чувств» в польской культуре, но и необходимость сохранять определенную дистанцию в общении. Отсюда известная польская «титоломания», т. е. повышенное внимание к употреблению титулов, названиям должностей и ученых степеней. Причем, не только в академической среде, но и в повседневной жизни. Как отмечает А. Вежбицка [Wierzbicka, 1999], сочетание эмоциональности и официальности является специфически польской чертой. Необходимость сохранять некоторую официальность даже в тех случаях, когда хочется проявить теплоту и сердечность – важная черта традиционно польской культуры, которая находит отражение в польском языке. В польском языке не возникает проблемы выбора между эмоциональным обращением и сохранением дистанции: можно выразить и то, и другое одновременно и в разных пропорциях (например, обратиться “*panie Tadeuszu*”, “*panie Tadku*” или “*panie Tadzio*”, “*pani Zofio*”, “*pani Zosiu*” или “*pani Zosieńko*”).

Рассмотрим принцип изложения материала на примере одной из тем – «Родина как одна из основополагающих ценностей». Родина (*ojczyzna*) занимает среди ценностей наиболее значимых для польского общества особое место, что подтверждают результаты социологических опросов носителей польского языка. Такая большая значимость этого понятия обусловлена, конечно же, трагическим историческим опытом Польши, а именно утратой независимости в результате разделов в конце 18 века. Именно поэтому на протяжении последних столетий слово *ojczyzna* тесно связывалось с национальной независимостью и стояло в одном ряду с такими словами, как *wolność*, *niepodległość*, *patriotyzm* (свобода, независимость, патриотизм). В польской исторической и политической реальности эти понятия являются ценностями одного порядка и многими они воспринимаются как основные, определяющие характер так называемой “*polskości*”. Говоря о динамике развития понятия родины, Е. Бартмиński отмечает сакрализацию данного понятия в 19 веке, о чем свидетельствует, в частности, выражение *na ołtarzu Ojczyzny* (на алтаре Родины) и нередкое написание этого слова с большой буквы [Bartmiński, 2007: 184].

Слово *ojczyzna* (родина, отчизна) образовано от существительного *ojciec* и первоначально означало «землю отцов, предков». Лишь в начале XIX века после утраты Польшей государственной независимости оно приобрело новый дополнительный смысл и выросло до уровня национальной святыни. Семантическая структура таких слов как *ojczyzna*, имеющих большую идеологическую нагрузку, несомненно, является отражением исторического опыта народа. Именно исторический опыт влияет на то, что одни элементы значения становятся более существенными, а другие уходят на второй план. Такая динамика семантической структуры во многом определяет своеобразие языковой картины того или иного языка [Abramowicz, 1993: 154].

В качестве основного значения слова *ojczyzna* толковые словари в настоящее время выделяют следующее: «страна, в которой мы родились и с которой связаны эмоционально и в культурном отношении». Кроме основного значения выделяется также еще одно: «место происхождения чего-либо». Например: *Ateny – to ojczyzna demokracji* (Афины – родина демократии), *ojczyzną baroku są Włochy* (Родина барокко – Италия). В сочетании с некоторыми определениями, например “*druga ojczyzna*” (вторая родина), “*przybrana ojczyzna*” (приемная родина) слово *ojczyzna* относится к странам, которые воспринимаются как родина, хотя на самом деле таковой не являются. Польское *ojczyzna* может обозначать место, где прошло чье-то детство и юность (аналогично русскому «малая родина»), но лишь в поэзии, не в повседневной речи. Так, например, у Адама Мицкевича в поэме «Пан Тадеуш» мы читаем:

“*Litwo, ojczyzno moja! Ty jesteś jak zdrowie!*

Pe Cię cenić trzeba, ten tylko się dowie,

Kto Cię stracił.” – Литва, родина моя! Ты как здоровье: только тот понимает, как нужно тебя ценить, кто тебя потерял.

Как отмечает Анна Вежбицка [Wierzbicka, 1999: 472], когда Адам Мицкевич, духовный лидер польской политической эмиграции, который пишет о Польше, по-польски и для поляков называет Литву своей родиной, он употребляет слово *ojczyzna* в значении «то место, где он жил в детстве, где был его дом, откуда происходят его корни» (слово при этом содержит сильный эмоциональный компонент).

Слово *ojczyzna* имеет также целый ряд дополнительных коннотаций, а именно: «защита», «борьба», «боль», «страдание», «любовь». О наличии этих дополнительных смыслов свидетельствуют устойчивые сочетания, в которых оно часто употребляется: *przelewać krew za ojczyznę* (проливать кровь за родину), *walczyć o ojczyznę* (сражаться за родину), *poleć* (пасть за родину), *umrzeć* (умереть за родину), *zginąć za ojczyznę* (погибнуть за родину), *bronić ojczyzny* (защищать родину), *służyć ojczyźnie* (служить родине); *cierpiąca ojczyzna* (страдающая родина), *nieszczęsna ojczyzna* (несчастливая родина), *biedna ojczyzna* (бедная родина), *bolejąca ojczyzna* (скорбящая родина), *żał za ojczyznę* (тоска по родине), *miłe blizny dla ojczyzny* (приятны и шрамы ради родины). Конечно, источником подобных словосочетаний является прежде всего художественная литература, особенно поэзия. Они уходят корнями в романтическую поэзию 19 века, но нередко присутствуют и в более поздних произведениях. Ярким примером является стихотворение Тадеуша Ружевича «Облик родины» [Różewicz, 1995: 494], где есть такие строки: “*na początku ojczyzna jest blisko*

na wyciągnięcie ręki

dopiero później rośnie krwawi boli”

– сначала родина близко, на расстоянии вытянутой руки, и лишь потом она растет, кровоточит и болит.

Словосочетания со словом *ojczyzna* и образованным от него прилагательным *ojczysty* всегда очень эмоционально окрашены: *ziemia ojczysta* (родная земля), *kraj ojczysty* (родная страна), *ojczyste progi*, *ojczysty dom* (отчий дом), *ojczyste gniazdo* (родное гнездо, родной дом), *ojczyzna niebieska* (цар-

ство небесное), *zdrajca ojczyzny* (предатель родины) и др. Хотя этимологически слово *ojczyzna* связано со словом *ojciec*, словосочетание *łono ojczyzny* (например, *wrócić na łono ojczyzny* – вернуться на родину) указывает на связь этого понятия со словом *matka* (мать), поскольку *łono* – это чрево, лоно. На это же указывают и сочетания *matka ojczyzna*, *syn ojczyzny*. Ср. сочетание «Родина-мать» в русском языке.

Словосочетание *bracia rodacy* (братья соотечественники) также указывает на то, что родина – это мать всех людей, являющихся соотечественниками. Вообще слово *rodacy* (соотечественники) очень глубоко передает смысл и силу связи между людьми, имеющими общую родину.

С понятием родины тесно связан целый ряд интересных семантических элементов [5, с. 480–481], таких как существительные *obczyzna*, *kraj*, глагол *wynarodowić się*. Последний означает утрату связи с родиной и имеет такие же отрицательные коннотации, как глагол *zdradzić* (предать). Его обычно употребляли по отношению к эмигрантам, которые утратили польский дух, связь с польской культурой. Польская эмиграция породила и употребление слова *kraj* (страна) в новом значении: с перспективы поляков, живущих за границей, *kraj* – это не вообще страна, а «родина, Польша». Например, *wrócić do kraju* (вернуться на родину), *tęsknić za krajem* (тосковать по родине), *dawno nie był w kraju* (давно не был в Польше).

В понятии *ojczyzna* содержится противопоставление своего, родного чужому, иностранному. Это выражено в лексической оппозиции *ojczyzna* – *obczyzna* (чужбина). Последнее существительное образовано от прилагательного *obcy* (чужой, иностранный). *Obczyzna* – это чужая страна, где человек не чувствует себя как дома. Например: *emigrować na obczyznę w poszukiwaniu chleba* – эмигрировать на чужбину в поисках хлеба. По той же словообразовательной модели, что и *ojczyzna*, *obczyzna* образовано существительное *polszczyzna* (польский язык). И если *obczyzna* является антонимом слова *ojczyzna*, то можно сказать, что *polszczyzna* в некотором смысле его синоним. Это объясняется тем, что понятие родины включает в себя все основные ценности польской национальной культуры, а польский язык занимает в этой культуре ведущую позицию.

Как отмечает А. Вежбицка [Wierzbicka, 1999: 488], каждый народ имеет свои «слова-ключи», которые открывают дверь к пониманию истории и культуры народа. Для польского народа, несомненно, одним из таких слов является *ojczyzna*.

Представление о том, что между системой ценностей и языком существует тесная связь, что языковая картина мира в явной или скрытой степени зависит от системы ценностей данного общества необходимо всем студентам, изучающим иностранный язык. Данный учебный курс суммирует достижения различных областей знания: истории, литературы, теории культуры, языкознания. Из пестрой мозаики он складывается в итоге в единую картину польской национальной идентичности.

Список литературы

1. *Abramowicz M. Wolność // Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne. W-wo UMCS, Lublin, 1993. S. 147–160.*
2. *Bartmiński J. Językowe podstawy obrazu świata. W-wo UMCS, Lublin, 2007. S. 178–185.*
3. *Pisarek W. Wybory słów sztandarowych jako kryterium stratyfikacji społeczeństwa // Język w kręgu wartości. W-wo UMCS, Lublin, 2003. S. 87.*
4. *Puzynina J. O znaczeniu wartości // Nazwy wartości. PWN, Lublin, 1993. S. 9–21.*
5. *Różewicz T. Niepokój. Wybór wierszy z lat 1944–1994. Warszawa, PIW, 1995. S. 494.*
6. *Wierzbicka A. Język – umysł – kultura. W-wo PWN, Warszawa, 1999. S. 471–484.*

3. ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА КУРСА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье поднимается вопрос об организации рефлексии студентов после прохождения дисциплин (на примере курсов лингвистической направленности). Рассматривается как онлайн, так и офлайн формат подобной рефлексии. Автор приводит примеры и наблюдения из личной практики, перечисляет возможные цели, среди которых можно указать, например, повышение мотивации студентов, более детальное понимание процесса обучения, более доверительные отношения на уровне студент/преподаватель, повышение объективности в оценивании курса самим преподавателем и, как следствие, вероятное изменение наполнения курса. Помимо этого, перечисляются потенциальные проблемы, с которыми может столкнуться преподаватель при организации такого рода работы.

Ключевые слова: обратная связь, рефлексия, оценка качества, процесс обучения, опрос.

Необходимость оценки качества образования, получения обратной связи от участников образовательного процесса, как и развития рефлексии у студентов не вызывает сомнений у современных исследователей, теоретиков и практиков, поскольку существует запрос на «изменения наполнения и конфигурации содержания обучения» и реформатирование процесса обучения [Тарева, 2022: 8], обусловленного не в последнюю очередь личностно-ориентированной парадигмой в образовании, которая пришла на смену в XXI веке [Языкова, 2019: 15]. Так, рефлексия достаточно давно выступает предметом интереса психологов, педагогов в целом, и преподавателей иностранного языка в частности. Отметим, что саморефлексия в целом выступает одним из главных индикаторов развития автономности будущего учителя иностранного языка [Terza autonomia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе, 2022: 69]. Исходя из междисциплинарности понятия, под рефлексией можно понимать «интегральный психический процесс, который проявляется в способности размышлять, как над содержанием сознания другого человека, так и над содержанием собственного сознания, ходом и результатом собственной деятельности» [Ушева, 2009: 11]. Например, педагогическая рефлексия понимается как «активная исследовательская позиция педагога по отношению к своей деятельности и себе, как ее субъекту, с целью конструктивного преобразования профессиональной деятельности и дальнейшего самосовершенствования» [Бессонова, 2007: 9–10].

Известны научные работы, в которых описаны результаты опроса обучающихся с целью определить качество образовательной программы и выработать дальнейшие шаги по ее усовершенствованию [Харитоновна, 2020]. Опросы среди студентов в принципе регулярно проходят в разных учебных заведениях, хотя порой носят обобщающий характер (*охарактеризуйте пунктуальность преподавателей (пунктуальны/не пунктуальны); оцените материально-техническую оснащенность учебных аудиторий), что позволяет вскрыть проблему, но не всегда может помочь найти пути ее решения.

Оценка качества курса, как мы понимаем, может проводиться по-разному. Так, например, с точки зрения качества полученных знаний обычно используется промежуточная и итоговая аттестация студентов, срезы знаний, в том числе остаточных (*тестовое задание спустя полгода-год после окончания дисциплины). С точки зрения организации процесса обучения учитывается, например, логика построения курса, соотнесенность оценочных средств и содержания. С точки зрения содер-

жания при оценке необходимо учитывать, например, соответствие курса ФГОСам, направлению, специализации. В последнее время становится актуальной и оценка атмосферы, в которой проходит процесс обучения. Доброжелательность, вовлеченность и активность студентов, наряду с другими характеристиками процесса, также выступают необходимым звеном. Помимо этого, оценка может квалифицироваться как внутренняя и внешняя. Ко внутренней логично относится саморефлексия, ко внешней оценке можно отнести разного рода взаимопосещения преподавателей, оценка посещения студентов, опросы студентов, в том числе в рамках конкурсов преподавателей и т. д.

Обратную связь от студентов, на наш взгляд, весьма целесообразно получать в формате рефлексии. Данный тип работы использовался нами более 12 лет после проведения курсов «Введение в языкознание», «Лексикология английского языка», «Теория и практика перевода», «Иностранный язык» на кафедре англистики и межкультурной коммуникации института иностранных языков МГПУ, со студентами по специальности 45.03.01 – Филология, профиля «Преподавание филологических дисциплин (иностранные языки и русский язык как иностранный)». Актуальность подобной работы обусловлена насущной необходимостью формировать рефлексивные умения (особенно будущих педагогов) в условиях отсутствия целенаправленности в этом аспекте [Ушева, 2009], что может поспособствовать в том числе и развитию лингводидактической компетенции, столь необходимой в наши дни [Черкашина, 2012: 59]. Актуальность также определяется необходимостью получить обратную связь с целью последующей корректировки курса и повышения эффективности процесса обучения, тем более что анкеты обратной связи популярны среди студентов [Гревцева, 2021]. Следует отметить, что материалом для конкретной статьи выступили личные наблюдения автора, рефлексивные опросы студентов после прохождения курсов лингвистической направленности, а также опрос студентов относительно необходимости такой рефлексии (37 реципиентов разных курсов).

После окончания работы в рамках конкретной дисциплины студентам предлагалось подумать и дать обратную связь, ответив на ряд вопросов, например:

1. Насколько интересным был курс?
2. Какое задание понравилось меньше/больше всего и почему?
3. Какой информации/задания не хватило в рамках курса?

Поскольку наши опросы проводятся среди студентов, обучающихся в педагогическом вузе, то и ответы, которые мы получали, особенно при открытых вопросах рекомендательного характера, достаточно профессиональны и учитывают цели, содержание, методы, наглядность, сочетание форм работы и адекватность оценивающих средств, логику и системность, подходы преподавателя и многое другое.

Студенты часто отмечают какое-то задание как неинтересное лично им (*перевод поэзии), могут попросить больше заданий на развитие навыка говорения в рамках какой-то темы, обычно просят поменьше заданий на самостоятельную работу и больше творческих заданий (например, нарисовать рисунок и описать его, или сделать дубляж короткого видео).

Каждая из форм проведения подобного опроса-рефлексии, которые мы практиковали, имеет свои плюсы и минусы:

1. Устно в аудитории.

(!) необходимо предварительно уточнять желание студентов высказаться; тратится аудиторное время;

(–) отсутствие анонимности; давление группы; студенты менее охотно высказываются (если что-то не понравилось);

- (+) не требует дополнительного времени на подготовку; результат виден сразу.

2. Письменно в аудитории.

(!) тратится аудиторное время;

(–) результаты требуют обработки (прочитать и систематизировать ответы); студенты ограничиваются краткими ответами;

(+) не требует времени на подготовку; анонимно (хотя студенты могут переживать, что преподаватель узнает почерк); студенты охотнее высказываются (если что-то не понравилось);

3. Онлайн.

(!/-) необходимо предварительно подготовить анкету и разослать ссылку (требуется временной ресурс);

(+) студенты охотно высказываются (если что-то не понравилось); студенты дают более развернутые ответы.

Студенты, как будет видно из Диаграммы 1 ниже, предпочитают последний вариант.

На ваш взгляд, как лучше проводить такой опрос: онлайн (анонимно) или офлайн, в аудитории (письменно/устно)?

37 ответов

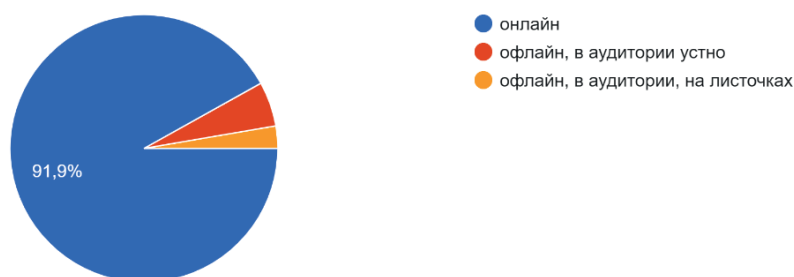


Диаграмма 1. «Предпочтения студентов по формату опроса-рефлексии»

Было также интересно узнать, что подобный тип работы и обратной связи 100% студентов готовы использовать в своей практике.

С нашей точки зрения, организация обратной связи в виде опроса-рефлексии имеет несколько целей: повышается мотивация, студенты стараются более детально вникнуть в процесс обучения, возникают более доверительные отношения на уровне студент/преподаватель, но самое главное – повышается объективность в оценивании курса самим преподавателем, и, как следствие, вероятное изменение наполнения курса. Помимо этого, довольно значимая цель подобных опросов – выработка и совершенствование навыка рефлексии и оценки у студентов, обучающихся в педагогическом вузе, особенно потому, что такой вид деятельности позволяет создать необходимые условия обучения анализу педагогической деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция») [Ушева, 2009].

Сами студенты в качестве пользы для преподавателя отмечают: возможность впоследствии скорректировать курс (94,6%), осознать актуальность материала/курса/методов (94,6%), а также лучше понять свою аудиторию (2,7%), выделить интересные/неинтересные моменты и узнать мнение обучающихся относительно курса в целом (2,7%).

В качестве пользы для себя студенты отмечают следующее: подобная работа помогает почувствовать, что мнение студента важно (94,6%); помощь студентам младших курсов, поскольку корректируется курс (62,2%); повышается мотивация к учебе (27%); повышается интерес к учебе (51,4%).

В качестве рабочей гипотезы по поводу возможных проблем при организации подобной рефлексии мы выделяли, например, нежелание студентов участвовать в таких опросах, поскольку они могут не понимать целесообразность такого действия, не хотят тратить свое время, но самое главное – могут бояться отвечать на опрос неанонимно. С последним согласны и сами студенты, которые посчитали,

что неанонимный опрос исказит результаты (16%). При этом они указали на возможность использования анонимности с целью «отомстить» преподавателю (8%). В целом, наша рабочая гипотеза, основанная на наблюдениях, подтвердилась, поскольку, исходя из полученных данных, студенты также считают, что преподаватель должен сделать акцент на важности подобной работы, так как «некоторым она покажется бессмысленной тратой времени». В качестве еще одной проблемы была выделена расплывчатость формулировок в студенческих ответах (например, нравится/не нравится), что будет неэффективно с точки зрения последующего совершенствования курса. Мнения студентов по поводу проблем или негативных последствий подобной работы затрагивают и эмоциональный аспект для преподавателя (который может неверно трактовать результат и обидеться).

Системное и регулярное проведение опросов с целью улучшения качества образования в целом считается удачным и необходимым решением [Харитоновна, 2020]. Как мы видим, организация рефлексии студентов для оценки качества в конце курса актуальна, о чем свидетельствуют и данные опроса студентов, которые готовы использовать такой тип самостоятельно. Наиболее удобным является онлайн формат с вопросами разных типов (открытые, закрытые), предполагающими размышление, без прямой оценки деятельности преподавателя.

Список литературы

1. *Бессонова И.Г.* Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов педвуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Сургут, 2007. 25 с.
2. *Гревцева Г.Я.* Рефлексивная деятельность студента в условиях приобщения к цифровой цивилизации // Педагогическая перспектива. 2021. № 2. С. 3–8.
3. *Тарева Е.Г.* Языковое образование: векторы трансформации // Иностранные языки в школе. 2022. № 10. С. 5–10.
4. *Ушева Т.Ф.* Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2009. 23 с.
5. *Харитоновна М.А.* Об оценке качества дополнительной образовательной программы «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» / М.А. Харитоновна, М.В. Пупышева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 4 (837). С. 184–192.
6. *Черкашина Е.И.* Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (120). С. 58–64.
7. *Языкова Н.В.* Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника / Н.В. Языкова // Иностранные языки в школе. 2019. № 5. С. 12–17.
8. Terra autonómia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе: Коллективная монография / Е.Я. Орехова, Е.Г. Тарева, С.В. Михайлова [и др.]; Под общей редакцией Е.Я. Ореховой, Е.Г. Таревой, С.В. Михайловой. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ. ЯЗЫК ПРОФЕССИИ. ЯЗЫК ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается комплексный подход к обучению языку для специальных целей на экономических факультетах МГИМО МИД РФ. Анализируется процесс формирования лингвистической, переводческой и речевой компетенции студентов на различных этапах профессионально-ориентированного преподавания французского языка. При описании методики преподавания исследуется реализация принципов последовательности, системности и повторяемости, заложенных в учебных материалах, созданных преподавателями кафедры. Рассматриваются междисциплинарные связи в преподавании языка профессии. Актуальность статьи определяется общемировой тенденцией повышения качества высшего образования через внедрение комплексного, системного, междисциплинарного подхода при подготовке выпускников. Практическая ценность заключается в распространении многолетнего опыта, накопленного в МГИМО в преподавании языка профессии, и его интерпретаций и актуализации последних лет (на опыте авторов статьи).

Ключевые слова: иностранный язык; язык профессии; язык делового общения, экономический перевод; деловая переписка; междисциплинарный подход к обучению.

В МГИМО накоплен большой опыт преподавания языка для специальных целей, в частности, студенты, обучающиеся на факультетах Международных экономических отношений, Международного бизнеса, Международной торговли и устойчивого развития, т. е. будущие экономисты, финансисты, менеджеры, коммерсанты и экологи изучают экономический французский язык, письменный и устный экономический перевод, деловую переписку и язык делового общения.

Комплексность обучения французскому языку как языку профессии на экономических факультетах МГИМО достигается за счет многопредметности, многообразия методических подходов, множественности решаемых в ходе учебного процесса задач, включая задачу формирования большого набора компетенций, а также того факта, что изучение французского экономического языка начинается заранее, в рамках курса по ранней аспектизации на начальных этапах обучения. Основным инструментом обучения французскому языку будущих экономистов и менеджеров являются учебные пособия, разработанные для каждого курса и факультета с учетом конкретной тематики изучаемых на них общеэкономических дисциплин. Пособия существуют в бумажном и электронном виде, при этом второй формат начинает преобладать, и это не только дань духу времени, но и необходимость, так как экономические тексты устаревают быстро и нуждаются в постоянном обновлении.

Итак, знакомство с экономическими реалиями начинается на втором курсе бакалавриата с чтения экономического детектива Régine Boutégège “La griffe”. Через перипетии истории об исчезновении руководителя французского предприятия, учащиеся постигают азы экономического французского языка. По книге создано учебное пособие, куда включены документы, тексты и упражнения экономической направленности, затрагивающие такие темы, как правила составления резюме для приема на работу, процесс становления, развития и ликвидации предприятия, а также проблематику таких отраслей, как торговля и маркетинг.

Изучение языка профессии, начинается на третьем курсе бакалавриата (2 часа в неделю) и продолжается на четвертом (четыре часа в неделю). На третьем курсе обучение проводится по базовому учебнику «Французский язык для экономистов», созданному авторским коллективом кафедры.

По нему занимаются студенты всех экономических факультетов. И только на четвертом курсе менеджеры сосредотачиваются на микроэкономике (управлении предприятием), экономисты – на макроэкономической проблематике, и двум этим направлениям соответствуют два профильных учебника, созданные преподавателями кафедры французского языка.

Каждый из пяти уроков учебника третьего курса посвящен определенной теме, имеющей отношение к различным областям экономики и состоит из нескольких модулей, рассчитан на пять-шесть занятий. Первый модуль включает лексические упражнения, готовящие студентов к прохождению темы. Упражнения на словообразовательные элементы, на поиск однокоренных слов, на выбор правильного определения для термина или подходящего термина во фразе, на нахождение соответствий между русскими и французскими терминологическими выражениями, на перевод ключевой лексики развивают лингвистические компетенции студентов и одновременно облегчают понимание и усвоение текста, предназначенного для зрительно-письменного перевода, обсуждения и пересказа. После текста (модуль № 2) следуют комментарии, в которых объясняются различные переводческие трудности лексико-грамматического характера, встретившиеся в тексте. Наличие в наших учебниках переводческих комментариев является, на наш взгляд, их основной ценностью, так как наследует давней переводческой традиции нашей кафедры, основоположником которой был В.Г. Гак. «Комментарии определяют основное содержание урока с точки зрения теории и практики перевода» [Гак, Григорьев, 2000: 12].

После текста и комментариев идут специальные упражнения (модуль № 3), направленные на отработку на уровне отдельных фраз лексико-грамматических трудностей перевода, отраженных в комментариях, и на контроль усвоения терминологии по теме. Таким образом первый этап формирования переводческих компетенций включает зрительно-письменный перевод текста, знакомство с лексико-грамматическими трудностями перевода и отработку их при выполнении соответствующих упражнений. Следующий модуль включает тексты для зрительно-устного перевода с целью совершенствования переводческих компетенций. Эти тексты снабжены различными заданиями, развивающими умения излагать их содержание в сокращенной, структурированной и перефразированной форме. «Данное умение развивается поэтапно, от урока к уроку, с помощью системы упражнений, ориентированных на решение следующих задач:

- умение выделять в текстах главную и второстепенную информацию,
- умение находить ключевые слова;
- умение вычленять коннекторы;
- умение переформулировать;

Также в этом модуле представлены задания, нацеленные на совершенствование навыков монологической и диалогической речи и умений выражать различные коммуникативные намерения (давать оценку, выражать согласие или несогласие и т. д.)» [Гавришина, Бадалова, Крылова, Попова, 2016: 8]. В конце каждого урока, располагаются творческие и дискуссионные задания, имеющие своей целью вывести учащегося на спонтанное неподготовленное высказывание по пройденной теме. В ходе их выполнения активизируется весь массив выученной лексики и терминологии, задействуется экономическая эрудиция.

На старших курсах помимо работы с учебниками, используются другие форматы обучения языку профессии. Один из них – аудирование экономических новостей канала TV5 Monde. Эти трехминутные выпуски дают возможность не только отработать восприятие и понимание на слух французского экономического языка, но и расширить словарный запас, обогатить его аутентичными выражениями, повторить знакомые термины, потренировать устный пофразовый перевод на слух, проработать формулирование основной идеи сюжета, вычленение его структуры и логических цепочек. Не говоря уже о том, что экономические новости – это отличный источник информации

о самых последних событиях в мировой экономике, постоянное знакомство с которыми, повышает профессиональную квалификацию будущего специалиста.

Еще один формат работы – это Круглый стол. Круглый стол обычно объединен какой-либо темой или проблемой и, как правило, становится завершающим этапом в изучении каждой темы. Студенты готовят сообщения-доклады, которые расширяют или обобщают пройденный материал, и назначают ведущего, который будет модерировать круглый стол. После каждого доклада участники задают вопросы выступающему, а тот реагирует, отстаивая свою точку зрения. Ведущий побуждает все стороны к дискуссии, а иногда даже к конфронтации, что создает благоприятную ситуацию для выхода в неподготовленную, свободную речь. Этот формат работы с языком профессии позволяет студентам выработать навыки самостоятельного и критического мышления, учит их не бояться публичных выступлений, работать с источниками и отбирать значимую информацию, быть в курсе актуальных вопросов их профессии.

Квинтэссенцией нашего метода обучения языку профессии, является деловая игра «Создание предприятия», которая проводится по сценарию и методике профессора Сорбонны Ф. Йеша, и которая была успешно интегрирована и внедрена в учебный процесс. Игра представляет собой проходящий в пять этапов процесс создания компании мечты учащихся, которые сначала придумывают ее проект, одновременно участвуя в конкурсе: «чей проект лучше?», а затем превращаются в работников и руководителей лучшей компании, решая текущие проблемы ее функционирования. Завершающим контрольным этапом является письменное составление бизнес документов, от имени различных подразделений компании (бухгалтерии, отдела кадров, маркетинга и т. д.). Сложно переоценить значение деловой игры, как продуктивного вида речевой деятельности. В нем задействуются и проявляются все языковые и профессиональные компетенции студентов. Интерактивный характер деловой игры стимулирует их творческую инициативу, формирует навыки командного взаимодействия, что, в свою очередь, дает мощный импульс усвоению всего материала курса. «Изучая французский язык для предпринимателей, учащиеся сталкиваются с целым рядом понятий, связанных с миром труда, к которым порой невозможно подступиться, применяя аналитический подход. Деловая игра как путеводная нить ведет их в сложном лабиринте этих терминов. Игра позволяет войти в этот профессиональный мир через опыт, раскрыть его для себя через проживание изнутри» [Бомбардьери, Брошар, Анри, 1996: 128].

Вышеописанный системный подход к обучению языку профессии дает впечатляющий результат: студенты, приступившие к изучению французского языка четыре года назад, на итоговом государственном экзамене защищают на французском языке свою выпускную квалификационную работу и участвуют в дискуссии по ней с членами комиссии.

Второй дисциплиной языка для специальных целей является язык делового общения, изучение которого начинается во втором семестре третьего курса бакалавриата, (уровень В-2) и продолжается на четвертом курсе и в магистратуре. На него выделяется два часа в неделю. Общий объем курса в бакалавриате 90 часов.

В связи с тем, что наши выпускники становятся не только переводчиками, но и участвуют в становлении и развитии деловых контактов с иностранными контрагентами, перед преподавателем стоит комплексная задача формирования следующих компетенций:

- лингвистическая компетенция (включает овладение новой лексикой и терминологией, новыми структурами языка, которые используются в деловом общении);
- переводческая компетенция (формирование навыков перевода деловых писем с французского на русский язык и наоборот, двусторонний перевод деловой беседы);
- речевая компетенция (умение понимать деловые письма, договоры и беседы, анализировать и интерпретировать содержащуюся в них информацию, умение составлять деловое письмо, передавать и анализировать содержание прослушанной деловой беседы, и умение вести деловую беседу.

Учебник «Французский язык: Профессиональное общение», созданный преподавателями кафедры [Шишковская, Попова, Лыжина, 2015] построен на принципах последовательности, системности и повторяемости материалов. Первая глава учебника знакомит с правилами оформления делового письма, следующие главы посвящены различным типам писем: сопроводительное письмо, циркуляр, запрос сведений, запрос оферты, оферта, заказ, контракт. Вторая часть учебника (предназначенная для магистратуры) предлагает более сложную тематику: посредники во внешней торговле, переписка с транспортными компаниями и таможней, с банками, различные виды рекламаций, экономическая дипломатия.

Расположение глав не только следует принципу от простого к сложному, но и принципу последовательности, так как именно в таком порядке происходит обмен письмами между деловыми партнерами в процессе выбора контрагента, затем подходящего предложения, затем происходит передача заказа, при регулярных поставках заключается контракт, в ходе исполнения которого невозможно обойтись без контактов с банками, с транспортными компаниями и т. д. Нередко последней стадией становится предъявление рекламации с целью урегулирования споров по различным вопросам: качество товара, задержка поставки, несвоевременный платеж и т. д.

Принцип системности реализуется как на уровне изучения каждой темы (в которое интегрированы различные виды деятельности), так и на уровне изучения дисциплины в целом, в ходе которого, с одной стороны, формируется целостное представление о торговых сделках и связанном с ними деловом общении, а с другой стороны, приобретаются различные компетенции, необходимые для осуществления этой деятельности.

Принцип повторяемости выражается в том, что каждый последующий урок включает лексику и структуры предыдущего, что и позволяет добиться автоматизма в использовании терминологии, переводческих приемов.

Изучение каждой темы начинается с чтения и перевода небольшого вводного текста, направленного на формирование понятийного тезауруса у студентов и на снятие трудностей терминологического характера. Междисциплинарный характер обучения проявляется при обсуждении этого текста, так как вопросы преподавателя строятся таким образом, чтобы стимулировать студентов задействовать свои знания по организации и технике торговой деятельности, что позволяет расширить тематику обсуждения.

Следующий этап включает перевод на русский язык аутентичных французских писем, при этом преподаватель обращает внимание студентов на терминологию, стилистические особенности, новые для них структуры, используемые в деловом языке. Поскольку «Одна из основных целей обучения иностранному языку – выработка умения в процессе чтения извлекать информацию из графически зафиксированного текста, что позволяет практически использовать иностранный язык после окончания курса обучения», [Бредихина, 2018: 63], то очень важно, чтобы студенты не только могли перевести письмо, но и понимали его содержание, поэтому обсуждается каждое письмо и анализируется его содержание (позиции партнеров, неявно выраженные намерения, прогнозируются возможные ответы на письмо). Эта работа является началом формирования речевых компетенций. Все письма снабжены переводческими комментариями, которые касаются лексико-грамматических трудностей перевода, в них также представлены тематические терминологические блоки (например, виды платежа, базисные условия поставки, возможные преамбулы контракта и т. д.). Их наличие в наших учебниках является очень ценным, делает обучение переводу системным, тем более что после комментариев идут упражнения, направленные на отработку на уровне отдельных фраз лексико-грамматических трудностей перевода, отраженных в комментариях, а также упражнения на контроль усвоения терминологии по теме. Именно эти упражнения наиболее полно и эффективно способствуют овладению переводческими приемами, автоматизации переводческих навыков.

По мере перевода и анализа французских писем студентам предлагается перевод русских писем на французский язык, эти задания направлены на закрепление как терминологии, так и стилистических особенностей делового письма. Этапом в формировании речевых компетенций являются задания на составление писем по предложенной ситуации, в ответ на предъявленные письма или на основе анализа документов (заказ-наряд, фактура, транспортные документы).

Эта первая часть работы по изучению каждого урока формирует лингвистические, и речевые навыки, а также закрепляет переводческие. Она завершается в каждом уроке устным двусторонним переводом деловой беседы.

Поскольку выпускники МГИМО становятся полноценными участниками торговых сделок, а не только переводчиками, крайне важным представляется формирование коммуникативных компетенций. Главным является умение вести деловую беседу, применяя не только знания терминологии, но и используя речевой регистр, свойственный деловому общению. Этот вид работы представляется очень важным, ему уделяется много внимания.

Постепенно студенты овладевают лексическими структурами, которые позволяют им поприветствовать партнера в зависимости от уровня отношений и продолжительности деловых контактов, выразить согласие, подтвердить свои намерения, аргументировать, вежливо сказать «нет», адекватно реагировать на замечания контрагента. Эти компетенции пригодятся им не только в деловой беседе, но и в живом общении в самых различных ситуациях.

Поскольку на старших курсах экономических факультетов преподается три аспекта языка (общий язык, язык профессии и язык делового общения), то между ними возникает синергетический эффект, они взаимно проникают и обогащают друг друга. Как было отмечено в монографии Поповой Н.В.: «Общемировая тенденция движения к новому качеству высшего образования проявляется, прежде всего, через нарастание комплексного, системного, междисциплинарного и интегрального характера требований к уровню подготовленности выпускников вузов для выполнения как профессиональных, так и социальных ролей в разнообразных и широких контекстах» [Попова, 2022: 6].

Можно привести несколько примеров: перевод и составление делового письма позволяет студентам улучшить их компетенции в области грамматики, орфографии, использовать лексический запас общего языка. Опыт деловой беседы улучшить их коммуникативные навыки. Терминология делового письма частично совпадает с терминами, используемыми в экономической статье, а иногда наоборот различается. В обоих случаях очень важно, чтобы преподаватель обращал внимание на особенности употребления термина в зависимости от контекста. На первом этапе обучения языку профессии и языку делового общения студенты часто воспринимают три аспекта иностранного языка, как три отдельные дисциплины. Задача преподавателя состоит в том, чтобы как можно чаще на уроках демонстрировать им их взаимосвязь, прежде всего на лексическом уровне.

Междисциплинарный характер обучения проявляется и в более широком смысле. Между языком специальности и специальными дисциплинами, так как программы языка делового общения и профессии тематически построены в соответствии с учебными программами соответствующих факультетов. Студенты используют знания, полученные при изучении экономических дисциплин (конъюнктура, экономическая теория, валютные отношения, страхование, фондовые рынки) на уроках по языку профессии, тематика которых совпадает с уже изученными дисциплинами. При этом их экономические компетенции обогащаются лингвострановедческой информацией, они получают представление о французском экономическом пространстве, актуальном состоянии французской и мировой экономики, ведущих предприятиях, экономической политике правительства. Первичное изучение каждой темы облегчается, так как студенты изучали соответствующую дисциплину на русском языке, при этом необходимость выучить лексику, пересказывать текст на иностранном языке структурирует их знания экономических дисциплин, так как требует более тщательной подготовки.

Таким образом, междисциплинарный подход позволяет расширить компетенции студентов, стимулирует их интерес как к учебным дисциплинам, так и к актуальной экономической проблематике.

Итак, изложенная методика комплексного подхода к обучению языку для специальных целей дает стабильный положительный результат, обеспечивая готовность выпускников выполнять самые различные профессиональные задачи.

Список литературы

1. *Бредихина И.А.* Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2018.

2. *Гавришина И.Н., Бадалова Л.И., Крылова А.С., Попова Г.Ф.* Французский язык для экономистов=Le français économique (B2) / Моск.гос.ин-т междунар.отношений(ун-т) МИД России, каф. фр.языка. М.: МГИМО-Университет, 2017.

3. *Гак В.Г., Григорьев Б.Б.* «Теория и практика перевода. Французский язык». М.: «Интердиалект+», 2000.

4. *Попова Н.В.* Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе: монография. СПб: Политех-Пресс, 2022.

5. *Шишкова О.В., Попова Г.Ф., Лыжина Т.Л.* Французский язык: Communications Professionnelles= профессиональное общение: уровни B2-C1. М.: МГИМО-Университет, 2015.

6. *Bombardieri C., Brochard P., Henri J-B.* Simulations Globales. L'Entreprise. Paris: Hachette Livre – Français langue étrangère, 1996.

ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ВЫЗОВЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ

Аннотация. В статье рассматривается лингводидактический аспект применения цифровых технологий при изучении чешского языка для специальных целей. Соотношение часов учебного плана, выделяемых на аудиторную и самостоятельную работу студентов, свидетельствует о необходимости создания нового формата учебных материалов, позволяющих правильно организовать подготовку специалистов. Увлечение технологиями, свойственное «поколению зуммеров», может привести к цифровой зависимости, именно поэтому имеет смысл использовать гибридную модель обучения, сочетая возможности индивидуального изучения материала («перевернутый класс») и компенсируя ограниченность живого общения на контактных занятиях в аудитории. Использование аутентичных материалов и заданий интерактивного типа повышает мотивацию студентов и способствует овладению языком специальности.

Ключевые слова: лингводидактика, язык для специальных целей, цифровые технологии, чешский язык, гибридная модель обучения, цифровая зависимость.

Ключевой компетенцией в жизни современного человека является цифровая грамотность, т. е. умение ориентироваться в цифровой среде и обращаться с цифровыми технологиями, осознавая вызываемые ими изменения и адаптируясь к необходимым переменам. Использование цифровых технологий (ЦТ) вызывает неоднозначную реакцию в академической среде, что подтверждает исследование [Корескú, Szotkowski 2020], по результатам которого чешские преподаватели разделились на три группы: технооптимисты (37,32%), технореалисты (58,48%), технопессимисты (2,77%). Больше половины участников опроса занимают нейтральную позицию по отношению к ЦТ, понимая их полезность, но не переоценивая их влияния, в то время как самая малочисленная группа проявляет тревогу, связанную с риском распространения ЦТ. В этом контексте можно упомянуть и известного немецкого психиатра Манфреда Шпитцера, автора концепции «цифровой деменции», который уже много лет указывает на психологическую опасность интенсивного использования компьютеров, а в последнее время – на еще более серьезные последствия чрезмерного использования мобильных устройств. «Опасения вызывают когнитивные нарушения, которые можно наблюдать у студентов: фрагментарное внимание, ухудшение восприятия, концентрации и памяти, многозадачность, навязчивая потребность проверять мобильный телефон и реагировать на любые его сигналы» [Spitzer, 2015: 61–71 (перевод наш, авторский)].

Рассматривая лингводидактический аспект применения ЦТ при изучении иностранного языка следует учитывать, что «в процессе применения мультимедийных программ и ресурсов решается ряд важных методических задач, которые порой не могут быть решены в традиционном (без использования цифровых технологий) обучении: адаптация к аутентичной языковой среде; формирование у обучающихся живого зрительного образа страны и общества изучаемого языка; моделирование языковой среды» [Титова, 2022: 48]. Цель нашей работы – оценить дидактический потенциал привлечения ЦТ для будущих специалистов в области культурологии, истории, журналистики, лингвистики и межкультурной коммуникации, имеющих разный уровень владения чешским языком, но одинаково нуждающихся в знании чешских реалий и сформированной социокультурной компетенции.

Документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [2003] четко разграничивает социокультурные знания – «знания социальных

особенностей и культуры определенного языкового сообщества» [с. 110] и социокультурную компетенцию – «знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте» [с. 124], что является принципиально важным для решения основной задачи – определить и сформировать «социокультурный минимум» необходимый для успешной коммуникации в чешской среде даже при ограниченном знании чешского языка. Если для студентов ФИЯР знакомство с чешскими реалиями происходит в рамках курсов «Мир чешского языка» или «Язык и культура Чехии», то историки и журналисты получают социокультурную информацию только на практических занятиях – однако дидактически успешное и целесообразное использование ЦТ может сделать обучение языку более гибким и в значительной степени способствовать овладению и расширению «социокультурного минимума». Использование аутентичных чешских ресурсов обеспечивает всем студентам доступ к актуальной информации о стране, что не только повышает их мотивацию и углубляет знания о культуре, но и увеличивает личную активность и вовлеченность в учебный процесс.

Соотношение часов учебного плана, выделяемых на аудиторную и самостоятельную работу студентов, свидетельствует о необходимости создания нового формата учебных материалов, позволяющих правильно организовать подготовку специалистов. Увлечение технологиями, свойственное «поколению зуммеров», может привести к цифровой зависимости, именно поэтому имеет смысл использовать «перевернутый класс» (flipped classroom/flipped learning) – эффективную концепцию обучения [Bergmann & Sams, 2014], базирующуюся на четырех компонентах:

Flexible environment – гибкая среда, предполагающая создание комфортных условий для студентов (студенты могут самостоятельно выбирать, когда и где им учиться, а преподаватели осуществляют гибкий подход к организации учебного процесса, касающийся выбора методов обучения, системы оценивания, преобразования учебного пространства)

Learning culture – смещение акцента с преподавателя (источника информации и организатора учебного занятия) на студента, активно формирующего собственные знания и получающего больший контроль над собственным обучением. В этом случае в классе время уделяется разнообразным заданиям, дискуссиям и совместной деятельности, что способствует более глубокому пониманию новой темы.

Intentional content – отбор учебного материала для самостоятельного изучения осуществляется преподавателем в соответствии с уровнем подготовки студентов, контент может представлять собой графические материалы, видео и подкасты, мультимедийные материалы, содержащие интерактивные элементы, всевозможные онлайн-базы данных и другие электронные ресурсы.

Professional educator – преподаватель-профессионал на протяжении всего занятия наблюдает, помогает, комментирует, корректирует и оценивает работу студентов, отойдя на второй план, но оставаясь ключевой фигурой учебного процесса.

Современные педагогические подходы склоняются к творческим, образным методам получения информации. В идеальном случае для самостоятельного изучения материала студент использует цифровой учебник, в котором «есть возможность включения так называемой аутентичной метаинформации посредством включения ссылок на внешние открытые образовательные ресурсы. Включение подобной метаинформации, во-первых, дает несколько точек зрения на ту или иную проблему, позволяя обучающимся самим выбирать, сравнивать и анализировать материал, и способствует обеспечению поисково-исследовательской деятельности студентов, помогая развивать общенаучные, системные и профессиональные компетенции» [Титова, 2022: 52]. При отсутствии цифрового учебника преподаватель создает мультимедийный модуль – «самостоятельная обучающая единица образовательной программы, включающая аудиовизуальные материалы и методическое руководство по их использованию в образовательном процессе, с целью формирования и диагностики обще-

научных и/или профессиональных компетенций» [Зинурова, Тузиков, 2014] – в который включает весь контент, необходимый для последующей активизации в аудитории (презентации, инфографику, видеокейсы, текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и др.). Например, в курсе «Чешские реалии», знакомясь с деятельностью национального героя идеолога чешской реформации Яна Гуса, студенты получают доступ к следующим типам аутентичных материалов:

а) видео – запись лекции профессора Карлова университета в Праге (J. Kuklík); учебный документальный фильм *Jan Hus – Cesta bez návratu*; художественный фильм *Jan Hus* – экранизация романа А. Йирасека (две версии 1954 г. и 2015 г.); анимация *Zničená země*;

б) презентация *Husitství* о гуситском движении;

в) тексты разных жанров – учебный *České země za husitské revoluce*; научная статья *Spanilé jízdy*; публицистический *Mýty o husitech: Jaká pověst provázela “boží bojovníky”?*; художественный *Jan Hus: historická hra o pěti jednáních* А. Йирасека;

г) аудио – передача чешского радио *Byl Dekret kutnohorský darem pro Čechy?*; отрывки из романа *Jan Hus* А. Йирасека; запись гуситского хора *Kdož jste boží bojovníci*;

д) иллюстративные материалы – *reprodukce Husovy abecedy*; *Husova Orthografie*; *Spřežkový pravopis*; *Primitivní pravopis*;

е) интерактивные задания на платформе Kahoot! и Quizlet; тесты

Следует отметить, что все материалы неадаптированные, т. к. в этом случае они могут оказать эффективную помощь в овладении языковыми ресурсами (профессиональной лексикой, грамматикой, орфоэпической и орфографической нормами), а также в развитии профессионально ориентированных языковых навыков и компетенций. «Новейшие технологии предлагают обучающимся множество дидактических возможностей, но для эффективности дидактического процесса возникает потребность в развитии у обучающихся стратегий обучения (или умений учиться) в онлайн-пространстве и понимания связи между целями обучения и цифровыми средствами обучения, которые использует преподаватель» [Титова, 2022: 55], поэтому необходимо четко разделять материалы на обязательные и дополнительные, ориентируясь не только на содержательную сторону контента, но и на уровень языковой сложности. Таким образом, ознакомление с историей, культурой, литературой и современными экономическими и политическими реалиями страны изучаемого языка, а также формирование коммуникационных умений и развитие способности обсуждать названную тематику на иностранном языке будет проводиться с учетом профессиональной специализации студентов и их языковых навыков.

Использование ЦТ должно органично вписываться в общую концепцию обучения, позволяя студенту индивидуально работать с новым материалом вне аудитории, а затем применять его на практике в ходе занятий, развивая навыки коммуникации в группе и улучшая взаимодействие с преподавателем. «Помимо аудиторного коллективного обучения, высшее образование предполагает высокую степень направленного самообучения, как правило, с использованием цифровых учебных ресурсов и материалов. Это дает возможность сделать обучающихся более мотивированными субъектами изучения иностранного языка, которые активно участвуют в процессе собственного обучения, применяя индивидуальные формы и способы развития иноязычной компетенции и самооценки» [Vednářová, 2020 (перевод наш, авторский)].

Для повышения эффективности мультимедийного модуля при работе в формате «перевернутый класс» (flipped classroom) очень важна конструктивная обратная связь – опрос студентов (анонимно, google forms) показал следующее:

1. Дополнительные материалы смотрят все, но 50% – «всегда», а 50% – «иногда».

2. По пятибалльной шкале языковую сложность материалов (где 1 – «очень сложно», а 5 – «как на русском языке») на 3 балла оценили 38,9%; на 4–50%; на 5–11,1%.

3. Предпочтительной формой подачи информации (можно было выбрать несколько вариантов) оказалась презентация – 77,8%; тексты, лекция и видеоанимация набрали по 38,8%, последнее место поделили аудиоматериалы и видео – 27,8%.

4. Отвечая на вопрос «Понравилось ли Вам работать по методике “перевернутый класс” (flipped classroom)?», студенты разделились на три группы: 61,1% выбрали вариант «да»; 5,6% «нет»; остальные 33,3% предпочли ответ «50 на 50».

5. Для половины опрошенных предпочтительным видом работы оказалась подготовка презентаций; для 33,3% – участие в дискуссии; а для 16,7% – написание эссе.

6. В качестве рекомендации по повышению эффективности курса было предложено дополнить его «креативными работами студентов», добавить больше дискуссий и интерактивных заданий.

Оценивая комбинированную модель обучения, дающую возможность сочетать индивидуальное изучение материала («перевернутый класс») и максимально использовать контактные занятия в аудитории, чтобы компенсировать ограниченность живого общения, следует обратить внимание на лингвистические аспекты цифровых технологий и их потенциал для формального обучения языку. «Обучение с помощью ЦТ в некоторых случаях может играть более значимую роль, чем традиционные учебные программы, влияя как на процессе обучения, так и на формирование умения учиться, позволяя объединить учебный и реальный мир в единую комплексную среду обучения» [Zounek a kol., 2016: 26 (перевод наш, авторский)]. Использование образовательных ресурсов и цифровых инструментов помогает улучшить атмосферу в классе и сделать процесс преподавания и обучения более гибким и комфортным, адаптируя учебную программу к индивидуальным потребностям каждого студента и программируя его самостоятельную работу.

Список литературы

1. *Зинурова Р.И., Тузиков А.Р.* Мультимедийные модули в формате дистанционных образовательных технологий: проблема электронного контента // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 12. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimedijnyye-moduli-v-formate-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-problema-elektronno-go-kontenta> (дата обращения: 11.11.2023).

2. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.* М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

3. *Тимова С.В.* Проектирование цифрового учебника как инновационного средства обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 40–60.

4. *Bednářová D.* Specifika a perspektivy výuky odborného jazyka v digitální současnosti. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/14197/11866> (дата обращения: 05.11.2023).

5. *Bergmann J. & Sams A.* Flipped Learning: Gateway to Student Engagement // International Society for Technology in Education. Eugene, Oregon and Washington, DC. 2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.academia.edu/34679122/> (дата обращения: 05.11.2023).

6. *Kopecký K., Szotkowski R.* Český učitel ve světě technologií (výzkumná zpráva) [Электронный ресурс]. URL: https://www.pedagogicke.info/2020/09/kamil-kopeccky-rene-szotkowski-cesky_15.html (дата обращения: 05.11.2023).

7. *Spitzer M.* Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum. Brno: Host, 2014.

8. *Zounek J., Juhaňák L., Staudková H., Poláček J.* E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются современные тенденции методики обучения иностранным языкам в вузах. В первую очередь, обучение ведется с целью применять язык в профессиональной деятельности, поэтому распространены такие подходы как предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), язык для специальных целей (LSP), язык как средство обучения (LMI), язык для академических целей (LAP). Развиваются цифровые технологии обучения языкам, в том числе чат-боты, дополненная реальность и другие программы искусственного интеллекта. Общеизвестная коммуникативная методика актуализируется в интеграции различных современных технологий и приемов обучения, таких как геймификация, проекты, кейсы, проблемное обучение. По-прежнему актуальны вопросы диалога культур, эффективных методов оценивания уровня владения языками.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, предметно-языковое интегрированное обучение, цифровые технологии обучения, искусственный интеллект, диалог культур.

В современном мире, где возможности информационного взаимодействия и участия в интегративных процессах многократно расширяются благодаря знанию иностранных языков, давно признается необходимость изучать языки. Методика, как наука будущего [Пассов, 2019], помогает организовать процесс обучения иностранным языкам наиболее эффективно. Как и любая наука, методика развивается, в ней отражаются тенденции развития общества и науки. Цель данной статьи – рассмотреть основные направления методики обучения иностранным языкам в вузах на современном этапе развития. За основу исследования приняты тенденции иноязычного обучения в лингвистических вузах, поскольку их объединяет то, что обучение иностранному языку ведется в направлении его применения в дальнейшей профессиональной деятельности, несмотря на то, что языковые дисциплины как правило не являются в таких вузах профильными. Методы исследования: системный анализ литературы по исследуемому вопросу, экстраполяция педагогического опыта, анализ данных участия в конференциях международного уровня по методике обучения иностранным языкам.

Ключевым подходом к иноязычному образованию, который остается на протяжении последних десятилетий является *коммуникативный подход*, он сформировался в России в ответ на расширение международных контактов с 1990-х годов и потребность формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся [Сафонова, 2004]. Коммуникативный подход ставит акцент на развитии коммуникативных умений, проявляющихся в различных видах речевой деятельности, таких как чтение, аудирование (рецепция), письмо и говорение (репродукция), для эффективного использования языка в реальных ситуациях общения. В последнее время также говорят о таких умениях, как медиация и интеракция, признаваемые Советом Европы как важные аспекты владения иностранными языками [CEFR, 2020].

Развитие разных направлений в рамках коммуникативного подхода привело к возникновению различных практик обучения иностранным языкам, известных под названием «посткоммуникативная методика» [Шкапенко, 2019] или «избирательный эклектизм» [Лаврова, 2019]. Посткоммуникатив-

ный подход заключается в отказе от строгого следования одному ведущему подходу в пользу авторских коммуникативных методик преподавания, интегративных методов, выбираемых в зависимости от ситуации и целей обучения будущих специалистов.

«Одной из ключевых задач при подготовке современного конкурентоспособного выпускника профессионального образовательного учреждения является развитие у него иноязычной компетентности в выбранной профессиональной деятельности» [Мильруд, 2014: 60]. В связи с этим *профессиональная направленность* является ведущим принципом обучения иностранным языкам на этапе высшей школы. Это выражается в разных подходах, таких как: язык для специальных целей (LSP), предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), язык как средство обучения (LMI), язык для академических целей (LAP), контекстный подход. Междисциплинарность – универсальное интегративное свойство языка, позволяющее наполнять его любым необходимым содержанием, в том числе профессиональным. В связи с этим стала развиваться отрасль лингводидактики – профессиональная лингводидактика, «как теория профессионально ориентированного иноязычного обучения и дидактической системы обучения специалистов» [Крупченко, 2006: 159]. Также в России распространяется подход CLIL (Content and Language Integrated Learning), который предполагает использование иностранного языка как средства обучения другим предметам. Несмотря на сложности внедрения данного подхода, связанные с нехваткой специалистов, владеющих хорошо в равной степени иностранным языком и специальной дисциплиной, данный подход является «позитивным междисциплинарным явлением в вузовском контексте» [Попова, 2018: 39].

Одно из направлений профессионально ориентированного обучения иностранным языкам – контекстный подход, который предполагает погружение в профессиональную коммуникативную среду при обучении языку [Вербицкий, 2014]. Этот подход основан на принципе контекстуализации, который заключается в том, что изучение языка должно происходить в реальных ситуациях общения, связанных с профессиональной деятельностью.

Большинство специалистов в своей профессиональной деятельности используют современные *цифровые технологии*, преподаватели иностранных языков не являются исключением. Использование информационно-коммуникационных технологий прочно вошло в практику иноязычного обучения, а с развитием цифровых технологий их применение стало одним из ведущих трендов методики обучения языкам. Преподаватели стремятся использовать на практике мобильные приложения, онлайн-платформы, виртуальные классы и другие цифровые ресурсы для обучения языкам. Применение современных технологий позволяет разнообразить учебный процесс, сделать его более наглядным и интересным для обучающихся, являющихся «цифровыми аборигенами», которым свойственны многозадачность, клиповость мышления, умение поиска и сканирования информации [Никифорова, 2015]. Использование мультимедийных средств позволяет визуализировать изучаемый материал, что облегчает его восприятие и запоминание, разнообразить занятия, а также сократить время преподавателя на рутинные процессы, такие как подготовка учебных средств, проверка письменных работ, обработка данных. Использование цифровых технологий при обучении языкам сводится как правило к трем способам: смешанное обучение (blended learning), чередующее аудиторные и онлайн занятия; дистанционное обучение, которое совершается обучаемым без прямого участия преподавателя и массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) [Титова, 2017].

Среди используемых цифровых технологий в последнее время особое развитие получили технологии искусственного интеллекта, такие как нейросети, чат-боты, виртуальная реальность. Чат-боты помогают «развивать устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [Сысоев, 2023: 68]. Преподавателям иностранных языков предстоит найти оптимальные эффективные способы применения искусственного интеллекта в своей педагогической деятельности для облегчения обучения языкам.

Помимо того, что язык играет ключевую роль в сохранении и передаче информации, он также является *средством межкультурной коммуникации*. Развитие умений межкультурной коммуникации – один из ключевых аспектов изучения иностранных языков. Обучающиеся не только приобретают знания о языке и учатся говорить на нем, но и знакомятся с культурой, историей и традициями стран изучаемого языка. Это позволяет им лучше понимать особенности менталитета носителей языка, что в свою очередь помогает развитию диалога культур. Это способствует расширению кругозора, формированию толерантности и познанию собственной культуры и языка, ведь «иностранный язык иностранный по сравнению с родным» [Тер-Минасова, 2022: 321].

В связи с *вектором на индивидуализацию обучения* и требованиями учитывать потребности обучающихся учебные программы по освоению языков становятся вариативными. Гибкость прохождения курса обеспечивается тем, что он адаптирован под нужды различных групп обучающихся. Это позволяет студентам выбирать наиболее подходящие для них методы и форматы обучения. Одним из главных инструментов достижения гибкости и адаптивности в учебных программах по иностранному языку является использование модульного подхода к обучению. Модульная система предполагает разделение учебного материала на отдельные, относительно независимые блоки – модули, которые могут быть пройдены в зависимости от потребностей и интересов студентов. Например, студент может выбрать модуль, который включает изучение только разговорного языка, или сосредоточиться на подготовке к сдаче международного экзамена. Еще одним важным аспектом гибкости и адаптивности является использование разнообразных методов и форматов обучения, что также является все более быстро развивающейся тенденцией методики обучения языкам.

Вариация и интеграция различных методов и приемов обучения с учетом современного развития педагогики и применения достижений цифровизации позволяют повысить эффективность учебного процесса. В числе инновационных педагогических методов можно выделить проектное обучение, использование интерактивных технологий и игровых методик. Проектное обучение предполагает совместную работу студентов над решением определенной задачи или проблемы, что способствует развитию коммуникативных умений, навыков сотрудничества и критического мышления. Интерактивные технологии, основанные на взаимодействии, и игровые методики делают процесс обучения более увлекательным и интересным, что повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Обучение иностранным языкам на основе задач (task-based learning) предполагает использование реальных жизненных ситуаций и задач, которые обучающиеся могут решить с помощью изучаемого языка. Например, студенты могут обсуждать темы, связанные с их интересами, решать проблемы, участвовать в дискуссиях. Обучение на основе задач помогает ученикам лучше понять изучаемый язык и научиться использовать его в реальных ситуациях. Кейс-стади – это метод обучения, основанный на анализе конкретных ситуаций. В рамках этого метода обучающиеся анализируют реальные ситуации, такие как бизнес-ситуации, социальные проблемы или профессиональные задачи. Затем они обсуждают эти ситуации, высказывают свои мнения и предлагают решения. Кейс-стади используется для развития гибких навыков, критического мышления и универсальных компетенций студентов.

В 21 веке педагоги обратили пристальное внимание на *необходимость развития у обучающихся эмоционального интеллекта (EQ) и так называемых гибких навыков (soft skills)*, в том числе критического мышления. «Большую роль в формировании гибких навыков играет междисциплинарное обучение, особенно изучение иностранного языка» [Баграмова, 2022: 110]. Изучение языка как средства общения предполагает развитие умений коммуникации, взаимодействия, способности анализировать ситуацию. При выполнении коммуникативных заданий и работе с проблемно-ориентированными иноязычными текстами студенты совершенствуют навыки критического мышления. Они учатся анализировать и оценивать информацию, полученную из разных аутентичных

источников, включая интернет, определять их достоверность и надежность. В различных видах речевой деятельности студенты учатся формулировать вопросы и определять проблемы, связанные с изучаемым материалом, а также определять их актуальность и значимость. Немаловажным представляется развитие навыков аргументации и обоснования своей точки зрения на основе критического анализа информации. Студенты учатся приводить аргументы в поддержку своей позиции, опровергать аргументы оппонентов, выражать свою точку зрения ясно и убедительно. Наконец, они применяют критическое мышление для решения различных проблем и принятия решений на основе анализа и оценки информации.

Поиск оптимальных способов *оценки уровня владения языком* является важной задачей методики обучения языкам. Российские вузы используют различные методы и технологии оценки, в том числе применяют возможности компьютерного тестирования. Ключевым вопросом остается принятие единых критериев и показателей оценки отдельных видов речевой деятельности. Преподаватели иностранных языков опираются в основном на принятую Советом Европы шкалу CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), предполагающую определение уровня владения иностранным языком от А1 (начальный) до С2 (самый продвинутый) [CEFR, 2020]. Однако не ясно, как сопоставлять эту шкалу с пятибалльной системой оценки, принятой в России. К тому же встает вопрос, как оценить профессиональный компонент коммуникативной компетенции, заключающийся во владении специализированными терминами и способностью решать профессиональные коммуникативные задачи.

В связи со смещением вектора политического интереса России на восток нельзя не отметить расширение спектра преподаваемых языков: помимо традиционных европейских языков (английский, немецкий, французский), многие вузы предлагают изучение восточных языков (китайский, арабский), а также других мировых языков.

Невозможно в рамках одной статьи рассмотреть все возможные направления методики обучения иностранным языкам, т. к. она предполагает весьма широкий спектр вопросов. Однако, можно выделить основные современные тенденции данной сферы: профессиональная направленность обучения иностранным языкам, применение цифровых технологий, интеграция современных педагогических приемов и методов, новое воплощение межкультурной составляющей языка, диктуемое текущей геополитической обстановкой, оптимизация процесса оценивания уровня владения языком, гибкость учебного курса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Список литературы

1. *Баграмова Н.В., Ванягина М.Р.* Роль и место гибких навыков (soft skills) в процессе обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16, № 1. С. 106–113.
2. *Вербицкий А.А.* Контекстный подход в иноязычной подготовке студентов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 10. С. 3–8.
3. *Крупченко А.* Профессиональная лингводидактика // Высшее образование в России. 2006. № 5. С. 158–160.
4. *Мильруд Р.П.* Подготовка педагогов к преподаванию английского языка в специальных целях (с серией пособий “Career Paths”) // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Филология. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. Т. 2, № 2. С. 60–66.
5. *Никифорова Н.В.* Существуют ли «цифровые аборигены»? Информационное поведение и визуальные практики в современной цифровой культуре // Россия в глобальном мире. 2015. С. 209–217.

6. *Пассов Е.И.* Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб: Златоуст, 2019.
7. *Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29–42.
8. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 233 с.
9. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 1. С. 66–72.
10. *Тер-Минасова С.Г.* Перспективы лингвистического образования в высшей школе // Актуальные проблемы филологии, переводоведения и лингводидактики в системе современного гуманитарного знания: материалы всероссийской научно-практической конференции. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2022. С. 319–321.
11. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении. Теория и практика. М: Эдитус. 2017.
12. *Шкапенко Т.М., Зубрицкая Е.В., Макарова П.Ф.* Посткоммуникативная методика в обучении иностранным языкам // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2019. № 3 (49). С. 113–118.
13. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 03.10.2023).
14. *Lavrova N.A.* The principled eclecticism approach to teaching English and its integration into the Russian system of education // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (49). С. 423–431.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАСТЕРОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Овладение языком профессионального общения приобретает сегодня новый лингводидактический смысл, определяемый нацеленностью на формирование коммуникативно-профессиональной компетентности студентов и реализацию идеи междисциплинарной интеграции на основе использования кластерного подхода к обучению иностранного языка для специальных целей. Данная статья направлена на рассмотрение понятия «тематический кластер», его структурных и содержательных особенностей и основных составляющих: предметной ментальной карты, пакета профессионально-ориентированных текстовых материалов и терминологии. Автор анализирует возможность сочетания принципов кластерно-ориентированного обучения с применением современных образовательных технологий.

Ключевые слова: язык для специальных целей, профессиональное общение, коммуникативно-профессиональная компетентность, кластерный подход, тематический кластер, структура и содержание, современные технологии обучения.

Введение

Обучение языку профессионального общения привлекает все больше внимания как исследователей, так и практиков, т. е. преподавателей иностранных языков. Это обучение, нацеленное на формирование, развитие и совершенствование коммуникативно-профессиональной компетентности студентов, основано на целом ряде дидактических принципов и подходов: принципах междисциплинарной интеграции, профессиональной ориентированности обучения и осознанности процесса приобретения знаний и формирования навыков и многих других. Одним из наиболее продуктивных подходов к обучению при этом является так называемый кластерный подход, который позволяет построить образовательный процесс на системно-комплексной основе с опорой на понятие «тематический кластер». Цель данной статьи состоит в том, чтобы определить данное понятие, вскрыть его структурные и содержательные особенности и показать преимущества кластерно-ориентированного обучения, которое в сочетании с другими современными образовательными технологиями делает обучение значительно более упорядоченным, логичным и эффективным, что подтверждают опыт разработки учебных пособий нового поколения и результаты самого процесса обучения.

Кластерный подход в преподавании иностранных языков

В последние годы кластерный подход, впервые предложенный в работах М. Портера [Porter et al., 2010], все больше проникает в различные сферы жизни общества вообще и в организацию высшего образования, в частности [Иванова, 2014; Красикова, 2011]. В силу сути самого понятия «кластер», которое подразумевает системно-комплексное отношение к профессиональной подготовке специалистов для экономики страны, к идеологии построения работы высшей школы и к обучению отдельным дисциплинам, оно рассматривается авторами как фундаментальная основа разработки и реализации образовательных принципов. В науке уже давно широко используется такой термин, как «образовательный кластер» [Красикова, 2011; Соколова, 2014], который отражает интеграционные процессы, объединяющие научные исследования, осуществляемые в высшей школе, и практическую деятельность, направленную на развитие национальной экономики. Ориентированность профессиональной подготовки кадров в вузе на нужды экономического развития страны распространяется на самые

разные отрасли знания. Не остается в стороне и преподавание иностранных языков [Дружинина и др., 2015; Лазовская, 2019], особенно, когда речь идет об обучении языку для специальных целей.

Появление учебной дисциплины «Иностранный язык профессионального делового общения» в учебных планах всех образовательных программ бакалавриата, реализуемых в Государственном университете управления (ГУУ), явилось мощным толчком для разработки идеологии обучения, в основе которой лежит принцип профессиональной ориентированности и нацеленности на формирование, развитие и совершенствование профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся. Поэтому естественным образом встал вопрос об использовании такого подхода к обучению, который обеспечивал бы системно-комплексное отношение к организации и осуществлению учебного процесса. Разумное решение данного вопроса мы увидели в использовании кластерного подхода к обучению и опоре на тематические кластеры, каждый из которых соответствует одному направлению подготовки обучающихся бакалавриата. В настоящее время в ГУУ ведется обучение по 14 направлениям подготовки, большая часть которых являются так называемыми мононаправлениями. В рамках двух направлений подготовки (38.03.01 «Экономика» и 38.03.02 «Менеджмент») обучение реализуется по целому ряду образовательных программ, некоторые из которых можно объединить в группы, такие как, например «Отраслевой менеджмент». Однако отдельные образовательные программы целесообразно выделить в самостоятельные тематические кластеры, как, например «Маркетинг» или «Международный менеджмент». Соответственно, каждую группу, выделенную на тематической основе, можно рассматривать как отдельный тематический кластер.

Тематические кластеры в преподавании языка для профессиональных целей

Идея использования тематических кластеров для обучения языку профессионального общения позволяет успешно осуществлять идею междисциплинарной интеграции и слияния в рамках одной дисциплины профессионального и лингвистического знания. При этом сама тематика отражает приоритет профессионального знания, которое структурируется с точки зрения логики представления предметного плана специальной дисциплины, например, менеджмента или экономики. А принципы работы с данным предметным содержанием на иностранном языке диктуются, в первую очередь, лингводидактическими требованиями, логикой построения дисциплины языкового блока, а также методическими нормами и правилами организации учебного процесса при изучении языка.

Структура и содержание любого тематического кластера определяются набором универсальных элементов, которые определяют профессиональную специфику каждого кластера. Первым элементом тематического кластера является подробно структурированная ментальная карта (mind map), представляющая предметное содержание всей темы в совокупности всех разделов, подразделов и тем. Степень дробности и детальности ментальной карты определяется тематикой образовательной программы студентов и ее предметным содержанием, количеством часов, отведенных на изучение дисциплины, общим уровнем владения языком студентами, их интересом к изучаемому кластеру, уровнем владения профессиональными знаниями и другими параметрами.

Вторым неотъемлемым элементом кластера является пакет оригинальных текстовых материалов для обучения всей совокупности навыков чтения, аудирования, а также устного и письменного реферирования и аннотирования текста специальной направленности с целью дальнейшего применения полученной информации в профессиональной и научно-исследовательской деятельности и использования в качестве предметного содержания в процессах говорения (обсуждения, дискуссии, выступления, академической презентации и др.) и письма (составление кратких и развернутых аннотаций, тезисов, рефератов, научных публикаций и др.). Такой подход к использованию текста позволяет реализовать интегративный принцип обучения видам речевой деятельности, при котором обучение максимально приближено к ситуациям реального общения между людьми в профессиональной сфере.

Любой пакет аутентичных текстовых материалов в рамках одной предметной сферы называется в лингвистике корпусом [Козлова, 2013], имеет свою специфику, типологию, стилистические особенности и жанровые характеристики. Каждый корпус должен отвечать определенным дидактическим требованиям, основным среди которых является способность текста выступать в качестве образца для продуцирования своего собственного (нового) устного или письменного текста по аналогии с прочитанным или прослушанным текстовым материалом. Иными словами, он должен обладать высокой обучающей силой.

Весь пакет текстовых материалов можно объединить в группы по различным критериям, определяющим лингводидактические принципы их использования. По критерию объема тексты можно разделить на две группы: полноформатные, объем которых составляет, как правило, от 2,5 до 5 тысяч знаков, и мини тексты, объем которых равен одному абзацу. Тексты первой группы предназначены для развития различных навыков чтения и предполагают проведение полного логико-смыслового и лингвистического анализа текста, изучение и денотатное представление контента с помощью ментальных карт или таблиц, реферирование, аннотирование и профессиональное обсуждение затронутых проблем и т. д. Такой текст является источником получения фундаментальной полноценной информации и позволяет изучить весь спектр психолингвистических особенностей текста как продукта речевой деятельности автора. Так, например, полноформатный текст характеризуется высокой информационной насыщенностью, связностью, комплексированностью мысли, является полноценным индикатором стилистической принадлежности и т. д. Мини-текст характеризуется меньшей информационной насыщенностью, имеет меньше признаков связности, не обладает широким контекстом и, как правило, концентрируется вокруг одной основной мысли. На таком текстовом материале удобно составлять различные тестовые задания, изучать логику построения абзаца и рассматривать смысловое значение каждого отдельного предложения.

Объем текста предопределяет и дидактическую логику организации учебного процесса при обучении навыкам академического письма и построения монологического высказывания профессиональной направленности. Данная логика строится от создания отдельного предложения на основе одной ключевой идеи к построению абзаца с использованием дедуктивной, индуктивной или центральной модели и к продуцированию полноформатного логически оформленного связного текста, передающего целый спектр ключевых идей, соотносимых с количеством абзацев.

С точки зрения дидактических целей текстовые материалы делятся на группы, предпочтительные для обучения отдельным видам речевой деятельности. Так, например, для аудирования нужны специальные тексты небольшого объема, хорошо структурированные, с четко сформулированными ключевыми идеями, содержащие классификации, перечисления, определенное количество цифрового материала и имеющие хорошее качество звучания. Кроме того, в них не должен быть превышен процент незнакомых слов, и они должны быть максимально пригодными для краткой записи прослушанной информации. Безусловными требованиями являются интерес для обучающихся и относительная новизна самой информации, которая, вместе с тем, опирается на прочитанные ранее или прослушанные тексты, а также на весь спектр профессиональных знаний.

С точки зрения принадлежности к той или иной сфере профессионального знания тексты можно разделить на тематические группы, соотносимые с направлением подготовки или образовательной программой обучающихся. С этой точки зрения, каждый тематический корпус имеет свою специфику, которая определяется, в первую очередь, использованием профессиональной терминологии. Именно терминология является главным индикатором специфики корпуса текстовых материалов и является третьей важнейшей составляющей тематического кластера. Некоторые сферы профессионального знания, как например «Экономика» или «Информационные и компьютерные технологии», характеризуются обилием специфических терминов, вокруг которых центрируется сам кластер. Другие

сферы, как например «Инноватика», используют сравнительно незначительное число собственной терминологии, но вторгаются в терминологические кластеры смежных профессиональных областей, связанных с изучением технологических процессов, сферы IT и инженерии. При этом обилие и специфичность терминологии компенсируются, как правило, относительной языковой простотой изложения информации в текстовых материалах.

Главным продуктом деятельности студентов, направленной на изучение терминологии, является глоссарий, который становится полноправным элементом тематического кластера, на разработку которого направлено обучение языку профессионального общения. А принципы составления глоссариев отражают процессы междисциплинарной интеграции как одного из ведущих принципов обучения языку для специальных целей.

Кластерный подход и использование современных образовательных технологий

Обучение языку профессионального общения на основе кластерного подхода является, на наш взгляд, шагом вперед с дидактической точки зрения, открывая широкие возможности для использования наиболее продуктивных образовательных технологий. К ним относятся, прежде всего, иноязычная проектная деятельность, которая помогает развивать активную самостоятельную исследовательскую работу студентов и описывать ее результаты средствами иностранного языка в формате наиболее востребованных видов академической вербальной деятельности (доклад на научной конференции, академическая презентация, участие в научной дискуссии, тезисы выступления, аннотированное изложение результатов исследовательской работы и другие).

Особое место среди современных технологий и методов обучения занимает технология картирования, которая совместима с методикой работы с тематическими кластерами. Картирование оказывает мощное развивающее воздействие на обучающихся, способствует формированию их творческого и критического мышления, развитию аналитических навыков, умению работать с понятийным аппаратом изучаемой отрасли знания, способности к осуществлению классификации и категоризации и т. д. Иными словами, картирование формирует системно-комплексное мышление в целом. Сфера применения картирования достаточно широка. Она позволяет проводить системный анализ и деление на разделы и подразделы больших отраслей знания и терминологических кластеров, с одной стороны, и является эффективным механизмом логико-смысловой обработки текста, с другой стороны. В силу этого ментальные карты активно используются как механизм формирования навыков чтения, аудирования, реферирования и аннотирования текста. Кластерный подход предполагает использование методики анализа проблемных ситуаций (кейсы) и технологии геймификации (ролевые игры). Однако основным достоинством работы с тематическими кластерами является то, что они логическим образом вписываются в проектную исследовательскую деятельность студентов.

Идея использования тематических кластеров и все описанные выше технологии обучения иностранному языку для профессиональных целей использованы в новых учебных пособиях, подготовленных кафедрой иностранных языков Государственного университета управления для обучения будущих специалистов в сфере менеджмента и экономики [Путиловская и др., 2023 (6); Путиловская и др., 2023 (7)]. В настоящее время пособия используются для подготовки студентов 3 курса бакалавриата, изучающих дисциплину «Иностранный язык профессионального делового общения» и проходят период апробации.

Заключение

Проведенное нами исследование тематических кластеров, которое легло в основу разработки учебных пособий нового поколения для обучения языку профессионального общения, позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, кластерный подход способствует развитию личности обуча-

ющегося, формированию самостоятельности и рефлексивности учебной деятельности, развитию различных форм мышления, создает почву для развития гибких навыков (soft skills) и расширения спектра профессиональных знаний и навыков. Во-вторых, использование тематических кластеров способствует реализации принципа междисциплинарной интеграции иностранного языка и дисциплин профессионального блока, сближению лингвистического и профессионального знания. В-третьих, работа с тематическими кластерами формирует системно-комплексное отношение обучающегося к изучаемой отрасли знания и повышает мотивацию студентов к изучению языка для профессиональных целей. В-четвертых, идея использования тематических кластеров создала прочную основу для разработки учебных пособий нового поколения, в рамках которых идея кластеризации сочетается с современными образовательными технологиями. Все сделанные выводы свидетельствуют о продуктивности идеи использования тематических кластеров для формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов, необходимой для осуществления профессиональной деятельности в сфере менеджмента и экономики.

Список литературы

1. Дружинина М.В., Захарченко М.В. Реализация идей системно-кластерного подхода в профессионально-языковой модели обучения в университете // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4–2 (111). С. 339–344.
2. Иванова С.А. Кластерная система высшего образования: инновационный подход // Евразийская адвокатура. 2014. № 4 (11). С. 69–74.
3. Козлова Н.В. Лингвистические корпуса: определение основных понятий и типология // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. Том 11. Выпуск 1. С. 79–88.
4. Красикова Т.Ю. Формирование и развитие образовательного кластера как часть механизма интеграции вузовской науки в инновационную национальную систему // Экономика, управление, финансы: материалы I Международной научной конференции (г. Пермь, июнь 2011 г.). Пермь: Меркурий, 2011. С. 61–64.
5. Лазовская А.Э. Конкретизация практико-ориентированной подготовки специалистов: применение кластерного подхода в обучении иностранным языкам // Высшая школа: проблемы и перспективы. Сборник материалов XIV Международной научно-методической конференции. Минск, 2019. С. 43–46.
6. Путиловская Т.С., Тучкова И.Г., Козлов А.Г., Зубарева Е.В., Орлова С.Н., Мозгачева А.С. Management as a Science and Practical Activity. М.: Русайнс, 2023. 196 с.
7. Путиловская Т.С., Сухарева Н.А., Денисова В.В., Имаева Е.З., Захарова И.О., Костикова Ю.В. Economics and Finance. М.: Русайнс, 2023. 242 с.
8. Соколова, Е.И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики [Электронный ресурс] / Е.И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – Выпуск 2 (6). 2014. URL: <http://11121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2371> (дата обращения: 26.11.2019).
9. Porter M., Ketelhohn N., Artiganave A., Kelly J., Krasniqi M., Gi M.T. P., Zhang L. The Massachusetts Higher Education and Knowledge Cluster: The Microeconomics of Competitiveness, USA: Massachusetts Press, 2010. P. 30.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ». ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ В РЭУ ИМЕНИ Г.В. ПЛЕХАНОВА

Аннотация. В статье затрагиваются актуальные вопросы обучения ESP на примере студентов, обучающихся по направлению «Управление персоналом» и пути их решения в практике преподавания РЭУ имени Г.В. Плеханова: анализ потребностей обучающихся, планирование и разработка программы обучения, методы, применяемые в обучении. Обосновываются ключевые аспекты анализа потребностей, целей и содержания обучения: соотнесение с глобальным контекстом, изучаемый языковой материал, профессиональные понятия и развитие основных коммуникативных и профессиональных навыков. Приводятся примеры заданий для развития профессиональной и языковой компетенции обучающихся используемые в курсе обучения иностранному языку делового и профессионального общения Высшей школы экономики и права РЭУ имени Г.В. Плеханова.

Ключевые слова: английский язык профессионального общения, управление персоналом, коммуникативная деятельность.

Особенности обучение языку специальности безусловно связано со спецификой самой специальности, и опубликовано немало работ, посвященных исследованию отдельных направлений профессиональной сферы: будущих инженеров [Елоkhova, 2016], журналистов [Ворожбитова, Скулкин., 2013], специалистов в сфере медицины [Одишелашвили, Кириллова, Кошелева, 2010], художников [Жаркова, 2014], лингвистов [Макшанцева, 2017], психологов [Сеничкина, Иванова, 2023], и т. д. Помимо значимости результатов исследований специфики обучения языку профессионального общения в определенной сфере, не менее важным является сам подход и теория, на основе которой были выявлена и разработана методика обучения английскому языку той или иной специальности [Столярова, Федотова, 2014]. В этом плане можно выявить несколько основных подходов к обучению: на основе исследования 1) языковой личности в профессиональной сфере, 2) коммуникативной ситуации и деятельности, 3) специфики языка и языковых единиц.

В данной статье авторами была предпринята попытка изложить составляющие, коммуникативной ситуации и деятельности профессионального общения специалистов в сфере управления персоналом для того, чтобы выявить и охарактеризовать потребности студентов при обучении иностранному языку в профессиональной сфере и организовать учебный процесс в соответствии и с учетом этих потребностей. Для этого был проведен опрос на основе анкеты, составленной для работающих студентов и магистрантов, обучающихся по направлению «Управление персоналом» в Российском экономическом университете имени Г.В. Плеханова. При разработке анкеты учитывались параметры деятельности специалистов в сфере управления персоналом и значимость английского языка при решении определенных задач в рамках профессиональной деятельности.

В целом было опрошено 100 респондентов 21–25 лет (20% мужского и 80% женского пола). Проходили обучение специальности «Управление персоналом» в бакалавриате 22% респондентов, 56% – в магистратуре, 22% обучались по другим специальностям, совмещая при этом учебу с работой по специальности «Управление персоналом». После проведения опроса были обобщены 3 параметра коммуникативной деятельности HR специалистов: 1) должностные обязанности; 2) типичные

ситуации на работе; 3) ситуации, рассматриваемые респондентами как требующие мобилизации профессиональных знаний и навыков, условно обозначенные как сложные ситуации. Далее каждый из приведенных примеров в рамках выделенных параметров был проранжирован в соответствии с частотностью их отражения в ответах респондентов, что отражено в таблице № 1.

Таблица 1

Примеры составляющих коммуникативной деятельности HR специалистов

Должностные обязанности	% респондентов	Типичные действия	% респондентов	Сложные ситуации	%
коммуникация с клиентами	98	проверка почты	98	недостаточность или некорректность информации	37
отчетность	61	отправка e-mail	85	условия вакансии не соответствуют требованиям кандидатов, отказ кандидатов из-за условий труда и оплаты	24
ведение баз данных	49	проведение собеседований с кандидатами	37	разногласие сотрудников	12
телефонные звонки кандидатам	37	Проведение исследований	37	невыполнение обязанностей сотрудниками	12
приглашение кандидатов на собеседование	37	организация этапов отбора персонала	30	низкая производительность сотрудников	6

Выявленные в ходе опроса данные использовались для составления программы курса иностранного языка в профессиональной сфере для магистрантов факультета экономики и права, специализирующихся по направлению «Управление персоналом», а также для решения лингводидактических актуальных вопросов обучения иностранному языку для профессиональных целей специалистов УП (управление персоналом): какими должны быть содержание, цели и задачи курса, приоритетность формируемых навыков и умений, а также методы и приемы обучения.

На следующем этапе результаты опроса были отражены при создании модели профессиональной коммуникативной деятельности, состоящей из нескольких уровней. На более обобщенном уровне коммуникация рассматривается с точки зрения более широкой общности людей – страны и международного сообщества и глобальной экономики. На уровне составляющих другого полюса модели – с точки зрения слов как элементов языка и соотносимых с ними концептов.

Данная модель учитывалась при разработке рабочей программы для магистрантов «Иностранный язык делового и профессионального общения» направления подготовки «Управление персоналом». В качестве примера приведем работу над темой “Motivation”, которая включена в рабочую программу дисциплины, учитывает соблюдение следующей взаимосвязи: глобальный контекст (уровень 6) предполагает обсуждение различных теорий мотивации и вопросов применения материальных и нематериальных методов мотивационных программ на различных предприятиях. Лексический материал по данной теме и специфические понятия, например: perks, rewards, compensation, remuneration и т. д., соответствуют уровням 1 и 2. Чтение текста по актуальным вопросам заданной темы – уровню 6. В отношении практики коммуникативной деятельности в сфере HR в качестве

примеров можно привести составление/анализ программы мотивации для целевой группы/групп сотрудников (уровень 5), а также презентации мотивационных программ (уровень 4). Подготовка презентаций соответствует уровню 3.

Таблица 2

Модель обучения и уровни коммуникативной деятельности

Фокус в обучении	Язык и профессиональная коммуникация	Контекст и компоненты коммуникативной деятельности для специалистов в сфере УП
6	Глобальный контекст	Международный бизнес, экономика, страна, образование
5	Практика коммуникативной деятельности в сфере УП	проверка почты, отправка e-mail, проведение собеседований с кандидатами, проведение исследований, организация этапов отбора персонала, кадровое администрирование, подготовка презентаций, расчет премиальной части для сотрудников, адаптация сотрудников, взаимодействие с секретарями других компаний и филиалов, контроль процесса адаптации сотрудников, организация корпоративных мероприятий
4	Коммуникативные ситуации	Внутренняя коммуникация, коммуникация с партнерами (агентствами), кандидатами, клиентами. Презентации, встречи, интервью, переговоры, описание проектов, выставки, обучение и тренинги.
3	Речевые акты	Коммуникативные стратегии
2	Речь	Грамматика, лексика, произношение, ударение
1	Знак	Слова, тезаурус, концепты

Использование данной модели способствуют овладению студентами в иностранным языком специальности и учитывают специфические потребности обучающихся в соответствии с определенной сферой профессиональной деятельности.

Еще один, важный вопрос, который необходимо рассматривать в рамках обучения – это применение подходов и методов обучения английскому языку профессионального общения. Принято считать, что сегодня все обучение безоговорочно осуществляется на основе коммуникативного подхода. Модель коммуникативной деятельности, представленная выше, также основана на понимании языка как средства реализации намерений, осуществления замысла и вербального взаимодействия. Но есть ли место для других методов? Может ли преподаватель выбирать и интегрировать различные методы и от чего это зависит? Практика преподавания показывает, что использование различных методов в зависимости от индивидуальных потребностей и особенностей студентов является более эффективным, нежели приверженность одному методу. Главное – чтобы преподаватель искал пути релевантного применения методов и приемов (грамматико-переводного, аудио-лингвального, РРТ, Guided Discovery, различных методов в рамках коммуникативного подхода и т. д.) с пониманием теорий, на которых эти методы основаны, а также насколько они эффективны для достижения определенных целей и решения поставленных задач. На определенном этапе обучения возможен выбор метода – который подходит для данной аудитории обучающихся для конкретной цели и задачи. Уровни коммуникативной деятельности в сфере УП согласно вышеописанной модели (уровень 5, 6, таблица № 2) безусловно предполагают использование методов и приемов только в рамках коммуникативного подхода: case studies, problem-solving, CLIL, проектная работа и т. д.

Динамика существенных изменений в сфере УП и, в частности, применение искусственного интеллекта и нейросетей предполагает включение дополнительных параметров как в вышеизложенную обобщенную модель, так и в учебную деятельность и практику преподавания иностранного языка для студентов направления «Управление персоналом», что задает направление исследований, постановки и решений актуальных вопросов в этой области.

Список литературы

1. *Ворожбитова А.А., Скулкин О.В.* Журналист как профессиональная языковая личность в лингвориторике современного российского глянцевого дискурса // *Sochi Journal of Economy*. 2013. № 3 (26). С. 185–188.
2. *Жаркова У.А.* Профессиональная языковая личность художника (на материале интервью современных немецких художников) // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014. № 7 (336). С. 161–165.
3. *Макшанцева Н.В.* Сущностная характеристика профессиональной языковой личности специалиста-лингвиста // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2013. № 23. С. 139–145.
4. *Одишелашвили И.Р., Кириллова Т.С., Кошелева О.Н.* Профессиональная языковая личность в сфере медицины // *Астраханский медицинский журнал*. 2010. Т. № 4. С. 55–57.
5. *Сеничкина О.А., Иванова Л.В.* Проблемы обучения и оценивания диалогической речи студентов-психологов при обучении ESP. В книге: Проблемы преподавания филологических дисциплин в высшей школе. Материалы докладов и сообщений XXVIII международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 409–414.
6. *Столярова Е.В., Федотова М.Г.* Профессиональная языковая личность специалистов в сфере управления персоналом и обучение иностранному языку для специальных целей. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2017. № 5 (182). С. 127–133.
7. *Elokhova G.V.*, The Professional Language Personality of a Future Engineer: Theoretical Aspect // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2016. № 1 (46). С. 117–120.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ДИСКУССИОННОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ

Аннотация. В статье описывается роль дискуссионного общения в коммуникации будущего профессионала, а также роль социокультурного компонента в формировании культуры дискуссионного общения. Авторы рассмотрели обучение дискуссии на русском языке как иностранном через призму отечественной и западной педагогической терминосистемы; описаны достоинства и недостатки терминосистемы CEFR, которые стоит учитывать при ее внедрении в процесс обучения дискуссии на занятиях по РКИ с учетом социокультурного контекста.

Ключевые слова: CEFR, дискуссия, РКИ, интеракция, медиация, метакоммуникация.

В рамках методики преподавания иностранных языков категория «дискуссия» имеет двойное толкование. С одной стороны, многие авторы понимают под ней прием обучения, «повышающий интенсивность и активность учебного процесса за счет включения обучаемых в обсуждение поставленной проблемы» [Азимов, 2009: 64]. С другой стороны, часть авторов рассматривает дискуссию как «вид диалогической речи, публичный спор на научную или разговорно-бытовую тему» [Азимов, 2009: 64].

В нашей работе актуальна вторая трактовка данного понятия. Вслед за Т.Н. Скат мы трактуем дискуссию как «один из способов диалогического взаимодействия, в котором два коммуниканта осуществляют обмен информацией посредством взаимодополнения или взаимоисключения суждений – обмен, предполагающий их разную ценностно-смысловую ориентацию» [Скат, 1991: 54]. Согласно отечественной педагогической традиции, дискуссию от спора, диспута, полемики отличает ее цель – достижение договоренности о ком-либо или чем-либо.

В русскоязычной педагогической традиции развитие умений дискуссионного общения происходит на занятиях косвенно и без привязки к будущей профессии, которую получит студент. Обучение именно дискуссии как разновидности общения происходит в рамках экспериментальных разработок (см. работы О.А. Галановой, Е.В. Шантарина, Л.П. Кобловой, Т.Н. Скат, Е.Л. Макаровой). Стиль речи в дискуссии при этом нейтральный или даже разговорный. Между тем, умения дискуссионного общения крайне необходимы будущему профессионалу. Для того чтобы правильно описать место дискуссионного общения в профессиональной коммуникации, следует коснуться понятия «институциональный дискурс».

Институциональный дискурс представляет «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [Карасик, 2002: 195]. Речевое взаимодействие является институциональным, если профессиональная идентичность участников имеет непосредственное отношение к осуществляемой ими деятельности [Drew, Heritage, 1992: 25].

Разница между отечественными и европейскими авторами состоит в том, что первые в большинстве своем считают институциональным только дискурс между работником и его клиентом: врач-пациент, учитель-ученик, продавец-покупатель, священник-прихожанин и т. п. В этой связи выделяются разновидности институционального дискурса, такие как административный, юридический, военный, педагогический, религиозный и т. п. В рамках каждой из разновидностей опи-

сываются группы клише, которые подразумевают взаимодействие для осуществления функций института (лечить, учить, убеждать, направлять в бою и на плацу) и практически не подразумевают дискуссионное общение.

С другой стороны, группа европейских авторов под руководством Р. Drew и J. Heritage включает в рамки институционального дискурса не только взаимодействие членов института с членами общества вне института, но также взаимодействие между институтами и внутри каждого отдельного института. Схожего мнения придерживается и Ван Дейк, который утверждает, что диалог может происходить как «с институтом», так и «внутри института» [Ван Дейк, 2013; 67]. На наш взгляд, их описание гораздо точнее отражает сетку коммуникаций на работе; будущий специалист должен уметь общаться не только с клиентами, но и с коллегами, с начальством.

В связи с вышесказанным можно выделить ту часть профессиональной коммуникации, где актуальны навыки и умения дискуссионного общения. Во-первых, при взаимодействии в рамках горизонтальных связей (равные коллеги) такое общение актуализируется, когда стоит необходимость принять совместное решение, например, распределить между собой объемы работы в бригаде, если этого не сделало начальство, или обсудить друг с другом и устранить недочеты в работе, не привлекая санкции свыше. При взаимодействии в рамках вертикальных связей (начальник-подчиненный) понадобятся гораздо более тонкие инструменты дискуссии: во-первых, они нужны в тех ситуациях, когда начальство знает не все аспекты сложившейся ситуации и может принять решение, вредящее работнику; во-вторых такие навыки полезны в тех ситуациях, когда начальство пытается манипулировать; в-третьих, когда общение происходит с позиции начальника, это умение выслушивать подчиненного и работать с его возражениями. Не меньшим потенциалом для дискуссионного общения обладает межинституциональная коммуникация, где происходит отстаивание своих интересов и ресурсов, обсуждение условий взаимодействия.

Как пишет Л.П. Никулина, «отдельные исследователи, описывая дискуссионные умения, ограничиваются только аргументационными умениями. Это, на наш взгляд, неприемлемо, так как дискуссия не может складываться из одних аргументов» [Никулина, 2010: 50]. Другими словами, формирование культуры дискуссионного общения подразумевает не только развитие умений убеждения и аргументации, но также и освоение целого пласта языковых и речевых средств, «обслуживающих» данную разновидность общения. Эти средства используются для того чтобы направлять ход беседы, устанавливать и регулировать отношения и иерархию между собеседниками, комментировать, строить и править структуру своей и чужой речи, регулировать тон и средства общения.

В совокупность таких «регулирующих» средств включены элементы самого различного масштаба, начиная с отдельных слов-маркеров (*во-первых, во-вторых, наконец, сначала... затем...*, и т. п.) и заканчивая целыми тактиками и стратегиями, посредством которых происходит перехват или передача коммуникативной инициативы, регуляция смены тем и т. п.

В связи со всем сказанным выше мы можем утверждать, что дискуссия как разновидность диалогического общения имеет пласт коммуникации и метакоммуникации. Первый пласт – это содержание дискуссии, а именно аргументы и тематическое наполнение разговора. Второй пласт (метакоммуникация) – это форма разговора, в том числе включает в себя «коммуникацию по поводу коммуникации», в рамках которой регулируются служебные, а не содержательные стороны речи.

Общение в профессиональном кругу «есть представительское общение, т. е. общение статусно-ролевое, а не личностно-ориентированное» [Карасик, 2002: 294]. Эти отношения отличаются от культуры к культуре и даже от организации к организации: в одном случае подчиненные могут участвовать в обсуждении вместе с начальством, в другом их возможности крайне ограничены. Учитывая вышесказанное, дискуссионное общение в профессиональной среде крайне сильно осложнено культурными, статусными и личностными различиями коммуникантов, и нередко даже

носители языка испытывают затруднение в такого рода коммуникации. По этим причинам крайне важно уделять внимание социокультурному компоненту дискуссионного общения для повышения его эффективности. Как пишет В.В. Сафонова, социокультурная компетенция представляет собой не только «совокупность определенных коммуникативных знаний, навыков и умений, но коммуникативных способностей, обеспечивающих ориентировку в ситуациях иноязычного общения и выбор приемлемых стратегий, стиля и манеры общения» [Сафонова, 2013: 63]. В случае с дискуссионным общением в профессиональной среде особенно яркую культурную маркированность несут в себе средства метакоммуникации: они крайне сильно зависят от культурного контекста отдельной страны, от корпоративной культуры в организации и в то же время они крайне мало изучены именно в рамках языковой педагогики.

Дискуссия является такой ситуацией общения, которая возникает на почве противоречия и нередко несет в себе коммуникативный риск. В том числе это связано с особенностями повседневного общения в русской культуре: нередко носители русского языка проявляют по отношению к собеседнику излишнюю эмоциональность (по сравнению с другими культурами), часто наблюдается неоправданное отступление от темы разговора [Прохоров, Стернин, 2011]. По этой причине средства метакоммуникации являются необходимым инструментом общения в рамках полемики взаимодействия, который стоит формировать у студентов на занятиях.

Средства метакоммуникации в русскоязычной традиции крайне редко описываются через призму педагогической науки. Одна из немногих работ, затронувших проблему формирования умений и навыков метакоммуникации в рамках обучения иностранному языку, была написана на материале немецкого языка [Макарова, 1994]. Между тем каждый язык обладает своей спецификой в плане навыков, умений и средств метакоммуникации, русский язык не исключение. Тем не менее, в числе работ, посвященных обучению РКИ, данной проблеме не уделено должного внимания, она не рассмотрена комплексно.

На наш взгляд, системное и упорядоченное описание навыков, умений и средств дискуссионной коммуникации и метакоммуникации в рамках методики преподавания РКИ может быть сделано с опорой на труды европейских коллег, а именно на CEFR (Common European Framework for Languages) и сопроводительные материалы от 2018 и 2020 года. Наш выбор обусловлен тем, что европейская система обладает рядом преимуществ перед существующей системой отечественных стандартов по РКИ.

Во-первых, умения коммуникации в дискуссии вынесены в отдельные шкалы «Informal discussion (with friends)» и «Formal discussion (meetings)». Как пишут авторы CEFR Companion volume, умения в данных шкалах усложняются от уровня к уровню по трем направлениям [CEFR, 2020: 74–75]:

- 1) темы: от конкретных и простых до абстрактных, сложных и даже незнакомых тем и острых вопросов;
- 2) способность следить за дискуссией: на первых уровнях требуется примерное распознавание темы разговора, затем идет распознавание основных тезисов; на высших уровнях владения это уже полное включение в оживленное обсуждение и купирование конфликтов;
- 3) языковые функции: от ограниченного обсуждения и (не) согласия до точного выражения идеи и дипломатичного урегулирования разногласий и критики.

Во-вторых, в рамках данной работы навыки и умения метакоммуникации *поуровнево* систематизированы и описаны в разделах «**интеракция**» и «**медиация**», например: *taking the floor, cooperating, asking for clarification, mediating a concept*. В-третьих, в CEFR есть подробное и систематизированное описание умений в области метакоммуникации в соответствии с социолингвистическими характеристиками общающихся (ниже, равный или выше по статусу, это видно в шкалах «*Collaborating in a group*» и «*Leading group work*»).

Несмотря на вышеописанные достоинства, CEFR следует использовать с осторожностью, в частности из-за несовпадения терминов «*речевая деятельность*», характерного для отечественной педагогики, и «*коммуникативный вид деятельности*» (*communicative mode*), наиболее распространенном в западной науке.

В частности наиболее значимая и заметная погрешность заключается в том, что продукцию, рецепцию, интеракцию и медиацию называют видами речевой деятельности [Ирисханова, 2003: 13], и в оригинале текста 2001 года они действительно описаны как “Language activities” направлениям [CEFR, 2001]. Между тем, терминологический аппарат CEFR претерпел изменения за 20 лет, и уже в сопроводительных материалах 2018 и 2020 года говорение, письменная речь, аудирование, чтение были явно отнесены к традиционной модели “four skills” [CEFR, 2020: 33], и авторы объявили такую модель устаревшей и не отражающей специфику реального общения. Было сделано явное разграничение между *коммуникативными видами деятельности* (*communicative modes*), и *видами речевой деятельности* (*communicative skills*). Использованный выше вариант перевода и адаптации европейских терминов принадлежит В.В. Сафоновой и упоминается в ее работе 2018 года [Сафонова, 2018].

В отечественной практике рассматриваются различные виды интеракции и медиации (а вместе с ними подспудно затрагиваются проблемы метакоммуникации, важные для дискуссионного общения), но авторы при работе с англоязычным текстом создают различные переводы и трактовки одного и того же термина, а также не обращают внимание на разграничение, которое описано в предыдущем абзаце. К сожалению, на примере множества работ, опирающихся на тексты европейских документов, уже сейчас заметно, что в русскоязычном сообществе существует угроза размывания термина «медиация».

Согласно CEFR, медиация является одним из четырех видов коммуникативной деятельности (*communicative modes*), наравне с интеракцией, продукцией, рецепцией. В новейших русскоязычных статьях ее считают то дискурсом [Плеханова, 2021: 2], то компетенцией [Павлов, 2021: 4], то видом коммуникации [Палов, 2021: 6; 4, с. 54]. В работе А.А. Колесникова медиация отнесена к видам речевой деятельности [Колесников, 2019: 4], хотя последнее понятие уже и включает в себя только говорение, письменную речь, чтение и аудирование и не соотносится в полной мере с классификацией от авторов CEFR.

В связи с разночтениями терминов нам кажется очевидной проблема языкового барьера, которая достаточно явно прорисовывается в педагогическом сообществе и мешает разрабатывать совместный инструментарий для формирования коммуникативной компетенции студентов. Когда педагоги обращаются, например, к англоязычным текстам CEFR 2001 и Companion volume 2018, 2020 года, они трактуют оригинальный текст рассогласованно друг от друга, а это вносит путаницу и бессистемность в процессы создания материалов в области обучения РКИ и в частности в обучение дискуссионному общению на русском языке как иностранном.

Несмотря на то, что понятия «интеракция», «медиация» и «метакоммуникация» мало освоены специалистами в области обучения РКИ, мы считаем, что опора на них в нашем случае значительно улучшит практику формирования культуры дискуссионного общения. Включение средств метакоммуникации в сфере профессионального общения в контекст языковой педагогики позволит развить дискуссионные умения, которые более адекватны будущей среде профессионального общения за счет более точного учета социокультурного контекста.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. М. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009.

2. *Дайк Тён ван*. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации / [пер. с англ. Е. Переверзев, Е. Кожемякин]. М.: URSS, 2013.
3. *Ирисханова К.М.* Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: [перевод с английского]. М.: МГЛУ, 2003.
4. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
5. *Колесников А.А.* Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. 2019. № 5. С. 2–11.
6. *Кучеренко Н. Л, Юнг А.В.* Роль и место медиации в обучении иностранному языку в техническом вузе // Иностранные языки в школе. 2022. № 2. С. 54–60.
7. *Макарова Е.Л.* Обучение средствам метакоммуникации в аргументирующем дискурсе: (Нем. яз.): диссертация ... кандидата педагогических наук: Москва, 1994.
8. *Никулина Л.П.* Педагогические условия развития устной дискуссионной речи старшеклассников с использованием деловых игр: диссертация ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2010.
9. *Павлов А.В.* Структура медиативных умений студентов-бакалавров, специализирующихся в сфере лингводидактики // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2.
10. *Плеханова Ю. В, Степанова М.А.* Медиативные технологии в иноязычном образовании // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 5.
11. *Прохоров Ю. Е., Стернин И.А.* Русские: коммуникативное поведение. 4-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2011.
12. *Сафонова В.В.* Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. М.: «КДУ», Университетская книга, 2018. С. 179–183.
13. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 53–72.
14. *Скат Т.Н.* Метакоммуникация как средство организации диалога: на материале оппозитивного диалога: диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1991.
15. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume / Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
16. Council of Europe. CEFR: Learning, teaching, assessment / Council of Europe. Cambridge: Cambridge university press, 2001.
17. Talk at work: interaction in institutional settings / ed. by Paul Drew and John Heritage. New York: Cambridge University Press, 1992.

Научное издание

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве

Материалы II Международной
научно-практической конференции
1–2 декабря 2023 г.

Оригинал-макет подготовлен в Издательстве «КДУ».
Электронное издание сетевого распространения.
Адрес в сети интернет URL: <https://bookonline.ru/node/00000>
Опубликовано 20.02.2024.

Издательство «КДУ»
Тел.: (495) 638-57-34
www.kdu.ru