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 поликультурном пространстве

Инновационные стратегии и практики в обучении иностранным языкам в плюрикультурной среде

Материалы IV Международной
научно-практической конференции
12–13 декабря 2025 г.

УНИВЕРСИТЕТ
книжный дом

Москва
2026

УДК 378:811.1
ББК 74.261
С23

С23 **СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ. Обучение иностранным языкам в поликультурном пространстве. Инновационные стратегии и практики в обучении иностранным языкам в плюрикультурной среде.** Материалы IV Международной научно-практической конференции 12–13 декабря 2025 г. / научн. ред. С.В. Титова, М.Г. Бахтиозина ; тех. ред. А.Е. Адасова, М.Ю. Афанасьев. – М. : «КДУ», 2026. – 346 с. – Электронное издание сетевого распространения. – URL: https://bookonlime.ru/node/85898. – DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-00247-182-9-2026-346.

ISBN 978-5-00247-182-9

Сборник является результатом работы Четвертой международной научно-практической конференции «Обучение иностранным языкам в поликультурном пространстве. Инновационные стратегии и практики в обучении иностранным языкам в плюрикультурной среде», которая состоялась 12–13 декабря 2025 года на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова.

Опубликованные статьи представлены в рамках основных разделов, тематика которых связана с традициями и инновациями в обучении иностранным языкам и культурам; компетентностным подходом в современном языковом образовании; профессионально ориентированным обучением иностранным языкам; цифровыми технологиями и технологиями искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков.

Данный материал может быть полезен для преподавателей иностранных языков вуза и школы, языковых курсов, исследователей, 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.

Достоверность фактов и результатов исследований, изложенных в статьях, а также соблюдение этических правил, в том числе, оригинальность статей, подлинность авторства и отсутствие неприемлемого на территории РФ материала, является ответственностью авторов.

УДК 378:811.1
ББК 74.261

ISBN 978-5-00247-182-9

© ФИЯР «МГУ имени М.В. Ломоносова», 2026
© Издательство «КДУ», 2026

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 Humanics Competence”

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

Language teaching in a multicultural environment

Innovative Strategies and Practices for Foreign Language Teaching in a Pluricultural Environment

Papers of the IV International
Scientific and Practical Conference
12–13 December 2025

УНИВЕРСИТЕТ
КНИЖНЫЙ ДОМ

Moscow
2026

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS. Language teaching in a multicultural environment. Innovative Strategies and Practices for Foreign Language Teaching in a Pluricultural Environment. Papers of the IV International Scientific and Practical Conference 12–13 December 2025 / scientific editors S. V. Titova, M. G. Bakhtiozina ; technical editor A. E. Adasova, M. Yu. Afanasyev. – Moscow : "KDU", 2026. – 346 p. – Electronic edition of online distribution. – URL: https://bookonlime.ru/node/85898. – DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-00247-182-9-2026-346.

ISBN 978-5-00247-182-9

The collection of scientific papers includes the proceedings of the Fourth International Scientific and Practical Conference "Language teaching in a multicultural environment. Innovative Strategies and Practices for Foreign Language Teaching in a Pluricultural Environment" that took place at the school of Foreign Languages and Area Studies, Moscow Lomonosov University on the 12–13th December 2025.

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: traditions and innovations in teaching and learning foreign languages and cultures; competence-based approach in teaching foreign languages and cultures; foreign language teaching for specific purposes; digital technologies and artificial intelligence technologies in teaching foreign languages.

This material is intended for university and school foreign language teachers, language course instructors, researchers, undergraduate and postgraduate students majoring in "Linguistics", profile "Teaching Foreign Languages and Cultures", as well as for anyone interested in the issues of teaching foreign languages and cultures in the era of globalization and digitization of educational processes.

Authors are fully responsible for the accuracy of the facts and research results presented in their articles, as well as compliance with ethical rules, including the originality of content, authenticity of authorship, and the absence of material prohibited in the Russian Federation.

© Lomonosov Moscow State University, 2026

ISBN 978-5-00247-182-9

© KDU, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 10

1. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ 12

1. ***Анохина О.С.*** ПРОБЛЕМА ОТБОРА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И СПОСОБЫ ЕЕ РЕШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАЗЕОДИДАКТИКЕ 13
2. ***Гречишкина Е.И.*** СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ 19
3. ***Гусева И.М.*** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТРАСТИВНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ 22
4. ***Забровский А.П.*** МЕТАЯЗЫК В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИИ 28
5. ***Игнатов К.Ю., Шостак В.А.*** К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В БИЛИНГВАЛЬНОМ МИРЕ 33
6. ***Колотина О.В.*** РАБОТА НАД ПРОИЗНОШЕНИЕМ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ 39
7. ***Корчевская Г.П.*** МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПРОЕКТ «СЛОВО ГОДА» В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКОЙ АКЦИИ И В СРАВНЕНИИ С АКЦИЯМИ ЗА РУБЕЖОМ) 43
8. ***Кротова Е.Д., Тарасюк Н.А.*** СОЗДАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 49
9. ***Курасовская Ю.Б.*** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАНИЙ ВО ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 53
10. ***Лютова А.А.*** THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AUTONOMY AND LEARNER AUTONOMY 58
11. ***Малетина О.А., Цыбанёва В.А.*** ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ОЛИМПИАДЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ) 64
12. ***Марушкина Н.С., Марушкина Е.Д.*** АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ТУРКМЕНОВ С УЧЕТОМ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ 68

13. ***Маякова Е.В., Соколова О.Д.*** ПЕСНИ КАК СРЕДСТВО ОТРАБОТКИ ЗВУКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 72
14. ***Морозова М.В.*** ОШИБКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 80
15. ***Новикова Е.И.*** ИЗОБРАЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ 86
16. ***Олесова А.А.*** МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НЕЙРООТЛИЧНЫХ УЧАЩИХСЯ: ОТ ОСОЗНАНИЯ РАЗЛИЧИЙ К РАЗВИТИЮ СИЛЬНЫХ СТОРОН 91
17. ***Прибылова Н.Г.*** ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ АКЦЕНТНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ 97
18. ***Тарасов А.А.*** МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 103
19. ***Хайруллина П.А.*** ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОНИМАНИЮ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ) 109
20. ***Шишкина Т.Г.*** ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 115
21. ***Юсупова С.М.*** СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ИДИОМАМ 122

2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ 127

1. ***Агеева А.А.*** ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 128
2. ***Антонова Л.В.*** ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ НЕДЕЛИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АКАДЕМИИ ТАНЦА БОРИСА ЭЙФМАНА 133
3. ***Будникова А.А., Языкова Н.В.*** ОСНОВЫ ТЕОРИИ КОНТАКТНОЙ ВАРИАНТОЛОГИИ В ВУЗОВСКОМ УЧЕБНИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК МЕЖДУНАРОДНОГО 138
4. ***Емельянова Н.А.*** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНЫХ ВИДЕО КАК АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ РКИ 143
5. ***Изотова Н.В., Клименко М.В.*** ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ 150
6. ***Кадыкова А.В.*** ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 156

7. ***Казакова О.П.*** ОБУЧАЮЩИЕ КВЕСТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПАКИСТАНЕ 161
8. ***Котелевская Э.И.*** ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА 166
9. ***Кубатина А.М.*** ФОРМАТ TEDX КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ 6–9 КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 171
10. ***Лебедева Т.И., Кожухова В.В.*** THE CULINARY FESTIVAL AS AN INTERACTIVE TOOL FOR ENCHANCING STUDENT'S MOTIVATION AND DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS 175
11. ***Павловская И.Ю.*** МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЕВРАЗИЙСКИХ КОНТАКТОВ 179
12. ***Чирков И.М., Шавловская Д.В.*** МЕДИАГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 183
13. ***Яшина Е.А., Цеменко Е.В.*** ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТОРИТЕЛЛИНГА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ 188

3. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 193

1. ***Булычова М.А.*** ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ГЕОЛОГОВ 3–4 КУРСОВ 194
2. ***Григорян А.В.*** ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 198
3. ***Ивашенко О.В.*** ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЙНОГО ПРОЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 204
4. ***Киргинцева Н.С.*** САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ 208
5. ***Кондаурова Е.В.*** PROFESSIONALLY-ORIENTED CULTURAL LITERACY OF INTERNATIONAL STUDENTS: THE BLENDED LEARNING IMPLEMENTATION 213
6. ***Константинов А.В., Низамова А.М.*** КРИТЕРИИ ОТБОРА ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ КЛАССАХ 217
7. ***Котыхов Н.С.*** ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ 221
8. ***Лихачева Е.Ю.*** МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ 225

9. ***Машкова Л.А.*** THE ANALYSIS OF TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE BY FUTURE ADMINISTRATORS AS A MEANS OF MASTERING THE BASIC NOTIONS AND CATEGORIES OF RELATED SCIENCES 231
10. ***Новосёлова Е.В.*** ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 235
11. ***Новохатская О.Э.*** РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОНЛАЙН ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОСЕКТОРА 239
12. ***Полубиченко Л.В.*** ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В КИТАЕ 244

4. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 249

1. ***Арибжанова Д.З.*** ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» 250
2. ***Белоусова В.В.*** ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧЕШСКОЙ ИСТОРИИ 254
3. ***Дмитренко Т.А.*** ИНТЕГРАЦИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И КАЧЕСТВА ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СТУДЕНТАМИ 260
4. ***Евтушенко Т.Г., Громов С.О.*** ОЦЕНКА УСТНЫХ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛИ CHATGPT-4O 265
5. ***Зюкова А.С.*** ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 272
6. ***Киселева Е.А.*** СОДРУЖЕСТВО ЕСТЕСТВЕННОГО И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТОВ КАК ВОЗМОЖНАЯ ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ 278
7. ***Коренченко А.М.*** ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 284
8. ***Крючкова О.Н.*** ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИПЛИКАТИВНОГО ПОДХОДА 288
9. ***Лисицына Е.А.*** ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 292
10. ***Мадатова Н.А.*** THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON COGNITIVE PROCESSES IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION 297
11. ***Ниязова Г.Ю., Авдиенко А.Е.*** ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА СТУДЕНТАМИ-МЕЖДУНАРОДНИКАМИ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИИ 301
12. ***Соломонова А.А.*** ОТ КЛИКА ДО КОМПЕТЕНЦИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ АВТОНОМИИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 306

13. ***Темурян К. Т.*** ТЕХНИКИ ПРОМПТИНГА: ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ 310
14. ***Тупикова С. Е., Пустоведова В. А.*** СОВРЕМЕННЫЕ ИИ-ИНСТРУМЕНТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ 315
15. ***Ульшина М. А.*** ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 320
16. ***Шавловская Д. В., Чирков И. М., Осипова Л. В.*** ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИК ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ЗАДАНИЙ 324

5. ПОБЕДИТЕЛИ III МЕТОДИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ «ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ» 329

1. ***Анцупова В. Г.*** ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ АЙТИ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 330
2. ***Галлямова Л. Р.*** СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЛОНГРИДА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ 335
3. ***Семенова А. С.*** ОНЛАЙН-КУРС «ORIENTIERUNGSKURS: KALININGRAD»: КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ 341

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проведение научных и научно-практических конференций является хорошей традицией российского высшего образования. Международная конференция «Обучение иностранным языкам в поликультурном пространстве. Инновационные стратегии и практики в обучении иностранным языкам в плюрикультурной среде», 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 12–13 декабря 2025 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 плюрикультурном цифровом образовательном пространстве, которое быстро меняется, бросая все новые и новые вызовы современному педагогу. Тема конференции 2025 года – «Инновационные стратегии и практики в обучении иностранным языкам в плюрикультурной среде», 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:

- Интерактивные методы обучения (деловые и ролевые игры, проекты, мозговые штурмы) для развития коммуникативной и социокультурной компетенции студентов
- Учебные материалы нового поколения: проектирование, персонализация, применение в дидактическом процессе
- Искусственный интеллект в обучении иностранному языку
- Использование мультимедийных и интерактивных ресурсов для повышения мотивации и эффективности обучения иностранным языкам
- Вопросы профессиональной подготовки педагога иностранных языков
- Язык для специальных целей как лингводидактическая и методическая проблема
- Лингвистические и социокультурные аспекты обучения иностранным языкам

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 плюрикультурном 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. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ

Анохина О. С.
(Россия, город Москва, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

ПРОБЛЕМА ОТБОРА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И СПОСОБЫ ЕЕ РЕШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАЗЕОДИДАКТИКЕ

Аннотация. В статье аргументируется необходимость решения проблемы отбора фразеологических единиц в контексте профессиональной подготовки студентов российских университетов. Рассмотрен опыт создания фразеологических минимумом по русскому языку и перспективы создания подобных минимумов по английскому языку. Представлены позиции сторонников и критиков создания фразеологического минимума в современной фразеодидактике. Делается вывод о том, что отказ от научно обоснованного отбора фразеологических единиц английского языка не только затрудняет этап подготовки педагога к учебным занятиям, увеличивая непродуктивные потери времени, но приводит к снижению эффективности учебного процесса, усиливая неопределенность получаемых результатов обучения.

Ключевые слова: фразеологические единицы; лексический минимум; фразеологический минимум; английский как иностранный.

В рамках исследования на тему: «Формирование языковой картины мира студентов вуза на примере обучения английским фразеологическим единицам», выполненного в 2023–2025 гг. на кафедре языковой и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» нами был изучен процесс обучения английскому языку как иностранному студентов российского университета. Предметом исследования были выбраны методы и приемы фразеодидактики, которые применяются для формирования языковой картины мира будущих учителей английского языка.

Именно во фразеодидактике, достаточно молодой лингвистической дисциплине, исследуются особенности изучения фразеологических единиц (ФЕ) в процессе обучения живым языкам. Термин «фразеодидактика» был введен в научный оборот немецким лингвистом Питером Кюном (Peter Kühn) [Сажнева, 2017: 35]. Исследования по данному направлению уже ведутся учеными в Германии, Испании, Италии, Польше, Португалии, Франции, США и Южной Корее [Степанюк, 2023: 464]. В России исследования в области фразеодидактики осуществляются Т.Н. Федуленковой [Федуленкова, 2005], Р.А. Сафиной [Сафина, 2015], Т.П. Чепковой [Чепкова, 2021] и др.

Во время экспериментальной работы были проведены учебные занятия по дисциплине «Практический курс английского языка» в группе студентов пятого курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль подготовки: История и иностранный (английский) язык (в полилингвальной образовательной среде).

Для проведения учебных занятий необходимо было отобрать английские ФЕ по изучаемым темам («Дом, семья (Home, family)», «Праздники (Holidays)», «Лондон (London)», «Погода (Weather)», а также идиомы, выражающие черты национального характера англичан).

Анализ лингвистической и лингводидактической литературы по теме исследования позволил обозначить проблему отбора фразеологических единиц (ФЕ), возникающую при изучении английского языка как иностранного. Преподаватель университета будет вынужден несколько часов подбирать необходимые устойчивые сочетания по каждой теме. Только от педагога зависит, какие именно сочетания он выберет, невозможно будет четко определить, насколько данные фразеологизмы соот-

ветствуют требуемому уровню профессиональной подготовки студентов и как часто отобранные ФЕ употребляются в современном английском языке в той или иной сфере деятельности в реальной жизни. Все это серьезно затрудняет этап подготовки педагога к учебным занятиям, увеличивает непродуктивные потери времени и усиливает неопределенность получаемых результатов обучения, снижает эффективность учебного процесса.

Первая трудность, с которой сталкивается педагог, заключается в том, что необходимо выбрать классификацию фразеологических единиц, на основе которой те или иные устойчивые сочетания будут считаться фразеологизмами. В современной фразеологии отсутствуют единые критерии классификации фразеологических единиц [Ганиева, 2015]. Кроме того, важно учитывать специфику изучаемого языка. В исследованиях по русской фразеологии и фразеодидактике чаще всего используется классификация фразеологизмов, разработанная академиком В.В. Виноградовым. В курсе фразеологии современного английского языка А.В. Кунин отметил, что трех классов фразеологизмов, выделенных В.В. Виноградовым (фразеологические сращения (идиомы) – эквиваленты слов; фразеологические единства; фразеологические сочетания) недостаточно для английской фразеологии, поэтому он дополнил эту классификацию, выделив идиофразеоматику и ряд групп, входящих во фразеоматику [Кунин, 2005].

Если в узком понимании фразеология сводится к идиомам, то в широком понимании фразеология включает все виды устойчивых сочетаний [Ганиева, 2012]. Понимание сути фразеологических единиц, особенно в новых, актуальных источниках осложняется тем, что в начале XXI века в России полный курс фразеологии преподавался только в Московском государственном лингвистическом университете [Федуленкова, 2005]. В настоящее время в российских университетах, занимающихся профессиональным обучением будущих учителей английского языка, разработаны и преподаются по тем или иным аспектам фразеологии только дисциплины по выбору.

Второй трудностью, возникающей при отборе ФЕ именно английского языка, стоящей перед преподавателем университета, становится задача отбора необходимого фразеологического минимума, который позволит изучить английский язык как иностранный в России на требуемом уровне, так как в нашей стране нет общепринятых фразеологических минимумов, разработанных по необходимым для профессиональной подготовки студентов критериям.

Было бы удобно и правильно изучать ФЕ в рамках тех учебных пособий, которые используются в университете и определены программой курса. В современной лингводидактике уделяется очень мало внимания изучению фразеологических единиц (несмотря на их значимость и актуальность). Анализ учебных пособий позволяет сделать аналогичные выводы. Упражнений, направленных на изучение ФЕ, нет ни в одном учебном пособии по английскому языку, используемых в ведущих университетах мира. Например, на занятиях в КФУ используется учебное пособие коллектива авторов – К. Латам-Кёниг, К. Оксенден, К. Чомацки [Latham-Koenig, Oxenden, Chomacki, 2020]. В данном пособии лишь иногда встречаются отдельные идиомы.

В работе Т.П. Чепковой отмечается, что отбор фразеологического минимума должен строиться на принципах, учитывающих языковую сущность фразеологизмов. К ним относятся: тематический (или принцип семантической ценности); коммуникативной ценности ФЕ; частотности; страноведческой ценности ФЕ; стилистической неограниченности [Чепкова, 2021].

Вопрос о необходимости отбора лексического минимума по английскому языку как иностранному языку, в отечественной фразеодидактике ставится давно, но он так и не решен. Современная фразеодидактика по-разному оценивает возможности изучения ФЕ на различных уровнях обучения языку и нет единого мнения об объеме фразеологического минимума [Сафина, 2015]. В России есть успешный опыт создания лексических минимумов, включающих в себя ФЕ. Разработаны и внедрены в практику лексические минимумы Российской государственной системы сертификационного тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ), созданы соответствующие учебники

и учебные пособия [Маркина, 2011]. Фразеологический минимум, предназначенный для изучения русского языка, в настоящее время создан как для иностранцев (инофонов), так и для носителей языка с учетом возраста обучающихся и их компетенций. Начиная с семидесятых годов XX века, работа над усовершенствованием фразеологического минимума русского языка ведется на регулярной основе [Калита, 2020].

В то же время, существует другая точка зрения на необходимость создания универсальных словарей-минимумов для изучения родного и иностранного языка. Фразеолог В.М. Мокиенко отрицает возможность создания универсального фразеологического «Словаря-минимума», так как очень сильно различаются цели, уровни, установки обучения. Исследователь полагает, что обучаться могут представители разных национальностей, студенты-филологи и студенты технических специальностей [Мокиенко, 2017].

Мы предлагаем начать формирование перечней фразеологических минимумов для изучения английского языка как иностранного в России, опираясь на общепризнанные уровни владения английским языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Это позволило бы сконцентрировать усилия специалистов, а профессиональная специфика коммуникации в той или иной сфере может быть дополнена в виде актуальных тематических фразеологических словарей по отдельным направлениям подготовки, по специальностям.

Рассмотрим способы решения проблемы отбора ФЕ английского языка в процессе преподавания английского языка как иностранного, которые в настоящее время могут помочь преподавателю подготовиться к проведению аудиторных и неаудиторных занятий на достаточно высоком профессиональном уровне, опираясь на достижения современной фразеодидактики в разных живых языках.

Фразеологизмы отбираются по методике Т.П. Чепковой двумя путями: из фразеологических словарей и из произведений художественной литературы [Чепкова, 2021]. Для отбора ФЕ педагог может использовать фразеологические словари. Но здесь тоже есть определенные сложности, такие как: значительное количество ФЕ в английском языке и отсутствие тематических подборок, соответствующих учебным пособиям и конкретной программе курса. Например, «Большой англо-русский фразеологический словарь», составленный А.В. Куниным и дополняемый его учениками, содержит около двадцати тысяч фразеологизмов [Кунин, 2021]. В нем английские ФЕ расположены в алфавитном порядке. Частично проблема решается с помощью «Идеографического фразеологического словаря (на материале татарского, русского и английского языков)», [Гизатова, Люстиг, Галявиева, 2010]. Восемьдесят семантических полей включают в себя три тысячи ФЕ [Гизатова, 2024]. Главное препятствие в применении этого словаря – его труднодоступность (тираж единственного университетского издания всего 500 экземпляров).

Для перевода русских фразеологизмов на английский язык подходит словарь, подготовленный Е.Ф. Арсентьевой в 1999 году. В отличие от зарубежных изданий, он более подробный и содержит иллюстративный материал, показывающий контекстное использование ФЕ. Общее количество фразеологических единиц – около 5,5 тысяч [Арсентьева, 1999].

Произведения художественной литературы содержат разное количество ФЕ. Если пьесы Шекспира стали вторым после Библии источником английской идиоматики [Смит, 1959], то высказывания других английских писателей редко пополняли идиоматику английского языка [Смит, 1959]. В современной английской литературе значительное влияние на идиоматический состав языка оказали художественные произведения Д.К. Роулинг о Гарри Поттере. Интерес студентов и знание содержания произведений позволяют успешно их использовать для изучения фразеологического состава английского языка.

Рассмотрим также иные актуальные источники, которые могут применяться педагогом для отбора ФЕ. Результаты анкетирования студентов показали, что они активно работают в интернете

при изучении английского языка. Поэтому следует учесть наличие не только традиционной научной литературы по фразеологизмам и фразеодидактике, но и интернет-ресурсы, в которых содержатся образцы письменных и устных текстов современного английского языка, содержащие ФЕ во всех стилях. Полагаем, что источниками для отбора ФЕ в учебных целях для обучения студентов вуза должны выступать письменные тексты: художественные, публицистические, словарные статьи из фразеологических словарей, научные статьи и монографии по фразеологии, а так же словесные выражения носителей языка, представленные в устной речи (монологи и диалоги, выступления в дискуссиях и др., представленные в аутентичных видео- и аудиоматериалах на английском языке, в том числе в телеинтервью, фильмах, песнях). Учитывая значимость качественного отбора ФЕ, во время экспериментальной работы мы также использовали научные статьи, материалы диссертационных исследований, монографии, учебные пособия, материалы прессы, британские фильмы, песни. Особую ценность из переводных источников представляют тематические подборки ФЕ в работе Логана П. Смита «Фразеология английского языка» [Смит, 1959].

Следует отметить значимость научных источников, которые помогают решить проблему отсутствия экспертной оценки отбора ФЕ и быстро подобрать наиболее значимые устойчивые сочетания из имеющегося фразеологического состава английского языка по той или иной теме. В научных статьях имеются оригинальные, аргументированные подборки английский фразеологических единиц с интересными для студентов подробными комментариями [Марьина, 2015; Уразметова, 2009; Уразметова 2012; Чернобай, 2010]. Именно подобные источники неоправданно редко применяются преподавателями в процессе подготовки к учебным занятиям.

Рекомендуем обратить внимание на незначительные по количеству методические подборки упражнений с английскими ФЕ, которые имеются в отечественной фразеодидактике [Ильющенко, 2021; Ухтомский, 2021; Ухтомский, 2024; Хейнонен, 2022]. Их минус в том, что материал скомпонован не по темам, а в произвольном виде. Плюсом является то, что упражнения все-таки разработаны в определенном количестве (в противовес традиционным учебным пособиям, в которых авторы чаще всего игнорируют ФЕ, или ограничиваются несколькими случайными идиомами), зачастую авторами используются визуальные материалы (как правило, рисунки), позволяющие привлечь внимание студентов на занятии и поддерживать их познавательный интерес.

Для самостоятельной индивидуальной и групповой внеаудиторной работы студентов мы давали задания по подготовке тематических подборок английских ФЕ на заданную тему. Так как студенты чаще всего отбирают одинаковые ФЕ из ненадежных, случайных источников в интернете, им было предложено осуществлять подборку английских фразеологических единиц из научных статей по изучаемой теме, монографий, учебных пособий, а для их проверки ориентироваться на «Большой англо-русский фразеологический словарь», который регулярно переиздается и имеется в электронном виде на ЛитРес, где студенты могут легко получить к нему доступ [Кунин, 2021]. Оформлять результаты самостоятельной работы лучше в табличной форме, содержащей следующие элементы (таблица 1).

Таблица 1.

Образец домашнего задания по подбору ФЕ в письменных источниках

Английские фразеологические единицы с концептом «Дом»		
ФЕ	Библиографические данные источника (ссылка)	Смысл ФЕ (переводные и беспереводные способы объяснения)
there is no place like home	Гизатова Г.К. Аксиологическая функция фразеологизмов в английском и русском языках / Г.К. Гизатова // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 3. – с. 181.	нет места лучше, чем дом

Окончание таблицы 1.

Английские фразеологические единицы с концептом «Дом»		
ФЕ	Библиографические данные источника (ссылка)	Смысл ФЕ (переводные и беспереводные способы объяснения)
East or West, home is best	Гизатова Г.К. Аксиологическая функция фразеологизмов в английском и русском языках / Г.К. Гизатова // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 3. – с. 181. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – 5-е изд., стер.: [издание в pdf-формате]. – М: Просвещение, 2021. – с. 486	букв. «Запад или Восток, а дом лучше», в знач. «в гостях хорошо, а дома лучше»
a home from home	Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – 5-е изд., стер.: [издание в pdf-формате]. – М: Просвещение, 2021. – с. 486 Чернобай С.Е. Концепт «дом» в английской фразеологической картине мира // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2010. – № 3. – с. 138.	домашняя обстановка, атмосфера, второй дом; как дома

Постепенно во время учебного процесса сформируются релевантные перечни ФЕ по необходимым темам.

Предлагаемые способы решения проблемы отбора ФЕ английского языка были апробированы во время экспериментальной работы, доказана их эффективность.

Литература

1. *Арсентьева Е.Ф.* Русско-английский фразеологический словарь. Казань: Хэтер, 1999.

2. *Ганиева Г.Р.* Фразеологические единицы с компонентом именем собственным в английском, русском и татарском языках: монография. Нижнекамск: Нижнекамский химико-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «КНИТУ», 2012.

3. *Ганиева Ф.Ф.* Фразеологические единицы как объект исследования в трудах отечественных исследователей // Lingua mobilis. 2015. С. 38–47.

4. *Гизатова Г.К.* Корпусный подход в создании тезауруса идиом татарского языка // Вопросы лексикографии. 2024. № 34. С. 5–23.

5. *Гизатова Г.К., Люстиг З.А., Галявиева Л.Ш.* Идеографический фразеологический словарь русского, татарского и английского языков. Казань: Казан. гос. ун-т, 2010.

6. *Ильющенко Н.С.* Сборник упражнений по английской фразеологии: учебное пособие. – 2-е издание, испр. М.: КДУ, 2021.

7. *Калита И.В.* Актуальные вопросы современной славянской фразеологии: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

8. *Кунин А.В.* Большой англо-русский фразеологический словарь. 5-е изд., стер.: [издание в pdf-формате]. М: Просвещение, 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://www.litres.ru/book/aleksandr-kunin-31268342/bolshoy-anglo-russkiy-frazeologicheskiy-slovar-66212292/ (дата обращения: 25.10.2025).

9. *Кунин А.В.* Курс фразеологии современного английского языка: [Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.]. 3-е изд., стереотип. Дубна: Феникс, 2005.

10. *Маркина Е.И.* Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному (для разных уровней и профилей обучения): автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2011. 24 с.

11. *Марьина А.В.* Функционирование концепта Home/House в современном рекламном дискурсе Великобритании // Вестник ВятГУ. 2015. № 6. С. 108–114.

12. *Мокиенко В.М.* Фразеология обучаемого и фразеология обучающего (проблемы методики освоения фразеологизмов) // Русистика. 2017. № 3. С. 333–345.

13. *Сажнева А.В.* Фразеодидактика как одно из новых направлений лингвистической науки // Сборник статей IX международной научной конференции «Человекознание». Кемерово, 2017. С. 34–38.

14. *Сафина Р.А.* Лингводидактические принципы формирования фразеологической компетенции // Материалы межд. науч. конференции «И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика». Казань, 2015. С. 258–261.

15. *Смит Л.П.* Фразеология английского языка. Пер. А.С. Игнатьева. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1959.

16. *Степанюк Ю.В.* Фразеодидактика в современном отечественном и франкоязычном научно-образовательном пространстве // Профессиональное лингвообразование: Материалы семнадцатой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 13 октября 2023 года. Нижний Новгород: Нижегородский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «РАНХиГС при Президенте Российской Федерации», 2023. С. 461–466.

17. *Уразметова А.В.* Английские и французские ойконимические фразеологизмы // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14. № 2. С. 421–424.

18. *Уразметова А.В.* Образ города Лондон во фразеологизмах, пословицах, поговорках и цитатах // Вестник ЧелГУ. 2012. № 13 (267). С. 130–132.

19. *Ухтомский А.В.* Английские фразеологизмы в устной речи: учебное пособие. Изд. 2-е, испр. М.: ЛЕНАНД, 2024.

20. *Ухтомский А.В.* Фразеологизмы в современной английской прессе: учебное пособие. Москва: ЛЕНАНД, 2021.

21. *Федуленкова Т.Н.* Современная фразеология и фразеодидактика // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2005. № 11 (51). С. 35–39.

22. *Хейнонен Е.* Don’t take it literally! Задачки по фразеологии. 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://www.litres.ru/book/elizaveta-heynonen/don-t-take-it-literally-zadachki-po-frazeologii-67642692/ (дата обращения: 25.10.2025).

23. *Чепкова Т.П.* Адаптивно-модульное обучение иностранных учащихся фразеологии русского языка в системе высшей школы: дис. … докт. пед. наук. М., 2021.

24. *Чернобай С.Е.* Концепт «дом» в английской фразеологической картине мира // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2010. № 3. С. 136–140.

25. *Latham-Koenig C., Oxenden C., Chomacki K.* Fourth Edition English File Intermediate Plus Student’s Book. Oxford, 2020.

Гречишкина Е. И.
(Россия, город Рязань, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина)

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена структура педагогических умений, необходимых для организации персонализированного обучения. Автор описывает компоненты, входящие в структуру умений, дает краткую характеристику каждому из них. Особое внимание уделяется представлению педагогических умений, необходимых для организации персонализированного обучения, в виде схемы обобщенного образа действия, разработанной автором в ходе анализа опыта немецких школ. Данный опыт может быть полезен тем учителям, которые стремятся организовать персонализированное обучение и создать для учащихся условия, позволяющие им стать настоящими субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: персонализированное обучение, педагогическое умение, операция, субъектная позиция учащегося.

Организация персонализированного обучения позволяет противостоять вызовам, с которыми современному образованию пришлось столкнуться в последние десятилетия. Суть его концепции заключается в создании возможностей для учащихся в процессе обучения проявлять мотивацию, критичность, рефлексию, творчество, духовность, учитывая при этом их планы относительно будущего [Ефремова, 2024: 35]. Несмотря на то, что организация персонализированного обучения предполагает создание условий для становления субъектной позиции учащегося и, таким образом, позволяет предоставить ему больше свободы в проектировании своего образовательного пути, ключевая роль в проектировании образовательного опыта учащихся принадлежит учителю. «Учитель в свете персонализации образовательного процесса часто выступает фасилитатором процесса и наставником, оказывая помощь и поддержку ученику в ходе его образовательного маршрута» [Щевлягин, 2021: 289]. Таким образом, некоторые аспекты преподавания при переходе на персонализированное обучение требуют адаптации и изменений.

Один из них – овладение педагогом комплексом умений, необходимых для организации персонализированного обучения. В ходе проведенного нами исследования был осуществлен анализ опыта организации персонализированного обучения в школах Федеративной Республики Германии с 1990 по 2020 гг. Данный опыт может быть экстраполирован в школах Российской Федерации и помочь учителям в нашей стране организовать обучение таким образом, чтобы каждый ребенок смог максимально раскрыть свой потенциал. В данной статье внимание уделено умениям, необходимым педагогу для организации персонализированного обучения. Перейдем к рассмотрению их структуры, которая включает:

– *мотивационно-потребностный компонент*, предполагающий устойчивый интерес педагога к адаптации процесса обучения в соответствии с принципами персонализированного обучения;

– *организационный компонент,* включающий способность педагога определять цель и задачи своей деятельности, осуществлять выбор методов, приемов и средств обучения в связи с необходимостью создания условий для становления субъектной позиции ученика;

– *рефлексивный компонент,* связанный с регулярной рефлексивной деятельностью педагога, качественным анализом осуществляемой им деятельности с целью определения «точек роста»;

– *эвристический компонент* предполагает поиск оптимальных решений тех задач, которые возникают в процессе осуществления педагогом профессиональной деятельности;

– *саморазвивающий компонент,* предполагающий стремление педагога к постоянному совершенствованию своих умений организовывать персонализированное обучение.

Любое педагогическое умение может быть представлено с помощью схемы обобщенного образа действия. Рассмотрим конкретные педагогические умения, необходимые педагогу для организации персонализированного обучения, и разработанные нами для них схемы ООД (табл. 1).

Таблица 1.

Схемы ООД для отдельных педагогических умений, необходимых для организации персонализированного обучения

Действия	Операции
Умение разрабатывать индивидуальный учебный план освоения учащимся конкретного курса или предмета совместно с ним	
Мотивировать учащегося к постановке вопросов, связанных с планированием процесса его обучения и воспитания	Использовать проблемные ситуации, задавать проблемные вопросы
Выявить образовательные потребности обучающегося	Провести диагностические процедуры с целью выявления индивидуальных особенностей учащихся
Поставить цель освоения учащимся конкретного курса или предмета совместно с ним	Сформулировать проблему, актуальность, задачи
Определить способы оценки успешности освоения учащимся курса или предмета	Видеть образ результата, определить критерии оценивания
Определять риски и возможности в процессе освоения учащимся конкретного курса или предмета	Использовать навыки критического мышления
Умение вовлекать учащихся в деятельность	
Использовать разнообразные учебные методы и приемы	Использовать игры, дискуссии, эксперименты; организовать проектную деятельность учащихся
Строить связь с реальным миром	Разрабатывать задания, которые имеют практический и/или межпредметный характер; организовать экскурсии, эксперименты
Создать благоприятный микроклимат в классном коллективе	Поощрять самостоятельность и инициативность учащихся, создать условия для коллаборации и обмена идеями.
Использовать интерактивные технологии, вовлекающие учащихся в созидательную деятельность	Использовать приложения, ресурсы сети Интернет и мультимедийные материалы
Умение адаптировать содержание учебной дисциплины под конкретные цели и задачи обучающегося	
Определять содержание учебных материалов с учетом запланированных результатов обучения учащимся	Определять содержание учебных материалов, исключая темы, не оказывающие существенного влияния на достижение результатов обучения
Представлять содержание изучаемого материала в различных форматах	Представлять информацию в виде удобном для восприятия и анализа учащимся с разными образовательными потребностями
Умение работать со всей совокупностью видов знаний	
Осуществлять познавательную деятельность	Устанавливать связи неизвестного с известным, создавать новые образы, понятия, объекты, решать практические и интеллектуальные задачи
Найти, проанализировать, отобрать необходимую информацию	Точно формулировать поисковый запрос, использовать разные источники информации, критически относиться к выбору источника, сравнивать полученные сведения, составлять план, тезисы, конспект, систематизировать полученные сведения

Окончание таблицы 1.

Действия	Операции
Умение осуществлять образовательное сотрудничество с обучающимися на основе диалога	
Заинтересовать всех участников образовательного процесса во взаимодействии друг с другом	Исключать педагогическое давление на учащегося, поощрять наличие у него собственной точки зрения,
Аргументированно выражать собственные взгляды, понимать точку зрения другого человека.	Использовать логические операции, факты и доказательства
Умение разрабатывать авторский педагогический процесс	
Планировать образовательный процесс в соответствии с потребностями конкретной группы учащихся	Строить гипотезы, осуществлять профессиональные действия в процессе постоянно происходящих изменений в обществе и т. д.
Совершенствовать свои педагогические компетенции	Знакомиться с опытом коллег, описанием педагогических инноваций с целью творческого использования в своей педагогической деятельности
Умение формировать у учащихся субъектную позицию	
Включать учащихся в процесс целеполагания и планирования различных видов деятельности в учебной и внеучебной работе	Предлагать учащимся задания, связанные с решением конкретных проблем
Стимулировать учащихся к осуществлению созидательной деятельности	Организовать парную и групповую работу, выполнение творческих заданий
Научить учащихся способам самодиагностики и объективной самооценки.	Организовать ведение тетрадей самоконтроля, работу с портфолио, чек-листами и т. д.
Умение организовывать сотрудничество с другими педагогами	
Распределять профессиональные полномочия, функции и роли между членами педагогического коллектива, исходя из их уровня профессионального развития и индивидуальных особенностей	Уважать точку зрения коллег, быть способным делегировать обязанности в случае необходимости
Работать в команде	Выражать свое мнение, аргументированно его отстаивать, прислушиваться к точке зрения коллег
Конструктивно выходить из конфликтных ситуаций	Находить компромисс, достойно реагировать на манипулятивное поведение
Транслировать свой опыт	Методически грамотно представлять свою профессиональную позицию, аргументировать ее; отвечать на заданные вопросы

Организация персонализированного обучения требует осуществления педагогом целого ряда умений, успешное овладение которыми позволит ему стать фасилитатором образовательного процесса и наставником, а не просто транслятором знаний.

Литература

1. *Ефремова Н.Ф.* Персонализация образовательной деятельности и оценки достижений обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 3. С. 29–42.

2. *Щевлягин М.Н.* Персонализированная модель обучения: ключевые элементы, роль учителя и цифровые технологии // Тенденции развития образования. Глобальные вызовы и неравные возможности: материалы XVIII ежегодной Международной научно-практической конференции (Москва, 18–20 февраля 2021 г.). М.: Дело, 2021. С. 277–290.

Гусева И.М.
(Россия, город Томск, Томский государственный университет)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТРАСТИВНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. В статье описываются особенности применения контрастивной грамматики при изучении русского языка в испаноязычной аудитории. В ходе исследования рассматриваются понятия грамматического навыка, а также особенности применения контрастивного подхода. Данный подход способствует интенсификации образовательного процесса, так как учитывается родной язык иностранных студентов. В процессе обучения преподаватель может использовать контрастивные упражнения, которые ориентированы на установление сходств и различий между русским и испанским языками. Такие упражнения актуальны на разных этапах обучения русскому языку как иностранному. Более того, в данной статье предлагаются модели контрастивных упражнений, которые способствуют развитию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: контрастивная грамматика, контрастивный подход, испанский язык, русский язык как иностранный, методика.

Учет родного языка обучающихся является одним из важнейших принципов методики преподавания русского языка как иностранного. Данный методический принцип обучения особенно актуален в тех случаях, когда изучения русского языка ведется в группе инофонов, которые владеют одним иностранным языком.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью овладения всеми грамматическими навыками речи, а также недостаточным использованием идей контрастивного подхода в обучении грамматической стороне речи на занятиях по русскому языку как иностранному в испаноязычной аудитории. Применение данного подхода позволит сделать процесс обучения более целенаправленным, учитывая специфические языковые особенности и снижая влияние родного языка студентов.

Практическая значимость научной работы состоит в создании системы упражнений для преподавания русского языка как иностранного в испаноязычной аудитории. Разработка подобного комплекса упражнений предоставит возможность сделать обучение русскому языку более индивидуальным и целенаправленным, а также утилитарным, базирующимся на принципах сознательности и систематичности знания.

Цель исследования – обосновать целесообразность использования контрастивных грамматических упражнений при обучении русскому языку как иностранному в испаноязычной аудитории. В рамках достижения цели исследования поставлены следующие задачи:

1) представить понятие «грамматический навык»;
2) выявить особенности контрастивного подхода;
3) описать процесс обучения грамматике русского языка с использованием контрастивных упражнений в испаноязычной аудитории.

Для достижения поставленной цели в работе используются как теоретические методы по анализу научных работ отечественных и зарубежных ученых в сфере преподавания русского языка как иностранного, так и эмпирические методы, к примеру, наблюдение за речевой и познавательной деятельностью инофонов, чтобы проанализировать полученные сведения. В частности, сравни-

тельно-сопоставительный метод применяется для выявления сходств и различий грамматических систем русского и испанского языков.

В рамках решения первой задачи рассматривается понятие «грамматический навык», которое трактуется многими исследователями неоднозначно. Так, Е.И. Пассов дает следующее определение данному термину: «Грамматический навык – это синтезированное действие по выбору модели, которая будет адекватна задаче общения, а также правильное оформление каждой речевой единицы, которое совершается в навыковых параметрах и служит одним из условий выполнения речевой деятельности» [Пассов, 2019: 150–151]. В грамматическом навыке следует выделять «выбор модели, адекватной речевому замыслу говорящего» в определенной ситуации, и «оформление речевых единиц, которыми заполняется модель» согласно нормам выбранного языка и временного параметра [Пассов, 2019: 152].

А.Н. Шамов, в свою очередь, отмечает, что грамматический навык представляет собой «способность обучающихся извлекать из долговременной памяти грамматические правила, а также применять и оформлять их в письменной речи» [Шамов, 2016: 22]. Такой навык является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Кроме того, без грамматического навыка невозможно осуществление речевой деятельности.

Выделяют рецептивные и продуктивные грамматические навыки. Рецептивными грамматическими навыками называют автоматические действия по получению и анализу грамматического материала: правил и норм, применяемых в устной и письменной речи. К рецептивным грамматическим навыкам относят чтение и аудирование, так как данные процессы неразрывно связаны с восприятием и пониманием грамматической системы в устной или письменной форме. Продуктивные грамматические навыки, в отличие от рецептивных, направлены на формирование собственной речи. Это навыки говорения и письма, которые подразумевают создание слов, высказываний и предложений. Благодаря развитым продуктивным грамматическим навыкам обучающиеся способны выбирать и использовать грамматические формы и конструкции, чтобы изложить свои мысли в форме устного или письменного текста [Шатилов, 1991].

В рамках второй задачи анализируются особенности контрастивного подхода при изучении грамматики русского языка в испаноязычной аудитории. Контрастивным подходом называют такой подход, при котором сопоставляются два и более языка для установления сходств и различий на всех уровнях языковой системы. Так как испанский и русский языки не являются близкородственными, между ними наблюдается достаточно много различий в грамматических системах, что важно учитывать при разработке контрастивных упражнений. Более того, русский и испанский языки относятся к разным языковым группам внутри индоевропейской семьи: русский относится к восточнославянской группе, а испанский – к романской [Петрова, 2016].

Контрастивная грамматика – это методика обучения иностранным языкам, при которой грамматические явления нового языка сравниваются с уже известными грамматическими структурами родного языка обучающегося, чтобы помочь ему понять и освоить новые правила через выявление сходств и различий. Этот подход фокусируется на выявлении национальных специфических особенностей, которые могут стать причиной языковой интерференции [Ярцева, 1981].

Следует отметить, что обучающийся опирается на грамматическую систему родного языка при изучении нового языка, чтобы лучше понять темы и упражнения, которые вызывают наибольшие трудности. По этой причине применение контрастивного подхода на занятиях является эффективной стратегией, способствующей более глубокому усвоению нового языкового материала на основе предыдущих знаний. С другой стороны, контрастивный подход можно рассматривать в том числе и как коммуникативную стратегию, так как в данном подходе родной язык используется как инструмент для преодоления определенных коммуникативных трудностей [Kellerman, 1979].

Грамматику родного языка называют отправной точкой для изучающего иностранные языки. Использование родного языка помогает направлять и даже контролировать процесс языкового обучения, так как полученная информация так или иначе будет запоминаться и усваиваться в зависимости от тех знаний, которые были получены при изучении родного языка. Таким образом, родная речь представляет собой комплекс фундаментальных языковых знаний, который служит для инофонов своеобразным языковым ориентиром. Иными словами, опыт изучения родного языка определяет формирование новых языковых знаний в изучаемом языке [Martínez Agudo, 2004].

Кроме того, знание сходств между родным и изучаемым языками на ранних этапах обучения способствует повышению уверенности и мотивации у инофонов, а понимание различий на продвинутом уровне владения языком помогает избегать определенных ошибок, возникающих из-за влияния родного языка. Обучающиеся нередко используют перевод с изучаемого языка на родной язык, чтобы решить ту или иную языковую проблему, вызванную отсутствием необходимых знаний. Таким образом, контрастивная грамматика является одним из основных ресурсов, используемых для решения подобных языковых проблем. Вместе с тем, в ходе изучения иностранного языка инофоны могут использовать метод ассоциаций с имеющимися знаниями о родной речи как для облегчения понимания и запоминания нового языкового материала, так и для решения определенных коммуникативных задач [Martínez Agudo, 2004].

Контрастивные грамматические упражнения на занятиях по русскому языку как иностранному в испаноязычной аудитории фокусируются на таких различиях между языками, как падежные окончания, использование глаголов совершенного и несовершенного вида, род имен существительных и предлоги. Примеры таких упражнений включают заполнение пропусков, перефразирование, сравнение предложений и исправление ошибок, которые направлены на закрепление грамматических структур, более сложных для испаноговорящих из-за их отличий от родного языка [Виноградов, Милославский, 1979]. К примеру, в учебном пособии «Русская грамматика для говорящих на испанском языке (элементарный уровень)» род имен существительных поясняется следующим образом: «Вы привыкли к тому, что в испанском языке существительные имеют два рода: мужской и женский. В русском же языке их три: мужской, женский и средний … В испанском языке род существительного можно узнать по форме артикля. В русском языке артиклей нет. Как же узнать, к какому роду относится неодушевленное существительное? Род таких существительных определяется по окончаниям» [Капитонова, Московкин, 2016: 56]. В учебнике «Manual de lengua rusa» при объяснении среднего рода в русском языке говорится, что «En ruso hay un tercer pronombre de género neutro оно. A este género pertenecen sustantivos como платье // vestido, пальто // abrigo, etc. Su declinación coincide con la del pronombre он. En español no tiene equivalente, ya que no hay género neutro» /В русском языке существует местоимение среднего рода – оно. К нему относятся такие существительные, как платье, пальто и т. д./ [Latysheva, Quero Gervilla, Guzman Tirado, 2002]. Местоимение среднего рода склоняется также, как и местоимение он. В испанском языке эквивалента не имеет, так как в этом языке нет среднего рода. Для закрепления данной грамматической темы авторы учебного пособия предлагают следующее упражнение:

Распределите слова по колонкам и объясните, почему вы поставили слово в эту колонку. Какие русские слова совпадают по роду с их аналогом в испанском языке? Назовите их.

Окно, дедушка, газета, кот, страна, папа, тётя, кофе, море, музей, словарь, тетрадь, карандаш, машина, улица, пальто, площадь, ложка.

он	она	оно

При распределении предложенных слов по группам испаноязычные слушатели обращают внимание как на те слова, которые совпадают по роду с их аналогами в их родном языке, так и на те,

которые не совпадают, тем самым лучше запоминают новый языковой материал. Такой подход, основанный на контрасте и опоре на уже имеющиеся знания, способствует снижению интерферирующего влияния родного языка.

Следует акцентировать внимание испаноговорящих на различия в глагольных системах русского и испанского языков. Так, в русском языке есть спрягаемые (учу, учил, буду учить) и неспрягаемые (учить) формы глаголов. В обоих языках есть категория глагольного времени, однако количество временных форм в испанском языке значительно больше, чем в русском. Основное отличие глагольной системы русского языка – наличие категории совершенного и несовершенного вида [Виноградов, Милославский, 1979]. В испанском языке эта категория выражается другими грамматическими средствами, в то время как в русском языке она является фундаментальной. В учебнике «Ruso para españoles» для закрепления учебного материала о категории вида в русском языке представлено такое упражнение [Guzman Tirado, Verba, 2007].

Прочитайте предложения и скажите, какие слова помогают понять, почему здесь использовали глаголы несовершенного и несовершенного видов. Приведите свои примеры.

1. Вечером Вера обычно ***читает*** *газеты, но сегодня она их* ***не прочитала****. 2. Родители всегда* ***покупают*** *продукты в супермаркете, но вчера они* ***купили*** *продукты на рынке. 3. Каждое утро Саша* ***делает*** *зарядку, но сегодня он проснулся поздно и* ***не сделал*** *зарядку.*

В процессе выполнения данного упражнения испаноговорящие обучающиеся смогут наглядно увидеть различия между грамматическими системами изучаемого и родного языков. Так, в русском языке категория вида выражается морфологически (покупать – купить), а в испанском языке не существует отдельной категории вида, тем не менее ее функции частично выполняются аналитическими способами, такими как выбор времени и глагольных форм [Виноградов, 2005].

Особые трудности возникают у испаноязычной аудитории при изучении падежных окончаний, так как в родном языке обучающихся отсутствует система падежей, а падежные отношения выражаются при помощи предлогов и предложных форм местоимений, вместе с тем существительные сохраняют именительный падеж. Использование контрастивной грамматики на занятии позволит лучше понять падежную систему русского языка. К примеру, винительный падеж сравнивается с конструкцией «ir a» в испанском языке: «Винительный падеж с предлогами в и на употребляется для обозначения направления движения. В испанском языке существует конструкция «ir a», которая имеет аналогичное значение: «voy a la estación» – «я еду на вокзал». В качестве упражнения для отработки заданной темы рекомендуется следующее упражнение [Babiel, 2006]:

Выберите правильный вариант ответа. Объясните свой выбор.

1. Я иду в _____ (магазин/магазина/магазину). 2. Мы идём на _____ (почта/почту/почте). 3. Вы едете в _____ (школа/школу/школе). 4. Оля едет на _____ (работа/работу/работе). 5. Студенты идут в _____ (университет/университете/университету).

Выполнение данного упражнения способствует формированию навыка использования винительного падежа, а сравнение со сходными конструкциями «ir a» помогает облегчить изучение новой грамматической темы. Благодаря данному контрастивному подходу, студенты наглядно видят структурные различия между языками, что ускоряет процесс усвоения сложного грамматического материала.

В пособии Хаврониной С.А. «Hable ruso» грамматические структуры русского языка сравниваются с испанскими, чтобы наглядно продемонстрировать различия между ними. В качестве тренировочного упражнения предлагается следующее [Хавронина, 1993].

Обратите внимание на грамматические структуры в обоих языках. Составьте свои примеры по аналогии.

– Вы часто видите моего друга?	*¿Ve frecuentemente a mi amigo?*
(друг мой)	*(es mi amigo)*

– *Вы часто видите своего друга?* *¿Ve frecuentemente a su amigo?*
(друг ваш) *(es su amigo)*

Исходя из вышеуказанного, среди общих принципов контрастивных упражнений по русскому языку как иностранному в испаноговорящей аудитории стоит отметить:

1) акцент на различиях: особое внимание на те грамматические структуры, которые отсутствуют или выражены по-другому в испанском языке;

2) наглядный пример: применение таблиц и парных предложений для демонстрации различий или сходств;

3) активное использование: упражнения, при выполнении которых инофоны создают собственные предложения с использованием новой грамматической структуры.

Научная новизна исследования заключается в разработке и научном обосновании системы контрастивных грамматических упражнений, специально предназначенной для испаноязычной аудитории при обучении русскому языку. В работе были выявлены и систематизированы основные грамматические трудности, вызванные межъязыковой интерференцией между русским и испанским языками, в частности, в категориях рода, вида и падежа. Предложенные модели упражнений, ориентированные на сопоставление языковых систем, способствуют эффективному формированию рецептивных и продуктивных навыков и интенсификации образовательного процесса.

Таким образом, эффективность использования контрастивных упражнений по русскому языку как иностранному заключается в том, что применение данного подхода на уроках позволяет усовершенствовать образовательный процесс и улучшает мыслительную деятельность инофонов, которые сопоставляют и анализируют грамматические явления русского и испанского языков. Благодаря выполнению данных упражнений у иностранных слушателей развиваются как продуктивные, так и рецептивные виды речевой деятельности. Задача преподавателя состоит в том, чтобы снизить интерферирующее влияние родного языка, в связи с чем целесообразным является использование контрастивной грамматики на уроках по русскому языку как иностранному.

Литература

1. *Виноградов В.С.* Грамматика испанского языка: Практический курс: учебник. М.: Астрель: АСТ, 2005.

2. *Виноградов В.С.., Милославский И.Г.* Русская грамматика в сопоставлении с испанской: сходства и различия. Род и одушевленность существительных // Русский язык за рубежом. 1979. № 2. С. 66–70.

3. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Русская грамматика для говорящих на испанском языке. Элементарный уровень / Gramatica rusa para hispanohablantes. Nivel elemental / СПб.: Златоуст, 2016.

4. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2019.

5. *Петрова Н.М.* Языковая интерференция латиноамериканского варианта при обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации. Курск. 2016. С. 113–119.

6. *Хавронина С.А.* Для говорящих на испанском языке. Hable Ruso. М.: Прогресс; Изд. 2-е, 1973.

7. *Шамов, А.Н.* Теория методики обучения иностранным языкам: краткий слов. метод. терминов. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016.

8. *Шатилов, С.Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи [Текст] / С.Ф. Шатилов // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. М.: Русский язык, 1991. С. 295–305.

9. *Ярцева. В.Н.* Контрастивная грамматика. М.: Наука, 1981.

10. *Babiel N*. Gramática esencial. Ruso. Barcelona: Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, 2006.

11. *Guzmán Tirado R., Verba Y*. Ruso para españoles. Madrid: Centro de Lingüística Aplicada Atenea, 2007.

12. *Kellerman E.* Transfer and Non- Transfer. Where are we now? Studies in Second Language Acquisition, 1979. Vol. 2. P. 37–40.

13. *Latysheva A., Quero Gervilla E., Guzmán Tirado R*. Manual de lengua rusa. Granada: Universidad de Granada, 2002.

14. *Martínez Agudo J*. Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2004.

Забровский А. П.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

МЕТАЯЗЫК В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИИ

Аннотация. Концепция метаязыка – играет важную роль в методологии преподавания русского языка как иностранного. В данной статье утверждается, что метаязык функционирует как когнитивный инструмент для учащихся и как методологический инструмент для преподавателей. Ключевые проблемы включают поиск баланса между ясностью и доступностью, выбор между родным языком учащихся и русским языком в качестве средства объяснения, а также избегание «паралича анализа», когда знание грамматики блокирует беглость речи. Стратегии эффективной интеграции метаязыка включают постепенный переход от родного к русскому языку в объяснениях, последовательное использование упрощенной грамматической терминологии. Метаязык является не дополнительным элементом, а неотъемлемой частью преподавания русского языка: при разумном использовании он способствует освоению языка, поддерживает автономность учащихся и связывает теоретические знания с коммуникативной практикой.

Ключевые слова: метаязык, методика преподавания, русский язык как иностранный, метаязыковая компетенция.

Метаязык – это язык или символическая система, используемая для обсуждения, описания и анализа языка. Различие между объектным языком и метаязыком стало особенно важным в логике и семантике XX века. Хотя логики формализовали эту концепцию сравнительно недавно, практика языка для обсуждения языка имеет древние корни. Например, грамматик Панини (V век до н. э.) разработал метаязык для описания грамматики санскрита с замечательной точностью. В своей работе «Аштадхьяи» Панини фактически изобрел искусственный язык – систему стенографических обозначений и определений – для краткого изложения правил фонологии и морфологии санскрита. Это позволило ему зафиксировать структуру санскрита в серии из почти 4000 сутр (афористических правил) [Panini, 2011]. Так, задолго до появления термина «метаязык» ученые использовали один язык для систематического анализа другого. Это говорит о том, что метаязык возникал на практике везде, где язык становился предметом изучения.

В современной лингвистике Р.О. Якобсон ввел понятие метаязыковой функции языка. Метаязыковая функция – это использование языка для обсуждения самого кода, например, для определения слова или проверки того, что говорящие используют один и тот же язык. Р.О. Якобсон известен своим утверждением, что метаязыковая функция доминирует «всякий раз, когда говорящий и/или слушающий должны проверить, используют ли они один и тот же код» [Якобсон, 1960: 58]. Например, если один человек произносит предложение, а другой спрашивает: «Что означает это слово?», разговор переходит на метаязыковой уровень.

Метаязык играет ключевую роль в том, как мы конструируем знания о языке – и, по сути, знания в целом. С эпистемологической точки зрения, способность отступить и рассматривать язык как объект исследования имеет важное значение для формирования знания о лингвистических структурах. Дети обычно развивают металингвистическое сознание примерно в 5–7 лет, осознавая, например, что слова – это произвольные обозначения и что можно говорить о словах и грамматике [Соколова, 2011]. Это сознание позволяет создавать грамматические правила, словари и все систематические знания о языке. Метаязык – это когнитивная основа, которая позволяет перейти от неосознаваемых

языковых способностей к лингвистическим знаниям. Система языка становится объектом знания, который можно преподавать, обсуждать и совершенствовать.

Один из сложных вопросов заключается в том, можно ли четко отделить метаязык от объектного языка: «Естественные языки являются рефлексивными: можно использовать язык, чтобы говорить о языке. Означает ли это, что язык может служить своим собственным метаязыком? Или мы неявно рассматриваем метауровень языка как отдельный язык? Границы могут быть размытыми» [Tarski, 1983: 109]. Строгая иерархия (объектный язык против метаязыка и т. д.) может быть скорее теоретической конструкцией, чем психологической реальностью, но она остается полезной конструкцией для предотвращения путаницы. Осознание того, что мы пользуемся метаязыком (говорим о словах, а не используем их в обычном режиме), само по себе является частью металингвистического навыка.

В обучении языкам роль метаязыка так же важна, как и в преподавании естественнонаучных дисциплин. Преподавание языка уникально, потому что здесь средство и объект изучения совпадают. Некоторые педагоги считают метаязык ненужной нагрузкой для учащихся, которая может препятствовать общению, отвлекая внимание от использования языка к разговорам о нем. В 1980-е годы было популярным мнение, что «преподавание грамматики играет лишь минимальную роль в реальном освоении языка и учащиеся осваивают языки посредством использования, а не изучения правил» [Krashen, 1982: 74]. Язык рассматривался как навык, а не как совокупность знаний, что сводило к минимуму аналитические разговоры о грамматике. Проблема еще и в том, что именно педагоги подразумевают под «знанием языка». Знание языка означает способность описать его или способность использовать его правильно (коммуникативная компетенция)? Большинство согласится, что второе является основной целью для учащихся. Однако современная педагогическая теория (например, модель коммуникативной компетенции Канале и Свейна) включает «грамматическую компетенцию» в качестве одного из компонентов, что подразумевает «знание грамматики и умение анализировать ее на изучаемом языке» [Canale&Swain, 1980: 24].

Так, метаязык – это не лишняя роскошь, а бесценное педагогическое средство. Мозг склонен замечать закономерности и делать обобщения, и знание терминов и объяснений может ускорить этот процесс. Стратегическое использование метаязыка может повысить метаязыковое сознание учащихся, то есть их осознанное понимание языковой формы, что приводит к лучшим результатам в долгосрочной перспективе. Избегание же метаязыка сродни просьбе к учащимся заново изобрести правила, что потенциально является неэффективным путем к овладению языком. Исследования показали, что метаязык запускает механизм самообучения, и умение анализировать грамматику, как правило, дает лучшие результаты (с точки зрения точности и скорости обучения), чем ожидание, что учащиеся будут все выводить самостоятельно. Кроме того, было обнаружено, что не имеет большого значения, проводится ли эксплицитное обучение запланированным, структурированным образом (например, традиционная грамматическая программа, в которой каждый урок посвящен конкретному правилу) или более спонтанным, интегрированным образом (так называемый «фокус на форме», когда учитель обращается к грамматическим вопросам по мере их естественного возникновения в разговоре) – оба подхода приводят к схожим результатам [Norris&Ortega, 2000].

Эти выводы побудили многих педагогов принять сбалансированную позицию: включать метаязык, но таким образом, чтобы это способствовало коммуникации, а не мешало ей. Ключом является разумное использование метаязыка: достаточно для пояснения и повышения осведомленности, но не настолько, чтобы это помешало практике беглой речи.

В преподавании русского как иностранного на уровне А1–А2 использование метаязыка учителем обычно упрощается и часто переводится. Учитель может сказать на родном языке учеников: «В русском языке шесть падежей; пока запомните, что падеж “места” – предложный». Они могут избегать углубления в сложные правила русского языка, чтобы не вызвать путаницу. Приоритетом является

установление базового концептуального понимания (что такое подлежащее, что такое дополнение, для чего нужны падежные окончания) с использованием любых необходимых средств – объяснений на родном языке, сравнений и конкретных примеров. Металингвистическая терминология действует как структурная опора, которая способствует более быстрому освоению языка, опираясь на имеющиеся лингвистические знания учащегося. По мере достижения учащимися промежуточного уровня B1–B2, они развивают способность обрабатывать сложные объяснения непосредственно на целевом языке.

Этот прогресс знаменует собой значительный педагогический сдвиг: необходимость в родном языке снижается, поскольку русский язык становится основным средством как для взаимодействия в классе, так и для грамматического анализа. На этом этапе учащиеся начинают активно усваивать эту терминологию для самокоррекции и поиска информации. Нередко можно услышать, как учащиеся спрашивают по-русски: *это какой род?* или *это какой падеж?* Такое поведение свидетельствует о созревании металингвистического сознания, когда технические термины превращаются из простого словарного запаса в функциональные инструменты для самостоятельного обучения.

Метаязык становится общим кодом, объединяющим преподавателя и студентов, что упрощает процесс обучения: сложная поправка может быть сделана с помощью простой фразы, использующей грамматический термин.

Цель обучения заключается в том, чтобы сделать язык и предметом, и средством изучения. На уровне B2 студенты должны уметь анализировать русский язык на русском языке.

Преподаватели сталкиваются с проблемами при использовании метаязыка в преподавании русского языка как иностранного: как, когда и в каком объеме вводить терминологию. Русский язык является сложным языком со множеством правил и исключений, и может возникнуть соблазн объяснить все в деталях. С другой стороны, избыток метаязыка может привести к когнитивной перегрузке. Другая крайность, наблюдаемая сегодня в аудиториях наших вузов – избегание метаязыка, в результате чего студенты зачастую даже не могут назвать часть речи, к которой относится слово. Преподаватели должны постоянно оценивать понимание учащихся и соответствующим образом корректировать глубину метадискуссии. Подспорьем, особенно на начальном этапе обучения служит родной язык студентов в качестве метаязыка, но здесь также возможна проблема: интерференция и негативный перенос: хотя сравнение языков может прояснить различия, оно также может непреднамеренно побудить учащихся к дословным переводам. Если преподаватель говорит *«X в русском языке соответствует Y в вашем* языке»*,* учащиеся могут предположить более глубокое соответствие, чем есть на самом деле. Чрезмерная зависимость от родного языка может *«привести к интерференции, т. е. переносу элементов родного языка в иностранный язык»,* и может *«замедлить развитие независимых языковых навыков»* [Bessy&Knouse, 2020].

Однако можно применять стратегии эффективной интеграции метаязыка в преподавании русского как иностранного.

Во-первых, быть осторожным при использовании родного языка студентов. Сравнение языков может ввести в заблуждение. Например, объяснение аспекта словами *«совершенный вид = прошедшее* время» (что неверно, но может быть упрощением для некоторых) позже вызовет путаницу. Таким образом, учитель должен тщательно определять, где уместны сравнения, а где русский язык нужно понимать на его собственных условиях.

Во-вторых, последовательно использовать терминологию на русском языке: следует определиться с набором основных грамматических терминов, которые преподаватель будет использовать (подлежащее, сказуемое, падеж, время, род и т. д.), объяснить их значение в начале курса (на родном языке или с помощью очень простых определений на изучаемом), а затем использовать их последовательно. Последовательность – ключ к успеху: если все время проговаривать эти слова, использовать

их в объяснениях, студенты научатся распознавать их. Это основа, на которую можно нанизывать новую информацию. Эта стратегия также расширяет возможности студентов: они могут задавать более четкие вопросы (правильно используя термины) и более эффективно обращаться к внешним ресурсам (словарям, онлайн-форумам), если знают стандартную терминологию [Amir, 2025].

В-третьих, поощрять использование метаязыка: чтобы метаязык не был односторонним (преподаватель объясняет, студенты слушают), следует вовлекать студентов в метаязыковой процесс. Это можно сделать несколькими способами: когда это уместно, просить сформулировать правило или почему используется та или иная форма. Например, после проработки нескольких примеров учитель может спросить: *объясните, почему мы сказали «поехал в Москву», но «жил в Москве» – разные окончания у «Москва»)?* Обучающиеся могут не использовать правильные грамматические термины в своих ответах, но они будут участвовать в металингвистическом диалоге. Затем преподаватель может уточнить их объяснение и ввести правильные термины. Метаязык будет формировать привычку задавать вопросы самостоятельно. Этот сократический метод может быть более мотивирующим, чем прослушивание объяснений.

В-четвертых, вместо того чтобы исправлять неверно сказанное, давая правильный ответ, учитель может классифицировать ошибку, чтобы побудить студента к размышлению: *Вы использовали «на стол», но здесь нужен другой падеж, потому что это местоположение – используйте на столе (предложный падеж)*. Для продвинутых учеников даже минимальная метаязыковая подсказка (например, *здесь нужен совершенный вид*) – *помощь в закреплении*. Эффективность этой стратегии полностью зависит от предварительного овладения учениками соответствующей терминологией; обратная связь полезна только в том случае, если термины понятны. В конечном итоге цель этого подхода – сформировать привычку самостоятельного контроля. Со временем учащиеся начинают проверять свою речь с грамматической точки зрения, *мысленно* анализируя свои ошибки: *Я сказал «поехал в Москве», но правильно «поехал в Москву»; мы используем винительный падеж для направления движения.* Развитие этого внутреннего метаязыкового диалога является основной целью в современном языковом обучении.

Наконец, научить студентов воспринимать метаязык как систему поддержки, а не как дополнительную нагрузку. Этого можно достичь, периодически анализируя их прогресс: *посмотрите, три месяца назад вы не знали, что такое спряжение глаголов, а теперь вы не только знаете это, но и можете правильно спрягать глаголы*. Акцент на подобных успехах помогает студентам осознать, что изучение терминологии полезно и даже необходимо, так как существенно ускоряет академический процесс. Благодаря такому подходу студенты не просто изучают грамматику, но и начинают понимать язык как целостную систему. Это понимание в конечном итоге формирует их восприятие реальности, способствуя формированию новой лингвистической картины мира [Syahid&Anita, 2020]. В этом контексте метаязык – это ключевой фактор, который способствует погружению в новый язык и снижает зависимость от родного языка.

Таким образом, метаязык – ценнейший инструмент рефлексии, который позволяет студентам учиться самостоятельно, задавать вопросы и исправлять свои ошибки. Придерживаясь разумных педагогических принципов и постоянно адаптируясь к реакции учащихся, преподаватели могут сделать так, чтобы метаязык оставался полезным руководством на пути к свободному владению русским языком, от первого приветствия, произнесенного студентом, до глубокого анализа языка.

Литература

1. *Соколова И.В.* Металингвистические способности и их проявление при билингвизме // Билингвизм и билингвальное образование. 2011. № 1 (1). С. 5–9.

2. *Якобсон Р.О.* Лингвистика и поэтика. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1960.

3. *Amir A.* Literacy resilience: bridging linguistic literacy and self-regulated learning for enhanced educational success // Sec. Teacher Education. 2025. Vol. 9. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1406205 (дата обращения 17.12.2025).

4. *Bessy, M., & Knouse S.M.* Metacognition, metalinguistic awareness, and relevance in language learning: A report on an intervention module project // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2020. No 32 (2). P. 245–259.

5. *Canale M., & Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. N 1 (1). P. 1–47.

6. *Krashen S.D.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.

7. *Norris J.M., & Ortega L.* (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis // Language Learning. 2000. No 50 (3). P. 417–528.

8. *Panini.* The Astadhyayi of Panini / edited by S.D. Joshi, J.A.F. Roodbergen. New Delhi: Motilal Banarsidass Publishers, 2011. Vol. 14.

9. *Syahid A.H., Anita., Rohman M., Nursida I., & Suaidi A*. Metalinguistic Awareness and Individual Language Learners in Foreign Language Learning // Proceedings of the 7th International Conference on English Language Teaching, Linguistics and Literature (ELITE 2019). 2020. P. 41–48.

10. *Tarski A.* (1983). Logic, Semantics, Metamathematics: Papers from 1923 to 1938 / translated by J.H. Woodger. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1983.

Игнатов К.Ю., Шостак В.А.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В БИЛИНГВАЛЬНОМ МИРЕ

Аннотация. Сегодня во многих странах функциональный билингвизм становится объективной реальностью и нормой. Игнорирование изменяющейся ситуации при изучении иностранного языка вряд ли уместно, поскольку так упускаются возможности актуализации существующих общелингвистических компетенций ученика. В то же время традиционно преподавание иностранного языка опирается на один родной язык, поэтому в ситуации билингвизма просто предполагается выбор одного из двух языков, используемого как опорный. В статье обсуждается типология билингвизма, приводится обзор распространения билингвизма в мире, а также намечаются возможные пути разработки подходов к изучению иностранного языка в билингвальной среде. Уделено внимание требованиям к преподавателю иностранного языка в билингвальной аудитории.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, билингвизм, требования к преподавателю.

Московский государственный университет сегодня располагает разветвленной сетью филиалов как в России, так и за рубежом. Самый первый филиал открылся в Севастополе (Украина) в 1999 году. Зарубежные филиалы – прекрасная возможность сохранять научные, учебные, культурные, а порой и просто человеческие контакты хоть в каком-то виде в период острого политического противостояния. На территории бывших советских республик сегодня работают филиалы МГУ в Астане (Казахстан), Ташкенте (Узбекистан), Баку (Азербайджан), Душанбе (Таджикистан), и Ереване (Армения). Подготовка там ведется по различным специальностям и направлениям, причем преподавание ведется на русском языке, но везде изучаются иностранные языки. Вместе с тем на территории бывших советских республик с разной степенью успешности, в той или иной степени сохраняется естественный билингвизм: еще не полностью уничтожен советский образовательный и культурный слой, часто дети растут в многонациональных семьях, остались еще деловые, культурные и научные контакты, также не полностью обрезан и туристический поток.

Преподавание иностранного языка в билингвальной среде представляет собой определенную методическую проблему – как преподавать? Вряд ли стоит идти по пути «коренизации», когда иностранный язык в филиале изучается точно также как и в местных национальных вузах, без опоры на русский язык. Также можно «скопировать» московскую модель и не учитывать билингвизм. С другой стороны, ведь есть возможность разработать совершенно иной подход, который позволит актуализировать лингвистические компетенции студентов-билингвов и позволит им быстрее достичь прогресса в освоении иностранного языка. Но тогда каковы требования к преподавателям иностранных языков в филиалах МГУ – должны ли они также владеть национальными языками и в какой мере? Подобные вопросы не являются частной проблемой старейшего российского университета, а выводят на фундаментальные проблемы преподавания иностранных языков в билингвальной среде. Данная статья и посвящена этим вопросам.

1. Типология билингвизма

Явление билингвизма многоаспектно, поэтому классификация может проводиться на основе различных критериев. Основываясь на классической типологии, предложенной Вольком [Wölck, 1988], билингвизм можно разделить на *естественный* (равное владение двумя языками, развиваемое с дет-

ства) и *искусственный* (владение вторым языком как иностранным языком). По типу усвоения можно разделить билингвизм на *составной*, или *координативный*, когда человек владеет двумя языками как двумя отдельными системами, используя их в разных сферах жизни. При этом каждый язык имеет свои уникальные ассоциации, и понятия не смешиваются в голове, что отличает его от *смешанного*, или *субординативного*, билингвизма, при котором две языковые системы сливаются в одну систему, и один язык становится более приоритетным и оказывает влияние на другой.

По соотнесению двух языковых систем в сознании и речи можно разделить билингвизм на *чистый*, или *автономный*, т. е. такой тип двуязычия, при котором двуязычный человек говорит на каждом из языков, независимо используя их речевые средства (встречается у тех, кто только начинает изучать второй язык или находится в процессе его освоения), и *смешанный*, когда происходит взаимное влияние обоих языков, проводящее к смешению на уровне фонетики, лексики и грамматики (обычно наблюдается у маленьких детей, растущих в двуязычной среде) [Щерба, 2004].

В зависимости от социальных характеристик можно выделить *элитарный билингвизм* (в рамках определенной социальной группы, где это умение является признаком образованности или принадлежности к элите), противопоставленные монолингвизму или «низкому» билингвизму угнетенных в обществе социальных групп.

По типу восприятия и усвоения билингвизм разделяется на *естественный* (бытовой) и *искусственный* (учебный) [Залевская, 1996]. В данном случае явление билингвизма близко к особенностям понимания личности как «носителя языка» с возможными градациями (родного языка, второго и иностранного). Кроме того, стоит отметить, что знание языка бывает сознательным и бессознательным. Для родного языка характерно естественное усвоение, для иностранного, или даже родного литературного языка, который предстает своего рода «иностранным», характерно целенаправленное изучение. В зависимости от времени развития билингвизма в языковой личности разумно выделить *ранний* или детский билингвизм, противопоставленный *позднему*.

По числу действий на основе умения билингвизм разделяется на *рецептивный* (понимание произведений на другом языке); *репродуктивный* (способность воспроизводить прочитанное и услышанное) и *продуктивный* (способность понимать, воспроизводить и порождать речь на другом языке). Можно обобщить это разделение по коммуникативной активности и разделить билингвизм на *активный*, когда оба языка полностью включаются в активное общение, и *пассивный*, при котором человек понимает второй язык (устно и/или письменно), но не может активно говорить или писать на нем.

По коммуникативным источникам билингвизм разделяется на *контактный*, когда освоение второго языка происходит в процессе длительного прямого общения с носителями другого языка, и *неконтактный*, когда человек осваивает второй язык без непосредственного регулярного общения с его носителями, например, только через средства массовой информации. В отличие от *симультанного* билингвизма, когда оба языка осваиваются с рождения, контактный чаще приобретается в более позднем возрасте (*последовательный* билингвизм) и подразумевает поддержание постоянных связей с носителями изучаемого языка. Наконец, в зависимости от способа связи речи и мышления билингвизм может быть *непосредственный* (способность думать и строить речь на другом языке) и *опосредованный* (выстраивание речи на другом языке на основе родного).

Факторов, которые влияют на явление билингвизма, достаточно много, что и приводит к сложной и неоднозначной его типологизации. Указанные классификации, вообще говоря, проводятся по трем основаниям: критерии на основе механизмов мышления, критерии на основе развития речи у индивидуума и критерии на основе особенностей коммуникации в обществе.

Сегодня часто говорят о *транслингвизме*, когда языковая личность перемещается от монолингвизма через билингвизм к новому монолингвизму, т. е. одноязычности на новом языке. В этой связи представляется перспективным исследование «транслингвальной литературы», т. е. художе-

ственных произведений, созданных автором на неродном языке. Такая литература обычно сохраняет собственную этно- и лингвокультурную идентичность автора, в результате чего возникает некая новая, «промежуточная» лингвокультурная модель [Прошина, 2024: 21]. Например, Андрей Макин родился и вырос в СССР, окончил факультет иностранных языков Новгородского педагогического института и получил специальности учителя французского языка, а в 1988 году, перед самым разрушением СССР, переехал на постоянное место жительство во Францию. Там он начал писать романы на французском языке, и уже в 1995 году получил Гонкуровскую премию за роман «Французское завещание». В 2016 году Андрей Макин был избран пожизненным действительным членом Французской академии, так называемой «Академии бессмертных» и сегодня считается одним из крупнейших французских писателей. Подобное исследование проводит Е.С. Лебедева на материале творчества Ольги Грушиной, современной американской писательницы, выросшей в советской Москве [Лебедева, 2022: 120–125]. И примеров такого транслингвизма и транслингвального литературного творчества довольно много, а равно очевидна и тенденция к расширению транслингвизма, учитывая то, что Российскую Федерацию после февраля 2022 года покинули на разного рода «философских самолетах» сотни если уж не мастеров культуры и инженеров человеческих душ, то, по крайней мере, художников слова.

Кроме того, помимо говорящего самого за себя термина «многоязычие», когда человек владеет более чем двумя языками, сегодня обосновано существование двух новых терминов: *мультилингвизм* (владение несколькими языкам с одинаково высокой компетенцией) и *плюрилингвизм* (владение несколькими языками с существенно разной компетенцией, т. е. проявляемая в коммуникации градация от родного языка к иностранному) [Глазова, 2025].

2. Распространение билингвизма в мире

Исследователи давно обратили внимание, что «если бы процесс коммуникации ограничивался рамками языковых коллективов, то в отношении культур человечество являло бы не менее пеструю и разнообразную картину, чем в языковом отношении. Но дело обстоит иначе» [Вайнрайх, 1972: 25]. Действительно, в мире имеется немало примеров существенного языкового разнообразия при этнической схожести и культурном единообразии, что достигается за счет существования многоязычных носителей.

В истории распространения билингвизма можно выделить несколько этапов. В древности процесс был связан с завоеванием одних народов другими. И тем и другим приходилось приспосабливаться к новым реалиям. В средневековье отмечалось два направления, связанных с особым статусом отдельных языков (латинского как языка науки, английского в Британской империи как языка делопроизводства, или французского как языка элиты в России) и распространением ограниченного двуязычия, присущего высшим слоям общества и деятелям культуры.

На современном этапе развития отмечается распространение «глобального билингвизма». Как пишет Н.В. Барышников: «Дискуссии о моноязычном и многоязычном мире завершились, и в настоящее время всем стало очевидно, что многоязычие является условием устойчивого развития каждой страны в отдельности и стабилизации миропорядка в целом. Наступило полное осознание “цены” моноязычия. Владение несколькими иностранными языками является объективной необходимостью, обусловленной реализацией глобальных задач цивилизации» [Барышников, 2012: 9]. Доминирующее положение занимает сегодня английский язык как язык международного общения, и как второй язык вербальной коммуникации внутри отдельных сообществ. Для решения повседневных задач необходимость второго, «глобального», языка ограничена, а потому подчас отмечается фрагментарный билингвизм без полноценного освоения. Билингвизм также распространяется в различных культурных средах за счет процессов миграции, образования инокультурных диаспор внутри обществ, полу-

чения образования в иноязычной среде, выполнения необходимых задач в рамках профессиональной деятельности. Все эти явления имеют место благодаря процессу глобализации, активизировавшему межкультурное взаимодействие, а также распространению современных технологий. В результате билингвизм охватывает преимущественно определенные сферы общения, предполагая в случае необходимости переход с одного языка на другой.

Обширный материал по распространению билингвизма собран в работе Л.В. Щербы о языке и речевой деятельности [Щерба, 2004]. В ней приводится пример того, как развивался билингвизм в СССР, где действовал лозунг «иностранные языки в массы». Предполагалось, что советский гражданин должен пристально следить за техническими и культурными достижениями Европы и заимствовать все, что может служить на пользу социалистическому строительству. При этом изучение второго языка не идет в ущерб первому. Выдающийся советский ученый подчеркивал, что язык является функцией социальных групп, поэтому говорящий на двух языках может одновременно принадлежать к двум группам. Так, например, в старом Петербурге «семейным» языком считался немецкий язык, в то время как общественная жизнь была связана с русским языком. В республиках СССР такая ситуация двуязычия происходила повсеместно. Закономерна она и для смешанных браков. Подобная ситуация складывалась не только с языками, но и географическими и социальными диалектами. Например, матросы из Архангельской губы, члены ВКП(б), с земляками разговаривали на архангельском наречии, с матросами, – на профессиональном жаргоне, в партийной среде – на «интеллигентском» языке с окраской, характеризующей определенную идеологическую устремленность.

Л.В. Щерба обратил внимание на то, что социальные группы, охваченные двуязычием, либо исключают друг друга (два языка не встречаются: например, в школе дети говорят на одном языке, дома – на другом), либо покрывают (переход с одного языка на другой: например, деятельность предполагает постоянную смену двух языков) и тогда двуязычие становится смешанным. В нем появляется два способа выражения одной и той же идеи, и тогда происходит взаимное или одностороннее приспособление двух языков друг к другу. Особенности процесса зависят от сравнительной культурной значимости обоих языков, наличия или отсутствия среды, употребляющей только один из языков.

3. Возможности использование билингвизма при преподавании иностранных языков

Для понимания возможностей использования билингвизма в обучении, стоит обратить внимание на идеи Л.В. Щербы [Щерба, 2004: 313–318]. Он считает, что для овладения иностранными языками нужно создавать чистое двуязычие, так как второй язык оказывается более автоматизированным и более успешно выполняющим свою непосредственную задачу, а также менее подверженным деформирующему влиянию первого языка. Искусственное создание такого двуязычия требует значительных усилий и создания соответствующих условий. Достигнутое двуязычие нужно и постоянно поддерживать, чтобы не пройти путем транслингвизма от одного монолингвизма к другому. Сравнение двух языковых систем показывает, что грамматика и словарь каждого языка должны быть составлены независимо от других языков. Каждый язык необходимо рассматривать как самодостаточное явление, производя сравнение в методических целях.

Л.В. Щерба указывал, что в процессе усвоения иностранного языка может происходить торможение со стороны родного. Исследователь не видел в этом проблемы и считал такое явление естественной трудностью в обучении. Также он полагал, что, если оба языка хорошо изучены, торможения не происходит, за исключением случаев, когда один из языков постоянно не употребляется.

На основании этих и других идей появилось направление билингвального обучения, которое представляет собой инновационный метод по взаимосвязанному и равнозначному овладению уча-

щимися родным и неродным языками. У этого метода есть как преимущества, так и недостатки. Среди преимуществ – развитие знания двух языков, расширение словарного запаса в нескольких языках, развитие коммуникативных навыков, привитие толерантности и развитие мультикультурности, а среди недостатков – возможный «перекос» в знании иностранного языка и культуры в ущерб родному, а также недостаток высокопрофессиональных педагогов для обучения. Классический пример билингвального перекоса и глубокой межъязыковой интерференции – госпожа Курдюкова, героиня поэмы Ивана Петровича Мятлева «Сентенции и замечания госпожи Курдюковой». А ведь именно так порой сегодня выражаются не только представители власти, но и члены научного сообщества: «Надобно любить родное, / Дескать, даже и такое, / Что не стоит ни гроша! / *Жё нё ди па*, *ла* каша / Манная *авек дё* пенки, / *Ла* морошка, *лез*-опенки, / Поросёнок *су лё* хрен, / *Лё* кисель *э лё* студень…».

Стоит отметить, что преподаватель-билингв, оба языка которого актуализируются при работе со студентами, становится связующим звеном между двумя разными культурами, помогает ученикам преодолеть возможный культурный шок и тонко учитывает лингвокультурные особенности учеников. При этом часто методики билингвального преподавания не учитывают культурную специфику, поскольку больше ориентированы на языки. Можно выделить следующие подходы: равноправное использование двух языков для учебного общения для овладения иностранным языком, ведущая роль одного языка, на который опираются при изучении третьего, наконец, постепенный планомерный переход на второй язык двуязычной аудитории посредством его поэтапного увеличения в обучении и общении.

В то же время Кристина Бёрман подчеркивает важность применения пяти стратегий обучения с учетом культурных особенностей аудитории: активизация имеющихся знаний учащихся, контекстное обучение, поощрение использования студентами своего «культурного багажа», подбор специальных материалов обучения, скрупулезная работа над построением взаимоотношений и создании уважительной атмосферы в классе [Burnham, 2025]. На основе выделенных стратегий можно разработать подходы к преподаванию иностранных языков в билингвальной среде.

4. Выводы

Рассмотренные данные позволяют сделать вывод о том, что билингвизм – многогранное явление, и преподавание в билингвальной среде требует от преподавателей более тщательной подготовки, связанной с учетом не только двуязычных лингвистических компетенций, но и с необходимостью понимания культурного аспекта и индивидуально-психологических особенностей обучающихся. Функциональный билингвизм на большей части земного шара уже стал реальностью, причем его распространение продолжается. Вопросы эффективности существующего билингвального обучения требуют дополнительного изучения для того, чтобы последовательно вносить коррективы в образовательный процесс с учетом культурного и психологического аспектов, подстраивая его под реалии сегодняшнего дня.

Литература

1. *Барышников, Н.В.* Культурный шок как мифологизированный феномен в реализации многоязычной коммуникативной компетенции // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (75). С. 9–13.

2. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М.: Прогресс, 1972. С. 25–60.

3. *Глазова Е.А.* Тенденции многоязычия во французской рекламе // Язык. Культура. Коммуникация. Сборник научных трудов. Вып. 6. И.: КДУ, 2025. С. 184–192.

4. *Залевская А.А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1996.

5. *Лебедева Е.С.* Литературное многоязычие Ольги Грушиной как особенность авторского стиля писательницы (на примере романов «40 Rooms» и «The Charmed Wife») // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2022. Т. 19. № 1. С. 120–125.

6. *Прошина З.Г.* Транслингвальная литература русских англоязычных писателей // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2024. Т. 6. № 1. С. 20–29.

7. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004.

8. *Burnham, Kristin*. 5 Culturally Responsive Teaching Strategies. Northeastern University. [Электронный ресурс]. URL: http://graduate.northeastern.edu/knowledge-hub/culturally-responsive-teaching-strategies/ (дата обращения: 09.10.2025).

9. *Wölck, Wolfgang*. (1988). Types of Natural Bilingual Behavior: A Review and Revision. Bilingual Review / La revista bilingüe. 1988. Vol. 14. No. 1.

Колотина О.В.
(Россия, город Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена)

РАБОТА НАД ПРОИЗНОШЕНИЕМ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы со слушателями программы дополнительной профессиональной переподготовки учителей английского языка в общеобразовательном учреждении, а именно опыт занятий практической фонетикой. Описаны общие подходы к работе над произношением, их достоинства и недостатки. Внимание уделено ряду объективных трудностей, которые будущим педагогам необходимо преодолевать в процессе овладения нормативным произношением англоязычной речи, таким как интерференция родного языка и заученные ранее ошибки, несовершенство подходов к работе над произношением и психологические трудности.

Ключевые слова: преподавание английского языка, профессиональная переподготовка, обучение произношению, контроль, самоконтроль.

После довольно длительного периода, когда произношение считалось менее значимым аспектом в процессе обучения иностранному языку, чем грамматика и лексика, постановка правильного произношения сегодня вновь стала актуальной даже для студентов неязыковых специальностей. Данный аспект речи критически важен в профессиональной деятельности, связанной с иностранными языками, такой как устный перевод или преподавание иностранного языка. Широко известно, что учащиеся, хорошо знакомые с аутентичными нормами произношения, лучше понимают англоязычную речь и быстрее овладевают навыками устной речи. Сегодня, несмотря на доступность и широкий выбор аудио- и видеоресурсов, как неформальных (например, записи песен, аудиокниги и подкасты, документальные и художественные фильмы и сериалы на английском языке), так и непосредственно учебных, речь преподавателя иностранного языка в иноязычной среде по-прежнему является для большинства учеников основным примером для подражания. Именно преподаватель контролирует и корректирует речь обучающихся, исправляя ошибки и предлагая упражнения для постановки и закрепления правильных произносительных моделей. И от педагога преимущественно зависит мотивация обучающихся к работе над дальнейшим улучшением произношения. Поэтому учитель должен владеть произносительной нормой, уметь последовательно демонстрировать правильное произношение, объективно оценивать произношение своих учеников и настраивать их на дальнейшее улучшение произносительных навыков.

В свете вышесказанного, в рамках программы дополнительной профессиональной переподготовки «Преподавание английского языка в общеобразовательном учреждении» в Российском Государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), значительное внимание уделяется работе над произношением в целях улучшения произносительного навыка обучающихся. В программу переподготовки поступают люди разных возрастов, уже окончившие вуз, некоторые также имеют опыт преподавания английского языка – репетиторы, преподаватели частных языковых школ, педагоги государственных общеобразовательных средних и средне-специальных учреждений. Большинство слушателей программы имеют не только высшее образование, но и значительный запас знаний и навыков в области английского языка, в том числе обладают навыками произношения как на сегментном уровне (произнесение звуков англоязычной речи), так и на супер-

сегментном (слоги, ритмическая организация фраз и речевые ударения, интонация). Однако не все обучающиеся демонстрируют высокий уровень понимания произносительных норм английского языка и владеют ими в достаточной мере в собственной речи. Причин тому может быть несколько; среди них недостаточное развитие фонетического и фонематического слуха, отсутствие должного внимания к произношению на предыдущих этапах обучения иностранному языку и, как следствие, языковая интерференция или отрицательный языковой перенос, желание подражать аутентичным, но нестандартным произносительным моделям, или недостаток практики устной речи на английском языке. При этом англоязычный речевой опыт обучающихся, даже если он был относительно скромным, тем не менее уже привел к определенной степени автоматизации произносительного навыка, и в случае, если тот или иной звук или интонационный контур усвоен неверно, исправить сформировавшуюся привычку бывает не менее сложно, чем скорректировать твердо, но неверно усвоенный грамматический материал.

Исправлять произношение непросто еще и потому, что оно, являясь элементом устной речи, является также частью личности обучающегося, неотъемлемым элементом его самовосприятия и самовыражения. Это значит, что, вторгаясь в пространство устной речи, педагог вынужден вторгаться в личностное пространство обучающегося и непроизвольно, косвенно ставить под вопрос целостность, уровень развития и успешности его *Я*. Большинство обучающихся осознают значимость правильного произношения как в процессе коммуникации, так и в процессе преподавания иностранного языка, однако, отделить оценку своего уровня сформированности конкретного навыка от самооценки в целом им порой бывает очень непросто. Внутренняя положительная мотивация в такой ситуации крайне важна, и именно ее может не хватать взрослому обучающемуся, воспринимающему себя как вполне состоявшегося в жизни человека. Внешняя мотивация и критика могут вызывать реакцию самозащиты, эмоционально восприниматься обучающимися как излишняя дотошность и «придирки» преподавателя. Требуется немало усилий и такта для того, чтобы внушить слушателям мысль, что исправление произносительных ошибок – это не «переход на личности» со стороны их преподавателя, а необходимое конструктивное действие, цель которого – обратить внимание обучающегося на объективно существующие ошибки и помочь их преодолеть.

Помимо сложностей психологического характера, наблюдаются также трудности, связанные непосредственно с постановкой и самостоятельной тренировкой произношения. Во-первых, обучающимся сложно перестать полагаться преимущественно на слух. При обучении иностранному языку как в языковой, так и в иноязычной среде сегодня широко распространен так называемый акустический подход. Разработанный Ч. Фризом и Р. Ладо, он направлен на автоматизацию произносительного навыка посредством повторения и имитации [Сакаева, Баранова, 2016]. Учащимся предлагается слушать англоязычную речь – как живую (речь преподавателя), так и в записи, и имитировать услышанные звуки и интонацию [Центр языковой психологии: эл. ресурс]. И, хотя определенное внимание правильности произношения в рамках этого подхода уделяется, он все же предполагает развитие фонетического навыка на основе пассивного восприятия моделей из потока речи.

Данный подход может восприниматься как естественный, ведь таким же образом человек осваивает и строй родной речи. Однако стоит учитывать определенные ограничения акустического подхода, в частности тот факт, что для успешного овладения строем устной речи обучающемуся требуется хорошо развитый фонематический слух и немалое количество времени – ребенку на овладение родной речью требуются годы. Можно дополнять данный подход периодической самозаписью и сравнением звучания собственной речи с неким «оригиналом» (например, с учебной записью упражнения или с отрывком из аудиокниги), но эффективность таких упражнений также будет зависеть от степени развития фонематического слуха обучающегося. Неслучайно частой реакцией в ответ на замечание преподавателя является недоумение: «Неужели я действительно так говорю?»

или «Я правда так сказал(-а)?» Для того, чтобы полноценно развить фонематический слух, требуется уделять сотни часов аудированию, как на занятиях, так и во время самостоятельной работы [Аристова, 2014: 112–113].

Другой традиционный способ постановки произношения – артикуляторный подход, разработанный И.А. Грузинской и К.М. Колосовым [Сакаева, Баранова, 2016]. Он ставит во главу угла работу над звуками [Центр языковой психологии: эл. ресурс]. Фонетические упражнения подразумевают отработку способов произнесения отдельных звуков и их сочетаний путем многократного повторения звуков и слов с опорой на мышечный контроль и с целью формирования мышечной памяти. Для упражнений специально подбирают слова и фразы, скороговорки и небольшие тексты, и особое внимание принято уделять звукам, которые отсутствуют в родном языке обучающихся и поэтому могут вызывать затруднения при воспроизведении. Работа речевых органов с самого раннего детства настроена на произнесение звуков родной речи, поэтому рассчитывать на то, что речевой аппарат оперативно перестроится, и взрослый обучающийся сможет без усилий, без дополнительной концентрации внимания научиться правильно произносить звуки иноязычной речи, не приходится [Курятникова, 2010: 94]. Работу речевого аппарата, безусловно, можно осознанно контролировать. Однако, осуществлять контроль за уже автоматизированным произносительным навыком с целью вычленить ошибки и неточности и скорректировать их нелегко. В качестве дополнительного контролирующего инструмента при данном подходе можно использовать зеркало или фронтальную камеру мобильного телефона – таким образом обучающиеся могут наблюдать за своей мимикой и контролировать артикуляцию при произнесении некоторых звуков.

Недостатком артикуляторного подхода можно считать его фрагментарность: внимание направлено на произнесение звуков, а интонация, ритм и мелодика речи отступают на второй план или прорабатываются только в пределах задачи, стоящей в конкретном упражнении, то есть наблюдается искусственное отделение произношения от речи как средства коммуникации. В то же время, возможность вычленить конкретные элементы, нуждающиеся в проработке, и уделить им пристальное внимание, можно считать своеобразным преимуществом: отрабатывая 1–2 «проблемных» звука или специфический интонационный контур, реализация которого вызывает определенные затруднения, обучающийся может на время сфокусировать на них все свое внимание, и затем постепенно переносить и закреплять достигнутые результаты в связной речи.

Еще одним дополнительным преимуществом данного подхода можно считать усиление осознанности произношения. Привычка контролировать свою речь будет способствовать в дальнейшем выработке навыка т. н. дидактической речи преподавателя – осознанной и заранее спланированной, иногда медленной, подчеркнуто отчетливой речи, в которой педагог последовательно демонстрирует как грамматические конструкции и лексические единицы, так и произношение звуков, слов и фраз.

Третьим распространенным подходом при обучении произношению является дифференцированный подход [Нежина, Зыкова: эл. ресурс]. Он схож с артикуляторным в том, что наиболее сложные элементы здесь также подлежат изолированной отработке. Однако в отличии от артикуляторного, дифференцированный подход подразумевает использование широкого комплекса средств и различных видов упражнений в зависимости от этапа и условий обучения и конкретного языкового материала. Именно этим подходом пользуется значительное число современных учебных заведений, где преподают иностранные языки [Центр языковой психологии: эл. ресурс], и программа профессиональной переподготовки учителей – не исключение.

Еще одно затруднение, связанное как со степенью развития фонетического слуха обучающихся, так и с восприятием ими собственной роли в педагогическом процессе – это умение не только отмечать произносительные ошибки, но и идентифицировать элементы произношения, которые являются правильными, аутентичными для англоязычной речи как в своих высказываниях, так и в речи своих

педагогов и однокурсников, а в будущем – в речи своих учеников. Заданием, которое неизменно вызывает у обучающихся затруднения на начальном этапе занятий, является задание прослушать устный ответ однокурсника и прокомментировать положительные стороны ответа. Собственная чувствительность к критике, о которой говорилось ранее, к сожалению, не мешает слушателям критически высказываться об ответах однокурсников и при этом не отмечать их достижений. Обучающиеся обычно с готовностью перечисляют допущенные ошибки и неточности, которые они услышали, однако затрудняются назвать даже 1–2 положительных элемента. Таким образом, пристальное внимание приковано к тому, как говорить не следует, а тем временем то, к чему нужно стремиться, работая над произношением, и то, чего кому-то уже удалось добиться на этом пути, ускользает из поля зрения.

Для тех, кто задался целью улучшить произношение, важно научиться воспринимать речь не только как нечто цельное, но и уметь выделять в потоке связной речи конкретные ее элементы и наблюдать систематически повторяющиеся явления, например, отмечать то, как произносятся сочетания некоторых звуков на стыках слов, или то, как ритмическая организация фразы влияет на темп речи и на качество гласных звуков в безударных служебных словах. Замечать и самостоятельно исправлять ошибки, и не допускать в дальнейшем их повторения, безусловно, важно, однако отмечать достигнутый прогресс и уделять внимание закреплению правильных моделей не менее, если не более, существенно.

В заключении, преодолевая ряд препятствий на пути к улучшению англоязычного произношения, обучающиеся в программе профессиональной переподготовки учителей английского языка не только совершенствуют свои произносительные навыки, учатся контролировать свою речь и приобретают опыт использования различных подходов и средств в обучении произношению. Занятия практической фонетикой помогают будущим педагогам полнее осознать роль речи в формировании и проявлении человеческой личности и обрести б***о***льшую уверенность в себе путем преодоления психологических трудностей, связанных с коррекцией речи.

Литература

1. *Аристова Е.А.* Развитие у студентов вуза фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-u-studentov-vuza-foneticheskih-i-fonatsionnyh-navykov-inoyazychnoy-ustnoy-rechevoy-deyatelnosti (дата обращения: 17.10.2025).

2. *Курятникова Э.Г.* Английская произносительная норма как часть языковой культуры [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskaya-proiznositelnaya-norma-kak-chast-inoyazychnoy-kultury (дата обращения: 17.10.2025).

3. *Нежина Л.А., Зыкова А.В.* Авторская методика формирования произносительного навыка речи на начальном этапе обучения французскому языку [Электронный ресурс]. URL: https://odin.mgimo.ru/upload/iblock/7d3/author-s-technique-of-forming-the-pronunciation-skill-of-speech-at-the-initial-stage-when-teaching-the-french-language.pdf (дата обращения: 16.10.2025).

4. *Сакаева Л.Р., Баранова А.Р.* Методика обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/116007/Sakaeva_L.R.__Baranova_A.R._Metodika_obucheniya_inostrannym_yazykam.pdf (дата обращения: 07.02.2026).

5. Центр языковой психологии [Электронный ресурс]. URL: https://clp.ru/proiznoshenie-na-inostrannyx-yazykax-i-metodiki-ego-postanovki.html (дата обращения: 17.10.2025).

Корчевская Г.П.
(Россия, город Владивосток, Дальневосточный федеральный университет)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПРОЕКТ «СЛОВО ГОДА» В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКОЙ АКЦИИ И В СРАВНЕНИИ С АКЦИЯМИ ЗА РУБЕЖОМ)

Аннотация. В статье рассматривается международный проект «Слово года» как лингвистическое и социокультурное явление, обладающее значительным потенциалом в обучении русскому языку как иностранному на продвинутых уровнях. Сопоставляются российская акция «Слово года» и аналогичные инициативы в Германии, Великобритании и США. Особое внимание уделяется лингвокультурному и межкультурному потенциалу данных материалов, а также педагогическим технологиям их применения в обучении русскому языку как иностранному [далее РКИ] уровня В2–С1. Представлены методические рекомендации и анализ возможностей использования аутентичных текстов и видеофрагментов, посвященных акции, для развития аудитивной, лингвокультурной, межкультурной компетенций.

Ключевые слова: «Слово года», лингвокультурология, межкультурная коммуникация, РКИ, лингвокультурная компетенция.

Введение

В конце XX – начале XXI века в научных сообществах разных стран наблюдается усиление внимания к механизмам отражения общественно значимых событий в современной лексике. Ярким свидетельством этого являются проекты «Слово года», появившиеся в немецкой и англо-американской лингвистической традиции. Эти акции стали эффективным инструментом наблюдения за развитием фокусов культурного развития и национальных языковых картин мира. Проекты «Слово года» объединяют научное сообщество, СМИ, способствуют развитию социокультурной рефлексии, формируют механизмы фиксации лексической репрезентации эпохи.

Российская акция «Слово года» проводится с 2007 г. по инициативе филолога и культуролога Михаила Эпштейна; с 2018 года «главное» слово определяется специалистами Института русского языка им. А.С. Пушкина, с 2023 – порталом «Грамота.Ру». Слова, включаемые в короткий список и слова-«лидеры» отражают важные социально-политические события, технологические изменения, культурные тенденции, что делает материалы проекта актуальными для методики преподавания русского языка как иностранного. Материалы Проекта могут быть использованы для формирования социокультурной компетенции, под которой понимается «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [Азимов, Щукин, 1999: 275].

Обучение на уровнях В2–С1 предполагает развитие способностей к интерпретации сложных аутентичных текстов, пониманию медиаречи, освоению культурно маркированной лексики и навыков критического анализа информации. Аутентичные материалы проекта «Слово года» позволяют решать эти задачи.

Цель статьи – выявить лингводидактический потенциал международных проектов «Слово года» в преподавании РКИ и описать способы использования текстовых материалов и видеофрагментов, связанных с данными проектами, в аудитории продвинутого уровня.

1. Международные проекты «Слово года»: история и лингвокультурный контекст

Проект Wort des Jahres, инициированный Немецким обществом немецкого языка в 1971 году, стал отправной точкой для глобального распространения идеи ежегодного выбора наиболее значимых лексем. Позднее аналогичные проекты появились в США (с 1991 г. Американским диалектологическим обществом определяется слово года в США), Великобритании (слово года определяется на основе сбора и анализа данных Кембриджским издательством, издательством словарей «Коллинз» и рядом других; подобные проекты осуществляются в Японии, Дании, Норвегии, Португалии).

Общий методологический принцип зарубежных проектов – выбор слова на основе анализа медиакорпусов, общественных опросов и экспертных оценок. Для американской традиции характерна ориентация на интернет-культуру и технологические новации (*cyber, morph, podcast, World Wide Web, millenium bug, tweet, app, #hashtag, enshittification*), политику и социальные явления (*bushlips, occupy, blacklivesmatter; fake news*), пандемию (*Covid*). Для британской акции отмечаем тенденцию отражения социально-психологических явлений (*nomophobia, toxic*parasocial*, brain rot*), пандемии (*quarantine, perseverance (Deployment of NASA Mars rover Perseverance, as well as societal recovery after COVID-19*), интернет-технологий *(hallucinate (Reffering to AI hallucinations: erroneous material generated by AI*), экологических проблем (*upcycling, carbonfootprint, climat emergency*, *single-use, rewilding*). Для немецкой Wort des Jahre – отклик на политические и социально-экономические события и процессы (*Schwarzgeldaffäre* («Дело о черных деньгах»), *Teuro* (teuer «дорогой, ценный» и *euro*), *Bundeskanzlerin, Finanzkrise, Flüchtlinge, Respektrente, Zeitenwende, Lichtgrenze*), социально-психологические явления (*Postfactisch* (постправда), *Wutbürger* («разгневанный гражданин»), пандемию коронавируса (*Corona-Pandemie, Wellenbrecher*), экологические проблемы (*Heißze* «жаркое время», *Klimakatastrophe*). Таким образом, прослеживаются общие тенденции, отражающие наиболее значимые сферы и самые важные события: взаимосвязанные между собой политика, социальная жизнь, экономика и финансы (выборы, финансовый кризис, миграция; социально-психологические явления, отражающие умонастроения общества; пандемия 2019–2020; экологические проблемы. Таким образом, проекты «Слово года» позволяют фиксировать культурно-историческую динамику мирового сообщества.

2. Российская акция «Слово года»

Российский проект «Слово года» функционирует с 2007 г. и представляет собой ежегодный анализ медиалексики, экспертных оценок и общественного восприятия ключевых слов. Среди критериев выбора: 1) частотность и распространенность в публичном дискурсе; 2) культурная и социальная значимость; 3) общественный резонанс; 4) соотнесенность с важнейшими событиями года. По версии Экспертного совета Центра творческого развития русского языка словами года, начиная с 2007, явились следующие слова: *гламур, кризис, перезагрузка, огнеборцы, полиция, Болотная, Госдура, крымнаш, беженцы, Брексит, реновация, «новичок», протест, обнуление, вакцинация, война, искусственный интеллект, Пушкин.*

Портал «Грамота.Ру» впервые выдвинул свое слово года в 2023 г. – *нейросеть.* Через год сама нейросеть («Алиса») была привлечена к выбору слова и предложила следующие единицы: *трансгуманизм*, *метавселенная*, *нейроэстетика биохакинг* – слова-понятия, находящиеся в тематическом поле слова *нейросеть* [Слово года по версии Грамоты, 2025], однако лидером 2024 года стало слово *вайб.* В шорт-лист 2025 года вошли слова *ред-флаг, имба, зумер, сигма, промпт, слог, брейнрот, лимб, проявленность, выгорание, междометие «пупупу» и глагол «подсветить».*

С 2018 слово года выбирается специалистами Института русского языка им. А.С. Пушкина: *шпиль, пожар, самоизоляция и обнуление, спутник, война, нейросеть, Пушкин, победа* (на 2 и 3 местах в 2025 г. – ***«Max»*** (название первого российского мессенджера) и ***нейросеть***).

Слова-«победители» отражают политические и социальные процессы, происходящие в России и в мире, особенности цифровой эпохи, процессы глобальных трансформаций; данные слова показали фокусы внимания российского общества, ключевые события, взволновавшие его. В сопоставлении с зарубежными акциями следует отметить общность тематики слов-символов, показывающих значимые события мирового масштаба (финансовый кризис 2008 г., пандемию коронавируса, цифровизацию общества и активное нейросетей). Вместе с тем отмечается и специфика российской акции: отклик на значимые российские общественно-политические события и внимание к культурно-значимым событиям (юбилей А.С. Пушкина). Среди слов года отмечаем наличие лингвокультурем (лингвокультурема – единица, включающая в себя «сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла), репрезентируемые соответствующим знаком» [Воробьёв 2006: 44]); к таковым, на наш взгляд, относятся *война, Пушкин, победа*, и с данными единицами в иноязычной аудитории следует проводить особую комплексную работу.

3. Лингводидактический потенциал использования материалов «Слово года» в преподавании РКИ (B2–C1)

Внимание методистов, исследователей уже обращено на материалы Проекта «Слово года» как на средство формирования социокультурной компетенции [Филиппова, Огарышева, 2020] и межкультурной коммуникативной компетенции [Великолуг, 2024]. На уровнях B2–C1 учебный процесс предполагает активную работу с аутентичными текстами, интерпретацию культурных реалий и анализ медиадискурса. К использованию в учебном процессе подходят, на наш взгляд, не только справочные списки слов по годам (как в рамках собственно российской акции, так и в сопоставлении с данными зарубежных акций), но и интервью с респондентами и экспертами, видеозаписи комментариев к проведению и результатам акции, печатные материалы (статьи) по данной теме.

Рассмотрим методический потенциал статьи Л. Меньшиковой. Статья описывает причины появления и историю традиции выбирать главное слово года, методологию и цели, результаты в Германии, Австрии, Швейцарии, в англоязычных странах (по версии издательств, специализирующихся на выпуске словарей), в России [Меньшикова: эл. ресурс]. По данным сервиса textometr.ru, текст соответствует уровню конца B2 (ТРКИ-II). Представим модель работы с текстом статьи, а именно с фрагментом «Введение» (до раздела «Немецкоязычные страны»).

1. Предтекстовый этап. Цель: пробуждение читательского интереса; прогнозирование содержания; снятие лексико-грамматических трудностей.

1.1. Работа с заголовком и аннотацией. Вопросы и задания: 1. Прочитайте заголовок статьи. Как вы думаете, о чем рассказывается в данной статье? Что, по-вашему, означает словосочетание «слово года»?

1.2. Прочитайте аннотацию статьи. О чем вы узнали?

1.3. Объясните слова и выражения: время подводить итоги, ежедневная рутина, добавить ярких красок, протест, протестное выступление; колонка (газетная), методология, антислово, лонг-лист, искусственный интеллект, главный тренд.

2. Притекстовый этап. Цель: понимание, интерпретация текста. Метод: поисковое чтение. Вопросы и задания: 1. Прочитайте первый абзац. Почему традиция выбирать слово года вызывает интерес ученых и общества? 2. Прочитайте 2 абзац. Где и когда было выбрано первое слово года? Какое именно слово было выбрано? Почему именно оно? 3. Прочитайте 3 абзац. Когда выбор слова года стал ежегодной акцией? 4. Прочитайте 4 абзац. Какие организации, учреждения выбирают слово года? Кто еще этим занимается? 5. Прочитайте 5 абзац. Как выбирают слово года? Назовите методы и технологии. Что такое «антислово года»?

3. Послетекстовый этап. Цель: обобщение прочитанного, развитие умения выделять ключевые слова, навыков свертывания/компрессии информации; выход в речь. Задания: 1. Составьте план (вопросный или номинативный /интеллект-карту/ тезисный план текста. 2. Сформулируйте основную мысль текста (введения). 3. Сформулируйте, что нового, полезного вы узнали. 4. Сделайте вывод о нужности/ненужности акции «Слово года». 5. Расскажите, проводится ли такая акция в вашей стране, каковы ее результаты. Если акция не проводится, предложите свое слово года для вашей страны, аргументируйте ваш выбор.

После работы с введением работа с основным текстом может быть выстроена по этой же модели; также мы предлагаем продолжить работу над статьей как индивидуальную или в мини-группе: студент или группа из 2–3 человек представляет в аудитории часть статьи («Слово года по версии Общества немецкого языка», «Австрийское слово года», «Швейцарское слово года», «Слово года в англоязычных странах» (внутри этой темы возможны мини-доклады о выборе слова года различными англоязычными словарями); «Россия: Пушкин, вайб и мир», «Слово года по версии Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, портала “Грамота.ру”, российских издательств»; представление фрагмента статьи может быть в виде доклада, презентации, ментальной карты с комментарием; в виде конкурса, итоги которого подводят сами учащиеся по разработанной преподавателем анкете.

Таким образом, текст статьи может быть использован в курсах по изучению языка СМИ, стилистике русского языка, межкультурной коммуникации; текст подходит для развития навыков чтения и говорения, для формирования аналитического мышления и навыков аргументированного обсуждения, как материал для индивидуального сообщения по теме, подготовки коллективной или индивидуальной презентации.

Аутентичные видеосюжеты позволяют развивать навыки аудирования повышенной сложности и интерпретации медиаречи. Как инструмент лингводидактики в процессе обучения РКИ может быть использован видеоматериал (подкаст О.И. Северской) [Северская: эл. ресурс]. Предлагается следующий порядок работы: 1) до просмотра (предпросмотровая работа): прогнозирование содержания; обсуждение ключевых событий года; активизация словаря по теме; 2) во время просмотра: фиксация ключевой информации (цифры в скобках – минуты и секунды расположения материала в подкасте О.И. Северской); например, что такое слово года (41’’–1’02”), критерии выбора слова года (2’01’’–2’28’’), что слово года говорит о носителях русского языка (15’40”–15’45’’); определение аргументов выбора слова; анализ речевого поведения спикеров, их невербальных элементов; 3) после просмотра: дискуссия (например, на тему «Почему именно это слово стало словом года?»; создание и представление мини-проекта «Слово года в нашей группе»; сопоставление с иностранными словами года; создание собственного медиасюжета на тему слов года.

Материалы российских и зарубежных акций «Слово года» могут быть исследованы в лингвокультурном аспекте и использованы в обучении РКИ для формирования лингвокультурной и межкультурной компетенций. Лингвокультурный аспект – это рассмотрение языковых явлений в неразрывной связи с культурой народа-носителя языка; в языке отражаются не только «реальные условия его (народа) жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира… Он хранит культурные традиции …» [Тер-Минасова 2000]. Прежде всего в лингвокультурном аспекте в обучении РКИ представляют интерес данные российских акций. Для иноязычной аудитории предлагаем следующие задания.

Задание 1. Ознакомьтесь с мнением С.Г. Тер-Минасовой о связи языка и культуры (см. цитату выше). Рассмотрите список слов года (например, Список Экспертного совета Центра творческого развития русского языка: *гламур, кризис, перезагрузка, огнеборцы, полиция, Болотная, Госдура,*

крымнаш, беженцы, Брексит, реновация, «новичок», протест, обнуление, вакцинация, война, искусственный интеллект, Пушкин; и/или список Института русского языка им. А.С. Пушкина: *шпиль, пожар, самоизоляция и обнуление, спутник, война, нейросеть, Пушкин, победа).* Какие слова отражают: 1) культуру России, 2) российские события, 3) зарубежные события, 4) отношение россиян к институтам власти, 5) новейшие технологии? Подготовьте устное сообщение об одном из событий, отраженном словом года. Напишите эссе на тему «Слово года как зеркало российского общества»

Задание 2. Ознакомьтесь с термином «лингвокультурема». Какое слово года из предложенного списка, по вашему мнению, является лингвокультуремой? Докажите свое мнение.

Задание 3. Напишите эссе на тему «Имя “Пушкин” как лингвокультурема». Используйте данные акции «Слово года» (список слов, материалы видео «Слово года-2024, 8’45’’–10’14’’, 12’30’’–12’54”); данные энциклопедий и словарей, разговорные выражения *Ай да Пушкин! За счёт Пушкина, Получите с Пушкина, А кто знает, Пушкин?*)

Задание 4. Проведите сравнительный анализ слов года России и страны по выбору (США, Великобритания, Германия) по следующим критериям (тематика, отражение мировых/внешних событий, отражение национальных /внутренних событий), установите сходство и различие. Сделайте выводы о познавательной, информативной ценности акции «Слово года».

Анализ данных российской акции позволит студентам углубить и расширить базовое знание русской культуры и новейшей российской истории, тем самым способствуя формированию лингвокультурной компетенции обучаемых.

Сравнительный анализ слов года России и других стран сделает глубже понимание сходства и различий ценностей, проблем, актуальных устремлений национальных сообществ, что является необходимым условием формирования межкультурной компетенции (способности эффективно общаться с представителями различных культур.

Заключение

Проект «Слово года» – важный инструмент наблюдения за социокультурной динамикой и лексической эволюцией современного языка. Описание, результаты проекта имеют значительный методический потенциал для преподавания РКИ на уровнях В2–С1, поскольку материалы проекта позволяют формировать межкультурную, социокультурную и лингвокультурную компетенции, осваивать актуальный словарь, развивать критическое мышление и навыки работы с медиатекстами. Также данные материалы дают возможность выявлять общественные ценности и коллективные фобии, развивать навыки межкультурного сопоставления. Некоторые слова года представляют собой лингвокультуремы, символы, имеют богатый культурный смысл. Использование видеоматериалов, аналитических статей об акции «Слово года» укрепляет связь обучения с актуальной культурной повесткой и способствует формированию мотивированного отношения студентов к изучению русского языка.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теоретическое и практическое преподавание языков). СПб.: Златоуст, 1999.

2. *Великолуг Л.В.* Лингводидактический потенциал проекта «Слово года» для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов лингвистического вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 24–29.

3. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН, 2006.

4. *Меньшикова Л.* Слово как итог: какими оказались главные слова года в разных точках земного шара [Электронный ресурс]. URL: https://www.forbes.ru/education/526875-slovo-kak-itog-kakimi-okazalis-glavnye-slova-goda-v-raznyh-tockah-zemnogo-sara (дата обращения: 17.11.2025).

5. Слово года по версии Грамоты. Как мы его выбираем? [Электронный ресурс]. URL: https://gramota.ru/journal/stati/tekhnologii/slovo-goda-po-versii-gramota-ru (дата обращения: 17.11.2025).

6. *Северская О.И.* Говорим по-русски! [Электронный ресурс]. URL: https://vkvideo.ru/video707369776_456239370 (дата обращения: 17.11.2025).

7. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс]. URL: https://studfile.net/preview/6208277/page:5/ (дата обращения: 16.11.2025).

8. *Филиппова А.А., Огарышева М.Д.* Формирование социокультурной компетенции на основе проектов «Слово года» // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 3. С. 136–145.

Кротова Е.Д., Тарасюк Н.А.
(Россия, город Курск, Курский государственный университет)

СОЗДАНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена реализации аксиологического подхода в методике преподавания иностранных языков на уровне основного общего образования. Авторы статьи раскрывают аксиологический потенциал интегрированного обучения на основе интеграции предмета «Иностранный язык» с такими предметами как «Музыка», «Изобразительное искусство», «История», «Регионоведение», «Биология» и «География». Особое место в статье уделяется решению воспитательных задач на занятиях по иностранному языку на основе реализации аксиологического подхода с применением возможностей интегрированного обучения.

Ключевые слова: аксиологический подход; аксиологически-ориентированная образовательная среда; интегрированное обучение; решение воспитательных задач.

В обновленных ФГОС по иностранному языку для уровня основного общего образования указывается необходимость формирования всесторонне развитой личности обучающихся в процессе овладения средствами иностранного языка и его культурой [Требования ФГОС нового поколения: эл. ресурс].

Анализ учебно-методических комплексов по иностранному языку свидетельствует о широком применении интегрированного обучения на уровне основного общего образования, которое характеризуется широким образовательным потенциалом в формировании предметных результатов [Кузовлев, 2015]. Однако следует отметить, что потенциал интегрированного обучения не используется в должной мере в процессе формирования личностных результатов обучающихся, что приводит к снижению качества образовательного процесса [Пассов, 2010]. По мнению Е.И. Пассова, важнейшей целью иноязычного образования является формирование homo-moralis. Достижение указанной цели возможно при условии создания специальной аксиологически-направленной среды.

Формирование личностных результатов приобретает особую значимость в современной поликультурной среде, которая характеризуется многообразием ценностных ориентиров, среди которых имеют место не только дружественные, но и чуждые ценности. Учитывая данный факт, актуальность создания аксиологически-направленной образовательной среды на занятиях по иностранному языку является очевидной.

Интегрированное обучение базируется на интеграции ценностей, которые представлены в различных сферах, таких как культура, история, литература, искусство и другие. Применение интегрированного обучения повышает ценностный потенциал предмета «Иностранный язык», поскольку дает возможность создать широкую аксиосферу на основе которой формируется система ценностей обучающихся.

Обратимся к рассмотрению системы принципов, которые необходимы для создания аксиологически-направленной образовательной среды, способствующей формированию личностных результатов обучающихся. К данным принципам относятся следующие: принцип формирования целостной личности обучающегося, принцип коммуникативной направленности, принцип индивидуализации, принцип сознательности, принцип интегративности и принцип личностно-ролевого общения.

Принцип индивидуализации. Данный принцип в своих работах наглядно раскрывал В.П. Кузовлев, который подчеркивал, что процесс овладения иностранным языком у школьников отличается индивидуальностью и вариативностью, поэтому помимо способности осуществлять речевую и учебную деятельность необходимо брать в учет и другие факторы: механизм мотивации речи, индивидуальное содержание речевого высказывания и способ формулирования и изложения мысли [Кузовлев и др., 2015]. Принцип индивидуализации реализуется при соблюдении правила избыточности материала, когда детям предоставляются вариативные упражнения как творческой, так и аналитической направленности, которые задействуют устную и письменную речь. Школьники в праве выбирать для выполнения любые из них в соответствии со своими потребностями, способностями и интересами. При создании аксиологически-ориентированной образовательной среды очень важно учитывать индивидуальные особенности обучающихся, так как подобранные в соответствии с ними задания приведут к ускоренному процессу овладения иностранным языком и формированию личностных результатов.

Принцип формирования целостной личности обучающегося подразумевает, что помимо получения знаний приоритет отдается гармоничному развитию остальных сторон личности школьника, а именно интеллектуальной, эмоциональной, эстетической и социальной. То есть, формирование аксиологически-ориентированной образовательной среды необходимо, в первую очередь, для того чтобы сделать учащегося всесторонне развитой личностью с широким кругозором, критическим мышлением и высоким чувством патриотизма. Л.С. Выготский отмечал, что в воспитательном процессе ключевую роль играет личный опыт ученика, и основная задача педагога – воздействовать на него через социальную среду, которая является «рычагом» воспитательного процесса, а вся роль учителя сводится к управлению им. «Подобно рельсам, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них направление собственного движения», педагог становится ориентиром для формирования целостной личности обучающегося. Задания, способствующие формированию системы ценностей, пониманию как своей культуры, так и толерантности к другим культурам станут помощником в реализации данного принципа на практике [Выготский, 1999: 73].

Принцип коммуникативной направленности ставит перед собою цель в виде формирования и развития навыков межличностного и межкультурного общения. Е.И. Пассов в своих научных трудах «Коммуникативный метод иноязычному говорению» отмечал, что суть коммуникативности заключается в том, что практическое использование речи является не столько целью коммуникации, сколько средством. Поэтому для формирования аксиологически-ориентированной среды, где поддерживается толерантность к другим культурам, в рамках занятий по иностранному языку необходимо создавать и поддерживать среду, где осуществляется иноязычная коммуникация [Пассов, 1991].

Принцип сознательности заключается в понимании учащимися цели изучения конкретного школьного предмета и возможности применения связанных с ним знаний в своей жизни. Создание аксиологически-направленной среды предполагает, что в ходе учебного процесса школьники должны обрести осознанность, благодаря которой они станут осведомленными в понимании себя, своих ценностей и ориентиров, что поспособствует достижению высоких личностных результатов.

Принцип интегративности заключается в объединении знаний, умений и навыков из областей совершенно разных предметов воедино. Такой подход к обучению дает школьником понимание, что для формирования полной картины мира происходящие вокруг явления должны изучаться в связке друг с другом. Таким образом, интегрированное обучение обеспечивает реализацию данного принципа.

Принцип личностного-ролевого общения имеет очень тесную связь с рассматриваемым раннее принципом коммуникативной направленности, так как иноязычная коммуникация – главная их составляющая. Однако здесь помимо непрерывного использования речи на иностранном языке внедряется моделирование приближенных к реальности ситуаций общения. Одним из ярких примеров

реализации данного принципа может выступать драматизация. При формировании аксиологически-направленной среды важно обращать внимание, чтобы на уроках по иностранному языку время отводилось для такого формата заданий.

Указанные принципы находят отражение в системе аксиологически-направленных заданий, к которым относятся следующие: задания на восприятие и осознание системы ценностей, характерных для представителей определенной культуры; задания на актуализацию полученных аксиологических знаний; творческие задания интегративной направленности; задания корректировочно-рефлексивной направленности.

Предложенная система заданий была апробирована в МБОУ СОШ № 42 города Курска среди учащихся 8-х классов в процессе прохождения темы «Вклад деятелей Курской области в мировое культурное наследие». Обучающиеся составляли творческие проекты по данной теме, в которых была представлена информация о таких выдающихся деятелях Курского края как Георгий Свиридов, Александр Дейнека, Евгений Носов. Обучающиеся собирали, обрабатывали и представляли информацию об известных людях и проводили анализ выполненных ими музыкальных и художественных произведений.

В качестве одного из вариантов заданий было предложено упражнение, основанное на интеграции предметов «Иностранный язык», «Музыка», «Изобразительное искусство». Учитель предлагает прослушать фрагмент композиции Георгия Свиридова «Время, вперед!» и выбрать из предложенного списка слов, обозначающие эмоции, несколько из них, которые соответствуют эмоциональному фону прослушанного произведения. Предлагается следующий список эмоций: sadness, enthusiasm, happiness, delight, despair, joy.

На этапе знакомства с художественными произведениями деятелей Курского края обучающимся было необходимо соотнести слова из предложенного списка с картинами Александра Дейники «Лыжники», «Переулочек», «Конец лета» и «Вечер на даче». Данное задание способствует эстетическому развитию школьников, знакомя их с музыкально-художественным миром искусства посредством описания на английском языке связанных с ним чувств и эмоций. Повышается осведомленность учащихся о вкладе деятелей Курского края в мировую художественную культуру, что способствует развитию чувства патриотизма.

В ходе организации интегрированного обучения школьникам также были предложены задания, основанные на интеграции предметов «Английский язык» и «Регионоведение». Предлагается рассказать о самых выдающихся людях Курского края и их вкладе в мировую художественную культуру. Учащиеся рассказывают о таких личностях как Надежда Плевицкая, Георгий Свиридов и Евгений Носов. Также предлагается составить сообщение о культурном наследии региона: истории развития Коренной Пустыни и мероприятии проведения Коренской ярмарки.

В качестве одного из возможных вариантов реализации интегрированного обучения школьники выполняли задания, базирующиеся на интеграции предметов «Иностранный язык» и «История». Обучающимся необходимо создать проект «Выдающиеся герои Курской битвы» с использованием материалов из архивов Курского края, а также на основе бесед с представителями старшего поколения.

Особый интерес для школьников представляли задания, демонстрирующие интеграцию предметов «Иностранный язык», «География» и «Биология». Обучающимся предлагается создать проект “National parks in Russia and in America”. Учащиеся сравнивают Yellowstone National Park и Alekhin’s National Park in the Kursk Region, тем самым выявляя культурные различия предложенных стран. Дети составляют на английском языке правила поведения в национальном парке, что постепенно подводит их к выполнению следующего задания, где необходимо на английском языке рассказать о животных, обитаемых в двух разных парках и сравнить их внешний вид, повадки и другие особенности.

Процесс выявления и описания культурных особенности своей страны способствует укреплению собственной национальной идентичности. Сравнительный анализ национальных парков разных стран помогает привить толерантность к другим культурам, а также расширить кругозор обучающихся.

Таким образом, интегрированное обучение обладает широким образовательным потенциалом и способствует формированию аксиологически-направленной среды на занятиях по иностранному языку. Интеграция различных предметов и ведущих видов деятельности обучения на занятиях по иностранному языку способствуют передаче школьникам таких ценностей как красота, доброта, истина, любовь к Родине, ответственность. Создание аксиологически-направленной среды обеспечивается на основе организации совместной деятельности, в ходе которой школьники готовят проекты, отражающие наиболее значимые ценностные ориентации граждан России, а также ценности представителей дружественных стран. Необходимо так же отметить, что предлагаемая методика способствует формированию у школьников таких качеств как ответственность, отзывчивость и трудолюбие.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-пресс, 1999.

2. *Кузовлев В.П., Лапа Н.М., Перегудова Э.Ш., Костина И.П., Кузнецова Е.В., Дуванова О.В., Кобец Ю.Н.* Английский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2015.

3. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Урок иностранного языка. М.: Глосса-пресс, 2010.

4. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.

5. Требования ФГОС нового поколения к обучению иностранным языкам в средней школе [Электронный ресурс]. URL: https://umc.odinedu.ru/wp-content/uploads/2023/10/TREBOVANIYA_FGOS_NOVOGO_POKOLENIYA_K_OBUCHENIYU.pdf (дата обращения: 01.10.2025).

Курасовская Ю. Б.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАНИЙ ВО ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Современные школьные олимпиады по английскому языку выходят за рамки стандартных форматов, внедряя задания, развивающие креативность и критическое мышление. В статье рассмотрены примеры таких заданий на материале заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку. Нестандартные задания стимулируют гибкость мышления, повышают мотивацию участников и делают олимпиады более яркими.

Ключевые слова: олимпиады школьников по английскому языку, Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку, нестандартные задания.

Современные школьные олимпиады по английскому языку представляют собой сочетание стандартных тестовых заданий, формат которых встречается в ЕГЭ или в международных экзаменах, и нестандартных заданий, которые присущи именно языковым олимпиадам [Бесядовская, 2020]. Нестандартные задания стимулируют гибкость мышления и повышают мотивацию участников. В данной статье будут рассмотрены примеры таких заданий, которые встречались в заключительных этапах Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) по английскому языку разных лет. Не случайно для анализа мы выбрали именно заключительный этап Всероссийской олимпиады, ведь именно для этого этапа характерно увеличение количества нестандартных заданий и часто преобладание нестандартных заданий над стандартными тестовыми заданиями [Забелина и др., 2019].

К первому типу нестандартных заданий относятся интегрированные задания. Во Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку задания такого типа даются в конкурсе Listening and Reading. Следует отметить, что интегрированные задания встречаются в международных экзаменах (в частности, в экзамене TOEFL). Интегрированными называются задания, для выполнения которых нужно задействовать несколько навыков. Например, прочитать или прослушать короткий текст, затем устно ответить на вопрос или прочитать или прослушать короткий текст, затем письменно ответить на вопрос. Именно такие задания встречаются в TOEFL в частях Writing и Speaking. Формат интегрированных заданий ВсОШ является уникальным и отличается от интегрированных заданий экзамена TOEFL. В заданиях Всероссийской олимпиады интегрируются задания по аудированию и чтению [Городецкая, 2019]. Участникам ВсОШ предлагается прочитать отрывок из научной или научно-популярной статьи и прослушать фрагмент из лекции на ту же тему. После чтения и прослушивания участникам предлагается оценить десять утверждений, дав один из четырех ответов:

1) информация содержится в обоих источниках (A)
2) информация содержится только в тексте (B)
3) информация содержится только в аудиозаписи (C)
4) информации нет ни в одном из источников (D).

Данное интегрированное задание неизменно входит в комплект заданий регионального и заключительного этапов с 2011 года и является заданием повышенной сложности для участников именно в силу своего интегрированного характера. Выполнение интегрированных заданий требует от участников умений искать в тексте необходимую информацию и сопоставлять устный и письменный тексты.

Еще одним типом интегрированных заданий, входящих в комплект заключительного этапа ВсОШ с 2019 г., является интегрированное задание на чтение и словообразование. Формат данного задания также является уникальным и не встречается ни в ЕГЭ, ни в международных экзаменах. Участникам необходимо прочитать текст, в котором пропущены 5 слов. После текста участникам даются 5 слов, от которых нужно образовать производные слова и вставить в нужные пропуски в тексте. Для правильного выполнения задания необходимо понять текст, чтобы догадаться в каком контексте следует употребить производное слово от данных после текста исходных слов. Вот как выглядело это задание на заключительном этапе 2025 года:

In some of the paragraphs a word is missing. These words in a DIFFERENT WORD FORM are listed below:
custom
heave
plain
right
woe
DERIVE NEW WORDS from the given words to fill in the gaps 26–30.

Ответы: 26. plainness, 27. rightful, 28. woefully, 29. upheavals, 30. accustomed

Самым сложным заданием оказалось задание № 29, с ним успешно справились 73 участника из 375, или 19,5% участников. В задании требовалось от существительного heave (бросок) образовать новое существительное upheavals (перемены, испытания) и поставить его в нужное место в тексте.

К следующему типу нестандартных олимпиадных заданий можно отнести решение **лингвистических головоломок, ребусов**. Такие задания можно встретить на заключительном этапе ВсОШ в конкурсе Use of English. Приведем 2 примера. Первый пример относится к 2023 году. По условиям задания надо было соединить имя автора и название его произведения. Но это не было задание на знание англоязычной литературы. Вот как было сформулировано задание:

Task 2

For items 11–15, match the name of the author to the title of the book. The book and the author should be related. There are 3 names you do not need to use.

11. Falling from a Window	A. Roda K. Mul
12. How I Crossed the Desert	B. Amos Quito
13. Money or Life	C. Miss D. Buss
14. Taming Wild Cats	D. Stan Den Deliver
15. Is This Love?	E. Wendy Leeve
	F. Eileen Dowt
	G. Midas Wellbee
	H. Claude Face

В данном задании нужно было догадаться, что требовалось вслух произнести имя и фамилию автора. Тогда получалась фраза, которая и была связана с названием книги:

11. Falling from a Window – F. Eileen Dowt I leaned out
12. How I Crossed the Desert – A. Roda K. Mul Rode a camel
13. Money or Life – D. Stan Den Deliver Stand and deliver (клич разбойников)
14. Taming Wild Cats – H. Claude Face Clawed face
15. Is This Love? – G. Midas Wellbee Might as well be

Второй пример относится к 2025 году. В задании предлагалось решить лингвистические ребусы. В данной статье мы приводим только часть задания – 5 вопросов из 10.

Task 2

For items 11 to 20, guess what each puzzle is saying. You have to use your imagination and think critically to solve the puzzles. In some cases, you will have to think of appropriate synonyms to replace some words to make up a saying or a proverb. In some items, explanation is provided.

11.

ABCDE A WEEK
FGHIJ A WEEK
KLMNO A WEEK
PQRSUW A WEEK
XYZ

12. _____ENTURY *(idiomatic expression, suggests happiness or excitement at seeing the other person again)*

13.

GOLDEN GATE
H2O
(idiomatic expression)

14.

PETE PETE ACHE
PETE PETE

15.

STANDS
0_ 23456

Ответы: 11. no TV for a week; 12. long time no see; 13. water under the bridge; 14. for Pete's sake; 15. no one understands

Задания такого типа оказываются наиболее сложными в конкурсе Use of English. Для их успешного выполнения необходимо обладать гибким и пространственным мышлением (для решения графических ребусов), обладать социокультурными знаниями (знать, например, что Golden Gate является мостом в Калифорнии) и знать идиомы английского языка.

К этому же типу заданий (лингвистическим ребусам, головоломкам) относятся задания на решение кроссвордов. Они регулярно появляются в заданиях ВсОШ на региональном и заключительном этапах, начиная с 2018 г. Обычно в таких заданиях дается связный текст, в котором пропущены полнозначные слова. В скобках дается дефиниция слов. Нужно отгадать пропущенные в тексте слова и вставить их в кроссворд. Проблема в данном случае заключается в том, что невозможно сделать однозначные ключи к данному заданию. Членам жюри при проверке приходится расширять ключи, включая в ключи дополнительные варианты ответов, предложенные участниками, соответствующие дефиниции и подходящие в кроссворд, что усложняет процесс проверки.

В конкурсе Writing заключительного этапа ВсОШ обычно используются форматы, знакомые участникам олимпиады по ЕГЭ или международным экзаменам – письмо другу, рассказ, рецензия, статья [Божкова и др., 2023]. Однако в задание обычно включаются нестандартные элементы, которые

делают задание уникальным, непохожим на задания ЕГЭ или международных экзаменов. Например, в 2025 г. участникам предлагалось написать письмо друзьям, используя каламбур. Элемент игры слов усложнил задание, сделал его нестандартным. Не всем участникам удалось придумать каламбур и удачно вписать его в текст задания. Были также случаи, когда в конкурсе Writing заключительного этапа использовались нестандартные форматы, отличные от форматов ЕГЭ и международных экзаменов. Так, в 2021 г. участникам было предложено написать сказку, а в 2024 г. – притчу.

Конкурс Speaking заключительного этапа ВсОШ предполагает работу участников в парах, что характерно для международных экзаменов. Ответ каждого участника состоит из монолога и ответов на вопросы партнера, что является стандартным форматом для конкурсов говорения. Изюминкой конкурса Speaking ВсОШ является формулировка задания монологической речи. Участнику нужно озвучить видеоролик длительностью около 3 минут (такой формат задания впервые появился на заключительном этапе ВсОШ в 2012 г.) [Шварц, 2019]. В задании участника указано, какие аспекты он должен осветить при озвучивании. При подготовке (на подготовку участнику дается 15 минут) участник получает факт-файл, в котором содержится необходимая фактическая информация. Дополнительную сложность для участников создает то, что факт-файл составлен на русском языке. При озвучке видеоролика участник должен синхронизировать свои комментарии с видеорядом. Привязка монолога участника к видеоролику и наличие факт-файла на русском языке делает олимпиадное задание конкурса Speaking нестандартным, отличает его формат от формата ЕГЭ и международных экзаменов.

Как мы видим, нестандартные задания, отличающиеся от заданий ЕГЭ и международных экзаменов [Багаутдинова, 2019; Явор, 2021], присутствуют во всех конкурсах Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку заключительного этапа. Именно на заключительном этапе доля нестандартных заданий возрастает, и они начинают превалировать над стандартными тестовыми заданиями. В конкурсе Listening and Reading присутствуют интегрированные задания двух разных типов, которые требуют от участников продвинутых лексико-грамматических навыков в сочетании с умениями понимать и интерпретировать устные и письменные тексты. В конкурсе Use of English участникам предлагаются лингвистические головоломки, ребусы и кроссворды, решение которых требует не только продвинутых лексических навыков, но и пространственного мышления и социокультурных знаний. В конкурсах Writing и Speaking в стандартные форматы заданий вносятся новые, неожиданные элементы, которые усложняют задание и делают его нестандартным. Нестандартные задания неслучайно завоевывают все больше места в структуре олимпиад. Следует помнить, что среди основных функций предметных олимпиад – не только отбор лучших, но и творческое развитие личности [Гулов, 2022]. В условиях серьезного соперничества, участники олимпиад должны проявлять языковую догадку, активизировать межпредметные и метапредметные навыки и быть готовыми к необычным форматам заданий – этим, собственно, и отличаются олимпиады от стандартных экзаменов.

Выводы. Как правило нестандартные задания олимпиадного типа в их полном объеме и сложности не являются массовой практикой в рамках стандартного школьного обучения иностранному языку. Школьная программа и подготовка к ЕГЭ в большей степени ориентированы на отработку стандартизированных форматов, развитие базовых языковых навыков и выполнение заданий с четкими алгоритмами. Однако элементы нестандартного подхода (творческие письменные работы, проекты, проблемные дискуссии) могут использоваться отдельными учителями для развития коммуникативной компетенции и мышления. Тем не менее, систематическая подготовка к решению лингвистических головоломок, интегративных заданий или специфических олимпиадных форматов обычно выносится за рамки урока и требует дополнительной, целенаправленной работы, часто в рамках дополнительного образования.

Олимпиада, в отличие от ЕГЭ, это не стандартизированный экзамен, а скорее соревнование для наиболее способных и подготовленных учащихся, где проверяется не столько объем знаний, сколько качество мышления, умение применять эти знания в новой, незнакомой ситуации. Включение нестандартных заданий в олимпиаду служит инструментом отбора подлинно одаренных детей. Стандартные тесты могут выявить хорошо подготовленного ученика, а нестандартные задания – того, кто обладает гибким интеллектом, креативностью и способностью к самостоятельному поиску решений, что критически важно для будущих успехов в науке и профессии. Внедрение таких заданий отражает современный тренд, при котором ценностью становится не только лингвистическая правильность, но и способность к критическому мышлению, анализу, синтезу и творческому самовыражению на иностранном языке.

Таким образом, нестандартные задания являются ключевым элементом, отличающим олимпиаду от экзамена. Они трансформируют ее из простого состязания в знаниях в мощный инструмент для выявления, поддержки и развития интеллектуального и творческого потенциала одаренных школьников.

Литература

1. *Багаутдинова Ю.С.* Подготовка учащихся к олимпиаде по английскому языку по лексике и грамматике // Педагогические проблемы в образовании: теория, практика внедрения стандарта WORLDSKILLS в учебный процесс: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (30 ноября-10 декабря 2018 г.). Димитровград, 2019. С. 233–236.

2. *Бесядовская Н.А.* Теория и практика подготовки учащихся к выполнению тестовых заданий олимпиад по иностранному языку // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития: материалы V Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых ученых (12 февраля 2020 г.). М., 2020. С. 48–52.

3. *Божкова А.В., Лопатина М.Ю.* Особенности подготовки школьников к конкурсу письменной речи на всероссийской олимпиаде по английскому языку // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. № 1 (118). С. 77–85.

4. *Городецкая Л.А.* Интегрированные задания по аудированию и чтению на региональном и заключительном этапах всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 51–61.

5. *Гулов А.П.* Универсальные компетенции как основа успешного участия во Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку // Научное мнение. 2022. № 3. С. 87–95.

6. *Забелина Н.А., Петрова Е.А.* Особенности работы с одаренными детьми (на материале английского языка) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1 (49). С. 225–233.

7. *Шварц Е.Д.* Как создаются конкурсные задания по говорению (всероссийские олимпиады для школьников по английскому языку) // Учитель. Ученик. Учебник: материалы IX Международной научно-практической конференции (18–19 октября 2018 г.). М., 2019. С. 482–487.

8. *Явор А.С.* Олимпиада как инструмент проверки сформированности лингвистических компетенций // XLIX Огарёвские чтения: материалы научной конференции (07–13 декабря 2020 г.). Саранск, 2021. С. 434–442.

Лютова А.А.
(Россия, город Екатеринбург, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина)

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AUTONOMY AND LEARNER AUTONOMY

Abstract. The aim of this article is to look at problems teachers and learners face that could be fixed by developing teachers' autonomy. The root of teachers' and learners' point of view on the learning process and problems became visible and, thus solved in the survey conducted. A list of possible actions to be taken to move from teacher-centeredness to teacher autonomy that, in turn, would lead to fostering learner's autonomy is presented in this article.

Key words: learner autonomy, teacher development, teacher-centred.

The world is changing and so does the education system that has to react quickly to modern-day challenges, as there is a constant need for highly trained specialists to act accordingly to the unforeseen circumstances of our every-day-changing world. One of the most-needed traits of a modern specialist is the ability to learn quickly and autonomously, being able to think and learn on their feet, uniting all the information available to achieve the best possible result. This is the reason why the concept of learner autonomy is considered to be a growing trend today.

Much has been said about learner autonomy and its importance. According to D. Little, there is nothing new or mysterious about learner autonomy [Little, 1995]. A successful learner is thought to be autonomous, responsible for all their learning processes. There is a widespread inclusion of this concept in the educational programmes and curricula at the university level of many countries worldwide [Lamb and Reinders, 2005].

The term "learner autonomy" was first conceptualised by H. Holec in his seminal report Autonomy and Foreign Language Learning as "the ability (or capacity) to take charge of (or take responsibility for) one's own learning" [Holec, 1981: 256]. According to the Common European Framework of Reference for Languages, learner autonomy is of great value as it "raises the learner's awareness of his or her present state of knowledge; self-setting of feasible and worthwhile objectives; selection of materials; self-assessment" [Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, 2003]. However, we should not forget that complete autonomy is an idealistic goal [Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, 2003].

New times imply changes in the educational environment. Previous programmes and technologies are no longer effective and in line with the times. Thus, the time for new modes of learning has come. Distance, blended, asynchronous, e-learning, flexible learning – to name a few – require a rethinking of the role of a teacher in a learning process, along with reconsideration of ways in which learners can develop responsibility for and autonomy in their learning.

There are a number of factors that influence and foster learner autonomy. They could be external and internal. According to W.G. Pang the internal factors include a learner's self-efficacy, attributes, acquisition of cognitive strategies, the development level of meta-cognition, degree of self-discipline and gender roles [Pang, 2003]. The external factors include school educational context, teaching mode, teaching materials and organisation, educational technology, classroom management, family and cultural factors.

A teacher, as an external factor, could facilitate and promote the development of learner autonomy by having confidence in the language learner, creating a conducive psycho-secure learning environment, allowing the learner to make choices (about learning), giving him/her the space of negotiation, allowing the expression of opinions freely, providing learning information, justifying the choice that the learner has made (about learning), encouraging and supporting learners to reflect on their own cognition [Aoki, 2000].

Language teachers, to a large extent, are a 'cornerstone' in the development and fostering of learner autonomy. Research into teacher autonomy in the field of second language education has had a short history. One of the first to discuss it was D. Little [Little, 1995], who first brought the term into language education and in his references to responsibility, control and freedom he drew clear parallels with learner autonomy: "Genuinely successful teachers have always been autonomous in the sense of having a strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest degree of affective and cognitive control of the teaching process, and exploring the freedom that this confers" [Little, 1995:179]. That is why, if teachers themselves do not know what it is to be an autonomous learner, they cannot be expected to develop and add to learner autonomy. Hence, a teacher is viewed as a self-directed learner and practitioner [Aoki, 2000].

According to W.G. Pang [Pang, 2003: 3], language teacher autonomy can be defined as "the professional attribute" of a language teacher, which involves two aspects: a language teacher's "professional freedom", and a language teacher's "ability/capacity and willingness to take action for self-directed professional development". In other words, teacher autonomy is the role-model for learners to move towards self-directed professional development, and willingness to develop learner autonomy in their lifelong learning.

C. Thavenius [Thavenius, 1999] explained teacher autonomy in relation to learner autonomy. According to the author, teacher autonomy refers to a language teacher's "ability" and "willingness" to help students take responsibility for their own learning, and an autonomous teacher will reflect on his/her role and make changes to help learners become more independent. Teacher autonomy is not about doing what a teacher wants to do or doing what a teacher believes to be right. "It's about producing a clear rationale for what you want to learn, why you want to learn it – all in the context of your own career trajectory, and, most importantly, the progress of your pupils. In this blog, N. Graham, states, 'you should be asking yourself, "How will my learning impact my pupils" learning'" [Graham, el. resource].

The reason for conducting a short research study on teacher autonomy was observations of a group of teachers during an online workshop at a methodological conference for Russian ESL teachers. The name of the conference is not stated intentionally in order not to compromise organisations and participants. During a workshop, some aspects of the English Language state exam were discussed. There is a part in the exam where learners have to give a talk in a limited time on a topic. During the workshop, teachers had to complete the task and respond as if they were learners in order to find out the pitfalls of the task and ways to overcome them. Most of the teachers gave extremely well-structured answers, covering every necessary point, used advanced grammar structures, vocabulary and linkers, and did it all in a stated time. The modelling of the task turned into a kind of unstated contest for teachers to show how good they were in English. If to assume that a teacher could not grade their language when needed, could not think the way their learners think and act, then they become 'anchors' that prevent learners from autonomous development. After a few modelled replies, a workshop moderator highlighted the issue as well: "Dear colleagues, we all know you are experts, let's look at the task from the learners' perspective, not from the teacher's. Wouldn't you agree that students do not do this task the way it was shown, otherwise the task would not be considered difficult". Some teachers smiled and from their facial expressions, it was clear that they had learnt from their approach to the task. However, there were replies like.

- *Why should I grade my level and speak the way my learners speak, if I could say it better?*
- *If I use elementary or intermediate English how will this help my learners to grow?*
- *I will forget everything that I studied if I speak A2 English during lessons.*
- *This is a degradation. This will show my learners that I'm not an expert, that I know as much as they do, and this will demotivate them.*
- *If I show my learners that I speak intermediate English, they will switch to elementary level and question my actions and expertness.*
- *I won't be able to push them if they see me using simple grammar.*

All these replies present teaching as a kind of a contest where a teacher finished the race long ago and being at the finish line, tries to push other contestants (their learners) to come to this point by all means, whether they (contestants) want it or not. They push their learners to go through the race the way they did, but not the way their learners want, ignoring learners' needs, beliefs and learning goals. They set limits and frames, standards and grades, show off during lessons, raise their voice, use low grades as punishment and motivation that is rather questionable with learners who are already in a stressful environment, as they feel uncomfortable speaking a foreign language. On the other hand, this could turn the learning process into being excessively spoon-fed, if a teacher tries to control every step a learner takes in order to avoid mistakes.

It was interesting to find out how learners see their English classes and how they feel about them. The anonymous survey was carried out among the focus group of 30 first-year students from six different academic groups (A1/A2/A2+) of the Ural Federal University. They were students from the Chemical, Physics, Heat-and-Power, Mechanical faculties. English is not their major subject, however, it is obligatory for university students. There was a question in the survey: *Was there ever anything in your past learning experience that you like and didn't like about your studying English? If yes, write what it was.* According to the survey, there were more negative than positive (+) answers.

- *Grammar that was explained in English, using no Russian. I understood nothing.*
- *I really hate writing. My teacher always told me that I was writing like a cave man and gave examples of how she would write that.*
- *Teacher's aggressive behaviour.*
- *Teacher's talk about her own son. We didn't do anything difficult but it was boring.*
- *I was told that I knew nothing because we studied the topic last week and I forgot some words that she reminded me of.*
- *Our teacher paid attention to A students, and those who were not in that group were invisible to her and she was constantly annoyed by questions from the "outcasts".*
- *Speaking in front of the class and talking about my mistakes afterwards (again, when I was standing front of the class).*
- *My teacher was very pushy and used unknown words.*
- *I hated to learn by heart a lot of texts and dialogues. What was it for? I did not get it and I still do not know.*
- *Our teacher gave us a list of words to remember and next week we had to write them by heart on the blackboard whereas our teacher used her notes to write words. That was unfair! She couldn't write correctly without her notes but we had to!*
- *Our teacher gave us a lot to do but she didn't explain it well.*
- *My teacher was constantly speaking English and I didn't understand a word. She just told us that she wouldn't explain as everything has been already explained earlier.*
- *There was only one correct point of view and it was the teacher's.*
- *We spoke English a lot and it was tiresome to speak English for the whole lesson. We were given bad marks and "minuses" if we used Russian.*
- *Grammar exceptions that were in the assessment task were discussed only after the assessment task has been done. And a teacher couldn't explain them sometimes or said that they were obvious.*
- *A lot of pointless grammar. Why should I know it if I don't understand how and in what situations should I use it? What's the point? I can speak English well by playing network games.*
- *The quality of the lesson should not depend on the teacher's mood.*
- *Lessons where she knows a lot and we feel stupid as we don't know something that she knows.*
- *She told us what to do and how to do. It was boring.*
- *I do like everything about my English lessons. +*

- *The teacher was good and the lessons were interesting. +*
- *The teacher helped me with some of my questions but I had to take additional lessons. +*
- *The lessons were okay. +*
- *I don't like English but the teacher was nice. +*
- *There were interesting activities but most of the time the lessons were quite okay. +*
- *English grammar was difficulty but I like speaking more. +*
- *My teacher was good and told us about culture and traditions of the UK. +*
- *I enjoyed my English lessons a lot. +*
- *It was cool. +*
- *Too many tests and assessments and too little communication.*

If we look closer, we could see that one of the issues is teacher-centeredness where the teacher sees themselves as the only knowledge provider and decision-maker, *"She told us what to do and how to do", "there was only one correct point of view and it was teacher's", "Lessons where she knows a lot and we feel stupid as we don't know something that she knows"*. This behaviour demotivates (*"you write like a cave man", "you knew nothing"*), and disempowering students to take control of their learning (*"I hated to learn by heart a lot of texts and dialogues. What was it for? I did not get it and I still do not know". "She told us what to do and how to do and if we did something another way or wrong she was very much annoyed. It was boring"*). Thus, learners get bored and lose interest in the subject, saying they *"are not good enough", "outcasted", "I don't know English" or "I have strong technical mind and I'm not screwed for English and humanitarian sciences"* – statements that we, as teachers, often hear as an excuse.

Another example of teacher-centeredness is *"My teacher was constantly speaking English and I didn't understand a word. She just told us that she wouldn't explain as everything has been already explained earlier // There was only one correct point of view and it was the teacher's. // A lot of grammar that was explained in English. I understood nothing"*. These are the cases when a teacher cares more about their competence and desire to show off, rather than to notice learners' needs and challenges. This aligns well with teachers' comments above, to quote a few: *"Why should I grade my level and speak the way my learners speak, if I could say it better? // If I show my learners that I speak intermediate English, they will switch to the elementary level and question my actions and expertise"*.

Partially, these actions are the indicators of *professional deformation* a teacher has. "The examples of typological professional deformation are: deformation of professional orientation, distortion of incentives (making the aim a motive), pessimism, hostility towards newcomers and innovations, inadequately high expectations, inflated self-esteem, narcissism, dominance, indifference" [Polyakova, 2014: 423].

This could be the result of poor professional development, the fear of losing face in class, adherence to ineffective and outdated teaching methods that are not working anymore, inability to think outside the box and to be "free" in tailoring relevant lessons, and, what could be seen by many researchers, as the main reason – burnout and teacher's inner psychological conflicts [Maslachet et al., 1986: 10]. On the other hand, the described behaviour can stem from a genuine desire for learner prosperity. This phenomenon, while having positive intentions at its core, shows an inability to adapt to students' needs, recognise the importance and effectiveness of contemporary practices, interfering with effective teacher-learner communication [Lyutova, 2022].

One more example is when a teacher has been teaching for quite a long time and they think of some topics as evident and consistent (because they have been teaching for years), or giving unclear instructions, believing that learners are capable enough to understand the task themselves because "it is an easy task to do"; however, it is not that understandable for learners, who face the task for the first time.

The inability to realise it, and to monitor from learners' perspective, leads to the teacher's criticism and annoyance, as learners fail to fulfil expectations when trying a task, considered easy and evident by the teacher.

Here we get to the notion expressed by D. Little: it is unreasonable to expect teachers to foster the growth of autonomy in their learners if they themselves do not know what it is to be an autonomous learner; and (ii) that in determining the initiatives they take in the classrooms, teachers must be able to exploit their professional skills autonomously, applying to their teaching those same reflective and self-managing processes that they apply to their learning [Little, 2000].

In other words, a teacher should be life-long learners themselves. Teachers, taking control of their professional development are aware of the up-to-date teaching methods; techniques and trends, thus, moving forward themselves and their learners, offering the most efficient ways and tools to grow. This could be achieved in many ways. However, the most effective and easily achieved way in the teaching environment is collaboration. It can foster relationships, engagement, and motivation, and raise self-esteem. Encourage, but do not mandate, collaboration [Smith, 2010].

In addition, the opportunity of getting feedback on how their students or an observer sees their teaching provides a deeper insight into the impact a teacher has on their learners. This was proven a just strategy during the workshop as many teachers confessed. Feedback could be a turning point, and a great shift from a traditional teacher-led classroom to a more collaborative and student-centred learning environment. Teachers as mediators should react accordingly and help their students to grow, to develop, to better in the subject. Those positive answers reveals that associations with English lessons are not always negative and unpleasant but they could be positive or, at least, neutral. The more efforts we put into our self-development, the more we reflect and analyse our teaching style, the better we become as professionals, the more we can give to our learners the more inspiration we can share with them, and the better impact we leave on our learners, and the more involved in the lesson they become. Which, in turn, foster learner autonomy and thus make them more conscious about their learning.

Literature

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; пер. под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

2. *Aoki N*. Affect and the role of teacher in the development of learner autonomy / In J. Arnold (Ed.). Affect in language learning. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000. Pp. 142–154.

3. *Graham N*. Teacher autonomy: Important skills. [Electronic resourse]. URL: https://blog.irisconnect.com/uk/teacher-autonomy (date accessed 18.12.2025).

4. *Holec H*. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981.

5. *Lamb T.E.* Rethinking pedagogical models for e-learning // Paper presented at the 14th World Congress on Applied Linguistics. Madison, Wisconsin, USA, 2005.

6. *Little D.* Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. 1995. System 23 (2). P. 175–182.

7. *Little D.* We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy // In All Together Now, Papers from the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language. 2000.

8. *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.

9. *Maslach C., Jackson S*. MBI: Maslach Burnout Inventory; manual research edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1986. P. 1–17.

10. *Pang W.G.* Self-regulated learning: Principles and educational applications. Shanghai: East China Normal University Press, 2003.

11. *Polyakova Olga*. The Structure of Professional Deformation // Third Annual International Conference “Early Childhood Care and Education”. Procedia – Social and Behavioral Sciences 146. 2014. P. 420–425.

12. *Smith R.C.* Developing teacher-learner autonomy: Constraints and opportunities in pre-service training. 2010.

13. *Thavenius C.* Teacher autonomy for learner autonomy // In S. Cotterall, & D. Crabbe (Eds.). Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change. Frankfurt am Main, 1999. Pp. 159–163.

Малетина О.А.
(Россия, город Волгоград, Волгоградский государственный университет)
Цыбанёва В.А.
(Россия, город Москва, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации)

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ОЛИМПИАДЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ)

Аннотация. В работе рассмотрены особенности персонифицированной подготовки учащихся к региональной олимпиаде по английскому языку. Проанализированы методы и подходы, направленные на учет индивидуальных учебных потребностей, интересов и уровня языковой подготовки школьников. Особое внимание уделено диагностике учебного потенциала каждого участника и разработке программ подготовки, способствующих максимальному раскрытию их способностей.

Ключевые слова: олимпиада (ВОШ), одаренные учащиеся, программа подготовки, олимпиадные задания, персонифицированная подготовка.

В Федеральном законе «Об образовании» установлено, что победители олимпиад обеспечиваются льготами при поступлении в высшие учебные заведения. Вследствие этого наблюдается значительный рост интереса к Всероссийской олимпиаде школьников (ВОШ), которая включает несколько этапов, в том числе региональный уровень [Федеральный закон: эл. ресурс]. Отметим, что программы общего образования не предусматривают подготовку к олимпиадам, что обуславливает необходимость организации дополнительных занятий по профильным предметам, в нашем случае – английскому языку. В связи с этим учитель английского языка должен обладать компетенциями по повышению мотивации обучающихся к выполнению нестандартных и усложненных заданий, основанных на персонифицированном обучении [Гулов, 2024].

Следует отметить, что наблюдается снижение уровня владения английским языком за период последних пяти лет, что объясняется уменьшением количества часов, выделяемых на данный предмет. В связи с этим осуществляется постепенный переход от УМК «Звездный английский» к УМК «Английский в фокусе» на уровне начального общего образования. В перспективе в соответствии с последними изменениями в системе иноязычного образования, с 5 по 7 класса будет происходить уменьшение количества часов, что также повлечет за собой пересмотр учебного и методического материала. Заметим, что для участия в ВОШ ученики должны достигнуть уровня владения английским языком, приближенного к уровню владения носителя языка, и мы еще раз подчеркнем важность персонификации в процессе подготовки учащихся к олимпиадам в связи с тем, что обучающиеся имеют разный уровень владения английским языком, разный уровень подготовки к выполнению олимпиадных заданий, а также обучаются в разных условиях и разных образовательных средах.

Анализируя научные и научно-методические источники, рассматривающие подготовку школьников к предметным олимпиадам [Всеросс. олимпиада…: эл. ресурс; Архангельская и др., 2021; Кирдяева и др., 2019], мы вынуждены констатировать факт падения общей грамотности обучающихся, а также неготовности учителя к осуществлению данной подготовки [Гулов, 2024]. Более того, работая с учителя английского языка с 2010 г., мы пришли к выводу, что на качество обучения данному предмету влияет чрезмерная нагрузка учителя (как предметника, так и классного руководителя), что также снижает заинтересованность учителей английского языка в подготовке обучающихся

к олимпиаде. Таким образом, возникает необходимость привлечения кадров из высшей школы для обучения школьников с целью их подготовки к участию в олимпиадах различного уровня, что можно осуществлять в рамках проведения образовательных смен в оздоровительных лагерях.

Программа подготовки к ВОШ по английскому языку ориентирована на подготовку победителей и призеров муниципальных олимпиад, а также включает подготовку к региональному и заключительному этапам [Малетина, Янина, 2024]. Основной целью является развитие у школьников навыков саморегуляции, формирования компетенций, востребованных на интеллектуальных конкурсах, и ответственности за результаты деятельности [Гулов и др., 2025]. Отличительной особенностью является организация интенсивных лагерных сборов, включающих учебные занятия и интеллектуальные соревнования, что способствует практическому закреплению знаний каждым учащимся.

Программа имеет социально-педагогическую направленность, предназначена для краткосрочного группового обучения, осуществляется на базе лагеря с использованием метода погружения и экспертной оценки олимпиадных заданий. Реализация подтверждается систематическими тренировками и анализом ошибок и обеспечивает повышение уровня подготовки каждого участника.

Подготовительная программа к ВОШ по английскому языку направлена на обучение школьников 15–17 лет, отобранных по результатам олимпиад и участию в профильных сменах. Образовательный процесс длится пять дней, организован в формате занятий по 40 минут с акцентом на изучение требований, регламента и практику решения олимпиадных заданий с учетом академических ожиданий каждого участника программы. Такая структура способствует целенаправленному овладению необходимыми компетенциями для успешного выступления на региональных и заключительных этапах [Малетина, 2021].

Оценка эффективности образовательной программы осуществляется комплексно, используя количественные и качественные показатели. Количественные показатели включают результаты обучающихся на последующих олимпиадах и динамику улучшения уровня владения английским языком, определяемую по итогам тестирования. Качественные критерии включают анализ мотивации, ответственности и способности к самоорганизации в учебном процессе. Объективность оценки обеспечивается экспертными заключениями преподавателей и анализом выполненных олимпиадных заданий. Такой многоуровневый подход позволяет всесторонне оценить реализацию программы и выявить направления для ее улучшения. При необходимости может быть использован инструментарий онлайн-опросов, тестов и наблюдений для углубленного анализа успеваемости и вовлеченности обучающихся.

Подготовка к ВОШ по английскому языку формирует навыки в пяти основных областях: восприятие устной речи (Listening), чтение (Reading), лексико-грамматическая компетенция (Use of English), письменная речь (Writing) и устная речь (Speaking) [Малетина, 2021]. Обучающиеся учатся переводить, пересказывать и кратко излагать англоязычную информацию, выявлять ключевые данные в аудио- и видеоматериалах, выбирать адекватные коммуникативные стратегии, грамотно излагать мысли письменно с использованием лексико-грамматических структур и воспринимать монологи и диалоги на слух по различным темам.

Педагогическая деятельность в смене «ГениУМ» включает развитие у обучающихся навыков самостоятельной организации подготовки, анализа учебных материалов и выполненных заданий. Контроль осуществляется через выполнение олимпиадных заданий с разбором ошибок. Программа направлена на формирование умений межкультурного взаимодействия и интеграцию педагогических ресурсов для подготовки учащихся 15–17 лет к олимпиадным мероприятиям в области английского языка.

Данная программа опирается на методы формирования межкультурной компетенции, предусматривающей обучение через диалог культур и развитие коммуникативной гибкости, что является необходимым для современного образовательного процесса и профессионального становления лич-

ности. Рассматриваемая методика, предложенная ведущими специалистами в области подготовки к олимпиаде по английскому языку [Архангельская, 2021; Гулов и др., 2025; Кирдяева и др., 2019], и структура заданий соответствуют современным педагогическим стандартам, ориентированным на комплексное развитие лексических и грамматических навыков, а также практического применения языка в условиях олимпиадных заданий.

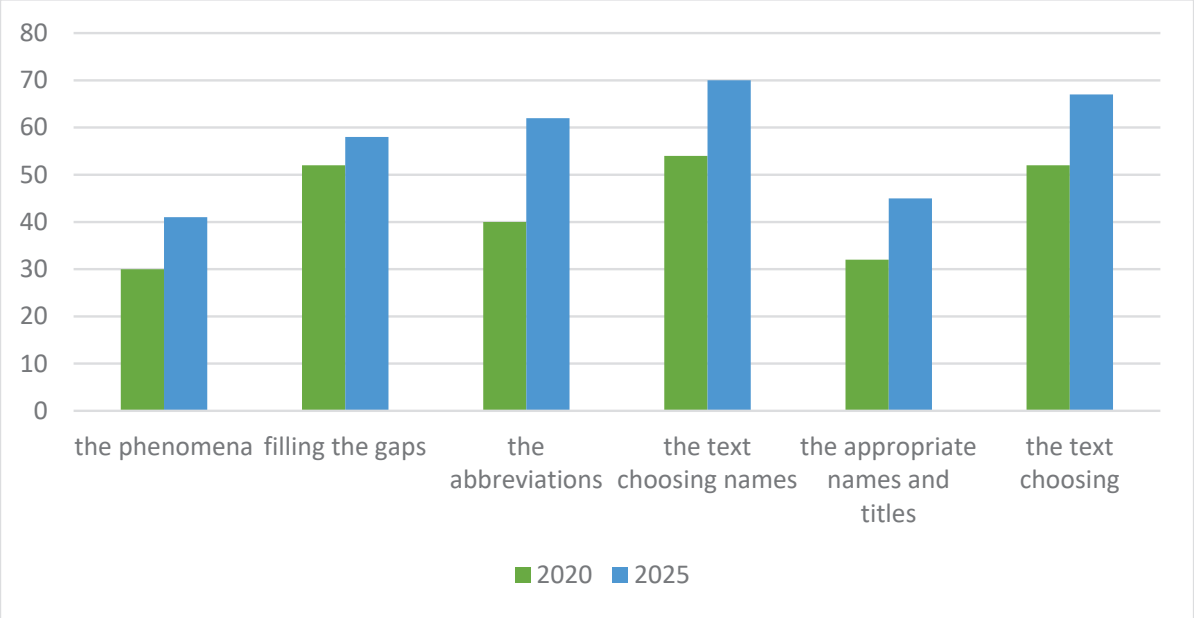

Рисунок 1. Задания на оценку знаний культурных реалий

Анализ результатов выполнения заданий на оценку знаний культурных реалий за 2020 и 2025 годы выявил изменения в структуре успешности по отдельным видам заданий. В 2020 году проценты правильного выполнения составляли: the phenomena – 30%, filling the gap – 52%, the abbreviations – 40%, the text choosing names – 54%, the appropriate names – 32%, the text choosing – 52%. В 2025 г. результативность повысилась по всем заданиям в среднем на 12%. Анализ результатов выполнения заданий по оценке знаний культурных реалий в 2020 и 2025 годах демонстрирует улучшение успешности по всем видам заданий в среднем на 12%. Это указывает на трансформацию структуры освоения материала, связанного с культурными аспектами языка, и отражает динамику повышения компетентности обучающихся в данных областях. Приведем пример задания, которое ученики стали выполнять более успешно. “For items 31–40, match each numbered quote with the famous person it belongs to, choosing the correct letter from the box. There are 5 extra options in the box you do not have to use” [Всеросс. олимпиада: эл. ресурс]. Подобные изменения свидетельствуют о влиянии учебных методик и программ, направленных на развитие социокультурной компетенции в контексте изучения английского языка.

Требования к результатам обучения включают овладение личностными качествами, такими как мотивация к учению, саморазвитие и ценностные установки, а также метапредметными навыками – регулятивными, познавательными и коммуникативными универсальными учебными действиями. Кроме того, обучающиеся должны усвоить предметные знания и умения, необходимые для применения полученной информации в учебной и практической деятельности. Все результаты должны быть конкретными, измеримыми и направленными на формирование компетенций, обеспечивающих успешное освоение учебных программ и дальнейшее профессиональное развитие.

Практическая работа в конкурсе интегрированного чтения и аудирования направлена на развитие навыков и умений восприятия речи на слух и выполнения комплексных заданий в условиях, имитирующих олимпиадные. В 2025 году введение современных текстовых и видеоматериалов,

выполненных участниками без ошибок, свидетельствует о заметном улучшении качества подготовки. Обязательной частью является систематический разбор и исправление ошибок, обеспечивающий повышение эффективности обучения.

Оценка результатов программы осуществляется через выполнение контрольных заданий и анализ ошибок, где высокий уровень успешности тренировочных олимпиадных заданий служит индикатором эффективности образовательной смены «ГениУМ». Продолжительный опыт показывает, что регулярное ежегодное участие в смене способствует росту знаний по английскому языку, улучшению выполнения олимпиадных заданий и повышению уверенности обучающихся, способствуя формированию стрессоустойчивости и личностных качеств, необходимых для решения сложных интеллектуальных задач.

Таким образом, дополнительная образовательная программа подготовки к ВОШ в области английского языка для школьников 15–17 лет способствует совершенствованию языковых и личностных компетенций, необходимых для успешного участия в интеллектуальных конкурсах на региональном и заключительном уровнях с опорой на персонифицированное обучение. Проведенное исследование подтверждает повышение уровня владения социокультурными знаниями учащимися, что безусловно объясняет успешность предлагаемой разработанной авторами программы.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024). Статья 71. Особые права при приеме на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/46a162e9a1bb082c0b7a1643927c9a344c20a2ec/ (дата обращения: 17.10.25).

2. Всероссийская олимпиада в Москве. [Электронный ресурс]. URL: https://vos.olimpiada.ru/ (дата обращения: 17.10.25).

3. *Архангельская С.В., Матренина Е.И., Секирина И.А.* Особенности выполнения заданий по письму и подготовки обучающихся к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку // Молодой ученый. 2021. № 13 (355). С. 243–245.

4. *Гулов А.П, Бакулев А.В., Касаткин П.И.* Реформирование Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку: к вопросу о необходимости создания единой концепции содержания олимпиадных заданий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 5. С. 1023–1037.

5. *Гулов А.П.* Компетенции учителя в рамках олимпиадной подготовки. Актуальные проблемы школьного образования: Сб. статей по матер. Международной научно-практической конференции, Благовещенск, 21 февраля 2024 года. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. С. 93–95.

6. *Кирдяева О.И., Коструб Е.В., Симонян Т.А.* Олимпиада по английскому языку: примеры заданий // Иностранные языки в школе. 2019. № 1. С. 60–73.

7. *Малетина О.А.* Программа дополнительного образования детей 15–17 лет областной специализированной смены «ГениУм» «Решение олимпиадных заданий по английскому языку». Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2021.

8. *Малетина О.А., Янина В.В.* Образовательные смены по подготовке школьников к Всероссийской олимпиаде по английскому языку // Сибирский учитель. 2024. № 2 (153). С. 57–62.

Марушкина Н.С.
(Россия, город Арзамас, Арзамасский гуманитарно-педагогический институт имени А.П. Гайдара (Арзамасский филиал ННГУ))
Марушкина Е.Д.
(Россия, город Нижний Новгород, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова)

АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ТУРКМЕНОВ С УЧЕТОМ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ

Аннотация. Обучение иностранных студентов в российских вузах в настоящее время является частью государственной политики РФ в области образования. Несомненно, преподаватели сталкиваются с рядом трудностей при обучении студентов-иностранцев. Необходимо не только донести информацию так, чтобы она была усвоена, но и обеспечить эффективную межкультурную коммуникацию с учетом национально-культурных особенностей. В ходе исследования становится очевидным, что материалы, используемые в русскоязычной аудитории, требуют определенной переработки. В статье авторы рассматривают пути и способы адаптации учебных материалов по иностранному языку для студентов из Туркменистана с учетом социокультурных реалий.

Ключевые слова: иностранные студенты, сложности в обучении, обучение иностранному языку.

Работа с иностранными студентами в настоящее время прочно вошла в жизнь преподавателя вуза. Однако, если в крупных университетах такая работа ведется уже давно, и преподаватели имеют большой практический опыт в данной области, в малых вузах ситуация обстоит таким образом, что преподаватели сталкиваются с рядом проблем, решать которые приходится зачастую методом проб и ошибок.

На сегодняшний день имеется ряд исследований, посвященных тем трудностям, которые возникают в процессе обучения иностранных студентов, в особенности из Средней Азии. Это и языковые трудности, связанные с различием фонетического, грамматического строя изучаемых языков и родного языка [Джандар, Лоова, 2021; Григорян, 2021; Хавдок, 2018; Никифорова, 2024], адаптационные трудности (психологические, социокультурные), поведенческие [Ускова, 2023] и т. д.

В Арзамасском филиале ННГУ с недавнего времени ведется набор на программы высшего образования студентов из республики Туркменистан. В частности, такие студенты обучаются по профилям подготовки «иностранный язык» и «второй иностранный язык». Несомненно, преподаватели при подготовке и проведении занятий сталкиваются практически со всеми вышеперечисленными трудностями, а также с необходимостью учета социокультурных реалий данной республики, поскольку без этого невозможно обеспечить эффективную межкультурную коммуникацию.

Туркменистан обладает богатой культурой, традициями и историей, что накладывает отпечаток на восприятие иностранного языка туркменскими студентами. Для того, чтобы обучение было эффективным, важно учитывать следующие особенности языка, национальной культуры и менталитета.

Во-первых, это языковые различия: английский язык отличается фонетически от родного языка туркменов, поэтому внимание уделяется произношению звуков, которым нет аналогов в туркменском языке. Много сложностей возникает и с переводом, в особенности трудно дается русское ударение [Никифорова, 2024]. Структура предложений в английском языке значительно отличается от грамматики туркменского языка, особенно порядок слов и использование артиклей, предлогов

и времен глагола. На уровне лексики некоторые понятия и реалии сложно перевести буквально, так как культура и обычаи Туркменистана отличаются от западных традиций.

Следует также учитывать и психологические особенности иностранных студентов. Традиционно туркменская молодежь уважительно относится к знаниям и учителям, однако требует четких инструкций и последовательного подхода. Студенты привыкли учиться в коллективе, взаимодействовать и помогать друг другу. Индивидуальная работа воспринимается сложнее. Из-за уважения к старшим и желания выглядеть достойно перед группой студенты могут избегать рисковать и боятся ошибаться.

К культурным особенностям туркменов можно отнести соблюдение студентами правил вежливости и этикета, уважение к старшим. Для них также имеет большое значение связь с семьей, уважение традиций и религиозность. Однако, несмотря на традиционные корни, многие молодые туркмены проявляют живой интерес к западному образу жизни, музыке, фильмам и моде, что помогает вовлечь их в изучение языка.

Приведем практические примеры ситуаций, когда привычные учебные материалы, рассчитанные на русскоговорящих студентов, вызывают непонимание обучающихся из Туркменистана. Так, Ускова А.И. указывает, что следует учитывать отсутствие в туркменской картине мира некоторых понятий: «трудности при обсуждении темы “Weather” возникли, когда необходимо было дифференцировать понятия “изморось”, “иней” и “мороз”, которые широко встречаются в русском языке, и ограниченно в английском и туркменском, но семантизировать их на английском для передачи значения в доступной форме было проблематично» [Ускова, 2023: 71].

С похожей ситуацией мы сталкиваемся при изучении темы *Sport*. При чтении и обсуждении текстов о зимних видах спорта, которые так любимы и распространены в России, преподаватель сталкивается с элементарным незнанием терминологии и базовых понятий (например, применительно к санному спорту) а также с быстрой потерей интереса к теме и, как следствие, отвлечением внимания. В продолжении данной темы, когда речь заходит об известных спортсменах, следует иметь ввиду, какие виды спорта распространены в республике и о каких спортсменах студенты могут говорить. Как правило, они отмечают футболистов, тяжелоатлетов и борцов, а в особенности популярна туркменская борьба.

С темой *Sport* тесно связана тема *Healthy lifestyle*. Она входит в обязательный перечень учебных тем и ей уделяется большое внимание, согласно приоритетам развития детей и молодежи в РФ. В том виде, в каком она представлена в пособиях, тема не подходит для обучения студентов-туркменов. Тексты о вредных привычках, употреблении алкоголя и т. д. с методической точки зрения оказываются абсолютно неэффективными в данной студенческой аудитории в силу социокультурных различий. Это наблюдение подтверждают и исследователи И.Н. Очирова, Ф. Ибрагимова, З. Отемурадова, О. Башимова, которые также приходят к выводу о необходимости адаптации этого материала. Они отмечают, что в туркменской аудитории о вредных привычках говорить не принято, поэтому «беседа во время занятий превращается в монолог преподавателя» [Очирова и др., 2020: 158].

Схожая ситуация наблюдается при изучении страноведческой информации. Так, при изучении стран немецкоязычного мира, а в частности их традиций питания, студенты практически не воспринимают информацию об употреблении немцами пива и празднике Octoberfest, однако информация о кулинарных традициях дается довольно легко. Ф.Х. Сахапова, М.Н. Кемалова, Г.Р. Патенко, А.Р. Петунина предлагают при адаптации учебных материалов, «при составлении текста Das Liebste Traditiongericht включать в описание не только традиционного блюда немцев…, но и традиционных блюд туркмен – дограмы и плова» [Сахапова и др., 2021: 40]. По словам исследователей, такие методические приемы показали эффективность при восприятии текста.

Как показывает практический опыт работы в туркменской группе, сложности также вызывают темы *The World of Politics* и *Ecological Situation*. По нашему мнению, это связано с довольно низ-

ким уровнем базовой подготовки, недостаточностью фоновых знаний и недостаточно развитым кругозором. Кроме того, по всей видимости, эти темы не в полном объеме обсуждаются в школьном курсе. В этой ситуации роль иностранного языка во многом сводится к расширению кругозора, и восполнению пробела в знаниях. С другой же стороны, следует отметить, что студенты-туркмены довольно открыты к обсуждению тем, связанных с семьей, семейными традициями и обычаями. Также охотно обсуждается раздел *Travelling*. Как правило, занятия проходят с большой степенью вовлеченности.

Исходя из всего вышеперечисленного, становится очевидным, что не все учебные материалы, разработанные для обучения русскоязычных студентов, могут быть одинаково эффективными в туркменской группе.

Исследователи: Туана Е.Н., Туана М., Губарева С.А., Саблина М.А., Абу Хайдар Ф.Х., Щербак О.А. выделяют проблемы, которые возникают у студентов-иностранцев с использованием учебных материалов вуза. К основным можно отнести проблемы понимания и восприятия текста и качество заданий в учебных пособиях.

Касаемо понимания и восприятия текста, авторы говорят о большом объеме учебников и пособий (200–300 страниц), недостаточном уровне русского языка, что препятствует пониманию сложных текстов, насыщенных специальной терминологией, а также отсутствии опыта работы с учебной литературой – выделения ключевых моментов, осмысления большого объема информации, ведения эффективных записей.

При работе с электронными пособиями, которые, казалось бы, призваны снять определенные трудности, также возникает ряд проблем:

– повышенная зрительная нагрузка, отсутствие удобных способов пометки и организации прочитанного (закладки, подчеркивания, выписки);

– большинство иностранных студентов предпочитает бумажные издания (96%), поскольку они позволяют свободно делать переводы незнакомых слов и вести рабочие заметки прямо в книгах.

Касаемо качества материалов выделяются следующие ключевые моменты:

– однотипность и повторяемость упражнений, приводящие к снижению интереса и мотивации;

– нехватка активных форматов заданий, способствующих вовлеченности студентов;

– недостаточно четко сформулированные инструкции, создающие трудности даже для русскоязычных учащихся [Туана, 2023].

Все перечисленные факторы приводят к низкой эффективности подготовки иностранных студентов, ухудшению качества освоения теоретического материала и снижению общей учебной мотивации.

Возможным решением вышеуказанных проблем может стать адаптация учебных материалов для потребностей иностранных студентов.

Одним из методов адаптации может стать визуализация. Согласно наблюдениям, студенты из Средней Азии являются по большей части визуалами. Дополнение учебных материалов иллюстрациями и заданиями по картинкам сможет сделать материал более доступным.

Как отмечалось выше, практическую ценность имеют задания на включение знакомого студентам материала из родной культуры. По возможности, преподавателю следует включать в учебный процесс задания на сопоставление понятий двух культур, традиций, обычаев, национальной кухни и т. д. В рамках таких учебных тем целесообразно организовать практические занятия в формате выступления, мастер-классов от иностранных студентов (например, по приготовлению национального блюда, рассказа о национальном костюме и т. д.). Также, как показывает практика, студенты-туркмены хорошо усваивают учебный материал, если он подкреплен практическим опытом. Например, в рамках темы *My neighborhood*, можно организовать пешую экскурсию по своему району, с последующим выполнением заданий на описание увиденных мест, возможно их расположением и т. д.

Как отмечается практически всеми исследователями, самой большой проблемой при обучении студентов-туркмен в РФ является плохое знание ими русского языка. Частично, проблему решают подготовительные курсы. Но имеется большое количество студентов, которые уже обучаясь на программах бакалавриата не в полной мере понимают речь преподавателя, а также специфическую лексику и терминологию. В этой связи, говоря об учебных материалах, следует более четко и по возможности несколько упрощенно прописывать инструкции к выполнению заданий. Это в определенной степени поможет студентам настроиться на правильное выполнение учебных действий. Что же касается упрощения и переработки основных содержательных материалов, в отношении иностранных языков данная проблема стоит не так остро, как при обучении русскому языку как иностранному, поскольку задания, как правило, подбираются исходя из уровня владения иностранным языком с последующим усложнением, а второй иностранный язык изучается с начального уровня.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что обучение иностранных студентов сопряжено с трудностями как со стороны самих студентов, так и со стороны преподавателей. Для эффективного обучения таких студентов следует учитывать целый ряд факторов: языковой, поведенческий, социокультурный. Для успешного овладения студентами учебным материалом, иногда требуется его пересмотр с целью адаптации к чужой культуре.

Литература

1. *Григорян А.А., Попкова Е.Б.* Обучение русскому языку студентов из Туркменистана // Филологический класс. 2021. № 4. С. 302–315.

2. *Джандар Б.М., Лоова А.Д.* Этнолингводидактический подход в обучении студентов-туркмен структуре английского простого предложения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2021. № 4 (288). С. 65–72.

3. *Очирова И.Н., Ибрагимова Ф., Отемурадова З., Башимова О.* Учет национальных и культурных особенностей студентов из Туркменистана на занятиях по русскому языку // Язык и культура как национальное достояние в поликультурной среде: сборник докладов Международной научно-практической конференции. Владикавказ, 2020. С. 152–159.

4. *Никифорова О.В.* Трудности в овладении туркменскими студентами русским ударением // Традиции и инновации в методике преподавания гуманитарных дисциплин: сборник статей участников II Всероссийской научно-практической конференции. Арзамас, 2024. С. 440–445.

5. *Туана Е.Н., Туана М., Губарева С.А., Саблина М.А., Абу Хайдар Ф.Х., Щербак О.А.* Создание адаптированных учебных пособий для иностранных студентов-регионоведов по профильным дисциплинам // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6. [Электронный ресурс]. URL: https://science-education.ru/article/view?id=33118 (дата обращения: 01.12.2025).

6. *Ускова А.И.* Сложности в обучении английскому языку в туркменской аудитории и пути их преодоления // БГЖ. 2023. № 1 (42). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/slozhnosti-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-turkmenskoy-auditorii-i-puti-ih-preodoleniya (дата обращения: 01.12.2025).

7. *Сахапова Ф.Х., Кемалова М.Н, Патенко Г.Р., Петунина А.Р.* Сложности при обучении чтению на немецком языке у иностранных студентов (из опыта работы) // Перспективы науки. 2021. № 3 (138). С. 39–41.

8. *Хавдок А.Н.* Проблемы этнолингвоориентированного обучения русскому языку как иностранному в туркменской аудитории // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. № 4 (228). С. 99–105.

Маякова Е.В.
(Россия, город Москва, Московский педагогический государственный университет)
Соколова О.Д.
(Россия, город Москва, Московский педагогический государственный университет),

ПЕСНИ КАК СРЕДСТВО ОТРАБОТКИ ЗВУКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описываются ключевые моменты важности обучения фонетическим навыкам младших школьников. Авторы представляют технологию эффективного формирования этих навыков на основе песенного материала базируясь на содержании УМК «Английский в фокусе. 2 класс» (“Spotlight-2”), комплекс упражнений для формирования фонетических навыков на основе развивающей технологии, методические рекомендации для учителя. Также авторы говорят о важных особенностях школьников начальных классов, которые важно учитывать при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: фонетические навыки, младшие школьники, развивающая технология, песенный материал, УМК «Английский в фокусе. 2 класс».

Сегодня есть много способов развития фонетических навыков и их закрепления, однако одним из наиболее эффективных остается использование песенного материала, поскольку такой материал, как важный элемент культуры и вид искусства, позволяет полно и красочно отразить действительность в звуковых художественных образах. Детские песни являются одним из самых быстрых способов передачи учащимся фонетической информации, а также способны глубже вовлечь их в учебный процесс из-за вызова искреннего интереса к работе с ними.

На обучение иностранному языку влияет учет особенностей развития младших школьников. С точки зрения психического развития, как отмечает М.М. Безруких, рассматриваемый период онтогенеза характеризуется формированием целенаправленного поведения на фоне морфофункциональных перестроек организма, которые влияют на индивидуальную динамику психического развития [Безруких, 2003]. Н.Д. Гальскова выделяет психологические особенности младших школьников в изучении языка, разделяя их на способствующие и препятствующие обучению. Среди способствующих – уникальная предрасположенность к усвоению языка до 10 лет, что обеспечивает естественное и быстрое обучение без аналитических усилий. Также важны хорошая память, способность к имитации и отсутствие психологического барьера в говорении, что способствует развитию фонетических навыков. Если же говорить о факторах, препятствующих эффективному обучению иностранному языку в младшем школьном возрасте, то таковыми являются неумение концентрироваться, неусидчивость, быстрая утомляемость и отсутствие у учащихся развитого в достаточной степени аналитического мышления [Гальскова и др., 2017].

З.Н. Никитенко выделяет психологические основы успешного овладения младшими школьниками иностранным языком, включая использование игровой деятельности как психологическое оправдание перехода на новый язык при отсутствии реальной потребности. Важным условием является организация сознательного усвоения фонетических, лексических и грамматических средств для формирования иноязычной речевой способности и самостоятельной речи. Кроме того, для закрепления речевых действий необходим процесс интериоризации, а развитие языка эффективно, если ребенок осознает смысл и активно творит свою речь. Самостоятельная иноязычная речь формируется через выражение собственных мыслей, а не простое повторение за учителем [Никитенко, 2018].

Фонетика, будучи аспектом обучения иностранному языку, определяется как «звуковой строй языка, совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную сторону (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы)» [Гез и др., 1982: 156]. Фонетические навыки рассматриваются как «способность правильно произносить и понимать звуки, слова и фразы иностранного языка, а также умение воспринимать и интерпретировать интонацию, ударение и ритм речи» [Гальскова, Гез, 2004].

Г.В. Рогова выделяет аналитико-имитативный подход к обучению фонетической стороне речи [Рогова и др., 1991]. Е.Н. Соловова предлагает три подхода к формированию фонетических навыков: «артикуляторный, акустический, дифференцированный» [Соловова, 2008].

Для работы с фонетическими навыками выделяются группы фонетических упражнений. С.К. Фоломкина говорит о двух группах фонетических упражнений: упражнения в слушании, направленные на формирование двух типов навыков: аудитивных (активное восприятие и распознавании звуков), ритмико-интонационных (активное восприятие и распознавание интонационных моделей); упражнения в воспроизведении, направленные на формирование двух типов навыков: произносительных (предполагают воспроизведение звуков), ритмико-интонационных (предполагают воспроизведение ритма и интонации) [Фоломкина, 2005].

А.А. Миролюбов в своей работе упоминает следующие этапы работы со звуками: прослушивание предъявленного звука; демонстрация способа его производства; повторение звука за учителем / диктором в сочетании с другим звуком (этап можно опустить в условиях ограниченности времени урока); знакомство с транскрипционным значком звука (здесь важна зрительная наглядность, способствующая закреплению в памяти связи между звуком и значком); чтение слов / словосочетаний с изучаемым звуком (повторение за учителем, повторение за диктором, хоровое чтение, индивидуальное чтение); контроль произнесения звука [Миролюбов, 2010].

Как утверждает З.Н. Никитенко, при формировании фонетического навыка в младшей школе можно выделить несколько основных объектов овладения:

– «навыки слухового восприятия и произнесения звуков и слов;
– навыки смыслоразличения звуков и слов;
– фонологические умения (позволяют осознавать английскую речь» [Никитенко, 2018: 177].

Сообразно этим объектам рассматриваются три группы упражнений:

1) упражнения на восприятие и произнесение звуков и содержащих их слов – основаны на неосознанной и осознаваемой имитации, что особенно важно при овладении теми звуками изучаемого языка, которые похожи на «родные». Актуальными, в связи с этим, становятся звукоподражательные игры-упражнения с включением приемов осознанной имитации;
2) упражнения на развитие речевого слуха – направлены на развитие способности младших школьников различать звуковой состав иноязычной речи и синтезировать значение при ее восприятии. Особую роль при этом начинают играть упражнения на:

– дифференциацию звуков (долгих и кратких гласных, межзубных, свистящих согласных), слов и содержащих их образцов общения;
– фонемный анализ слова на слух;

3) упражнения для фонологического осознания иноязычной речи – в данную группу входят задания на:

– правильное выделение и произношение звуков в начале слова;
– прослушивание и «прохлопывание» ритмического рисунка фразы;
– соединение звуков в одно слово;
– распознавание рифмы [Никитенко, 2018].

Важно также отметить, что в начальной школе формирование фонетического навыка происходит поэтапно: сначала осуществляется восприятие образцов произношения на слух, затем имитация и, наконец, осознанное воспроизведение. Песенный материал эффективен на всех трех этапах, однако для демонстрации такой эффективности он должен быть тщательно отобран: тексты песен должны быть содержательными, соответствовать возрасту школьников и их уровню владения изучаемым языком, а особое внимание необходимо уделить «артикуляционным аспектам исполнения песни, так как имитация является основой формирования слухо-произносительных навыков» [Агапова, 2014: 7].

Технология работы с песенным материалом на уроках английского языка в начальной школе для формирования фонетических навыков обучающихся была предложена Д.Р. Степановой в следующем виде: формулировка цели работы с песней; прогнозирование результата работы; составление комплекса упражнений на основании обозначенной цели и результатов; использование наглядного, отчасти утрированного показа фонетических особенностей песни в звучащем тексте [Степанова, Зейнутдинова, 2020].

Приведем примеры упражнений для формирования иноязычных фонетических навыков у младших школьников на основе песенного материала, которые могут быть использованы в качестве дополнительных к УМК *Spotlight 2* [Английский в фокусе, 2023]. Все задания были разработаны по развивающей технологии З.Н. Никитенко [Никитенко, 2018].

Во-первых, следует представить *упражнения на восприятие и произнесение звуков и содержащих их слов.* Данный тип заданий имеется в *Spotlight 2*, однако все они являются однотипными и формулируются по модели «Слушай и повторяй за диктором». Фактически в этих упражнениях задействован только прием неосознанной имитации, когда учащиеся «механически» повторяют за диктором предложенные звуки, не вникая в то, в какое именно положение следует ставить язык, губы и зубы в процессе артикуляции (см. *Рисунок 1*).

Рисунок 1. Пример имитативного упражнения (неосознанная имитация) на повторение звука [tʃ] и содержащих его слов (слева). Учебник *Spotlight 2*

Рисунок 2. Упражнение с неосознанной имитацией на повторение звуков [Ɵ], [ð] и содержащих их слов (справа). Учебник *Spotlight 2*

Как видно из представленного рисунка 8, младшим школьникам предлагается отработка звука *[tʃ]*, и в данном случае способ неосознанной имитации является уместным, поскольку этот звук максимально схож с русским [ч], т. е. не требует уделения специального внимания его артикуляции.

Мы же обратим внимание на такие звуки английского языка, которые отличаются от звуков русского языка, и предложим упражнение для их осознанного усвоения. В частности, в первой части учебника *Spotlight 2* имеется задание на отработку звуков *[Ɵ]* и *[ð]* путем неосознанной имитации (см. *Рисунок 2*).

Несомненно, произношение буквосочетания *th* вариантом *[Ɵ]* или *[ð]* вызывает особые сложности у младших школьников, поскольку такие звуки отсутствуют в русском языке, хотя при этом имеются похожие [с] и [з]. В связи с этим ребенку проще «подменить» английский звук на русский, от чего и получается тот самый «русский акцент».

С целью избавления от такого акцента можно предложить младшим школьниками *звукоподражательную игру-упражнение*, которая позволит обратить их внимание на разницу в произношении рассматриваемых звуков и научит ребят управлять своими артикуляционными органами при произнесении *[Ɵ]* и *[ð]*.

Ход игры может быть описан учащимся следующим образом:

«Ребята! Все мы знаем, как свистит ветер. Давайте представим, что у нас во рту гуляет ветерок и поет свою песенку. Повторяйте за мной [с-с-с-с-с]. Чувствуете, как ветерок остается внутри и никуда не уходит, потому что зубы его не пропускают, а наш язык как горка лежит во рту? А знаете ли вы, что английский ветерок не такой? Он очень любит гулять на свободе. Для того, чтобы его выпустить мы должны расслабить наш язык, положить его плоско и поставить между зубами. Для этого следует выпрямить язык и слега высунуть его, тогда ветерок сможет спокойно пройти на свободу и звук получится правильный. Давайте попробуем? Повторяйте за мной *[Ɵ-Ɵ-Ɵ-Ɵ-Ɵ]*. Молодцы. Давайте попробуем еще раз (*учитель спрашивает каждого ребенка*), только теперь приложите руку ко рту и почувствуйте, как ветерок уходит гулять на улицу: *[Ɵ-Ɵ-Ɵ-Ɵ-Ɵ]*».

Та же *звукоподражательная игра-упражнение со звуком [ð]* может быть описана учащимся следующим образом:

«Ребята! Все мы знаем, как жужжит муха. Давайте представим, что у нас во рту летает веселая мушка и жужжит свою песенку. Повторяйте за мной [з-з-з-з-з]. Чувствуете, как мушка остается внутри и никуда не уходит, потому что зубы ее не пропускают, а наш язык как горка лежит во рту? А знаете ли вы, что английские мушки не такие? Они очень любят летать на свободе. Для того, чтобы выпустить английскую мушку изо рта мы должны расслабить наш язык, положить его плоско и поставить между зубами. Для этого следует выпрямить язык и слега высунуть его, тогда мушка сможет спокойно вылететь на свободу и звук получится правильный. Давайте попробуем? Повторяйте за мной *[ð-ð-ð-ð-ð]*. Молодцы. Давайте попробуем еще раз (*учитель спрашивает каждого ребенка*), только теперь приложите руку ко рту и почувствуйте, как ваша мушка улетает на улицу: *[ð-ð-ð-ð-ð]*».

Особенно интересным становится проведение таких игровых имитационных упражнений перед тем *(неосознанной и осознаваемой имитации)*, как учащимся предстоит спеть песенку, содержащую данные звуки. Например, описанную игру со звуком [Ɵ] можно провести перед выполнением *Ex. 2 p. 52* части 1 *Student's Book* (см. *Рисунок 3*).

Далее необходимо представить *примеры упражнений на дифференциацию звуков на слух,* целью которых является развитие фонематического слуха младших школьников. Отметим, что они отличаются от тех, что представлены в *Spotlight 2* в виде упражнений на чтение слов, словосочетаний, предложений и текстов с разными звуками (см. *Рисунок 4*).

Рисунок 3. Упражнение на повторение песенки "Happy Birthday to You" (слева). Учебник *Spotlight 2*

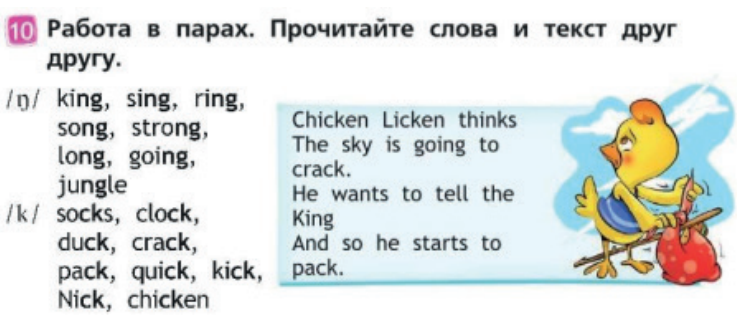

Рисунок 4. Упражнение на чтение слов и текста со звуками [k] и [ŋ] (справа). Учебник *Spotlight 2*

К примеру, для различения звуков *[g]* и *[ŋ]* можно предложить младшим школьникам прослушать песенку из *Ex. 4 p. 7* части 2 *Student's Book* (см. *Рисунок 5*). При этом каждый раз, когда дети слышат звук *[g]*, они должны поднимать вверх руку, а когда слышат звук *[ŋ]* – хлопать в ладоши.

Рисунок 5. Упражнение на повторение песенки "I can jump like a frog" (слева)
Рисунок 6. Упражнение на повторение песенки "Yummy, Yummy Chocolate" (в центре)
Рисунок 7. Упражнение на повторение песенки "Hello, Hello, Hello" (слева).
Все примеры из УМК Учебник *Spotlight 2*

Задание для учеников может быть сформулировано следующим образом:

«Ребята, сейчас вы услышите песенку о том, что умеет делать Чаклз. Давайте будем поднимать вверх руку, когда услышим звук *[g]*, и хлопать в ладоши – когда услышим звук *[ŋ]*».

Рассмотрим также *пример упражнения на фонемный анализ слова на слух с использованием приема «Где спрятался звук?».* Подобные типы заданий полностью отсутствуют в *Spotlight 2*, однако они необходимы для развития слухового внимания и осмысленного восприятия звуковой стороны иностранного языка.

Задание для младших школьников может быть сформулировано следующим образом:

«Ребята, у каждого из нас есть любимая и нелюбимая еда. Я, например, люблю яблоки и бананы, но не люблю рыбу. Вот и одна английская девочка тоже кое-что очень любит, а кое-что нет. Давайте послушаем песенку об этом и каждый раз, когда услышим слово со звуком *[tʃ]*, будем вставать с места. А потом выясним, что же этой девочке нравится, а что – нет».

Для проведения данного упражнения необходима песенка из *Ex. 4 p. 51* части 1 *Student's Book* (см. *Рисунок 6*).

Представим также несколько фонетических *упражнений, выполнение которых направлено на формирование у младших школьников фонологической способности, обеспечивающей фонологическое осознание иноязычной речи.*

Первым среди данных типов заданий является *упражнение на выделение и правильное произнесение звука в начале слова* (такие типы упражнений полностью отсутствуют в *Spotlight 2*).

Задание для учеников начальных классов может быть сформулировано следующим образом:

«Ребята, все мы уже умеем здороваться по-английски. Давайте послушаем песенку и скажем, какой звук мы слышим в начале каждого приветствия?»

Для проведения данного упражнения необходима песенка из *Ex. 3 p. 19* части 1 *Student's Book* (см. *Рисунок 7*).

Однако выполнение упражнения не заканчивается лишь на выделении звука *[h]*, напротив, после прослушивания песенки и получения от учеников правильного ответа, педагогу следует

дополнительно использовать прием осознанной имитации, чтобы объяснить младшим школьникам, как именно произносится данный звук в английском языке. Это можно сделать, например, в такой формулировке:

«Ребята, вы здорово справились с заданием и верно определили, что в слове *hello* первый звук *[h]*. А знаете ли вы, что этот английский звук представляет собой просто выдох, который мы слышим? Давайте потренируемся произносить его правильно. Возьмите небольшой листочек, положите его на ладонь, а теперь поднесите ладонь ко рту и выдохните *[h]*. Ваш листочек должен слегка задрожать, но не улететь».

Далее представим упражнение *на различение и воспроизведение ритмического рисунка фразы* (такие типы упражнений полностью отсутствуют в *Spotlight 2*). Его целью является формирование умения слышать восходящий тон в конце вопросительных предложений.

Задание может быть предложено младшим школьникам в такой формулировке:

«Ребята, сейчас вы услышите песенку. Ваша задача: хлопать по столу ладошкой каждый раз, когда вы слышите, что голос певца и певицы как бы поднимается вверх».

Для проведения данного упражнения необходима песенка из *Ex. 3 p. 11* части 2 *Student's Book* (см. *Рисунок 8*).

Представим также упражнение *на соединение звуков в одно слово* (такие типы упражнений полностью отсутствуют в *Spotlight 2*). Его целью является формирование умений звукового синтеза.

Задание может быть предложено учащимся начальной школы в такой формулировке:

«Ребята, сейчас я буду называть вам разные звуки, а вы попробуйте соединить их в одно слово:

– *[k] – [æ] – [n] (can)*;
– *[r] – [ʌ] – [n] (run)*;
– *[s] – [ʌ] – [n] (sun)*;
– *[s] – [w] – [ɪ] – [m] (swim)*.

Молодцы! Вы узнали слова, которые у нас получились? Давайте споем песенку с ними».

Для проведения данного упражнения необходима песенка из *Ex. 3 p. 9* части 2 *Student's Book* (см. *Рисунок 9*).

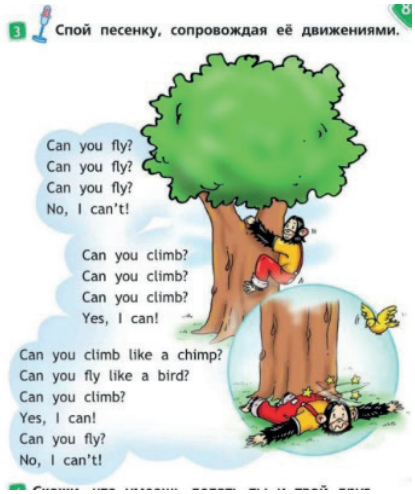

Рисунок 8. Упражнение на повторение песенки "Can You Fly" (слева)
Рисунок 9. Упражнение на повторение песенки "I Can Jump" (в центре)
Рисунок 10. Упражнение на повторение песенки "I'm a Horse!" (справа).
Все примеры из УМК Учебник *Spotlight 2*

Наконец, следует завершить рассматриваемый комплекс *упражнений заданием на распознавание рифмы* (такие типы упражнений полностью отсутствуют в *Spotlight 2*). Одной из его целей является,

в том числе, задействование правополушарного, творческого отдела мозга, чтобы снять напряжение и утомление, вызванное левополушарной деятельностью.

Задание может быть сформулировано так:

«Ребята, сейчас вы услышите песенку. После ее прослушивания назовите мне все рифмующиеся слова, которые вам удалось услышать».

Для проведения данного упражнения необходима песенка из *Ex. 5 p. 15* части 2 *Student's Book* (см. *Рисунок 10*).

Отметим, что представленный комплекс упражнений может видоизменяться, дополняться и трансформироваться в зависимости от целей и задач преподавателей и учащихся в каждом конкретном случае. Представленная авторская разработка является лишь единичным примером возможности использования песенного материала для формирования иноязычных фонетических навыков у младших школьников на примере УМК *Spotlight 2*.

Песенный материал в начальной школе обладает обширными возможностями для формирования фонетических навыков и на нем могут быть выстроены разные виды упражнений. Достоинствами песенного материала для формирования иноязычных фонетических навыков у младших школьников являются его легкое восприятие и запоминание, тренировка слуховой памяти, совершенствование произношения, развитие музыкального слуха, закрепление артикуляционных норм, знакомство с логическими ударениями и с иноязычными реалиями.

Литература

1. *Агапова Е.Т., Мирошниченко Л.Н.* Лингводидактические аспекты использования песен на уроках иностранного языка // Индоевропейские языки: общелингвистические и методологические аспекты: материалы научно-практического круглого стола с международным участием. М.: Гос. университет просвещения, 2024.

2. Английский язык. 2 класс: Spotlight 2: учебник: в двух частях. Ч. 1 / Быкова Н.И., Дули Д., Поспелова М.Д., Эванс В. 15-е изд., перераб. М.: Просвещение; Newbury, Berkshire: Express Publishing, 2023.

3. *Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А.* Возрастная физиология: физиология развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

4. *Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В.* Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2017.

5. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб зав. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

6. *Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». М.: Высшая школа, 1982. 373 с.

7. *Миролюбов А.А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Титул, 2010.

8. *Никитенко З.Н.* Иностранный язык в начальной школе: теория и практика: учебник. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2018.

9. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе М.: Просвещение, 1991.

10. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей. М.: АСТ; Астрель, 2008.

11. *Степанова Д.Р., Зейнутдинова Э.Ш.* Технология формирования иноязычных фонетических навыков обучающихся младших классов на основе песенного материала // Актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей. Чебоксары: Чувашский гос. педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2020. С. 296–300.

12. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-метод. пособие / науч. ред. Н.И. Гез. 2-е изд., испр. М.: Высшая школа, 2005.

Морозова М. В.
(Россия, город Москва, ФГБОУ СОШ № 1699)

ОШИБКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье исследована природа страха перед совершением ошибок учениками. Отмечается, что это психологическая проблема, но преодолимая с помощью различных техник: личного примера, коллективного анализа. Также рассматриваются основные виды ошибок, которые обучающиеся допускают при изучении английского языка. Приводятся различные классификации ошибок, разработанные российскими и зарубежными методистами. Работая над ошибками, нужно использовать упражнения практико-ориентированного характера, которые направлены не на разовое исправление ошибки, а на формирование устойчивого навыка, позволяющего избежать ее в дальнейшем. Комбинация визуальных, слуховых, моторных и игровых компонентов делает обучение более эффективным.

Ключевые слова: английский язык, коррекция, навык, грамматические ошибки, лексические ошибки, фонетические ошибки, орфографические ошибки.

Ошибки, возникающие у школьников при изучении английского языка, являются естественной частью овладения новым языком, но требуют системного педагогического сопровождения. Настоящее исследование ориентировано на учащихся средней школы (5–9 классы), так как именно в этот период происходит переход от игровой деятельности к осознанному овладению языковыми структурами, формируется грамматический «костяк» языка и наиболее остро встает проблема боязни сделать ошибку при построении развернутых высказываний. Данная проблема требует изучения, чтобы выявить наиболее распространенные ошибки, установить причины их появления и разработать эффективные методы их предотвращения и коррекции.

Следует отметить, что страх перед ошибками имеет биологическую природу. Причина того, что ученики боятся ошибок – миндалевидное тело – древняя система оповещения мозга человека. Давным-давно его задачей было защищать наших предков от реальных опасностей, таких как хищники. Наши предки усвоили правило: ошибки – это опасность.

Та же система оповещения работает и сегодня, но теперь последствием становятся стыд, плохие оценки или смущение. Мозг не видит разницы. Он активирует реакцию «бей, беги или замри». Уровень кортизола и адреналина в организме растет. В результате ученики спорят, избегают или замыкаются в себе. Для подростков, чья эмоциональная сфера особенно уязвима, этот страх может стать главным барьером в развитии коммуникативных навыков.

Первая задача учителя – создать класс, где мозг чувствует себя достаточно безопасно для обучения, и где ошибки не представляют опасности, а безопасны.

Ошибки неизбежны и выступают как противоядие против страха их совершить. Ошибки стимулируют развитие мышления и языковые способности, которые подобно мышцам, можно развить упорным трудом и усилиями. Ошибки – это ценные данные и обратная связь, необходимые для глубокого обучения. Задача учителя заключается в том, чтобы не предотвращать ошибки, а делать их безопасными и ценными как шаги к росту.

Важно переосмыслить отношение к ошибкам не только ученикам, но и учителям. В первую очередь, когда ученик допускает ошибку, не следует прямо говорить ему об этом. Целесообразно использование поддерживающих фраз, типа: “You are so close!”, “It’s almost right”, “Interesting try! I see what you’re going for!”, “Well done for trying – that was a brave sentence!”, “Let’s tweak that just a little”. Таким образом учитель отмечает старание учеников.

Дети будут меньше бояться совершить ошибки, если они поймут, что учитель не боится признавать свои ошибки и исправлять их. На практике учителю можно намеренно совершить простую, распространенную ошибку и подождать, пока ученики ее заметят. При исправлении учениками ошибок учителя, важна положительная реакция учителя: похвала, положительная оценка. В этом случае учитель обретает доверие, демонстрирует настоящее партнерство в обучении. Также эффективен коллективный анализ ошибок, совместная работа всех учеников и учителя.

В методике обучения английскому языку проблема ошибок и работы над ними изучена довольно глубоко такими авторами, как Дж. Эдж, Дж. Хармер, Дж. Скривенер и др.: выявлены основные виды ошибок разработаны формы работы над ними. Дж. Эдж предлагает классификацию, выделяя следующие типы.

Оговорки (slips) – ошибки, которые исправляются самим учащимся, если на них укажет учитель; однако ученик способен и сам исправить ошибку без указания учителя при достаточной концентрации.

Ошибки, допущенные из-за неполного усвоения материала (errors). Данный тип ошибок характеризуется тем, что учащийся не способен исправить их самостоятельно хотя ранее был ознакомлен с корректной формой. Если учитель понимает, что хочет выразить учащийся, несмотря на ошибку, значит, учащийся знает правильную форму, просто не помнит, как ее использовать. Это говорит о том, что у учащегося недостаточно сформирован навык.

Ошибки, допущенные из-за попытки выйти за пределы пройденного материала (attempts) – это осознанные попытки учащегося сказать что-то на языке, выходя за пределы усвоенного ранее материала. Учащийся экспериментирует, пробует построить новое высказывание, даже будучи неуверенным в его правильности [Edge, 1989]. Для учащихся средней школы, которые начинают активнее выражать собственное мнение, attempts являются важнейшим показателем прогресса.

Существуют также «ошибки роста», которые Дж. Хармер [Harmer, 2007], например, трактует как «сверхгенерализацию» изучаемых правил, т. е. их чрезмерное обобщение. Подобные ошибки, по наблюдениям ученого, характерны для детей, изучающих как иностранный, так и родной языки [Harmer, 2007].

Представленные выше ошибки происходят из-за недостатка навыка при изучении иностранного языка в области грамматики, лексики, орфографии и фонетики. Соответственно, ошибки могут быть грамматическими, лексическими, фонетическими и орфографическими.

Грамматические ошибки возникают, когда ученик неправильно использует формы слов, не соблюдает правила согласования и порядка слов в предложении. Лексические ошибки связаны с неправильным выбором слов или их значений, что часто приводит к искажению смысла. Фонетические ошибки касаются неверного произношения звуков, что может затруднить понимание речи носителями языка. Все эти ошибки признаются отечественными и зарубежными методистами, например, Дж. Эджем [Edge, 1989], Л.В. Щербой [Щерба, 1974], естественной частью процесса овладения иностранным языком, и их исправление требует применения различных методов, соответствующих типу ошибки.

На грамматическом уровне распространенной и устойчивой ошибкой является неправильное употребление артикля. Зачастую учащиеся не знают, какой артикль употребить – определенный или неопределенный – и предпочитают опустить его. Артикль для учащихся средней школы, как и для начальных классов является незнакомым и непривычным, соответственно, очень сложным языковым явлением. Основной причиной совершения данного вида ошибок является интерференция на уровне языковой системы. В русском языке альтернатива артиклю совершенно отсутствует, так как отсутствует строгое требование конкретизации объектов. Русскоязычному учащемуся тяжело понять цель, с которой в иностранном языке используется артикль, что и способствует совершению ошибок в его употреблении.

Неправильный порядок слов в предложении является еще одной распространенной грамматической ошибкой. Даже простые односоставные предложения вызывают у учащихся младших классов трудности, что обусловлено разными строями английского и русского языков: английский язык – аналитический, в то время как русский – синтетический. В русском языке порядок слов относительно свободный, в английском же он фиксированный. Учащиеся забывают о данном различии. Трудности также вызывает инверсия в вопросах на английском [Коровина, 2021].

А.М. Муллина связывает ошибки в синтаксисе с различиями в структуре предложения. Последняя закрепляется в сознании носителей языка в форме определенных моделей. В следствие этого, строя предложения на иностранном языке учащийся подсознательно использует более привычную модель родного языка, что, в свою очередь, порождает ошибки [Муллина, 2020].

Неправильное употребление видовременных форм глагола объясняется наличием определенных представлений об отношениях между временем и пространством, которые и определяют способ выражения мыслей о них. Русский язык в данной области проще, так как в английском представлена обширная система видовременных отношений. При изучении английского русскоязычному учащемуся приходиться кардинально менять свое представление об этих отношениях, значительно расширять его. В следствие этого у учащихся возникают трудности с пониманием времен и их употреблении. Для пятиклассников это становится настоящим вызовом, так как в родном языке они не встречались с таким количеством аспектуальных форм.

Частные случаи распространенных грамматических ошибок: ошибка в образовании глаголов прошедшего времени, например, writed вместо wrote; ошибка в образовании времен Simple и Continuous например, Do you going?; ошибки в образовании форм модальных глаголов, например, He could will be able to …; употребление частицы to после модальных глаголов, например, He could to be an engineer; неправильное употребление артиклей и предлогов; употребление будущего времени в придаточных времени и условия; неправильный порядок слов в вопросах; опущение окончания -s у глаголов в 3-м лице, ед. числе; подмена третей формы неправильных глаголов второй; употребление артикля перед названиями городов и именами; ошибки в образовании форм неправильных глаголов; не согласование подлежащего и сказуемого в предложении и пр.

Исследование В.В. Рыжовой и М.В. Золоторёва показывает, что недостаток знаний лексики зачастую проявляется в ошибках из-за неполного усвоения материала (errors) и ошибках, которые ученик допускает, пытаясь выйти за пределы пройденного материала (attempts). Учащийся хочет использовать лексику сложнее, чем та которую он прошел на уроках. Он знает перевод конкретного слова, но еще не разобрался в случаях и специфике его употребления. Например, He was hurt (вместо wounded), but he saved six of his men. Эта ошибка объясняется существованием в английском языке нескольких слов со значением «ранить» с некоторыми различиями в семантике: глагол hurt используется, когда говорят об эмоциональной боли или боли физической, которая ощущается из-за ранения. В предложении-примере же подразумевается, что человек был серьезно покалечен, испытывал сильнейшую боль, но несмотря на это, спас людей. Эта ошибка связана с тем, что в начальных классах изучается не полное лексическое разнообразие слова, а ограниченный и уплощенный словарь, охватывающий базовые значения лексических единиц [Рыжова, 2019].

Согласно И.Г. Андросовой, основные трудности в понимании, запоминании и переводе фразовых глаголов связаны со следующими факторами: 1) идиоматичностью их значений (имеют значения, неочевидные из составляющих их частей); 2) многозначностью (один и тот же фразовый глагол может иметь несколько значений в зависимости от контекста); 3) отсутствием точных соответствий в русском языке [Андросова, 2010].

Трудности при овладении фонетикой возникают у учащихся из-за того, что они не различают особенности звуков иностранного языка.

Л.В. Щерба, например, выделяет два вида произносительных ошибок: фонетические (возникают из-за замены одной фонемы ее аллофонами, что не влияет на смысл речи и не затрудняет восприятие) и фонологические (искажают фонемный состав и мелодическую структуру, что может привести к недопониманию или трудностям в восприятии речи) [Щерба, 1974].

В области обучения грамотному письму – орфографии – И.Л. Бим подчеркивает важность в начальной школе умения учащихся замечать трудности при написании, возникающие по объективным причинам. К ним относится незнание орфографической нормы на момент письма, использование лексики из устной речи, психофизическая усталость детей и трудности в применении орфографических правил. Ошибки часто возникают из-за неверного восприятия схожих букв, например, t, f и l, которые отличаются лишь небольшими деталями. Психологически это объясняется тем, что детям легче воспринимать сходства, чем различия. Чтобы преодолеть эти трудности, необходимо много тренироваться в чтении и письме, особенно для закрепления графемно-фонемных соответствий. Орфографические ошибки могут возникать из-за сложного соответствия между графемами и фонемами, поскольку одна и та же фонема может быть представлена разными буквами или буквосочетаниями, как, например, звук [f], который может быть передан различными комбинациями букв, такими как f, ph, ff, gh (в словах face, photo, difficult, laugh) [Бим, 1988].

Методика исправления ошибок напрямую зависит от педагогических убеждений учителя. Исследователи (например, Дж. Хармер, Дж. Скривенер) выделяют два полярных подхода к ошибкам при обучении иностранному языку. Один из них – резкое, негативное отношение к ним. Такой стиль преподавания называют образом «тигра в засаде», который с нетерпением ждет ошибку, чтобы сделать на ней акцент в назидательной форме. Такой учитель, по сути, разрушает атмосферу доверия в классе, формируя у учеников страх перед ошибками и блокируя их готовность к общению, что, в свою очередь, негативно отражается на развитии речевых навыков. Этот подход не способствует снижению числа ошибок и тормозит развитие коммуникативной компетенции. Противоположная позиция, характерная для приверженцев коммуникативной методики (например, Дж. Хармер), основывается на приоритете психологической свободы обучающегося. В таком случае акцент смещается с формы на содержание, и учитель позволяет ученикам свободно выражать мысли, не акцентируя чрезмерного внимания на ошибках. Классификацию типов учителей по их реакции на ошибки (например, «равнодушники», «подкладывающие») также предлагают некоторые методисты (например, в обобщенном виде у Дж. Скривенера [Scrivener, 2011]).

Приверженцы традиционного подхода (например, сторонники аудиолингвального метода), как правило, сосредоточены на корректности высказываний и требуют языкового совершенства.

При возникновении ошибки учитель должен не давать готовый ответ, а лишь указывать область, где следует искать правильный вариант, позволяя ученику исправиться самостоятельно. Как отмечает Дж. Скривенер [Scrivener, 2011], если ученик способен сам найти ошибку, можно использовать следующие приемы:

Жесты – применимы при фонетических и грамматических ошибках: можно показать букву “s” в воздухе или указать на единственное число.

Упоминание языкового явления – например, просто сказать «артикль» или «форма». Дословный перевод – помогает показать бессмысленность фразы, например: She take – «Она беру?»

Уточнение смысла – учитель задает вопрос, чтобы обратить внимание на время или форму: I lived here for ten years – «А ты все еще живешь здесь?»

Частичный перевод – помогает различить похожие по форме, но разные по смыслу конструкции: study children – «изучать детей» или «обучать детей»?

Развернутый комментарий включает объяснение правила или сопоставление примеров: например, различие между as long as и until для выражения времени. Если ошибка массовая, учитель выносит ее на групповое обсуждение, что помогает предупредить ее повторение у других учащихся.

Дж. Скривенер предлагает комплексный подход к исправлению ошибок, формулируя ключевые вопросы для выбора стратегии коррекции. Основной акцент делается на типе ошибки, ее значимости и наилучшем способе ее устранения. Ученый подчеркивает необходимость определить, стоит ли вмешиваться (не все ошибки требуют немедленной коррекции), выбрать оптимальное время для исправления (сразу или отложенно) и решить, кто будет его осуществлять – учитель, сам ученик или одноклассники. Для грамматических ошибок он предлагает различные техники, от прямого указания на ошибку до использования интонации для акцентирования ошибочного элемента, что способствует развитию грамматической осознанности [Scrivener, 2011].

К.Г. Чикнаверова считает, что в письменной речи, включая диктанты, эссе и письма, требуется исправление всех ошибок, поскольку именно здесь коррекция становится важнейшим диагностическим инструментом. Учитель анализирует типичные ошибки, классифицирует их, отмечает с помощью условных обозначений и может наметить пути коррекции индивидуальных пробелов у учеников [Чикнаверова, 2018].

С.В. Дубровская предлагает метод фонетической коррекции, при котором учитель, услышав ошибку в произношении, называет нужный звук и предлагает учащемуся 2–3 звуковые последовательности (или короткие слова), содержащие этот звук. Затем ученик вставляет правильный звук в целевое слово. Для долгих гласных подбираются сочетания типа «согласный + гласный» (например, may, say, way для слова remain), для кратких – «согласный + гласный + согласный» (например, cup, but, luck для слова courage). Этот подход, по наблюдениям исследователя, позволяет почти вдвое сократить количество произносительных ошибок [Дубровская, 1991].

Таким образом, основными причинами ошибок становятся недостаточный языковой опыт учащихся, интерференция родного языка, а также особенности возрастного восприятия информации. Методика исправления ошибок напрямую зависит от педагогических убеждений учителя. Приверженцы традиционного подхода обычно делают акцент на точности и исправляют ошибки немедленно, в то время как сторонники коммуникативного подхода ставят акцент на смысловой стороне общения и не акцентируют чрезмерного внимания на формальных ошибках. Для средней школы оптимальным представляется баланс: поддержка попыток самовыражения (attempts) и бережная, отсроченная коррекция системных errors, что позволяет сохранить мотивацию и постепенно повышать языковую точность.

Литература

1. *Андросова И.Г.* Лингвистические особенности английских фразовых глаголов и трудности их перевода // Современные гуманитарные исследования. 2010. № 2 (33). С. 136–140.

2. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1988.

3. *Дубровская С.В.* Об одном способе коррекции произносительных ошибок // Иностранные языки в школе. 1991. № 6. С. 88–89.

4. *Коровина И.В., Мухордова Е.А., Владимирова С.М.* Стабильные грамматические ошибки, допускаемые русскоязычными учащимися в английском языке // Нижегородское образование. 2021. № 1. С. 79–86.

5. *Муллина А.М.* Синтаксические ошибки при написании текста на английском языке русскоязычными учащимися // Огарёв-online. 2020. № 12. С. 1–10.

6. *Рыжова В.В., Золотарёв М.В.* Особенности развития иноязычной языковой компетенции детей раннего возраста вне естественной языковой среды // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – Саратов: Саратовский источник, 2019. С. 39–45.

7. *Чикнаверова К.Г.* Интерпретация и коррекция ошибок в речи изучающих иностранный язык. Обзор зарубежных исследований // Казанский педагогический журнал. 2018. № 3. С. 129–134.

8. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: Высшая школа, 1974.

9. *Edge J.* Mistakes and Corrections. London: Longman, 1989.

10. *Harmer J.* The Practice of English Language Teaching with DVD. Harlow: Pearson Education ESL, 2007.

11. *Scrivener J.* Learning Teaching. Oxford: Macmillan Education, 2011.

Новикова Е. И.
(Россия, город Москва, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации)

ИЗОБРАЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Аннотация. Проникновение искусственного интеллекта во все сферы деятельности человека обусловливает необходимость использования нейросетей также и в учебном процессе, делая его более эффективным. Традиционные изображения, применяемые на занятиях иностранного языка, заменяются изображениями, сгенерированными искусственным интеллектом. В статье рассмотрены и проанализированы с точки зрения их методической ценности ИИ-изображения, приведены конкретные примеры упражнений, исследован потенциал интеграции ИИ в процесс обучения иностранному языку. Представленные результаты опроса преподавателей и студентов показывают, насколько использование нейросетей влияет на процесс изучения иностранного языка.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, изображения, наглядность, генераторы изображений.

Проникновение визуальных образов во все каналы коммуникации и глобальный процесс цифровизации образования формируют новый контекст для преподавания и изучения иностранных языков. Актуальным становится исследование того, как цифровая трансформация, направленная на повышение качества, эффективности и доступности обучения, может быть реализована в изучении иностранных языков. Визуальная коммуникация является одним из центральных аспектов жизни человека. Мы не только видим зрительные образы вокруг себя (фотографии, картинки, рекламные и информационные изображения), но и общаемся с помощью образов в социальных сетях и в повседневной жизни.

Использование изображений в обучении иностранному языку традиционно, однако в настоящее время назрела необходимость методического анализа изображений, сгенерированных искусственным интеллектом. Решение этого вопроса представляет собой цель настоящей статьи.

Проследим становление роли изображений на занятиях иностранным языком. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции всегда в той или иной мере было связано с визуальными образами. Письменные языки ведут свое начало от рисунков или изображений окружающих объектов. Начиная с наскальной живописи, египетских иероглифов, японских пиктограмм и заканчивая сегодняшним алфавитом английского, немецкого или русского языка, мы можем проследить постепенную глобальную эволюцию от буквального изображения к символическому.

Когда мы смотрим на изображение, мы ассоциируем его с символом или со словом. Таким образом, воздействие образа может рассматриваться как историческая и эволюционная основа того, как мы понимаем мир. Визуальные образы присутствуют непосредственно в нашей жизни и, следовательно, имеют первостепенное значение в жизни человека. Зачастую сложный материал, новая мысль, вводимое абстрактное понятие становятся доступнее, когда представляется наглядное изображение. Р.К. Миньяр-Белоручев утверждал, что наглядность – это дидактический принцип обучения, провозглашающий эффективность живого восприятия предметов и явлений окружающего нас мира в процессе его изучения [Миньяр-Белоручев, 1996].

Визуальные элементы легче воспринимаются и повышают мотивацию учащихся. Исследования показывают, что студенты лучше воспринимают визуальное представление, чем письменные слова.

Согласно данным Центра эффективности зрительной работы им. Бернштейна, «зрение – доминирующее в обучении чувство; более 80 процентов получаемой нами новой информации обрабатывается нашей зрительной системой» [Маденова, 2017].

Основным средством передачи учебной иноязычной информации в процессе обучения иностранному языку являются тексты. Однако изображения являлись и являются в наше время важнейшим источником информации. При работе с изображениями на занятии иностранным языком необходимо анализировать функции изображений. Эти функции напрямую зависят от целей обучения. Чем больше функций заключает в себе изображение, тем лучше оно подходит для работы на занятии. В этом случаем немецкий профессор Марк Райнфрид вводит такое понятие, как «поливалентность визуальных медиа (СМИ)». Следовательно, необходимо учитывать тот факт, что используемое на уроке изображение оказывает определенное влияние на учащихся. Вольфганг Галлет выделяет следующие функции изображений [Маденова, 2017]:

– иллюстративная: изображения являются дополнительным элементом к тексту на иностранном языке;
– семантическая: изображения как «посредники» новых значений;
– репрезентативная: изображения используются для страноведческого обучения;
– когнитивная: изображения представляют собой языковые структуры и явления;
– инструктивная: изображения – это закодированные пиктограммы изучаемых материалов;
– эстетическая: рассмотрение изображения как визуального и эстетического текста.

Главная и основная функция изображений, иллюстративная, имеет особенную важность на начальном этапе изучения языка. При данной функции изображаемый объект представлен как отражение реальности, он поясняет конкретную ситуацию, действие или же содержание текста. Таким образом, некий «кусочек реальности» становится проиллюстрированным.

Изображения могут быть использованы для семантизации новых слов, как дополнительный элемент при прослушивании или чтении нового текста, как наглядное представление сложного комплекса вопросов, а также как мотивационный элемент для развития той или иной дискуссии в устной форме или для навыков креативного написания письма в письменной форме [Маденова, 2017].

Изобразительная наглядность способствует развитию фантазии, дает возможность выразить свою индивидуальность, свой взгляд на мир, повышает мотивацию к учебной деятельности. Изобразительная наглядность может:

– стать основой для проблемно-ориентированных заданий, провоцируя тем самым обучающихся на столкновение мнений. Речь идет о заданиях такого типа: «отгадайте, что изображено на картине/фотографии/рисунке», «воссоздайте целое изображение по представленным фрагментам», «составьте историю на основе изображения» и т. д.;
– дать информацию социокультурного характера по изучаемой теме;
– стать стимулом для коммуникации [Макарова, 2017].

Учитывая многообразие указанных выше функций изображений, методическая структура урока иностранного языка может иметь множество вариантов. По этой причине так важно обдуманно и ответственно подходить к выбору изображений, которые будут использоваться на уроке иностранного языка.

На сегодняшний день преподаватели сталкиваются с проблемой: как повысить мотивацию студентов при изучении иностранного языка? Возможно, более активное использование визуализации как педагогической технологии и как методического приема является наилучшим решением – ведь весь окружающий нас мир мы воспринимаем прежде всего через зрительный канал посредством визуальных образов. Но не каждое изображение может подойти, необходимо проанализировать изображения на соответствие определенным критериям отбора [Маденова, 2017].

1. Целевая группа – возраст, уровень владения языком, интересы. Как подчеркивают исследователи (Wolfrum), оценка того, насколько визуальный материал соответствует определенной целевой группе, дается нелегко и здесь большое значение имеет педагогический опыт.
2. Соответствие методической задаче и цели занятия. То есть всегда нужно ставить себе вопрос – почему я выбираю именно это изображение и как оно вписывается в определенный фрагмент урока.
3. Выразительность визуальных средств – картины, фотографии, графики, должны затрагивать чувства, эмоции, вдохновлять на появление идей, наталкивать на размышления, то есть мотивировать обучаемых на создание языкового продукта.
4. Открытость. Чем более открытыми в пространственном, временном, культурном, социальном плане являются отобранные для той или иной цели урока изображения, тем в большей степени они мотивируют к языковым интерпретациям.

Все эти функции и критерии относятся не только к традиционным изображениям. Любой график, схема – это тоже изображение и все вышесказанное относится к ним. Но и ИИ-изображения подчиняются тем же самым правилам методического применения на занятии.

Итак, изображения очень важны при изучении иностранного языка. Об этом говорят традиционные взгляды, об этом также свидетельствуют опросы студентов. Автором настоящей статьи был проведен опрос студентов Президентской Академии РАНХиГС, в котором приняло участие 382 студента, изучающих немецкий, французский, испанский, итальянский, корейский, китайский, арабский языки. На вопрос «Как часто вы используете изображения (картинки, мемы, инфографику) для изучения иностранного языка» 38% опрашиваемых ответили – иногда, 27% – часто, 35% – очень часто. На вопрос «Помогают ли вам изображения лучше запоминать слова и фразы» 51,3% процента ответили – да, очень, 41,1% – да, иногда и только 7,6% ответили на этот вопрос отрицательно. Полученные данные логичны и доказывают тезис о необходимости использования изображений при изучении иностранного языка. Однако, при постановке более узкого вопроса – использования изображений, сгенерированных с использованием искусственного интеллекта, процент положительных ответов значительно ниже. Так, на вопрос, «Пробовали ли вы использовать нейросети для изучения иностранного языка?» голоса распределились следующим образом: 12,3% – ответили – да, и это было полезно; 21,5% – да, но без особого эффекта, 6,3% – нет, не вижу в этом смысла и 59,9% – нет, но, хотел(а) бы попробовать. Примечательно, что опрос преподавателей также показал скепсис в отношении использования изображений, сгенерированных с помощью ИИ. В опросе приняло участие 80 преподавателей и процент потенциальной значимости ИИ-изображений интересен для 65% опрошенных, однако процент отрицательно настроенных коллег среди преподавателей выше, чем у студентов (ответ – нет, не вижу в этом смысла составляет 17%). Неприятие ИИ-изображений обусловлено наличием огромного количества картинок, фотографий и других типов изображений в сети интернет, где мы можем найти неограниченное количество изображений.

Вспомогательная роль визуальных образов в процессе преподавания иностранного языка очевидна. В то же время эффективность использования визуализации нейроизображений как методического приема в практике преподавания иностранного языка не подвергается в исследованиях глубокому анализу.

Работая с генераторами изображений, мы используем язык как инструмент, а не как цель. То есть, мы должны так составить запрос, чтобы получить искомое изображение. Язык уже не является целью – выполнить упражнение, вставить слова, выучить то или иное грамматическое явление, мы используем язык как инструмент – мы формулируем промт на языке, а целью является получение изображения. Примером может послужить следующее задание – дать изображение и попросить студентов сгенерировать максимально близкое к нему. В обсуждении получившихся результатов,

в сравнении полученных изображений, иностранный язык также выполняет функцию средства, а не цели, что повышает эффективность его изучения.

Другим примером применения сгенерированных изображений может быть выполнение задания, когда простой поиск картинок не увенчается успехом. Например, проиллюстрировать конкретный текст. Узкая специализация учебника требует поиска изображений, отражающих специфический словарный запас, и, используя активный вокабуляр в формулировании промтов, способствует его закреплению. Нередко полученные картинки приходится дорабатывать, вносить уточнения с целью получить желаемый результат, то есть, использовать иностранный язык как средство общения с нейросетью.

Следующим примером применения ИИ на занятиях иностранным языком является работа с грамматическим материалом. Задание – создать изображение с использованием новой грамматической темы в промте будет более эффективным и наглядным, чем классическое отрабатывание навыка. Кроме того, включение творческой деятельности на занятии помогает восстановить концентрацию внимания.

Необычные картинки, неоднозначная ситуация вызывает большой интерес. Момент геймификации и вовлеченности студентов очень важен. Студентам интересно, когда изображение создано специально для них (либо конкретно ими самими), такие изображения вызывают больше эмоций и повышают мотивацию. Преимуществом сгенерированных изображений перед традиционными является то, что нейросеть позволяет создать точно то изображение, которое требуется преподавателю в соответствии со стоящей перед ним методической задачей.

Искусственный интеллект способен создавать диаграммы или другие графические и информационные изображения к тексту, иллюстрировать грамматический материал. То есть способов, как применить изображения, созданные нейросетью, огромное множество, но не следует забывать о традиционных функциях изображений и критериях их отбора.

Методический потенциал сгенерированных нейросетью изображений неисчерпаем, в связи с этим возникает вопрос – могут ли ИИ-изображения полностью заменить традиционные? Согласно проведенному опросу, 29,1% преподавателей и студентов Президентской Академии считают, что ИИ-изображения полностью могут заменить традиционные изображения. Данный вопрос получил в 19,4% случаев отрицательный ответ с обоснованием, что получаемые изображения зачастую не являются ожидаемо точными. 44,5% респондентов считают, что нейросетевые изображения лишь частично могут заменить традиционные изображения, 7% затруднились ответить. Результаты опроса подтверждают гипотезу о том, что нельзя полностью концентрироваться на новых методиках, забывая о традиционных.

Успешное внедрение цифровых технологий требует от педагогов высокого уровня цифровой грамотности, то есть умения эффективно использовать цифровые инструменты и платформы для обучения, а также способности адаптировать свои методики преподавания к цифровой среде [Бородина, Мамонтова, 2025]. ИИ не может и не должен полностью заменять картинки, тексты, задания, и, в итоге, преподавателя. Современный преподаватель обязан использовать инновационные инструменты, опираясь на достижения традиционной методики.

Литература

1. *Бородина М.А., Мамонтова П.А.* Цифровая трансформация образования при изучении иностранных языков: вызовы и перспективы // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сб. статей VIII Междунар. науч.-практич. конф. РУДН, 24–25 апреля 2025 г.: в 2-х тт. М.: РУДН, 2025. С. 46–53. [Электронный ресурс]. URL: https://phil.rudn.ru/Язык%20и%20речь%20в%20интернете_Том%202.pdf#page=46 (дата обращения 14.11.2025).

2. *Маденова М.Д.* Актуальность и эффективность использования визуальных образов в обучении иностранным языкам // Символ науки. 2017. № 11. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-i-effektivnost-ispolzovaniya-vizualnyh-obrazov-v-obuchenii-inostrannym-yazykam (дата обращения: 30.09.2025).

3. *Макарова Ю.А.* Визуальные материалы как средство повышения мотивации к креативному письму на иностранном языке // Ped. Rev.. 2016. № 3 (13). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnye-materialy-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-k-kreativnomu-pismu-na-inostrannom-yazyke (дата обращения: 01.10.2025).

4. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методический словник терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996.

Олесова А. А.
(Россия, город Москва, Академия МСМ)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НЕЙРООТЛИЧНЫХ УЧАЩИХСЯ: ОТ ОСОЗНАНИЯ РАЗЛИЧИЙ К РАЗВИТИЮ СИЛЬНЫХ СТОРОН

Аннотация. Статья посвящена анализу методических подходов, направленных на эффективное обучение иностранному языку нейроотличных учащихся. Рассматриваются стратегии педагогического взаимодействия, основанные на осознании когнитивных различий и использовании индивидуализированных приемов. В статье также обсуждаются примеры применения искусственного интеллекта для персонализации обучения иностранному языку нейроотличных студентов.

Ключевые слова: нейроотличность, нейропедагогика, дислексия, дисграфия, СДВГ, персонализация, иностранные языки.

Введение

В течение последних лет можно отличить рост важности вопроса об инклюзивности образования по всему миру. Вызванный целью сделать образование общедоступным и персонализированным, он привлек к себе внимание многих преподавателей и психологов, которые начали исследовать данную тему и изучать методики, которые и ранее использовавшиеся для обучения детей и взрослых с особыми образовательными потребностями.

Термин «инклюзивное образование» впервые был употреблен в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании» в 2012 году [Федеральный закон, 2012], в том же документе было прописано право людей с ОВЗ на специальные образовательные условия.

Классификация обучающихся, демонстрирующих разнообразие когнитивных и нейропсихологических характеристик, включает:

– людей с врожденными или получившими развитие в раннем детстве характеристиками, влияющими на такие когнитивные факторы как чтение, правописание, счет, концентрация и устойчивость внимания, восприятие внешней информации и коммуникативные способности;

– учащихся с когнитивными отставаниями, вызванными травмами головного мозга или иными заболеваниями, напрямую воздействующими на когнитивную деятельность.

Данная статья концентрируется на первой группе обучающихся, которых называют нейроотличным учениками. В современных исследованиях «нейроотличность» рассматривается как различие в восприятии, обучении и взаимодействии с миром: «Нейроразнообразие можно понимать как естественно возникающее разнообразие в том, как люди воспринимают, переживают и взаимодействуют с миром» [Hamilton, Petty, 2023: 1]. Нейроотличность вызывается ранними расстройствами нейроразвития, при которых у детей проявляются сложности с восприятием и воспроизведением речи, *иные* коммуникативные способности; сниженная концентрация внимания и гиперактивность [Hamilton, Petty, 2023].

Согласно последним исследованиям, в большинстве расстройств нейроразвития четкая органическая связь все еще не определена, вследствие чего диагноз ставится только на основании совокупности симптомов и остается предметом изучения. В частности, по мнению многих неврологов, СДВГ – не диагноз, а фундаментальный механизм развития ряда симптомов. Это позволяет нам относится к нейроотличным ученикам не как к однозначной патологической структуре в плане когнитивной деятельности, а более гибко, учитывая индивидуальность симптомокомплекса каждого в отдельности [Cainelli, Bisiacchi, 2022].

То есть, в вопросе преподавания данная тема остается актуальной не только в плане методики обучения нейроотличных учащихся, но и во *доврачебном определении и понимании расстройств*. Нейроотличия являются скорее спектром, нежели дефинитивным диагнозом, подразумевая, что они проявляются всегда по-разному. При этом на протяжении жизни нейроотличные люди могут развивать *компенсаторные механизмы, которые частично (и довольно эффективно в целом) возмещают когнитивную дисфункцию* [Frith, 2013].

Таким образом, данная статья имеет целью привлечь внимание преподавателей иностранных языков *к распознаванию* у учащихся таких расстройств нейроразвития, как дислексия, дисграфия и СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), и к обзору методических подходов *для компенсации дисфункций*. В частности, персонализация образовательного процесса является ключевым фактором для максимизации прогресса нейроотличных учащихся.

Описание нейроотличных расстройств

Согласно МКБ-10 [Международная статистическая классификация.., 1995] дислексия и дисграфия являются специфическими расстройствами развития учебных навыков (F81) (в МКБ-11 [Международная классификация болезней.., 2022] оба диагноза попадают под Нейроонтогенетические расстройства), в то время как СДВГ классифицируется как расстройство нарушения активности и внимания (F90). Несмотря на то, что МКБ-11 [Международная классификация болезней, 2022] в России пока не принята, мы можем использовать идеи новой классификации и, опираясь на нее, выделить 3 разнообразных проявления этого расстройства: с преобладанием симптомов гиперактивности и импульсивности, с преобладанием невнимательности и смешанный тип, а разные проявления ведут нас и к различию в педагогическом подходе, то есть к персонализации в работе с нейроотличностью.

Для понимания выделим основную проблематику когнитивной деятельности, вызываемую этими диагнозами.

У людей с дислексией можно выявить следующие сложности: устойчивость и типичность ошибок *во время чтения* (неправильное звучание слов, побуквенное прочтение, искажение слогов и аграмматизмы), а также трудности с пониманием и анализом текста.

Дисграфия в свою очередь характеризуется сложностью *освоения письменной речи* – устойчивыми ошибками в правописании, пунктуации и использовании синтаксиса.

СДВГ в зависимости от превалирующего симптома проявляется неусидчивостью и проблемами восприятия информации в течение длительного времени, ошибками, вызванными невнимательностью, трудностями с продолжительным сосредоточением на речи или другом материале в любой форме.

Важно отметить, что ни одно из данных расстройств *не связано со снижением интеллектуального развития*, а лишь вызывает трудности в восприятии, удержании и воспроизведении полученной информации. Более того, данные расстройства часто *встречаются коморбидно*, и сопутствуют друг другу, что может вызывать дополнительные сложности при обучении.

Видоизменение и персонализация методик для этих учащихся крайне важны в преподавании именно иностранных языков, особенно тех, которые являются частями *других языковых групп*, нежели родной язык обучающихся *из-за значительных различий в синтаксическом строении, фонетике и пунктуации*. Это и усложняет восприятие нового языка для людей с нейроотличными расстройствами и требует нового взгляда и подхода к методикам преподавания.

Основные методики

В вопросе использования дидактических материалов для обучения нейроотличных студентов с дислексией, дисграфией и СДВГ, прежде всего стоит определить основную проблематику – *инди-*

видуально доминирующий симптом (т. н. патологическую доминанту), ведущую к неэффективному усвоению материала, и далее – компенсировать ее правильно подобранными (*иными в сравнении с классическими)* дидактическими подходами, которые устранят пробелы в аспектах языкового изучения.

Рассмотрим каждое в отдельности.

Дислексия и дисграфия

Основными сложностями, вызванными данными дисфункциями, являются устойчивые ошибки в чтении и правописании, неправильное фонетическое использование слов и проблемы в восприятии текстовых источников информации. Следовательно, необходимо адаптировать дидактические методики для достижения *полного понимания* материала учеником при изучении иностранного языку.

Считается, что в основе дислексии лежит невозможность сопоставить письменный символ с фонетическим эквивалентом – именно это и препятствуют эффективному получению информации. При этом в качестве компенсаторного механизма у людей с дислексией довольно сильно развито воображение, а также возможность создавать сильные ассоциативные связи. Именно это компенсаторное качество и следует взять в качестве опоры при составлении индивидуальной методики.

По мнению многих исследователей, при дислексии оказались особо эффективными методы *мультисенсорного подхода* [Dewi, 2022], – делается упор на визуальные, аудиторные и сенсорные восприятия *одновременно*. Так как известно (даже при работе с нормативными учениками), что одновременное использование в процессе урока сразу нескольких анализаторов (когда студент одновременно слушает, смотрит на экран и записывает, например) значительно улучшает усвоение материала, делая его не только воспринятым, но и усвоенным. Например, при работе с детьми начальной школы учителя могут использовать интерактивные методы, которые вовлекают учеников в процесс и помогают выстроить ассоциативный ряд между звуком, символом и сенсорным восприятием – использование букв, вылепленных из глины, либо их написание на цветном песке.

При изучении иностранного языка правила фонетики и грамматики представляют собой еще большую сложность перед обучающимся с дислексией, поэтому важно уделять *особое внимание фонематической осведомленности* [Dewi, 2022]. Выстраивание четких ассоциативных рядов между фонемой и графемой в иностранном языке помогут учащимся с дислексией быстрее воспринимать текстовую информацию. Людям с дислексией проще воспринимать *язык как конструктор, состоящий из множества отдельных деталей,* нежели через заучивание лексики и грамматики.

Более того, при изучении иностранного языка, особенно при формировании навыков чтения, восприятия прочитанного и анализа текста, оптимальной является *методика анализа заданий*. Путем разделения процесса чтения на три этапа: (1) *до чтения* – выстраивание интереса обучающегося к информации, предварительное обсуждение текста для того, что облегчить дальнейшее восприятие; (2) *во время чтения* – выявление незнакомых слов и идентификация основных мыслей текста, причем особо эффективным является использование материала с реалистичным (знакомым обучающемуся) контекстом, чтобы он мог перенести его на свой опыт; (3) *после чтения* – повторение и закрепление полученной информации, ее обсуждения, чтобы она отложилась в рабочей памяти. Данный способ в работе с обучающимися с дислексией помогает преодолеть страх перед чтением, облегчить задачу путем разделения ее на части [Dewi, 2022].

При введении нового материала эффективно будет разбить его на более маленькие, но понятные части, и сделать акцент на визуальную часть – для вовлечения ученика в восприятие данной информации.

При работе с учащимися с дислексией и дисграфией можно применять и/или адаптировать *современные* дидактические материалы. При использовании онлайн-интерактивных платформ (WordWall,

LearningApps, Genially) можно создавать более вовлекающие уроки, которые визуально помогают ученикам запоминать информацию.

Что касается отдельно дисграфии, то, в чистом виде она встречается реже, поэтому в отношении нее гораздо меньше исследований в плане обучения иностранному языку. С такими людьми целесообразно использовать вышеперечисленные методы работы с дислексией, а также, в обоих случаях, должна быть рекомендована работа с логопедом.

СДВГ

В работе с учащимися с СДВГ основными проблемами являются неусидчивость, отсутствие продолжительного сосредоточения и невнимательность. Вследствие этого, полученная информация тяжело усваивается и не откладывается в рабочую память.

В 2024 года в Эквадоре было проведено исследование преподавания английского языка как иностранного учащемуся третьего класса (8 лет) с диагностированным СДВГ [Carrión-Robles, Espinoza-Celi, 2024]. В ходе этого исследования были использованы две методики образования: «метод полного физического отклика» (TPR) и геймификация. Согласно результатам, использование TPR создало более комфортный образовательный процесс, который снизил уровень стресса у ученика. В свою очередь, использование геймификации разительно повысило вовлеченность в процесс, улучшая восприятие материала и усвоение информации.

Польза геймификации в работе с детьми начального школьного возраста была также выявлена в исследовании, проведенном в Индонезии в 2024 году [Kusmawati, Fahrurrozi, Supena, 2024]. По его результатам, геймификация помогает ученикам активнее вовлекаться в процесс, групповые дискуссии и повышает удовлетворенность от обучения. В исследовании была задействована такая образовательная платформа как Wordwall, позволяющая создавать интерактивные ресурсы.

Что касается взрослых студентов с проблемой СДВГ, то в 2024 году был проведен опрос, показавший эффективность их обучения через аутентичные материалы: прослушивание музыки и подкастов, просмотр медиа источников, чтение, общение на самом языке. Участники опроса также отмечали сложности в запоминании лексики и грамматических конструкций, которые могли быть преодолены через непосредственное использование языка [Köder, Rummelhoff, Garraffa, 2024].

Наравне с вышеизложенным, важную роль в обучении людей с СДВГ (в частности, с невнимательным типом) играет смена деятельности. Путем инкорпорации в план урока заданий, задействующих разные языковые аспекты (чтение, аудирование, разговорная часть, письмо), а также умеренной физической активности, можно избежать постоянного рассеивания внимания ученика.

Использование ИИ

Как было упомянуто выше, расстройства нейроразвития не являются четкими и определенными, а представляют собой спектр разных проявлений и компенсаторных механизмов. Следовательно, при работе с нейроотличными учениками важна персонализация методик, то есть их нацеленность именно на факторы, вызывающие наибольшие сложности и задействование компенсаторных механизмов (сильных сторон).

Искусственный интеллект (ИИ) в современном мире является одним из самых эффективных способов персонализации подхода к обучению. ИИ можно использовать для составления индивидуальной программы для ученика, которая была бы направлена на сосредоточении на более слабых навыках. Искусственный интеллект также эффективен в создании визуальных материалов, таких как инфографика, изображения, ассоциативные ряды. Более того, используя расширенные источники информации, ИИ успешно может создавать или редактировать аутентичные материалы, видоизменяя их согласно цели урока и уровню языка обучающегося.

Мотивационный аспект

Очень важно выделить, что нейроотличные студенты очень часто испытывают отсутствие мотивации при изучении иностранных языков. Это может быть связано как с чрезмерными трудностями в обучении и коммуникации с преподавателем, которые вызваны нейроатипичностью, так и отсутствием «внутреннего» фактора мотивации. Поэтому, наиболее целесообразным является проведение индивидуальных занятий с установленным положительным альянсом «учитель-ученик» или занятий в малых группах – также при установлении альянса (интеграции нейроотличного ученика в группу через предварительные беседы с другими учащимися).

В силу невозможности широко развить тему мотивации в данной статье, стоит лишь акцентировать на этом внимание, а также сделать короткую отсылку к такому важному компоненту занятия, способствующему мотивации, как игра. Это не только образовательная геймификация в чистом ее понимании, описанном выше. Даже когда игра по своей сути на занятии невозможна, любое предоставление информации должно иметь *качество* игры для обучающегося. Этот аспект вопроса будет мною развиваться и дорабатываться в дальнейшей практике.

В заключении хочется вернуться к главной мысли, которая содержится в самом названии статьи – от осознания отличий к развитию сильных сторон. Эффективность любого взаимодействия, а тем более процесса обучения и в особенности освоения новых ментальных структур языка (отличных от привитых с раннего детства), возможна лишь в принятии со стороны преподавателя особенностей ученика, который может и имеет право быть Другим. Воспринять нейроотличного ученика не как проблему, а как загадку, проявив интерес и любопытство; это является важной «основой» всего дальнейшего обучения, на котором «фигурой» будет являться как работа с трудностями, так и обнаружение и постоянный акцент, апеллирование к сильным сторонам компенсаторного регистра, которые бывают настолько сильно развиты, что им подвластно многое.

Литература

1. Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11). Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en (дата обращения: 03.11.2025).

2. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. 10-й пересмотр (МКБ-10). Женева: Всемирная организация здравоохранения, 1995. [Электронный ресурс]. URL: https://icd.who.int/browse10/2010/en (дата обращения: 03.11.2025).

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 31.10.2025).

4. *Cainelli E, Bisiacchi P*. Neurodevelopmental Disorders: Past, Present, and Future. Children (Basel), 2022. Dec 24; 10(1):31.

5. *Carrión-Robles F., & Espinoza-Celi V*. Strategies for teaching English as a foreign language to a student with attention deficit hyperactivity disorder: A case study in the Ecuadorian context. Emotional and Behavioural Difficulties. 2024. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1080/13632752.2024.2407527 (дата обращения: 03.11.2025).

6. *Dewi Ni*. Teaching Strategies Used to Deal with Dyslexic Students' Learning Difficulties // Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris undiksha. 2022.

7. *Frith U.* Autism and Dyslexia: A Glance Over 25 Years of Research. Perspect Psychol Sci. 2013. Nov. 8 (6).

8. *Hamilton LG, Petty S*. Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. Front Psychol. 2023. Feb 16; 14:1093290. Erratum in: Front Psychol. 2024 Feb 20; 14:1345256.

9. *Köder F., Rummelhoff C., Garraffa M.* Learning and using multiple languages: Experiences of adults with ADHD. Ampersand, 2024. Vol. 13.

10. *Kusmawati Adistyana & Fahrurrozi & Supena Asep.* Using gamification through wordwall to enhance concentration in ADHD students at inclusive primary schools // International Journal of Innovative Research in Education. 2024.

Прибылова Н.Г.
(Россия, город Москва, Московский городской педагогический университет)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ АКЦЕНТНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Аннотация. В статье рассматриваются психолингвистические и когнитивные особенности восприятия акцентов и диалектов английского языка бакалаврами, обучающимися по направлению «Филология». Анализируются специфические трудности декодирования региональных вариантов английского языка, обусловленные интерференцией фонологических и грамматических систем, а также когнитивными установками. Методологическую основу исследования составили анализ научной литературы, а также эмпирические методы: тестирование аудитивных умений и интервьюирование студентов филологического профиля. Разработаны практические рекомендации по интеграции работы с акцентным разнообразием в учебный процесс филологических специальностей.

Ключевые слова: акцентная вариативность, студенты-филологи, фонологическая интерференция, когнитивные стратегии, английский язык, восприятие устной речи.

Современная лингвистическая парадигма характеризуется переходом от прескриптивного подхода к функционально-дескриптивному признанию вариативности языка [Прошина, 2020]. В контексте английского языка как глобального Lingua franca способность к восприятию акцентного разнообразия становится критически важным компонентом коммуникативной компетенции.

При этом среди теоретиков и практиков в сфере межкультурной коммуникации распространено мнение о том, что многие выпускники демонстрируют невысокий уровень владения фонетической стороной речи именно по причине несовершенства процесса обучения [Тарева, 2013]. Наличие продвинутого уровня владения языком также не избавляет лингвиста или филолога от систематических трудностей при восприятии нестандартных фонологических вариантов, что свидетельствует о необходимости специальной разработки методики формирования акцентной компетенции [Шайдулина, 2016].

Целью данной статьи является анализ специфических трудностей, возникающих при восприятии акцентов английского языка у студентов, обучающихся по направлению «Филология».

Задачи исследования:

1) определить и охарактеризовать ключевые лингвистические и экстралингвистические переменные, влияющие на восприятие акцентной речи (темп, ритм, интонация, визуальная опора, лингвистическая подготовка слушателя);

2) разработать и апробировать аудитивный тест на распознавание фонем, слов и смысла целого высказывания в акцентной английской речи;

3) провести интервью для выявления металингвистических комментариев и субъективных оценок сложности аудиотекста;

4) разработать практические рекомендации для интеграции работы с акцентным разнообразием в курс подготовки студентов филологического профиля.

В работах И.А. Зимней, Н.В. Елухиной, Е.И. Пассова, С.Ф. Шатилова, В.В. Сафоновой и др. описаны трудности восприятия звучащей речи на иностранном языке, среди которых, как правило, выделяют:

1) фонетические и фонологические трудности (редукция, аккомодация, ассимиляция и диссимиляция звуков в потоке речи, ритм и интонация, акценты и варианты языка) [Шатилов, 1986];

2) лексико-грамматические и семантико-синтаксические трудности [Мележик, 2018];
3) информационные трудности [Safonova, 2017];
4) социокультурные трудности [Safonova, 2017].

Ряд авторов (З.Г. Прошина, Д.С. Шайдулина и др.) в исследованиях фокусируют внимание на проблеме восприятия и понимания английского языка как Lingua franca и затрагивают закономерно возникающие вопросы понимания акцентов, диалектов и вариантов английского языка. Как отмечает З.Г. Прошина, на современном этапе «вариант английского языка» может иметь несколько трактовок: 1) национальные варианты Внутреннего круга; 2) региональные варианты (например, западноафриканские варианты); 3) локальные варианты (например, уэльский вариант). «Диалект» по мнению ученого всегда предполагает связь с литературным языком, носящим наддиалектный характер [Прошина, 2020]. Акцент языка в отличие от варианта и диалекта определяется как «своеобразное произношение, свойственное говорящему не на своем родном языке и заключающееся в непроизвольной замене звуков чужого языка звуками языка родного» [Розенталь, 1985: 15] и касается только фонетической стороны речи. Акцентная речь представляет собой «произношение с явным наличием фонетико-фонологических особенностей родного языка говорящего и иногда индивидуальных черт» [Шайдуллина, 2016: 92].

В этом смысле проблема акцентной английской речи имеет особую актуальность не только для стран стремительно развивающегося Третьего круга (например, Азиатско-Тихоокеанского региона), но и для стран, где английский язык является официальным языком, например, в большинстве африканских государств, бывших колоний Британской империи [Борисова, 2014]. В этом смысле можно говорить о *фонетической вариативности английской речи*, создающей дополнительные сложности для восприятия звучащей речи.

Подготовка студентов, обучающихся по направлению бакалавриата «Филология», предлагает овладение изучаемым языком на уровне B2 – C1 и обучение межкультурному взаимодействию, а именно способности «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [Приказ, 2020].

Необходимо отметить, что в курсе «Практической фонетики английского языка» и «Теоретической фонетики английского языка» в основном внимание уделяется обучению студентов Британскому стандарту английского языка. Однако, согласно Д. Кристалу нормативным вариантом произношения RP во всем мире пользуется меньшее количество людей, чем вариантами языка [Crystal, 2003], что делает целесообразным изучение акцентной устной речи на английском языке.

С целью выявления специфики восприятия на слух акцентной английской речи была выбрана видеолекция *"Get comfortable with being uncomfortable"* американской публичной активистки нигерийского происхождения (Luvvie Ajayi Jones, 2017) на платформе TED предложен отрывок для аудирования продолжительностью 5 минут (01.00–06.00 min.) [Платформа TED: эл. ресурс].

На материале видеолекции был разработан аудитивный тест, после которого было проведено интервьюирование студентов филологического профиля. Тест включал 1) задание на установление истинности или ложности высказывания (полное понимание аудиотекста); 2) задание на заполнение пропусков в тексте (понимание запрашиваемой информации) и 3) ряд вопросов, уточняющих стратегии аудирования и компенсаторные механизмы, используемые студентами в ходе аудирования. Необходимо отметить, что устный текст предъявлялся два раза без визуального ряда с целью уточнения роли экстралингвистических факторов в восприятии акцентной английской речи.

В тестировании приняли участие 30 бакалавров второго курса, обучающиеся по направлению «Филология». Результаты тестирования продемонстрировали отсутствие у 40% обучающихся понимания главной идеи лекции – призыв спикера выйти за пределы «зоны комфорта», что заключено в самом названии лекции *"Get comfortable with being uncomfortable,"* Студенты ошибочно отметили утверждение *"The main idea of the talk is that we should always prioritize our own comfort"* как истин-

ное (true). Кроме того, в 50% случаев студенты не смогли корректно интерпретировать метафору *“first domino,”* обозначающую человека, инициирующего изменения, которые распространяются на других членов общества «по цепочке» в контексте идиомы *“domino effect”* (ситуации, при которой одно событие вызывает серию взаимосвязанных событий) [Cambridge dictionary, el. resource].

Во втором задании, предполагающем точное воспроизведение услышанного в предложениях с пропусками (cloze test), студенты не смогли услышать в потоке речи название книги спикера *“I Am Judging You”* [Luvvie, 2016], что свидетельствует о проблеме восприятия на фонетическом и фонематическом уровнях. Важно отметить, что спикер в своей речи четко обозначила, что писательство стало для нее примером воплощения «принципа домино» в жизнь. При этом 90% респондентов правильно дописали название лекции, вставив пропущенное слово *“uncomfortable”* в соответствующий пропуск в предложении.

Помимо заданий в тестировании были предложены ряд вопросов:

1) *What prevented you from understanding the content of the lecture?*
2) *What helped you to understand the lecture?*
3) *What variety/accent of English did the speaker use?*

В ходе интервьюирования студентов главными стали вопросы, касающиеся трудности понимания лекции и выполнения предложенных заданий. Интересно отметить тот факт, что студенты в большинстве своем ответили, что смысл лекции они вполне поняли, и аудиотекст не показался им сложным, что противоречило результатам проведенного тестирования. Студенты объяснили этот факт необходимостью выполнения заданий одновременно с прослушиванием, что свидетельствует о важности дотекстового этапа аудирования и выделения дополнительного времени на ознакомление с текстом задания. К тому же в реальной жизни не всегда есть возможность прослушать устное сообщение; также возникает вопрос жанра этого сообщения.

В качестве других причин, препятствующих пониманию содержания лекции и выполнению заданий, студенты указали на отсутствие визуального ряда и невозможности «читать по губам», что говорит о важности экстралингвистических факторов аудирования акцентов, в том числе, по особенностям внешности определить национальную принадлежность говорящего (например, нигерийское происхождение говорящего).

Анализ полученных в ходе тестирования результатов обозначил следующие особенности восприятия акцентной английской речи:

1. В определении типа акцента английского языка бакалавры второго курса опираются в основном на уже имеющиеся теоретические знания и личный практический опыт аудирования английской речи, предполагая для определения акцента, незначительно отличающегося от RP, именно американский акцент с характерными признаками: произношение звука /r/ (rhotacism), озвончение звука /t/, слияние гласных /ɒ/, /ɑ:/ и /ɔ:/. При этом студенты не могут детерминировать нестандартное американское произношение в его региональных и локальных вариантах (например, в западноафриканском варианте). Следовательно, необходимо знакомить студентов с многообразием вариантов и акцентов английского языка на теоретических и практических занятиях.

2. Студенты филологического профиля уделяют значительное внимание ритмико-просодическим характеристикам звучащей речи. Будучи неспособными определить нигерийский вариант английского языка, студенты в ходе эксперимента обратили внимание на неравномерный ритм звучащей речи, ее внезапное ускорение («рваный ритм»), ведущее к «потере» гласных и согласных на конце слов в потоке речи. В данном случае студентами была отмечена такая характерная черта нигерийского варианта английского языка, как редукция монофтонгов и дифтонгов, замена монофтонга /æ/ гласным /ʌ/ или редукцией первоначального звука. Важно отметить, что «ритмомелодика современного английского языка» относится к циклам профессиональных дисциплин в программе бакалавриата,

и в перспективе – в программе магистратуры и аспирантуры [Бурнакова, 2018: 64], а значит, является основой фонологической компетенции студентов языкового профиля.

3. Студенты-филологи, обладая умениями лингвистического анализа текста, обращают внимание на стилистическую специфику устного текста: так, в своих ответах они обратили внимание на лексический повтор, целью которого стало донесение смысла устного сообщения до слушателей. Данный факт напрямую связан с характерной чертой нигерийской речи – «проповедническим стилем» (pulpit rhetoric), облегчающим понимание публичной устной речи.

4. Студенты отметили необходимость осуществления антиципации и прогнозирования содержания на дотекстовом этапе аудирования и создания специального настроя на прослушивание.

5. Основными компенсаторными стратегиями, согласно ответам студентов, выступили перифраза и синонимия, облегчающая понимание ключевых слов.

6. Существенную информативную функцию в ходе восприятия акцентов, по мнению студентов, выполняет визуальный ряд: в первую очередь, он помогает установить национальную принадлежность говорящего, что облегчает определение акцента (многие студенты прекрасно атрибутируют внешность к варианту языка, хотя не во всех случаях связь прямая), и, во-вторых, помогает понять ключевые моменты устного сообщения и скрытый смысл метафор [Матюшина, 2018; Прибылова, 2020].

Подводя итоги вышесказанному, можно дать краткие методические рекомендации по интеграции работы с акцентным разнообразием в учебный процесс филологических специальностей:

1) осуществлять теоретическое осмысление путем интеграции соответствующего блока в курс «Общего языкознания» и «Истории языка»;

2) организовать элективный курс (спецкурс) «Социолингвистика», сделав акцентное разнообразие центральной темой курса;

3) ввести соответствующий блок в курс «Практической фонетики», формируя у студентов способность слышать, различать и описывать акценты английского языка;

4) целенаправленно включать аутентичные материалы с разными акцентами в курс «Практики речи» (раздел «Аудирование»);

5) приглашать носителей разных акцентов (включая иностранных студентов университета) для живого общения, интервью или мини-лекций и тем самым «очеловечивать» теорию языка и развивать эмпатию;

6) активно использовать цифровые ресурсы: фонотеку акцентов IDEA, подкасты с представителями разных стран, платформы для языкового обмена (Tandem, HelloTalk) для внеаудиторной практики. Важно отметить, что несмотря на разнообразие цифровых ресурсов, скопился значительный массив несистематизированных аудио и видео материалов, нуждающихся в описании и систематизации [Тарева, 2018]. Поэтому одной из целей работы с акцентами должна стать их систематизация и категоризация по характерным особенностям.

Данные рекомендации не исчерпывают всех направлений работы по формированию осведомленности об акцентном разнообразии английского языка и нуждаются в дальнейшей конкретизации.

В целом, результаты исследования подтвердили центральную предположение о том, что восприятие акцентной английской речи представляет собой сложный когнитивный процесс, на который влияет целый комплекс лингвистических и экстралингвистических факторов. При этом данный процесс у студентов-филологов характеризуется рядом особенностей.

С одной стороны, студенты-филологи, обладая развитым металингвистическим сознанием и формальными знаниями о фонетической системе языка, демонстрируют умения не только глобального аудирования, но и аналитического, что выражается в способности идентифицировать конкретные фонетические субституции (например, качество гласных, особенности ритма), характерные для определенных лингвокультурных ареалов.

С другой стороны, исследование выявило ряд проблемных зон. Даже у филологов восприятие акцента сопровождается феноменом «когнитивной нагрузки»: повышенные усилия на декодирование непривычной фонетической формы могут приводить к снижению скорости обработки информации и сбоям в понимании аудиотекста. Кроме того, большую роль играет степень знакомства обучающихся с вариантом языка и требует предтекстовой работы.

С практической и методической точки зрения, результаты работы диктуют настоятельную необходимость пересмотра подходов к формированию аудитивной компетенции в программах филологического образования. Необходимо систематически интегрировать в учебный процесс аудиоматериалы с различными региональными и социальными акцентами английского языка, начиная с продвинутых этапов обучения, разрабатывать и внедрять специальные упражнения, направленные на развитие «акцентной грамотности» – умения быстро идентифицировать и адаптироваться к ключевым фонетическим особенностям; включать в курсы по теоретической фонетике и практике речи сравнительный анализ акцентных систем, что позволит студентам структурировать свой перцептивный опыт и превратить его в системное знание.

Таким образом, восприятие акцентной английской речи студентами-филологами предстает не как пассивное восприятие искаженного сигнала, а как активный, напряженный и развивающийся профессиональный навык. Его целенаправленное развитие должно стать неотъемлемой частью современного филологического образования, обеспечивая его адекватность вызовам межкультурной коммуникации XXI века и способствуя подготовке гибких, эмпатичных и эффективных специалистов, готовых к работе в условиях лингвистического разнообразия.

Литература

1. *Борисова А.А., Ильина Н.Ю.* Особенности функционирования английского языка в Нигерии // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2014. № 2. С. 42–53.

2. *Бурнакова К.Н.* Ритмомелодическое оформление иноязычной речи: содержательный аспект / К.Н. Бурнакова, Т.Н. Боргоякова // Казанская наука. 2018. № 9. С. 64–67.

3. *Матюшина Н.В.* Значимость визуализации при обучении студентов-переводчиков / Н.В. Матюшина // Индустрия перевода. 2018. Т. 1. С. 204–212.

4. *Мележик К.А.* От глобального английского языка к национальному варианту английского лингва франка – проблемы коммуникативно-прагматической вариативности: автореф. дис. … доктора филологических наук: 10.02.04 / Мележик Карина Алексеевна. Нижний Новгород, 2018. 50 с.

5. Платформа TED. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com (дата обращения 15.09.2025).

6. *Прибылова Н.Г.* Особенности восприятия учебной информации и успеваемость по иностранному языку у подростков при использовании различных форм подачи учебного материала / Н.Г. Прибылова, С.В. Фролова // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования: Сборник научных трудов. Санкт-Петербург: Федеральное гос. автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2020. С. 135–141.

7. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 986 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-01-filologiya-986 (дата обращения 03.10.2025).

8. *Прошина З.Г.* Контактная вариантология английского языка: Проблемы теории. World Englishes Paradigm: учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Флинта, 2020.

9. *Розенталь Д.Э.* Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985.

10. *Тарева Е.Г.* Подходы к изучению проблемы формирования фонологической компетенции в языковом вузе / Е.Г. Тарева, О.А. Малых // Язык и социальная динамика. 2013. № 13-1. С. 310–312.

11. *Тарева Е.Г.* Цифровая эпоха и педагогические профессии // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2018. № 3 (27). С. 85–90.

12. *Шайдуллина Д.С.* Особенности восприятия акцентной английской речи в ситуации синхронного перевода // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2016. Т. 2. № 1. С. 91–100.

13. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.

14. Cambridge dictionary. [Electronic resource]. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/domino-effect (date accessed 21.10.2025).

15. *Crystal D.* English as a global language. Cambridge, 2003.

16. *Luvvie A.* I'm Judging You: The Do-Better Manual. Henry Holt and Company, 2016.

17. *Safonova V.* A sociocultural approach to updating the teaching of reading and listening in English // Language Teaching Research Quarterly. 2017. Vol. 3. P. 48–58.

Тарасов А. А.
(Россия, город Москва, Московский педагогический государственный университет)

МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Освоение современных методов анализа урока является необходимым элементом формирования профессиональной компетенции учителя иностранного языка. В статье рассмотрены основные компоненты методического анализа разработанного демонстрационного урока на занятиях по проектированию учебных модулей, а также распространенные трудности, с которыми сталкиваются при методическом анализе студенты – будущие учителя иностранного языка. Методический анализ показан как отражение аналитических умений студентов. Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных методических рекомендаций для студентов по организации методического анализа проектируемого урока.

Ключевые слова: методический анализ урока; проектирование учебных курсов и модулей; демонстрационный урок; профессиональная подготовка учителя иностранного языка; аналитические умения; методическая компетенция.

Как известно, существуют различные организационные формы образовательного процесса. Основной организационной формой, в рамках которой осуществляется системный комплексный процесс совместной деятельности учителя и учащихся, является урок. В уроке соединяются ключевые категории дидактики и методики: задачи, содержание, принципы, методы, средства и формы обучения. Каждая из указанных взаимосвязанных и взаимозависимых категорий требует анализа. Решая различные учебно-методические задачи, учитель постоянно анализирует учебно-методическое сопровождение образовательного процесса, осуществляет лингводидактический анализ языкового и речевого материала собственных уроков, а также уроков, реализуемых коллегами и предписываемых методическими объединениями и рабочей программой. Анализ урока позволяет выявить методы и приемы организации деятельности учителя и учащихся на уроке, имеющие положительный эффект [Махмутов, 2016]. Очевидно, что реализация глубокого и эффективного анализа урока зависит от владения аналитическими умениями. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка в педагогическом вузе предполагает развитие аналитических умений как элемента методической компетенции [Гальскова, 2018]. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» предусматривает формирование системного и критического мышления будущего учителя иностранного языка, а также способность критического анализа информации как универсальной компетенции выпускника [Приказ…]. К числу связанных с данной универсальной компетенцией относится общепрофессиональная компетенция осуществления педагогической деятельности на основе специальных научных знаний, также обозначенная во ФГОС. Успех решения учебно-методических задач во многом определяется методическим мышлением учителя [Садвокасова, 2023]. Еще К.И. Саломатов подчеркивал важность методического анализа как формы развития и проявления методического мышления [Саломатов, 1979]. Исследователи обращают внимание на применение анализа урока в качестве средства обучения студентов педагогическому мастерству [Азимов, Щукин, 2009].

Под методическим анализом урока (принимая во внимание выделение некоторыми авторами аналогичного понятия дидактико-методического анализа [Чернышов, Шамов, 2022]) понимают вид анализа, ориентированный на оценку структуры и содержания урока, технологии его проведения,

эффективности решения учебно-методических задач [Леонтьева, Будько, Пониматко, 2015]. В отличие от предыдущих авторов, М.И. Махмутов выделяет методический и дидактический анализ урока в отдельные типы анализа [Махмутов, 2016]. В соответствии с его позицией, дидактический анализ охватывает широкий набор дидактических категорий, в то время как методический анализ фокусируется на взаимодействии учителя и учащегося на уроке. В рамках лингводидактики мы присоединяемся к сторонникам объединения содержания понятий методического и дидактического анализа под термином «методический анализ».

На занятиях по методическому проектированию в бакалавриате / БВО и в магистратуре студенты – будущие учителя иностранного языка, владея иностранным языком на уровне не ниже В2, разрабатывают в малых группах учебные курсы или модули по иностранному языку. На одном из этапов проектирования студенты осуществляют методический анализ разработанного демонстрационного (репрезентативного) урока в рамках системы уроков и тематического планирования. Несмотря на мнение ряда ученых о проявлении субъективизма в анализе урока [Махмутов, 2016], мы стремимся к минимизации субъективных факторов, используя схему организации методического анализа, которой должны следовать студенты: целевая сторона (задачи урока, классифицированные по видам; тип и вид урока, в соответствии с классификацией Е.И. Пассова [Пассов, Кузовлева, 2010]) и организационно-методическая сторона (отражается в методических комментариях к каждому упражнению в составе урока).

Особенностью методического анализа демонстрационного урока на занятиях по проектированию является интеграция в него элементов анализа учебника, так как разрабатываемый урок является не только организационной формой образовательного процесса, но и структурной единицей средства обучения – проектируемого учебного модуля. В составе дидактического содержания (или внутренней структуры) учебника, в соответствии с теорией учебника иностранного языка И.Л. Бим, выделяются языковой материал, коммуникативный минимум, действия реализации и эмоционально-оценочный опыт учащихся [Бим, 1977]. Указанные компоненты дидактического содержания учебника можно отнести и к урокам в составе учебного модуля, поэтому студенты должны уметь анализировать данные компоненты своей разработки, по сути осуществляя элементы научно-педагогической экспертизы средства обучения.

В процессе анализа будущие учителя иностранного языка активно используют и воспринимают педагогический опыт [Шамов, 2021]. Студенты обращаются к содержанию различных дисциплин и педагогической практике, пройденных в предыдущие годы профессиональной подготовки. Таким образом, анализ разработанного демонстрационного урока отражает накопленные аналитические умения и методическое мышление студентов.

Каждое упражнение и задание, составляющее демонстрационный урок, сопровождается методическим комментарием. Разработка упражнения базируется на ранее предопределенной методической роли и месте будущего упражнения в уроке для достижения поставленных задач. Во многом, успех методического анализа урока зависит от целеполагания. С помощью методического комментария студент доказывает достижимость поставленных задач. Здесь проявляется умение соотносить методическую структуру и содержание урока с поставленными задачами, оценивать целесообразность предусмотренных упражнениями приемов, способов и средств обучения, а также учитывать временные ограничения. Автор рекомендует конкретизировать цели и задачи урока, что обеспечивает возможность указать на непосредственную методическую роль каждого упражнения, которая предопределена разработчиком урока. Чрезмерно масштабные или недостижимые цели и задачи приводят к трудностям в процессе методического комментирования.

Решение практических задач связано с этапностью формирования навыков и умений. Неспособность обозначить целевую доминанту урока среди речевых навыков и умений превращает требуемый

комплекс взаимообусловленных упражнений в рамках урока в серию разрозненных упражнений и, в конечном счете, подрывает само понимание этапности формирования навыков и умений. На «стихийный характер» процесса овладения речевыми навыками и умениями при столкновении студентов с аналогичными трудностями на педагогической практике указывает в своей статье М.В. Чернышова [Чернышова, 2018]. В сложившихся обстоятельствах студенты не могут выделить тип и вид урока. В результате возникает ситуация, при которой методический анализ урока обречен на провал вследствие нереализуемости всех поставленных задач, а значит отсутствия какой-либо целесообразности применения тех или иных упражнений. Здесь мы можем сделать вывод о том, что на этапе проектирования демонстрационного урока конструктивно-планирующие умения предопределяют и обуславливают суть дальнейшего проявления аналитических умений студента. Высокий уровень сформированности конструктивно-планирующих умений, отражающийся в демонстрационном уроке, может служить прочным фундаментом для последующего методического комментария. И наоборот – плохая разработка содержания демонстрационного урока не позволит реализовать аналитические умения в полной мере независимо от уровня их сформированности. Студентам рекомендуется выделять целевую доминанту урока для обеспечения этапности формирования речевых навыков и умений в рамках демонстрационного урока и обоснованности методических комментариев.

Кроме этапности формирования навыков и умений, студентам приходится выделять и этапность урока. Е.И. Пассов указывал на нарушение динамики урока в виде неверной последовательности упражнений как на недостаток реализации плана урока [Пассов, Кузовлева, 2010]. В методических комментариях будущий учитель обосновывает место и задачи каждого этапа в связи с общей методической структурой урока и другими этапами. Одним из развиваемых аналитических умений в данном аспекте методического анализа является умение устанавливать причинно-следственные связи и умение анализировать ход решения поставленных задач. Здесь мы снова наблюдаем зависимость проявления аналитических умений от овладения конструктивно-планирующими умениями.

Также можно обратить внимание на влияние содержания урока на качество методического анализа. В случае если содержание урока не соответствует поставленным целям и задачам (даже если они поставлены правильно), невозможно обосновать целесообразность упражнений или применяемых технологий обучения. Студентам порой кажется, что определенное знание, умение, навык или личностное качество является главным объектом овладения на уроке, хотя данная категория рассматривается в упражнениях на второстепенном уровне. Разработчик урока столкнется с тем, что его методические комментарии будут выдавать желаемое содержание упражнений за действительное. Грамотный и качественный методический комментарий, в таком случае, не подкреплен эффективным содержанием, а между запланированной и реальной методической ролью упражнения возникает разрыв. Здесь студентам рекомендовано соблюдать обоснованность методических комментариев с опорой на содержание разработанных упражнений.

Одним из инструментов, способствующим эффективному методическому анализу урока, особенно в аспекте соотнесения с целеполаганием и этапностью формирования навыков и умений, является технологическая карта урока. Руководствуясь макетом технологической карты, представленной в учебнике С.В. Чернышова, А.Н. Шамова [Чернышов, Шамов, 2022], студенты описывают планируемое взаимодействие учителя и учащихся на проектируемом уроке.

Опыт обучения студентов методическому анализу урока позволил выделить интересное явление, связанное с развитием аналитико-рефлексивных умений будущих учителей иностранного языка. В процессе разработки урока студенты зачастую включают упражнения и технологии, которые им просто нравятся и приносят удовольствие. Конечно, не всегда получившаяся конструкция и этапность урока соотносятся с поставленными целями. В результате, более способные студенты ретроспек-

тивно меняют задачи урока, чтобы они коррелировали с содержанием, а менее способные студенты сталкиваются с возникающим несоответствием содержания и целей обучения, а также с искаженной методической ролью отдельных упражнений. В этой связи особое внимание рекомендуется обратить на чрезмерную интеграцию цифровых технологий в демонстрационные уроки. Широкая популярность цифровых технологий подталкивает студентов к их непродуманному применению даже в тех случаях, когда у них нет существенных преимуществ перед аналоговыми средствами обучения. При этом в методических комментариях студенты могут ошибочно подчеркивать уникальность и высокую эффективность таких разработанных упражнений, в действительности не используя возможности цифровой обучающей среды или не соотнося применение цифровых технологий с другими этапами урока.

К распространенным ошибкам студентов относится незнание или недостаточное владение стандартной классификацией целей / задач. В практических задачах урока студенты зачастую вообще не выделяют речевые навыки и умения, а развивающие, образовательные и воспитательные задачи классифицируются по своему усмотрению. Некоторые виды целей/задач не упоминаются студентами. При наличии нескольких уроков в параграфе (теме) студентам необходимо последовательно распределять задачи на каждый урок для постепенного продвижения учащихся.

В процессе методического анализа студенты учатся распознавать лингводидактические категории, выделять компоненты учебной и преподавательской деятельности, связывать теоретические положения методической науки с практикой, что относится к важным аналитическим умениям. К сожалению, некоторые студенты обходятся поверхностным техническим комментарием без опоры на теорию, не оперируя научными понятиями, общепризнанными теориями и закономерностями, в том числе достижениями российской научной методической школы. Эмпирическое описание действий учителя и учащихся без погружения в предпосылки и результаты работы, приемы и способы, механизмы и принципы обучения (которые предопределяют и обосновывают данные действия) оказывается неаргументированным и понижает качество методического комментария до технического уровня. Важно демонстрировать принадлежность упражнений к тому или иному типу и виду, обосновывать соотношение различных типов и видов упражнений. Методический анализ демонстрационного урока позволяет студентам находить в лингводидактике теории, закономерности и концепции, соответствующие собственному пониманию структуры урока, либо видоизменять содержание урока в соответствии с общепризнанными теориями. Видится целесообразным отражение тех или иных требований ФГОС и Федеральной программы по иностранному языку в методических комментариях к разработанным упражнениям.

Необходимо отметить частое игнорирование в процессе методического анализа воспитательной ценности учебного материала и развиваемых в упражнениях универсальных учебных действий, познавательной деятельности учащихся. Важно также в методических комментариях обращать внимание на развитие социокультурных умений, взаимосвязанное обучение языку и культуре.

Качественный методический анализ должен включать организационные формы обучения, которые используются в рамках данного урока (в том числе соотношение самостоятельной и коллективной работы), а также описывать трудности обучения и овладения материалом на уроке. Студенты часто забывают обозначить способы и приемы, которые учитель должен использовать для организации урочной деятельности, развития мотивации и вовлечения учащихся в учебный процесс.

Обобщая ранее изложенные рекомендации по методическому анализу проектируемого демонстрационного урока, можно выделить следующее:

– в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка необходимо следовать определенной схеме методического анализа, которая отражает в том числе компоненты дидактического содержания проектируемого урока;

– студентам необходимо на высоком уровне владеть теоретическими основами обучения иностранному языку и нормативной документацией, отражая свои знания в методическом анализе и связывая знания с практикой обучения;

– рекомендуется конкретизировать цели и задачи проектируемого урока, последовательно распределять их между уроками;

– студентам из набора задач урока следует выделять целевую доминанту;

– рекомендуется соблюдать обоснованность методических комментариев в соответствии с содержанием разработанных упражнений, а также, с другой стороны, избегать искусственной и зачастую нецелесообразной разработки упражнений для формального соблюдения отдельных требований;

– интеграция цифровых технологий в разрабатываемые уроки должна быть обоснованной;

– следует включать в методический анализ реализацию не только практических, но и образовательных, воспитательных, развивающих задач, а также отражать потенциальные трудности обучения.

Таким образом, методический анализ урока в рамках проектирования учебного модуля позволяет интегрировать практику обучения иностранному языку с лингводидактикой. Он выступает показателем качества теоретической подготовки будущих учителей иностранного языка, а также демонстрирует уровень сформированности аналитических и конструктивно-планирующих умений. Анализ типичных ошибок студентов дает преподавателям вузов ценные ориентиры для совершенствования учебных дисциплин и повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.

2. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977.

3. *Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В.* Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2018.

4. *Леонтьева Т.П., Будько А.Ф., Пониматко А.П.* Методика преподавания иностранного языка: учебное пособие / под общ. ред. Т.П. Леонтьевой. 3-е изд., испр. Минск: Вышэйшая школа, 2018.

5. *Махмутов М.И.* Избранные труды: в 7 т. / М.И. Махмутов. Казань: Магариф-Вакыт, 2016. Т. 4. Современный урок и педагогические технологии развития мышления / Сост. Д.М. Шакирова.

6. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.

7. Приказ от 22.02.2018 г. № 121 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

8. *Садвокасова Л.А.* Обучение студентов лингвистического вуза методическому анализу урока иностранного языка// Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 1. С. 47–50.

9. *Саломатов К.И.* Первые шаги в профессию учителя иностранного языка: пособие для студентов / К.И. Саломатов, Т.А. Волкова, Т.Н. Добронравова [и др.]. Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1979.

10. *Чернышов С.В., Шамов А.Н.* Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник. М.: КНОРУС, 2022.

11. *Чернышова М.В.* Формирование умений планирования и анализа уроков иностранного языка бакалавров в ходе педагогической практики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 4 (808).

12. *Шамов А.Н.* Современный урок иностранного языка. Планирование, анализ, контроль. Английский язык. Немецкий язык. Материалы к урокам. Волгоград: Методкнига, 2021.

Хайруллина П. А.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОНИМАНИЮ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ)

Аннотация. Вопрос о профессиональных компетенциях студентов-гуманитариев находится в центре внимания преподавателей высших учебных заведений и работодателей. Лингвокультурологическая компетенция необходима для осуществления профессиональной деятельности в различных сферах. Одним из аспектов лингвокультурологической компетенции является умение распознавать и интерпретировать социокультурно маркированные элементы. Цель исследования состоит в разработке методики, направленной на формирование данного умения. Проведенное исследование демонстрирует, что целенаправленная работа с прецедентными феноменами способствует углубленному пониманию текста и является эффективным инструментом развития лингвокультурологической компетенции. В результате исследования был разработан комплекс заданий, нацеленный на развитие навыков идентификации и анализа прецедентных феноменов на материале потребительской рекламы. Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенного комплекса заданий в учебных курсах для широкого круга студентов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, прецедентные феномены, социокультурно маркированные элементы, рекламные тексты, обучение студентов гуманитарных специальностей, комплекс заданий.

Введение

Многие современные профессии связаны с коммуникацией и работой с текстами на иностранном языке: помимо переводчиков и специалистов по межкультурной коммуникации, трудовые задачи, в основе которых лежит взаимодействие с представителями других лингвокультур, выполняют специалисты по локализации, международным отношениям, связям с общественностью, специалисты-рекламисты и журналисты. Для решения подобных задач студенты, обучающиеся на гуманитарных направлениях, должны обладать необходимыми профессиональными компетенциями, что создает запрос на формирование и развитие у них, студентов, лингвокультурологической компетенции.

Рассмотрим определение лингвокультурологической компетенции и входящих в нее знаний, умений и навыков. Лингвокультурология как наука – это лингвистическое направление, которое рассматривает единицы языка в их взаимодействии в виде целостной системы. «Единицы языка отражают как особенности языка, так и особенности культуры и составляют национальную картину мира» [Жукова, 2013: 228]. При этом единицы системы языковых значений «соотносятся с культурной компетенцией носителей языка в интерпретативном режиме» [Телия, 1996: 230]. Следовательно, лингвокультурологическая компетенция неразрывно связана с верным использованием единиц языка и культуры в иноязычной коммуникации. Она представляет собой «совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в языке, а также аналитических и коммуникативных умений, готовности к аксиологической и семиотической интерпретации языковых и экстралингвистических фактов, которые приобретаются в процессе освоения этнокультурных ценностей и регулируют коммуникативное поведение представителей страны изучаемого языка» [Харченкова, 2014: 13]. Необходимо отметить, что лингвокультурологическая компетенция также является частью

коммуникативной компетенции [Болдырева, 2018], что означает, что без развития лингвокультурологической компетенции невозможно полноценное общение на иностранном языке.

Важность развития лингвокультурологической компетенции у студентов широкого профиля гуманитарных специальностей, дальнейшая профессиональная деятельность которых связана с межкультурной коммуникацией, обусловливается несколькими факторами. Во-первых, будущие специалисты должны уметь распознавать особенности культуры, выраженные в единицах языка, для того чтобы верно интерпретировать их. Во-вторых, лингвокультурологическая компетенция является составным элементом коммуникативной компетенции, а значит, без совокупности лингвокультурологических знаний и умений невозможна эффективная коммуникация на изучаемом языке. Следовательно, будущие специалисты должны обладать необходимым уровнем знаний и умений в рамках лингвокультурологической компетенции для эффективной профессиональной деятельности.

Одним из способов выражения информации о культуре через средства языка являются социокультурно маркированные элементы, в том числе прецедентные феномены. Прецедентные феномены относятся к национальной когнитивной базе и обладают неким инвариантом восприятия, актуальностью в когнитивном плане и частотой воспроизведения в речи членов национально-лингво-культурного сообщества [Красных, 2002]. Важно отметить, что прецедентные феномены относятся к вербальным или вербализуемым культурным феноменам [Прохоров, 2008]. Исследователи выделяют прецедентный текст, прецедентное имя, прецедентное высказывание и прецедентную ситуацию. Так как прецедентные феномены являются вербальным или вербализуемым отражением культурных прецедентов, значимых для членов национально-лингво-культурного сообщества, они могут быть использованы в качестве обучающего материала для развития лингвокультурологической компетенции. Кроме того, прецедентные феномены могут отражать культурные тенденции и тренды: необходимым условием прецедентности является реинтерпретируемость или частое воспроизведение прецедентного феномена в речи носителей языка, что характерно только для актуальных выражений.

Цель исследования, таким образом, состоит в том, чтобы разработать методику развития лингвокультурологической компетенции на основе работы с прецедентными феноменами: обучению студентов навыкам вычленения прецедентов, их интерпретации и последующего использования.

Функционирование прецедентных феноменов в текстах потребительской рекламы

В качестве средства выразительности прецедентные феномены используются в различных типах текстов, однако необходимо отметить, что тексты потребительской рекламы являются ценным источником информации о картине мире членов определенного национально-лингво-культурного сообщества благодаря большому количеству социокультурно маркированных элементов [Ксензенко, 2001, 2022]. Таким образом, аутентичные тексты потребительской рекламы могут послужить основой для создания заданий для развития лингвокультурологической компетенции.

Рассмотрим примеры текстов потребительской рекламы, содержащих прецедентные феномены. Текст рекламного баннера (см. текст 1) компании Absolut, которая занимается производством алкоголя, содержит в себе отсылку на пословицу “One swallow does not make a summer”.

Текст 1.

ONE SWALLOW MAKES A SUMMER

IN AN ABSOLUT WORLD

Можно отметить, что в этом тексте пословица претерпела изменение: отрицательное предложение оригинального текста стало утвердительным. Прием синтаксической трансформации создает эффект игры слов: целевая аудитория, которой знакома пословица в оригинальном виде, заметит трансформацию и, вероятно, лучше запомнит рекламное предложение компании. Также текст содержит

слоган компании – “in an Absolut world”. В сочетании со слоганом трансформированный прецедентный текст можно интерпретировать следующим образом: в мире компании Absolut все задуманное удается («даже одна ласточка делает лето»). Такое рекламное сообщение позволит потенциальным потребителям не только запомнить продукт и предложение компании, но и сформировать положительное отношение к бренду, с которым «возможно все».

Текст потребительской рекламы часов компании Breguet представляет собой цитату из романа в стихах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, в которой упоминаются часы бренда (см. текст 2).

Текст 2
“A dandy on the boulevards (…)
Strolling at leisure
Until his Breguet, ever vigilant,
Reminds him it is midday.”
Alexander Pushkin “Eugene Oneguin”, 1829.

В приведенном примере отрывок прецедентного текста приведен без изменений. Важно отметить, что основной эффект воздействия на целевую аудиторию достигается благодаря тому, что текст литературного произведения, написанного в 1829 году, упоминает бренд, продвигающий свои продукты в XXI веке. В данном случае прецедентный текст играет роль авторитетного источника: часы бренда Breguet упоминались в романе первой половины XIX века, что говорит о многовековом качестве продукта. Рекламный текст в этом случае не только запомнится целевой аудитории, но и поможет сформировать лояльность к бренду и его продуктам.

Пуш-уведомления также представляют собой один из видов потребительской рекламы. В приведенном ниже рекламном сообщении была использована отсылка на текст песни Лолиты Милявской «На Титанике» (см. текст 3). Пуш-уведомление было разослано пользователям приложения по аренде автомобилей «Делимобиль».

Текст 3
Я себя сделала сама
(с) твоя скидка в приложении.
Заходи, тряси телефон и выгодно катайся

Использование отрывка песни создает эффект языковой игры: пользователям приложения предлагается зайти в приложение и потрясти телефон для получения скидки, а фрагмент прецедентного текста песни подчеркивает посыл совершения некоторых действий для получения специального предложения. С помощью прецедентного текста компания «Делимобиль» привлекла внимание целевой аудитории, часть которой с большей долей вероятности перешла в приложение для получения скидки на аренду автомобилей.

Подобные рекламные тексты могут служить основной для создания заданий и упражнений. Объем статьи не позволяет привести большее количество текстов потребительской рекламы, содержащих прецедентные феномены, однако аналогичные примеры можно найти в дидактических источниках, например, в “Language and the Media” О.А. Ксензенко, Е.О. Менджерицкой и В.А. Скакуновой [Ксензенко, Менджерицкая, Скакунова, 2020].

Методическая основа формулирования заданий

Современные задания, предлагаемые студентам на занятиях по иностранному языку, должны отвечать вызовам современности: формировать не только навыки и умения коммуникативной компетенции, но и «развивать креативное и критическое мышление, умения работы в группе и способность сотрудничать, а также поощрять обучение на протяжении всей жизни (life-long learning)» [Титова, 2025: 167].

Для выполнения поставленных образовательных задач необходимо использовать форматы заданий, целью которых является развитие нескольких групп умений, например, цифровые умения и умения общения и сотрудничества. Одним из возможных методов организации занятий является мозговой штурм.

Мозговой штурм или brainstorming – это метод группового творчества, предназначенный для генерирования большого количества идей для решения конкретной проблемы. В основе мозгового штурма лежит концепция А. Осборна, который выдвигает ряд правил для организации процесса мозгового штурма. Во-первых, недопустима критика выдвигаемых решений, во-вторых, необходимо придумать как можно больше идей и высказать их, даже если они кажутся неподходящими, и в-третьих, высказанные идеи можно комбинировать и улучшать в результате совместного обсуждения [Paulus, Brown, 2007]. Этот метод организации выполнения задания позволяет развить беглость речи, умения творческого мышления и эмоциональный интеллект. Современные цифровые инструменты для организации групповой работы, например, онлайн-документы для совместного редактирования и виртуальные доски, помогают фиксировать и организовывать результаты коллективной генерации идей [Титова, 2025: 201]. В рамках выполнения комплекса заданий, спроектированного в результате исследования, предполагается использование виртуальных досок (Holst или Miro) для создания ментальных карт. Ментальные карты являются эффективным способом развития лексической компетенции, мотивации к обучению и готовности к общению [Feng, Alsager, Azizi, Sarabani, 2023]. Таким образом, предлагаемый метод выполнения заданий позволяет не только развивать лингвокультурологическую компетенцию, но и способствует формированию важных «мягких навыков» и мотивации студентов.

Описание комплекса заданий

Ниже приведем описание предлагаемых заданий с детальным рассмотрением этапов их организации. Отметим, что разработанный комплекс представляет собой задания, нацеленные на развитие лингвокультурологической компетенции студентов гуманитарных специальностей. Задания предполагают групповую работу с использованием метода мозгового штурма.

Задание 1 “Scavenger hunt”. Это задание направлено на поиск источника использованного прецедентного феномена. Однако перед этим обучающимся предлагается разделить рекламные тексты с социокультурно маркированными элементами на категории в зависимости от того, к какой сфере принадлежит предполагаемый источник текста. К наиболее популярным сферам-источникам социокультурно маркированных элементов можно отнести художественную литературу, популярную музыку, кинематограф и телевидение (см. тексты 2 и 3).

- Цель задания: улучшить умения совместной работы, умения креативного и критического мышления, расширить знания о культуре стран изучаемого языка.
- Уровень владения языком: B2+.
- Целевая аудитория: студенты гуманитарных направлений.
- Формулировка задания: Work in groups of four. Single out socioculturally marked elements in the texts. Sort the texts into categories based on what they reference: literature, music, cinema, TV or other. Discuss their role and functions. Remember: all answers are welcome! Write your ideas down on Holst board/Miro board in a mind map.
- Этапы реализации задания:
  1) Обучающиеся делятся на группы из четырех человек, выделяют прецедентные феномены в предложенных текстах.
  2) Обучающиеся в группах обсуждают, к каким сферам принадлежат прецеденты и распределяют тексты по категориям на доске Holst/Miro.
  3) В режиме групповой работы обучающиеся проверяют истинность своих гипотез о происхождении прецедентных феноменов.

4) Обучающиеся в группах предполагают, в чем заключается роль и функции прецедентных феноменов в анализируемом тексте, фиксируют свои идеи на доске Holst/Miro.
5) Затем все группы в формате фронтальной работы делятся своими находками с другими.

- Планируемый результат: обучающиеся улучшили умения сотрудничества, креативного и критического мышления, развили знания о культуре стран изучаемого языка.
- Организация работы: групповая работа, фронтальная работа.
- Время выполнения: 30 минут.
- Критерии оценивания: активность при работе в группе, глубина и точность проведенного анализа.

Задание 2 “Sound-alike sentences”. Во время работы над этим заданием студентам необходимо соотнести оригинальный текст и трансформированный прецедентный феномен, а затем оценить создаваемый трансформацией эффект. Студентам будут предоставлены прецедентные тексты или их отрывки в оригинальном (не трансформированном виде). Материал для этого задания представляет собой тексты потребительской рекламы, содержащие трансформированные прецедентные феномены (см. текст 1).

- Цель задания: улучшить умения совместной работы, умения креативного и критического мышления, расширить знания о культуре стран изучаемого языка.
- Уровень владения языком: B2+.
- Целевая аудитория: студенты гуманитарных направлений.
- Формулировка задания: Work in groups of four. Single out socioculturally marked elements in the texts. You need to identify the source, the connection between two texts and the intended effect. First, match the texts with their source texts. Then analyse how the source text and the text you are discussing are connected, focus on the means of expressiveness. Finally, why the choice of a particular precedent phenomenon was made. Discuss whether the intended effect was on emotions, credibility or logic. Remember: all answers are welcome! Make notes on Holst board/Miro board as you work.
- Этапы реализации задания:
  1) Обучающиеся делятся на группы из четырех человек.
  2) Обучающиеся в группах соединяют тексты, содержащие трансформированные прецедентные феномены, и тексты, на которые была сделана отсылка (список таких текстов предоставлен студентам). Работа происходит на интерактивной доске Holst/Miro в режиме ментальной карты.
  3) В режиме групповой работы обучающиеся обсуждают, как именно связаны тексты, фокусируясь на особенностях трансформации прецедентного феномена и других средствах выразительности.
  4) Обучающиеся в группах предполагают, в чем заключается функция и задуманный автором эффект от использования прецедентных феноменов в анализируемом тексте, фиксируют свои идеи на доске Holst/Miro.
  5) Затем все группы в формате фронтальной работы делятся своими находками с другими, демонстрируя созданную на интерактивной доске Holst/Miro ментальную карту.
- Планируемый результат: обучающиеся улучшили умения сотрудничества, креативного и критического мышления, развили знания о культуре стран изучаемого языка.
- Организация работы: групповая работа, фронтальная работа.
- Время выполнения: 60 минут.
- Критерии оценивания: активность при работе в группе, глубина и точность проведенного анализа.

Заключение

Проведенный анализ показал, что рекламные тексты, содержащие прецедентные феномены, могут служить дидактическим материалом для проектирования заданий, направленных на развитие лингвокультурологической компетенции. Распознавание прецедентных феноменов в текстах потребительской рекламы и их последующая интерпретация позволяют студентам эффективно увеличить уровень знаний о культуре стран изучаемого языка в интерактивном формате. Созданный комплекс заданий позволяет развивать не только знания о культуре и умения интерпретации и анализа текста, но и улучшать умения совместной работы, креативного и критического мышления, что соответствует задачам современной образовательной парадигмы. Задания могут быть использованы при обучении студентов гуманитарных специальностей широкого профиля подготовки.

Литература

1. *Болдырева Л.И.* Лингвокультурологическая компетенция как составляющая коммуникативной компетенции // НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ: СОХРАНЯЯ ПРОШЛОЕ, СОЗДАЕМ БУДУЩЕЕ: сборник статей XIV Международной научно-практич. конференции в 3 частях. Пенза, 05 февраля 2018 года. Часть 2. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 79–81.

2. *Жукова И.Н.* Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович. М: Флинта, Наука, 2013.

3. *Красных В.В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Лекц. курс / В.В. Красных. М.: Гнозис, 2002.

4. *Ксензенко О.А.* Дидактический аспект изучения рекламных текстов // Проблемы обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке. М.: Академия ФПС, 2001.

5. *Ксензенко О.А.* Принцип интегративности в обучении языку для специальных целей // Сборник научных трудов X Юбилейной международной научно-практической конференции «Учитель. Ученик. Учебник (в контексте глобальных вызовов современности)» 19–20 ноября 2021 года. М: «КДУ», «Университетская книга», 2022. С. 48–51.

6. *Прохоров Ю.Е.* В поисках концепта. М.: Флинта: Наука, 2008.

7. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М: Школа «Языки русской культуры», 1996.

8. *Титова С.В.* Цифровая методика обучения иностранным языкам. М.: Юрайт, 2025.

9. *Харченкова И.В.* Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов: автореф. дис. … канд. пед. наук / И.В. Харченкова. М., 2014. 24 с.

10. *Feng R., Alsager H.N., Azizi Z., Sarabani L.* Impact of mind-mapping technique on EFL learners' vocabulary recall and retention, learning motivation, and willingness to communicate // Heliyon. 2023 May 23;9(6): e16560. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10220411/ (дата обращения: 01.11.2025).

11. *Ksenzenko O.A., Mendzheritskaya E.O., Skakunova V.A.* Language and the Media. Moscow: OOO "MAKS Press", 2020.

12. *Paulus P., Brown V.* Toward More Creative and Innovative Group Idea Generation: A Cognitive-Social-Motivational Perspective of Brainstorming // Social and Personality Psychology Compass. Blackwell Publishing Ltd, 2007. Vol. 1 1. P. 248–265.

Шишкина Т. Г.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Анализ и осведомленность о самых распространенных интерференционных ошибках на лексическом и грамматическом уровнях, допускаемых учащимися среднего школьного возраста, позволяет выделить причины их возникновения и разработать эффективную систему упражнений для их предупреждения и искоренения именно для этой категории обучающихся.

Ключевые слова: интерференция, причины ошибок, лексический уровень, грамматический уровень, ученики среднего школьного возраста, предупреждение и искоренение ошибок.

Современная лингводидактика уделяет большое внимание различным проблемам, возникающим на стыке двух языковых систем. Одной из таких актуальных проблем является языковая интерференция – закономерное явление, при котором происходит перенос устоявшихся моделей использования родного языка на изучаемый иностранный. Термин «интерференция» (от лат. inter – между собой, взаимно и ferio – касаюсь, ударяю) в лингвистике был введен У. Вайнрайхом и понимается как отклонение от норм второго языка под влиянием родного [Вайнрайх, 1979]. Это системное явление, возникающее в сознании индивида, когда две языковые системы вступают между собой в контакт.

В контексте обучения иностранному языку интерференция представляет собой не случайные ошибки, а закономерный и неизбежный процесс, обусловленный сформировавшимися когнитивными и речевыми стереотипами. На начальных и средних этапах обучения родной язык (Л1) выступает в роли фильтра, через который пропускаются новые лингвистические явления изучаемого языка (Л2).

Интерференция как негативное влияние явлений одного языка на лингвистические процессы другого, встречается в работах и ответах обучающихся общеобразовательной школы на всех языковых уровнях.

Следует отметить, что возникновение интерференции является абсолютно логичным и нормальным феноменом при изучении нового иностранного языка. Поэтому одной из основных задач педагога в данном случае является организация образовательного процесса таким образом, чтобы предупредить или существенно снизить риск ее появления, а впоследствии вести работу над искоренением интерференции. Несомненно, эта задача кажется сложной и подчас непреодолимой, однако правильная организация образовательного процесса, основанная на «погружении в язык», использовании аутентичных печатных, аудио и видеоматериалов, способна существенно снизить риск интерферирующего влияния русского языка. Проявление интерференции мешает пониманию и восприятию передаваемой информации, что, в конечном итоге, приводит к сбою процесса коммуникации, а значит и к усвоению и правильному употреблению иностранного языка. Поэтому, несомненно, для избегания интерференции, тщательное и внимательное изучение этого феномена требуется уже на самом раннем этапе его появления, а именно, на уровне школы. Поиск оптимальных путей преодоления негативных ее последствий в английской речи обучающегося, которые препятствуют успешному формированию коммуникативной компетенции ученика, стоит начинать уже в подростковом возрасте, поскольку именно тогда иностранный язык осваивается сознательно. На начальных этапах изучения его ребенок знакомится с новыми языковыми явлениями посредством аналогий с родным языком, создающих в его внешней продуктивной речи шаблоны-стереотипы, которые

могут использоваться в различных речевых ситуациях. Однако в процессе дальнейшего изучения языка метод аналогий является недостаточно продуктивным, так как мозг обучающегося 5–7 классов, то есть детей подросткового возраста, способен анализировать языковые явления и применять их в различных контекстах. Учащемуся уже недостаточно просто дать готовое речевое высказывание, необходимо пояснить, как оно строится, по каким законам и принципам, предоставить возможность построения собственного речевого произведения, как устного, так и письменного. Если языковое явление в корне отличается от схожего явления в родном языке, вербальное объяснение трудной ситуации позволит существенно снизить риск возникновения ошибок на почве интерференции.

Известно, что подростковый возраст характеризуется как период интенсивного когнитивного развития и формирования различных способностей и умений. В первую очередь, необходимо упомянуть абстрактное мышление. Оно влияет на умение подростков воспринимать конкретную информацию, т. е. помогает обрабатывать данные не только за счет конкретных характеристик явлений и предметов, но и через более универсальные, обобщенные концепты. Кроме того, абстрактное мышление помогает:

1) анализировать, классифицировать, систематизировать данные и соотносить, казалось бы, не связанные между собой явления, рассматривать ситуацию целиком и с разных ракурсов;

2) воспринимать полную картину явлений и событий, освобождаясь от деталей и абстрагируясь от них, открывает возможность выхода за границы устоявшихся правил и открытия новых горизонтов;

3) обобщать и комбинировать информацию на уровне чувств, и устанавливать ее связь с окружающим миром.

Благодаря развитию абстрактного мышления, подростки способны усваивать сложные грамматические категории и обобщать изучаемые правила. Однако эта способность, к сожалению, еще не вполне устойчива. При произнесении спонтанной речи или находясь в условиях дефицита времени у них «включается», так называемый, «механизм экономии усилий», и мозг обращается к автоматизированным схемам родного языка, которые и накладываются на иностранный.

Помимо абстрактного, у подростков активно развивается и логическое мышление. Они уже не просто запоминают правила, а пытаются вывести свои собственные «закономерности». В интерференционных ошибках, которые ими допускаются, это проявляется в гиперкоррекции и сверхобобщении. Усвоенное правило начинает применяться везде, даже в исключениях. Например, изучая Past Simple, где, как известно, неправильные глаголы имеют фиксированную форму и являются исключением (go > went), а правильные образуют ее при помощи окончания “ed”, подростки, пытаясь найти логику и систему, выбирают наиболее легкий путь. Ведь гораздо проще применить одно правило ко всем случаям, чем запоминать кучу исключений. Это признак того, что их мозг работает и строит гипотезы, а не просто механически заучивает материал. В результате получается вместо “go” > “goed”, вместо “buy” > “buyed”, а после изучения множественного числа (“cat > cats”) повсеместно употребляется “child > childs”, “man > mans”.

В подростковом возрасте также появляется социально-психологическая и языковая рефлексия. Дети становятся крайне озабоченными мнением о себе других людей, особенно, своих сверстников. Они также начинают осознавать не только сам язык, который они осваивают, но и процесс его изучения. Это позволяет им, особенно, если учителем дается соответствующий комментарий, с одной стороны, понимать причины допускаемых ошибок и пытаться их контролировать, однако с другой, порождает сильную боязнь их совершить. У подростков возникает феномен «воображаемой аудитории» – им кажется, что все постоянно смотрят на них и оценивают. Поэтому, когда строятся предложения на английском языке, происходит избегание сложных конструкций и упрощение речи. Страх ошибиться в сложном предложении, например, с Present Perfect Continuous заставляет их использовать только то, в чем они уверены на сто процентов, а это, как правило,

Present Simple. Вместо “I have been waiting for you for an hour” появляется простое “I wait for you” (или еще проще, калька с русского: “I wait you already long time”). Причиной является психологическая защита: лучше сказать просто и без ошибок, чем сложно и рисковать насмешками. Это, к сожалению, тормозит развитие речи и закрепляет интерференцию на уровне простых структур. У детей среднего школьного возраста происходит также активное формирование личной идентичности, которая сопровождается развитием внутренней речи, а в английском языке – языковой догадкой. Подросток чувствует себя «уже не ребенком» и стремится к самостоятельности. Он начинает доверять своей интуиции. Однако, эти прекрасные и замечательные качества личности в английской речи зачастую приводят к калькированию и «ложным друзьям переводчика». Пытаясь использовать сложные категории на родном языке и стремясь подобным же образом выразить свои мысли на английском, они буквально «собирают» их из русских кубиков. Причина в том, что подросток уверен, что его догадка логична. Он не хочет идти проторенным путем и консультироваться со словарем, ему важно «изобрести» высказывание самому, опираясь на свой растущий интеллект.

В итоге мы получаем, например, следующую картину: если первое предложение «У меня есть идея!» он строит правильно – “I have an idea!”, то другое – «Мне 15 лет» выглядит, как правило, так: To me is 15 years (вместо I am 15). В данном случае использован прием калькирования дательного падежа. Еще один пример калькирования: предложение «Я сильно скучаю по тебе» переводится: “I strongly miss you” (вместо “I miss you very much”), потому что слово «сильно» ассоциируется у подростка со словом “strongly”. Или пример с использованием «ложных друзей переводчика»: предложение «Этот артист известен» почти всегда переводится “This artist is famous” несмотря на то, что слово “artist” означает «художник».

Еще одной причиной возникновения интерференционных ошибок у подростков является то, что они склонны отвергать авторитеты и искать более легкие способы достижения цели. Им кажется, что «зубрежка» и отработка упражнений – это что-то скучное и бессмысленное. Поэтому мы наблюдаем устойчивые, так называемые, «упрямые» ошибки (fossilization) и зачастую пренебрежение к «мелочам». Дело в том, что, если ошибка не мешает пониманию (например, “He like” вместо “He likes” редко кому-то мешает), подросток не видит в ней проблемы. «Зачем прилагать усилия для исправления того, что и так работает?» – думает он. Для исправления такого подхода к изучению английского языка учителю необходимо с самого начала процесса обучения правильно расставлять приоритеты и создавать у обучающихся – подростков положительную мотивацию. Почему же именно в этом возрасте возникают все перечисленные проблемы? Дело в том, что у детей происходит столкновение возросших когнитивных способностей (могу думать сложно, могу сравнивать) с психологической уязвимостью (боюсь ошибки, хочу быть своим) и лингвистической реальностью (системы языков разные, и простой перенос не работает). Ошибки подростка – это уже не случайные оговорки или описки, как у младших школьников, а системный сбой, вызванный сложным взаимодействием мыслительных процессов, личностных особенностей и интерференции родного языка. Это признак активной, хоть и ошибочной, работы мозга по освоению новой системы. Понимание этих причин – ключ для учителя. Он должен не просто бороться с ошибками, а понять их природу: одна ошибка – от страха, другая – от чрезмерной уверенности в своей логике, а третья – от сознательного бунта против «ненужных» правил. И к каждому типу ошибок нужен свой подход. Выявление и систематизация специфических ошибок, порождаемых интерференцией, имеют важное значение для совершенствования методики преподавания английского языка. Понимание природы этих ошибок позволяет не только прогнозировать «слабые места» в усвоении материала, но и разрабатывать эффективные системы коррекционных и предупреждающих эти ошибки упражнений. Это несомненно касается и работы с лексико-грамматической интерференцией – специфических ошибок, возникающих на стыке лексики и грамматики под влиянием родного языка. Они проявляются

не в изолированном незнании слова или правила, а в их неправильной комбинации и использовании в речи, согласно моделям Л1. У детей среднего школьного возраста (10–15 лет, 5–9 классы) это проявляется особенно ярко, так как они уже имеют устойчивую систему родного языка и активно осваивают сложные конструкции иностранного.

Выделение среднего школьного возраста в границах 10–15 лет соответствующий этапу основного общего образования и охватывающий обучение с 5-го по 9-й класс опирается на классификацию возрастной периодизации, разработанной Академиком РАО, доктором психологических наук, профессором Давидом Иосифовичем Фельдштейном. Его работы общепризнаны классическими и положены в основу современных образовательных стандартов и программ подготовки учителей. Д.И. Фельдштейн изучил и показал психологическое содержание этого периода: развитие социальной активности, общения, самосознания, которое принципиально отличается от младшего школьного возраста (1–4 классы) и от старшего школьного возраста (10–11 классы), который он относил к периоду ранней юности. Д.И. Фельдштейн дал обоснование того, почему годы обучения с 5-го по 9-й класс представляют собой единый, целостный и критически важный этап в формировании личности ребенка, который в педагогической практике получил название «средний школьный возраст». Ведущей деятельностью в этом возрасте является общение со сверстниками. Учебная деятельность временно отходит на второй план. Это период интенсивного формирования самосознания, чувства взрослости, критического мышления. Классификация Д.И. Фельдштейна является наиболее устоявшейся и научно обоснованной в современной российской педагогике и психологии [Фельдштейн, 2004: 109–128].

Проведенный анализ устных ответов и письменных работ по английскому языку учащихся 5–9 классов позволил выделить следующие устойчивые типы лексико-грамматических ошибок интерференционного характера.

Грамматические ошибки:

1. Ошибки в грамматической категории имени:

a) Интерференция в системе артиклей. Это самая распространенная проблема, так как категория артикля отсутствует в русском языке. Здесь наблюдается:

1) опущение артикля: “I have book” (вместо “a book”);
2) неправильный выбор артикля: “The water is important for life” (обобщение, где артикль не нужен);
3) путаница “a” / “the”: “I saw a film yesterday. A film was very interesting” (вместо “… The film was…”);
4) использование артикля с именами собственными: “The Moscow is a large city” (вм. “Moscow is…”).

b) Ошибки в категории числа существительных. Сюда входит:

– применение правила образования множественного числа к неисчисляемым существительным: *“informations”, *“advices”, “furnitures” (по аналогии с русскими «информации», «советы», «мебель»).

c) Управление предлогов. Происходит замена английских предлогов русскими аналогами. Например, “I was angry on him” (вм. “angry with him”, под влиянием конструкции «злиться на него») или “It depends from you” (вм. “depends on you”, под влиянием «зависит от вас»).

2. Ошибки в глагольных конструкциях:

a) Неправильное использование видовременных форм:

1. Наблюдаются большие сложности с выбором между Simple, Continuous и Perfect. Например: “I watch TV now” (вм. “I am watching TV now”). Подросток не чувствует необходимости подчеркивать процесс, так как в русском это одно время: «Я смотрю телевизор сейчас»

или “I live here since 2010” (вм. “I have lived…”, так как в русском языке используется настоящее время: «Я живу здесь с 2010 года»).

2. Употребление Past Simple вместо Present Perfect с наречиями “just”, “already”, “yet”: “He already finished his work”. (по аналогии с русским «Он уже закончил свою работу» вм. “He has already finished…”).

b) Опущение вспомогательных глаголов. Например, опускается глагол “to be”: “I actress” (вм. “I am an actress”); “Max handsome guy” (вм. “Max is a handsome guy”); “This film very boring” (вм. “This film is very boring”) или в вопросительных предложениях “What you do?” (вм. “What do you do?”).

c) Неверное использование категории залога. Происходит прямой перевод пассивных конструкций с русского языка. Например, “The house was built by them in 1990” может быть ошибочно преобразовано в “The house built by them…” (опущение вспомогательного глагола) или “The house was build…” (неправильная форма причастия II).

d) Нарушение правила согласования времен. Например, “He go to school every day”.

e) Неверное использование формы глагола.

“I have bringed the ashtray” (вм. “I have brought the ashtray”; “She had already went to the bathroom, when you rang” (вм. “She had already gone to the bathroom, when you rang”).

3. Ошибки в употреблении порядка слов в английском предложении:

a) Нарушение фиксированного порядка слов.

В русском языке, как известно, свободный порядок слов. Мы можем сказать: «Мальчик читает книгу», «Книгу читает мальчик», акцентируя разные части предложения. Интерференция в английском языке проявляется в том, что учащийся может построить фразу по-русски. Например, “The book is reading the boy” (вместо строгого “The boy is reading the book”).
b) Нарушение порядка слов в вопросах и сложноподчиненных предложениях. Например, “I don’t know where is my book” (вм. “…where my book is”, прямая калька с русского «где моя книга»);

4. Игнорирование конструкции “There is/are”. Например, “Many books are on the table” (дословный перевод «Много книг на столе» вм. “There are many books on the table”).

Лексические ошибки:

Это ошибки, вызванные схожестью звучания или написания слов в двух языках, но с разным значением, а также отсутствием определенного явления в родном языке. Сюда входят:

1. «Ложные друзья переводчика» (False Friends). Например, «Accurate/Аккуратный»: “My brother is very accurate” (имея в виду «опрятный» вм. “My brother is very neat/tidy”; “Accurate” означает «точный»). Другой пример, «Complexion/Комплекция» в предложении: “He has a strong complexion” (о телосложении) вм. “He has a strong build”; “Complexion” – цвет лица), а также «Actual/Актуальный» в предложении: “This is an actual problem” (имея в виду «злободневная» вм. “This is a current / topical problem”; “Actual” означает «фактический, реальный»).

2. Калькирование (дословный перевод идиом и устойчивых выражений). Например, русский вопрос: «Как дела?» переводится ошибочной калькой: “How are your things?” (вместо “How are you?”) или русское предложение: «Я тебя хорошо понимаю» звучит “I understand you well” (Чаще говорят “I know what you mean”).

3. Контекстуальное использование слов.

Затруднения вызывают слова с несколькими значениями, такие, например, как “run” («бежать», «управлять», «рисковать» и т. д., например, “to run in a circle”, но “to run business”, “to run f risk”) или “lose” («потерять ключ», «сбросить вес», «проиграть матч» и т. д., например, “to lose a key”, “to lose weight”, “to lose a game”, а также словарные синонимы, использующиеся в разных стилях и контекстах. Например: “I received your message” вместо “I got your message”, “She demanded to pass the salt” вместо “She asked for the salt”.

4. Лексическая сочетаемость (коллокации): Употребление слов на основе русской сочетаемости. Например, “make a photo” (вм. “take a photo”, по аналогии с «делать фото»), “strong rain” (вм. “heavy rain”, под влиянием «сильный дождь».

5. Выбор синонимов (например, “to go” vs. “to walk” или “to tell” vs. “to say”). Учащийся путает в английском языке русские глаголы «говорить» и «сказать». Например, “He told: ‘I’m fine.” / “Can you say me the time?”. Правильный вариант должен быть: “He said: ‘I’m fine” / “Can you tell me the time?”. To tell требует прямого дополнения (кому?), to say – нет. Учащийся, зная оба слова, может использовать их как полные синонимы по аналогии с русским языком.

6. Слова, которые переводятся одинаково, но используются по-разному.

Так, местоимения *every* и *each* имеют одинаковое значение «каждый», но местоимение *each* описывает лица или предметы, представленные отдельно, а местоимения *every* – лица или предметы, представленные одним целым, например: Each boy in the class was given a present – Каждому мальчику в классе вручили подарок (Каждому отдельно); Every boy in the class went on a picnic – Каждый мальчик в классе отправился на пикник. (Все мальчики, как единое целое) [Валеева, 2016].

Проведенное исследование подтвердило, что лексико-грамматическая интерференция является системной и прогнозируемой трудностью в процессе обучения английскому языку учащихся среднего школьного возраста. Ее проявления носят не случайный, а закономерный характер и напрямую связаны с различиями в системах родного и изучаемого языков, а также с психолингвистическими особенностями подростков.

Для профилактики и коррекции интерференционных ошибок можно предложить следующие меры:

1. Принцип опережающей контрастивной подачи материала. При введении новой грамматической темы (например, артикли или времена группы Perfect) целесообразно проводить краткое сравнительное сопоставление с русским языком, наглядно демонстрируя «опасные» точки расхождений.

2. Развитие металингвистической осведомленности. Необходимо учить учащихся не просто заучивать правила, а анализировать языковые явления. Эффективны приемы типа «Найди и исправь ошибку» с последующим обсуждением ее возможной причины («Почему здесь кто-то поставил артикль the? Как мы сказали бы по-русски?»).

3. Активное использование упражнений на подстановку и трансформацию. Эти виды заданий помогают выработать автоматизм в использовании грамматических структур, минуя стадию внутреннего перевода. Например, трансформация предложения из активного залога в пассивный.

4. Отработка лексики в устойчивых словосочетаниях. Новую лексику следует вводить и закреплять не изолированно, а в рамках типичных коллокаций (to take a photo, heavy rain, to do homework). Эффективны упражнения на составление словосочетаний и заполнение пропусков в готовых фразах.

5. Создание аутентичной языковой среды. Максимальное погружение в язык через аутентичные аудио и видео материалы, проектные работы и коммуникативные задания снижает потребность в опоре на родной язык и способствует формированию «чувства языка».

Успешное преодоление интерференции возможно не путем механического заучивания, а через осознанный, контрастивный подход к обучению, развитие языковой догадки и металингвистических навыков учащихся. Предложенные меры, направленные на профилактику и коррекцию ошибок, позволяют превратить интерференцию из препятствия в объект осмысленной учебной деятельности, тем самым повышая эффективность всего процесса овладения английским языком. Учет фактора интерференции при изучении иностранного языка позволяет предупредить ошибки, сократить их количество и тем самым облегчить процесс обучения, что отвечает задачам интенсификации учебного процесса.

Литература

1. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979.

2. *Валеева Н.Г.* Ведение в теорию и практику перевода: учебник. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2016.

3. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М.: Слово/Slovo, 2000.

4. *Фельдштейн Д.И.* Периодизация психического развития и становления личности. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, Флинта, 2004.

Юсупова С.М.
(Россия, город Грозный, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», Институт языкознания РАН)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ИДИОМАМ

Аннотация. Образность фразеологии и семантическая структура идиом, включающая внутреннюю форму и значение, делают их наиболее культурно-специфичным пластом лексической системы языка. Во внутренней форме идиом находит отражение историко-культурный и социальный опыт народа, ценности. Цель исследования – рассмотреть социокультурный аспект в обучении английским идиомам на материале словарей и корпусных данных. Исследование семантики идиом как носителей лингвокультурной информации, обращение к их этимологии и контекстам употребления, позволит сформировать лингвистическую и межкультурную компетенцию обучающихся.

Ключевые слова: идиомы, обучение, социокультурный аспект, контексты, английский язык, корпусный метод.

Исследование социокультурного аспекта в обучении фразеологии является актуальным и значимым. Идиомы как наиболее образный тип фразеологизмов вбирают в себя культурно-специфичный опыт и знания, отражают особенности метафорического конструирования, связь внутренней формы и значения. Цель исследования – выявить значимость социокультурного фактора в семантике идиом в процессе обучения английской фразеологии студентов лингвистов и переводчиков, роль корпусных данных в определении частотности и распространенности идиом. Материалом исследования послужили английские идиомы и контексты их употребления из Британского национального корпуса.

Важность социокультурного аспекта при обучении идиомам связана с тем, что идиомы аккумулируют в себе культурно-специфичную информацию, отражают культуру, менталитет, традиции, обычаи, историческое и социальное устройство разных стран и народов. Анализ фактов культуры и социального опыта в идиомах позволит ознакомиться с ценностями иноязычной культуры, формировать коммуникативную и межкультурную компетенцию у студентов [Галиева, 2018].

Внутренняя форма является важной частью семантики идиом, без описания которой невозможно в полной мере освоить и понять значение идиом [Баранов, Добровольский, 2015]. Метафорическая проекция может варьироваться в зависимости от контекста и культуры, некоторые метафоры кажутся распространенными, другие культурно-специфичными [Lakoff, 1992]. В идиомах отображается проекция области источника и области цели, что позволяет выявлять концептуальные метафоры, отражающие ценности той или иной культуры [Лакофф, Джонсон, 2008].

Социокультурный аспект в обучении занимает важное место, так как межкультурная компетенция и понимание мировых ценностей возможны только через введение культурологических материалов. Эффективность материалов обеспечивается аутентичностью [Наумова, 2011]. Разнообразие идиом в тематическом и лексическом плане позволяет использовать их в разных типах заданий для развития навыков говорения, творческих способностей, перевода. Современное обучение иностранному языку требует усвоение не только языка, но и расширение культурных знаний и знакомство с культурой, традициями, обычаями страны изучаемого языка [Терещенко, 2019]. Выразительность идиом становится важным фактором мотивации в изучении языка. Среди подходов к обучению идиомам выделяют традиционные, нацеленные на тренировку переводческих, аналитических навыков и информационные технологии, такие, как использование онлайн-материалов, языковых корпусов

[Темяникова, 2020]. Современные исследования делают акцент на создании упражнений для усвоения фразеологии, но не решена проблема объема идиом, который необходимо подавать в тот или иной период обучения языку. Незнание идиом ограничивает коммуникативные способности студентов, в то время как изучение идиом позволяет узнавать культуру, исторический опыт, традиции и обычаи страны изучаемого языка [Коршунова, 2020]. По мнению О.С. Хосаиновой, в учебном процессе необходимо использовать аутентичный текст с включением нескольких идиом. Это позволяет организовать обучение идиомам как исследование студентами инокультурных смыслов [Хосаинова, 2016].

Успешная межкультурная коммуникация достигается умением интерпретировать ценности, понимать реалии страны изучаемого языка, особенности культуры, традиции и разные аспекты жизни [Шацкая, 2004]. Для обеспечения верного перевода переводчику необходимо учитывать культурные элементы и специфику языковых единиц, таких как пословицы и идиомы, которые влияют на выбор стратегии перевода в конкретном случае или ситуации [Турсунов, 2022].

Корпусный подход в обучении идиомам направлен на изучение текстов с целью выявления их реального употребления, закономерностей в использовании. Это позволяет понять особенности семантики, сочетаемости в контекстах, определить функциональные соответствия в других языках [Щагина, 2021]. Частотность и сочетаемость в контекстах отражает также интерпретацию мира языковым коллективом, социумом, какие метафоры являются центральными, а какие на периферии [Иванова, 2025]. Корпусный подход крайне важен для исследования функционирования фразеологизмов в речи, позволяя эмпирически рассмотреть, как идиомы с теми или иными культурными кодами употребляются в современном языке и насколько часто [Зыкова, 2025].

Социокультурный аспект обучения идиомам предполагает развитие культурной и коммуникативной компетенции у учащихся, позволяет глубже понять смысл, стоящий за внутренней формой и лексическими компонентами. Идиомы в процессе обучения должны преподноситься не как список для сплошного заучивания, а как культурные феномены, которые необходимо интерпретировать в контексте. Значимым представляется лингвкультурологический комментарий, анализ когнитивного уровня, метафорических моделей, прагматического уровня, формирование навыков использования в речи.

Рассмотрим образную специфику идиом и контексты их употребления. Социокультурная специфика образных основ приведенных идиом связана с источниками их происхождения, отражающими различные фрагменты исторической и социальной практики, знание которых необходимо для правильного понимания и использования идиом в речи.

Следующая идиома восходит к античной литературе. Она стала частью культурного кода в западной культуре, несет дидактическую функцию, заключающуюся в том, что нельзя разрушать источник своего благополучия в погоне за быстрым успехом и выгодой. Идиома получила широкое распространение в сфере экономики, бизнеса. Идиома основана на мощной концептуальной метафоре *Источник устойчивой прибыли / успеха – это живое существо (гусь), производящее ценность* (золотые яйца). Студенты учатся выделять сложную абстрактную идею через сюжет, описанный во внутренней форме. Обучение идиомам формирует ряд компетенций**,** культурологическую, когнитивную, прагматическую, дискурсивную.

(Kill) the golden goose (also (kill) the goose that lays the golden egg/eggs) – «(destroy) sth that makes you rich, successful, etc. – (разрушить) что-то, что делает вас богатым, успешным и т. д.» [Oxford Idioms Dictionary, 2006]. Это выражение происходит из древнегреческой истории о фермере, у которого был гусь, который откладывал золотые яйца. Фермер подумал, что, если он убьет гуся, он сможет достать все яйца. Однако, убив гуся, он все потерял. В Корпусе современного американского английского языка (COCA) обнаружено 135 контекстов. Идиома встречается в контекстах языковой игры; политических и бизнес контекстах.

a. Without the businesses – no safety net. But liberal policies are *killing the golden goose* – and businesses are leaving the country (COCA, 2012). Без бизнеса – нет страховочной сетки. Но либеральная политика *убивает золотого гуся* – и бизнес покидает страну.

b. At the same time you are finding a way to fill a void by conveying information to a growing number of subscribers – don't kill the golden goose. How long are you into this blog? 6 months? Maybe you need to get some affiliates who can see the bigger picture and are willing to invest in you (COCA, 2012). В то же время вы находите способ заполнить пустоту, передавая информацию растущему числу подписчиков – *не убивайте курицу, несущую золотые яйца*. Как долго вы в этом блоге? 6 месяцев? Может быть, вам нужно получить несколько партнеров, которые могут видеть общую картину и готовы инвестировать в вас.

c. They have *killed the golden goose.* Now they wonder why no more eggs (BNC, 2012). Они *убили золотого гуся*. Теперь они задаются вопросом, почему больше нет яиц.

The proof of the pudding (is in the eating) (saying) – «you can only say sth is a success after it has actually been tried out or used – вы можете только сказать, что-то имеет успех после того, как это было на самом деле опробовано или использовано» [Oxford Idioms Dictionary, 2006]. Доказательство в этой идиоме относится к способу тестирования чего-то, 62 контекста. Идиома восходит к кулинарной практике, из которой произошел перенос идеи о необходимости проверять и пробовать, чтобы оценить, высвечивая прагматическое мировоззрение. Идиома передает концептуальную метафору *Оценка качества – это дегустация.* Данная кулинарная метафора отражает важный культурный принцип эмпирической проверки.

a. *The proof of the pudding is in the eating*. Whatever succeeds for you is best for you. I am saying there is a place for "possession" in many marriages (COCA, 2012). *Все проверяется на практике*. Что бы не получилось, лучше для вас. Я говорю, что во многих браках есть место «владению».

b. I hope he's right, but *the proof of the pudding* will be in the election, which we'll have real soon (COCA, 2012). Я надеюсь, что он прав, но *все прояснится* на выборах, которые у нас будут очень скоро.

Set the pace – «do sth at a speed which other people must follow if they want to be successful; lead by being better, cleverer, more original, etc. than other people – делать что-то со скоростью, которой должны следовать другие люди, если они хотят добиться успеха; быть лучше, умнее, оригинальнее и т. д., чем другие люди» [Oxford Idioms Dictionary, 2006]. В легкой атлетике один человек в забеге задает темп другим соперникам, бегая быстрее них. В Британском национальном корпусе найдено 215 контекстов. Идиома укоренилась в спортивной и деловой сфере англоязычных стран, передавая идею лидерства, конкурентного прогресса. *Конкуренция – это гонка.*

a. These two cities were growing (and dealing with problems) on a much larger scale than others of the time, so they *set the pace* for fire-escape safety (COCA, 2018). Эти два города росли (и занимались проблемами) в гораздо большем масштабе, чем другие в то время, поэтому они *лидируют* в вопросах пожарной безопасности.

b. It's not just students who miss out on a chance to learn when standardized tests *set the pace*. Teachers, too, lose opportunities to improve their craft and professional judgment… (COCA, 2015). Это не просто студенты, которые упускают шанс учиться, когда стандартизированные тесты *задают темп*. Учителя тоже теряют возможности улучшить свое мастерство и профессиональное суждение…

Level pegging (брит.) – «making progress at the same rate as another person or group – достижение прогресса с той же скоростью, что и другой человек или группа» [Oxford Idioms Dictionary, 2006]. В некоторых играх игрок ставит колышек (= короткий кусок дерева, пластика и т. д.) в одну из серии пронумерованных отверстий, чтобы отметить их счет. Если колышки обоих игроков одинаковы, их баллы равны. 2 контекста в корпусе. *Состояние равенства в конкуренции – это нахождение*

на одной отметке на дистанции. Абстрактное понятие равенства становится конкретным в идиоме, его можно увидеть и измерить за счет колышков, что отражает потребность в визуализации и количественной оценке.

Arsenal and QPR played the first half at pretty much *level pegging*. Arsenal had two brilliant chances to take the lead, but failed to do so (COCA, 2012). Арсенал и КПР сыграли первый тайм на довольно одинаково *высоком уровне*. У «Арсенала» было два блестящих шанса выйти в лидеры, но сделать это не удалось.

Get to first base (with sb/sth) (неофиц., особ. амер.) – «successfully complete the first stage of sth – успешно пройти первый этап чего-то» [Oxford Idioms Dictionary, 2006]. Эта идиома происходит из бейсбола. Первая база – это первая из четырех позиций (= баз), которые игрок должен достичь, чтобы набрать очки, 28 контекстов в корпусе. В идиоме наблюдается активация культурного кода, связанного с переносом игры в бейсбол на успех, поэтапного достижение прогресса. *Достижение цели – это передвижение от базы к базе в бейсболе.*

Данная метафора может оказаться непрозрачной и требовать интерпретации для носителей тех культур, в которых игра в бейсбол не распространена и не популярна, что делает ее маркером культурной принадлежности. В ней заключено понимание успеха как движения от определенной точки к другой, где начальная точка представляется важной.

He bunted every time, using his speed *to get to first base*. Gurley had never played baseball before that year (COCA, 2019). Он каждый раз делал короткий удар, используя свою скорость, чтобы *успешно пройти первый этап.* Герли никогда не играл в бейсбол до этого года.

Another nine countries are close to qualification and a further 11 have yet *to get to first base* on account of concerns over governance, war, instability, or all three. This initiative has enabled the rich world to audit aid flows (COCA, 2005). Еще девять стран близки к квалификации, а 11 еще предстоит *сделать первый шаг* из-за опасений по поводу управления, войны, нестабильности или всех трех. Эта инициатива позволила богатому миру провести аудит потоков помощи.

Таким образом, обучение идиомам возможно с описанием внутренней формы, анализом концептуальных метафор, мотивирующих значение идиом, аутентичных контекстов из языковых корпусов с выявлением разных оттенков значения. Перевод контекстов с использованием идиом позволяет подобрать соответствия в родном языке, анализировать ситуацию, в которой употреблена идиома, раскрывает культурные особенности.

В образных основах запечатлен культурно-исторический опыт, восходящий к греко-римским текстам, спорту, социальному опыту и др. Социокультурный фактор влияет на то, как человек усваивает и понимает идиомы. Знание культурных реалий, метафор, ассоциаций, закрепленных во внутренней форме идиом, позволяет правильно интерпретировать, понимать и использовать их в контекстах употребления.

Литература

1. *Галиева Н.Ф.* Социокультурный компонент обучения иностранному языку (га примере английского языка) // Казанский вестник молодых ученых. 2018. Т. 2. № 5 (8).

2. *Добровольский Д.О., Баранов А.Н.* Внутренняя форма идиом как системообразующий фактор // Вопросы психолингвистики. 2015. № 3 (25). С. 36–43.

3. *Зыкова И.В.* Новые пути развития русских авангардных идиом: корпусный подход // Русистика. 2025. Т. 23. № 1. С. 22–43.

4. *Иванова Е.В.* О важности корпусных данных для моделирования семантико-концептуального строения идиом (на материале английских идиом с компонентами eye/eyes). Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2025. № 22 (1). С. 105–123.

5. *Коршунова Е.С.* Обучение студентов неязыковых вузов выразительности речи на основе использования фразеологизмов (на примере английского языка). Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 16. № 4. С. 135–142.

6. *Лакофф Дж., Джонсон М*. Метафоры, которыми мы живем: 2-е изд. М.: ЛКИ, 2008.

7. *Наумова О.В.* Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. 2011. № 3.

8. *Темяникова Э.Б.* Обучение английским идиомам: традиционный подход и современные онлайн-возможности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 99–101.

9. *Терещенко Е.И.* Особенности методики обучения студентов английским идиомам / Е.И. Терещенко // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. Материалы II Межвузовской научно-практической конференции. 2019. С. 112–118.

10. *Турсунов Ф.М.* Влияние культурного аспекта на перевод пословиц и идиом (на материале таджикско-персидского, русского и английского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Вып. 2. 2022. Том 15. С. 616–620.

11. *Хосаинова О.С.* Обучение студентов идиоматике иностранного языка в контексте межкультурного подхода на основе текста для чтения (на материале немецкого языка) // Автореф. дисс… канд. пед. наук. М., 2016. 24 с.

12. *Шацкая А.В.* Роль и место социокультурного компонента в преподавании иностранного языка // Современные наукоемкие технологии. 2004. № 4. С. 78–79.

13. *Щагина О.В.* Корпусное исследование «морских» идиом английского языка // Неофилология. 2021. Т. 7. № 28. С. 636–644.

14. *Lakoff G.* The Contemporary theory of metaphor // Metaphor and thought. 2-nd edition: Cambridge University Press, 1992.

15. Oxford Idioms Dictionary for Learners of English. Oxford University Press, 2006.

2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ

Агеева А.А.
(Россия, город Курск)

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены типичные виды заданий, направленные на овладение функционально-коммуникативной деятельностью студентами бакалавриата, обучающимися по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). В исследовании раскрыты основные требования к видам заданий, обеспечивающим решение методических, проектных, научно-исследовательских, культурно-просветительских задач в деятельности будущих бакалавров, осуществляющих преподавание иностранного языка школьникам на различных ступенях обучения. Особое место в работе отводится освещению организационно-дидактических условий, определяющих эффективность функционально-коммуникативной деятельности будущего бакалавра при работе с различными категориями школьников.

Ключевые слова: педагогическое иноязычное образование, функционально-коммуникативное моделирование, методика обучения функционально-коммуникативной деятельности, организационно-дидактические условия, комплекс упражнений, профессиональные функции будущих бакалавров.

Развитие функционально-коммуникативного подхода в отечественной методике обучения иностранным языкам неразрывно связано с именем Е.И. Пассова и представителей его научной школы. Именно их исследования заложили методологические и теоретические основания для понимания процесса обучения языку как моделирования реальной иноязычной коммуникации в учебных условиях. Е.И. Пассов одним из первых сформулировал идею о необходимости смещения акцента с передачи языковых знаний на формирование коммуникативной компетенции обучающихся [Пассов, 1989]. В этом контексте обучение рассматривалось как система взаимодействий, воспроизводящих реальные коммуникативные ситуации, в которых язык функционирует как средство общения, а не как объект изучения.

Концепция функционально-коммуникативного моделирования, развиваемая Е.И. Пассовым, базируется на положении о том, что учебный процесс должен представлять собой упорядоченную модель речевого общения, включающую мотивационные, когнитивные и операциональные компоненты [Пассов, 2010]. Суть данного подхода состоит в создании учебных ситуаций, которые имитируют реальные коммуникативные задачи и обеспечивают целенаправленное формирование языковых умений через их функциональное применение. В этом смысле моделирование понимается не только как педагогический прием, но и как методологический принцип организации учебной деятельности, направленной на развитие личности обучающегося как субъекта коммуникации.

Существенный вклад в развитие теории функционально-коммуникативного моделирования внесли также отечественные исследователи, продолжившие идеи Е.И. Пассова, среди которых следует отметить Н.Д. Гальскову, И.Л. Бим, С.Ф. Шатилова и др. Их труды способствовали уточнению категориального аппарата, раскрытию механизмов реализации функционально-коммуникативного подхода в различных аспектах – от разработки учебных материалов и проектирования коммуникативных упражнений до построения модели взаимодействия учителя и учащегося. Так, Н.Д. Гальскова акцентировала внимание на деятельностной природе коммуникативного процесса и роли учебного моделирования в формировании социокультурной компетенции [Гальскова, 2000]. И.Л. Бим развила концепцию функциональности языковых средств и последовательности формирования речевых

умений [Бим, 2001], а С.Ф. Шатилов подчеркнул значимость системного подхода к организации учебных ситуаций как моделей общения [Шатилов, 1986].

Таким образом, концепция функционально-коммуникативного моделирования, развиваемая в отечественной методической науке, представляет собой целостную систему, в которой обучение иностранному языку рассматривается как процесс воспроизводства и усвоения функциональных закономерностей реальной коммуникации. Вклад Е.И. Пассова и его последователей заключается не только в теоретическом осмыслении данного феномена, но и в разработке практических инструментов его реализации в учебном процессе. Современная методика обучения иностранным языкам во многом опирается на эти идеи, рассматривая моделирование коммуникативных ситуаций как ключевой механизм формирования речевой, социокультурной и стратегической компетенций обучающихся.

В данном исследовании функционально-коммуникативное моделирование целесообразно рассматривать как целенаправленный педагогический процесс, основанный на учете закономерностей педагогического общения и отражающий основные функциональные виды деятельности учителя иностранного языка. Данный подход предполагает моделирование профессиональных действий педагога в их функционально-коммуникативном аспекте, что обеспечивает связь между теоретической и практической составляющими профессиональной подготовки. Функционально-коммуникативное моделирование напрямую соотносится с ключевыми видами деятельности учителя иностранного языка – образовательной, научно-исследовательской, методической, проектировочной и воспитательной. Каждая из этих сфер деятельности реализуется через определенные речевые функции, которые проявляются в процессе решения педагогических задач. Таким образом, функционально-коммуникативное моделирование обеспечивает взаимосвязь между функциональной структурой профессиональной деятельности и коммуникативной организацией педагогического процесса [Агеева, 2023].

Для подготовки учителя иностранного языка функционально-коммуникативное моделирование обладает особой ценностью, так как способствует развитию у будущего педагога способности проектировать учебный процесс с опорой на коммуникативные цели и реальные потребности обучающихся. Использование этого подхода стимулирует профессионально-рефлексивную активность, помогает формировать навыки сценарного мышления и методической гибкости. Кроме того, данный подход создает условия для интеграции традиционных и цифровых средств обучения, что особенно актуально в условиях современной педагогической практики. Конкурентным преимуществом функционально-коммуникативного моделирования является его способность обеспечивать баланс между формированием лингвистической точности и коммуникативной спонтанности. Оно способствует формированию у будущего учителя навыков организации взаимодействия, мотивирования учащихся и оценки речевой деятельности с учетом коммуникативной целесообразности. Функционально-коммуникативное моделирование не только усиливает практико-ориентированный характер подготовки педагога, но и обеспечивает соответствие профессиональных компетенций современным требованиям к преподавателю иностранного языка.

Эффективность функционально-коммуникативного моделирования на занятиях по иностранному языку у бакалавров педагогического образования обеспечивается при выполнении ряда организационно-дидактических условий. К ним относятся формирование устойчивой профессиональной мотивации к освоению функционально-коммуникативной деятельности как средства личностного и профессионального развития, развитие методического мышления студентов через их активное включение в профессионально ориентированное общение, использование методов смешенного обучения. Также представляется целесообразным рассмотреть примеры заданий для бакалавров педагогического образования, направленные на успешную реализацию организационно-дидактических условий.

Одним из ключевых организационно-дидактических условий профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка является формирование устойчивой профессиональной мотивации к овладению функционально-коммуникативной деятельностью как средством профес-

сионального и личностного развития. Эффективная реализация данного условия обеспечивается комплексом факторов, способствующих личностной включенности студентов и осмыслению ими профессиональных задач.

К числу таких факторов относятся:

– погружение студентов в личностно-значимые ситуации обучения через использование кейсов, ролевых игр, моделирующих реальные педагогические ситуации (составление плана и проведение урока, взаимодействие с проблемными учащимися, проведение родительских собраний и др.);

– разбор и анализ успешных профессиональных практик, в том числе видеозаписей работы учителей-новаторов, которые успешно применяют функционально-коммуникативные методы и демонстрируют их влияние на качество обучения;

– обеспечение атмосферы взаимного доверия и педагогического сотрудничества, способствующей развитию профессиональной рефлексии, саморегуляции и обмену методическими идеями;

– постановка актуальных целей обучения, направленных на осознание студентами значимости ключевых видов профессиональной деятельности и преимуществ функционально-коммуникативного моделирования.

Примеры заданий:

1. Peer Feedback Workshop

Objective: Build trust and professional cooperation.

Task: Exchange your lesson plans with peers and give constructive feedback using the prompts (What are the lesson's strengths? What could be improved to enhance communication and motivation? What ideas did you learn from your peer?)

2. Personalized Learning Task

Objective: Support individual professional growth.

Task: Each student chooses a topic related to communicative language teaching (e. g. task-based learning, student autonomy, classroom interaction).

Prepare a short presentation connecting the theory to your own teaching interests and explain its relevance for your future career.

Важным компонентом профессиональной подготовки является развитие методического мышления, которое понимается как способность будущего педагога анализировать педагогические явления, проектировать учебные ситуации, обоснованно выбирать и адаптировать методы обучения в зависимости от целей, контекста и характеристик учащихся. Методическое мышление обеспечивает переход от репродуктивного усвоения знаний к их творческому применению, формирует исследовательскую позицию и методическую рефлексию.

Существенную роль в развитии профессиональной мотивации и методического мышления играет работа с аутентичными материалами. Их использование способствует не только расширению профессионального кругозора студентов, но и формированию аналитической культуры, критического мышления и готовности к непрерывному профессиональному развитию.

Примеры заданий:

1. Lesson Analysis: Identify the Method

Objective: Develop awareness of different teaching approaches.

Task: Read a short lesson transcript or watch a video of an English lesson. Then answer: What teaching method is used (e. g., Communicative, Grammar-Translation, Task-Based, etc.)? What are its key features in this lesson? What are the strengths and weaknesses of this method for the learners shown?

Follow-up: Discuss how you would modify the same lesson to make it more communicative.

2. Methodology Debate

Objective: Encourage methodological reasoning and argumentation.

Task: Hold a class debate “Should grammar be taught explicitly or implicitly in the EFL classroom?” Each group prepares arguments for one side, citing pedagogical theory and classroom experience. After the debate, write a reflection: How has your opinion changed after hearing your peers?

3. Adapt a Textbook Activity

Objective: Build flexibility in using teaching materials.

Task: Choose a textbook activity (e. g., “fill in the blanks” exercise). Adapt it to make it more communicative or student-centered. Explain: What changes did you make? Why? How do these changes support language learning principles?

Современный этап развития педагогического образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий и переходом к смешанным формам обучения, сочетающим традиционные и электронные средства педагогического взаимодействия. В рамках функционально-коммуникативного моделирования использование технологий смешанного обучения выступает важнейшим организационно-дидактическим условием, обеспечивающим расширение образовательного пространства, индивидуализацию учебного процесса и повышение эффективности профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Исследования показывают, что будущие преподаватели положительно воспринимают смешанное обучение, оценивая его как более эффективное по сравнению с исключительно очной или исключительно онлайн-формой.

Смешанное обучение предполагает не только интеграцию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), но и включение в образовательную среду современных инструментов искусственного интеллекта (ИИ), которые открывают новые возможности для формирования методической компетенции и развития профессионального мышления студентов. В эпоху стремительной технологизации образование приобретает междисциплинарный характер, и будущий педагог должен владеть механизмами применения промт-инжиниринга (prompt engineering) – умением формулировать, анализировать и корректировать запросы для получения релевантных и педагогически значимых ответов от ИИ-систем.

При использовании искусственного интеллекта будущему учителю иностранного языка необходимо уметь:

1) определять и анализировать педагогические проблемы, возникающие в процессе обучения иностранному языку;

2) формулировать и уточнять промты (запросы), направленные на поиск методических решений и примеров организации учебной деятельности;

3) критически оценивать и редактировать результаты, полученные от ИИ, с точки зрения их методической обоснованности, коммуникативной ценности и соответствия целям обучения;

4) использовать предложенные идеи индивидуально, адаптируя их к особенностям конкретного образовательного контекста и характеристикам обучающихся.

Интеграция ИИ-инструментов (например, для генерации идей уроков, анализа вариативных подходов, адаптации заданий) способствует развитию у студентов будущих учителей их методического и критического мышления, умения анализировать цифровые ресурсы, формулировать профессионально значимые задачи и принимать обоснованные решения в педагогических ситуациях. При этом искусственный интеллект рассматривается не как замена преподавателю, а как дополнительный инструмент профессионального саморазвития и средство расширения методического опыта. Исследования подтверждают, что применение ИИ усиливает возможности смешанного обучения и может привести к персонализации обучения.

Примеры заданий:

1. Prompt Engineering for Lesson Design

Objective: Develop skills in formulating effective AI prompts for pedagogical purposes.

Task: Write three different prompts to ask an AI (e. g., ChatGPT) for help in designing an English lesson on “Environmental Problems”. Compare the answers you get and discuss: Which prompt gave the most useful result? Why? How could you improve the prompt to make it more pedagogically focused?

2. AI-assisted Lesson Adaptation

Objective: Learn to adapt AI-generated materials to real classroom contexts.

Task: Use an AI tool to generate a lesson plan for teaching the Past Perfect Tense to 10th graders. Then, analyze and edit the output considering: communicative value; appropriateness for learners’ age and level; alignment with lesson objectives.

3. Methodological Problem-Solving with AI

Objective: Apply AI tools to real pedagogical problems.

Task: Choose one classroom issue (e. g., low student motivation, mixed ability group, lack of speaking practice). Formulate a prompt asking AI for help solving it. Then: 1. Analyze the AI’s response. 2. Identify which suggestions are useful. 3. Adapt one suggestion to create a realistic classroom activity. Present your adapted activity to peers.

Следует, однако, учитывать, что возможности ИИ имеют определенные ограничения. Во-первых, результаты его работы могут содержать неточности и так называемые «галлюцинации» – ложные или несуществующие данные. Во-вторых, ИИ не способен воспроизводить эмоционально-ценностный аспект педагогического взаимодействия, который является ключевым элементом иноязычного образования. Кроме того, вопросы этики, приватности данных и профессиональной ответственности остаются актуальными. Поэтому при внедрении искусственного интеллекта приоритет остается за педагогом, способным интерпретировать, корректировать и осмысленно интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс.

Таким образом, функционально-коммуникативное моделирование выступает как методологически обоснованный и практико-ориентированный подход в системе подготовки будущих учителей иностранных языков. Функционально-коммуникативное моделирование обеспечивает интеграцию теоретических и практических аспектов педагогической деятельности, способствует формированию коммуникативной и методической компетенций, развитию профессионального мышления и рефлексии. Использование элементов смешанного обучения и цифровых инструментов, включая технологии искусственного интеллекта, расширяет потенциал функционально-коммуникативного моделирования, позволяя реализовать принципы индивидуализации и интерактивности обучения.

Литература

1. *Агеева А.А.* Технология функционально-коммуникативного моделирования применительно к процессу реализации иноязычного образования будущих бакалавров / А.А. Агеева, Н.А. Тарасюк // Траектория развития субъектов образовательного процесса: материалы Международной научно-практической конференции (Воронеж, 16 февраля 2023 года). Воронеж: Истоки, 2023. С. 45–49.

2. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1989.

3. *Пассов Е.И.* Методика обучения иностранным языкам: развитие концепции. – Воронеж: Интерлингва, 2010.

4. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2000.

5. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 2001.

6. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.

Антонова Л. В.
(Россия, город Санкт-Петербург, Академия танца Бориса Эйфмана)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ НЕДЕЛИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АКАДЕМИИ ТАНЦА БОРИСА ЭЙФМАНА

Аннотация. Цель данной статьи: анализ роли мероприятий недели иностранного языка в формировании социокультурной компетенции учащихся Академии танца Бориса Эйфмана. Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи: поделиться опытом проведения мероприятий в рамках недели иностранных языков; проанализировать как в ходе мероприятий недели иностранных языков формируется социокультурная компетенция. Одним из основных аспектов социокультурной компетенции является способность понимать культуру изучаемых языков. Приобщение к иностранной культуре на тематических вечерах, участие в викторинах, оформление стенгазет на иностранных языках, съемка видеороликов и другие активности расширяют картину мира, повышают мотивацию, способствуют личностному развитию. Обладание социокультурной компетенцией позволяет эффективно взаимодействовать с представителями иных культур, работать в многонациональных командах, что актуально для воспитанников Академии – будущих артистов балета.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, страноведческая компетенция, неделя иностранных языков, Академия танца Бориса Эйфмана, личностное развитие, мотивация, картина мира.

Социокультурная компетенция – «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [Азимов, 2010: 286]. Согласно ФГОС, социокультурная компетенция – это способность использовать знания о культуре, традициях, обычаях, нормах поведения и особенностях иноязычного общения для успешного взаимодействия с носителями языка. Она включает в себя не только знания, но и умение применять их на практике, а также формирование толерантного отношения к другим культурам [ФГОС, 2012]. И. Л. Бим выделяет следующие составляющие социокультурной компетенции: социолингвистическую, предметную, общекультурную и страноведческую [Бим, 2007].

Социолингвистическая компетенция означает знание и умение эффективно использовать язык в социальном контексте, что включает в себя выбор языковой формы в зависимости от ситуации, роли собеседников, их намерений и целей общения. Это способность организовывать свое речевое поведение адекватно ситуации, учитывая социальные нормы, этикет и регистр общения. Предметная компетенция предполагает способность ориентироваться в содержательном плане общения. Общекультурная компетенция означает способность человека ориентироваться в культурном поле: в источниках информации, первоисточниках произведений литературы, искусства. Страноведческая компетенция включает в себя совокупность знаний о природе, географии, а также истории страны изучаемого языка [Смирнова, 2021]. В современном мире, где глобализация и культурное разнообразие становятся нормой, развитие социокультурной компетенции приобретает особое значение и с точки зрения формирования культурной идентичности личности. Социокультурная компетенция включает в себя знания, навыки и установки, позволяющие человеку эффективно взаимодействовать в многообразной культурной среде, сохраняя свою идентичность и впитывая то лучшее, что создано представителями иных культур. Развитие социокультурной компетенции является важным аспектом

как личного, так и профессионального роста. Оно способствует улучшению межкультурной коммуникации, расширяет кругозор, повышает конкурентоспособность и способствует личностному развитию. В условиях работы с представителями других культур эти навыки становятся не просто желательными, а необходимыми для успешной коммуникации.

Цель статьи – анализ роли мероприятий недели иностранного языка в формировании социокультурной компетенции учащихся Академии танца Бориса Эйфмана. Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи: поделиться опытом проведения мероприятий в рамках недели иностранных языков; проанализировать как в ходе мероприятий недели иностранных языков формируется социокультурная компетенция.

Академия танца Бориса Эйфмана – уникальное образовательное учреждение, призванное подготовить универсальных балетных танцовщиков. Миссия Академии – воспитать новую творческую элиту России. Со студентами Академии работают выдающиеся российские и зарубежные хореографы и педагоги. Развитие социокультурной компетенции является, наряду, с развитием профессиональных навыков, одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами Академии. Претворению в жизнь данной задачи служат, помимо других важных действий, работа педагогов и учащихся в рамках недели иностранных языков.

Неделя иностранных языков в Академии танца Бориса Эйфмана – ежегодное школьное мероприятие, организованное кафедрой английского языка. Активности в течение недели направлены на развитие любви к английскому языку, изучению культуры Великобритании, США и других стран, развитию творческого подхода к использованию иностранного языка посредством знакомства с явлениями иноязычной культуры и получение обогащающего опыта, выходящего за рамки учебников. Погружение учащихся в различные аспекты английского языка и культуры позволяет формировать не только коммуникативную компетенцию, происходит смещение акцентов с развития исключительно коммуникативных умений на формирование социокультурной компетенции, готовности к ведению диалога культур. Неделя иностранных языков в Академии танца Бориса Эйфмана традиционно проводится в апреле и завершается 23 апреля. В эту дату отмечают как день рождения, так и день смерти Уильяма Шекспира, который был самым известным англоязычным драматургом, и оказал значительное влияние на современный английский язык и мировую культуру. В течение недели учащиеся участвуют в викторинах, посвященных Шекспиру, смотрят фильмы по пьесам Шекспира, а также отрывки балета Бориса Эйфмана «Двенадцатая ночь, или Что угодно».

В младших классах в рамках недели английского языка проводится тематическая вечеринка «В гостях у Матушки Гусыни». При подготовке мероприятия мы используем сборник “Mother Goose Rhymes” – знаменитый сборник английского детского фольклора. В него входят стихи, песенки, считалки, дразнилки, колыбельные и другие произведения разных жанров. Многие стихи известны в Англии и Шотландии более четырехсот лет. Персонажи сборника стали частью мировой культуры и появились в произведениях Льюиса Кэрролла, Памелы Трэверс, А.А. Милна и других авторов. Широкую известность стихи приобрели благодаря переводам Корнея Чуковского и Самуила Маршака и знакомы многим с детства. Сборник остается одним из самых читаемых и издаваемых детских произведений в англоязычных странах, продолжая вдохновлять авторов и радовать детей по всему миру.

Как стихи из сборника “Mother Goose Rhymes” способствуют развитию социокультурной компетенции? Они знакомят с английской культурой, традициями, историей и менталитетом через призму детского фольклора. Они отражают повседневную жизнь, ценности и юмор английского общества. Через эти произведения дети узнают о традициях, праздниках, представлениях о добре и зле, характерных для англоязычных стран. Этот материал помогает понять особенности мировоззрения представителей англоговорящих стран, развить межкультурную коммуникацию и расширить кругозор.

Работая со стихами, учащиеся под руководством учителя проводят параллели между английской и родной культурой, развивают умение видеть сходства и различия, формировать толерантное отношение к другим культурам. Изучение таких произведений помогает понять, как исторические реалии влияли на фольклор и как через него передавались знания о прошлом, поскольку некоторые стихи содержат отсылки к историческим событиям. Например, “Jack and Jill” связывают с казнью короля Людовика XVI и королевы Марии-Антуанетты во время Французской революции, а “Ring around the Rosie” – с эпидемией чумы. Изучение такого простого, на первый взгляд, материала народной детской поэзии, служит расширению кругозора детей, изучению фактов из истории английского языка, совершенствованию чувства ритма, работе над произношением, лексикой и грамматикой, развитию общекультурной и страноведческой компетенции. На мероприятии «В гостях у Матушки Гусыни» учащиеся инсценируют стихи, колыбельные песни, считалочки, используя танцевальные элементы. Важным элементом являются костюмы и оформление праздника, в подготовке которого участвуют сами учащиеся.

В Академии также есть опыт проведения орфографического конкурса на правописание “Spelling Bee” в 5-х классах. Это популярное соревнование, особенно в англоязычных странах, направленное на повышение грамотности и расширение словарного запаса. Участвуя в подготовке к конкурсу, учащиеся погружаются в языковую культуру: изучают этимологию слов, орфографические аномалии, отражающие эволюцию языка. Подготовка к конкурсу дает понимание того, как языковые особенности отражают ценности и менталитет носителей, а также о том, как язык участвует в формировании картины мира и национальной идентичности. Участие в конкурсе развивает навыки публичного выступления, умения вежливо взаимодействовать с судьями и соперниками. Более того, запоминание сложных слов способствует расширению кругозора. Конкурс создает условия для социализации через соревновательный формат. Важно также, что анализ орфографических правил и исключений побуждает сравнивать языковые нормы разных культур, осмысливать структуру языка как культурный феномен, осознавать роль правописания в сохранении культурной памяти. “Spelling Bee” превращает скучное и механическое запоминание правил орфографии в занимательный диалог с историей, культурой и многокультурным миром.

В средних классах традиционно проводится мероприятие “Limerick party”, на котором учащиеся знакомятся с историей лимериков. Лимерик (ирл. Luimneach, Лымьнях; англ. Limerick) – город-графство в Ирландии, крупный торговый и административный центр, третий по числу жителей (95,8 тыс. чел.) ирландский город. Имя города дало название лимерикам – шуточным стихотворениям из пяти строк. Это произошло благодаря обычаю жителей придумывать и петь на вечеринках шуточные песенки, припевом которых была фраза “Will you come up to Limerick?” («Вы приедете в Лимерик?»). Героями песенок были люди со странностями: у одного чудака уши были такими огромными, что даже завоевали призы, у другой нос такой длинный, что приходилось служанку нанимать, чтобы его удерживать. Лимерики веселили местных жителей и постепенно стали популярны за пределами славного города Лимерик, а затем и за пределами Ирландии и Великобритании. Известные писатели и поэты вдохновились шуточными сюжетами, написав прекрасные шутливые стишки-лимерики. Самые популярные лимерики написаны лондонцем Эдвардом Лиром. Урок, посвященный лимерикам, делится на три этапа: начальный, соревновательный и заключительный. На начальном этапе учащиеся делятся на команды, каждая получает задания (придумать шуточное название на английском языке, нарисовать эмблему). На соревновательном этапе каждая команда получает задания (продекламировать лимерик, соблюдая правильную интонацию и произношение, инсценировать лимерик, продемонстрировать домашнее задание, сочинить лимерик. На заключительном этапе происходит подведение итогов и награждение. В результате участия в уроке, посвященном лимерикам, учащиеся получают знания и приобщаются к культуре, традициям, обычаям страны изучаемого

языка, учатся воспринимать своеобразный английский юмор. Участие в уроке содействует пониманию социокультурных норм «от обратного», поскольку лимерики часто изображают нарушение норм (нелепые поступки, абсурдные ситуации). Это позволяет косвенно усвоить, какие модели поведения считаются «правильными» в англоязычной среде, увидеть, как культура относится к эксцентричности и нестандартному мышлению. Помимо этого, происходит расширение кругозора, поскольку многие лимерики содержат географические названия, исторические и бытовые реалии, фольклорные мотивы. Знание лимериков позволяет видеть литературные аллюзии в литературных текстах. Изучение лимериков помогает развитию эмпатии, принятию системы ценностей других народов. Важным является формирование умения находить общее в юморе разных народов (например, сходство лимериков с русскими небылицами и поэзией абсурда). В процессе работы с лимериками также происходит развитие стратегий общения: подростки учатся как можно мягко высмеивать недостатки, не оскорбляя, использовать юмор для снятия конфликта, поддерживать разговор с помощью шутки.

В старших классах проходит вечер, посвященный поэзии Роберта Бернса. Учащиеся в игровой форме знакомятся с биографией классика британской литературы, а также с реалиями Великобритании, проводится серия конкурсов: догадаться о значении шотландских слов и перевести их на русский язык, соотнести символы стран Объединенного королевства (флаг, цветок) со странами, которые они символизируют. Также предлагается восстановить начальный вариант стихотворений Роберта Бернса из предложенных отрывков. Большой отклик получает музыкальный конкурс, в котором, послушав песню на стихи Роберта Бернса на русском языке требуется найти оригинал из предложенных вариантов и определить, какое из стихотворений переведено в каждом случае. В результате участия учащихся в вечере происходит формирование предметной, общекультурной и страноведческой компетенций, формируется любовь к поэтическому наследию Роберта Бернса, а на примере его стихов о Родине инициируется разговор о любви к своему Отечеству, к своему родному краю.

В рамках недели иностранных языков в Академии проводится подведение конкурса учебных видеороликов и стенных газет на английском языке. Учащиеся в течение года снимают двухминутные ролики по таким учебным темам, как “Travelling”, “Books”, “My hobby” и т. д. Лучший ролик определяется голосованием на сайте Академии. Подготовка роликов не только развивает умение грамотно и с хорошим произношением излагать текст на английском языке, но и тренирует операторские навыки, умение говорить на камеру, подбирать соответствующий материал. Также каждый класс в течение года готовит стенную газету на английском языке, посвященную событиям в нашей стране и в странах изучаемого иностранного языка. Издание стенгазет развивает языковые навыки, умение взаимодействовать в команде, грамотно оформлять материал, а также вызывает интерес к культуре и традициям родной страны и других стран.

В рамках недели иностранных языков также проходят конкурсы чтецов, декламирующих стихотворения на английском языке. Особый интерес, например, вызвал конкурс стихов А.С. Пушкина, переведенных на английский язык. Учащиеся с удовольствием читали оригинальные произведения и переводы на английский, выполненные Владимиром Набоковым, Джеймсом Фаленом и другими талантливыми переводчиками. Во время подготовки учащиеся познакомились с традициями перевода и его ролью в диалоге культур.

В заключение можно сказать, что формирование социокультурной компетенции в Академии танца Бориса Эйфмана проходит не только на занятиях, предусмотренных учебной программой, но и в рамках Недели иностранных языков. Неделя иностранных языков дает возможность преподавателям и учащимся аккумулировать накопленные за год знания и применить их на практике. На мероприятиях недели происходит погружение в иноязычную культуру и, таким образом формируется возможность восприятия иной картины мира, развивается способность понимать культуру других стран, как один из основных аспектов социокультурной компетенции. Обладание социокуль-

турной компетенцией позволяет эффективно взаимодействовать с представителями иных культур, работать в многонациональных командах, что актуально для воспитанников Академии – будущих артистов балета.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2010.

2. *Бим И.Л.* Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

3. *Смирнова Л.Г.* Обзор термина «социокультурная компетенция» в рамках изучения иностранного языка в трудах российских ученых / Л.Г. Смирнова, О.А. Щербакова // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: материалы Всероссийской научно-методической конференции, Рязань, 25 февраля 2021 года. Рязань: Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, 2021. С. 332–335.

4. Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной думой от 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // ФГОС. М., 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgosooo/ (дата обращения 08.10.2025).

Будникова А. А.
(Россия, город Москва, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики),
Языкова Н. В.
(Россия, город Москва, Московский городской педагогический университет)

ОСНОВЫ ТЕОРИИ КОНТАКТНОЙ ВАРИАНТОЛОГИИ В ВУЗОВСКОМ УЧЕБНИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК МЕЖДУНАРОДНОГО

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблемы моделирования учебника английского языка как международного (далее АЯМ) в качестве средства подготовки студентов бакалавриата направлений подготовки 41.03.05 «Международные отношения» и 45.03.02 «Лингвистика» к профессиональному иноязычному взаимодействию с зарубежными коллегами, носителями мировых региональных вариантов английского языка. Авторы формулируют методические требования к структурно-содержательной организации учебника АЯМ, ключевым из которых является включение подготовительного учебного модуля, направленного на знакомство студентов с основными положениями теории контактной вариантологии. Данное требование обусловливается необходимостью создания ориентировочной основы профессиональной поликультурной коммуникации, характеризующейся в современном мире лингвокультурной неоднородностью.

Ключевые слова: теория контактной вариантологии, английский язык как международный, региональный вариант, учебник.

Исследование проблемы соотношения современных глобализационных процессов, заключающихся в стремлении к мировому слиянию и универсализации, и локализационных процессов, отражающих потребность в сохранении национальных традиций, привело к концептуализации феномена «глокализация» (от японского dochakuka «глобальная локализация») [Словарь терминов межкультурной коммуникации, 2015: 84]. Глокализация предполагает диалектическое взаимодействие способности языка, с одной стороны, выполнять посредническую функцию обеспечения коммуникативного контакта представителей разных первых языков, и, с другой, приспосабливаться к новым лингво- и социокультурным условиям и «нативизироваться», становясь способом самовыражения отдельных лингвокультурных социумов. Наиболее ярким примером глокализованного лингвистического явления сегодня служит английский язык. Так, к настоящему моменту английский язык занял бесспорное лидирующее положение среди языков международного общения и стал главным рабочим языком большинства международных организаций, научных баз данных, средств массовой информации. Одновременно с этим английский язык трансформировался из бицентричного явления в плюрицентричное, что предполагает существование помимо традиционных национальных вариантов (британский, американский английский) самостоятельных мировых региональных вариантов, например, индийского английского, китайского английского, русского английского, отражающих отличительные признаки лингвокультур их пользователей. Разнообразие вариантов английского языка изучается, классифицируется и детально описывается в рамках теории контактной вариантологии (русская версия термина “World Englishes Paradigm”, предложенная З.Г. Прошиной), подчеркивающей ценность лингвокультурной вариативности как способа укрепления локальной идентичности различных народов и культур [Прошина, 2023; Kachru, Smith, 2008] и исходящей из принципа лингвокультурного релятивизма, признающего, что все языковые варианты имеют

одинаковую ценность, поскольку являются способом лингвокультурного самовыражения в поликультурной коммуникации.

С позиций языкового образования процесс глокализации английского языка подчеркивает значимость формирования и развития у студентов компетенций, необходимых для успешной коммуникации в условиях многонационального и многокультурного мирового сообщества, за счет внедрения в образовательный контекст лингво- и социокультурного материала, позволяющего не только приобщиться к концептуальной системе носителей английского языка (преимущественно представителей Великобритании и США), но и подготовиться к позитивному взаимодействию с «неносителями», пользователями его мировых региональных вариантов. Это обусловливает целесообразность обучения студентов вузов (уровень бакалавриат), реализующих подготовку специалистов в области поликультурной коммуникации по направлениям 41.03.05 «Международные отношения» (все профили) и 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Лингвистика и межкультурная коммуникация»), английскому языку не как иностранному, а как международному, исходящему из признания плюрицентричной природы английского языка и лингвокультурной вариативности, характерной для международного уровня.

В отечественной лингводидактике методологической основой концепции обучения английскому языку как международному выступает поликультурный подход (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина). Его системообразующей идеей является признание значимости многообразия языков и культур наряду с развитием общепланетарного сознания, выражающегося в способности обучающихся видеть «свою причастность, свое место, ответственность и роль в глобальных общечеловеческих проблемах» [Сысоев, 2009: 97]. Это прямым образом отражает глокальные черты современного английского языка. Согласно поликультурному подходу, обучение английскому языку как международному предполагает следующие важные аспекты: понимание обучающимися уникального положения английского языка как инструмента поликультурного взаимодействия, используемого для достижения личных, образовательных и карьерных целей; осмысление многогранности английского языка как лингвистического феномена; уважение культурного и языкового разнообразия мира; переход от фокусировки исключительно на странах, говорящих на английском языке как родном, к исследованию мировых культурных традиций; приоритет функциональной уместности используемых языковых конструкций, вербального и невербального поведения над строгим соблюдением норм.

Практическая реализация данных положений осуществляется через учебник, являющийся, согласно системно-структурному подходу [Бим, 1977] средством реализации системы поликультурного обучения английскому языку как международному как упорядоченной совокупности взаимосвязанных компонентов обучения. Анализ современных учебников иностранных языков, используемых в вузах (уровень бакалавриат), реализующих обучение по направлениям подготовки 41.03.05 «Международные отношения» (все профили) и 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Лингвистика и межкультурная коммуникация»), и специфики профессиональной поликультурной коммуникации, осуществляемой профильными специалистами, а также опрос студентов бакалавриата образовательных программ «Международные отношения» и «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» НИУ ВШЭ позволил нам уточнить методические требования к учебнику английского языка как международного.

Проведенный опрос выявил, что значительная часть студентов не имеет целостного и четкого представления о сущности феномена плюрицентричности английского языка, вследствие чего отличительные характеристики языковых вариантов интерпретируются ими преимущественно как искажения, погрешности, либо результат слабой языковой подготовки, а не как своеобразные индикаторы принадлежности к определенному лингвокультурному социуму. Кроме этого, все

опрошенные студенты (средний уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией B2) высказали мнение о том, что они владеют британским или американским вариантом английского языка, в то время как русский вариант описывался ими с очевидно негативной коннотацией – “strong”, “tough”, “rigid”, “heavy”, “rude”. Это обусловило необходимость определения в качестве ключевого требования к учебнику английского языка как международного включение подготовительного учебного модуля, направленного на введение студентов в теорию контактной вариантологии и создание ориентировочной основы деятельности для освоения последующих модулей [Гальперин, 2010]. Достижение данной цели предполагает **ознакомление** студентов с основными историческими этапами распространения английского языка в мире и процессом становления языковых вариантов, **осознание** специфики коммуникации на международном уровне, отличающейся плюрилингвальным характером (с точки зрения вариативности английского языка), и **понимание** влияния данного фактора на процесс установления и поддержания связи с иностранными партнерами, что способствует развитию у студентов способности целостно воспринимать многообразие мировых лингвокультур, определять тип их языковых вариантов и культурно-географическую принадлежность.

Основной учебный материал данного модуля должен включать научно-популярные тексты, авторами которых являются специалисты в области теории контактной вариантологии (например, Б. Качру, Д. Кристал, З.Г. Прошина), дополненные специфическими упражнениями и речевыми заданиями. В качестве примеров можно привести: установление соответствия между ключевыми понятиями теории контактной вариантологии и их толкованиями, такими как языковой вариант или расширяющийся круг, заполнение схемы трех концентрических кругов заданными странами (см. рис. 1) и прочие виды работ.

Complete the scheme by adding the missing countries from the following list: Nigeria, Russia, Australia, India, Canada, China.

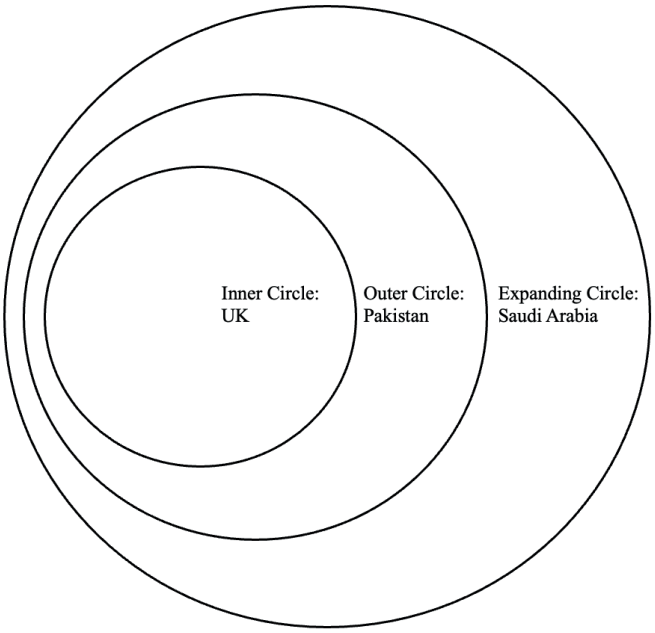

Рисунок 1. Пример упражнения из подготовительного модуля учебника английского языка как международного

Следующим требованием к учебнику английского языка как международного выступает необходимость погружения студентов в поликультурную среду профессиональной международной коммуникации. Это осуществляется через учебные модули, освоение которых является нацеленным на обеспечение готовности и способности студентов реализовывать релевантные для различных сфер деятельности профильных специалистов речевые продукты. По итогам изучения характеристики

профессиональной деятельности будущих выпускников, описанной в нормативных документах направлений подготовки «Международные отношения» и «Лингвистика», а также проведения опроса специалистов, в качестве основных сфер и связанных с ними речевых продуктов можно выделить следующие: международная дипломатия (ведение деловой/дипломатической переписки), международное образование (организация и проведение международной научно-практической конференции), международные политические процессы (написание и представление меморандума), международная коммерческая деятельность (ведение переговоров с партнерами по бизнесу), экологическое движение (участие в панельной дискуссии), сохранение всемирного культурного наследия (подготовка публикации для социальных сетей).

Важно, что ключевой учебный материал, включенный в модули, должен представлять собой устные и письменные тексты, описывающие ситуации профессионального сотрудничества представителей различных региональных вариантов английского языка, применяющих его в роли международного языка-посредника. Это позволит создать наиболее близкие к международному общению коммуникативные условия, характеризующиеся общепланетарной сферой охвата, значительной степенью лингвокультурного разнообразия и укреплением ощущения лингвокультурной самобытности народов. Кроме этого, упражнения и речевые задания к данным текстам должны быть направлены на обеспечение операционально-деятельностной основы профессионального общения, осуществляемого на английском языке как международном, то есть формирование и развитие навыков и умений осуществления поликультурной коммуникации. К таким мы относим:

– плюрилингвистические навыки и умения – распознавать и понимать характерные особенности разных вариантов английского языка в устной и письменной речи, сопоставляя их с лингвокультурой носителя, предвидеть потенциальные трудности понимания и коммуникационные сбои, которые могут быть ими вызваны, переключаться в процессе аудирования между разными языковыми вариантами;

– социокультурные – идентифицировать признаки проявления культурных обычаев, церемоний, этикета и ценностных ориентаций в вербальной и невербальной коммуникации собеседников, проводить оценку их социально-культурного фона;

– прагматические – определять практическую цель реализации коммуникации, сопоставлять ее с формой профессионального общения и использовать соответствующие вербальные и невербальные коммуникативные стратегии;

– компенсаторные – выражать в процессе общения свою реакцию при возникновении коммуникативного нарушения, транслировать речевым партнерам сведения, отражающие специфику родного культурного пространства и языка, а также другую значимую культурно-маркированную информацию.

Наконец, учебник английского языка как международного должен создавать условия для формирования ценностно-мотивационной базы профессионального взаимодействия, включая осознание собственной культурной идентичности, уважение многообразия культурных и языковых особенностей, принятие языковой вариативности и толерантность к межкультурным различиям. Данное требование может быть реализовано главным образом посредством отбора текстов, обладающих поликультурным аксиологическим потенциалом и выражающих ценности представителей родного и иных лингвокультурных социумов [Языкова, 2023]. В качестве примеров подобных текстов можно привести панельную дискуссию на тему развития устойчивого туризма, видео интервью с международными студентами об их опыте обучения за рубежом и другие.

Таким образом, обучение английскому языку как международному должно быть направлено на подготовку студентов, обучающихся по направлениям 41.03.05 «Международные отношения» (все профили) и 45.03.02 «Лингвистика» (профиль «Лингвистика и межкультурная коммуникация»)

к успешному профессиональному взаимодействию с зарубежными коллегами, не являющимися носителями английского языка. При этом ключевым средством реализации обучения служит учебник, разработка которого должна исходить из методических требований, определяемых спецификой профессионального поликультурного общения. К таким требованиям относятся особая структурная организация учебника, предусматривающая наличие подготовительного модуля, знакомящего студентов с положениями теории контактной вариантологии, и основных модулей, посвященных различным аспектам их будущей профессиональной деятельности, а также содержательное наполнение учебника, обеспечивающее погружение студентов в поликультурную среду международной коммуникации через устные и письменные тексты, объединяющие представителей различных мировых вариантов английского языка и отражающие их ценностные ориентации, и характеризующееся наличием упражнений и речевых заданий, которые будут способствовать формированию и развитию плюрилингвистических, социокультурных, прагматических и компенсаторных навыков и умений осуществления поликультурной коммуникации.

К настоящему времени авторами настоящей статьи разработана модель данного учебника и осуществлена его опытно-экспериментальная проверка со студентами 2 курса образовательной программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» с уровнем владения иноязычной коммуникативной компетенцией B2 и выше на базе школы иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» на примере двух учебных модулей, доказавшая состоятельность и результативность методики поликультурного обучения английскому языку как международному [Будникова, 2025]. Перспективы дальнейшего исследования авторы видят в разработке и издании полноценного учебника английского языка как международного как средства поликультурного обучения, внедрении его в обучение иностранному языку студентов бакалавриата профильных направлений подготовки, а также анализе полученных результатов для повышения качества языкового образования.

Литература

1. *Будникова А.А.* Методика поликультурного обучения студентов бакалавриата английскому языку как международному: дис. … канд. пед. наук. М., 2025.

2. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания: монография. М.: Русский язык, 1977.

3. *Гальперин П.Я.* О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 111–114.

4. *Прошина З.Г.* Новый взгляд на обучение плюрицентричному языку // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023. № 4 (52). С. 186–196.

5. Словарь терминов межкультурной коммуникации / авт.: И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015.

6. *Сысоев П.В.* Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96–110.

7. *Языкова Н.В.* Аксиология лингвообразования: концептуальные аспекты и технологические решения // Экология языка. Моно- и межкультурная коммуникативная практика: Материалы всеросс. науч. конф. с междунар. участием (Улан-Удэ, 28–30 сентября 2023 г.) / науч. ред. П.П. Дашинимаева, отв. ред. Т.И. Гармаева. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2023. С. 11–16.

8. *Kachru Y., Smith L.E.* Cultures, Contexts, and World Englishes. London; New York: Routledge, 2008.

Емельянова Н.А.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНЫХ ВИДЕО КАК АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается методика использования видеорекламы как аутентичного материала на уроках РКИ. Акцент делается на развитии навыков аудирования, расширении лексического запаса, включая современные реалии и сленг, и формировании социокультурной компетенции через анализ культурных кодов. Автор предлагает практическую модель работы с рекламным роликом (этапы до, во время и после просмотра) и примеры заданий для разных уровней владения русским языком как иностранным, что делает статью практико-ориентированным ресурсом для преподавателей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), видеореклама, аутентичные материалы, социолингвистическая компетенция, аудирование, лингвокультурология, методика преподавания.

Овладение иностранным языком выходит за рамки усвоения грамматики и лексики: ключевую сложность представляет интеграция в лингвокультурное пространство, требующая понимания имплицитных смыслов и социокультурного контекста. Перед преподавателями РКИ стоит задача поиска аутентичных материалов, способных служить «мостом» между знанием системы языка и его реальным функционированием. В этом качестве в последние годы активно рассматривается видеореклама. Ее уникальный дидактический потенциал обусловлен полимодальной природой: интеграция вербального, визуального и аудиального каналов в целостное смысловое единство делает рекламу эффективным инструментом презентации языка в естественной среде его бытования.

Актуальность исследования обусловлена тремя факторами. Во-первых, видеореклама представляет собой психологически близкий «цифровому поколению» формат, что повышает мотивацию и вовлеченность студентов в учебный процесс. Во-вторых, будучи образцом аутентичной коммуникации, реклама отражает реальные тенденции в языке (современная лексика, разговорные конструкции). В-третьих, видеореклама выступает концентрированным источником культурных кодов и социальных стереотипов.

В современной методике обучения иностранным языкам, включая РКИ, акцент делается на формировании коммуникативной компетенции как конечной цели обучения. Этот подход подразумевает не только овладение грамматикой и лексикой, но и способность эффективно взаимодействовать в реальных социокультурных условиях. Как отметил Д.С. Лихачев, «Одно из самых главных проявлений культуры – язык. Язык не просто средство коммуникации, но прежде всего творец, созидатель. Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове» [Лихачев, 2000]. Язык является не просто инструментом, но и квинтэссенцией национального мышления, ценностей и культурных кодов. В этой связи ключевой методической задачей преподавателя РКИ становится преодоление искусственности и ограниченности традиционных учебных материалов. Его цель – создать в условиях учебной аудитории эффект погружения в аутентичную языковую среду, где язык существует не как объект изучения, а как инструмент реальной коммуникации, насыщенный современными смыслами, культурными отсылками и невербальными компонентами.

В этом контексте видеореклама утвердилась в качестве высокоэффективного аутентичного ресурса, наряду с фильмами и песнями [Бегунова, 2018]. Ее дидактическая ценность заключается в том, что она представляет собой «концентрат» культуры и национального менталитета, а язык

рекламы – это социальный язык, насыщенный культурно-обусловленными смыслами. Многочисленные исследования подтверждают положительное влияние видеорекламы на мотивацию обучающихся и усвоение языкового материала. А.В. Бровина, исследуя возможности применения рекламы в качестве лингводидактического материала на уроках РКИ, отметила: «Воздействующий характер рекламы, разнообразные средства передачи информации, краткость, актуальность могут стимулировать коммуникативную активность на уроках иностранного языка на всех уровнях – от базового до продвинутого» [Бровина, 2021]. Т.Г. Кликушина и М.А. Валанчус выделяют 7 ключевых особенностей рекламы, важных с точки зрения ее использования в преподавании иностранного языка:

а) реклама вносит элемент новизны в традиционное преподавание;

б) она оказывает сильное эмоциональное воздействие на обучающихся;

в) она повышает интерес и вызывает положительные эмоции;

г) она демонстрирует особенности иностранного языка и является частью языковой среды;

д) она содержит множество разнообразных средств выразительности, устойчивых выражений, поговорок;

е) она содержит сленг и разговорные выражения;

ж) она содержит знания о культуре страны изучаемого языка [Кликушина, Валанчус, 2020].

Ю.А. Комарова в своем исследовании доказывает, что использование аутентичных видеоматериалов, в том числе видеорекламы, дает возможность познакомиться не только с различными образцами речи, но и с другими способами осуществления коммуникативного намерения, такими как, например, стилистика и синтаксис слогана, рекламного текста. В итоге это способствует развитию и совершенствованию умений в области общения на иностранном языке [Комарова, 2021].

Эффективность использования видеорекламы в обучении находит свое обоснование в ключевых положениях бихевиористской теории и когнитивной психологии. С точки зрения бихевиоризма (Дж.Б. Уотсон, Б.Ф. Скиннер), обучение является результатом формирования устойчивой связи «стимул – реакция». Видеореклама как поликодовый феномен предоставляет комплекс мощных стимулов (визуальных, аудиальных, вербальных), вызывающих непосредственные реакции обучающихся, что способствует прочному закреплению материала. В рамках когнитивного подхода акцентируется внимание на роли когнитивных структур и процессов в обучении. Виртуальные сцены, смоделированные в рекламных роликах, активируют у обучающихся схемы прошлого опыта и помогают выстраивать новые ментальные модели. Это не просто пассивное восприятие, а активный процесс осмысления, где визуальный ряд помогает декодировать и запоминать вербальную информацию, облегчая ее интеграцию в долговременную память.

Систематизируя сказанное, можно выделить ключевые преимущества видеорекламы как учебного ресурса:

Аутентичность и актуальность. Реклама оперативно отражает текущие языковые тенденции, современную лексику и сленг, представляя язык в его динамичном развитии.

Поликодовость и эмоциональное воздействие. Синтез изображения, звука, музыки и текста создает многоканальное восприятие, облегчает понимание и повышает мотивацию, оживляя атмосферу в аудитории.

Культурологическая насыщенность. Рекламные ролики служат «окном» в повседневную жизнь общества, демонстрируя его ценности, традиции, юмор и социальные взаимодействия.

Компактность и управляемость. Краткость формата позволяет эффективно встраивать ролик в структуру урока, фокусируясь на конкретных учебных задачах и организуя интенсивную работу в ограниченные временные рамки.

Для реализации дидактического потенциала видеорекламы необходим тщательный отбор материала и соблюдение ряда методических принципов.

1. Содержание ролика должно соответствовать тематике урока, лексико-грамматическому материалу и социокультурным задачам. Преподавателю необходимы навыки поиска, критического анализа и редактирования видео, предпочтение следует отдавать авторитетным источникам.

2. Учитывая возможную языковую неуверенность обучающихся, на начальном и среднем этапах обучения следует выбирать ролики с относительно простой и частотной лексикой, избегая перегруженности сложными грамматическими конструкциями и узкоспециальным сленгом.

3. Ролик должен быть информативен с точки зрения отражения культурных реалий, социальных норм и поведенческих паттернов.

4. Продолжительность видеоматериала является критически важным параметром. Слишком короткий ролик может не раскрыть тему, а чрезмерно длинный приводит к перегрузке внимания и смещению фокуса с учебных задач на развлекательный контент. Наиболее оптимальными для урока считаются ролики продолжительностью от 20 секунд до 2–3 минут, что позволяет сохранить концентрацию и обеспечивает возможность многократного просмотра с целью решения разного рода задач при каждом просмотре.

Ключевую роль играет не сам просмотр, а система заданий, организующая деятельность обучающихся до, во время и после просмотра. Именно на этих этапах преподаватель обеспечивает оперативную обратную связь, направляет обсуждение и помогает студентам скорректировать стратегии работы с аутентичным материалом. Рассмотрим каждый из названных этапов на примере следующего сценария рекламного ролика:

Текст видеорекламы (отрывок): Привет. Я полковник Сандерс. Уверен, что, сидя дома, вы мечтаете о курице KFC, хрустящей и вкусной.

Вся моя жизнь – это вкус и хруст. Если был хруст, за ним будет вкус!
Курица, хруст, и не будешь ты пуст, Курица – хруст, курица – вкус!
Используй чат-бот для заказа и забирай в ресторане KFC.

Преддемонстрационный этап (до просмотра) представляет собой фундаментальную подготовительную фазу в работе с аутентичным видеоматериалом, от эффективности которой напрямую зависит успешность реализации всего учебного процесса. Его методическая цель носит комплексный характер и структурирована в три взаимосвязанных компонента, выделенных нами на основе ключевых педагогических задач, решаемых для обеспечения эффективного восприятия иноязычной видеоинформации и последующей речевой деятельности.

Лингвометодический компонент предполагает системный отбор и введение ключевых лексических единиц и грамматических конструкций на основе критериев частотности, смыслообразующей функции и потенциальной трудности декодирования. Данный компонент базируется на фундаментальных положениях методики преподавания РКИ, разработанных такими учеными как А.Н. Щукин, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя. В частности, в рамках исследований в данной области обоснована необходимость этапа предварительного снятия лингвистических трудностей (фонетических, лексических, грамматических) до начала восприятия иноязычного текста. Ключевое значение имеет теория смыслового восприятия речевого сообщения И.А. Зимней, согласно которой незнание или ошибочная интерпретация ключевой номинации нарушает механизм вероятностного прогнозирования и препятствует целостному пониманию содержания. При работе с приведенным рекламным роликом KFC фокус внимания направлен, например, на такие номинации, как:

– *Полковник*. Основное значение этого слова – «воинское звание (военный чин) старшего офицерского или командного (начальствующего) состава». Однако в контексте рассматриваемой рекламы оно используется в другом значении, отражающем культуру США – страны, в которой основан рекламируемый бренд. Речь идет о специальном звании для граждан некоторых штатов, получаемом ими за внесение особого вклада в развитие штата (соответствует званию «Почетный

житель» в России). В частности, известно, что основатель KFC Х.Д. Сандерс получил такое звание за заслуги в развитии сферы общественного питания в штате Кентукки. Без предварительного разъяснения этой реалии понимание образа может быть неполным или искаженным.

Методический инструментарий включает визуальную семантизацию (стоп-кадры с изображением продукта), подбор синонимичных рядов (*хрустящий – хруст – похрустеть*), составление словосочетаний (*вкусная курица, сделать заказ*) и прогнозирование контекстов употребления.

Мотивационно-прогностический компонент нацелен на актуализацию имеющихся у обучающихся фоновых знаний и формирование познавательного интереса. Теоретической основой этого компонента выступает, прежде всего, лингвострановедческая теория Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, согласно которой усвоение иноязычной лексики неотделимо от овладения фоновыми знаниями – совокупностью культурных сведений, стоящих за языковым знаком. Немаловажную роль играет также психолингвистическая концепция А.А. Леонтьева, обосновавшего роль «внутреннего контекста» и личностно-значимой мотивации в процессе восприятия иноязычной информации. В рассматриваемом примере, в частности, речь идет об актуализации фоновых знаний обучающихся о международных брендах быстрого питания и формировании познавательного интереса. Эффективным приемом выступает демонстрация стоп-кадра с изображением полковника Сандерса и последующей эвристической беседой: *Кто этот человек? С какой продукцией он ассоциируется? Как вы думаете, о чем будет этот ролик?* Это стимулирует выдвижение гипотез и создает личностно-значимый контекст для восприятия. При работе с рекламными роликами, тематически связанными с культурными реалиями, праздниками и т. д. (например, ролики, связанные с выбором подарков на 23 февраля и 8 марта), данный компонент приобретает выраженный лингвокультурологический характер, позволяя диагностировать и корректировать исходные представления обучающихся о соответствующих традициях.

Целеполагающий компонент помогает переводить познавательный интерес в операциональное русло. Он базируется на психологической теории учебной деятельности, разработанной П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым. В рамках этой теории выделяется принцип ориентировочной основы действий (П.Я. Гальперин), который реализуется в методике через формулировку установочных вопросов и заданий, предъявляемых обучающимся до начала просмотра. Такая предварительная целевая установка выполняет функцию когнитивного сценария, организующего внимание и селекцию воспринимаемой информации. Преподаватель формулирует и предъявляет обучающимся конкретные установочные вопросы, которые структурируют процесс просмотра и направляют внимание на существенные элементы содержания. Вопросы дифференцируются по уровням сложности: от общих, нацеленных на понимание основной идеи (*Какой продукт рекламируется? Какие его свойства подчеркиваются?*), до более частных, требующих вычленения деталей и анализа речевых моделей (*Как рифма и ритм влияют на запоминание слогана? Почему использован образ полковника Сандерса?*). Четкая целевая установка не только оптимизирует восприятие, но и выполняет функцию своеобразного «сценария» для последующей речевой деятельности, подготавливая основу для обсуждения и анализа на последующих этапах работы.

Демонстрационный этап (во время просмотра) – это центральная фаза работы с видеоматериалом, в рамках которой осуществляется формирование комплекса перцептивных и когнитивных навыков. Методологической основой этапа выступает принцип многоразового просмотра с последовательным наращиванием сложности задач: от глобального понимания к детализированному и аналитическому. Оптимальным для решения данной иерархии целей является трехкратный просмотр, где каждый последующий шаг опирается на результаты предыдущего, обеспечивая системное усвоение поликодового текста.

Первый просмотр нацелен на достижение цельного понимания содержания ролика. Методически оправданной стратегией является организация просмотра без звукового сопровождения, позволяю-

щая сконцентрировать внимание на визуальной составляющей: идентификации персонажа (полковник Сандерс), анализе его невербального поведения (дружелюбная мимика, пригласительные жесты), определении локаций (дом, ресторан) и визуальных акцентов на продукте. Формулировка задания носит описательный характер: *Опишите визуальный ряд: кого вы видите, где происходит действие, на чем сосредоточено внимание?* Последующий просмотр с полным аудиовизуальным рядом направлен на интеграцию вербальной и невербальной информации. Итогом становится формулировка основной идеи ролика, фиксируемая в ответе на вопрос: *о чем этот ролик? какова его ключевая мысль?*

Второй просмотр ориентирован на детализированное понимание вербальной составляющей. На данном этапе применяются задания, требующие извлечения конкретной лингвистической информации. Эффективным приемом является использование текста с пропусками ключевых лексических единиц: «*Привет. Я _____ Сандерс. Уверен, что, сидя дома, вы мечтаете о _____ KFC, _____ и вкусной. Вся моя жизнь это _____ и хруст. Если был _____, за ним будет _____! _____, хруст, и не будешь ты _____, _____ – хруст, _____ – вкус! _____ чат-бот для заказа и _____ в ресторане KFC*». Параллельно используются задания продуктивного характера, подразумевающие ответы на определенные вопросы по содержанию рекламы: *Какие характеристики продукта подчеркиваются? Какие действия предлагается совершить зрителю? Какой способ заказа рекламируется?* Это способствует развитию селективного аудирования и точности восприятия.

Третий, аналитический просмотр, направлен на глубинное декодирование поликодовой структуры рекламного сообщения. Фокус внимания смещается на имплицитные смыслы, транслируемые через паралингвистические средства. Обучающимся предлагается провести многоаспектный анализ:

– Звуковой организации: к*ак ритм и рифма («вкус-хруст-пуст») влияют на восприятие и запоминание?*

– Лингвостилистических особенностей: *Какую функцию выполняют повторы («хруст» – 5 раз) и параллельные конструкции?*

– Визуальной стилистики: *как цветовая гамма (красный, белый) и образ полковника Сандерса связаны с брендом?*

– Коммуникативной стратегии: *Какие психологические приемы используются для воздействия на зрителя?*

Подобный анализ позволяет выявить базовые культурные коды и маркетинговые стратегии, способствуя развитию у обучающихся медийной и межкультурной грамотности, а также критического мышления при восприятии рекламных сообщений.

Постдемонстрационный этап (после просмотра) выполняет системообразующую функцию. Методическая цель данного этапа заключается в создании условий для интеграции речевых навыков (говорения и письма), развития критического мышления и углубления социокультурной компетенции через серию дифференцированных заданий. Они соответствуют уровням языковой подготовки обучающихся, определяемым в соответствии с системой сертификационных уровней ТРКИ и нормативно-методическими документами к этой системе – требованиями (стандартами), типовыми тестами [Тестирования по уровням ТРКИ: эл. ресурс].

На начальном этапе обучения (Элементарный и Базовый уровни владения РКИ, или А1 – А2) обучающиеся овладевают основами языковой системы для решения базовых коммуникативных задач. Акцент делается на репродуктивных и условно-речевых заданиях, обеспечивающих закрепление материала в знакомом контексте. После просмотра рекламного ролика KFC обучающимся может быть предложено составление диалога с чат-ботом для заказа еды. При работе с рекламой операторов мобильной связи (МТС, Билайн и др.) эффективно моделирование диалога между членами семьи, общающимися по видеосвязи, что стимулирует использование речевых формул и бытовой

лексики в условиях, приближенных к реальной коммуникации. Лексико-грамматические упражнения на составление предложений с ключевыми словами (*хрустящий, вкусный, заказ, чат-бот, ресторан*) направлены на активизацию новой лексики в активном словарном запасе обучающихся, что способствует ее прочному усвоению.

На среднем (продвинутом) этапе обучения (1-й и 2-й сертификационные уровни, или B1–B2) стандартами предусмотрено развитие умения самостоятельно решать коммуникативные задачи в различных сферах общения. Задания приобретают проблемный характер, требуя не воспроизведения, а анализа, оценки и сопоставления информации. Обучающиеся анализируют маркетинговую стратегию бренда, обсуждая, как сочетание ностальгического образа полковника Сандерса с современными технологиями (чат-бот) создает уникальное торговое предложение. Анализ целевой аудитории помогает формировать медиа-грамотность, побуждая студентов выявлять маркетинговые стратегии через призму визуальных и вербальных сигналов. Дискуссия, построенная на анализе культурных кодов, выводит учебную деятельность в межкультурную плоскость и способствует развитию навыков критической деконструкции медиа-текста. На примере рассматриваемого ролика можно организовать обсуждение, затрагивающее трансформацию глобального бренда в локальном культурном пространстве (адаптация образа полковника Сандерса для российской аудитории), анализ культурных смыслов ритмической организации текста и игровых повторов «*хруст-вкус-пуст*», а также исследование особенностей восприятия концепта «домашнего комфорта» в разных лингвокультурах. Особое внимание уделяется нарративу технологической доступности как отражению современной российской цифровой реальности и сравнению культурных моделей потребления фастфуда. Подобный анализ развивает способность к декодированию культурно-обусловленных смыслов и стимулирует рефлексию над собственными культурными установками.

На продвинутом (завершающем) этапе (3-й и 4-й сертификационные уровни, или C1–C2) подразумевается активное развитие речевых умений, ориентированных на профессиональную и исследовательскую деятельность. В связи с этим доминируют творческие и исследовательские задания, требующие глубокой лингвистической и культурологической рефлексии. Культурологический анализ проводится с фокусом на феномене глобализации, где глобальный образ сочетается с локализованными элементами (чат-бот, адаптированный под российский рынок). Итоговым продуктом становится мини-проект по разработке концепции рекламного ролика для вывода продукта на рынок страны обучающихся. Проект включает исследование локальной гастрономической культуры, формирование уникального торгового предложения и создание вербальных (слоганы, сценарий) и визуальных (раскадровка) компонентов, учитывающих принятые в данном лингвокультурном сообществе коммуникативные стратегии.

Таким образом, видеореклама, будучи интегрированной в учебный процесс через структурированную методику, преодолевает ограничения традиционных учебных материалов и выступает ключевым ресурсом для создания подлинно коммуникативной и лингвокультурологической среды на уроке РКИ. Перспективы дальнейших исследований видятся в детализации методики работы с конкретными жанрами рекламы, разработке цифровых дидактических материалов на ее основе и экспериментальной проверке долгосрочного эффекта от ее применения на разных этапах обучения.

Литература

1. *Бегунова Я.А.* Видеоматериалы как средство обучения иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология // Социокинетика. 2018. № 2. С. 187–190.

2. *Бровина А.В.* Русскоязычная реклама как лингводидактический материал в преподавании РКИ // МНКО. 2021. № 5 (90). С. 342–344.

3. *Кликушина Т.Г., Валанчус М.А.* Использование рекламы в преподавании иностранного языка на старшем этапе обучения в СОШ // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2020. № 1. С. 41–44.

4. *Комарова Ю.А.* Использование аутентичной видеорекламы как эффективной опоры в обучении иноязычному высказыванию студентов гуманитарных специальностей // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 7. С. 35–40.

5. *Лихачев Д.С.* Русская культура. М., 2000.

6. Тестирования по уровням ТРКИ (A1–C2) [Электронный ресурс]. URL: https://trki.linguanet.ru/testirovanie-po-urovnyam-trki-a1-s2/ (дата обращения 15.10.2025).

Изотова Н.В., Клименко М.В.
(Россия, город Брянск, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского)

ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Расширение доступа обучающихся к ресурсам и источникам знания в различных медиаформатах открывает широкие возможности для проектирования занятий в контексте концепции интермедиальности. Интермедиальное объединение понятий и идей позволяет создавать целостное многохудожественное пространство на практических занятиях по английскому языку. Это определяет его цели, задачи, а также содержание учебных материалов. При этом важной частью проектирования занятия выступает разработка заданий и упражнений на основе единой тематической линии, которая находит свое отражение в различных медиа. В качестве примера создания интермедиального пространства на занятии приводится алгоритм работы с тематической линией “Time: Value and Irreversibility”.

Ключевые слова: английский язык, интермедиальность, учебные материалы, практические занятия.

Интенсивная цифровизация образовательного процесса в значительной степени расширила доступ обучающихся к культурному наследию человечества. Студенты, изучающие иностранные языки, получили поистине безграничный доступ к продуктам культуры в современной медийной экосистеме, ставшей пространством существования человека. Как следствие, мы получили возможность интеграции в образовательный процесс современного иноязычного образования огромного количества культурных явлений, фактов и смыслов из разных эпох и стран. Учитывая тот факт, что культура рассматривается как содержание иноязычного образования, следует отметить объективную необходимость максимально эффективной интеграции культуроведческого знания в профессиональную подготовку студентов вуза, особенно по языковым профилям подготовки.

Современное иноязычное образование в вузе, по мнению В.В. Сафоновой, должно иметь в своей основе проблемно-ориентированную образовательную среду как «непременное условие актуализации языковой подготовки» [Сафонова, 2024: 16]. При этом автор упоминает такие важные культуроведческие задачи как социокультурный анализ и интерпретацию вербального названия произведений живописи, включая задачи на культуроведческое сопоставление одного и того же объекта, изображенного на картинах в живописи и в карикатурах, что подтверждает идею о важности реализации принципа интермедиальности при обучении иностранному языку в вузе.

Идеи интермедиальности получили значительное распространение в современной гуманитарной науке и стали предметом глубокого изучения в культурологии, литературоведении и философии искусства. Под интермедиальностью в глобальном контексте понимается «взаимодействие различных медиа (от английского inter – между- и media – средства)» [Изотова, Клименко, 2024]. При этом различные области научного знания по-разному понимают ключевой термин «медиа». Мы принимаем толкование данного термина, представленное в работах А. Хаминова и Н. Зильберман, где медиа понимаются комплексно как средства коммуникации, как способ передачи информации, коммуникативного канала, как среда, «в пространстве которой производятся, эстетизируются и транслируются культурные коды» [Хаминова, Зильберман, 2014: 39]. При этом медиа также формируют общественное мнение и культурные нормы [Ханзен-Лёве, 2016].

Включение в методическое содержание практического занятия по иностранному языку принципа интермедиальности [Изотова, Клименко, 2024] предполагает взаимодействие различных медиа на уровне содержания учебных материалов в контексте единого тематического профиля занятия. Однако, следует отметить, что такое взаимодействие не является чисто техническим (иначе мы бы говорили о мультимедийном подходе), поскольку интермедиальность связывается с проникновением форматов друг в друга на основе неких общих культурных смыслов, реализуемых в содержании каждого медиа. Рассматривая концепцию интермедиальности, предложенную И.П. Ильиным, Ю.В. Седых отмечает, что интермедиальность по своей сути это «создание целостного полихудожественного пространства культуры (художественный метаязык)» [Седых, 2008]. Следовательно, не вызывает сомнения тот факт, что реализация идей интермедиальности на практических занятиях по иностранному языку станет основой для создания целостного художественного пространства.

Среди основных целей таких занятий следует особо выделить формирование целостного образовательного опыта в рамках изучения определенного культурного феномена на основе междисциплинарной концепции интермедиальности [Изотова, Клименко, 2024]. В основе такого образовательного опыта лежит знакомство обучающихся с определенным культурным концептом, (например, концептом времени, цвета, любви и т. п.) и его культурным значением. Проведение подобных занятий призвано обеспечить достижение совокупности и других целей: *учебных* (связаны с развитием коммуникативной компетенции и ее составляющих), *воспитательных* (воспитание уважительного отношения к фактам и явлениям мировой культуры), *общепрофессиональных* (формирование интермедиальной грамотности будущего специалиста).

Важнейшей задачей преподавателя на этапе подготовки занятия выступает проектирование учебных материалов, которые станут основой для реализации принципа интермедиальности. При их разработке следует учитывать традиционные для гуманитарного знания категории интермедиальности: медиа-транспозиция, медиа-комбинация и медийная референция [Rajewsky, 2005]:

1) *медиа-транспозиция (перенос мотивов, образов, сюжетов из одного вида искусства в другой)* – «оригинальный» текст, фильм и т. д. является «источником» вновь формируемого медиапродукта, формирование которого основано на специфичном для медиа и обязательном взаимодействии, поэтому преподаватель осуществляет поиск экранизаций, новелл, примеров трансформации текста, фильма, объединенных изучаемым понятием/темой;

2) *медиа-комбинация (отражение в произведении формообразующих и конструктивных принципов из другого медиа)* – преподаватель осуществляет поиск примеров представления изучаемого явления в литературном произведении живописного полотна, архитектурном сооружении, музыкальном произведении, кинокартине, то есть все то, что работает как смешанная техника;

3) *медийная референция (проекция концептуальных моделей на конкретные тексты в широком смысле слова)* – преподаватель осуществляет поиск примеров отсылки в художественном тексте к фильму посредством, например, использования или имитации определенных кинематографических приемов, таких как увеличение изображения, затухание, растворение и монтажное редактирование, примеры музыкализации литературы, транспозиции произведений искусства, отсылок в кино к живописи или в живописи к фотографии и т. д.

Необходимо также не только осуществить подбор соответствующих текстов, но и разработать сценарный замысел занятия, вокруг которого будут выстраиваться и содержательные, и организационные решения. Интермедиальное объединение понятий, идей и смыслов из различных медиа в определенную смысловую общность, позволяет создавать единое многохудожественное пространство на практических занятиях по языку в вузе, поскольку предполагает включение в учебные материалы произведений живописи, литературы, музыки, скульптуры, архитектуры, нетрадиционных

видов искусства и актуальных продуктов медиасферы. Использование идей интермедиальности как основы содержания занятия позволяет более глубоко понять культурные смыслы и осознать сущность изучаемых культурных концептов.

В качестве примера создания полихудожественного пространства на занятии предлагается описание методики работы с тематической линией “Time: Value and Irreversibility”. Практическое занятие по английскому языку проводилось в рамках изучения темы “Time” на 3 курсе (направление подготовки *44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль Иностранный язык, Иностранный язык*).

1. *Разминка*. Для студентов подготовлены вопросы, связанные с их пониманием понятия времени как абстрактного понятия, с одной стороны, и как чего-то материального, осязаемого, чем можно поделиться, передать, подарить, отнять и т. п.

2. *Определение темы занятия*. Для логичного перехода к непосредственной теме занятия студентам предлагается рассмотреть картину «Постоянство памяти» художника Сальвадора Дали, созданную в 1931 году, выделить основные детали и предложить свою интерпретацию замысла художника. Основной задачей данного этапа является определение темы занятия, ключевых проблемных вопросов и направлений их обсуждения. Далее, вниманию студентов предлагается та же картина, но с пронумерованными элементами на ней и трактовка представленных элементов. Разделившись на 2 подгруппы, студенты выбирают 2–3 элемента и обсуждают их значение: насколько они согласны/не согласны с предложенной концепцией художественных элементов.

3. *Развитие умений чтения художественного аутентичного текста и оценивания авторского замысла*. Каждому студенту предлагается самостоятельно прочитать текст произведения The Girl of “Time and The Clock of Life” (by Karino Gibson) [Gibson: el. resource]. После прочтения предлагается обсудить авторский замысел, установить символизм деталей и образов (девушки по имени the Girl of Time, ее страхов, связанных с боем часов и ходом времени, персонажей с именами Present, Past, Future, Time, Death) с целью выявления общности представления изучаемого явления времени в коротком рассказе и картине «Постоянство памяти» через символизм деталей и образов: образа имен нарицательных, выступающих с качестве имен собственных (Stranger, Friend), абстрактных понятий, существующих в истории как идеи освобождения из плена боязни конца в будущем благодаря появлению в жизни дружбы и общения, позитивных эмоций. Реализация идеи медиа- транспозиции.

4. *Работа с кейсами и развитие умений монологического высказывания с элементами анализа и аргументации.* Работа на этом этапе занятия предполагает обсуждение, анализ, осмысление и понимание символизма образа времени через учебные кейсы, в состав которых включены креолизованные тексты разных медиаформатов (агитационные плакаты с изображением часов, иллюстрации в книгах и их обложки с изображением главных героев литературных произведений в связке с ассоциацией времени, непосредственно литературные произведения, в названиях которых присутствует время, известные полотна художников с названием, содержащим лексические единицы со значением времени (как части дня, времени года) или само существительное time). Результатом обсуждения должно выступить распределение предложенных медиа на основе двух основных философских подходов к идее течения времени: стрела времени и петля времени. Медиа-комбинация выступает основой данного этапа.

5. *Формирование образовательного продукта.* Завершающий этап занятия предполагает возвращение к картине Сальвадора Дали «Постоянство памяти», к идее необратимости времени и обсуждению понятий «стрела времени» (“arrow of time”) и «петля времени» (“loop of time”), которые отражают две противоположные идеи, связанные с понятием времени и имеющие глубокий, философский смысл: однонаправленность движения времени, от прошлого к будущему с необратимостью

процессов и переживание одного и того же отрезка времени с сохранением памяти о предыдущих циклах (как сюжетный прием в кинематографе и литературе). Дискуссия предполагает приведение конкретных примеров сюжетов с петлей времени и стрелой времени и их значением, высказывание собственного мнения и обоснования позиции относительно этих понятий (принятие/непринятие, желание быть участником событий подобного фантастического характера, отношение к фатализму и неизбежности). Основа этапа – реализация идей медиа-комбинации.

6. *Домашнее задание. Подведение итогов.* Домашним заданием студентов является создание на основе использования онлайн инструментов для визуализации информации постера – афиши для фильма с названием, которое бы отражало идею времени (стрелы времени или петли времени) и написание логлайна будущего фильма (с главным героем, антигероем, четкой сюжетной линией, чередой событий и философской концовкой, которая заставляет задуматься о значении времени в жизни людей). На завершающем этапе студенты осуществляют рефлексию. Медийная референция – основа данного этапа. Ниже представлен краткий план практического занятия (таблица 1).

Таблица 1.

План практического занятия по теме “Time: Value and Irreversibility”

Stages of the lesson	Assignments completed and tasks carried out
Stage 1: Warming up	Answering questions: How would you define the notion “time”? What is time personally for you? What images are associated with the idea of time course? Is time irreversible? Can you manage your time wisely? What is the best time in a person’s life?
Stage 2: Defining the topic of the lesson	Identifying the message of the painting by Salvador Dali “The Persistence of Memory” (1931). Analyzing and discussing the suggested interpretation of the 11 objects in the composition of the painting: 1. The symbol of time is all the watches depicted as soft. Their image reflects the coexistence of the present, past and future. The position of watches in different places can be seen as these three time dimensions. 2. The orange watch doesn’t undergo melting. Its being covered by ants echoes the passing of the time. 3. The ants on the surface of the solid orange watch is associated with death and decay. 4. The image of the ants made clear the idea that time flies and everything passes away. 5. A weird object, lying on the ground refers to the inner world of the painter himself and is of a dreamlike nature. 6. The reflection of both reality on the one hand, and something imaginary, on the other hand, is represented by the image of the mirror in the picture. 7. The past is represented by a dry olive tree, which is usually associated with wisdom. 8. The empty shoreline can be attributed to the emotional emptiness of Dali. 9. The contrast between the glowing sea and a gloomy foreground reflects the discrepancy between memory and reality, the imaginary and a real overwhelming world.

Окончание таблицы 1.

Stages of the lesson	Assignments completed and tasks carried out
Stage 3: Reading authentic literary texts, evaluating the author's message	Reading the story The Girl of Time and The Clock of Life by Karino Gibson [Gibson: el. resource]. Working with the text of the story – to identify the author's message; – to reveal the symbolism of the images (of the Girl of Time, the Stranger, time: Present, Past, Future, Death); – to trace the similarities of the ideas and associations connected with time (present, past and future and their interdependence) expressed in the painting "The Persistence of Memory" and the story under discussion.
Stage 4: Case-handling tasks and monologue building with the elements of analysis and argumentation	Working with cases made on the basis of creolised texts for discussion, analysis and understanding the symbolism of time in propaganda posters, book covers and illustrations, the titles of novels, paintings, films and songs for their further differentiation according to the main concepts revealed: either the arrow of time or the loop of time.
Stage 5: Education product formation	Discussion of two philosophical concepts of time: the arrow of time and the loop of time, explaining different time flows through giving concrete examples from different media, stating one's own position; acceptance, denial, eagerness of becoming a participant of some fantastic events connected either with irreversibility of time course or repeating a segment of time and reliving the same events.
Stage 6: Home assignment and self-reflection	Creating a colour poster using online tools for information visualization, with the title reflecting one of the two concepts (the arrow of time, the loop of time) and writing a logline to capture the core idea of the future film which will include: – a protagonist; – an antagonist; – a succession of events. The film is to finish philosophically, making the audience think about the role of time in our lives.

Таким образом, основу проектирования практических занятий на основе принципа интермедиальности составляет не только подготовка непосредственно учебных материалов, но и разработка сценарного замысла занятия, вокруг которого выстраиваются и содержательные, и организационные решения. Важной частью занятия становится формирование образовательного продукта и наличие заданий с учетом категорий интермедиальности. Реализация принципа интермедиальности позволит создать на занятии единое полихудожественное пространство, позволяющее максимально эффективно реализовывать содержание иноязычного образования в вузе.

Литература

1. *Ананьина О.А.* Новые книги об интер- и трансмедиальности // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. 2016. Т. 1. № 4. С. 285–296.

2. *Изотова Н.В., Клименко М.В.* Проектирование полицелевых практических занятий по английскому языку для студентов языковых профилей подготовки на основе концепции интермедиальности // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 6. С. 91.

3. *Сафонова В.В.* Лингводидактические основы моделирования проблемно-ориентированной образовательной среды в университетском языковом образовании // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 1. С. 9–25.

4. *Седых Э.В.* К проблеме интермедиальности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2008. № 3-2. С. 210–214.

5. *Хаминова А.А., Зильберман Н.Н.* Теория интермедиальности в контексте современной гуманитарной науки // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 389. С. 38–45.

6. *Ханзен-Лёве О.А.* Интермедиальность в русской культуре. От символизма к авангарду. М.: РГГУ, 2016.

7. *Gibson K*. Time and The Clock of Life [Электронный ресурс]. URL: https://short-edition.com/en/story/short-fiction/the-girl-of-time-and-the-clock-of-life (дата обращения: 09.10.2025).

8. *Rajewsky I.O.* Intermediary, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. // Intermedialites. 2005. Vol. 6. P. 43–64.

Кадыкова А. В.
(Россия, город Москва, ГБОУ Школа № 1409)

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли проектно-исследовательской деятельности в развитии персонального подхода к обучению школьников. Рассматриваются теоретические основы персонализации образования и особенности организации проектной и исследовательской работы в учебном процессе. Проведен анализ влияния активного включения школьников в проекты на мотивацию к учебе, качество освоения учебных материалов и индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка. Предложены конкретные рекомендации по интеграции проектно-исследовательского метода в практику общеобразовательных школ, направленные на повышение эффективности персонализированных подходов в обучении. Результаты исследования могут быть полезны педагогам, методистам и руководителям образовательных организаций.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность школьников, персонализация обучения, гибкие навыки.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» сформулирована основная задача по формированию личности учащегося, готовой к непрерывному образованию и саморазвитию [Постановление Правительства РФ, 2017]. Для достижения этой цели Федеральная образовательная программа основного общего образования (ФОП ООО) предусматривает решение ряда основных задач, в том числе по организации «интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности» [Федеральные образовательные программы, 2023].

Значимость создания развивающей образовательной среды в школах подробно обоснована в отечественной и зарубежной научной литературе. В условиях современной общеобразовательной школы реализация на практике такой глобальной задачи требует дальнейших исследований, что предоставляет широкие возможности по поиску оптимальных решений для исследователей и практиков. В данной статье предлагается использовать проектно-исследовательскую деятельность учащихся для построения персональной траектории развития учащихся (из опыта работы ГБОУ Школа № 1409 города Москвы).

Проектно-исследовательский метод обучения появился в начале XX века и применялся в образовательных системах многих стран благодаря таким выдающимся педагогам, как П. П. Блонский, С. Т. Шацкий в России и Дж. Дьюи и У. Х. Килпатрик в США. В современных условиях ФГОС 3.0 проектно-исследовательская работа учащегося – обязательная составляющая обучения, однако, оценка в личное дело и аттестат не ставится, требование защиты работы перед комиссией отсутствует, при этом, школа сама принимает решение о способах поощрения учащихся за проведенную проектно-исследовательскую работу. Одним из вариантов поощрения является участие ребят в научных конференциях для школьников, награды, грамоты и призы за участие формируют портфолио личных достижений учащихся.

Проблему персонализации обучения в средней школе исследуют ученые и практики в России и за рубежом. Очевидно, что возникает «необходимость создания такой системы обучения, воспитания и развития, которая поддерживает живой интерес ребенка к учебе, стимулирует желание непрерывно учиться, ориентироваться в потоке информации, классифицировать ее, отбирать,

анализировать, создавать условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий и потенциала личности» [Ермаков, 2020: 106]. Один из ведущих ученых нашей страны в области педагогики А.М. Кондаков говорит о том, что «система образования должна обеспечить адаптацию каждого к жизни в изменившемся мире… Это будет быстро формирующаяся модель массового персонализированного сетевого образования» [Кондаков, 2020]. Внедрение таких прогрессивных идей в образование будущего способствует развитию глобальных компетентностей и гибких навыков, необходимых для жизни в меняющемся мире.

Конкретные способы реализации персонализированной модели обучения предлагает Ермаков Д.С. с группой исследователей, это технические решения платформы Сберкласс [Браташ, 2023]. Они дают возможность разгрузить учителя от рутинной работы, освободившееся время уделить ученикам, нуждающимся во внимании [Джабиева, 2023]. Некоторые зарубежные ученые Т. Бентли, Р. Миллер и другие делают акцент на формировании предметных навыков, поисковом и проблемном обучении с индивидуальном подходом, что приведет к отходу от классно-урочной системы [Черняева, 2020].

Полностью заменить учителя невозможно ни компьютерными технологиями, ни искусственным интеллектом, человеку нужен человек, ученику – учитель, все участники образовательного процесса остаются в предлагаемых условиях классно-урочной системы, превышения количества детей в классе, высокой учебной и эмоциональной нагрузки на учащихся и учителей, разного уровня подготовки и мотивации ребят. В реальности, основными задачами в школе остаются предметные навыки с целью подготовки к диагностикам и национальным экзаменам государственной итоговой аттестации. Данная статья описывает использование проектно-исследовательской деятельности школьников как способ персонализации обучения, осуществления нелинейной работы с детьми, развития у них гибких навыков.

В Перечне (кодификаторе) проверяемых требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования подробно описаны универсальные учебные действия, которые являются по сути гибкими навыками. Формирование гибких навыков является одним из аспектов персонализации обучения. Приведем примеры применяемых для их развития форм и приемов работы над индивидуальным проектом с учащимися 5 класса. В самом начале работы над проектом определяется тема, идея, задумка, она должна быть интересна самому ребенку и увлекать его, ее нельзя назначить директивно. Персонализация процесса обучения начинается с интересов ребенка. Для поиска темы составляется подробная интеллект-карта увлечений ученика. Проектно-исследовательская работа может описывать как уже имеющиеся навыки и умения учащихся, которыми они могут поделиться со сверстниками, так и изучить новый для себя вопрос, поставить задачу разобраться в нем.

Отдельный урок отводится на поиск несовершенств и нерешенных проблем в окружающем мире. Умение увидеть такие проблемы отличает наличие критического мышления и эмоционального интеллекта. В качестве мотивирующей информации демонстрируется видео ролик о 17 целей устойчивого развития Организации Объединенных Наций, которые должны быть решены к 2030 году [Преобразование нашего мира, 2015]. В ходе беседы ребята задумываются о том, какой может быть их вклад в изменение окружающей действительности, решение посильных задач, разработку идей.

После первоначальной формулировки темы-идеи применяется метод 6 шляп мышления Эдуарда де Боно. Этот метод помогает рассмотреть проблему с разных сторон. С помощью метода 6 шляп развиваются познавательные действия – «с учетом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях; выявлять дефицит информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи» [Федеральные образовательные программы, 2023]. Также формируются исследовательские действия – «использовать вопросы как

исследовательский инструмент познания; формулировать вопросы, фиксирующие разрыв между реальным и желательным состоянием ситуации, объекта, самостоятельно устанавливать искомое и данное» [Федеральные образовательные программы, 2023].

Эффективность занятий проектно-исследовательской деятельностью зависит и от организации работы. Во-первых, персональный проект – обязательная часть учебного плана, каждый учащийся работает над своей темой, придерживаясь общей структуры и дедлайнов. Во-вторых, регулярность и контроль за выполнением этапов работы обеспечивается отдельным уроком в расписании занятий. В-третьих, учащийся работает над проектно-исследовательской работой самостоятельно, без вмешательства и помощи родителей, что, к сожалению, нередко наблюдается на практике. В то же время, у учащихся помимо основного научного руководителя, есть возможность консультироваться с учителями-предметниками, старшими товарищами, они могут быть членами семьи или старшеклассниками, экспертами и профессионалами в конкретной области. Кроме того, несколько раз в год ведущий методист школы и завуч по иностранным языкам проводят с ребятами круглый стол по обсуждению темы работы, плана действий, продукта и критериев оценивания работы.

Учитывая совершенно новую для 5-классников деятельность по написанию исследовательского проекта в течение длительного периода времени (4–5 месяцев) и возникающие при этом трудности, с начала учебного года мы практикуем мини-проекты на уроках английского языка в формате читательских конференций. Выполнение школьниками небольшого проектного задания с быстрым результатом дает возможность ребятам понять технологию и посильность задачи. Методика организации читательских конференций включает в себя этапы, соответствующие работе над проектным исследованием: поисковый – поиск произведения под конкретную задачу, конструкторский – составление плана, цели, задач для выполнения задания, технологический – реализация плана, аналитический – самооценка.

Персонализация обучения языкам и культурам адаптирует процесс обучения к индивидуальным потребностям учащихся, учитывая их уровень владения иностранным языком, культурный фон и мотивацию. С позиции методики обучения языкам и культурам это достигается через дифференцированные подходы, интегрирующие коммуникативные и межкультурные компетенции. Ниже перечислены некоторые аспекты с примерами и результатами.

Адаптация контента подразумевает подбор текстов, тем и заданий по интересам и целям ученика, сочетая языковую практику с культурным погружением. У младших подростков живой интерес вызывают сказки на английском языке, произведения про животных, книги в жанре фэнтези. Ребятам нравится возможность самостоятельного, персонального выбора. Кроме того, в возрасте 11–12 лет учащиеся положительно отзываются на такие форматы проведения читательских конференций, как костюмированный турнир литературных героев, литературная гостиная, встреча с любимой книгой. В результате, уровень самостоятельности выполнения поставленных задач очень высокий, снижается тревожность сделать языковую ошибку при подготовке и во время выступления.

Индивидуальные траектории позволяют учителям создавать маршруты обучения с учетом исходного уровня владения учащимися иностранным языком от A1 до C2 и их культурных предпочтений. Ребята знакомятся с вариантами текстов на иностранном языке, понимают отличие текста в оригинале от адаптированного чтения. На сегодняшний день сеть интернет и цифровизация открывают доступ и позволяют читать произведения на любом языке любого уровня сложности. Как результат, коммуникативные навыки и мотивация за счет проектной работы улучшаются на уроках английского языка в формате читательских конференций.

После своего ответа или выступления ученики получают персонализированную обратную связь от учителя и школьного сообщества. Присутствующие в аудитории одноклассники задают друг другу уточняющие вопросы по прочитанной и представленной книге, голосуют за самое интересное

выступление, все представленные произведения требуется расставить в каком-либо ранжированном порядке или сгруппировать. Все творческие работы, как правило это постеры, обязательно оформляются в виде выставки в кабинете, все учащиеся и учителя школы имеют возможность познакомиться с ними. Такие приемы улучшают процесс самоанализа, мотивацию, успеваемость, а также культурную осведомленность.

В результате, во время подготовки к читательской конференции учащиеся прорабатывают все этапы проектной работы за 2–3 недели, у них уменьшается страх перед неизвестной и новой для них деятельностью. Наблюдается удовлетворенность от проделанной работы, повышается вовлеченность в изучение английского языка, формируется привычка читать с удовольствием. Учитель со своей стороны осуществляет персонализацию обучения, наблюдает и оценивает прогресс учащихся, ставит необходимые образовательные цели.

В целом, проектную методику отличает возможность формировать и развивать навыки использования английского языка, расширяется активный и пассивный словарный запас, совершенствуется устная речь при выступлении на защите работы, а также навыки письменной речи. Развиваются метапредметные навыки – сжатие текстов, поиск необходимой информации, самопрезентация, навык публичных выступлений. Формируются гибкие навыки – коммуникативные, креативные, критическое мышление, командная работа. Успехи в развитии языковых и мягких навыков учащегося индивидуальны, работы детей оцениваются и сравниваются не только на школьных и городских научных конференциях и конкурсах, но и наблюдается прогресс ребенка относительно себя самого на каждом новом этапе.

Таким образом, в данном исследовании уточнены понятия проектно-исследовательской деятельности школьников и состояние проблемы персонализации обучения. Предложены рекомендации по использованию проектно-исследовательской работы в персонализации обучения. Несмотря на актуальность вопроса, вовлечение коллег и учеников в эту работу достаточно трудоемко и требует дальнейших исследований. Предстоит разработать подробное руководство для учеников и учителей, разработать методики измерения и оценки сформированности гибких навыков учащихся, а также инструменты персонализации обучения. Практическое применение результатов данного исследования возможно во время урочной и внеурочной работы со школьниками по предметам либо на занятиях по проектно-исследовательской деятельности, так как гибкие навыки возможно развивать как отдельно, так и в комплексе, и позволяет осуществлять персонализацию обучения в школе.

Литература

1. *Браташ В.С., Турчин А.П., Ермаков Д.С.* Персонализированное образование: просто и наглядно. СПб.: Свое издательство, 2023.

2. *Джабиева М.Х.* Перспективы персонализации отечественного образования / М.Х. Джабиева Д.С. Ермаков // Нижегородское образование. 2023. № 1. С. 76–84.

3. *Ермаков Д.С.* Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://edpolicy.ru/personalized-education (дата обращения: 11.10.2025).

4. *Кондаков А.М.* Александр Кондаков, Москва: Фиаско цифровизации образования в России. Почему мы оказались не готовы? // Учительская газета. 13 апреля 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://ug.ru/aleksandr-kondakov-moskva-fiasko-czifrovizaczii-obrazovaniya-v-rossii-pochemu-my-okazalis-ne-gotovy/ (дата обращения: 11.02.2026).

5. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2019–2025 годы». [Элек-

тронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474 (дата обращения: 12.10.2025).

6. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/420355765 (дата обращения: 11.02.2026).

7. Федеральные образовательные программы. [Электронный ресурс]. URL: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2000 (дата обращения: 11.10.2025).

8. *Черняева Н.В.* Проблема персонализации обучения за рубежом / Н.В. Черняева // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 36–40.

Казакова О. П.
(Россия, город Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет)

ОБУЧАЮЩИЕ КВЕСТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПАКИСТАНЕ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию применения обучающих квестов в реализации лингвокультурологического подхода при обучении русскому языку как иностранному в условиях удаленности обучающихся. Проанализирован опыт обучения РКИ в Пакистане и реализации лингвокультурологического подхода в обучении. Автор предлагает систему требований к вебквестам с учетом возрастных особенностей целевой группы, уровня владения РКИ в парадигме общеевропейских компетенций, с применением английского языка как языка обучения. В основу квестов положен принцип поэтапности работы с лингвокультурным материалом, позволяющим выстроить социокультурный портрет России в молодежной среде. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ «Лингвокультурологическое исследование образа России в представлении молодежи азиатских стран (на примере Пакистана)».

Ключевые слова: социокультурная компетенция, лингвокультурологический подход, обучающий квест, русский язык как иностранный, принцип поэтапности, отбор содержания.

Методику обучения иностранным языкам можно считать одной из самых подвижных методических наук, что обусловлено высоким уровнем подвижности в самой языковой системе изучаемого языка, во многом обусловленной, в свою очередь, подвижностью культурных аспектов тех стран, в которых данный язык является национальным. Культура страны, изменения политического и экономического характера оказывают влияние и на сами языковые явления, прежде всего на лексическом уровне, и на все сферы коммуникации с представителями этой культуры. Без сформированности фоновых знаний зачастую невозможно правильно понять содержание текста, а без понимания традиций и правил этикета сложно выстроить плодотворное общение.

Взаимосвязь языка и культуры стала основой включения в содержание обучения иностранным языкам культурного аспекта, что даже нашло документальное отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования РФ, в которых цель обучения иностранным языкам определяется как формирование иноязычной коммуникативной компетенции с учетом социокультурной компетенции. В научном сообществе предлагаются различные теории такого взаимообусловленного обучения языку и культуре, определяется лингвокультурологическая компетенция как «связь языковой истории с историей цивилизации» [Кузды баева, 2023]. Данная компетенция становится целевой для лингвокультурологического подхода к обучению иностранным языкам, который «способствует развитию духовно-нравственных качеств культурной личности, формирует ее мировоззрение и отношение ко всем процессам, происходящим в современном обществе» [Кузды баева, 2023: 45].

А. А. Кузды баева в своем исследовании дает обзор близких по значению понятий и дефиниций, обозначающих анализируемый аспект. Помимо лингвокультурологической в литературе встречаются также культурологическая, этнокультурная, культуроведческая, однако, как отмечает автор, «основная сущность понятия не в различных вариациях его дефиниций, а в постепенном и конструктивном изменении исследования содержательной формы языка, понимании и принятии словесниками иного

взгляда на изучаемый предмет, т. е. в изучении языка сквозь призму культурологии» [Куздыбаева, 2023: 45–46]. На наш взгляд, именно понятие «лингвокультурологическая компетенция» наилучшим образом отражает сущность образовательного процесса, в котором язык рассматривается как инструмент для познания культуры и развития личности, именно такой позиции мы придерживаемся в нашем исследовании, выполняемом в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ «Лингвокультурологическое исследование образа России в представлении молодежи азиатских стран (на примере Пакистана)».

За неоспоримую основу нашего исследования мы принимаем влияние родного языка и родной культуры на освоение иностранного языка и культуры, в которой находит свое отражение изучаемый язык. Анализ научных работ показал, что при обобщении опыта обучения русскому языку в Пакистане исследователи в основном делают акценты на языковые компетенции, формируемые на сопоставительной основе лексических единиц в разных языках. Авторы, отмечают важность учета культур представителей родного и изучаемого языков, но не представляют практических примеров работы с аспектом культуры, ограничиваясь анализом фонетических и грамматических трудностей [Фонова, 2024]. В ограниченном количестве представлены новые формы обучения, так, например, Е. Гаврищук разработала методику курсового обучения РКИ в условиях Пакистана, но, несмотря на то, что в теоретическом обосновании автор упоминает важность соблюдения принципа страноведческой направленности в обучении иностранному языку для осуществления адекватного межкультурного диалога, практически работа направлена на разработку языковых упражнений с учетом родного языка (урду), которые, по мнению автора, «будут верным залогом успешного формирования способности к речевому общению и условием реализации коммуникативной компетенции учащихся» [Гаврищук, 2016: 4].

Однако, нельзя говорить о том, что лингвокультурологический подход разрабатывается только на теоретическом уровне. К. А. Талейко предлагает принципы формирования иноязычного лексикона на основании этого подхода, включая в этапы работы над лексикой наблюдение за речевым и неречевым поведением носителей, чтение оригинальных текстов, являющихся «не только источником информации о культуре носителей изучаемого языка, но и средством их социокультурного развития» [Талейко, 2021: 192]. Автор делает акцент на принципе соизучения языка и фактов культуры, который предполагает формирование «знаний о фактах иноязычной культуры, приобретение опыта их восприятия, анализа, сопоставления, оценки и интерпретации» [Талейко, 2021: 193] и реализуется через моделирование соответствующих ситуаций общения.

Интересным представляется опыт Чувашского государственного педагогического университета по обучению русскому языку в Республике Шри-Ланка; разработана модель реализации лингвокультурологического подхода в формировании коммуникативной компетенции инофонов на основе адаптированных художественных текстов и упражнений, направленных «как на анализ содержания художественного произведения, так и на совершенствование навыков употребления языковых единиц в речи» [Данилова и др., 2024: 373]. Но при всей привлекательности данной методики острым остается вопрос отбора текстов, которые смогут сформировать реальную целостную картину образа страны, что затруднительно на представленных материалах на примере рассказа М. А. Булгакова «Полотенце с петухом».

На наш взгляд, проблема отбора лингвокультурологического содержания не может быть решена однозначно, поскольку этот вопрос должен рассматриваться не только с учетом разнообразия сфер, составляющих итоговый образ страны, но и с учетом особенностей целевой группы, изучающий иностранный язык. Для развития лингвокультурологического подхода представляется ценным предложение Н. А. Завьяловой о включении в структуру подготовки педагога русского языка как иностранного трех модулей: «1) современная литература России; 2) уникальные российские цифровые технологии;

3) историко-культурологическое описание успехов России в различных сферах» [Завьялова, 2024: 278], данные модули могут послужить и ориентиром для работы в любых целевых группах.

Культурные явления бесконечны как в синхронном, так и диахронном аспекте, поэтому для включения в содержание обучения отбираемый материал должен четко коррелировать с возрастными, личностными (в т. ч. профессиональными) характеристиками обучающихся и при этом базироваться на языковых знаниях и речевых умениях уровня владения иностранным языком. Примером таких корреляций могут стать российские федеральные рабочие программы по иностранным языкам, в которых для каждого класса определены социокультурные знания и умения в соответствии с изучаемыми темами, отобранными для возрастных групп.

Кроме того, документальная фиксация осуществлена в новой версии «Общеевропейских компетенций владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», «где представлены две основные компетентностные модели: уже известная коммуникативная компетенция (дополняемая общими компетенциями) и новая, плюрилингвальная / плюрикультурная компетенция» [Колесников, 2019: 4]. Плюрилингвальная модель включает в себя три компонента: развитие плюрикультурного репертуара, плюрикультурная эрудиция и плюрилингвальный репертуар, и, как отмечает А. А. Колесников, акцент должен быть на обогащении первого компонента, когда «знания социокультурных особенностей отдельных стран и умения использовать эти знания в коммуникации должны быть положены в основы формирования универсальных знаний основных закономерностей и правил поведения взаимодействия в ситуациях межкультурного общения, умений корректно выстраивать коммуникацию» [Колесников, 2019: 8].

Важно, что в описание коммуникативных компетенций опосредованно вводится и культурный компонент через определение тем коммуникации, так, например, на уровне A1 обозначены коммуникативные сферы о представлении себя и своей семьи, уровень A2 раскрывает такие бытовые темы, как шоппинг, географические сведения о местонахождении, на уровне B1 вводятся ситуации в профессиональной сфере, образовании, проведении свободного времени и пр. [CEFR, 2018: 55].

Опора на «Общеевропейские компетенции» раскрывает возможности выстраивания поэтапного формирования лингвокультурологической компетенции от темы к теме, однако такой подход в выстраивании прогрессии образовательного процесса, как показывает опыт, не в полной мере решает поставленные задачи. Для того, чтобы лингвокультурологическая компетенция была сформирована в полной мере, важно обратить внимание и на личностный компонент рассматриваемой компетенции, на то, как обучающийся встраивает изучаемый материал в структуру своей личности. С этой точки зрения рабочим инструментом становятся этапы формирования межкультурной компетентности как дидактическое переосмысление этапов освоения чужой культуры М. Беннета, содержащие также и цели для каждого этапа и рекомендации для организации учебного процесса от этапа отрицания до этапа адаптации и интеграции [Казакова, 2012].

В итоге для осуществления задач государственного задания нашими исходными данными стали:

1) целевая группа: молодежь Пакистана, изучающая русский язык как иностранный;
2) цель обучения: создание положительного образа России при изучении русского языка как иностранного;
3) осваиваемые уровни русского языка: A1 – B1;
4) язык для обучения: английский как официальный язык Пакистана (урду не выбран на язык обучения в связи с невладением данным языком исполнителей государственного задания);
5) принцип построения методической прогрессии: поэтапность в освоении тем и формировании лингвокультурологической компетенции как качества личности.

Одним из практических решений, на наш взгляд, может стать обучение через квесты. Форма выбрана, во-первых, в соответствии со сферой интересов возрастной группы, а, во-вторых, с уче-

том удаленности целевых групп обучающихся. Вторая причина обуславливает выбор подвида квестов – вебквеста, как формы, которая «способствует формированию необходимых при изучении иностранных языков компетенций: лингвистической, коммуникативной, социокультурной, медийной, стратегической, поисковой и т. д.» [Kazakova, 2018: 701]. Для дефиниции рассматриваемой формы работы обратимся к работе Е.И. Синицыной, которая проанализировала понятия вебквеста в педагогической литературе и определила два направления понимания данной формы: вебквест как вид учебных материалов в сети Интернет и как сценарий организации деятельности по поиску информации; в качестве вывода автор предлагает понимание вебквеста как проблемной задачи, «включающей в себя части ролевой игры, и для ее решения необходимы интернет-ресурсы» [Синицына, 2020: 191]. В рамках нашего исследования эта проблемная задача направлена на овладение лингвокультурологической компетенцией представителями молодежи Пакистана в направлении формирования положительного образа России при изучении русского языка на основе английского.

Опора на английский язык тоже выбрана нами не случайно. Английский язык является официальным в Республике Пакистан наряду с урду, но образовательный процесс чаще строится именно на английском языке, то есть английский можно рассматривать как язык обучения, доля которого уменьшается с повышением уровня овладения русским языком. Другими словами, прогрессия изучения русского языка на основе лингвокультурологического подхода строится от фрагментарного включения лексических единиц и выражений в англоязычный контекст, например, собственные имена, географические названия, называние денежных единиц, до текстовой формы на русском языке; от англоязычного сопровождения учебного процесса / речи учителя и формулировки заданий на английском языке до русскоязычного формата. Такая прогрессия позволит нам соотнести квесты с уровнем овладения русским языком и грамотно встроить их в образовательный процесс.

Для разработки квестов были приглашены студенты института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета, изучающих английский язык как специальность, задачами которых стали:

– анализ культурного компонента для выбранного уровня в «Общеевропейских компетенциях»;
– анализ самой технологии вебквестов;
– отбор социокультурных тем, актуальных на их взгляд, для создания образа России и релевантных для возрастной группы изучающих русский язык;
– представление обучающих материалов с возможностью их применения в дистанционном формате без сопровождения преподавателя с обеспечением возможностей самопроверки правильности выполняемых заданий.

Результаты разработок представлены на конкурс обучающих проектов «Социокультурный портрет страны», с методической целью развития проектной и исследовательской деятельности студентов института иностранных языков как инструмента повышения качества профессиональной деятельности учителя иностранного языка и иноязычного образования в целом. В качестве тем студенты выбрали аспекты быта жизни в городе и деревне, национальные праздники в РФ, отдых и досуг среди молодежи, отражение культурных аспектов в пословицах и поговорках, употребляемых в молодежной среде, студенческая жизнь, типичные промыслы в России, а также достопримечательности и возможности образования и проведения свободного времени на примере Екатеринбурга. Формат заданий студенты выбирали самостоятельно: программированный квест с сопровождающей наглядностью, дидактизация и / или создание собственного учебного видео по теме, обучающие тесты с использованием интерактивных платформ и другие, на выбор студентов в соответствии с уровнем их информационной компетенции. Апробация квестов запланирована с участием как российских студентов, владеющих английским языком, так и в группах молодежи Пакистана, изучающих русский язык на уровнях А1 – В1.

Таким образом, формат обучающих вебквестов представляется нам релевантным для формирования лингвокультурологической компетенции в условиях дистанционной работы с учебными группами Пакистана и продуктивным при соблюдении поэтапности введения культуроведческого материала в соответствии с уровнем овладения русским языком как иностранным и с учетом интересов молодежной возрастной группы.

Литература

1. *Данилова Е.А., Ильина С.В., Хрисанова Е.Г.* Особенности обучения русскому языку в образовательных организациях Шри-Ланки: лингвокультурологический аспект // Перспективы науки и образования. 2024. № 5 (71). С. 373–391.

2. *Гаврищук Е*. Методика курсового обучения русскому языку как иностранному в условиях Пакистана: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2016.

3. *Завьялова Н.А.* Подготовка педагогов русского языка как иностранного: языковая компетенция и мотивация на практике в аудитории Пакистана // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 10-2. С. 275–282.

4. *Казакова О.П.* Этапы формирования межкультурной компетентности студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 234–237.

5. *Колесников А.А.* Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // Иностранные языки в школе. 2019. № 5. С. 2–11.

6. *Куздыбаева А.А.* Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка // Вестник Атырауского университета имени Х. Досмухамедова. 2023. 69 (2). С. 44–53.

7. *Синицына Е.И.* Веб-квест как современная форма использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2020. № 12. С. 190–194.

8. *Талейко К.А.* Лингвокультурологический подход к формированию иноязычного лексикона у студентов и его принципы // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XV Международной научной конференции, посвященной 100-летию образования Белорусского государственного университета. Минск. 2021. С. 189–193.

9. *Фонова А.И.* Межкультурные и лингводидактические особенности в обучении РКИ (обобщение педагогического опыта взаимодействия кафедры межкультурной коммуникации, риторики и РКИ с членами православной общины г. Саргодха, Пакистан) // Лингвокультурология. 2024. № 19. С. 151–159.

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe. 2018.

11. *Kazakova O.P., Klyoster A.M.* Educational Tasks Modelling on the Basis of the Technology (from the Experience of Teaching Foreign Languages) // Astra Salvensis. 2018. Vol. 6. P. 699–708.

Котелевская Э.И.
(Россия, город Москва, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ)

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость увеличения эмоциональной вовлеченности студентов в учебный процесс и важность повышения уровня мотивированной деятельности учащихся неязыковых факультетов. Речь идет о студентах неязыковых факультетов, уровень языковых навыков которых различается в зависимости от программы подготовки. Актуально применение коммуникативного подхода в процессе овладения английским языком и развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Исследуются эмоциональные аспекты, оказывающие положительное и отрицательное влияние на мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Классифицируются факторы, влияющие на благополучие в учебном процессе. Рассматривается алгоритм формирования запроса искусственному интеллекту с учетом индивидуального подхода в образовании. Приводится пример коммуникативного задания, созданного генеративной моделью Perplexity.

Ключевые слова: эмоциональная вовлеченность, коммуникативный подход, интерес, мотив, учебный процесс, студент, искусственный интеллект.

Предлагаем рассмотреть эмоциональную вовлеченность как проявление личного, индивидуального подхода студентов к обучению. А.А. Леонтьев понимал под эмоциями: «способ оценки ситуации, отношение к ситуации, влияющее на способ поведения человека в этой ситуации» [Леонтьев, 1975: 81]. Иными словами, эмоции можно трактовать как личностное восприятие окружающей действительности человеком. В данном процессе личность опирается на свои потребности и чувства, которые стимулируют дальнейшие действия.

Представляется важным определять эмоциональную вовлеченность студентов в учебную деятельность в парадигме влияния эмоциональной составляющей на стремление студентов к изучению иностранного языка, на процесс формирования личной заинтересованности и индивидуальной мотивации в процессе обучения.

С.Л. Рубинштейн писал о природе эмоций: «эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам» [Рубинштейн, 2000: 18]. Необходимо отметить, что уровень мотивированности современного поколения в образовательной среде снижается, следовательно, в обучении иностранному языку эмоции выступают первичным фактором по сравнению с мотивационной составляющей.

Е.И. Рогов различает: «стенические эмоции, повышающие активность личности, которые стимулируют познавательную деятельность, увеличивают энергию и напряжение сил человека, побуждают его к действию, и астенические, снижающие ее активность, которые вызывают скованность, пассивность» [Рогов, 1999: 25].

Предлагаем обратить внимание на развитие таких эмоциональных компонентов, как:

- заинтересованность или интерес способствует совершенствованию навыков и умений, формирует потребность в приобретении знаний. Вслед за учеными (Рубинштейн С.Л. и Макарова А.К.)

мы считаем, что благодаря уровню интереса обучающиеся могут совершенствовать мотивационную составляющую повседневной действительности. Интерес – позитивная эмоция, которая переживается человеком чаще, чем прочие эмоции. Кэррол Э. Изард определяет интерес как: «исключительно важную мотивационную роль в формировании и развитии навыков, умений и интеллекта при обучении иностранному языку. Интерес – единственная мотивация, которая обеспечивает работоспособность студентов» [Кэррол Э. Изард, 2000];

• мотивация – результат учебной деятельности и любой другой деятельности индивида зависит от мощности мотива. Считается, что мотивы формируются исходя из желания самого субъекта. Сформировать данные мотивы в процессе педагогического воздействия на обучающихся нет возможности. Педагог может стимулировать формирование мотива, но под воздействием внешних факторов генерируются только мотиваторы. Отмечается, что высокий уровень положительного эмоционально окрашенного мотива балансирует слабый уровень способностей обучающихся. С.Л. Рубинштейн считает: «для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли таким образом отклик и опорную точку в его переживании» [Рубинштейн, 2000: 109]. Иными словами, мотив и деятельность студентов имеют тесную связь.

Повышение уровня эмоциональной вовлеченности является эффективным поступком и в результате стимулирует развитие мотивационной составляющей учебного процесса. Эмоциональное воздействие путем принуждения, давления и информирования обучающихся о последствиях их бездействий, как показывают исследования, не имеет нужной эффективности и зачастую вызывает обратный эффект в поведении студентов. В то время как положительные эмоции мотивируют обучающихся к деятельности, способствуют генерации энергии и усилению потенциала в процессе обучения.

А.К. Макарова в своей работе говорит о факторах влияющих на благополучие в учебном процессе:

а) сила мотивации (стремление к успеху);
б) наличие в ценностной системе студента ценностей достижения;
в) освоение необходимых навыков и умений [Макарова, 1999].

Из всего вышесказанного можно сделать заключение, что эмоции оказывают первостепенное влияние на когнитивные процессы обучающихся и инициируют прогресс в исполнительности. Показатель эффективности выполнения задач и поставленных целей стабильно дает хороший результат на фоне переживаемых позитивных эмоций.

Смена деятельности в ходе учебного занятия, включение разнообразных практических заданий активирующих когнитивную деятельность студентов, непосредственно влияет на эмоциональный аспект образовательного процесса. Основным условием стимуляции интереса обучающихся к дисциплине – индивидуальный подход к слушателям, учитывая умственные способности и личностные характеристики студента. Личностно-деятельностный подход подразумевает, что личность студента, его психологический портрет, цели и потребности находятся в ядре учебной деятельности. Целью учебного процесса с применением эмоциональной вовлеченности является перспектива раскрытия учащимися собственного умственного потенциала и шанс проявить инициативу и самостоятельность. Следуя за А.К. Марковой, мы делаем вывод: чем активнее методы обучения, тем выше заинтересовать ими студентов. По мнению ученого: «основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких заданий, решение которых требует от студентов активной поисковой деятельности» [Маркова, 1990].

Опираясь на все вышеупомянутые аспекты, преподаватель формирует цель учебной деятельности и наполняет учебный процесс необходимым материалом. Н.Л. Грейдина подчеркивает, что «орга-

низация успешного учебного взаимодействия строится не на трансляции информации, а на основе активизации, стимуляции процессов осмысленного учения, создания в процессе обучения атмосферы свободного выбора, использования накопленного опыта» [Грейдина, 2001: 210].

С нашей точки зрения необходимо учесть несколько факторов, влияющих на преобразование процесса обыденного изучения английского языка в процесс увлекательный и захватывающий:

– разнообразие и оригинальность подходов к работе с применением актуальных учебных материалов. Разработка и наполнение заданий должны учитывать уровень группы, направление подготовки, возрастной критерий, вид деятельности, на который направлено задание, и включать в содержание четкие критерии оценки результатов;

– наличие позитивных эмоциональных задач на каждом занятии;

– индивидуальная заинтересованность каждого ученика в изучении иностранного языка;

– интеллектуальный потенциал, опыт учащихся должен содержать достаточно знаний и умений, чтобы использовать необходимую лексику и грамматику;

– стремление преподавателя сделать занятие эмоционально привлекательным и стимулировать учеников получать удовольствие от обучения иностранному языку во многом зависит от самого преподавателя, а также от методов обучения и типов упражнений, которые используются в процессе.

Коммуникативный подход ориентируется на моделирование реальных ситуаций, языковые игры, разговоры и дискуссии. При этом исследование лексики и грамматики проводится в контексте их использования. Предлагаем рассмотреть примеры формирования дидактического материала с применением искусственного интеллекта, далее ИИ. Взаимодействие с голосовыми помощниками способствует развитию продуктивных и перцептивных устно-речевых навыков, аналитико-когнитивных и креативных навыков, социальных и культурных навыков и навыков взаимодействия с социальными агентами. Работа с голосовым помощником может быть поощрительной и дать дополнительные возможности практики речи и групповой работы. Также голосовой помощник – это прекрасная перспектива задать вопрос и немедленно получить ответ, персональный помощник, читать истории и книги, использование подкастов для современного обучения.

Для эффективной работы с ИИ и разработки дидактического материала в помощь преподавателю, необходимо учитывать стратегии создания учебных материалов. Говоря о стратегиях, мы подразумеваем шаги по созданию запроса к ИИ. На качество формирования запроса влияет исчерпывающие количество информации и ее прозрачность. Как было указано выше, необходимо учитывать специфику группы или курса, для которого создается запрос. Для большей убедительности результата необходимо привести пример, в процессе работы над запросом. Необходимо помнить о культурных ценностях и культурных нормах аудитории.

Предлагаем рассмотреть алгоритм запроса для создания коммуникативного задания при помощи генеративных моделей. Содержательная часть запроса должна включать в себя такие аспекты, как уровень подготовки обучающихся, необходимо указать навыки и умения, которые предполагается развить или потренировать данным упражнением, включить в запрос параметр времени. Далее необходимо спланировать тему задания или речевую ситуацию, в которой будет протекать коммуникация; определиться с видом коммуникации: будет ли это монологическое высказывание или диалогическое. В запрос можно включить лексические или речевые конструкции, использование которых обязательно в речи и указать режим взаимодействия. Для коммуникативного подхода опираемся на голосовой режим. Ниже предлагаем для рассмотрения пример речевого упражнения, созданного генеративной моделью Perplexity. Запрос на создание коммуникативной ситуации основывался на вышеперечисленных категориях.

Individual Speaking Task 1

Topic: Competitive Environment

Task Instructions:

You have 2 minutes to prepare and 2 minutes to speak on the following task.

Task Prompt:

Describe a competitive environment you have experienced or know about (this could be at university, work, sports, or any other area). In your talk, include:

– What made this environment competitive?
– How did people try to succeed or stand out?
– What challenges related to uncertainty or pressure did you or others face?
– How was good performance recognized or rewarded?
– How did the culture or atmosphere of the group affect motivation and creativity?

Conclude by giving your opinion on whether competition is generally positive or negative and why.

Guidelines:

Speak for about 2 minutes without stopping.

Use vocabulary related to competitive environment, rewarding performance, fostering creativity, future uncertainty, and organizational culture.

Try to use a variety of tenses, including past tenses and present perfect, and include some compound nouns (e. g., performance review, team building).

Focus on fluency, clear pronunciation, and coherent organization of your ideas.

Assessment Criteria:

– Fluency and Coherence: Ability to speak smoothly and logically.
– Lexical Resource: Use of topic-related vocabulary and expressions.
– Grammatical Accuracy: Correct use of tenses and sentence structures.
– Pronunciation: Clarity and natural intonation.
– Content: Relevance and completeness of ideas related to the task.

Технологии ИИ помогают создать языковую среду с практически полным погружением в язык. Несомненно, данные технологии могут укрепить интерес студентов к изучению иностранных языков. Пример разработанного упражнения с использованием генеративных моделей имеет коммуникативную направленность, представляет собой более персональный, ориентированный на говорящего подход. В нем присутствуют речевые опоры для монологического высказывания, что способствует развитию уверенности в коммуникативном акте. Представлен ряд вопросов, опираясь на которые, легко структурировать высказывание. Указываются грамматические предпочтения, что также сужает круг задач для студента. Прописаны критерии оценивания, что подразумевает прозрачность результата ответа.

Подводя итог, хочется отметить, что эмоциональная вовлеченность студентов неязыковых факультетов в процесс обучения английскому языку во многом опирается на коммуникативную составляющую. Известный российский ученый-лингвист В.Н. Телия отмечает, что: «мысль в процессе обучения возникает первоначально в форме эмоционального образа, а люди общаются не словами, не текстами, а образами, которые всегда эмоционально опосредованы» [Телия, 2006: 138]. Без эмоционально-волевых усилий невозможен процесс научения, и именно эмоции соединяют знания учителя и ученика. Таким образом, аудитория – это место для активного эмоционального общения.

Литература

1. *Грейдина Н.Л.* Реалии коммуникативно-культурного взаимодействия. Пятигорск: ПГЛУ, 2001.

2. *Кэррол Э. Изард*. Эмоции человека. (Пер. с англ.) Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. М.: Изд-во МГУ, 1980.

3. *Леонтьев А.А.* Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком // Иностр. языки в школе. 1975. № 6. С. 13–19.

4. *Маркова А.К.* и др. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.

5. *Рогов Е.И.* Эмоции и воля. М.: Владос, 1999.

6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.

7. *Телия В.Н.* Большой фразеологический словарь русского языка [От авторов]. М.: АСТ-ПРЕСС, 2006. С. 4–5.

Кубатина А. М.
(Россия, город Калининград, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение города Калининграда средняя общеобразовательная школа № 57)

ФОРМАТ TEDX КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ 6–9 КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлен опыт использования формата TEDx в качестве инструмента развития лингвокультурной компетенции у учащихся 6–9 классов на уроках английского языка. Рассматриваются практические механизмы интеграции данного формата: от выбора тем и исследования культурных концептов до подготовки публичных выступлений. Анализируется, как проектная деятельность в стиле TEDx способствует не только совершенствованию языковых навыков (аудирования, говорения, лексико-грамматических конструкций), но и формированию мягких навыков (soft skills), критического мышления и глубокого понимания социокультурного контекста изучаемого языка. На основе проведенного педагогического эксперимента делается вывод о значительном повышении учебной мотивации и качества владения языковым материалом. Статья будет особенно полезна преподавателям, стремящимся к созданию мотивирующей и современной образовательной среды.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, TEDx, английский язык, средняя школа, проектная деятельность, мягкие навыки (soft skills), социокультурный контекст.

Введение

Современные образовательные стандарты (ФГОС ООО) делают акцент на достижении не только предметных, но и метапредметных результатов, среди которых ключевое место занимает формирование коммуникативной компетенции. В рамках обучения иностранному языку это понятие неразрывно связано с «лингвокультурной компетенцией» – способностью понимать и адекватно использовать языковые явления в их культурном контексте, осознавать особенности менталитета и поведения носителей языка [Верещагин, 1990].

Однако традиционные методы обучения зачастую фокусируются на лексико-грамматическом аспекте в отрыве от культурной составляющей, что приводит к формальному знанию языка без понимания его глубинной связи с культурой [Пассов, 2003]. Особенно остро эта проблема стоит перед учащимися 6–9 классов, у которых снижается первоначальная мотивация к изучению языка, а учебный процесс нуждается в свежих, актуальных и личностно-значимых стимулах.

Выходом из данной ситуации видится использование *проектной деятельности*, построенной по модели конференций TEDx [Полат, 2007]. Данный формат, представляющий собой короткие, продуманные и вдохновляющие выступления (talks), идеально соответствует запросам современного образования: он ориентирован на идею, актуальность, личный опыт и публичную презентацию. Интеграция формата TEDx в уроки английского языка позволяет создать естественную среду для погружения в языковую и культурную реальность, превращая учащихся из пассивных получателей информации в активных исследователей и ораторов.

Целью данной статьи является описание методики и анализ эффективности использования формата TEDx для развития лингвокультурной компетенции учащихся 6–9 классов.

1. Теоретические основы формирования лингвокультурной компетенции и потенциал формата TEDx.

Лингвокультурная компетенция понимается нами как интегративная способность, включающая в себя [Верещагин, 1990]:

– знаниевый компонент: знание культурных реалий, традиций, символов, стереотипов поведения, невербальных средств общения страны изучаемого языка;

– деятельностный компонент: умение использовать эти знания адекватно ситуации общения, понимать скрытые смыслы и культурные коннотации;

– ценностно-смысловой компонент: развитие толерантности, эмпатии, готовности к межкультурному диалогу.

Формат TEDx, будучи культурным феноменом, зародившимся в англоязычной среде, является своего рода «культурным артефактом». Его структура и содержание несут в себе отпечаток западной коммуникативной традиции: ценность индивидуальной идеи (idea worth spreading), лаконичность, структурированность, ориентация на убеждение и установление личного контакта с аудиторией [Anderson, 2016].

Таким образом, работая над созданием собственного TEDx-выступления, ученик не просто учит слова и грамматику, а осваивает определенный культурный сценарий публичной коммуникации, принятый в англоязычной среде [Пассов, 2003].

2. Практическая реализация проекта «Классный TEDx»: этапы работы.

Проект «Классный TEDx» рассчитан на несколько недель и реализуется в несколько этапов, основываясь на принципах коммуникативного подхода и проектной методики [Полат, 2007].

Этап 1. Знакомство и погружение (1–2 урока).

Учащиеся знакомятся с форматом: просматривают и анализируют несколько выступлений TED/TEDx, соответствующих их уровню языка и интересам (например, выступления подростков). Проводится совместный анализ: структура выступления (зацепляющее введение, центральная идея, аргументы, эмоциональный финал), использование слайдов, язык тела, темп речи, что соотносится с рекомендациями по публичным выступлениям в англоязычной среде [Anderson,2016].

Этап 2. Выбор темы и исследование культурного концепта (2–3 урока).

Ключевой этап для развития лингвокультурной компетенции [Сафонова, 1996]. Учащимся предлагается выбрать тему, связанную с межкультурным сравнением или исследованием конкретного культурного феномена. Примеры тем:

– “4 reasons to learn a new language” («Четыре причины, почему важно изучать иностранный язык»);

– “The most difficult language in the world” («Самый сложный язык в мире»);

– “Why is it important to study foreign languages?” («О важности изучения иностранных языков»);

– “The world’s English mania” («Чем английский так важен для мира»).

На этом этапе учащиеся работают с аутентичными источниками: статьями, видео, форумами, что позволяет им выйти за рамки учебника и столкнуться с «живым» языком и реальными мнениями, развивая умения, описанные в Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком (CEFR) [CEFR, 2001].

Этап 3. Написание сценария и работа над языком (3–4 урока).

– Учащиеся пишут текст своего выступления (объемом 1.5–2 минуты). Акцент делается на:

– использование связующих слов и конструкций (moreover, however, as a result);

– введение и активное использование новой, тематической лексики;

– работу над грамматической точностью, особенно в использовании временных форм и сложных предложений;

– создание «сильного» вступления и заключения, следуя принципам построения успешной презентации.

Учитель выступает в роли редактора и консультанта, помогая сделать речь естественной и грамотной.

Этап 4. Репетиция и подготовка к презентации (2–3 урока).

Этот этап направлен на развитие мягких навыков. Учащиеся тренируются:

– публичному говорению: работа с голосом (интонация, паузы), темпом;
– невербальной коммуникации: зрительный контакт, жесты, поза;
– самопрезентации: умение держаться перед аудиторией;
– обратной связи: учатся конструктивно оценивать выступления одноклассников.

Этап 5. Финальная конференция «Классный TEDx» (1–2 урока).

Мероприятие проводится в максимально похожей обстановке: место выступающего в центре перед зрителями, приглашаются ученики из других классов. Каждое выступление записывается на видео. Обязательный элемент – сессия вопросов и ответов (Q&A), которая развивает спонтанную речь и умение импровизировать, что является ключевым показателем коммуникативной компетенции [CEFR, 2001].

3. Результаты и обсуждение.

Апробация методики проводилась в течение 2024–2025 учебного года в группах учащихся 6–9 классов (общее количество участников – 30 человек). Для оценки эффективности использовались методы включенного наблюдения, анкетирования и анализ видеозаписей выступлений.

Наблюдаемые результаты:

1. Рост мотивации: 95% учащихся отметили в анкетах, что проект был для них интересным и полезным. Работа над личной темой повысила степень вовлеченности, что является одной из целей личностно-ориентированного обучения [Пассов, 2003].

2. Качественный рост языковых навыков:

– лексика: активный словарный запас учащихся по выбранным темам расширился в среднем на 20–30 единиц;
– грамматика: учащиеся сознательно старались использовать более сложные грамматические конструкции для придания речи убедительности;
– произношение и беглость: необходимость многократных репетиций привела к значительному улучшению произносительных навыков и беглости речи.

3. Развитие лингвокультурной компетенции: в своих выступлениях учащиеся демонстрировали не просто перевод фактов, а их осмысление и сравнение. Например, при обсуждении темы “4 reasons to learn a new language” ученики не просто перечисляли причины, а пытались дать объяснение и привести примеры, аргументируя свою точку зрения, что свидетельствует о формировании деятельностного компонента компетенции [Сафонова, 1996].

4. Формирование метапредметных навыков (soft skills): учащиеся проявили значительный прогресс в умении работать с информацией, структурировать свое мышление, выступать публично и аргументировать свою точку зрения.

Обсуждение. Полученные результаты свидетельствуют о том, что формат TEDx выступает эффективным педагогическим инструментом, который позволяет комплексно решать задачи современного иноязычного образования [Полат, 2007]. Он создает «ситуацию успеха», где язык становится не целью, а средством для реализации значимого для ученика проекта. Это полностью соответствует принципам личностно-ориентированного и деятельностного подходов в обучении [Примерная основная образоват. программа: эл. ресурс].

Заключение

Представленный опыт использования формата TEDx на уроках английского языка в 6–9 классах демонстрирует его высокий потенциал для развития лингвокультурной компетенции. Данный под-

ход позволяет преодолеть разрыв между изучением языка и изучением культуры, создавая на уроке условия для осмысленного и мотивированного общения.

Проект «Классный TEDx» не требует кардинальной перестройки учебного процесса, но при этом дает мощный образовательный эффект, заключающийся в одновременном развитии языковых навыков, критического мышления, культурной восприимчивости и ключевых мягких навыков XXI века. Таким образом, интеграция данного формата в практику обучения английскому языку представляется не только целесообразной, но и необходимой для подготовки учащихся к эффективному межкультурному взаимодействию в глобализированном мире.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и Культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990.

2. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. М.: Лексис, 2003.

3. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007.

4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15). [Электронный ресурс]. URL: https://fgosreestr.ru/ (дата обращения: 20.05.2024).

5. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.

6. *Anderson C.* TED Talks: The Official TED Guide to Public Speaking. Houghton Mifflin Harcourt, 2016.

7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Лебедева Т.И.
(Россия, город Москва, ГБОУ Школа № 1236)
Кожухова В.В.
(Россия, город Москва, ГБОУ Школа № 2103, Московский политехнический университет, Иркутск, АНО ДПО «Восточно-Сибирский образовательный центр»)

THE CULINARY FESTIVAL AS AN INTERACTIVE TOOL FOR ENCHANCING STUDENT'S MOTIVATION AND DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. This article explores the culinary festival as an interactive tool for enhancing motivation and developing communicative skills in foreign language learners. It outlines a methodology for its organization, focusing on activating vocabulary, grammar, and fostering all four-language skills. The piece emphasizes the creation of a natural communicative environment, reduction of language barriers, and cultivation of sustained interest in the language through intercultural interaction and project-based learning.

Key words: interactive, teaching, method, cooking, motivation, language.

Introduction

Modern education requires the introduction of innovative teaching methods that enhance student motivation and develop communication skills. One such method is the use of interactive events, among which the culinary festival holds a special place. This approach not only fosters the development of language skills but also cultivates intercultural competence, motivation, and team spirit [Bondar, 2015: 1].

The Culinary Festival is an innovative approach to foreign language learning, where the process of cooking and tasting becomes an interactive tool. This event format is designed to increase students' learning motivation by engaging them in practical activities, making learning more meaningful and memorable.

Cuisine is a universal and engaging topic that sparks genuine interest among students. Incorporating culinary elements into foreign language lessons makes learning more practical and motivating. Furthermore, preparing dishes and discussing recipes in a foreign language stimulates the development of oral communication skills, expands vocabulary, and helps consolidate knowledge.

The organization of a culinary festival involves several stages: preparatory, instructional, organizational, and the actual event. During the preparatory stage, students learn thematic vocabulary, recipes, and traditions of the country whose language is being studied. At the festival itself, students prepare dishes, present them, and discuss the features of the cuisine. This format promotes the active use of the language in an informal setting, as well as the development of communication skills and intercultural competence.

The use of culinary festivals in the educational process not only enhances motivation and interest in learning a foreign language but also develops students' communicative, cultural, and organizational skills. This interactive approach makes learning vivid, memorable, and effective, fostering a positive attitude and a desire to improve language competencies among students [Ivanova, 2017: 2].

Students do not merely listen but actively participate in the process: they cook, discuss recipes, and present their dishes using the foreign language. This level of engagement promotes better knowledge retention and the development of practical skills like increasing motivation to learn the language through practical activities, developing oral and written communication skills, cultural traditions and customs of the target-language country.

As for stages of organizing a culinary festival, we can speak about the following.

1. Preparation stage includes selecting a theme and dishes that align with the culture of the target-language country, developing recipes and instructions in the foreign language, preparing the necessary equipment and ingredients.

2. Instructional Stage includes teaching vocabulary and phrases related to cooking, conducting practical sessions for preparing dishes in the classroom or at home.

3. Organizational Stage includes forming teams and assigning roles and rehearsing presentations and demonstrations.

4. Festival Execution Stage includes presenting the dishes and communicating in the foreign language. Discussing the flavors, traditions, and history of the dishes.

Interactive methods such as role-playing, discussions, and collaborative project work make lessons dynamic. Students do not merely listen but actively participate, experiment, and apply the acquired knowledge in practice [Karpova, 2013: 178].

During the preparation and execution of the festival, students constantly interact with each other, teachers, and potentially guests by exchanging information, asking questions, and providing answers. This dynamic communication helps overcome the language barrier and builds confidence in using the language. Planning a menu for a culinary festival requires students to not only be creative but also to negotiate, justify their choices, and present ideas in a foreign language. This process develops critical thinking and negotiation skills within an educational context. The culinary festival provides students with an opportunity to demonstrate creativity in selecting dishes, their presentation, and delivery, which increases their interest in the subject.

This year, we teach 8th grade's students. Our classroom activities include a variety of methods such as brainstorming, role-playing, group discussions, and formal debates. We gave the children clear instructions, explained the objectives of the lesson, and the expected results [Melkaeva, Radin, 2018]. Together, we set up a schedule, thus informing all participants about the time available for each task.

We assign roles among the children so that everyone knows their specific responsibilities for preparing ingredients, for cooking, and for presenting [Melkaeva, Radin, 2018]. Then we study the topic following the plan. This approach helps us organize the work, boost motivation, and structure the lesson productively. Students write down their ideas regarding dish selection and recipes in their notebooks, then read them aloud, and select the best options. Additionally, we simulate scenarios addressing problems like choosing products for cooking meals in stores or picking desserts both in restaurants and at home. Children are divided into small groups, each group takes such different roles as parents, shop assistants, waiters, and head chefs. Following the role-play discussions about ingredient and dish selections, students reach a harmonious agreement on what dessert to prepare at home and order at the restaurant.

We really enjoy cooperative work, especially pair work and team projects. Another activity involves pair work and mini-groups consisting of 3–4 students. Each group receives task cards with questions related to selecting ingredients for preparing a dish, choosing a recipe, and deciding on the cooking method. Students answer these questions, record essential details for preparing the chosen dish, and present a mini-project "My Favorite Dish." As for vocabulary practice, word cards relevant to culinary themes like types of foods (fast food vs. healthy eating), low-sugar and low-fat-content products – are utilized. Students categorize these words appropriately and then make a presentation featuring a recipe for preparing a meal. To enhance grammar skills, an exercise is introduced where students receive cards containing individual words. Their challenge lies in arranging these words correctly to construct sentences describing the steps of preparing their favorite dish. Another assignment targets the practice of a particular grammatical structure is to watch a short video clip and identify the grammatical form. Naturally, it is the imperative mood. Upon revisiting this rule, students proceed to complete additional exercises involving verbs associated with cooking processes in the imperative form.

A favorite classroom activity is the game "Alias." Here, students are divided into groups of 2–4 members. One participant sketches an ingredient from his favorite dish. The rest of the team's objective is to elicit clues through questions focusing solely on cooking techniques or ingredients tied to that specific dish. Working together on creating dishes or making presentations fosters cooperative skills. Through these activities, students acquire negotiation abilities, learn responsibility delegation, and engage in collaborative efforts toward achieving shared goals while utilizing the target language [Vorobyeva, 2018]. During instruction aimed at developing monologic and dialogic speaking skills, we employ a technique wherein students generate questions based on topics like "My Favorite Dish," "My Favorite Recipe," and "Preferred Cooking Methods." These questions serve as prompts for interviews conducted within mini-groups, followed by the presentation of survey outcomes. Additionally, when aiming to improve monologic speech production, writing proficiency, and enrich active vocabulary, we encourage students to compose stories detailing their favorite recipes and respective cooking procedures. Each student contributes one sentence, ultimately forming a collective narrative centered on a dish's recipe. Finally, after attempting to recreate the described dish at home, we share reflections on the cooking experience itself and assess the flavor characteristics of the prepared meal.

After completing several lessons focused on cooking, students select any dessert recipe and prepare it at home independently. At the Culinary Festival, they showcase their projects under the title "My Favorite Dessert": explaining the chosen preparation methods, listing the ingredients used, and sharing the stages of the cooking process. As part of the festival outcome, we compile a printed collection of the winning recipes – a "Culinary Festival Cookbook"—which we distribute to participating families and guests. Additionally, we display a special photo wall displaying pictures of the teams or individual students alongside their finished dishes along with the names of those desserts. Each child plays a distinct role in organizing the event: festival coordinator, emcee, timekeeper, presenter, secretary, speaker, reporter, or director. To conclude the festivities, students collaborate on producing various media outputs including podcast episodes, news bulletins, virtual tours, and wall newspapers. Through participation in the festival, students acquired valuable skills and traits: learning to interact with peers, collaborating towards a shared goal, demonstrating initiative and independence by completing assigned tasks promptly. They exhibited creativity and ingenuity by coming up with original recipes and innovative concepts for the event. Furthermore, they enhanced their communication abilities and conquered stage fright by confidently presenting their creations before audiences and displaying their unique talents.

The use of culinary activities as homework assignments is an effective tool for enhancing students' motivation and developing communicative skills in foreign language lessons. For instance, learners can prepare traditional dishes from their own culture or the cuisine of the target language country while simultaneously acquiring vocabulary, grammar, and cultural knowledge. This type of assignment fosters creativity, independence, and teamwork since students often work collaboratively, dividing roles and responsibilities among themselves. Cooking also helps overcome language barriers because preparing food requires active interaction and communication in the foreign language. Therefore, a culinary-based homework task becomes an engaging and beneficial way to learn a language, contributing to positive learning motivation and improving proficiency levels.

The use of culinary festivals in the educational process represents an effective interactive method that enhances student motivation, develops communication skills, and fosters intercultural competence. This approach makes lessons engaging, memorable, and closely aligned with real-world communication.

The practical application of a culinary festival lies in integrating its elements into the educational process so that maximum educational outcomes are achieved. It is important to provide a clear structure for the event, distribute roles and responsibilities among participants, define goals and evaluation criteria. For example, student groups may present national dishes from specific countries, preparing corresponding presentations, videos, or photo collages. The teacher acts as a coordinator of the process, providing feedback and support.

In addition to its educational value, a culinary festival serves as a powerful motivating factor, increasing students' interest in studying a foreign language and encouraging active interaction with each other. Regularly organizing such festivals will create a favorable environment for personal growth and professional development of every student, promoting a positive attitude towards learning and achieving high academic results.

Students acquire not only language competencies but also practical skills related to cooking and event organization. Successful participation in the festival boosts students' self-esteem and confidence in their abilities. The positive experience of participating in the festival helps foster a favorable attitude toward foreign language learning. Integrating a culinary festival into foreign language lessons transforms traditional classroom activities into dynamic, motivating, and culturally enriching experiences. It helps students develop essential communicative skills while fostering a deeper appreciation for the target culture.

In conclusion, the implementation of a culinary festival within foreign language education proves to be an innovative and highly effective method for enhancing students' motivation and developing essential communicative skills. By combining theoretical knowledge acquisition with hands-on experience through cooking and presenting various cuisines, this approach provides a unique opportunity for learners to engage actively in both linguistic and cultural exploration.

Through participating in these events, students not only improve their language proficiency but also gain valuable insights into different cultures, which contributes significantly to their overall intercultural competence. Moreover, working collaboratively on projects related to culinary arts encourages teamwork, leadership qualities, and problem-solving abilities – all crucial competencies needed beyond academia.

Ultimately, incorporating culinary festivals into the curriculum enriches the learning experience by making it more interactive, enjoyable, and meaningful. Such initiatives should therefore become integral components of modern pedagogical practices aimed at nurturing well-rounded individuals capable of thriving in diverse global environments.

References

1. *Bondar V.V.* Innovative methods of teaching foreign languages: a study guide / V.V. Bondar. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2015.

2. *Ivanova E.P.* Interactive methods of teaching foreign languages: a study guide / E.P. Ivanova. Moscow: Prosveshchenie, 2017.

3. *Karpova S.N.* Interactive technologies in foreign language teaching: pedagogical possibilities and risks: a study guide / S.N. Karpova Kostroma: Vestnik of Kostroma State University, 2013.

4. *Melkaeva R.V, Radin A.M.* Interactive methods of foreign language teaching: a study guide / R.V. Melkaeva, A.M. Radin. Moscow: PH Narodnoe obrazovanie, 2018.

5. *Vorobyeva I.A.* Intercultural communication and foreign language teaching: a monograph / I.A. Vorobyeva. St. Petersburg: SPbSU Publishing House, 2018.

Павловская И. Ю.
(Россия, город Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет)

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЕВРАЗИЙСКИХ КОНТАКТОВ

Аннотация. Статья затрагивает лингвистические и культурологические проблемы, возникающие при контакте восточных и западных языков и культур, и методы их решения в условиях полилингвального образования в России. В качестве примера рассмотрена проблематика обучения говорению и фонетические проблемы, возникающие в трилингвальной ситуации обучения китайских студентов английскому языку русскоязычными преподавателями. Классифицированы историко-культурные причины проблем обучения устной речи в Китае. Приводятся эмпирические данные количества процентного соотношения ошибок по категориям, рассмотрены когнитивные и лингвистические причины превалирования фонетических ошибок.

Ключевые слова: влияние «восток-запад», полилингвальная среда, обучение говорению, слоговые языки, фонемографические языки.

«Тектонические плиты» наций и народов в 21 веке пришли в активное движение, что отразилось и в экономике, и в геополитике, и в науках, в том числе в гуманитарных. Вектор современной лингвистики и лингводидактики лежит на Восток, причем он имеет двоякую направленность: с Запада на восток и с Востока на Запад. На путях связей Востока и Запада лежат многие проблемы – культурологические, этнические, коммуникативные, лингвистические. И как издревле повелось, на пересечении этих путей стоит Россия.

Ситуация трилингвального обучения студентов, приезжающих в Россию с Востока изучать западноевропейские языки, в частности китайцев, поступающих на программы английской филологии и лингвистики – не исключение. Какие подводные камни ожидают преподавателей и студентов в этом мультилингвальном и мультикультурном море и какие волны в нем будут пересекаться и интерферировать?

Прежде всего столкновение культур – это столкновение менталитетов, а они у нас разные.

Еще в 1966 году Роберт Каплан [Kaplan, 1966] предложил описание мыслительных моделей в межкультурном образовании, характерных для определенных групп языков:

- для германских языков характерна прямолинейная структура – четко обозначенная главная тема поддерживается в тексте с начала до конца безо всяких отступлений;
- для восточных языков (китайского, японского и корейского) характерно циркулярное развитие аргументации, спиралеобразно, концентрическими кругами со все большим радиусом разворачивающее текст;
- для романской и российской культуры, по мнению Каплана, характерна дигрессивная структура – резкие повороты темы, длинные отступления, содержащие дополнительную информацию.

Особенности менталитета отражаются и в элементарной грамматике, например, в этимологии и современном употреблении местоимений. Так, например, в китайском языке местоимение 我 (wǒ) «я» представляет собой древнюю пиктограмму, изображающую руку, держащую топор/копье/алебарду. Смыслом данного изображения принято считать идею о том, что право говорить о себе и использовать местоимение «я» в истории приобретал человек только тогда, когда он имел оружие, прошел ритуал инициации и обладал достаточным весом в общине. Таким образом, даже для обозначения личного местоимения «я» требуется отражение данного понятия в глазах социума.

Индивидуализм и консерватизм являются скорее всего производными островной британской психологии. Там личное местоимение «я» значит гораздо больше, чем «мы», имевшее высокую

ценность в советском обществе. Английское местоимение *I* «я» не случайно пишется с прописной буквы. Поговорка *"Love me, love my dog"*, включающая указательное и притяжательное местоимения – («Любишь меня, люби и мою собаку») или *"My home is my castle"* («Мой дом – моя крепость» ставит конкретного человека в центр (его) вселенной [Longman Dictionary of English Idioms, 1981].

Для российского человека, несмотря на почти 3 десятка лет, прожитых при капиталистической экономике, «наша страна» осталась «нашей страной», а не «этой страной» ("the country"), как принято в англоязычном дискурсе.

Культурные традиции неизбежно будут создавать психологические, когнитивные и метакогнитивные барьеры. Так, проблемы с устной коммуникацией у китайских студентов могут возникать по трем причинам:

1) В Китае письменная речь исторически рассматривалась и рассматривается как важный способ выражения идей и мудрости, поэтому устная речь может не цениться в той же степени, как письменная. В Китае гораздо важнее для грамотного образованного человека считалось умение читать и писать иероглифы (чем больше, тем лучше), чем говорить. Эта традиция перенесена и на другие языки. Поэтому и сегодня многими студентами и преподавателями университетов обучению говорению не уделяется должного внимания, а устные экзамены по иностранному языку даже не всегда являются обязательными. Это вызывает большие трудности у китайских студентов при поступлении в зарубежные университеты, в том числе и в России.

2) Китайская система образования в последние десятилетия была ориентирована на обучение по тестам. В результате система образования уделяет больше внимания способности учащихся сдавать письменные тесты и игнорирует развитие навыков устной речи и коммуникативных умений. Иными словами, учащиеся больше работают с учебниками и тестами, чем с реальными возможностями устного общения.

3) Китайская система образования обычно рассчитана на обучение в больших классах и группах, где одному преподавателю приходится работать с большим количеством учащихся одновременно. Это затрудняет индивидуальную работу преподавателя с каждым учеником, необходимую для развития навыков говорения [Павловская, Ма Синьи, 2023].

4) Культура восточных стран основана на почтении и поклонении учителю, что затрудняет такие формы учебной работы в классе как свободная дискуссия, возможность задавать вопросы преподавателю и даже спорить с ним.

5) В силу визуализации китайского языка через иероглифы, берущие начало от пиктограмм, образное мышление носителей китайского языка очень хорошо развито. Этот когнитивный стиль можно использовать в методике преподавания, например, в фонетике через звуко-цветовые соответствия, или в идиоматике через изображения картинок, передающих сущность фразеологической единицы.

Проведенное нами исследование позволило собрать некоторые эмпирические данные. Результаты анкетирования студентов 1–3 курсов показало, что наиболее трудными видами речевой деятельности для них являются говорение (45%) и аудирование (25%). Таким образом на 70% – это трудности устной речи.

Фиксированное наблюдение очных устных экзаменов китайских студентов в России проводилось с помощью составления протоколов. Анализ ошибок показал, что из 226 ошибок испытуемыми было сделано 36% фонетических ошибок, 32% синтаксических ошибок, 23% морфологических ошибок, и 19% – лексических. Таким образом, максимальное число ошибок приходится на фонетику.

Причинами фонетических ошибок являются следующие:

1) Пиньинь, будучи системой транскрипции китайских слогов латинскими буквами, в принципе должен облегчать китайскому студенту освоение фонемографических языков, однако он может

порождать и некоторые проблемы, как практические, так и теоретические. Практические – в том смысле, что китайские звуки в записи пиньинь визуально похожи на английские, но далеко не всегда идентичны им по артикуляции. Более того, фонотактические правила не позволяют носителям китайского языка произносить, например, сонорные согласные в конце слога. В теоретическом плане возникает вопрос об описании фонетической системы китайского языка. Китайский язык – слоговой, минимальной единицей членения речевого потока является слог, а не фонема. Однако, во многих монографиях и учебниках, написанных даже китайскими авторами на английском языке, употребляются термины phoneme и phonology [Duanmu, 2000]. В российской традиции вслед за В.Б. Касевичем [Касевич, 1986], мы понимаем китайский слог как морфонему, неделимое целое, обладающее как планом выражения, так и планом содержания.

2) В отношении ритма слоговой характер китайского языка ставит его в крайнюю точку континуума представителей ударосчитающих (stress time) языков с одной стороны и слогосчитающих (syllable time) – с другой. В китайском языке все слоги, по существу, ударные, в отличие от английского, который будет занимать противоположный конец континуума, проявляя ярко выраженный ударосчитающий характер. Ритмическая группа в английском языке состоит из одного ударного и примыкающих к нему предударных и заударных слогов, независимо от границ слов. При этом ударные слоги стремятся к изохронности, а ритмические группы, содержащие разное количество неударных слогов, демонстрируют разную степень их редукции. Русский язык будет занимать промежуточное положение, тяготея все-таки к ударосчитающим, благодаря наличию неударных слогов. Носителю китайского языка на первых стадиях обучения весьма трудно определить, какой слог ударный, а какой нет, как в русском, так и в английском языке. Тем более трудно отработать навык редукции и изохронности ритма английской речи.

3) Слоговой характер китайского языка и его особый ритм, соответствующий дробному слогоделению, обусловливает и особый тип дыхания. Наши исследования показали, что дыхательные группы в китайском языке короче, чем в английском и русском [Pavlovskaya, Bozhevol'nov, Lan' Hao, 2019]. Длинные русские слова и продолжительные синтагмы в английском языке требуют гораздо большего ресурса энергии, чем привык носитель китайского языка. Дело осложняется еще и наличием большого количества придыхательных согласных. Учащемуся просто может не хватать дыхания. Поэтому в методическом отношении работу над ударением следует начинать с постановки глубокого дыхания и корректного распределения его по синтагме [Павловская, Вишаренко, 2023].

4) Нельзя не упомянуть и об интонации, которая в китайском языке представлена 4 тонами, имеющими морфообразующую функцию, меняя значение слога/слова. В русском и английском языках количество мелодических контуров гораздо больше (7–10), они передают коммуникативную интенцию и оттенки смысла высказывания, не меняя при этом прямого значения слов. Хотя номенклатура тонов в принципе универсальна по всем языкам (нисходящие, восходящие, ровные и комбинированные тоны), их реализация по языкам может значительно отличаться по диапазону, регистру, динамическим характеристикам. Так, китайские и русские тоны будут более медленными и сглаженными по диапазону, чем английские [Павловская, 2016]. В среднем диапазон изменения частоты основного тона голоса при реализации английских интонационных контуров будет на 56 Гц больше, а скорость изменения тона на 0,16 Гц/мсек выше по сравнению с китайскими похожими тонами.

Ошибки китайских студентов в русской интонации классифицировали на основе слухового и аудиторского анализа И.П. Лысакова и Н.Д. Пронина [Лысакова, Пронина, 2025].

В методическом отношении работа над интонацией нетональных языков для китайских студентов может быть не менее трудной, чем обучение китайским тонам носителей английского и русского языков.

5) Можно ли предположить, что в трилингвальной ситуации, когда обучение ведется на неродном для преподавателя языке, он/она неизбежно передаст ученику свой собственный локальный акцент (в нашем случае так называемый «славянский» акцент российских преподавателей), поддержанный кроме всего прочего русскоязычной языковой средой, в которой происходит обучение? На первых этапах, если обучение происходит с нулевого уровня, то, конечно, да. Особенно это касается сегментного уровня – произношения отдельных звуков как изолированно, так и в потоке речи. Что же касается акцентно-ритмической структуры, то русский язык сможет служить промежуточным вариантом при переходе к энергозатратному ударосчитающему ритму английской речи. Здесь возможна положительная трансференция навыка.

Таким образом, в трилингвальной ситуации обучения мы отмечаем тенденцию к приобретению обучающимися как новых общих лингвистических и метакогнитивных компетенций, так и дифференцирующих навыков, проявляющихся на первых этапах обучения как интерференция контактных языков и культур.

Литература

1. *Касевич В.Б.* Морфонология. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1986.

2. *Лысакова И.П., Пронина Н.Д.* Интонационные особенности устной речи китайских студентов начального этапа обучения РКИ // Проблемы современного педагогического образования / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2025. № 88-1.

3. *Павловская И.Ю., Вишаренко С.В.* Постановка речевого дыхания при обучении иноязычному произношению носителей слогового языка (китайского) // LI международная научная филологическая конференция имени Людмилы Алексеевны Вербицкой, 14–21 марта 2023 года, СПб: Сборник тезисов, 2023. С. 1313–1314.

4. *Павловская И.Ю., Ма Синьи.* Проблемы и методы обучения китайских студентов в российском вузе // Китайский мост-2023. Материалы международной конференции «Китайско-российское взаимодействие в сфере академического сотрудничества: проблемы, традиции, инновации» 19–21 октября 2023 года. Иваново: Изд-во Ивановского государственного химико-технологического университета, 2023. С. 80–86. [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=86801492&pff=1 (дата обращения 24.02.2026).

5. *Павловская И.Ю.* Экспериментальное сопоставительное исследование английской и китайской интонации // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2016. № 5. С. 166–170.

6. *Duanmu S.* The Phonology of Standard Chinese. Oxford: Oxford University Press, 2000. [Электронный ресурс]. URL: https://yandex.ru/search/?text=6.+Duanmu+S.+The+Phonology+of+Standard+Chinese.&lr=2 (дата обращения 24.02.2026).

7. *Kaplan R.B.* Cultural Thought Patterns in Intercultural Communication. 1966.

8. Longman Dictionary of English Idioms. 1981. [Electronic resource]. URL: https://archive.org/details/longmandictionar0000unse_h1t5 (дата обращения 18.10.2025).

9. *Pavlovskaya I.Yu., Bozhevol'nov V.B., Lan', Hao*. Speech Breathing Parameters as a Differentiating Factor in Language Testing//Тестология (Academic Testing and Assessment), № 3 (15), 2021. СПб: Лема, 2021. С. 34–45.

10. *Pavlovskaya, Irina, Lan Hao*. The Influence of Breathing Function in Speech on Mastering English Pronunciation by Chinese Students // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 402 Third International Conference on Social Science. Public Health and Education. Atlantic Press, 2019.

Чирков И. М.
(Россия, город Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет)
Шавловская Д. В.
(Россия, город Санкт-Петербург, ГБОУ Гимназия № 631 Приморского района Санкт-Петербурга)

МЕДИАГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Современные школьники существуют в условиях разрыва между идеализированным образом культуры, представленным в учебных пособиях, и сложной, зачастую стереотипной реальностью глобального медиапространства. В статье теоретически обосновывается, что разрешение этого противоречия лежит в целенаправленном формировании медиаграмотности. Данная гипотеза подтверждается результатами двухкомпонентного эмпирического исследования: на основе интервью с учениками 6-х классов выявлен их осознанный запрос на работу с аутентичными медиатекстами, а интервью с учителями-практиками подтверждает эту проблему как острый педагогический вызов. Авторы приходят к выводу о насущной необходимости систематической интеграции критического анализа медиа в уроки иностранного языка для формирования многогранной межкультурной компетенции.

Ключевые слова: медиаграмотность, межкультурная компетенция, медиатекст, критическое мышление, иностранный язык, образовательный запрос учащихся, аутентичные медиатексты.

Введение. Современные школьники, представители поколения «цифровых аборигенов», существуют в насыщенной информационной среде, где их представление о мире во многом формируется медиа. В контексте изучения иностранных языков возникает педагогическое противоречие: с одной стороны, школьные УМК (в частности, УМК “Starlight”) предлагают выверенный, но зачастую упрощенный и идеализированный образ культуры изучаемого языка. С другой стороны, за пределами класса ученики сталкиваются с бесконечным потоком аутентичного, но неадаптированного медиаконтента в социальных сетях, видеохостингах и сериалах. Данный разрыв делает особенно актуальной задачу формирования у учащихся не просто языковых знаний, а медиаграмотности как ключевого элемента межкультурной компетенции. Новизна предлагаемого подхода заключается в систематической интеграции анализа доступных аутентичных медиатекстов в учебный процесс уже на этапе средней школы как инструмента для развития критического мышления и преодоления культурных стереотипов.

Цель данной статьи – теоретически обосновать необходимость формирования медиаграмотности на уроках иностранного языка и, на основе данных эмпирического исследования, выявить и проанализировать образовательный запрос учащихся 6-го класса на работу с аутентичными медиатекстами.

Теоретические основы исследования. В основе нашей работы лежат три ключевых понятия: *межкультурная компетенция, медиаграмотность* и *медиатекст*. Вслед за одним из ведущих теоретиков в данной области, М. Байрамом, мы понимаем межкультурную компетенцию как сложную способность, включающую в себя не только знания о другой культуре (фр. *savoirs*), но и отношение к ней (фр. *savoir être*), умения интерпретировать и соотносить (фр. *savoir comprendre*), а также умения открывать новое и взаимодействовать (фр. *savoir apprendre/faire*). Ключевым в этой модели является переход от роли пассивного наблюдателя или «туриста» к роли «межкультурного посред-

ника», способного критически осмыслять как чужую, так и собственную культуру [Byram, 1997]. Этот подход находит отражение и в отечественной науке. С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что язык является «зеркалом культуры», в котором отражается не только реальный мир, окружающий человека, но и менталитет народа [Тер-Минасова, 2000].

Традиционно задача формирования культурных представлений на уроке иностранного языка решается посредством учебно-методического комплекса (УМК). Учебник предлагает дидактически выверенное, структурированное и безопасное содержание. Однако, как отмечают многие исследователи и практики, представленный в УМК образ иноязычной культуры зачастую является упрощенным, идеализированным и лишенным реальных противоречий [Gray, 2010; Сысоев, 2008]. В то же время современные школьники, представители «цифрового поколения», существуют в глобальном медиапространстве и ежедневно сталкиваются с хаотичным, неадаптированным потоком аутентичных медиатекстов: видеоблогами, сериалами, новостными сюжетами, постами в социальных сетях. Возникает педагогическое противоречие: разрыв между «стерильной» реальностью учебника и «живой», но часто стереотипной реальностью медиа. Классическая методика утверждает, что использование аутентичных материалов повышает мотивацию учащихся, однако без специальной подготовки такой материал может не разрушать, а, наоборот, укреплять культурные стереотипы [Черемина, 2025: 5].

Разрешение данного противоречия мы видим в целенаправленном формировании у учащихся медиаграмотности на уроках иностранного языка. Ведущий российский теоретик медиаобразования А.В. Федоров определяет медиаграмотность как совокупность умений «анализировать, критически оценивать, создавать медиатексты и понимать их культурный и социальный контекст» [Федоров, 2015: 52]. В рамках нашего исследования ключевым является именно компонент критического анализа – способности ученика не просто пассивно потреблять информацию, но и задаваться вопросами о ее источнике, целях создателя, возможных скрытых смыслах и идеологической нагрузке. Такой подход созвучен идеям британского исследователя Д. Букингема, который рассматривает медиаграмотность не как «защиту» от негативного влияния медиа, а как наделение учащихся инструментарием, необходимой для осознанной и полноценной жизни в современном медианасыщенном мире [Buckingham, 2003].

Таким образом, интеграция медиаграмотности в процесс обучения иностранному языку представляется не просто следованием актуальным тенденциям, а педагогической необходимостью. Она позволяет превратить стихийный поток медиаинформации из потенциальной угрозы в мощный образовательный ресурс. Развитие у школьников умения критически анализировать аутентичные медиатексты является прямым путем к формированию многогранной и рефлексивной межкультурной компетенции, отвечающей вызовам XXI века.

Эмпирическое исследование: анализ разрыва между УМК и образовательными потребностями. Для подтверждения актуальности заявленной проблемы был проведен двухкомпонентный констатирующий этап исследования. На первом этапе было проведено полуструктурированное интервью с фокус-группой из 30 учащихся 6-х классов ГБОУ «Гимназия № 631» Приморского района Санкт-Петербурга с целью выявления их реальных образовательных потребностей и восприятия культурного компонента УМК.

На втором этапе было проведено глубинное интервью с 10 учителями английского языка, работающими в 5–9 классах гимназии, с целью получения экспертной оценки проблемы и определения профессионального запроса на новые методические инструменты. Такой двухсторонний подход позволил соотнести «запрос снизу» (от учеников) с «проблематизацией сверху» (от учителей-практиков), что доказывает системный характер существующего противоречия.

Интервью с учащимися включало два блока:

Блок 1: Восприятие УМК “Starlight”. Цель данных вопросов – зафиксировать рефлексию учащихся относительно полноты и достоверности информации, представленной в УМК. Мы предположили, что ученики интуитивно ощущают разрыв между учебной и реальной действительностью.

Примеры вопросов:

- *Как ты думаешь, насколько содержание учебника соответствует реальной жизни в англоговорящих странах?*
- *Если бы ты готовил(а) презентацию о современной жизни в Британии или США для своих друзей, хватило бы тебе информации из учебника? Чего бы не хватило?*

Блок 2: Отношение к аутентичным медиатекстам. Данный блок вопросов был направлен на выявление образовательного запроса учащихся на использование аутентичных, актуальных медиаматериалов и определение круга их реальных интересов, часто выходящих за рамки учебной программы.

Примеры вопросов:

- *Как ты считаешь, что нужно сделать, чтобы узнать, как на самом деле живут и о чем думают люди в другой стране?*
- *Какой теме, которой нет в учебнике, тебе было бы интересно посвятить урок с помощью видео или статей из интернета?*

Результаты исследования и их обсуждение. Проведенный анализ ответов учащихся позволил выявить несколько ключевых тенденций, свидетельствующих о наличии значительного разрыва между содержанием учебной программы и информационными потребностями современных подростков.

1. Критическое восприятие УМК. Абсолютное большинство опрошенных (24 из 30) выразили мнение, что содержание учебника не в полной мере соответствует реальности. Ответы демонстрируют несколько уровней критического осмысления:

- *базовый уровень:* констатация количественной нехватки информации (Ученик 2: *«мало информации»*; Ученик 9: *«почти нет информации именно о Великобритании»*);
- *уровень качественного анализа:* учащиеся отмечают идеализированный и неактуальный характер материала. Ученик 7: *«Содержание учебника в какой-то мере правда, но атмосфера стран не полностью передана, некоторые моменты недосказанные»*. Ученик 8 дал особенно точную характеристику: *«Я думаю, что содержание учебника дает упрощенную и идеализированную, но в целом правильную “туристическую картину” жизни в стране»*;
- *осознание динамики языка и культуры:* Ученик 11 указал: *«Определенно нет, так как язык меняется и появляются новые слова, слэнг, которые в силу того, что учебник старый, нам недоступны»*. Итоговую оценку сформулировал тот же Ученик 8: *«Учебник – это каркас без современной части. Учебник дает лишь базовый и устаревший туристический буклет…»*.

2. Четко сформулированный запрос на аутентичность. Критика учебника сопровождается позитивным запросом на работу с реальными медиатекстами. Учащиеся выражают интерес к *«реальной жизни людей, их привычках и обыденности»* (Ученик 13). В качестве предпочтительных источников информации они называют видеоблоги, сериалы, новости и социальные сети. Ученик 8 заявил, что для интересной презентации необходим *«…живой репортаж из соцсетей и новостей»*.

3. Сформированность элементов критического мышления и медиаграмотности. Наиболее ценным результатом стало то, что учащиеся демонстрируют готовность к критическому анализу. Ученик 4 сформулировал базовый принцип медиааанализа: *«никогда не надо верить написанному, нужно искать важные для тебя темы из проверенных источников»*, добавляя, что и интернету *«полностью доверять тоже нельзя»*. Также, ученики самостоятельно приходят к деконструкции тех культурных мифов, которые транслирует УМК. Ученик 11 напрямую указал на проблему однобокого освещения истории в УМК: *«Есть День Благодарения, который показывают, как светлый*

и добрый праздник, но на самом деле это день траура в США и учебник умалчивает об этом». Этот комментарий доказывает, что учащиеся готовы к многоперспективному взгляду на историю и ощущают неполноту «глянцевой» картины.

4. Запрос на сложные и социально значимые темы. Образовательные запросы учащихся существенно выходят за рамки стандартной программы и показывают их готовность к обсуждению сложных и социально значимых вопросов. Помимо темы общения подростков в сети, были названы *«психологические проблемы детей, подростков, взрослых и пожилых людей»* (ученик 5) и даже такая острая социальная проблема, как *«"рабы-мигранты" в Великобритании»* (ученик 9). Подобные интересы свидетельствуют о том, что существующая программа УМК значительно недооценивает интеллектуальный и эмоциональный потенциал учащихся.

Для удовлетворения этого запроса учащиеся интуитивно обращаются к аутентичным медиатекстам, которые составляют основу их повседневного информационного пространства. В качестве желаемых источников «настоящей» информации они называют фильмы, сериалы, видеоблоги и другой видеоконтент. Эта тенденция иллюстрируется конкретными высказываниями: «смотреть фильмы и сериалы» (Ученик 11), «посмотреть на достояние страны [через медиа]» (Ученик 7). Показательно заявление Ученика 8: «Мне было бы интересно узнать, как подростки на самом деле общаются онлайн, но я бы узнала это с помощью видео».

Ответы учащихся указывают на острую необходимость в систематической интеграции работы с подобными медиатекстами в урок иностранного языка. Цель такой интеграции – не просто ознакомление с материалом, а развитие у учащихся навыков критического анализа, позволяющих объективно оценивать информацию, выявлять скрытые смыслы и отличать достоверные факты от стереотипов и вымысла.

Для верификации и профессионального осмысления данных, полученных от учащихся, мы провели интервью с учителями, работающими в этих классах. Анализ их ответов показал, что педагоги не только осознают проблему, но и сталкиваются с ее негативными последствиями в своей ежедневной работе, ощущая острую нехватку адекватных методических инструментов.

Подавляющее большинство опрошенных учителей (8 из 10) отмечают, что УМК "Starlight", обладая сильной грамматической и лексической базой, представляет культурный компонент в упрощенном и идеализированном виде. *«Учебник дает хорошую структуру, но культурные тексты – это "глянцевая открытка", мир без проблем, без противоречий. Это безопасно, но это не готовит их к реальной жизни»,* – отмечает один из учителей.

Все опрошенные педагоги указали на наличие явного конфликта между знаниями, которые ученики получают из УМК, и их повседневным опытом потребления медиаконтента. *«Дети приходят на урок после просмотра сериала на Netflix или видео в TikTok и задают вопросы, на которые учебник не дает ответа. Он начинает воспринимать учебный материал как нечто искусственное. Мотивация падает»,* – говорит другой учитель.

Учителя подтвердили, что интуитивно пытаются восполнить пробелы УМК, иногда используя на уроках аутентичные медиа. Однако эта работа носит стихийный, а не системный характер. Главный вывод интервью заключается в том, что педагоги испытывают острую потребность не просто в материалах, а в четкой методике работы с ними. *«Просто показать видео – мало. Нужна понятная технология: как научить их анализировать, видеть скрытые смыслы, отличать факт от мнения, понимать цели создания, особенно с распространением видео, созданных с помощью искусственного интеллекта. Нам нужно развивать критическое мышление, в том числе на этом материале. Вот этого не хватает катастрофически»*, – подытожил один из опытных педагогов.

Выводы. Таким образом, результаты двухкомпонентного эмпирического исследования подтверждают актуальность нашей работы. Они доказывают, что существует явный разрыв между содержа-

нием УМК и информационными потребностями современных школьников. Интервью с учащимися выявило их осознание идеализированности учебных материалов и четкий запрос на работу с аутентичными медиатекстами. Интервью с учителями, в свою очередь, подтвердило эту проблему как острый педагогический вызов, который снижает мотивацию учащихся и требует новых методических решений. Совокупность этих данных служит основанием для вывода о насущной необходимости систематической интеграции работы по развитию медиаграмотности в уроки иностранного языка как основы для формирования подлинной межкультурной компетенции.

Литература

1. *Сысоев П.В.* Языковое поликультурное образование: теория и практика. М.: Глосса-Пресс, 2008.

2. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

3. *Федоров А.В.* Медиаобразование: история и теория. М.: Директ-Медиа, 2015.

4. *Черемина В.Б., Ким Л.С., Карпова Е.М.* Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 4А. С. 206–213.

5. *Buckingham D*. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 2003.

6. *Byram M*. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

7. *Gray J.* The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

Яшина Е. А.
(Россия, город Мичуринск, Мичуринский государственный аграрный университет)
Цеменко Е. В.
(Россия, город Мичуринск, Мичуринский лицей)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТОРИТЕЛЛИНГА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается применение метода «сторителлинг» на занятиях по иностранному языку: дается краткое определение метода и его характеристики, описываются способы и этапы внедрения данного метода в канву урока, а также планируемые результаты его использования с учетом развития основных коммуникативных умений у обучающихся. Метод сторителлинга рассматривается как инструмент развития речевой деятельности у учащихся разных уровней владения языком (от А1+ до В1+), в частности, у школьников среднего и старшего звена. Статья ориентирована на преподавателей иностранных языков и студентов педагогических вузов, использующих интерактивные методы обучения.

Ключевые слова: сторителлинг, коммуникативные умения, рассказ, устная речь, письменное речевое произведение.

В последнее время все большую популярность в сфере преподавания иностранных языков набирает применение метода сторителлинга (от англ. storytelling – рассказывание историй), направленного на восприятие и обсуждение в ходе урока увлекательной истории, что позволяет достичь важных методических результатов, таких как освоение тематической лексики и определенных грамматических образцов, а также существенно продвинуться в развитии коммуникативных умений. В обучение иностранному языку данный метод (TPRS – Teaching Proficiency and Reading Through Storytelling) в 1990-х годах успешно внедрил преподаватель испанского языка Рэй Блэйн [Blaine, 2014], стремившийся развивать коммуникативную компетенцию учащихся через повествование. Рассказывая интересные истории, в которых многократно повторяется активная лексика и целевые грамматические конструкции, педагог не просто вовлекает обучающихся в процесс изучения иностранного языка, но и помогает им неосознанно овладеть речевыми образцами. Рассмотрим влияние сторителлинга на развитие основных аспектов коммуникативной деятельности: аудирование, говорение и письмо.

Несомненным преимуществом применения сторителлинга выступает повышение мотивации обучающихся к освоению нового и тренировке уже полученного знания, поскольку данный методический инструмент позволяет создать увлекательный контекст для процесса познания. Именно захватывающие истории побуждают обучающихся разных возрастных групп в средней и старшей школе слушать, читать, принимать обсуждение в устной или письменной дискуссии. Стремясь уловить смысл, изучающие иностранный язык хотят глубже понять прочитанный или услышанный текст, при этом беглость процессов понимания на слух или осмысления прочитанного стимулируют развитие языковой догадки и воображения. Услышанные или прочитанные истории знакомят обучающихся с новыми для них языковыми явлениями, а желание поделиться мнением относительно новой истории мотивирует их к использованию изученного в устном или письменном высказывании, при этом продуктивная реакция на новую историю может приобретать самые разнообразные формы – от пересказа с выражением собственного мнения до театральных постановок по мотивам услышанной истории [Wright, 1995: 10]. Однако, тренируя новую лексику и грамматические конструкции, следует помнить о сути процесса повествования и обсуждения истории – интересе

в совместном поиске смыслов и идей, что и делает сторителлинг крайне мотивационным методом развития коммуникативных умений.

Таким образом, рассуждая о преимуществах метода сторителлинг, следует отметить следующие положительные аспекты:

- истории служат средством развития воображения и воспитания у обучающихся младшего возраста;
- сторителлинг развивает словарный запас, позволяет в интересной форме отработать грамматические конструкции, поскольку метод представляет собой ненавязчивый и естественный способ введения языковых единиц в ассоциируемом с ними контексте;
- метод содействует развитию навыка аудирования и провоцирует дальнейшие дискуссии, что, в свою очередь, развивает умение общаться на иностранном языке с учетом складывающейся речевой ситуации;
- сторителлинг позволяет создать естественную языковую среду для общения и самовыражения обучающихся;
- слушая, обсуждая и создавая собственные истории изучающие иностранный язык активно вовлечены в различные сферы языкового опыта, испытывают удовлетворение в процессе общения, что создает дополнительную мотивацию к изучению языка;
- традиционные приемы сторителлетинга в современных условиях могут быть дополнены цифровыми элементами, такими как: просмотр видеороликов, презентации, скриншоты вебсайтов, элементы компьютерных игр. Аудиовизуальные технологии создают дополнительную мотивацию, активно вовлекая в процесс современных обучающихся.

Несомненные преимущества метода предполагают его использование в процессе создания интерактивных уроков, направленных на развитие, в первую очередь, продуктивных коммуникативных умений. При этом, в ходе подготовки материала и планирования этапов занятия с применением метода сторителлинга важно учитывать ряд аспектов. Уровень сложности демонстрируемой истории должен соответствовать возрасту, языковому уровню обучающихся, а также предусматривать те виды деятельности, которые запланированы после прослушивания / просмотра истории. Таким образом одна и та же история может подойти ученикам разных уровней в зависимости от уровня сложности планируемых заданий и результатов речевой деятельности [Wright, 1995: 17]. В соответствии с педагогическими рекомендациями Р. Блэйна история, используемая в сторителлинге, должна быть несложной и посильной для понимания обучающимся с весьма средней успеваемостью, при этом крайне важно обеспечить повторяемость активной лексики и целевых грамматических конструкций [Blaine, 2014: 83], однако важно сохранить привлекательность истории и ее актуальность для слушателя.

Ключевыми компонентами всякой увлекательной истории выступают идея, герои, структура, когерентность текста и стиль повествования. Необходимо заранее продумать последующие продуктивные виды деятельности обучающихся, то есть задания, выполняемые на основе предоставленного материала (обсуждение, исправление некорректной информации, написание продолжения истории и т. д.). В современных методических исследованиях выделяют рецептивный и продуктивный сторителлинг: первый предполагает создание собственного продуктивного устного или письменного высказывания по окончании рецептивного этапа прослушивания или просмотра истории, в процессе продуктивного сторителлинга обучающиеся принимают активное участие в постановке истории [Багрецова, 2020: 32]. Дополнительные элементы наглядности (карточки, картинки, аудио и видео) привлекут внимание школьников и позволят правильно расставить акценты на обучающем лексико-грамматическом материале, что предопределяет важность тщательной подготовки на каждом этапе реализации метода.

В зависимости от того, представлена история к прослушиванию или просмотру, а в ряде случаев для прочтения, подбирается набор упражнений, планируемых для контроля понимания. Если история рассказана или прочитана учителем (как правило, на начальном этапе обучения в школе), то уже в ходе прочтения или рассказа у педагога появляется возможность частично контролировать процесс понимания истории учениками, при необходимости корректируя ход изложения интонационно, изменяя темп повествования или включая повторение определенной лексики или значимых эпизодов. В ходе прослушивания рассказанной истории появляется эмоциональна окрашенность процесса аудирования, что лучше способствует пониманию услышанного. При просмотре видеоистории или прослушивании аудозаписи контролировать реакцию обучающихся и процесс понимания сложно, что предполагает более детальную проработку заданий на этапе процесса контроля понимания. Такой подход, на наш взгляд, представляется более эффективным для использования на более продвинутых этапах обучения в старшей школе.

Композиция занятия, основанного на сторителлинге, может видоизменяться и варьироваться, но, как правило, включает несколько основных этапов: подготовительный, так называемый операционный этап (учебная работа в ходе презентации истории) и практический (учебная работа после презентации истории) [Багрецова, 2020: 32–33]. На первом подготовительном этапе обучающиеся знакомятся с темой истории, предварительно может быть представлена новая ключевая лексика, поставлены проблемные вопросы, планируемые в дальнейшем в ходе обсуждения идеи истории. Операционный этап включает демонстрацию или рассказ истории, а также задания на контроль понимания услышанного. Рекомендуемая длительность демонстрации истории – не более 10 минут [Wright, 1995: 18–19], при этом способы рассказа могут быть самыми разнообразными, обучающиеся могут принять участие в повествовании уже на данном этапе. На этапе прослушивания истории возможно предоставление заданий по точечному поиску информации, например, направленного на заполнение лексических пробелов. Задания, направленные на контроль понимания, которые относят к операционному этапу работы со сторителлингом, могут включать ответы на вопросы, выбор верных и неверных утверждений, задания на множественный выбор и т. д., что дает возможность не только проконтролировать, правильно ли обучающиеся поняли контекст услышанного, но и подготовить их к заключительному практическому этапу, включающему продуктивные творческие упражнения. Данный этап подразумевает создание устного или письменного речевого произведения, выражающего мнение ученика по проблемным аспектам, затронутым в истории. Такое мнение может быть выражено в самой разнообразной форме в рамках различных упражнений: от пересказа с выражением собственного мнения до ролевой дискуссии, предполагающей свободное общение, от краткого суммирования истории письменно до написания творческого сочинения, продолжающего историю. Анализируя этапы занятия с использование метода сторителлинг, следует отметить, что они легко укладывается в структуру урока PPP или Presentation Practice Production (презентация, практика, создание речевого произведения) [Harmer, 2008: 49], где на подготовительном этапе учащиеся знакомятся с темой истории, ключевыми лексико-грамматическими моментами, на этапе прослушивания или операционном этапе происходит практическая работа, направленная с одной стороны на контроль понимания, с другой на тренировку лексико-грамматического материала, используемого обучающимися в дальнейшем на продуктивном этапе создания речевого произведения. Следует отметить, что так называемые дотекстовый (подготовительный) и послетекстовый, практический или продуктивный этапы (presentation и production), направлены на активацию личного опыта обучающихся с целью создания собственного речевого произведения, иными словами с целью получения устного или письменного высказывания, то есть развития коммуникативных умений создания осмысленного письменного или устного текста.

Сторителлинг представляет собой признанный в методике обучения метод, интегрирующий разные виды речевой деятельности и содействующий развитию как рецептивных, так и продуктив-

ных умений, реализуемых в процессе устной и письменной речи [Harmer, 2008: 128]. Рассмотрим данную взаимосвязь основных умений, формирующих коммуникативную компетенцию обучающихся, в таблице ниже.

Таблица 1.

Взаимодействие рецептивных и продуктивных умений в процессе сторителлинга

Рецептивные умения	Продуктивные умения		Планируемые результаты обучения
	Письменная речь	Говорение	
Аудирование: • Восприятие истории на слух в исполнении преподавателя; • Прослушивание аудиозаписи; • Просмотр видеоролика; • Восприятие истории в исполнении других обучающихся; • Просмотр драматической постановки в исполнении других обучающихся	• Разработка плана истории; • Создание ассоциативной схемы, отражающей ключевые моменты прослушанного для использования при последующем пересказе; • Письменное восстановление прослушанной истории посредством заполнения пробелов активными лексическими единицами; • Создание истории по ключевым словам; • Написание стихотворения с использованием понравившейся лексики из прослушанного; • Дополнение информации в пропущенные информационные пробелы в истории; • Создание собственной истории на основе нескольких прослушанных; • Написание отзыва или оценочного комментария.	• Устное обсуждение ключевой лексики (с использованием наглядного материала, построение ассоциативных схем (word webs), игр и т. д.; • Пересказ прослушанного по картинкам; • Обсуждение тематических аспектов истории с преломлением на собственный опыт обучающихся; • Краткий пересказ (суммирование) истории с выражением собственного мнения; • Сравнительное обсуждение прослушанного: сравниваются известные истории в родном и изучаемом языке; • Создание собственной истории по ключевым словам; • Анализ истории с последующим созданием креативного изменения в построении сюжета; • Дискуссия (обсуждение персонажей и поворотов сюжета); • Создание и постановка собственного видео; • Обсуждение проблемных моментов прослушанного в диалоге; • Интервью главных героев прослушанной истории.	• Совершенствование речевых умений; • Развитие орфографической грамотности; • Развитие умения понимания иностранной речи на слух и умения говорения; • Умение устно и письменно передавать смысловую информацию; • Умение связанно выражать свои мысли в устной и письменной форме; • Умение выполнять творческие задания; • Развитие умения создавать устные монологические речевые произведения; • Развитие умения ведения диалога; • Формирование умения составления оценочного суждения; • Формирование коммуникативной компетенции.
Чтение: • Совместное прочтение истории обучающимися, включая прочтение по ролям.			

Таким образом, сторителлинг представляет собой интерактивный метод обучения, соединяющий в себе активное прослушивание, в ходе которого происходит усвоение лексики в ассоциированном с ней контексте, а также внедрение и актуализация определенных грамматических конструкций, с тренировкой продуктивных умений говорения и создания письменных речевых произведений на этапе после прослушивания истории, так называемом этапе рефлексии. Опыт применения сторителлинга на занятиях по иностранному языку позволяет представить лаконичную историю в виде текста для прослушивания или просмотра в цифровом формате, тем самым развивая рецептивные умения, одновременно дает возможность перехода к развитию продуктивной коммуникации за счет активного вовлечения обучающихся в обсуждение, организуемое преподавателем в самых разнообразных форматах (рассказ по карточкам, дискуссия, драматическая постановка, создание собственных историй по классическим сюжетам и т. д.). Несмотря на тот факт, что метод сторителлинга довольно трудоемкий на этапе подготовки и требует много времени на этапе реализации в ходе занятия, весьма очевидно его положительное влияние на развитие продуктивных умений создания устных и письменных речевых высказываний.

Литература

1. *Багрецова Н.В.* Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 25–38.

2. *Blaine R*. Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school. Berkley, CA, 2014.

3. *Harmer J*. How to teach English. Harlow: Pearson Education Limited, 2008.

4. *Wright A.* Storytelling with Children. Oxford University Press, 1995.

3. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Булычова М. А.
(Россия, город Новосибирск, Новосибирский государственный университет)

ОСОБЕННОСТИ НАПИСАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ГЕОЛОГОВ 3–4 КУРСОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности написания методического пособия для студентов 3–4 курсов геолого-геофизического факультета НГУ, а также конкретный материал (3 статьи из американских журналов), с которым работает автор в Институте Геологии и Минералогии СО РАН. Особенности обучения включают: оригинальные лексические упражнения с необычными геологическими терминами и грамматическими конструкциями, встречающимися в англоязычных научных статьях. Подобное пособие необходимо, так как на занятиях востребован современный учебный материал по геологической специальности. Ценность работы состоит в том, что предложена методика, как мотивировать и увлечь студентов к глубокому изучению английского: их интригует перспектива сделать исследование в науке по предложенной геологической тематике. За основу в качестве материалов для разрабатываемого пособия взяты геологические публикации из рейтинговых иностранных журналов.

Ключевые слова: учебно-методическое пособие, научное исследование, геология, упражнения по лексике и грамматике.

Была поставлена задача написания специализированного методического пособия для геологов 3–4 курсов по иностранному языку. Подобных современных пособий не хватает, так как общего английского недостаточно на неязыковых факультетах. Пособие должно включать интересный геологический материал (желательно уникальный), оригинальные лексические упражнения с характерными геологическими терминами и грамматическими конструкциями, встречающимися в англоязычных научных статьях, а также оно должно соответствовать целям и задачам обучения иностранному языку. Цели обучения определяются потребностями общества, то есть подготовка будущих геологов к профессии. Выделяют следующие цели обучения [Снытникова, 2013]:

- практическую (конечная цель, в нашем случае – умение читать и понимать иностранные научные статьи);
- общеобразовательную (лингвострановедческая – приобретение общих знаний в языке и культуре);
- воспитательную (отношение к языку и культуре);
- развивающую (развитие языковых способностей);
- стратегическую (глобальную).

При разработке пособия данные цели были учтены. Также следует учитывать принципы обучения: дидактические (сознательность, активность, наглядность, доступность), лингвистические (системность, функциональность), психологические (мотивация, учет индивидуально-психологических особенностей, учет адаптационных процессов), методические (коммуникативность, взаимосвязь обучения и видов речевой деятельности, профессиональная направленность, ситуативно-тематическая организация обучения) [Снытникова, 2013]. Были использованы следующие приемы обучения: описание, сравнение и сопоставление, наблюдение. Кроме того, задействованы типы упражнений:

1) информационные (языковые), где задачами являются выделить, образовать, трансформировать грамматические явления;
2) операционные для отработки лексических и грамматических сочетаний;
3) мотивационные, чтобы у студентов появился интерес [Снытникова, 2013].

С.И. Филиппов выделяет упражнения на развитие коммуникативных компетенций и лексико-грамматических навыков: фронтальная форма работы (со всем классом), индивидуальная, в парах, групповая, что мы тоже активно используем на занятиях в университете [Филиппов, 2021].

Тематика материала для пособия (3 статьи из американских журналов) уникальна, так как с ним в геологическом плане работает автор в Институте геологии и минералогии СО РАН, и касательно Coral Caves in New Hampshire практически нет опубликованных научных исследований. Студентов такой материал заинтересует и возможно заинтригует перспективой исследования в науке по предложенной геологической тематике. Темы материала следующие: glaciation and speleogenesis, cave and karst systems; the notches: bedrock and surficial geology of New Hampshire's White Mountains, preliminary exploration of the coral caves (New Hampshire). Все три темы взаимосвязаны, глобально – о пещерах и их геологии. Приведем пример текста, с которым происходит работа: *"Since 1978, when Steve Higham first explored the Coral cave, no one has tried to survey it again. In 2023 and 2024, our small group made up of the first author, his daughter Maria, Chris Nicola, and Alex Prusevich tried to study the cave. It wasn't an easy task, but we worked hard to learn more about the mysterious coralloid crystals inside. The Coral cave and some smaller caves nearby are located in red granites in the Franconia Notch area of the White Mountains in New Hampshire. These caves were thought to form through gaps in the granite or between large rocks left after the glaciers melted. The stone flowers inside were believed to have an unknown origin. However, we managed to squeeze through tight spots and reach the lower part of the cave. There, along an underground stream, we found clues showing that biotite-albite granites had changed over time. These clues included white kaolinites, a carbonated layer on the walls, and clusters of crystals on top of that layer. These crystals formed different zones made of opal, fluorite, and calcite, which likely formed from low-temperature underground water. This discovery is interesting and needs more research. It would be great to explore more caves in the area and study their shapes and underground processes further"* [Bulychov et al., 2025]. Могут быть предложены следующие упражнения:

1) найти слова, которые означают: a slope formed especially by an accumulation of rock debris; resembling coral in appearance or texture; not readily investigated, interpreted, or understood. Это упражнение информационное, в котором нужно понять и найти слово;

2) образовать производные части речи с тем же корнем: make a noun, adjective and a verb with the words – crystal, origin, penetrate;

3) операционное упражнение для отработки лексических и грамматических сочетаний – напишите суть абзаца в одно предложение;

4) мотивационное упражнение для повышения интереса к теме: write a paragraph with a prediction to the question raised and the study.

Так как работа в данном пособии с чтением, а это большой аспект на геолого-геофизическим факультете, то в рамках пособия основные типы заданий – на лексику и грамматику. Лексические упражнения: сопоставить, найти синонимы, дать название параграфам, ответить на вопросы по содержанию, и грамматические – дать производные по слову, отработать основные важные для научных статей темы: пассивная конструкция, модальные глаголы, participle 1 and 2.

В имеющихся профильных учебных пособиях, таких как [Kitkova and Safyannikova, 2006], авторы представляют небольшие тексты на общие геологические темы – What is science? The importance of being a geologist, oxygen, hydrogen etc. "*Geology is the study of Earth and focuses on how it began and how it has changed over time. It looks at the materials that make up the Earth, as well as its structure both on the surface and inside. Geologists examine the processes that have happened throughout Earth's 4.5 billion years of history. The planet has gone through many different physical, chemical, and biological changes, so geologists need to have a wide range of scientific knowledge.*" По теме текста выдается список слов с транскрипциями. Список слов включает: silver, aluminum, arsenic, bromine, chlorite,

lead etc. И задание следующее: Check yourself, translate the following – азот, алюминий, бром, водород, железо… Подобные учебные пособия, несомненно, очень полезны для студентов при изучении английского в геологии. В НГУ, где работает автор, на 2-м курсе используется пособие Е.К. Старшиновой [Starshinova, 2007], в котором предлагаются небольшие тексты про Солнце, Землю, эрозию и т. д. вместе с вопросами, лексическими упражнениями и грамматической отработкой важных тем.

Особенность разрабатываемого пособия состоит в том, что осуществляется попытка увлечь студентов английским и геологией, так как материал уникальный, как и язык. "*Talus caves form when large amounts of rock move from steep slopes and fall. In fact, many caves that look like they were formed by limestone dissolution in areas that used to be covered by glaciers, especially where there hasn't been recent volcanic activity might actually be caused by the glaciers and the tectonic changes that happened after the ice melted. Some caves that form in cracks, called crevice caves, can also be connected to glaciers and the tectonic activity that happened as the ice disappeared*". Текст существенно геологический, только студенты 3–4 курсов действительно поймут и заинтересуются тематикой, захотят узнать результат исследования, ведь наш вуз НГУ является научно-исследовательским.

По тексту можно составлять вопросы не только касательно английского, но и геологические вопросы (проконсультировавшись с геологом): How could these crystals be formed? What causes them to be hypergenic? May they be of a different origin (hypogenic)? What are the conditions for the hypogenic origin? What is the *T* of their formation? How can fluorite form in granites? "*New Hampshire, similar to the other New England states, is made up of types of rocks called plutonic igneous rocks and metamorphic rocks, like schist and gneiss. In New Hampshire, there isn't much rock that can dissolve easily. If there were caves formed by dissolving rock, they might have been covered up or filled in during the many ice ages that happened during the Pleistocene era.*" [Cooper and Mylroie, 2015]. К примеру, можно предложить следующие вопросы: What soluble rock do you know? Can a cave contain a stream and ice well? Make a report to the class about the longest cave in the world (Mammoth cave). Подобные задания помогут студентам расширить свои знания в геологии и географии, заинтересует их в предмете. "*The structure and mineral makeup were examined using electron microscopy combined with energy-dispersive spectrometry (SEM EDS) on a Tescan Mira III instrument equipped with an Oxford X–Max 50 spectrometer at the Center for Collective Use of Multi-Element and Isotope Research.*". Можно дать задание изучить методы исследования структуры и минерального состава пород.

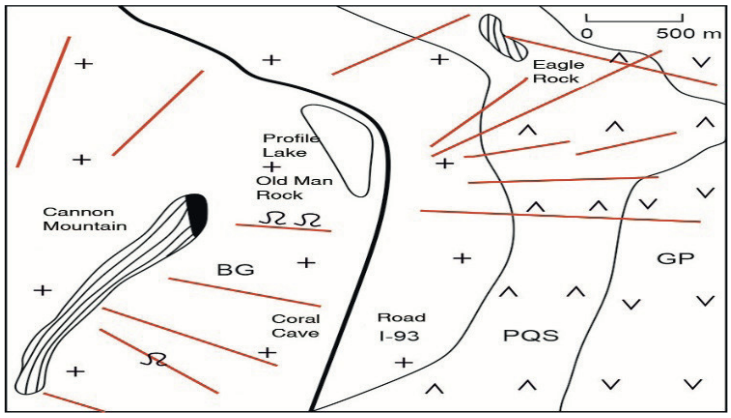

Fig. 1. Caves in the granites of Franconia Notch State Park: *1* – caves, *2* – biotite granites, *3* – quartz-porphyry syenites, *4* – porphyry granites, *5* – fissures.

Также в методическом пособии полезно давать рисунки из статей, так как это знакомит студентов с научными статьями, особенностями их понимания и оформления. What do you see in Fig.1? How is it applicable to the paper? What are the hollow areas in Fig.2? Do you have to crawl in the cave or are they all walkable?

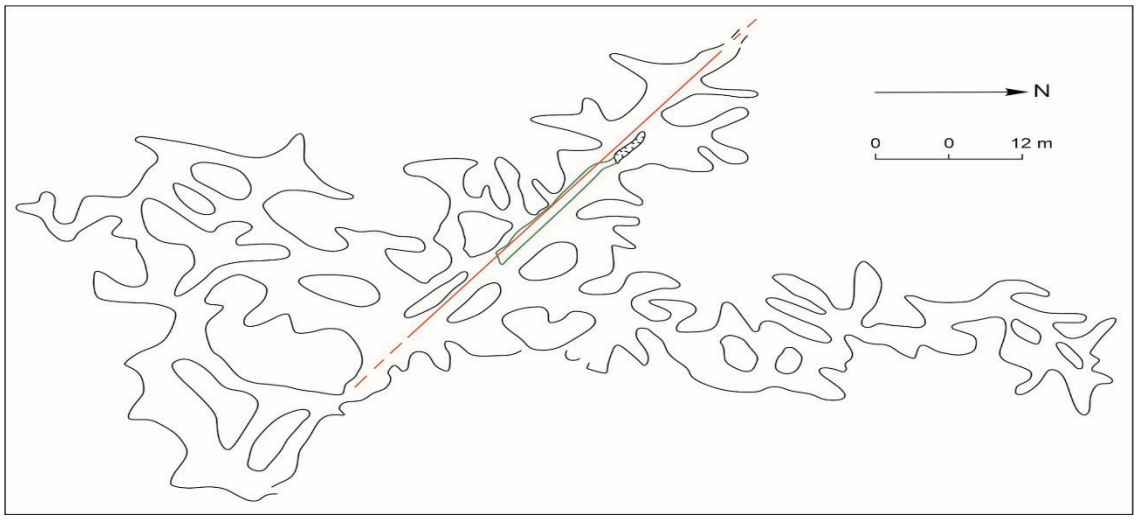

Fig.2. Plan of the Coral cave: / crack, 0 – lower level (storey).

При написании пособия следует помнить и о структуре – введение, теоретическая часть (в нашем случае текст), примеры и задания (помогают усвоить материал, применить его на практике), выводы и рекомендации (подводят итог и дают дополнительные советы).

Выводы:

1. Необходимо создавать современные учебно-методические пособия по английскому языку для студентов-геологов, ведь они очень востребованы в учебном процессе.

2. За основу разрабатываемого пособия взят материал из статей, опубликованных в американских журналах. Этот материал уникален в плане как задействованных лексико-грамматических языковых средств, так и в профессиональной работе автора с представленной тематикой научных исследований в области геологии.

3. Текст разбирается лексическими и грамматическими заданиями на отработку и закрепление.

4. Особенность разрабатываемого пособия в том, что теоретическая часть (текст) частично сделана самим автором в соавторстве с российскими и американскими геологами, членами Explorer's club в Нью-Йорке. Студентам предлагается проводить исследование в ходе работы – задания на изучение, доклад перед классом, исследовательская работа, что помогает им подготовиться к профессии ученого, ведь вуз НГУ имеет такую направленность.

Литература

1. *Снытникова Н.И.* Теоретические основы обучения иностранному языку. Новосибирск: НГУ, 2013.

2. *Филиппов С.И.* Использование информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку. Новосибирск: НГУ, 2021.

3. *Bulychov A., Bulychova, M., Nicola C.* Preliminary exploration of the coral caves (NH) // Journal of Karst and Cave Studies [in print]. 2025.

4. *Cooper M.P., Mylroie, J.E.* Glaciation and speleogenesis, cave and karst systems of the world. Springer International Publishing Switzerland, 2015.

5. *Kitkova N.G., Safyannikova, T.Yu.* Effective English for Geo-Students. Menedzher, Moscow, 2006.

6. *Starshinova E.K.* English for Students of Geology: учеб. пособие. 2-е изд. Новосибирск, 2007. [Электронный ресурс]. URL: https://e-lib.nsu.ru/dsweb/Get/Resource-8688/page00000.pdf/view (дата обращения 18.11.2025).

Григорян А. В.
(Россия, город Москва, Московский педагогический государственный университет;
Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»)

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье описываются методы обучения культуре письменной научной речи (академическому письму) на английском языке в учебных группах студентов магистратуры, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование». Автором определяются основные задачи, цели и результаты обучения академическому письму, предлагается набор эффективных методов по формированию и автоматизации технических умений академического письма, связанных с актуализацией когнитивного (коммуникативно-деятельностного) и речедеятельностного подходов. Также отмечается важное значение перекрестной проверки письменных работ, во время которой рассматриваются разные виды социального обучения: взаимное комментирование, взаимное рецензирование, взаимное оценивание. Методический потенциал иллюстрируется на примере практики обучения написанию аннотации.

Ключевые слова: научная речь, академическое письмо, методика преподавания иностранного языка для специальных целей, обратная связь, современные технологии, критическое мышление, перекрестная проверка.

В современных условиях преподавание английского языка в высших учебных заведениях подразумевает не только развитие языковых и речевых навыков и умений, но и инкорпорацию студентов в исследовательскую деятельность. В связи с этим возникает острая необходимость подготовки обучающихся к научному стилю письменной речи (академическому письму). Как правило в высших учебных заведениях России содержание дисциплины имеет узкую направленность, опираясь на определенную специальность, тем самым приобщая студентов к научному дискурсу по профессиональной тематике. Рассматривая рабочие программы вузов, можно сделать вывод, что под владением иностранным языком понимается умение выражать и обосновывать свои мысли на научном уровне. Дисциплина «Иностранный язык для специальных целей» направлена на формирование общепрофессиональной (ОПК-1) и универсальной компетенций (УК-4). Она изучается в 1, 2, 3 семестрах [Образовательные программы МПГУ: эл. ресурс]. На первый взгляд можно подумать, что количество часов достаточно для успешной реализации программы. Однако не у всех студентов уровень языка соответствует требованиям и, более того, часто даже на родном языке не все могут вести грамотно научную работу: поиск статей по заданной теме, вычленение основной идеи, определение цели и задач научного исследования и т. д. Кроме того, часто составление библиографического списка может быть трудоемким процессом, требующим соблюдения основных требований по нормоконтролю.

Прежде чем мы начнем анализировать основные особенности нашей работы, хотелось подробно рассмотреть термин «академическое письмо». Следует отметить, что он по-разному трактуется отечественными учеными. Часто его соотносят с такими понятиями как «культура речи» или «методология научной работы». А.С. Роботова в свою очередь считает, что термин был заимствован «без соотнесения с русскими эквивалентами, с усилением внимания к определению *академический* как более высокому по статусу по сравнению с определением *научный* [Роботова, 2011: 49]. Чтобы понять суть разногласий, следует определить понятие «письмо». В основном в теории и методике обучения иностранным языкам под этим термином понимается обучение технике письма. Однако в широком смысле «письмо» воспринимается и как форма письменного общения, и как техника

письма [Гальскова, Гез, 2007]. Если же рассмотреть дисциплину «Академическое письмо», то мы видим, что она направлена на формирование умений письменной речи и письменного общения. Ю.Е. Бут считает, что в рамках курса «Академическое письмо» обучающиеся должны осваивать отечественные и международные нормы создания академических текстов и развивать навыки написания собственных проблемно-ориентированных исследовательских работ [Бут, 2019]. По мнению И.Б. Короткиной, данная дисциплина призвана развивать способность «генерировать собственные мысли и выстраивать собственную аргументацию, организуя все это в предельно точной и ясной текстовой форме» [Короткина, 2019: 7]. Многие отмечают, что освоение академического письма выступает основной целью курса «Иностранный язык для специальных целей», поскольку оно помогает развивать не только лингвистические, но и металингвистические компетенции. Велико его положительное влияние на интеллектуальное развитие обучающихся. Необходимо отметить, что проектирование методики обучения академическому письму должно базироваться на междисциплинарных исследованиях. Более того, академическое письмо развивает мультилингвальную компетенцию, которая опирается в первую очередь на умения и навыки письма на родном языке. Справедливости ради отметим, что письменная речь всегда привлекала внимание и рассматривалась в качестве основного аспекта коммуникации. По словам Дж. Хаммера (Hammer J.), навык письма признается основополагающим для изучения языка [Hammer, 1998]. Многие авторы в своих работах неоднократно подчеркивают важность изучения данного аспекта. Например, Т.Е. Тайнер (Tyner T.E.) описывает письмо как процесс новых открытий, когда одно слово или предложение может спровоцировать новую идею [Tyner, 2008].

Целью статьи является теоретическое обоснование и методическое описание способов обучения академическому письму на английском языке студентов магистратуры, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (профиль «История и Иностранный язык»), для разработки эффективных педагогических технологий, способствующих совершенствованию навыков письменной научной коммуникации.

В ходе реализации программы по академическому письму были определены следующие задачи: 1) проанализировать факторы, влияющие на эффективность процесса обучения академическому письму на английском языке; 2) рассмотреть особенности организации процесса обучения; 3) рассмотреть эффективные методы и приемы для усовершенствования процесса обучения.

Итак, занятия по академическому письму были направлены на обучение основам исследовательской работы, на развитие умений научной аргументации, а также на способности студентов в поиске теоретического материала, где важную роль играет поэтапная обратная связь с преподавателем. Отметим, что уровень владения иностранным языком в группах варьировался от предпорогового до продвинутого. В рамках дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» были разработаны задания на основе современных технологий для развития академической грамотности, которые предполагают умения вести исследовательскую деятельность на иностранном языке, а также способность как к межкультурной коммуникации, так и к критическому мышлению.

Академическая грамотность тесно связана с развитием металингвистческих (например, определение гипотезы, основных идей, построение аргументации) и лингвистических (использование грамматических и синтаксических структур, лексических единиц) компетенций. Так, австралийский ученый Б.Грин (Green B.) определил три аспекта академической грамотности: операциональный – какие методы и инструменты необходимы для написания текста; культурный – как использовать операционные навыки в иноязычной академической среде; критический – как интерпретировать, оценивать и подвергать критике научный материал [Green, 2012].

Исходя из вышесказанного, работа по развитию академической грамотности мы условно разделили на три этапа: подготовительный, основной, заключительный, которая была представлена

в виде Гугл таблицы, где обозначены все задания, их срок выполнения и баллы. По мере выполнения заданий, студенты загружают их в таблицу, которая находится в общем доступе.

Во время подготовительного этапа обучающиеся знакомятся с научными статьями: анализируются научные жанры, наукометрические базы данных Scopus, Web of Science, стандартизированные системные структуры: IMRaD, MLA (Modern Language Association), APA – American Psychology Association и др. Студентам предлагаются статьи на английском языке для анализа. В ходе работы выполняются следующие задания: определить основную идею и проблему статьи; обозначить центральный тезис; изучить подходы и методы, существующие в определенной области исследования; проанализировать структуру и организацию научного текста. Также предлагаются задания на составления вопросов к тексту, задания на чтение и анализ статей с фиксированием времени выполнения. В конце первого этапа обучающиеся готовят презентацию по прочитанным статьям (Article Critique), участвуют в дискуссиях. Важно отметить, что структура презентации была разработана и представлена в таблице заранее. На образце показаны слайды: титульный лист, выходные данные статьи, цель и задачи, методология, список литературы, выводы и лексика. В выводах студенты должны выразить свою точку зрения о статье, приводя убедительные (научные) аргументы. На основании лексики или лексических единиц, выделенных из прочитанных статей, составляется вокабуляр для написания аннотации. На данном этапе мы не заостряем внимание на грамматических и лексических ошибках, поскольку это может препятствовать достижению коммуникативной цели, то есть делаем акцент на содержании, а не на форме. Более слабым студентам предлагаются задания на образовательной платформе Newsela [Образовательная платформа Newsela: эл. ресурс], которая позволяет спроектировать дополнительные задания на отработку грамматического материала, лексических единиц, поскольку на этом этапе на основе предложенного текста можно начать работу над грамматическими структурами, выделяя также определенные лексические единицы. Отметим, что работа в основном направлена на развитие умений анализа прочитанного материала. Здесь мы не рассматриваем детально структуру письма, не следуем четким канонам.

Основной этап предполагает работу над организацией текста, которая состоит из трехкомпонентной структуры (введение, обсуждение и заключение). Во введении должны быть обозначены следующие вопросы: проблема, методы решения и центральный тезис. В обсуждении анализируются перечисленные аспекты, основываясь на аргументацию центрального тезиса. Аргументы поддерживаются фактами, статистическими данными, мнениями известных авторов. В заключении подводятся итоги работы, отвечая на вышеизложенные вопросы. В конце делается вывод по центральному тезису и предлагаются рекомендации. На данном этапе студенты используют методическое пособие по написанию аннотаций [Григорян, 2018]. Для грамотного изложения мыслей им предлагается классификация речевых клише и устойчивых выражений, которые служат лингвистической опорой при составлении текста аннотации. Например, во введении: the article is headlined…, as the title implies the article describes…; the article is devoted to…, the article touches upon the issue of …, the article is devoted to/deals/is concerned with. В основной части аннотации студенты должны уметь анализировать ключевые аспекты статьи, ссылаясь на автора: much attention is given to…, the author goes on to mention that…, further the author reports/states/stresses/describes/ that…, in conclusion the author draws readers' attention to…; the following conclusions are drawn:.., the author comes to the conclusion that… В заключении работы необходимо представить свою точку зрения, используя выражения: I found the article (rather) useful/interesting/important/ hard to understand/ rather boring as/because… [Harmer, 1998]. В заключении ведется взаимное комментирование во время свободной дискуссии по теме прочитанной статьи. Оно предполагает высказывание собственного мнения, несогласие с позицией автора работы или рекомендации ему. Так, обучающимся предлагалось проанализировать работу одногруппника в письменной форме по следующим требованиям: написать отзыв объемом не менее

200 слов с пробелами; кратко сформулировать главную идею статьи, подчеркнуть положительные и отрицательные стороны работы, предложить аргументы за и против высказанной автором позиции. Студентам предлагается матрица и инструкция оценки задания. Как правило, проверяют несколько работ, обсуждая оценки с преподавателем. Оценивание в соответствии с таблицей критериев также служит инструментом для самоконтроля. Отметим, что основной этап мы разделили на три части. Целесообразно подготовить критерии по комментированию, рассмотрев объем, форму и содержание работы. Например, если проверяется *введение*, то важно учесть следующие критерии:

- определен ли центральный тезис?
- обозначена ли проблема?
- организован ли текст структурно правильно (Topical sentence, Supporting Idea sentences, Thesis)?

Обсуждение предполагает следующие вопросы:

- раскрыты ли обозначенные аспекты, заявленные в тезисе?
- аргументация поддерживается ли фактами, мнениями авторитетных ученых или статистическими данными?
- логично ли использованы цитируемые источники?

В *заключительной части* важно учесть такие критерии, как:

- содержат ли ответы автора на вопросы во введении?
- делается ли вывод (с выходом на перспективу)?
- даются ли рекомендации?

Заключительный этап предполагает проверку, обсуждение письменных работ, проведение рефлексии. В рамках заключительного задания студентам предлагается перекрестное оценивание под контролем преподавателя. Важно отметить, что роль преподавателя заключается в координации учебного процесса. Он выступает в роли консультанта, помогая обучаемым преодолеть сложности с восприятием и интерпретацией научного материала. Проводится двухступенчатая форма оценивания результатов работ: оценка за письменную работу и оценка за грамотное комментирование трудов других обучающихся. Важно учесть, что итоговая оценка важна только для обучающихся с высоким уровнем языка, слабые же нуждаются в пошаговом объяснении. Преподаватель не должен исправлять ошибки, а помочь им самим найти их и доработать. Комментарии преподавателя должны носить рекомендательный характер, так как письменная речь прежде всего отражает мысли и чувства автора. Фактически комментирование, а не оценивание творческой деятельности обучающихся может улучшить их умение письма. Оно имеет позитивное воздействие на них только тогда, когда они обращают внимание на ключевые аспекты рекомендаций. Эти стратегии в большей степени будут способствовать эффективному развитию умений письма.

В рамках дисциплины обучающиеся в основном готовят аннотации, и только в редких случаях пишутся статьи. В ходе работы особое внимание уделяется структуре, организации идей, делается акцент на введение и заключение, где можно определить авторскую позицию по предложенной теме. Процесс сравнения и сопоставления разных точек зрения авторов по одной и той же проблеме, выделение причины и следствия, обобщение и интерпретацию данных невозможно осуществить без критического мышления. Как на начальном этапе, так и на основном, огромное внимание уделяется подготовке целенаправленной педагогической поддержки. Последняя предполагает помощь студентам в составлении полного представления об успешных стратегиях письма на английском языке. Ведь посредством письменной речевой деятельностью можно исследовать как внутренний мир студента, так и внешний, в котором он живет [Fulwiler, 2002].

В целом стратегия работы над академической речью предполагает:

– чтение и описание теоретического материала;

– структурное изложение прочитанного материала, классификация предложений, организация идей;
– определение и сопоставление разных точек зрения авторов по одной и той же проблеме;
– выделение причины и следствия;
– обобщение, выраженное в письменной форме; интерпретация данных;
– дискуссия; выводы и замечания.

Однако неотъемлемой педагогической стратегией остается поэтапное комментирование, рефлексия, или так называемый *быстрый прорыв*, во время которого преподаватель как профессиональный игрок в баскетбол направляет мяч партнеру для продолжения атаки и хорошего результата. Обратная связь – это вклад читателя-преподавателя в работу автора-студента путем предоставления последнему информации для доработки; другими словами, это комментарии, вопросы и предложения, которые читатель дает автору. Именно через обратную связь обучающиеся знакомятся с различными аспектами работы над написанием статей [Flower, 1994]. Основная цель обратной связи состоит в том, чтобы помочь студентам улучшить качество письма. Действительно, традиционные подходы к обучению письму предполагали, что преподаватель, отметив ошибки обучающихся на последней стадии, улучшит результат работы [MacArthur, Graham, Fitzgerald, 2006]. Однако мы придерживаемся взгляда, что поэтапная обратная связь намного продуктивнее, она направлена на то, чтобы помочь обучающимся формировать умения и навыки самокоррекции и самоанализа. Действительно, во время опроса обучающихся стало очевидным, что студенты среднего и продвинутого уровней прислушиваются к комментариям, отмечая их продуктивность. Наиболее эффективным способом обеспечения такой обратной связи является подача сигналов или символов, указывающих на ошибки и недочеты, которые помогают обучаемым проанализировать и исправить их. Важность обеспечения обратной связи состоит еще в том, что комментарии преподавателя помогают обучающимся стать читателями, оценивающими свои собственные сочинения. Лексические и грамматические ошибки не исправляются, а выделяются для доработки. Преподавателю следует обращать внимание не только на слабые, но и на сильные стороны обучаемых, тем самым мотивируя их на более сложную речевую деятельность. По словам Соммерса (Sommers, N.), обратная связь с преподавателем мотивирует обучающихся к доработке чернового варианта текста, что в свою очередь приводит к более тщательному анализу грамматических и лексических явлений, к попытке грамотно объяснить их [Sommers, 1982]. Редактирование помогает развивать творческие способности, а также критическое мышление. Прежде всего студенты не только должны исправлять свои ошибки, но и объяснять ***почему*** они так написали. Например, отмечая видовременные формы английского языка, важно учесть взаимосвязь когнитивных областей, связанных с *Пространством* и *Временем* [Lakoff, Johnson, 1999].

Поиск путей оптимизации преподавания академического письма определил совокупность применения разных подходов. В рамках курса использовался коммуникативно-деятельностный и когнитивный подходы, которые предполагают активизацию письменной и устной речевой деятельности на основании сознательного и коммуникативного методов. Так, например, для создания семантической целостности содержания письма мы применяем когнитивный подход. Поскольку когнитивная лингвистика анализирует связи ментальных и языковых структур, особенности взаимодействия носителей языка с окружающим миром, то применение когнитивного подхода помогает нам рассмотреть язык как средство мыслительной деятельности носителей языка, что в свою очередь позволяет приобщить студентов как к культуре, так и к научному стилю изучаемого языка и продвижению наших культурных ценностей.

На наш взгляд, в рамках дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» не всегда удается получить конечный продукт в виде научной статьи на английском языке, но, безусловно, можно повысить академическую грамотность, обеспечивая информативную и четкую обратную

связь. Эффективные методы обучения навыкам академического письма определяют роль преподавателя как помощника и соучастника процесса, помогая созданию целостного, осмысленного и творческого дискурса.

В заключении можно сделать вывод, что были выявлены факторы, влияющие на эффективность процесса обучения академическому письму на английском языке; рассмотрены особенности организации процесса обучения; использованы набор методов по формированию и автоматизации технических умений академического письма.

Литература

1. *Бут Ю.Е.* Академическое письмо для историков: учеб. пособие для студентов, обучающихся по программе магистратуры по направлению подготовки 46.04.01 «История» / Ю.Е. Бут. Екатеринбург: Издательский отдел УрГПУ, 2019.

2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

3. *Григорян А.В.* Learning English through Art: учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2018. [Электронный ресурс]. URL: http://elib.mpgu.info/elib/view.php?id=9703 (дата обращения: 01.10.2022).

4. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учебное пособие / И.Б. Короткина. М.: Юрайт, 2019.

5. Образовательная платформа Newsela. [Электронный ресурс]. URL: http://site newsela.com (дата обращения: 30.09.2022).

6. Образовательные программы МПГУ. Магистратура. [Электронный ресурс]. URL: http://mpgu.su/sveden/education/#mag (дата обращения: 10.10.2020).

7. *Роботова А.С.* Надо ли учить академической работе и академическому письму? Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 47–55.

8. *Flower L*. The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognition Theory of Writing. Illinois: The Board of Trustees, 1994.

9. *Fulwiler T.* College Writing: A Personal Approach to Academic Writing. Third edition. 2002.

10. *Green B., Beavis C.* (Eds.) Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice, Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER), 2012.

11. *Harmer J.* The Practice of English Language Teaching. Essex: Longman. 1998.

12. *Lakoff G., Johnson M*. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. Berkeley, 1999.

13. *MacArthur Ch.A., Graham, S., & Fitzgerald, J.* Handbook of Writing Research. New York: The Guilford Press, 2006.

14. *Sommers N*. Responding to Student Writing // College Composition and Communication. 1982. 33 (2). Pp. 148–156.

15. *Tyner T.E.* Writing Voyage: A Process Approach to Writing (8th ed). Thomson: Wadsworth, 2008.

Ивашенко О.В.
(Россия, город Воронеж, Воронежский государственный университет)

ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЙНОГО ПРОЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье описывается опыт использования проектных методик в рамках курсов устного и письменного перевода по направлению подготовки/специальности 45.05.01 Перевод и переводоведение факультета РГФ ФГБОУ ВО ВГУ при обучении переводу. Проект по переводу экскурсии на базе мемориального музея-квартиры М.Н. Мордасовой (Воронеж), интегрирующий в себе проблемный подход, групповые виды работы, рефлексивные, презентационные, исследовательские методики, позволяет получить профессиональные навыки перевода экскурсионных текстов, а также способствует развитию коммуникативной и социокультурной компетенций студентов. Ценностное наполнение содержания проекта совершенствует подготовку переводческих кадров.

Ключевые слова: активные формы обучения, обучение переводу, музейный проект.

В условиях происходящих в настоящее время изменений структуры и содержания высшего образования наблюдается необходимость осмысления ценностного содержания языкового образования и применение ценностно-ориентированного подхода в подготовке специалистов в области иностранных языков. «Учитывая тот факт, что на языковых факультетах осуществляется филологическая, педагогическая и межкультурная коммуникативно-когнитивная подготовка обучающихся как партнеров международного сотрудничества и плюрикультурных медиаторов, то очевидно, что ценностное наполнение языкового образования необходимо расширить за счет освоения студентами также художественно-эстетических, педагогических ценностей, ценностных доминант межкультурного общения» [Сафонова, 2022: 143]. Такой подход предполагает создание проблемно-ориентированной образовательной среды, использующей разнообразные активные формы обучения, среди которых важное место принадлежит учебным проектам, моделирующим профессиональную деятельность, позволяющим включить в обучение общественно и социально-значимую проблематику, а также способствующим ознакомлению с ценностями различных культур и продвижению российских ценностей в будущей профессии.

Применению проектных методик в обучении переводу посвящены многие современные исследования в области его преподавания. Анализируются возможности использования переводческих проектов для профессиональной подготовки переводчиков [Гулиянц, 2022], применения проектных технологий в профессиональной подготовке переводчиков на основе проблемно-деятельностного подхода [Власов, 2010], интеграции метода проектов в обучение письменному переводу [Кондрашова, 2018], проекта как формы выпускной квалификационной работы [Муштакова, 2019], рассматриваются особенности проектной работы в контексте вузовской подготовки и взаимодействия с переводческой отраслью [Нечаева, 2017].

Опыт работы в рамках курса устного перевода по направлению подготовки/специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» факультета РГФ ФГБОУ ВО ВГУ подтверждает эффективность использования проектных форм обучения при подготовке устного переводчика. Работа над собственным проектом отвечает запросам современного профессионального образования с его ориентацией на исследовательскую, поисковую, практико-ориентированную модель обучения и способствует эффективному формированию навыков и умений, предусмотренных профессиональным стандартом 04.015 «Специалист в области перевода», ставящий целью профессиональной деятельности переводчика обеспечение качественного перевода.

Использование проектных форм работы предоставляет широкие возможности для ознакомления с трудовыми действиями устного переводчика (сбор информации о предстоящем мероприятии и условиях осуществления перевода, внедрение в предметную область перевода, сопровождение заказчика в соответствии с заранее согласованной программой с целью обеспечения межкультурной коммуникации), получения и развития умений, необходимых для устного последовательного перевода (ориентироваться в разных информационных источниках, распознавать и использовать экстралингвистическую информацию, использовать формулы речевого этикета, соответствующие коммуникативной ситуации, использовать принятые нормы поведения и национального этикета, ситуативно применять знания культурно-коммуникативных особенностей, позволяющих преодолеть влияние стереотипов во время контакта с представителями различных культур, переводить с одного языка на другой устно, сохранять коммуникативную цель исходного сообщения, быстро переходить с одного языка на другой), а также приобретения знаний (правила этикета, принятые в родной и иноязычных культурах, историко-культурные и географические достопримечательности региона, основы общей теории и практики перевода, профессиональная этика).

На начальном этапе обучения устному переводу студентов третьего курса осуществляется моделирование профессиональной деятельности в форме проекта по переводу экскурсии на базе мемориального музея-квартиры М.Н. Мордасовой, посвященного жизни и деятельности народной артистки СССР, знаменитой исполнительницы русских народных песен и частушек. Экспозиция музея включает предметы быта, концертные костюмы, письма, фотографии, документы, записи песен и частушек, музыкальные инструменты, принадлежавшие М.Н. Мордасовой, и знакомит посетителей с фольклором, русскими обычаями и традициями, а также с народными песенными коллективами Воронежской области. Выбор музея отвечает принципу дидактической культуросообразности и обеспечивает необходимую компетентностную социокультурную подготовку будущих переводчиков, обогащая их представление о вкладе родного края и страны в культурное наследие человечества. Проектная работа позволяет получить профессиональные навыки устного экскурсионного перевода.

Важным является поэтапная организации проектной деятельности студентов, включающей подготовительный (поиск проблемного поля, выбор темы и ее конкретизация), поисковый (определение темы, задач проекта, изучение проблематики, сбор информации), аналитический (анализ имеющейся информации, поиск способов достижения целей проекта, составление плана реализации проекта, анализ ресурсов для выполнения проекта), практический (выполнение проекта и внесение корректировок), презентационный (подготовка презентационных материалов, презентация) контрольный (анализ результатов выполнения и качества продукта проектной деятельности) этапы проекта.

Рассмотрим подробно каждый этап работы над проектом. На первом этапе студентам предлагается выбор темы проекта-экскурсии и осуществляется знакомство с экспозицией музея. Обсуждаются вопросы содержания экскурсии, подготовки к экскурсионному переводу, стратегии и трудности перевода экскурсии, этический кодекс переводчика, изучаются требования и специфика работы гида-переводчика, а также правила оказания услуг гидом-переводчиком, которые регламентированы федеральным законом РФ. В результате распределения ролей назначаются экскурсоводы, задачей которых является проведение экскурсии, и переводчики, осуществляющие перевод экскурсии (в языковой паре английский-русский языки). Таким образом, участники проекта погружаются в ситуацию профессиональной переводческой деятельности.

Одним из ключевых этапов работы над проектом является составление глоссария следующей культурно-маркированной лексики, необходимой для проведения экскурсии:

– этнографические номинации (рубель, рушник, сорока, частушка, покромка);
– общественно-политические (герой социалистического труда, народная артистка СССР, заслуженный артист РСФСР);

– антропонимические (Митрофан Пятницкий, Людмила Зыкина, Иван Михайлович Руденко);
– топонимические номинации (Гремячье, Нижняя Мазовка Тамбовской области, Усмань, Лиски, Кольцовский сквер) [Ивашенко, 2024].

Составление такого глоссария позволяет систематизировать специальную лексику, обеспечивает терминологическую точность и согласованность перевода, снижает когнитивную нагрузку переводчика во время осуществления перевода, формирует полезную профессиональную привычку работы в переводческой сфере. Процесс составления глоссария предполагает сбор исходного материала (изучение официальных сайтов музеев, каталогов, путеводителей, научных статей по теме экспозиции), запись или получение текстов экскурсий от экскурсоводов, выявление ключевых лексических единиц (узкоспециальные термины, реалии, клише), поиск и верификацию переводных соответствий с использованием авторитетных источников, согласование вариантных соответствий с учебной группой и преподавателем-переводчиком, оформление глоссария в электронной форме.

Остановимся на некоторых переводческих решениях в глоссариях наших студентов. Среди реалий-номинаций предметов обихода рассмотрим *рубель* (ребрак, валёк – деревянная доска с вырубленными желобками для катания белья, этот предмет домашнего обихода использовался для выколачивания/стирки/глажки белья). Используя транскрипцию, был подобран перевод *a rubel*, сопровожденный эксплицитным комментарием *a wooden board with cut transverse grooves. It was used for beating and ironing laundry*. Реалию *рушник* (традиционное славянское полотенце из домотканного холста, украшенное вышивкой и имеющее символическое и обрядовое значение, используемое не для вытирания рук, а в ритуалах, как оберег и украшение) вызывает определенные сложности у студентов – переводчиков, так как предлагаемая ими для перевода английская лексема *towel* не дает представления о глубоком символическом смысле данного предмета и его важности в жизни русского человека. В данном случае также необходима экспликация *rushnyk, a ritual cloth made of linen or cotton, embroidered with symbols and often used in religious services and ceremonial events such as weddings and funerals.* Среди номинаций предметов национального костюма привлекает внимание *сорока* (традиционный женский головной убор Воронежской области). Перевод данной реалии, сопровожденный комментарием, *the magpie headdress, women's headdress of the Voronezh region*, позволил как сохранить яркий образ птицы сороки, лежащий в основе номинации, так и отразить красочность и культурный колорит традиционного национального головного убора Воронежской области.

Работа с подобными культурно окрашенными лексическими единицами вызывает трудность как на иностранном, так и на родном русском языке, что объясняется нехваткой фоновых знаний родной культуры, причем затруднения связаны не только с пониманием значения, но и с фонетической формой русских слов-реалий. В этой связи в глоссарий включаются толкование и транскрипция не только иноязычных лексем, но и русских номинаций. Обсуждаются наиболее релевантные переводческие приемы передачи культурно-окрашенных лексических единиц, такие как транскрипция, экспликация, калькирование и генерализация, что позволяет достичь высокой степени адекватности и эквивалентности. Выбор способа перевода осуществляется с учетом семантической и прагматической эквивалентности, функциональной роли единицы в сообщении, языковой традиции и адресата перевода, что позволяет наилучшим образом отразить национально-культурное своеобразие.

Презентационный этап осуществляется на базе музея, и может включать как последовательный перевод экскурсий студентов-экскурсоводов, так и спонтанный перевод рассказа штатного экскурсовода-работника музея. Презентационный этап несомненно способствует формированию таких важных умений гида-переводчика как устанавливать контакт с туристами, применять технику публичных выступлений, применять методические приемы, соответствующие маршруту экскурсии, корректировать программу обслуживания по маршруту экскурсии с учетом индивидуальных потребностей экскурсантов, использовать технические средства при сопровождении туристов и требует

знаний не только в области иностранных языков и перевода, но и в области этики межличностного и делового общения, трудовых функций гида-переводчика.

На контрольном этапе проекта производится анализ, оценка и самооценка результатов проекта, обсуждение успешных переводческих решений, наиболее типичных ошибок и стратегий повышения качества перевода. Экспертное оценивание проекта ассистируется экскурсоводом музея, владеющим английским языком. Его роль выходит за рамки лингвистической проверки и включает оценивание содержательной части, точности передачи культурных и исторических контекстов, а также общую эффективность коммуникации с аудиторией.

Таким образом, проведение музейного проекта со студентами факультета РГФ ФГБОУ ВО ВГУ подтверждает эффективность использования метода проектов на раннем этапе профессиональной подготовки переводческих кадров и позволяет развивать иноязычную коммуникативную, социокультурную и переводческие компетенции студентов. Данный проект свидетельствует о необходимости ценностно-ориентированного языкового образования с учетом социокультурного контекста, что способствует сохранению и укреплению духовно-нравственных ценностей. Ценностное наполнение содержания проекта с включением в него традиционных реалий родной культуры и ценностей, а также привлечение музейных краеведческих площадок для работы над проектом открывают широкие возможности для формирования мировоззренческих основ современной молодежи и позволяют совершенствовать подготовку переводчиков в высших учебных заведениях.

Литература

1. *Власов А.М.* Применение проектных технологий в профессиональной подготовке переводчиков на основе проблемно-деятельностного подхода // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. № 3. С. 262–263.

2. *Гулиянц А.Б.* Метод проектов как средство профессиональной подготовки переводчиков в вузе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2022. С. 126–132.

3. *Ивашенко О.В.* Из опыта проектной работы с культурно-маркированной лексикой текстов экскурсионного дискурса в профессиональной подготовке устного переводчика // Вызовы, возможности, перспективы перевода и подготовки переводчиков в современных социальных, политических и экономических реалиях: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции / сост. Р.А. Храбрых. Казань: Бук, 2024. С. 22–24.

4. *Кондрашова Е.В.* Интеграция метода проектов в процесс обучения письменному переводу / Е.В. Кондрашова, И.В. Дрыгина // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 17. № 25. С. 39–46.

5. *Муштакова А.С.* Переводческий проект как форма выпускной квалификационной работы // Сборник научных статей. Вып. 9 / Под науч. ред. В.В. Гончаровой. СПб., 2019. С. 42–47.

6. *Нечаева Н.В.* Актуальные направления развития вузовской подготовки переводчиков (по результатам Translation Forum Russia 2017) // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы сборник научных трудов. М., 2017. С. 168–179.

7. *Сафонова В.В.* Ценностно-ориентированное языковое образование в современном мире: актуальные проблемы и спорные вопросы лингводидактики российской высшей школы // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 4. С. 136–148.

Киргинцева Н.С.
(Россия, город Воронеж, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»)

САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Рассматриваются особенности организации саморегулируемого обучения иностранному языку специальности в условиях применения персонализированной дидактической информационной среды. Обосновывается необходимость целенаправленного развития умений саморегулируемого обучения как основы обучения на протяжении всей жизни с использованием всех доступных ресурсов. Определена специфика саморегулируемого обучения иностранному языку специальности в неязыковом вузе. Показана его связь с профессионально-личностным саморазвитием специалистов. Продемонстрирована эффективность применения такого дидактического средства как персонализированная дидактическая информационная среда в развитии умений саморегулируемого обучения на материале освоения иностранного языка специальности в неязыковом вузе.

Ключевые слова: саморегулируемое обучение, иностранный язык, дидактическая информационная среда, гибкие навыки, андрагогический подход.

В современном мире так называемые «гибкие навыки» (англ. soft skills) – это уже не опция, а необходимость. Особую актуальность приобретают коммуникативные умения, обеспечивающие эффективность командной работы (в том числе и в многонациональном коллективе), а также компетенции в области самоорганизации и умения работать с информацией. Кроме того, при лавинообразном нарастании потока информации, с которым специалистам приходится иметь дело сегодня, стратегия приобретения знаний, умений и навыков по специальности по формуле «один раз и на всю жизнь» становится нежизнеспособной. Знания устаревают настолько быстро, что, по некоторым оценкам, уже на момент окончания обучения выпускники вузов обладают неактуальными знаниями по специальности. В научной литературе даже появился термин «период полураспада компетентности» [Шафранов-Куцев, 2012] – период времени после окончания вуза, в течение которого в результате устаревания знаний компетентность специалиста снижается на 50%. По оценкам специалистов период полураспада компетентности с каждым годом неуклонно растет и в наукоемких областях знаний составляет уже не более полугода [Сафонов, 2011]. Иначе говоря, вузы, по сути, сегодня готовят специалистов прошлого. Для современного специалиста владение хотя бы одним иностранным языком приобретает особое значение. Иностранный язык не только служит своей непосредственной цели – является средством межкультурной коммуникации, но и способствует актуализации компетенций по основной специальности на протяжении всей жизни. Также он может являться средством, обеспечивающим профессиональную мобильность специалиста в случае, если он решит избрать иную сферу профессиональной деятельности. Владение иностранным языком обеспечивает доступ к глобальному образовательному, культурному и технологическому пространству с его практически неограниченными ресурсами.

Одним из мировых трендов в образовании является развитие умений саморегулируемого обучения и дальнейшая автономизация учебно-познавательной деятельности. Проведя изучение контекстов употребления терминологического словосочетания «саморегулируемое обучение» в отечественных и зарубежных изданиях, авторы статьи [Калацкая, Прохоров, Юсупов, 2023] установили, что в наукометрической базе Scopus с 2017 по 2021 гг. представлено 1783, посвященных исследуе-

мому концепту. В базе E-library за этот период содержится лишь 33, содержащих указанный термин. По мнению Т.Г. Фоминой «интерес к проблеме саморегулируемого обучения будет нарастать в аспекте проблемы цифрового обучения» [Фомина, 2022]. Она объясняет эту тенденцию тем, что «данные виды обучения предъявляют высокие требования к самостоятельности, самоорганизации, самомониторингу и самоконтролю в обучении. И в то же время они могут способствовать развитию саморегуляция посредством заложенных алгоритмов и приемов, стимулирующих актуализацию саморегуляции у обучающихся».

Развитие умений саморегулируемого обучения в процессе освоения иностранного языка в высшей школе видится одним из ключевых моментов с этой точки зрения. Как показывает практика именно дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом вузе оптимальна для развития умений самоорганизации учебной деятельности, развития рефлексии и волевой регуляции. Это связано с необходимостью длительной и самостоятельной работы, постоянного контроля собственных результатов, выбора индивидуальных стратегий обучения и ресурсов. В неязыковом вузе ограниченные аудиторные часы, исходная разноуровневая подготовка обучающихся, связанная с тем, что зачисление на неязыковые специальности не требует сдачи ЕГЭ по иностранному языку, а также необходимость практической направленности обучения и доступ к разнообразным ресурсам с самого начала стимулируют обучающихся к формированию умений планирования, контроля и корректировки собственного процесса обучения. Кроме того, цель изучения языка в неязыковом вузе связана не с его глубоким теоретическим и практическим освоением, а с сугубо прагматическими аспектами его применения: умением читать литературу по специальности, вести деловую переписку, участвовать в переговорах и решать еще целый ряд профессиональных задач. По данным авторов статьи [Habok, Magyar, Molnar, 2022] обучающиеся с более высоким уровнем владения английским языком в большей степени полагаются на использование метакогнитивных стратегий, демонстрируя высокую степень корреляции между различными факторами применения метастратегий и когнитивных, аффективных, социальных и мотивационных стратегий. При этом под стратегиями в данном исследовании понимается комплекс мыслей, действий и отношений обучающихся, применяемый ими с целью регуляции своей деятельности при решении языковых задач, для повышения уровня владения иностранным языком в целом и, еще шире, для повышения своего уровня профессионально-личностного развития в долгосрочной перспективе.

Профессиональное образование с точки зрения влияния на личность обучающегося, согласно [Основы андрагогики, 2003], может пониматься по-разному. Прежде всего, оно трактуется как подготовка специалиста, квалификация которого соответствует конкретному стандарту (профессиограмме или модели). Кроме того, оно может рассматриваться как «процесс обогащения деятельностных способностей» личности (В.Г. Онушкин) и, наконец, как «процесс постановки, разворачивания, адаптации и “вживления” профессионального контекста в субъективную реальность с последующим запуском его самостоятельного совершенствования и развития» (А.И. Вовк). В последнем случае профессия воплощает способ бытия индивидуума, приобретая для него экзистенциальный смысл, а не выступая способом простого функционирования.

В различных условиях профессиональное образование претворяется в жизнь с разной степенью проникновения в сущность конкретной специальности. Так, например, содержание образования может осваиваться с целью приобретения определенных умений и навыков, дающих возможность осуществлять точечные операции и действия в сфере профессиональной деятельности. Альтернативно результатом профессионального образования может стать освоение методик организации деятельности, технологий реализации тех или иных процессов. Кроме того, профессиональное образование может быть связано с формированием профессионально-личностных установок и даже собственной философии профессии [Смирнов, 2001]. Однако, только если процесс обучения при-

обретает андрагогические характеристики, будущий специалист сможет выступать субъектом своего профессионального и личностного развития [Основы андрагогики, 2003: 57].

В образовательном процессе, строящемся на основе данного подхода, обучающийся является активным субъектом образовательной деятельности, который вместе с педагогом занимается диагностикой, планированием, реализацией, оцениванием и коррекцией процесса своего обучения, совместными усилиями разрабатывая индивидуальные программы обучения и реализуя их. С.И. Змеёв полагает, что «высокий уровень самосознания и ответственности человека – это первый фактор…, при котором возможно использование андрагогических принципов обучения» [Змеёв, 1999: 97].

В работе [Суйкова, 2018] перечисляются 36 андрагогических принципов, в том числе принцип признания ведущей роли обучающегося, принцип приоритетности саморазвития в самореализации, принцип осознанного моделирования своего процесса обучения, принцип ценностно-смысловой обусловленности образовательного процесса, принцип безотлагательной актуализации результатов обучения, принцип единства целей теоретического и практического обучения, а также принцип профессиональной мобильности. Данные принципы реализуются при организации саморегулируемого обучения, когда обучающийся видится как полноправный субъект образовательной деятельности. При таком обучении определение целей, средств и методов деятельности по усвоению образовательного контента осуществляется совместно обучающимся и преподавателем. Характерной особенностью постиндустриального общества, когда информация устаревает в геометрической прогрессии, является то, что обучающиеся отдают предпочтение такой организации образования, которая позволяет им решать конкретные практические профессиональные задачи.

Исследователями [De Smul, Heirweg, Devos & Van Keer, 2019] установлено, что эффективной реализации технологии саморегулируемого обучения будет способствовать специально созданная и поддерживаемая образовательной организацией среда. Современная информационная среда выступает в роли базы знаний, к которой специалист имеет возможность обратиться в любой момент времени. Этим объясняется актуальность применения методологии средового подхода к организации высшего образования. По своей сути дидактическая информационная среда может выступать тем значимым элементом информационной среды образовательной организации, который создаст квазипрофессиональную среду для приобретения будущими специалистами компетенций, которые будут востребованы в их будущей профессиональной деятельности [Киргинцева, 2019].

Под дидактической информационной средой понимается ближайшая к обучающемуся часть информационно-образовательной среды вуза, которая содержит «средства обучения и информацию научного и учебного характера по профилю одной или близких по предметной области дисциплин, дидактически организованную в целях формирования профессионально значимых свойств личности будущего специалиста и базирующуюся как на новых инфокоммуникационных технологиях, так и на традиционных технологиях» [Нечаев, 2006].

В ее состав входят материальное, информационное и коммуникативное обеспечение, а также средства обработки информации. Особенностью информационного обеспечения является то, что оно включает учебную информацию и ссылки на полезные источники информации, которые могут понадобиться при изучении различных дисциплин, которую обучающийся посчитал необходимым включить в состав «ядра» среды, воспользовавшись помощью преподавателя или методиста. Коммуникативное обеспечение выступает как интерфейсная часть среды. Информационное и коммуникативное обеспечение должны обеспечивать реализацию следующих принципов микрообучения: самодостаточность и разнородность единиц контента, зависимость продолжительности освоения каждой единицы контента от ожидаемого результата обучения и формата, акцент на способах применения знаний непосредственно после освоения учебного материала, целостность, доступность образовательного контента «в любое время в любом месте».

С учетом этих принципов для развития умений саморегулируемого обучения при освоения иностранного (английского) языка в ВУНЦ ВВС «ВВА» была разработана и апробирована в учебном процессе экспериментальная дидактическая информационная среда сопровождения профессионально-личностного саморазвития курсантов при изучении общевоенного английского языка “DB Military-C” (зарегистрирована в Реестре баз данных Российской Федерации, регистрационный номер 2019620101). В состав среды вошел образовательный контент, содержащий дидактические блоки целеполагания, планирования, реализации стратегий саморегулируемого обучения и рефлексии учебно-познавательной деятельности. Каждый раздел начинался с установок, ориентирующих обучающихся на организацию своей работы с учебным материалом, учитывая постановку цели на конкретную образовательную сессию (аудиторное или самостоятельное занятие), определение доступных здесь и сейчас ресурсов, выработку положительной мотивации учения, само- и взаимооценки учебных достижений. Кроме того, предоставлялась информация о ведущих каналах восприятия информации и соответствующей классификации обучающихся в соответствии с ними (аудиалы, визуалы, кинестетики). В информационном обеспечении среды были представлены методические рекомендации по организации самостоятельной работы в соответствии с данными типами. Для развития положительной мотивации учения приводились афоризмы и высказывания известных людей, связанные с содержанием обучения в рамках каждого конкретного раздела.

Формулировки заданий преднамеренно избегали прескриптивности и категоричности: задания формулировались не в повелительном наклонении, а в виде вопросов, плавно подводящих обучающихся к самостоятельному поиску эффективных способов решения учебной задачи.

При разработке информационного и коммуникативного обеспечения дидактической информационной среды был реализован гипертекстовый принцип. Он нашел воплощение в разветвленной структуре заданий, что требовало использования дополнительной информации. Ее можно было найти либо в специальном приложении, либо в основном учебнике, входящем в учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык». Это заложило основу для развития умений самостоятельного поиска и анализа релевантной информации, что позволило смоделировать деятельность будущих военных специалистов по работе с иноязычной профессионально-значимой информацией после окончания вуза.

Экспериментальная дидактическая информационная среда использовалась как на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык», так и во время самостоятельной подготовки курсантов. Причем в разработке информационного обеспечения участвовали и преподаватели кафедры иностранных языков, и курсанты. Это явилось дополнительным мотивирующим фактором для последних: при дополнении «ядра» среды они чувствовали ответственность и важность своей работы, поскольку дидактическая информационная среда являлась продуктом коллективной квазипрофессиональной деятельности, использующимся большим числом других обучающихся. Педагогический эксперимент показал, что это не только положительно сказалось на мотивации обучения, но и способствовало развитию умений саморегулируемого обучения у курсантов.

Все вышесказанное дает нам основания заключить, что технология саморегулируемого обучения иностранному языку может быть успешно реализована в условиях применения дидактических информационных сред, способных адаптироваться к образовательным потребностям обучающихся. Указанная технология гарантирует интериоризацию знаний, развитие метакогнитивных умений обучающихся и, как результат, наделение образования личностным смыслом. Это, на наш взгляд, позволит им не только реализовать свои профессионально-коммуникативные умения, но и, в конечном счете, обеспечит переход на более высокий уровень самореализации и самоактуализации.

Литература

1. *Змеёв С.И.* Основы андрагогики: учебное пособие для вузов. М.: Флинта: Наука, 1999.

2. *Калацкая Н.Н., Прохоров А.О., Юсупов М.Г.* Особенности саморегулируемого обучения юношей и девушек // Образование и саморазвитие. Том 18. 2023. № 1.

3. *Киргинцева Н.С.* Дидактическая информационная среда как инструмент “performance support” // Научные разработки: евразийский регион: материалы международной научной конференции теоретических и прикладных разработок (г. Москва, 14 февраля 2019 г.). М.: Инфинити, 2019. С. 98–101.

4. *Нечаев С.А.* Проектирование дидактических информационных сред и методика их применения в высшем профессиональном образовании: автореф. дис. …канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.

5. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др. / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

6. *Сафонов А.Л.* Демографические вызовы экономике и рынку труда в Российской Федерации в условиях глобализации // Диалог культур в условиях глобализации: XI Международные Лихачевские научные чтения, 12–13 мая 2011 г. Т. 1: Доклады. СПб.: СПбГУП, 2011. С. 141–144. [Электронный ресурс]. URL: http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/Sbor_full/2011_1_rus.pdf (дата обращения: 10.09.2025).

7. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

8. *Суйкова О.А.* Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 4 (37). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-printsipy-v-realizatsii-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslyh (дата обращения: 05.09.2025).

9. *Фомина Т.Г.* Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования // Современная зарубежная психология, 2022. Том 11. № 3. С. 27–37.

10. *Шафранов-Куцев Г.Ф.* Новые ориентиры модернизации профессионального образования в условиях информационного взрыва // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 25–36.

11. *De Smul M., Heirweg S., Devos G., Van Keer H*. It is not only about the teacher! A qualitative study into the role of school climate in primary schools implementation of self-regulated learning. School Effectiveness and School Improvement. 2019.

12. *Habok A., Magyar A., Molnar G.* English as a foreign language learners’ strategy from the perspective of self-regulated learning metafactors. Front. Psychol. 2022. Vol. 13.

Кондаурова Е. В.
(Россия, город Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого)

PROFESSIONALLY-ORIENTED CULTURAL LITERACY OF INTERNATIONAL STUDENTS: THE BLENDED LEARNING IMPLEMENTATION

Abstract. The article explores the implementation of blended learning for forming professionally-oriented cultural literacy of international students majoring in "Regional Studies". A complementary online resource based on the linguacultural approach was developed and integrated into a professionally-oriented English course. The pedagogical experiment results confirmed the model's effectiveness, demonstrating growth in cultural literacy and professional vocabulary acquisition among experimental group. The model transforms independent work into an effective tool for foreigners' learning and socio-cultural adaptation to their future professional activities and life in Russia. The study reveals the potential of blended learning for forming meaningful cultural competence through targeted digital resources.

Keywords: international students, blended learning, cultural literacy, professionally-oriented English, linguacultural approach, complementary resource, intercultural communication.

The ongoing internationalization of Russian higher education is marked by a consistent increase in the number of international students. This trend brings to the forefront the critical challenges of ensuring their successful academic and socio-cultural adaptation [Жерлицына, 2022]. A distinct cohort within this population are students specializing in "Regional Studies" with a professional focus on the Russian Federation. Their future careers in diplomacy, international relations, and cross-cultural exchange necessitate not only advanced language skills but also a profound, systematic understanding of the country's cultural, historical, and socio-political realities – a competence defined in modern pedagogy as "cultural literacy" [Hirsch, 1987; Тер-Минасова, 2008].

Cultural literacy, conceptualized as the body of background knowledge shared by a society and essential for effective functioning within it, constitutes a foundational element of Intercultural Communicative Competence (ICC) [Byram, 1997; Kramsch, 1995]. A deficit in this literacy leads to communication breakdowns, hinders adaptation, and ultimately diminishes a graduate's professional efficacy. Traditional foreign language teaching methodologies, often prioritizing linguistic structures, fall short of purposefully fostering this specific knowledge dimension, particularly in its professionally-oriented facet.

The formal curriculum, specifically the "Professionally-Oriented Foreign Language" course, is a cornerstone of future regional specialists' training. However, the allocated classroom hours are typically insufficient for the simultaneous development of robust language skills and the deep cultural knowledge base required [ФГОС ВО…, 2024]. Consequently, well-organized independent work, underpinned by sound pedagogical design, becomes a crucial component for compensating for this deficit and cultivating lifelong learning skills.

This study posits that blended learning, which effectively integrates face-to-face instruction with digitally-mediated activities, offers a viable solution. The objective of this research is to develop, implement, and evaluate the efficacy of a blended learning model centered around a complementary online resource, designed to foster professionally-oriented cultural literacy among international regional studies students based on the linguacultural approach.

The concept of "cultural literacy", introduced by E.D. Hirsch, is defined as the network of information that all competent readers possess – the background knowledge essential for functional literacy and effective

communication within a national culture [Hirsch, 1987]. In the context of teaching international students, this concept is reoriented from a native-speaker characteristic to a core component of ICC. It represents the savoir – the knowledge of social groups and their cultures – in Byram's model [Byram, 1997]. For a future regional specialist, this transcends general erudition; it becomes professionally-oriented cultural literacy: a structured body of knowledge about the region's key institutions, historical events, social norms, and cultural symbols, which is indispensable for accurate analysis and effective professional interaction.

The methodological foundation for this study is the linguacultural approach, developed in the works of Russian scholars such as V.V. Vorobyov, V.A. Maslova, and others [Воробьев, 1997; Маслова, 2001]. This approach posits an inseparable connection between language and culture, viewing language as a repository of cultural information and a tool for understanding a national worldview. Its primary unit of learning is the linguacultural unit or cultureme – a lexical unit saturated with culturally specific connotations and meanings [Воробьев, 1997]. Unlike the intercultural approach, which often focuses on general principles of comparison and interaction, the linguacultural approach provides a tangible focus by concentrating on the acquisition of these specific units, making it highly relevant for building a defined corpus of cultural knowledge.

Modern students belong to Generation Z, characterized by clip thinking, a high degree of digital immersion, a preference for visual content, and non-linear information processing [Андреева, 2023]. These psychological traits necessitate the presentation of educational material in short, visually supported, and interactive chunks. A blended learning format, which extends learning beyond the classroom through a digital resource, aligns with these characteristics, thereby increasing motivation and engagement. Furthermore, for international students, independent work with a resource containing cultural content about the host country can serve an adaptive function, facilitating a "soft" cultural immersion and reducing acculturative stress [Пугачев, 2012].

A four-week pedagogical experiment was conducted involving 46 second-year undergraduate students majoring in "Regional Studies" (profile "The Russian Federation") at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. The participants' level of English proficiency ranged from A2 to B1 (CEFR). They were divided into an Experimental Group (EG, n=25) and a Control Group (CG, n=21).

At the initial stage, both groups underwent pre-testing, which included two modules: 1) a test on professionally-oriented cultural literacy (PCL Test, 20 questions); 2) a test on professional vocabulary acquisition (VA Test, 20 tasks).

During the formative stage, instruction for both groups was conducted within the "Professionally-Oriented Foreign Language" course on the topic "Political System of Russia". The CG followed a traditional methodology using a standard textbook and classroom activities. The EG, in addition to the same classroom instruction, worked with the developed complementary online resource.

The resource was built on the Tilda platform and structured around thematic modules. Its content was curated based on: a) a theoretical model of cultural literacy; b) a survey of 60 Russian citizens identifying significant cultural realities; c) alignment with the course syllabus. Each lesson on the resource implemented a three-stage strategy:

Preparatory Stage: Activation of prior knowledge and introduction of key vocabulary via an interactive glossary.

Active Stage: Work with authentic/adapted texts and videos containing target linguacultural units; completion of comprehension and cultural analysis tasks.

Control Stage: Interactive exercises (matching, multiple-choice, gap-filling) and a final topic test for self-assessment.

At the same time, work in the classroom began with a warm-up session: discussing questions about the topic of the resource. The list of questions was known to the students in advance (published on the

platform), so they could study the resource materials in more detail in advance. The work with the questions included two variations: an answer to the question using speech samples and a list of lexical units (for weak students) and a small discussion on the topic (for strong students).

Another classroom task for monitoring the assimilation of linguistic and cultural characteristics of professionally oriented lexical units was the presentation of the students' linguacultural mind maps. The students were asked to choose one political term on the topic ("parliament", "head of state", "political regime", etc.) and create its linguistic and cultural portrait applicable to Russian history and culture. For example, the cultural specificity of the lexical unit "parliament" in the context of Russia will include the names of the chambers of the Federal Assembly, knowledge about the order, number of deputies, location of these institutions, etc. While preparing a monologue and presenting it in class, using their mental map as a support, students used the studied lexical units in the context, consolidated knowledge of actual professionally oriented information about the region of specialization and developed fluency of speech and gained experience in public speaking, which is also important for the successful professional activity of a regional specialist.

For the rest of the class, the students completed the tasks suggested by the main teacher on the subject of the module. They could include the same lexical units, but they did not aim to purposefully develop the knowledge component about the culture of the region and the city of students' living.

At the final stage of the experimental, after four topics covered, post-testing (identical to the pre-test) was administered to both groups, and the EG completed a feedback questionnaire.

The pre-test results indicated that the initial levels of cultural literacy and vocabulary knowledge were comparable between the groups. The EG's average PCL score was 11.12/20, and the CG's was 11.14. The average VA scores were 10.32 (EG) and 9.52 (CG).

The post-test results demonstrated a statistically significant advantage for the experimental group across all metrics. The EG's average PCL score became 18.76/20, and the CG's was 12.85. The average VA scores were 15.50 (EG) and 13.00 (CG).

The net difference in gain scores between the EG and CG was 5.93 points for cultural literacy and 1.7 points for vocabulary. The overall effectiveness of the blended methodological complex, calculated as the performance increase, was 10.06% compared to the traditional approach.

Qualitative analysis of the EG's feedback revealed that 88% of students completed all resource modules, spending an average of 3–4 hours per week on independent work. The most valued elements were the interactive glossary with audio support and the local history materials about St. Petersburg, which were perceived as directly contributing to their adaptation.

The obtained data confirm the high efficacy of the proposed blended learning model. Its success can be attributed to several factors:

Systematic strategy: The three-stage approach of the resource ensured a structured progression from recognizing linguistic form to comprehending cultural content and applying it in practice.

Focus on linguacultural units: Concentrating on culturemes provided a concrete and manageable learning objective directly linked to the development of cultural literacy.

Digital alignment: The online resource's format, with its interactivity, multimedia elements, and self-paced nature, matched the psychological profile of Generation Z, thereby enhancing engagement and autonomy.

Interconnection between the complementary resource and the subject of the main classroom activities: The control of the completion of tasks through communication in the classroom was provided by warm-up tasks and presentations of mind maps.

This study confirms the productivity of integrating the linguacultural approach with a complementary digital resource within a blended learning framework to foster professionally-oriented cultural literacy

among international students. The developed and tested model demonstrated a statistically significant advantage over traditional teaching methods, resulting in substantial gains in both cultural knowledge and professional vocabulary.

The practical significance of this work lies in the fact that the proposed model can be adapted and implemented in the educational processes of various universities training international students, particularly in humanities and social sciences. The described strategy transforms independent work from a formal requirement into a meaningful, motivating, and effective element of learning that simultaneously contributes to socio-cultural adaptation.

Future research will focus on three main avenues: expanding the resource's thematic scope to cover other vital aspects of Russian socio-cultural reality, developing and testing similar linguacultural courses for international students of other majors, such as economics, pedagogy or medicine (including cooperation with different departments and universities), and conducting longitudinal studies to investigate the long-term impact of the formed professionally-oriented cultural literacy on graduates' actual professional careers and cross-cultural effectiveness. Additionally, it can be planned to explore the potential of integrating such digital resources with adaptive learning platforms to further personalize the educational trajectory. These steps will contribute to creating a scalable and flexible methodological framework for fostering intercultural competence in higher education and dissimilating the Russian culture worldwide.

References

1. *Андреева А.А., Назаров Д.А., Алмазова Н.И.* Психолого-педагогические особенности организации современного иноязычного учебного процесса в высшей школе // Kant. 2023. № 2 (47). С. 266–271.

2. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология (теория и методы). М: Университет РУДН, 1997.

3. *Жерлицына О.А., Лебедева Ю.В., Сафина Е.В.* Особенности обучения иностранных студентов в российском университете: проблемы и трудности // Наука. Искусство. Культура. 2022. № 1 (33). С. 193–198.

4. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. М: Академия, 2001.

5. *Пугачев И.А.* Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России // Русистика. 2012. № 4. С. 72–79.

6. СПбПУ: Университет в цифрах [Электронный ресурс]. URL: https://www.spbstu.ru/university/strategy-development/the-university-in-numbers/ (дата обращения: 15.05.2024).

7. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М: Слово, 2008.

8. ФГОС ВО по программе подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» (бакалавриат). [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-41-03-01-zarubezhnoe-regionovedenie-553/ (дата обращения: 15.05.2024).

9. *Byram, M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

10. *Hirsch E.D.Jr.* Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. New York: Vintage Books, 1987.

11. *Kramsch C.* The Cultural Component of Language Teaching // Language, Culture and Curriculum. 1995. Vol. 8. No 12. P. 83–92.

Константинов А.В., Низамова А.М.
(Россия, город Москва, ГБОУ Школа № 1347)

КРИТЕРИИ ОТБОРА ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассматриваются и обосновываются правовые и методические аспекты необходимости внедрения специальной лексики в процессе обучения иностранному языку в предпрофильных классах медицинской направленности. Дан краткий обзор основных документов, регламентирующих предметное содержание учебного предмета «иностранный язык» на углубленном уровне в старших классах средней школы, выделены критерии, применяемые для отбора таких лексических единиц в качестве элементов активного словарного запаса, а также приведены основные задачи, возникающие перед обучающимися медицинских классов в контексте обучения иностранному языку как потенциальному средству профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: иностранный язык, профессионально ориентированное обучение, медицинский класс, язык для специальных целей, лексикология, терминология.

Современные тенденции совершенствования среднего общего образования в образовательной системе Российской Федерации включают в себя среди прочего стремление к внедрению т. н. предпрофильного образования при обучении в 10 и 11 классах, а также многостороннюю систему профессиональной ориентации старшеклассников в контексте выбора дальнейшей траектории обучения в высших учебных заведениях страны. Методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта уровня среднего общего образования является системно-деятельностный подход, который подразумевает формирование у обучающихся готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, а также проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность. Исходя из перечисленных положений, становится очевидной потребность методических объединений общеобразовательных школ в методически обоснованных учебно-методических комплексах (УМК) и материалах, соответствующих уровню и профилю образования, образовательным потребностям обучающихся и обеспечению содержания образования по учебным предметам, позволяющему обучающимся во-первых успешно сдать государственную итоговую аттестацию, и во-вторых – получить пропедевтические или фундаментальные знания, которые позволят успешно продолжить обучение в вузе по выбранному профилю.

Первая задача в рамках требований к содержанию образования учебного предмета «Иностранный язык» – подготовка обучающихся к успешной сдаче ГИА – довольно успешно [Вербицкая, 2025] реализуется посредством разработки тематических каркасов и рабочих образовательных программ, включающих в себя требования к формированию всех видов компетенций, тестируемых, в частности, в процессе сдачи Единого государственного экзамена по иностранным языкам, а также путем внедрения в образовательный процесс т. н. практикумов по подготовке к ГИА – блоков в учебном плане, предусматривающих многократное выполнение обучающимися заданий типа КИМ ЕГЭ, повторное изучение «западающих» тем и т. д. В частности, подобная практика достаточно успешно [там же] применяется в государственных общеобразовательных школах г. Москвы [Новость: эл. ресурс].

Вторая же упомянутая задача – получение знаний, которые позволят выпускнику продолжить успешно осваивать, возможно непрофильный, но по-прежнему обязательный во всех образовательных стандартах высшего образования курс иностранного языка на уровне, достаточном для

ведения профессиональной коммуникации в дискурсе выбранной специализации – остается более амбициозной и требует от педагогического состава методических объединений школ разработки дидактических материалов, подходов и методик, обеспечивающих реализацию поставленной задачи.

Согласно п. 9 ФГОС СОО, предметные результаты освоения основной образовательно программы устанавливаются для учебных предметов на базовом и углубленном уровнях. В частности, п. п. 9.6.2 уточняет, что предметные результаты по предмету «Иностранный язык» на углубленном уровне «должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной) на уровне, превышающем пороговый, достаточном для делового общения в рамках выбранного профиля, и включать требования к результатам освоения базового курса», и далее в п. п. 9.6.2.4: «знание и понимание основных значений изученных лексических единиц; овладение навыками распознавания употребления в устной и письменной речи не менее 1650 изученных лексических единиц (слов, словосочетаний, речевых клише), включая 1350 лексических единиц, освоенных на уровне основного общего образования» [Приказ…, 2012].

Как отмечает профессор НГПУ им. К. Минина, д. п. н. А.Н. Шамов, содержание обучения иностранному языку в аспекте преподавания лексики «не остается константным и меняется в соответствии с целями обучения на конкретном этапе развития общества» [Шамов, 2020: 180]. Кроме того, как отмечали другие исследователи (И.Л. Бим, С.Ф. Шатилов), отбираемый лексический минимум должен быть коммуникативно-достаточным (содержать коммуникативное ядро) и реальным для достижения поставленных целей в заданных условиях. Таким образом, лексические единицы, отнесенные к содержанию обучения иностранному языку, должны обеспечивать «качественные показатели в коммуникативной компетенции (то есть взаимопонимание в ограниченном числе стандартных ситуаций)» [Шамов, 2020: 181].

В аспекте обучения иностранному языку в классах, имеющих профильную медицинскую направленность, дополним перечисленные цели обучения лексике. Помимо коммуникативной достаточности лексических единиц, вводимых в качестве обязательных для усвоения, данные единицы должны также соответствовать (на углубленном уровне) лексико-семантическим полям (по В. Ройнингу [Башарина, 2007]) «медицина», «здоровье», «биология». Кроме того, вводимые в коммуникативную практику учащихся предпрофильных классов лексические единицы должны обеспечивать пропедевтическую функцию в контексте лингвистической «насмотренности» с одной стороны и обеспечивать более глубокое понимание лексического строя английского языка и, в частности, его подверженности влиянию основного языка медицины – латинского (ярким примером введения такого языкового материала может служить рассмотрение особенностей образований множественных чисел существительных, имеющих латинские окончания -us, -um) с другой.

Отталкиваясь от обозначенной необходимости коммуникативной достаточности лексического набора, применяемого на углубленном уровне в процессе обучения иностранному языку в предпрофильных медицинских классах, становится очевидной потребность в перечислении, собственно, самих целей и коммуникативных задач, которые выпускники данного направления должны будут решать в процессе коммуникации на иностранном языке. К таким целям можно отнести чтение аутентичных текстов с полным пониманием или чтение для извлечения конкретной информации, разработка собственных проектных или исследовательских работ на иностранном языке, владение достаточными языковыми навыками для описания методологии, хода и заключения работы, профессиональное общение с носителями иностранного языка как родного (L1) или иностранного, международного языка (L2).

Исходя из анализа перечисленных целей изучения иностранного языка обучающимися предпрофильных классов, рассмотрим следующий критерий, составляющий методику отбора лексических

единиц в рамках обучения иностранному языку обучающихся данной группы – наличие адекватного общепринятого перевода вводимой в языковую практику лексической единицы. Считаем необходимым акцентировать внимание именно на наличие консенсусного перевода изучаемых единиц в родном для обучающихся языке, так как возникающие новейшие термины, или даже терминоиды – языковые единицы, отличающиеся от терминов тем, что не имеют некоторых свойств терминов: контекстуальной независимости, точности значения, устойчивого характера [Лейчик, 2007: 36] – могут является предметами научных дискуссий, включающих споры о целесообразности существования этих слов, их функционированию в речи и, собственно, лексическому значению. Таким образом, при рассмотрении лексем, относящихся к специальной лексике, необходимо учитывать целесообразность их включения в языковой материал в контексте соответствия устоявшимся современным научным представлениям в данной области, а также наличия достаточной частотности лексической единицы в речевой практике, позволяющей сделать вывод о постоянном характере ее значения.

Продолжая логику перечисления критериев отбора иноязычной лексики в процессе преподавания иностранного языка и рассмотрев вопрос о вероятности спорного статуса некоторых лексических единиц, обусловленного их возникновением в процессе новейших научных исследований, необходимо также определить примерный диапазон языковых уровней, которым должно соответствовать большинство отбираемых лексем. В качестве кодификатора компетенций языковых умений уместно пользоваться общепризнанной Шкалой общеевропейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR), включающей в себя 6 уровней владения: от A1 (уровень выживания) до C2 (уровень владения в совершенстве) [CEFR: эл. ресурс]. Согласно предлагаемой разметке языкового материала по уровням таких авторитетных словарей английского языка как Oxford English Dictionary, Cambridge Advanced Learner's Dictionary и Longman Dictionary of Contemporary English, большинство слов, относящихся к области языка для специальных целей (ЯСЦ или LSP), обычно помечены как относимые к уровням C1 и C2. Тем не менее, нередко наиболее общие медицинские понятия и термины могут относится к уровню B1–B2. Уровни A1 и A2 обычно не включают в себя специальной лексики, ограничиваясь базовым наборов слов, описывающих части тела и наиболее распространенные заболевания человека. Таким образом, наиболее адекватные поставленным целям обучения иностранному языку в старшем звене средней школы лексические единицы будут как правило относиться к уровням B1 – C1 (C2) по CEFR. Уровни отбираемой лексики могут быть пересмотрены в конкретных случаях в условиях разного уровня владения языком целевой аудитории обучающихся.

Таким образом, в статье рассмотрены правовые и методические основы необходимости внедрения специальной лексики в процессе обучения иностранному языку в медицинских классах и выделены критерии, применяемые для отбора таких лексических единиц в учебный процесс: 1) коммуникативная достаточность лексики и реальность достижения коммуникативных задач в заданных условиях; 2) соответствие лексико-семантическим полям «медицина», «здоровье», «биология» или смежным с ними; 3) наличие адекватного консенсусного перевода лексической единицы в родном языке обучающихся, а также достаточная частотность употребления лексемы, позволяющая сделать вывод о ее достаточно постоянном характере; 4) соответствие уровням B1 – C1 (C2) по Шкале общеевропейских компетенций владения иностранным языком. В зависимости от вариативности учебного плана, конкретных задач обучения иностранному языку, а также образовательным потребностям обучающихся, предлагаемые критерии отбора иноязычной лексики в предпрофильных классах медицинской направленности могут быть дополнены или переработаны в соответствии с образовательными потребностями обучающихся и особенностями учебного плана по дисциплине «Иностранный язык» в конкретной образовательной организации.

Литература

1. *Башарина А.К.* Понятие «семантическое поле» // Вестник СВФУ. 2007. № 1. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-semanticheskoe-pole (дата обращения: 20.08.2025).

2. *Бим И.Л.* Об организации профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И.Л. Бим // Профильная школа. 2004. № 6. С. 12–16.

3. *Вербицкая М.В.* Аналитический отчет о результатах ЕГЭ 2024 года по английскому языку / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян // Педагогические измерения. 2025. № 1. С. 3–34.

4. *Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2007.

5. Новость: В столице начались практикумы по подготовке школьников к ЕГЭ [Электронный ресурс]. URL: https://www.mos.ru/news/item/150049073/?ysclid=mee8yq66qo130844405 (дата обращения: 16.08.2025).

6. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрирован 07.06.2012 г. N 24480) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-413-от-17.05.2012-ФГОС_СОО.pdf (дата обращения 16.08.2025).

7. *Шамов А.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учеб. пособие / А.Н. Шамов. М.: ФЛИНТА, 2020.

8. Common European Framework of Reference, CEFR [Электронный ресурс]. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions (дата обращения 12.09.2025).

Котыхов Н. С.
(Россия, город Курск, Курский государственный университет)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются современные методики обучения иностранному языку студентов-юристов, ориентированные на формирование профессиональной коммуникативной компетенции. Автор подчеркивает, что для эффективной работы в международной правовой среде недостаточно общего владения языком – необходимы глубокие навыки работы с аутентичной документацией. В качестве ключевых выделяются коммуникативный, компетентностный и прагматический подходы, а также анализ реальных контрактов, кейс-метод и проектная деятельность. Особое внимание уделяется работе с юридической терминологией, прагматическими маркерами и цифровыми ресурсами. Комплексное применение этих методов позволяет подготовить юристов, способных уверенно действовать в многоязычной профессиональной среде.

Ключевые слова: студенты-юристы, иностранный язык, профессиональная коммуникация, юридические документы, аутентичные материалы, компетентностный подход, межкультурное взаимодействие.

В условиях глобализации и активного развития международных связей владение иностранным языком становится необходимым компонентом профессиональной подготовки юриста. Однако в данной сфере одних лишь общих языковых знаний недостаточно – специалисту необходимо уверенно работать с юридическими и деловыми документами, при этом учитывая как правовые, так и культурные особенности разных стран. Это требует не только знания языка, но и глубокого понимания структуры правовых документов, содержания юридических категорий и логики нормативного изложения.

Современные подходы к обучению иностранным языкам студентов юридических направлений ориентированы на включение аутентичных материалов в учебный процесс. Такой подход позволяет не просто расширить словарный запас, но и выработать у студентов навыки профессионального использования языка. Особую роль здесь играет способность интерпретировать текст в юридическом контексте и применять его содержание с опорой на нормы конкретной правовой системы.

Процесс подготовки юристов к работе с деловой документацией на иностранном языке базируется на ряде методических принципов, направленных на формирование комплексной профессиональной компетентности.

Одним из ключевых подходов является коммуникативный. Он предполагает изучение языка через реальные профессиональные ситуации. Студенты знакомятся с подлинными юридическими документами: договорами, исками, доверенностями, перепиской, что помогает не только овладеть терминологией, но и понять логику юридического изложения [Мишурова, 2023].

К примеру, при анализе договора аренды на английском языке обучающиеся выявляют типовые структурные элементы – *premises*, *term*, *rent*, *default*, *governing law* – и сравнивают их с аналогичными положениями российского договора. Помимо этого, в занятия включаются деловые игры, переговорные практики, обсуждение кейсов – все это способствует развитию уверенного профессионального общения на иностранном языке [Скворцов, 2019].

Другим важным является компетентностный подход, нацеленный на практическое применение языка как инструмента решения профессиональных задач. Особое внимание уделяется развитию

когнитивных умений: студенты учатся анализировать правовые нормы, логически выстраивать аргументацию и точно передавать смысл при переводе. Так, при переводе терминов таких, как «договор подряда» или «неустойка», они подбирают наиболее релевантные эквиваленты в англоязычном правовом дискурсе. Задания по юридическому письму, например составление *legal memo* или ответов клиенту на английском языке, способствуют развитию навыков четкого и точного изложения юридической позиции в письменной форме [Скворцов, 2019].

Методологической основой также выступает прагматический подход, ориентированный на прикладную ценность изучаемого материала. Работа с образцами международных контрактов, судебных решений, соглашений о неразглашении или условиях поставки позволяет студентам ознакомиться с устойчивыми терминами, такими как *indemnification clause*, *waiver of rights*, *termination for cause*, а также увидеть, как эти формулировки реализуются в различных правовых системах [Югова и др., 2025]. Задания по подготовке резюме судебного акта или правового заключения способствуют выработке умения структурировать информацию и критически оценивать текст в правовом контексте.

Одним из наиболее эффективных методов, применяемых в рамках практических занятий, является анализ аутентичных документов. Это позволяет студентам работать с реальным юридическим дискурсом. При изучении международных контрактов обучающиеся рассматривают разделы *Governing Law* и *Dispute Resolution*, разбирая специфику их формулировки в разных странах и выявляя ключевые различия между системами общего и континентального права.

Не менее значим и проектный метод, в рамках которого студенты выполняют задания, направленные на перевод и адаптацию юридических документов. Например, при переводе договора с английского языка необходимо учитывать концептуальные различия в правовых подходах. Особое внимание уделяется юридическим конструкциям, не имеющим прямых аналогов в русском языке, таким как *time is of the essence* или *material breach* [Мишурова, 2023]. Также студенты редактируют двуязычные документы, готовят юридические справки или резюме контрактов, адаптируя стиль и терминологию под целевую аудиторию – юристов, бизнес-клиентов или государственных органов.

Особое внимание в современных исследованиях уделяется изучению прагматических маркеров и стилистических особенностей юридического дискурса. Так, в работах О.И. Миловановой, М.А. Викулиной и Л.В. Моисеенко, Н.А. Антоновой и Д.А. Макаровой, раскрывается значимость выявления клише, вводных конструкций и формул вежливости, которые обеспечивают не только формальную связность текста, но и создают определенный уровень модальности и юридической осторожности (например, выражения *without prejudice*, *it is hereby agreed*, *notwithstanding the foregoing*). Работа с такими выражениями помогает студентам лучше понять стратегию автора документа и цели конкретных формулировок: усиление или смягчение обязательств, ограничение ответственности или сохранение права на последующие действия [Антонова, 2021; Викулина, Моисеенко, 2025; Милованова, 2023]. Кроме того, отдельный методический прием связан с сопоставлением письменных и устных жанров профессиональной коммуникации – например, сравнение структуры и языка контракта и переговорного протокола [Ежова, 2021]. Это позволяет студентам увидеть, как одна и та же правовая позиция может по-разному выражаться в зависимости от жанра и коммуникативной ситуации, а также формирует умение гибко адаптировать стиль речи к нуждам клиента или контрагента.

Отдельное место в подготовке занимает кейсовый метод. Он позволяет смоделировать реальные юридические ситуации, что особенно полезно в контексте изучения иностранного языка. Студенты анализируют кейсы, связанные, например, с нарушением условий поставки или расторжением договора, готовят *legal opinion* на английском языке, формулируя юридическую позицию и предлагая возможные пути ее защиты [Гаврилов, 2023]. Работа с кейсами развивает навыки юридического

анализа, критического мышления и письменной аргументации. При этом особое внимание уделяется стилю юридического текста – ясности, точности, логичности изложения, а также соблюдению терминологических норм системы права, на которую ссылается документ.

Важную роль играет и использование информационно-коммуникационных технологий. Работа с базами данных, такими как *Westlaw*, *LexisNexis*, *EUR-Lex*, позволяет студентам находить нормативные акты, анализировать судебные решения и практиковаться в юридическом переводе [Ежова, 2021]. Кроме того, в учебный процесс включаются платформы для терминологического сопоставления и автоматизированного глоссирования. Это формирует у студентов навыки работы с электронными источниками и умения использовать цифровые ресурсы для решения профессиональных задач. Практика включает также симуляции судебных процессов или переговоров на иностранном языке, что способствует развитию профессиональной гибкости и уверенности в юридическом общении [Гаврилов, 2025].

Реализация этих подходов и методик на практике предполагает несколько последовательных этапов.

1. Изучение структуры юридических документов. Студенты анализируют принципы формулировки правовых норм и их адаптацию в международной правовой практике, выявляя различия между системами общего и континентального права.

2. Перевод и адаптация деловой документации. Задания ориентированы на перевод контрактов, исков и деловой переписки с учетом правового контекста. Например, при переводе формулировки *shall be liable for damages* важно не только точно передать смысл, но и корректно интерпретировать ее в соответствии с российским правом.

3. Моделирование профессиональных ситуаций. Включает ролевые игры, кейс-дискуссии и анализ судебных прецедентов. Студенты выступают в роли консультантов, которые должны разъяснить клиенту условия договора или предложить правовое решение на иностранном языке.

Таким образом, использование деловой и юридической документации в обучении иностранному языку будущих юристов не ограничивается лишь изучением терминологии или структур правовых текстов. Этот процесс становится основой для формирования междисциплинарной компетентности, объединяющей знания языка, права и особенностей профессиональной коммуникации. Включение в обучение таких элементов, как анализ прагматических маркеров, сопоставление письменных и устных жанров, редактирование двуязычных документов и моделирование переговорных стратегий, позволяет студентам глубже понять механизмы юридического дискурса и научиться применять язык в реальных профессиональных ситуациях.

Особую ценность представляет и развитие навыков критической оценки источников и умения адаптировать стиль текста под адресата – клиента, коллегу или государственный орган. Работа с аутентичными материалами и цифровыми инструментами помогает студентам не только ориентироваться в нормативной базе разных правовых систем, но и вырабатывать устойчивые профессиональные стратегии межкультурного взаимодействия. В итоге формируется способность гибко реагировать на юридические задачи, вести аргументированную коммуникацию и уверенно использовать иностранный язык как инструмент профессиональной деятельности в международном правовом поле. Такой комплексный подход отражает современные требования к подготовке юристов, способных эффективно работать в многоязычной и мультикультурной среде.

Литература

1. *Антонова Н.А., Макарова Д.А.* Некоторые особенности юридического английского языка // StudNet. 2021. № 7. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-yuridicheskogo-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 12.02.2026).

2. *Викулина М.А., Моисеенко Л.В.* Формирование фиктивного юридического дискурса в рамках дискурса урока // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2025. № 10 (134). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-fiktivnogo-yuridicheskogo-diskursa-v-ramkah-diskursa-uroka (дата обращения: 12.02.2026).

3. *Гаврилов М.В.* Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта / М.В. Гаврилов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1452–1466.

4. *Ежова Н.Ф.* Возможности электронной платформы при обучении иностранному языку в юридическом вузе // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2021. № 10 (86).

5. *Милованова О.И.* Специфика обучения иноязычному юридическому дискурсу // Язык и культура. 2023. № 64. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obucheniya-inoyazychnomu-yuridicheskomu-diskursu (дата обращения: 12.02.2026).

6. *Мишурова О.И.* Технологии обучения студентов-юристов профессионально ориентированному иностранному языку // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2023. № 1 (11). С. 178–185.

7. *Скворцов О.Г.* Перевод деловой и юридической документации: учебное пособие: Рекомендовано методич. советом Уральского федерального университета в качестве учеб. пособия для студентов вуза, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» / О.Г. Скворцов; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019.

8. *Югова М.А., Тросклер Е.В., Павлова С.В., Садыкова Н.В.* Английский язык для юристов (A2–B2): учебник для вузов / под редакцией М.А. Юговой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025.

Лихачева Е.Ю.
(Россия, город Москва, АНО ВО Московский университет «Синергия»)

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена высокими требованиями современного рынка труда к владению профессиональной лексикой и необходимостью преодоления разрыва между учебными и реальными профессиональными текстами, что создает проблему когнитивной перегрузки у студентов уровня A2–B1 при работе со сложными аутентичными материалами. Цель работы заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке методической модели, основанной на технологии цифрового адаптивного скаффолдинга. В исследовании использовались методы педагогического эксперимента, тестирования, протоколы «мысли вслух», анкетирование с использованием шкалы NASA-TLX (индекс рабочей нагрузки NASA) и методы математической статистики (t-критерий Стьюдента для независимых выборок). Результаты эксперимента подтвердили эффективность модели: прирост активного словаря в экспериментальной группе составил 50% (против 18% в контрольной), зафиксировано повышение точности использования терминов и изменение стратегий работы с текстом с переходом к контекстуальной догадке, а также статистически значимое снижение субъективной когнитивной нагрузки и языковой тревожности. Сделан вывод о том, что интеграция аутентичных материалов через систему цифрового скаффолдинга позволяет эффективно формировать лексическую компетенцию без риска когнитивной перегрузки обучающихся уровня A2–B1.

Ключевые слова: лексическая компетенция, аутентичные материалы, когнитивная нагрузка, цифровой скаффолдинг, ESP, компетентностно-деятельностный подход.

Введение

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к владению профессиональной лексикой, ориентированной на реальные задачи рабочей среды. Однако традиционные методики нередко сталкиваются с проблемой «разрыва контекста»: адаптированные учебные тексты не готовят к работе с подлинной профессиональной информацией, а аутентичные вызывают у студентов ощущение перегрузки из-за сложности терминологии и структуры [Поляков, 2021; Горбачёва, 2023]. Это усиливает риск формирования фрагментарного лексического запаса, недостаточного для решения реальных профессиональных задач.

Необходимость преодоления данного противоречия обусловила развитие комплексных методических решений, ориентированных на формирование лексической компетенции как основы профессиональной коммуникативной компетенции [Соколова, 2022; Бабуева, 2022]. В центре внимания оказываются механизмы интеграции аутентичных материалов в ESP-курс при одновременном контроле когнитивной нагрузки обучающихся уровня A2–B1 и поддержании мотивации к работе со сложным профессиональным дискурсом.

Цель исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и экспериментальной апробации методической модели развития лексической компетенции, позволяющей адаптировать сложный профессиональный дискурс для студентов уровня A2–B1 без потери его аутентичности и без возникновения эффекта когнитивной перегрузки.

Обзор литературы

Вопросы формирования лексической компетенции в профессиональных целях (ESP – English for Specific Purposes) широко освещены в современной педагогике. М.В. Соколова рассматривает

лексическую компетенцию как фундамент профессиональной мобильности выпускника и его готовности к межкультурному взаимодействию [Соколова, 2022]. Е.Л. Бабуева подчеркивает значимость аутентичности для устойчивого формирования словаря, необходимого для реальных профессиональных задач [Бабуева, 2022]. П.П. Иванов акцентирует необходимость перехода от пассивного накопления терминологии к деятельностным формам ее освоения, связанным с моделированием профессиональных ситуаций [Иванов, 2021].

Значительный массив работ посвящен проблеме аутентичности. О.Г. Поляков и Т.Г. Горбачёва подчеркивают, что аутентичные материалы, с одной стороны, повышают мотивацию и обеспечивают погружение в профессиональный контекст, а с другой – создают методические трудности для студентов с уровнем владения языком ниже B2 [Поляков, 2021; Горбачёва, 2023]. Зарубежный и отечественный опыт обучения ESP-лексике обобщен в исследовании S. Lee, анализирующем эффективность корпусных и текстоцентрических подходов к обучению лексике [Lee, 2020], и в работе Н.А. Мельниковой, предложившей модульную систему организации учебного материала на основе тематических блоков и типичных профессиональных задач [Мельникова, 2021].

Современный этап характеризуется смещением фокуса к когнитивным аспектам обучения. Теория когнитивной нагрузки (Cognitive Load Theory) выделяет внутреннюю, внешнюю и продуктивную нагрузку и подчеркивает необходимость управления формой представления материала с учетом этих составляющих [Kalyuga, 2009]. И.П. Петрова показывает, что неадаптированный профессиональный текст при отсутствии продуманной поддержки вызывает эффект когнитивной перегрузки, блокирующий усвоение материала [Петрова, 2024]. А.И. Нечипуренко предлагает использовать цифровые инструменты дозирования и структурирования информации, позволяющие регулировать сложность не за счет упрощения текста, а за счет вариативных опор [Нечипуренко, 2024].

В зарубежных исследованиях подробно описываются модели цифрового скаффолдинга (digital scaffolding), ориентированные на управление когнитивной нагрузкой посредством динамического изменения подсказок и визуальной поддержки в зависимости от поведения обучающегося [Kalyuga, 2009; Francis, 2020]. Работы по ESP и использованию аутентичных материалов подчеркивают необходимость сочетания подлинных текстов, реальных профессиональных задач и продуманной системы поддержки [Lee, 2020; Guariento, Morley, 2001; Nunan, 1999]. Исследования в области оценки рабочей нагрузки и психологических состояний обучающихся показывают потенциал шкалы NASA-TLX и смежных инструментов для диагностики когнитивной нагрузки в образовательной среде [Hart, Staveland, 1988; Núñez et al., 2025].

Таким образом, актуальными остаются задачи: 1) уточнения понятия аутентичности в цифровой образовательной среде; 2) конкретизации структуры цифрового скаффолдинга применительно к ESP; 3) экспериментальной проверки моделей, сочетающих аутентичные материалы и управляемую когнитивную нагрузку.

Теоретические предпосылки и ключевые понятия

Теоретическую основу модели составляет компетентностно-деятельностный подход и принцип аутентичности, что обусловлено необходимостью перехода от пассивного знания терминов к их использованию при решении профессиональных задач [Иванов, 2021; Соколова, 2022]. Лексическая компетенция в данном контексте трактуется как способность распознавать, понимать и продуктивно использовать терминологические единицы в условиях аутентичной профессиональной коммуникации.

Под цифровым адаптивным скаффолдингом в рамках исследования понимается система алгоритмически управляемых опор (лексических, визуально-структурных, процедурно-деятельностных), встроенных в цифровую образовательную среду и динамически изменяющих свой объем и степень

детализации в зависимости от текущего состояния обучающегося. Это согласуется с моделями управления когнитивной нагрузкой в адаптивном мультимедийном обучении [Kalyuga, 2009; Нечипуренко, 2024; Петрова, 2024] и позволяет сочетать поэтапное предоставление и последующее сворачивание поддержки с использованием цифровой аналитики (время выполнения заданий, частота обращений к подсказкам, число ошибок) [Francis, 2020; Núñez et al., 2025].

Аутентичность в контексте ESP-обучения трактуется расширительно: как свойство не только исходного текста (происхождение из профессиональной среды и отсутствие упрощения), но и совокупного «цифрового учебного объекта» (digital learning object), включающего текст и встроенные инструменты работы с ним [Поляков, 2021; Горбачёва, 2023]. При этом опираемся на классическое определение аутентичных материалов как языковых данных, созданных в ходе реальной коммуникации и не предназначенных специально для обучения [Nunan, 1999; Guariento, Morley, 2001], и уточняем его, акцентируя одновременную подлинность: 1) источника текста; 2) типов профессиональных задач; 3) цифровых способов работы со специализированной информацией (поиск, фильтрация, структурирование) [Guariento, Morley, 2001; Lee, 2020].

Теоретическая база и структура методической модели

Предлагаемая модель опирается на компетентностно-деятельностный подход, рассматривающий обучение как динамическое формирование знаний и умений через выполнение практико-ориентированных заданий, максимально приближенных к условиям профессиональной среды [Иванов, 2021]. Компетентностно-деятельностная модель включает три компонента: целевой (ориентация на профессиональные навыки и умения), процессуальный (организация обучения на основе реальных кейсов и ситуаций) и рефлексивный (осознание и оценка собственного уровня владения лексикой) [Бабуева, 2022].

Принцип аутентичности реализуется через включение в ESP-курс материалов, созданных для решения реальных профессиональных задач: фрагментов отраслевых статей и отчетов, технической документации, регламентов, видео-лекций и вебинаров отраслевых экспертов, деловой корреспонденции [Горбачёва, 2023; Нечипуренко, 2024]. Например, для студентов направления IT используются выдержки из руководств пользователя к программному обеспечению и технических отчетов по результатам тестирования систем; для обучающихся телеком-профиля – фрагменты эксплуатационной документации на сетевое оборудование и регламенты по обслуживанию линий связи. Это обеспечивает погружение в отраслевой дискурс и развитие навыков работы с подлинными образцами профессионального общения.

Система заданий строится по логике трехэтапной работы с текстом. На предтекстовом этапе используются задания pre-reading, направленные на актуализацию фоновых знаний и снятие внешней когнитивной нагрузки (прогнозирование содержания по заголовкам и иллюстрациям, работа с глоссарием ключевых терминов, семантические карты). На текстовом этапе реализуются while-reading задания, обеспечивающие углубленную переработку информации и формирование стратегий контекстуальной догадки (выделение коллокаций, классификация терминов по тематическим группам, сопоставление фрагментов текста и переводов). На послетекстовом этапе используются post-reading задания продуктивного характера: написание кратких отчетов и электронных писем, инсценировка профессиональных ситуаций, мини-проекты с презентацией результатов.

Целевой компонент модели охватывает три аспекта: восприятие (распознавание лексики в устной и письменной форме), понимание (усвоение значений, коннотативных оттенков и типичных коллокаций) и продуктивность (использование терминологии в собственных высказываниях в соответствии с коммуникативной задачей) [Бабуева, 2022]. Ключевыми показателями выступают объем активного словаря, точность употребления терминов, скорость и глубина понимания текстов.

Содержательный компонент реализуется через модульную организацию лексического материала: модуль универсальной профессиональной лексики (general technical vocabulary), модуль отраслевой терминологии и идиоматики и модуль профессиональных клише и формул дискурса. Отбор единиц опирается на частотность в корпусах отраслевых текстов, коммуникативную ценность для типичных профессиональных задач, соответствие уровню A2–B1 по CEFR и репрезентативность для профильных дисциплин [Lee, 2020].

Цифровая составляющая модели включает использование корпусов (COCA, BNC) для анализа типичных коллокаций, мобильных приложений-карточек (Anki, Quizlet) для интервального повторения лексики, интерактивных платформ (Padlet, Miro) для коллективной аннотации текстов и сервисов автоматической проверки (Grammarly, LanguageTool) для контроля грамматической и стилевой корректности. Прогресс усвоения фиксируется через многоуровневую систему контроля: задания с пропусками, выбором ответа и сопоставлением термина и определения; краткие письменные задания на объяснение терминов; практические проекты (отчеты, презентации, кейсы) и портфолио с рефлексивными комментариями [Ковалёв, 2023].

Методика отбора материалов и организация эксперимента

Базой исследования выступил факультет информационных технологий и технических дисциплин МТУСИ. В эксперименте участвовали 60 студентов 2-го курса (экспериментальная группа – ЭГ, n = 30; контрольная группа – КГ, n = 30) уровня A2–B1; однородность групп по результатам входного тестирования (Placement Test) подтверждена статистически ($p > 0,05$). Аутентичные материалы отбирались по критериям принадлежности к профессиональному дискурсу обучающихся (фрагменты технической документации, отчетов, регламентов), исходной публикации в профессиональной среде и высокой терминологической насыщенности при умеренном объеме текста, что соответствует рекомендациям по использованию аутентичных материалов в ESP-курсах [Lee, 2020; Мельникова, 2021; Поляков, 2021; Горбачёва, 2023]. Тексты не упрощались; регулирование сложности осуществлялось за счет цифрового адаптивного скаффолдинга [Нечипуренко, 2024].

Модель реализовывалась в три этапа. На предтекстовом этапе снижалась внешняя когнитивная нагрузка за счет тематического глоссария ключевых терминов (на русском и английском языках), кратких визуальных схем профессиональных процессов и заданий на прогнозирование содержания; объем опор варьировался автоматически в зависимости от результатов входного лексического теста и числа ошибок в предварительных заданиях [Петрова, 2024; Нечипуренко, 2024]. На текстовом этапе формировались стратегии контекстуальной догадки и углубленной переработки информации при сохранении аутентичности текста: реализовывалась подсветка терминов с краткими толкованиями и примерами употребления, опциональные подсказки по структуре текста, встроенные задания с адаптацией сложности и объема подсказок по поведенческим метрикам (время чтения, число обращений к глоссарию, ошибки) [Lee, 2020; Поляков, 2021; Нечипуренко, 2024]. На послетекстовом этапе обеспечивался перенос лексики в продуктивную деятельность: использовались шаблоны профессиональных документов (служебные записки, краткие отчеты, элементы технических заданий) и задания формата case study; для студентов с низкими результатами опоры сохранялись в развернутом виде, для более успешных постепенно сворачивались (scaffolding fading), что способствовало росту автономности [Соколова, 2022; Иванов, 2021; Мельникова, 2021].

Диагностический инструментарий включал лексико-грамматические тесты для оценки объема активного словаря и точности употребления терминов, протоколы «мысли вслух» (Think-Aloud protocols) для анализа стратегий работы с текстом и шкалу NASA-TLX (NASA Task Load Index) для субъективной оценки когнитивной нагрузки [Hart, Staveland, 1988; Núñez et al., 2025]. Статистическая обработка осуществлялась с использованием t-критерия Стьюдента (Student’s t-test) для независимых

выборок ($p < 0,05$), что соответствует современной практике анализа результатов педагогических экспериментов [Петрова, 2024; Ковалёв, 2023].

Результаты апробации модели

По итогам учебного года в ЭГ были зафиксированы статистически значимые изменения по сравнению с КГ ($p < 0,05$). Прирост активного словаря в экспериментальной группе составил 50% (в контрольной – 18%), при этом точность использования терминов возросла на 42% (в КГ – на 16%). Качественный анализ протоколов «мысли вслух» показал, что студенты ЭГ примерно на 40% чаще использовали контекстуальную догадку и обращались к структурным подсказкам текста, тогда как обучающиеся КГ сохраняли ориентацию на прямой перевод и поиск готового эквивалента.

По данным шкалы NASA-TLX и анкетирования отмечено статистически значимое снижение субъективной когнитивной нагрузки и языковой тревожности в ЭГ, тогда как в КГ показатели оставались относительно стабильными или демонстрировали незначительный рост при увеличении сложности текстов. Полученные результаты согласуются с исследованиями, демонстрирующими, что адаптивные формы поддержки позволяют удерживать когнитивную нагрузку в оптимальной зоне и повышать эффективность усвоения лексики [Kalyuga, 2009; Francis, 2020; Núñez et al., 2025].

Выводы и практическая значимость

Разработанная методическая модель цифрового адаптивного скаффолдинга при работе с аутентичными профессиональными текстами обеспечила значимый прирост лексической компетенции, повышение точности терминологического употребления и снижение субъективной когнитивной нагрузки обучающихся уровня A2–B1. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятия аутентичности как синергии источника текста и цифровых инструментов работы с ним, а также в конкретизации структуры цифрового адаптивного скаффолдинга в контексте ESP-обучения [Поляков, 2021; Горбачёва, 2023; Lee, 2020; Guariento, Morley, 2001; Nunan, 1999].

Практическая значимость подтверждена возможностью масштабирования модели в различные ESP-курсы при наличии цифровой образовательной платформы: предложенные алгоритмы цифрового скаффолдинга позволяют разрешить противоречие между уровнем владения языком и профессиональной необходимостью работать со сложными аутентичными материалами без их упрощения [Нечипуренко, 2024; Francis, 2020]. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании учебных планов, разработке цифровых курсов и создании системы мониторинга когнитивной нагрузки обучающихся в условиях интенсификации профессионально ориентированного языкового образования.

Литература

1. *Бабуева Е.Л.* Формирование лексической компетенции на основе аутентичности // Вестник ЧГУ. 2022. Т. 7, № 3. С. 10–16.

2. *Горбачёва Т.Г.* Аутентичные тексты в курсе ESP: опыт российских вузов // Иностранные языки. 2023. № 1. С. 30–37.

3. *Иванов П.П.* Компетентностно-деятельностный подход в обучении лексической компетенции // Педагогика. 2021. Т. 8, № 2. С. 45–53.

4. *Ковалёв Д.В.* Оценочные технологии в ESP-курсах // Образование и наука. 2023. Т. 15, № 4. С. 55–63.

5. *Мельникова Н.А.* Модульная система обучения лексике в ESP // Язык и КТ. 2021. № 2. С. 22–29.

6. *Нечипуренко А.И.* Цифровые технологии в обучении ESP // Вестник ЭФМ. 2024. № 6. С. 67–74.

7. *Петрова И.П.* Экспериментальная апробация методической модели лексической компетенции // Вестник НГПУ. 2024. № 1. С. 99–107.

8. *Поляков О.Г.* Аутентичность в методике ESP // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 6–12.

9. *Соколова М.В.* Языковая подготовка будущих специалистов: вызовы и перспективы // Иностранные языки в школе. 2022. № 4. С. 12–18.

10. *Francis C.* Using Digital Scaffolding Materials to Enhance Learners' Autonomy in EFL Learning. Francis Academic Press, 2020.

11. *Guariento W., Morley J.* Text and Text Authenticity in the EFL Classroom // ELT Journal. 2001. Vol. 55, № 4. P. 347–351.

12. *Hart S.G., Staveland L.E.* Development of NASA-TLX (Task Load Index): Results of Empirical and Theoretical Research // Advances in Psychology. 1988. Vol. 52. P. 139–183.

13. *Kalyuga S.* Managing Cognitive Load in Adaptive Multimedia Learning. Hershey; New York: Information Science Reference, 2009.

14. *Lee S.* ESP Vocabulary Acquisition: A Review // Journal of ESP Research. 2020. Vol. 5, № 1. P. 20–29.

15. *Nunan D*. Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

16. *Núñez A. et al*. Perceived Mental Workload and Psychological Variables in Educational Settings // Frontiers in Psychology. 2025.

Машкова Л. А.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

THE ANALYSIS OF TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE BY FUTURE ADMINISTRATORS AS A MEANS OF MASTERING THE BASIC NOTIONS AND CATEGORIES OF RELATED SCIENCES

Abstract. The study of economics rightfully occupies a special place in the curriculum of future managers and public administrators. The article in question suggests an unusual tool for perceiving and clarifying basic economic notions through analysing literary works. For this purpose the author chose O. Henry's short stories where the issues of scarcity of resources, economic choice and opportunity cost come to the fore. Students are asked to define the level of economic analysis, to categorise economic benefits and needs (also using Maslow's pyramid), to estimate what is happening from the point of view of game theory. This practice achieves several goals: it allows students to refresh in memory the economic theory, to apply it to the analysis of a work of verbal art, and to enjoy a literary masterpiece. The short stories are read in the original, the perusal of terms occurs virtually in one breath.

Key words: socio-economic benefits and needs, Homo economicus, utility maximisation, Nash equilibrium, game theory, English for Special Purposes, O. Henry, Maslow's pyramid.

A university instructor of ESP (English for Special Purposes) has always been faced with a necessity to unite "the best of both worlds" – students' speciality, their primary area of expertise, on the one hand – and the English language in all its richness and entirety, on the other. At times the goal in question seemed unattainable. The situation is rendered more acute since the School of Public Administration of Moscow State University is the place where they do care about the future of their students offering numerous tracks of study in various spheres of knowledge. Law, economics, calculus, statistics, finance, the theory and practice of governmental administration and business management, political science, sociology, history, informational technologies and computer science, personnel and human resources management, cultural and ethnic differences awareness, multiple global issues (ecology being one of them), two or more foreign languages… All of these domains seem to be indispensable since a modern public administrator has to be proficient in more than one sphere of knowledge. Under the circumstances, the question of what English to teach and how to teach it definitely comes to the fore.

It appears, however, that economics obviously reigns supreme and pervades all other fields of study. This is natural since the importance of this science for all those involved in the sphere of governance is difficult to overestimate. At the faculty there are several departments dealing with various economic issues. At this point it might be worthwhile to recall Ph. H. Wicksteed, a celebrated British economist who equated the laws of economics with the laws of life. In one of his major works he stated that "…a man can be neither a saint, nor a lover, nor a poet, unless he has comparatively recently had something to eat" [Wicksteed, 1957: 154]. Ph. H. Wicksteed was also a well-known literary critic, theologian, classicist, medievalist; this versatile thinker enabled us to view the "dry" laws of economics through the prism of life. And it goes without saying that the way people's daily life – invariably suffused with urgent economic matters – is reflected in the works of verbal art is truly fascinating and compelling.

However, perusing economic terminology in good earnest and reading books in the original do require great effort on the part of the university student. To get a learner truly involved in the task, the following short stories by O. Henry were offered for closer linguistic – and economic – analysis: "The Gift of the Magi", "The Third Ingredient" and "The Roads We Take" (all these short stories are available

in the online version). Here the offhand observation is definitely called for: the choice of O. Henry's masterpieces was by no means arbitrary. The style of O. Henry is unique, he uses irony, exaggeration, allusions, masterfully combining the comic and the tragic. In fact, his stories are like artistic sketches or well-meant grotesque caricatures, his humour is harmless, and his endings are always unexpected. The three above-mentioned works have long been part and parcel of the so-called "philological minimum" of every educated person.

A typical course of English for Economics starts with an economic concept of scarcity. Scarcity "refers to the basic fact of life that there exists only a finite amount of human and nonhuman resources which the best technical knowledge is capable of using to produce only limited maximum amounts of each economic good" [Samuelson, 1989:16]. Thus, we come to the conclusion that scarcity presupposes the limited availability of a commodity, which may be in demand in the market; at the same time scarcity includes an individual's lack of resources to buy commodities. We learn that scarcity plays a key role in economic theory, and it is essential for a "proper definition of economics itself" [Dufour, Cheng, 2008].

In fact, students are already well-acquainted with basic economic concepts and categories from their copious preceding study. However, the use of these concepts in a foreign language puts the familiar terms and notions into a new context, creating a new dimension for perception – and, correspondingly, the need for using a dictionary on economics. Among the favourites we might mention "The New Palgrave Dictionary of Economics" by J.-M. Dufour and H. Cheng [Dufour, Cheng, 2008] and "The Dictionary of Economics" by A. and C. Black [Black, 2006], both being authoritative and comprehensive dictionaries containing numerous key economic terms with clear, concise definitions.

Some considerations are definitely called for to clarify the notions of consumer choice and UMP (utility maximisation problem). The latter issue turned out to be particularly discussion-provoking. Indeed, a rational and utility maximising individual is the point where the microeconomic theory normally originates. It is generally assumed that an individual seeks to satisfy material and non-material needs available within certain budget constraints. Thus, the consumer theory comes to the fore, and the notion of Homo economicus introduced by the forefather of economics, A. Smith, seems to prevail over all other issues. "Enlightened self-interest which is associated with materialistic, appetitive, utility-maximising and acquisitive parts of human character – is generally understood to be the sovereign drive in Smith's economic system, hence A. Smith's reputation as an important – if not the most important – delineator and defender of homo economicus" [Smith, 2012: 1–2].

After the selected short stories are carefully read and analysed, the most interesting thing ensues, i. e. – the economic analysis of the short story under consideration. From the very outset students are asked to identify the level of economic analysis to be carried out. This is fairly easy since all problems raised in the text are solved on the level of individual persons, i. e., on the microeconomic level. The next step is identifying the benefits mentioned in the text; in our case benefits comprise Jim's gold watch (an heirloom passed from generation to generation) and Della's beautiful hair. Indeed, when Della let her hair go down to its full length, it fell about her, "rippling and shining like a cascade of brown waters. It reached below her knee and made itself almost a garment for her" [O. Henry: 2026]. Indeed, very rarely can a person's hair be regarded as a natural wonder, an object of mighty pride – and an economic benefit. Students are asked to prove their statements with quotes from O. Henry's text; as a result, they "plunge" into the text and learn to read "between the lines".

So far, two benefits were mentioned; to these another two should be added, namely: a platinum chain for Jim's precious watch and a set of tortoise-shell combs with jewelled rims which Della had admired for such a long time in a Broadway window. As far as classification of benefits was concerned, it turned out to be a debatable, divisive issue which caused great controversy. At this stage of analysis students recall all major classifications of economic goods, needs and benefits, starting, perhaps, with the most popular

dichotomy – material and spiritual. The controversial mood and spirit were justified; indeed, where would one put "knowledge", for example? Is it a material or spiritual benefit?

Public and individual, present and future, direct and indirect, short-term and long-term, interchangeable and non-interchangeable. Some distinctions were considered conditional, some – "very conditional". Examples were abundant, doubts – equally plentiful. Indeed, can we say that any economic benefit is in a certain complementary or substitute relationship with others? Can a benefit be expressed numerically? How are the type of purchased products and the income level of people correlated? The law of elevation (in short: needs grow faster than goods are produced), Engel's law (named after the nineteenth-century Prussian statistician Ernest Engel) and even the mysterious Giffen's goods (named after another notable nineteenth-century economist) … Their name is Legion! And it was a real feast for a teacher to listen to her students' hardly earned – and therefore most valued – authoritative opinions freely aired in the benevolent and compassionate atmosphere of the classroom.

In the text of "The Gift of the Magi", the benefits were classified as economic, material, long-term, consumer, private, complementary. Della's hair turned out to be the only stumbling-block for proper pigeonholing since its role changes a great deal – from being a God's (and nature's) gift to a good that can be sold for a considerable sum of money and later transformed into an entirely new object. Obviously, the benefits mentioned in the text fall under the category of luxury, and the proof is found in the text. Della's hair and Jim's watch are compared to the treasures of the Queen of Sheba and King Solomon, while the platinum chain is called "dandy", and it cost 21 dollars which was more than the family's weekly income!

The needs "found" in the short story were identified as follows:

– the need to love and to be loved (Della fears that Jim will no longer love her because of her short hair, but Jim comforts her and tells her that his feelings will never change);
– the need for approval (consider Della's behaviour after Jim expresses his surprise seeing her with short hair for the first time in his life);
– the need for self-actualisation (O. Henry's characters want to be exemplary spouses and to give each other great festive joy).

It appears worthwhile stating that the behavioural strategy of the main characters can also be viewed from the point of view of the non-cooperative game theory: seemingly successful strategies of separate individuals (obtaining money by rejecting the most valuable possession) do not eventually lead to proper cooperation: for Della's success it is essential for Jim to retain his watch, and for Jim's success it is necessary for Della to keep her long hair. Several Nash equilibria seem to be possible in the case under consideration; however, it cannot be stated that any of them is predictable.

As we can see, a bit more of theory has to be mentioned and discussed, game theory fundamentals and Nash equilibrium. Thus, more terms are perused, translated and actually used while students discuss a concrete life situation reflected in the brilliantly written text and expressed in such a touching and persuasive way.

In conclusion it seems pertinent to mention that we never meant to act as professional economists and professional instructors in this field. The primary objective was to give our students a chance to talk about what they already know so well using good, proper English, avoiding errors, respecting each other. However, there is something else in the suggested approach, which appeals to us so strongly. The novelty in question consists in the fact that students are invited to analyse some notable works of verbal art. As a result, at least three targets are simultaneously hit: 1) young people refresh the theoretical grounding of their specialised field of knowledge; 2) by carefully analysing the content of the text students learn to identify the key points pertaining to their major field of study, thus putting theory into practice, and 3) they get acquainted with a literary work of the great master of style representing the cultural treasure of mankind.

References

1. *Black A. and C.* Dictionary of Economics. London: Black A&C, 2006. [Electronic resource]. URL: https://universitysocialteaching.uniurb.it/wp-content/uploads/2021/01/Dictionary-of-economics.pdf (date accessed 12.02.26).

2. *Dufour J.-M., Cheng H.* The New Palgrave Dictionary of Economics. 2008. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/237426310_The_New_Palgrave_Dictionary_of_Economics_Online (date accessed 12.02.2026).

3. *Hill L.* Adam Smith on Thumos and Irrational Economic "Man" // The European Journal of the HistoryofEconomicThought. 19.1. Pp. 1–22. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/233100436_Adam_Smith_on_thumos_and_irrational_economic_'man' (date accessed 12.02.2026).

4. *O. Henry.* The Gift of the Magi. [Electronic resource]. URL: https://eastoftheweb.com/short-stories/UBooks/GiftMag.s (date accessed 12.02.2026).

5. *Samuelson P.A.* Economics. New York: McGraw-Hill, 1989.

6. *Wicksteed Ph.H.* The Common Sense of Political Economy and Selected Papers and Reviews on Economic Theory. Vol. I. London: Routledge & Kegan Paul LTD, 1957.

Новосёлова Е. В.
(Россия, город Москва, МИРЭА – Российский технологический университет)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения иностранному языку для специальных целей в технических вузах на примере обучения немецкому языку в Российском технологическом университете. Автор выделяет основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели, ведущие такого рода обучение (малое количество часов, обучение языка с нуля, недостаточно осознанный выбор языка для обучения студентами). Также в статье рассматриваются основные стратегии обучения специальному языку (параллельное освоение специального языка и общего лексико-грамматического курса, применение специальной литературы и методы работы с ней). В завершение автор делает вывод о необходимости не только индивидуального подхода, но и большой самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: немецкий язык, профессионально ориентированное обучение, технический вуз.

Сегодня уже не подлежит сомнению, что в современном мире специалист без знания иностранного языка уже не может быть конкурентноспособным на рынке труда (по крайней мере, в областях, где требуется высшее образование). Не являются исключением и специалисты различных технических специальностей. При этом изучение иностранного языка в техническом вузе имеет сильную практикоориентированную направленность: язык при таком обучении является не самоцелью, а лишь одним из средств формирования профессиональной компетенции. При таком подходе предполагается, что студенты в процессе обучения приобретают определенный набор знаний и навыков, необходимых для реализации межкультурного общения в рамках профессиональной коммуникации. Другими словами, что выпускники смогут осуществлять иноязычное общение на иностранном языке, который они изучали в вузе. Однако все это – теоретические рассуждения, реальная же практика преподавания показывает очень большой разброс в выходном уровне выпускников и, как следствие, в их коммуникативных навыках и умениях.

Как известно, в реалиях современной образовательной парадигмы изучение языка для специальных целей сопряжено с многочисленными трудностями, многие из которых с трудом поддаются корректировке и нивелировке в процессе обучения. В настоящей статье проблемы «языка для специальных целей» (подробнее о самом понятии см. [Хомутова, 2007; Лушина, 2018]) будут проанализированы на примере обучения немецкому языку в РТУ МИРЭА на основе личного опыта автора. Мы также убеждены, что все эти трудности в той или иной степени приложимы практически к любому техническому вузу, и обмен опытом по их преодолению будет полезен многим коллегам. Кроме того, большинство работ, рассматривающих особенности языка для специальных целей, посвящены английскому языку.

Перечислим основные, с нашей точки зрения, проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка в техническом вузе:

1) малое количество аудиторных часов, выделяемое на изучение иностранного языка в технических вузах, что предполагает более жесткие критерии отбора материала;
2) негативный выбор языка для обучения в вузе;
3) обучение языка с нуля.

Конечно, в этот перечень нельзя не включить и зачастую низкую мотивацию студентов в процессе обучения иностранному языку в непрофильном вузе. Но об этой методологической проблеме

мы уже писали ранее [Новосёлова, 2021], поэтому здесь не будем на этом останавливаться. Далее рассмотрим каждый из перечисленных выше факторов более подробно, а также проанализируем те стратегии, которые используются в РТУ МИРЭА при обучении немецкому языку.

Мы неслучайно поставили на первое место списка именно небольшое количество аудиторных часов: на наш взгляд, этот фактор можно считать определяющим в том перечне трудностей, которые стоят перед преподавателями языка для специальных целей. К сожалению, негативное влияние этого фактора крайне сложно минимизировать. Кроме того, малое количество часов предопределяет жесткие критерии отбора материала (текстового, визуального, аудио и т. п.), которые должны использоваться при работе в аудитории и дома. Отчасти мы уже писали об этом в рамках анализа страноведческих материалов [Новосёлова, 2025]. Для наглядности укажем, что на весь курс обучения иностранному языку (английскому, немецкому или французскому, в качестве эксперимента с этого учебного года также началось преподавание китайского) в РТУ МИРЭА в настоящее время отводится четыре семестра при аудиторной нагрузке в одну пару в неделю. Однако уже со следующего учебного года нагрузка уменьшится на четверть: начиная с этого года поступления иностранный язык будет преподаваться лишь три семестра (как и раньше, по одной паре в неделю). Не требуется особых пояснений к тому, что это еще больше усложнит картину, которая будет описана далее, но как именно и насколько – покажет время.

Под негативным выбором иностранного языка мы подразумеваем тот факт, что, исходя из нашей практики, нередко студентами движет не стремление изучать немецкий язык как таковой (это можно назвать положительным выбором, который иногда все же имеет место), а желание избежать дальнейшего изучения английского. Это единственный иностранный язык, который в РТУ МИРЭА преподается не с нуля, и, следовательно, там требования и объемы материала более значительные. В этом случае обучающимся может казаться, что, выбрав новый язык с нуля, им будет проще, но эти ожидания далеко не всегда совпадают с действительностью, поскольку такое обучение в идеале требует не меньшей отдачи, чем на продолжающем этапе, и в какой-то мере даже сложнее. Часто подобная ситуация приводит к снижению мотивации обучающихся. Все это не может не сказываться на качестве учебного процесса.

Сложность обучения «с нуля» имеет несколько измерений. С одной стороны, это проблема времени: такое обучение в условиях малого количества аудиторных часов требует большой самостоятельной работы студентов, и далеко не все из них готовы этой работой заниматься. Это сопряжено и с немалыми организаторскими трудностями. С другой стороны, обучение «с нуля» предполагает необходимость параллельного обучения общему и специальному языку, в противном случае невозможно говорить о полноценном формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (несмотря на существование альтернативной точки зрения [Сентищева, Гальченко, 2023: 157–158], мы все же считаем целесообразным разделять обучение общему и специальному языку). Это, опять же, требует немалых усилий по формированию эффективной программы обучения. Сразу заметим, что обучение собственно специальному языку начинается на втором курсе обучения, когда студенты уже владеют определенным багажом в виде базовых навыков чтения, говорения и основ лексико-грамматического курса.

Рассмотрев основные проблемы в процессе обучения иностранному языку для специальных целей, обратимся теперь к практике их решения, то есть конкретным стратегиям, которые мы используем в своей повседневной практике преподавания. Для начала обозначим несколько теоретических моментов.

Широко известно, что в современной парадигме преподавания иностранных языков преобладает точка зрения о ведущей роли коммуникативных методик [Щукин, 2006]. Главная особенность этих методик заключается в том, что они ставят во главу угла представление о языке как о средстве

общения, коммуникации (отсюда и само название), при этом из всех видов речевой деятельности во главу угла зачастую ставится навык устной речи. Конечно, его важность невозможно переоценить, но теория и практика далеко не всегда соответствуют друг другу. Реальность такова, что чисто коммуникативные методы весьма затратны по времени, а его в техническом вузе на иностранный язык хронически не хватает, о чем мы уже говорили ранее. Поэтому в качестве вынужденной меры приходится делать акцент не на устной речи, а на тех видах речевой деятельности, для освоения которых требуется меньше времени (чтение и письмо). Кроме того, в случае с техническими специальностями это оправдано еще и по той причине, что для них именно работа с профессиональной литературой (научными статьями, технической документацией, разнообразными инструкциями и т. п.) является важнейшим навыком, и задача научить студентов с ней работать представляется для преподавателя приоритетной.

Выше мы уже писали о необходимости параллельного обучения общему и специальному языку, и теперь поговорим об этом подробнее. В настоящий момент основным пособием по общему лексико-грамматическому курсу немецкого языка является «Практический курс немецкого языка» В.М. Завьяловой и Л.В. Ильиной [Завьялова, Ильина, 2003]. В нем есть определенные недостатки, как и в любом другом учебнике или пособии, но тем не менее по охвату грамматических и лексических тем, по логике изложения и подаче материала он является одним из наиболее полных и удачных среди подобных изданий. Учебник существует в двух редакциях: расширенной и краткой, и мы в своей практике предпочитаем прибегать к обоим вариантам.

При параллельном обучении общему и специальному языку даже в «общем» разделе акцент делается на тех аспектах грамматики, которые необходимы для понимания и анализа технической литературы. К таким темам следует отнести модальные глаголы, претерит, страдательный залог, придаточные предложения, основы конъюнктива. Плюсквамперфект в силу своей малой частотности можно отнести к факультативным темам (мы затрагиваем его со студентами лишь в случае опережения основной программы). Общая лексика берется из соответствующих уроков вышеназванного учебника: это ежедневная рутина, посещение почтового отделения, основные праздники и т. д.

В том, что касается отбора технических текстов, мы стараемся соблюдать баланс тематической актуальности, лексико-грамматической сложности и объема. Так, в третьем семестре (то есть начале второго курса) мы разбираем со студентами три небольших (в среднем на один лист формата А4) текста, два из которых посвящены проблемам информатики и информационной безопасности, а третий – вопросу современной радиотехники в Германии. Сравнительно небольшой объем текстов позволяет студентам более безболезненно и плавно перейти к работе уже с более обширными неадаптированными текстами по специальности.

Относительно тематики, которой посвящены анализируемые тексты, необходимо сделать ремарку. Важно отметить, что все группы немецкого в РТУ МИРЭА – сборные, то есть на одном занятии присутствуют студенты самых разных направлений (помимо сугубо технических в университете существуют также юридическое, документоведческое и прочие направления). Вследствие этого мы стараемся выбирать разнообразные материалы, но охватить весь спектр специальностей, к сожалению, невозможно. Информационной тематике уделяется первостепенное значение по причине ее актуальности для всех направлений обучения, а также из-за ее сравнительной доступности по сравнению с рядом других направлений (например, чтение и анализ узкоспециальных материалов по физике или химии требует определенной базы, поэтому их изучение в сборных группах кажется нам нецелесообразным).

В четвертом семестре объем основных специализированных текстов возрастает до четырех, при этом их тематика еще более разнообразна: первый посвящен общим проблемам инженерного дела, второй – системе высшего образования а Германии (оба текста берутся из пособия [Steinmetz,

Dintera, 2014]), третий – истории ракетостроения, четвертый – проблемам экологичного образа жизни и защиты окружающей среды. Тематика текстов выбрана с учетом не только ее полезности и / или актуальности для современных специалистов широкого профиля, но и соображений ее увлекательности для студентов. Так, страницы истории ракетостроения почти всегда вызывают положительный отклик, многие учащиеся слышали о первой немецкой ракете V-2 (Фау-2), о которой идет речь в тексте, и т. д. Все это позволяет развивать на материале этих текстов также и речевые навыки студентов посредством обсуждения прочитанного на изучаемом языке. Помимо этого на основе текстов мы также выполняем со студентами традиционные лексико-грамматические упражнения, нацеленные на закрепление изучаемого материала лексики и грамматики (перевод с русского на немецкий и с немецкого на русский, задания на узнавание заданных грамматических конструкций и т. д.). Объем и сложность всех этих заданий могут немного варьироваться в зависимости от уровня, успеваемости и интересов студентов, другими словами, необходимо использование индивидуального подхода при работе с разными группами там, где это возможно.

В качестве завершения выскажем некоторые соображения. В условиях тех трудностей, которые мы описали ранее, необходимо находить оптимальный баланс теории и практики с тем, чтобы сделать процесс обучения максимально эффективным. Кроме того, в текущих условиях, описанных здесь, мы убеждены, что самостоятельная работа студентов имеет не меньшее значение, чем аудиторная работа с преподавателем. В связи с этим эффективность итогового результата будет зависеть не только и не столько от усилий педагога, но и от готовности учащихся приложить усилия к процессу освоения языка. Без этой готовности невозможно получить в полной мере положительную отдачу.

Литература

1. *Завьялова В.М., Ильина Л.В.* Практический курс немецкого языка. Для начинающих. М.: Лист Нью, 2003.

2. *Лушина Е.П.* Иностранный язык для специальных целей как объект изучения // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. 2018. Т. 15. № 5. С. 79–84.

3. *Новосёлова Е.В.* Мотивация русскоязычных студентов при изучении немецкого языка как методологическая проблема // Романовские чтения – 15. Сборник статей Международной научной конференции. Могилев, 2021. С. 141–142.

4. *Новосёлова Е.В.* Страноведческий компонент обучения иностранному языку в техническом вузе // Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Многоязычное образование в современном мире: опыт и перспективы. Материалы III Международной научно-практической конференции 20–21 декабря 2024 г. М.: КДУ, 2025. С. 89–93.

5. *Сентищева Е.А., Гальченко С.И.* К вопросу о понятиях «иностранный язык для общих целей» и «иностранный язык для специальных целей» // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 4 (68). С. 157–163.

6. *Хомутова Т.Н.* Язык для специальных целей (LSP): вопросы теории // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2007. № 15. С. 55–62.

7. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006.

8. *Steinmetz M., Dintera H*. Deutsch für Ingenieure. Ein DaF-Lehrwerk für Studierende ingenieur wissenschaftlicher Fächer. Berlin: Springer, 2014.

Новохатская О. Э.
(Россия, город Белгород, Белгородский государственный аграрный университет им. Горина)

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОНЛАЙН ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОСЕКТОРА

Аннотация. В статье рассматривается применение интерактивных технологий в процессе обучения иностранным языкам, особенно в агросекторе. Основное внимание уделяется задачам интерактивного обучения, которые нацелены на формирование навыков работы в команде и развитие социальных компетенций, необходимых в профессиональной деятельности. Рассматриваются преимущества использования мобильных приложений и интернет-ресурсов для повышения интереса к обучению и улучшения уровня знаний студентов. Статья подчеркивает важность структурирования программ обучения для эффективной реализации интерактивных технологий с целью повышения качества языкового образования в аграрных вузах и подготовки востребованных специалистов.

Ключевые слова: английский язык, интерактивные технологии, агросектор, онлайн-обучение, специалисты.

Вступление общества в цифровую эпоху ставит новые задачи перед учебными заведениями и требует использования современных методов обучения. Роль преподавателя изменяется от наставника к преподавателю-менеджеру, который составляет план-занятий для студентов и использует современные техники по управлению обучающимися. Также сам процесс обучения значительно меняется. Теперь недостаточно использовать традиционные методы преподавания, важно применять интерактивные технологии, чтобы поддерживать интерес студентов.

Цель научной статьи заключается в том, чтобы охарактеризовать роль интерактивных технологий в онлайн обучении английскому языку для специалистов агросектора.

Задачи исследования включают в себя: 1. Характеристику понятия «интерактивные технологии»; 2. Анализ результатов тестирования среди специалистов агросектора по вопросам применения интерактивных технологий в онлайн обучении английскому языку; 3. Определение основных возможностей и вызовов интерактивных технологий в онлайн обучении английскому языку.

В проведенном в данной статье исследовании применялись методы общенаучного анализа, синтеза, анкетирования, наблюдения и обобщения опыта преподавателей в педагогике.

В современной педагогической науке не выделено общепринятого понятия «интерактивные технологии». Термин «интерактивность» происходит из английского слова “interact”, что значит взаимодействовать. Таким образом, интерактивное обучение представляет собой образовательный процесс, в диалоге с преподавателем и со студентами.

Интерактивные технологии представляют собой метод организации учебного процесса, в котором обязательным элементом является участие студентов в коллективной работе. Этот подход строится на взаимодействии всех участников обучения, применяющих интерактивные методы.

Основная задача интерактивных технологий состоит в формировании у студентов умений работать в командах и групповых проектах, что способствует достижению высоких результатов. Данные технологии не только обогащают опыт студентов, но и способствуют развитию социальных навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Главная цель интерактивного обучения – активное вовлечение всех участников процесса в совместную работу.

Языковой аспект в российских университетах играет ключевую роль в современной образовательной системе. Умение свободно владеть одним или несколькими иностранными языками, без

сомнения, служит важным показателем уровня подготовки специалистов в разных сферах. Это формирует фундамент для успешной адаптации на рынке труда, предоставляя дополнительные конкурентные преимущества в эпоху глобализации. Поэтому изучение английского языка для специалистов в агросекторе важно, чтобы в будущем они могли эффективно выполнять поставленные задачи при взаимодействии с иностранными коллегами, а также использовать необходимую лексику и приобретенные навыки профессиональной разговорной речи [Корякина, 2019].

В настоящее время важно использовать интерактивные технологии в онлайн-обучении английскому языку в агросекторе. С их помощью повышается интерес у студентов к обучению языку, а также уровень знаний значительно вырастает.

Повсеместное использование смартфонов и планшетов студентами стало мощным стимулом для развития мобильного обучения, что приводит к созданию новой образовательной среды. Применение современных технологий в процессе изучения иностранных языков, особенно английского, в аграрных университетах имеет большое значение. Данный подход не только помогает развивать языковые и речевые компетенции, но и способствует формированию профессиональных навыков студентов, таких как адаптивность, работа в команде, коммуникация, что является необходимым условием их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Исследования показывают, что усвоение и запоминание информации происходит значительно лучше, когда задействуются несколько органов чувств, таких как слух и зрение. Использование интернет-ресурсов, включая образовательные программы и приложения, способствует повышению эффективности изучения английского языка и вовлекает студентов в активный процесс обучения. В этом контексте также важно учитывать социальные и психологические характеристики миллениалов, в том числе их склонность к «клиповому мышлению».

На занятиях со студентами сельскохозяйственных специальностей разумно использовать различные мобильные приложения и интернет-ресурсы, исходя из учебных целей. К примеру, для улучшения навыков аудирования можно задействовать видеоролики с онлайн-платформ, таких как “Coursera” и “Ted”, отбирая материалы, которые соответствуют специальности обучающихся. Так, например, для агрономов можно изучить такие видео, как “Innovation in Agriculture” («Инновации в сельском хозяйстве»), “Pushing Boundaries in Agriculture” («Раздвигая границы сельского хозяйства»).

Для обучения аудированию можно использовать онлайн-сервис Bell Labs, который позволяет слушать текст с помощью синтезатора речи. Пользователи имеют возможность выбора из пяти языков: английского, немецкого, французского, итальянского и испанского. Сервис отличается простотой в использовании и адаптирован к целям образовательного процесса. Для улучшения навыков аудирования студентов предлагаются такие задания, как краткий пересказ, повторение текста за диктором и вовлечение в диалоги.

Обучение чтению с использованием интерактивных онлайн-сервисов направлено на повышение самостоятельности студентов, включая такие активности, как поиск и анализ материалов по заданной теме, формулирование собственных мнений и участие в дискуссиях [Лабзина, Меньшенина, Кошарская, 2021].

MEDIA LINKS предоставляет доступ к множеству публикаций. Иностранные источники в Интернете предлагают разнообразные рубрики и подразделы. Например, издание The Washington Post включает пять основных категорий: новости, стиль жизни, спорт, рекламные объявления и рыночные новости. Здесь студенты агротехнического вуза могут самостоятельно выбрать интересующую их тему по их специальности и обсудить ее с другими студентами или сделать свой исследовательский проект. Преимущества данной методики заключаются в том, что она способствует активному участию всех участников группы в учебном процессе и учитывает индивидуальные способности в заданиях.

К примеру, студенты с высоким уровнем знаний по английскому языку могут проанализировать более сложные, с точки зрения языкового аспекта, материалы, в то время как менее подготовленные учащиеся будут работать с более простыми вопросами [Кошарская, Меньшенина, 2023].

Развитие навыков письма с использованием интерактивных онлайн-сервисов зависит от задач учебного процесса. Например, сервис Wordwall предлагает разнообразные упражнения, включая написание эссе, составление предложений, диалогов и рассказов с применением заданных слов. Это способствует развитию как письменных умений, так и ранее изученного лексического запаса [Поцепай, 2022].

В настоящее время такие платформы, как VK звонки и Яндекс Телемост, становятся все более популярными благодаря своей простоте и доступности. Преподаватели могут организовывать индивидуальные и групповые занятия, разговорные клубы, а также вебинары и видеоконференции, включая в них участников из различных стран и носителей языка. Эти инструменты обеспечивают студентам возможность практиковать устную речь и аудирование в онлайн-формате, а текстовый чат помогает совершенствовать навыки письменной коммуникации.

Одним из основных преимуществ использования таких платформ, как Zoom, в языковом обучении является возможность студентов получить практический опыт общения на иностранном языке. В ходе общения они могут изучить не только уникальные лексические, грамматические и фонетические особенности, характерные для носителей языка, но и культурные аспекты, менталитет и образ жизни представителей другой страны. Это создает исключительные условия для формирования настоящей иноязычной онлайн-среды [Никитина, 2022].

Был проведен социологический опрос среди аграрных специалистов в ООО «Продимекс» по вопросу применения интерактивных технологий в обучении иностранному языку. Всего приняло участие 112 специалистов в возрасте от 25 до 45 лет.

Первый вопрос касался полезности применения интерактивных технологий в обучении.

Рисунок 1. Применение интерактивных технологий в обучении английскому языку.

Большинство опрошенных (58%) уверены, что интерактивные технологии помогают повысить уровень знаний по английскому языку. 35,7% человек считают, что развиваются коммуникативные

навыки. Только 6,3% специалистов говорят о повышении уровня самостоятельности изучения иностранного языка.

Второй вопрос затрагивал проблему применения интерактивных технологий в обучении.

Рисунок 2. Проблемы применения интерактивных технологий в обучении

Большинство опрошенных (62,5%) считают, что главной проблемой применения интерактивных технологий в обучении является отсутствие единой программы преподавания. Порой преподаватели могут давать материал непоследовательно, что может негативно сказываться на результатах обучения. 26,7% человек выделяют проблему нехватки квалифицированных специалистов, ввиду чего применение данных технологий не так масштабно, как это нужно во времена цифровых технологий. 11,8% опрошенных считают, что из-за большого количества разных онлайн-программ сложно выбрать те, которые бы действительно были полезны.

Как можно увидеть, все 12 агроспециалистов видят плюсы применения интерактивных технологий в обучении иностранному языку, но здесь важно структурировать саму программу обучения, чтобы она соответствовала потребностям обучающихся.

Подводя итог, нужно сказать, что в современном образовательном процессе интерактивные методы способствуют активному вовлечению студентов, что ведет к улучшению их коммуникативных навыков и повышению уровня знаний. Однако существует ряд проблем, включая отсутствие единой программы преподавания и нехватку квалифицированных специалистов, что может снижать эффективность обучения.

Социологический опрос среди специалистов агросектора показал, что большинство из них признают полезность интерактивных технологий, однако подчеркивают необходимость структурирования программы обучения для достижения лучших результатов. Интеграция современных интернет-ресурсов и мобильных приложений, а также использование платформ для дистанционного обучения, таких как Skype и Zoom, могут значительно обогатить образовательный процесс и способствовать формированию необходимых профессиональных умений у студентов. Таким образом, разработка и внедрение систематизированных подходов к использованию интерактивных технологий становятся ключевыми для повышения качества языкового образования в аграрных вузах.

Литература

1. *Корякина М.И.* Иностранный язык в системе непрерывного агрообразования // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2019. № 5. С. 74–78.

2. *Кошарская Е.В., Меньшенина С.Г.* Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранным языкам студентов технических специальностей // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 2А-3А. С. 280–285.

3. *Лабзина П.Г., Меньшенина С.Г., Кошарская Е.В.* Интерактивная образовательная среда как условие развития мыслительных операций у студентов // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12 (114). Часть 3. С. 68–72.

4. *Никитина, С.В*. Традиционные и инновационные технологии обучения английскому языку в аграрном вузе // Роль аграрной науки в устойчивом развитии АПК: материалы II Международной научно-практической конференции, Курск, 26 мая 2022 года. Часть 4. Курск: Курская государственная сельскохозяйственная академия имени И.И. Иванова, 2022. С. 22–27.

5. *Поцепай, С.Н*. Инновационные технологии в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / С.Н. Поцепай, Т.И. Васькина // Актуальные проблемы интенсивного развития животноводства: Сборник трудов по материалам национальной научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти доктора биологических наук, профессора, Заслуженного работника Высшей школы РФ, Почетного работника высшего профессионального образования РФ, Почетного гражданина Брянской области Егора Павловича Ващекина, Брянск, 25 января 2022 года. Том Часть III. Брянск: Брянский ГАУ, 2022. С. 91–94.

Полубиченко Л. В.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В КИТАЕ

Аннотация. В статье представлен анализ рабочих программ китайских коллег, преподающих английский язык специальности на биологическом факультете Совместного российско-китайского университета МГУ-ППИ в г. Шэньчжэне (Китай), дополненный информацией о китайском законодательстве, регулирующем трудоустройство в качестве вузовского преподавателя английского языка (либо носитель языка, либо гражданин КНР), и сведениями из научной литературы о многовековых китайских традициях в области образования, затрудняющих эффективное обучение языку для специальных целей (представление об учителе как всезнающем авторитете, лекционная форма обучения и др.).

Ключевые слова: обучение английскому языку, общий язык, язык для специальных целей, Совместный российско-китайский университет МГУ-ППИ, рабочая программа дисциплины, грамматико-переводной метод, коммуникативный метод.

Формирование обширной самостоятельной области научных исследований и педагогической практики, известной сегодня как язык для специальных целей (ЯСЦ), началось в 60-е годы прошлого века с английского языка, который после окончания Второй мировой войны быстро выдвинулся на роль lingua franca в разных областях жизни постепенно глобализующегося мира – прежде всего, в экономике и бизнесе, науке и технологической сфере.

Накопленный нами с 2017 г. опыт организации преподавания английского языка в Совместном российско-китайском университете МГУ-ППИ в г. Шэньчжэне (Китай), дополненный информацией из научной литературы, свидетельствует о том, что освоение и практическое применение многих основополагающих принципов этой области научно-педагогической деятельности вызывает у китайских коллег серьезные затруднения, вступая в противоречие со сложившимися в китайском образовании традициями. Прежде всего, преподавание ЯСЦ по определению исходит из оценки и удовлетворения языковых потребностей учащихся (learner-centred approach, needs analysis, needs assessment) [Hutchinson, Waters, 1987], которые в современном мире никак не могут ограничиваться чтением и (в какой-то мере) письмом, осваиваемыми с помощью традиционного для китайской лингводидактики грамматико-переводного метода [Gaikwad, 2016], господствовавшего и в нашей стране в советский период, а неизбежно включают живое, спонтанное устное общение, требуя от преподавателя владения коммуникативными методами обучения иностранному языку (в нашем случае – английскому). Однако в отличие от российских преподавателей-англистов китайские коллеги относятся к коммуникативному методу преподавания скептически, считая его ориентированным на британскую модель английского языка, не способную по-настоящему учесть реальные потребности учащихся-неносителей языка, и подозревая, что коммуникативное изучение английского языка «на самом деле предполагает колониальную дискурсивную систему, которая диктует правила языкового поведения и не считается с социолингвистическими реалиями других стран» [Юй, 2025: 123].

Кроме того, на занятиях ЯСЦ неизбежно создается ситуация, когда обучаемые ориентируются в предметном содержании учебных материалов лучше преподавателя иностранного языка, которому необходимо к ним прислушиваться, осваивая терминологию и понятийный аппарат новой для себя области знания, а также время от времени обращаться за консультациями к коллегам-предметникам, являющимся профессионалами в области специализации обучаемых [Johns, 2013]. Все это психо-

логически некомфортно для китайских преподавателей и трудно им дается, так как подрывает один из основополагающих принципов китайской образовательной системы – представление об учителе как высшем, всезнающем авторитете [Luo, Garner, 2017].

Лучше понять корни этих противоречий помогает обращение к истории распространения английского языка в Китае, которая восходит к 1580–1620 гг., когда первые британские торговцы прибыли в Макао и Гуанчжоу [Юй, 2025: 114] и англо-китайский пиджин, стихийно сформировавшийся в процессе их устного делового и бытового общения с местным населением, стал выполнять функции своеобразного низкостатусного контактного ЯСЦ. Лишь с началом XIX в. усилиями британских и американских миссионеров при поддержке китайских просветителей и правительства в Китае началось институциональное обучение английскому языку [там же: 116], но формированию в этой области прочных традиций никак не способствовали неоднократно случавшиеся на протяжении XX в. откаты назад, когда по политическим соображениям английский язык то изымался из образовательных программ, то снова в них возвращался [там же: 117–118; Liu, 2024: 226–228]. С 1978 г., однако, английский язык является обязательным предметом как в средней школе, так и в вузах [Lam, 2005], причем это и был, и в основном остается так называемый «общий язык» – общий для всех категорий обучаемых язык повседневного общения.

А между тем, стране нужны специалисты, «умеющие общаться на английском языке в профессиональных ситуациях, чтобы быть услышанными в своих областях знаний», как указано в «Методических рекомендациях по преподаванию английского языка в университете» (College English Teaching Guidelines for Teaching English in Universities), разработанных в 2020 г. под эгидой Министерства образования КНР [Wang, 2024]. Среди целей преподавания документ отводит особое место развитию у студентов навыков применения английского языка, особенно в процессе аудирования и разговорного взаимодействия [Сай, Мэн, 2024: 50]. Все это означает, что от обучения общему языку вузовским преподавателям-англистам необходимо переходить к обучению ЯСЦ, в чем во многом и заключается суть проводимого в нынешнем веке постепенного реформирования преподавания английского языка в китайской высшей школе [Luo, Garner, 2017: 82; Hao, Yin, 2015], но к чему, по признанию китайских исследователей, хорошо знакомых с ситуацией, многие университеты страны оказываются все еще не вполне готовы. Кроме упомянутого выше психологического дискомфорта, испытываемого китайскими преподавателями, нельзя сбрасывать со счетов и определенные психологические трудности китайских студентов, всей образовательной традицией страны ориентированных на пассивное усвоение знаний, не предполагающее во время занятия дискуссий и выражения собственного мнения [Алдакимова, 2020: 164; Luo, Garner, 2017], без чего невозможно представить себе обучение ЯСЦ современными коммуникативными методами. Кроме того, запаздывает научное осмысление китайской специфики обучения ЯСЦ, и эмпирические исследования составляют в нем не более 20% [Dou, Chan, Win, 2024].

Сказанное в полной мере проявилось в проекте рабочей программы, предлагаемой китайскими коллегами-англистами для обучения английскому языку бакалавров биологического факультета университета МГУ-ППИ в г. Шэньчжэне в течение первых двух лет (четырех семестров). Сразу обращает на себя внимание отсутствие у составителей программы четкого представления о том, на обучение чему именно она нацелена: под одинаковым названием “General English” в каждом из четырех модулей программы скрывается самое разное лингвистическое и тематическое наполнение, свидетельствующее о неразличении общего языка и ЯСЦ биологов. Понятно, что такие цели и предполагаемые результаты обучения, как понимание профессиональных курсов, преподаваемых на английском языке, и лекций, связанных со специальностью студентов, ведение бесед и дискуссий на профессиональные темы или написание работ на английском языке по специальности студентов, относятся к ЯСЦ, а не к владению общим языком и требуют соответствующих учебных материалов,

методической подготовки, типов заданий для аудиторной и самостоятельной работы, о чем в программах не сказано ничего.

Более того, в первом семестре занятия предполагается проводить в лекционной форме сразу со всем потоком первокурсников (около 100 человек), в полном соответствии с традициями китайского образования. Лекционный формат обучения, несомненно, подходит для реализации традиционного для Китая грамматико-переводного метода преподавания иностранных языков, однако такой подход дает обучающимся лишь ***знания о языке,*** но никак не ***практические навыки и умения*** использовать иностранный язык в устной и письменной коммуникации в сфере своей профессиональной деятельности, что как раз и необходимо современному ученому. Между тем на лекции отводится 56% аудиторных занятий курса (12 часов в неделю в течение 18 недель первого семестра – интенсивность, которой мог бы позавидовать любой лингвистический факультет). Кроме того, последний, четвертый семестр обучения (2 часа в неделю в течение 12 недель) оказывается полностью потерянным для освоения биологического ЯСЦ, так как целью программы здесь является развитие общей культурной осведомленности студентов и темы для обсуждения («Наполеон», «Помпеи» и др.) тренируют владение общим, а не специальным языком.

Тем не менее, пусть медленно, с трудом, но преподавание ЯСЦ постепенно прокладывает себе дорогу в аудитории китайских университетов [Wang, 2022; Ling, Yoon, 2024], преодолевая на этом пути объективные и субъективно-психологические препятствия, так как на современном этапе развития лингводидактики это самый рациональный подход к массовой иноязычной подготовке специалистов, нуждающихся в английском языке как в средстве профессиональной коммуникации в международном научном сообществе. В китайском контексте, учитывая численность населения страны, быстрое повышение его уровня жизни и, соответственно, в разы выросший в XXI веке поток выпускников школы, стремящихся к получению университетского образования [Hao, Yin, 2015], на первый план выходит экономическая сторона вопроса, и тут, несомненно, обучение ЯСЦ по сравнению с общим английским оказывается значительно более рентабельным (more cost-effective than ‘general English’ [Luo, Garner, 2017]). В самом деле, как бы ни был широк круг профессиональных потребностей тех или иных категорий обучаемых в устном и письменном общении на английском языке, он ограничен и поддается – в отличие от общего языка – четкому определению, что также весьма существенно и с точки зрения экономии усилий, затрачиваемых миллионами китайских студентов на изучение английского языка чуть ли не с детского сада, но вместо желаемых результатов часто приводящих к горькому разочарованию [там же, 82; Hao, Yin, 2015].

Осознавая проблему, назревшую в высшей школе страны в связи с необходимостью перехода к преподаванию ЯСЦ, китайские власти ищут способы ее решения и формулируют рекомендации, о применении которых в вузах всей страны судить не беремся, но в Совместном университете МГУ-ППИ ссылкой на эти рекомендации, например, при приеме на работу преподавателей английского языка устанавливается режим наибольшего благоприятствования для граждан Китая (что понятно, и к тому же таким преподавателям по собственному опыту хорошо известны способы преодоления специфических трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты при освоении языка, типологически далеко отстоящего от их собственного) и англоязычных стран (к сожалению, администрации университета скоро пришлось убедиться в хорошо известной преподавателям истине, что носитель языка далеко не всегда является хорошим его преподавателем), а также для соискателей, имеющих ученую степень (здесь также связь между профессиональной квалификацией преподавателя-практика и наличием ученой степени прослеживается лишь опосредованно). А вот создание системы повышения квалификации китайских преподавательских кадров в области обучения ЯСЦ, на чем настаивают авторы некоторых исследований в данной области лингводидактики [Luo, Garner, 2017], могло бы быстро принести ощутимые результаты. И Совместный университет МГУ-ППИ

находится здесь в особенно выгодном положении, учитывая, что в школе англистики МГУ планомерное изучение различных ЯСЦ с немедленным внедрением его результатов в университетскую практику преподавания велось с конца 1960-х годов, то есть параллельно со становлением этого направления и в мировой лингвистической науке, так что преподавателями-англистами МГУ накоплен в этой области огромный положительный опыт, которым мы всегда готовы делиться с китайскими коллегами по Совместному университету. Представляется, что, продвигаясь в этом направлении, преподаватели-англисты Московского университета совместно с китайскими коллегами смогут внести полезный вклад в дело совершенствования языкового образования в Совместном университете МГУ-ППИ в 2026 году, объявленном Президентом России Годом образования в России и Китае [Следующий год, 2025].

Литература

1. *Алдакимова О.В.* Психологические особенности китайских студентов и их учет в организации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 2. С. 161–168.

2. *Сай Н., Мэн Л.* Особенности методики преподавания английского и русского языков в китайских вузах // Педагогический ИМИДЖ. 2024. Т. 18. № 1. С. 47–63.

3. *Следующий год станет Годом образования в России и КНР, заявил Путин* // РИА Новости 02.10.2025 [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/20251002/god-2046020160.html (дата обращения: 31.10.2025).

4. *Юй Ц.* История преподавания английского языка в Китае: путь от Chinese English к China English // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. № 1. С. 111–129.

5. *Dou A.Q., Chan S.H., Win M.T.* Making a case for English for specific purposes in China: listening to stakeholders' voices // Humanities and social sciences communications. 2024. Vol. 11. № 1. P. 1–15. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1057/s41599-024-04145-4 (дата обращения 20.10.2025).

6. *Gaikwad V.* ESP in China: Successes, Challenges, and Emerging Trends // US-China Education Review A. 2016. Vol. 6. № 7. P. 433–437. [Электронный ресурс]. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/fb22/ad27abe4cd2aaac965659b823c1559df12b9.pdf (дата обращения 14.10.2025).

7. *Hao X., Yin Z.* College English Teaching Reform in China: An Orientation toward ESP // International Journal of English Language Teaching. 2015. Vol. 2, № 2. P. 77–86. [Электронный ресурс]. URL: https://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijelt/article/view/7448/4451 (дата обращения 11.10.2025).

8. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: CUP, 1987.

9. *Johns A.* The history of English for specific purposes research // Paltridge B., Starfield S. (Eds.). The handbook of English for specific purposes. Oxford: Wiley-Blackwell. 2013. P. 5–30.

10. *Lam A.S.* Language education in China: Policy and experience from 1949. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2005.

11. *Ling R., Yoon M.* Research tendency of China ESP teaching from 2007 to 2021 based on visualization analysis using CiteSpace // Forum for Linguistic Studies. 2024. Vol. 6. № 1. P. 1–13. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/378903596_Research_tendency_of_China_ESP_teaching_from_2007_to_2021_based_on_visualization_analysis_using_CiteSpace (дата обращения 10.10.2025).

12. *Liu Y.* Review on Foreign Language Education Policies in China from 1949 to 2023 // Proceedings of the International Conference on Global Politics and Socio-Humanities. 2024. P. 226–231. [Электронный

ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/379951821_A_Review_on_Foreign_Language_Education_Policies_in_China_from_1949_to_2023 (дата обращения 11.10.2025).

13. *Luo J., Garner M.* The Challenges and Opportunities for English Teachers in Teaching ESP in China // Journal of language teaching and research. 2017. Vol. 8. № 1, P. 81–86. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/312077112_The_Challenges_and_Opportunities_for_English_Teachers_in_Teaching_ESP_in_China (дата обращения 15.10.2025).

14. *Wang H.* English for Specific Purposes (ESP) Teaching in Chinese University // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Published by Atlantis Press SARL. 2022. Vol. 637. P. 492–501. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/358583348_English_for_Specific_Purposes_ESP_Teaching_in_Chinese_University (дата обращения 25.10.2025).

15. *Wang S.* The Expansion of Foreign Language Education in China. World Humanities Report, CHCI, 2024. P. 1–7. [Электронный ресурс]. URL: https://worldhumanitiesreport.org/wp-content/uploads/2024/07/Chi_9.3_The-Expansion-of-Foreign-Language-Education-in-China.pdf (дата обращения 20.10.2025).

4. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Арибжанова Д. З.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Аннотация. Данная статья исследует актуальные вопросы, связанные с интеграцией искусственного интеллекта в преподавание английского языка студентам, изучающим информационные технологии. Анализируются адаптивные платформы, обработка естественного языка и чат-боты для развития профессиональных языковых навыков. Выявлены ключевые преимущества: персонализация обучения и повышение вовлеченности в процесс. Даны рекомендации по этичному внедрению искусственного интеллекта для формирования двуязычной компетенции в IT-секторе. Работа вносит вклад в образовательные технологии, подчеркивая трансформационный потенциал искусственного интеллекта при условии преодоления существующих вызовов.

Ключевые слова: английский язык, изучение языка, информационные технологии, искусственный интеллект, IT-студенты, обработка естественного языка, образовательные технологии.

В эпоху цифровой трансформации способность эффективно общаться на английском языке остается одной из основ успеха в глобальной IT-индустрии. Студенты, обучающиеся по специальности «Информационные технологии», в первую очередь, погружены в изучение технических дисциплин, таких как математический анализ, основы программирования на различных языках, методы обработки данных и т. д., а потому нередко сталкиваются с трудностями в области английского языка, что нередко мешает знакомству с новейшими исследованиями и разработками их зарубежных коллег и потому может стать препятствием для улучшения карьерных перспектив. Традиционные учебные планы английского как второго языка или английского для специальных целей могут не справляться с удовлетворением этих специфических для предметной области потребностей, что побуждает преподавателей искать инновационные решения. Искусственный интеллект с его способностью к анализу данных, распознаванию образов и взаимодействию в реальном времени предлагает перспективные пути для преодоления этого разрыва.

Определение конкретных языковых нужд является краеугольным камнем любого курса изучения английского языка для профессиональных целей. Для IT-сферы эти потребности можно классифицировать следующим образом:

1) чтение: умение работать с технической документацией, оригиналами патентов, статьями на профессиональных ресурсах, научной литературой;

2) аудирование: способность воспринимать на слух доклады на международных конференциях, вебинары, технические брифинги и инструкции от зарубежных коллег;

3) говорение: навыки участия в совещаниях, презентации собственных проектов, устного объяснения технических решений и интервьюирования на английском языке;

4) письмо: составление точных и понятных технических заданий, комментариев к коду, документации, деловой переписки (письма, запросы, отчеты), постов в блогах.

Очевидно, что язык выступает не как самоцель, но как инструмент для решения профессиональных задач, и это требует от педагога не только лингвистической, но и определенной технической компетентности.

Искусственный интеллект может изменить преподавание английского языка для IT-студентов, обеспечивая эффективный учебный процесс, нацеленный на индивидуальные нужды обучающихся.

В пользу этого утверждения выступает их знакомство с современными технологиями, что облегчает беспрепятственное внедрение инструментов искусственного интеллекта. Глобальные тенденции подчеркивают значимость этой задачи: согласно официальным данным за 2025 год, более 1,5 миллиардов человек во всем мире владеют английским языком, из них для 380 миллионов он является родным [Galan, 2025]. На данный момент в научно-технических областях наблюдается наибольший спрос на обучение английскому [Yan Ding et al., 2024].

Образование в сфере информационных технологий требует смешанной лингвистической компетенции: знания общего английского (General English) для межличностной коммуникации и технического английского для профессионального дискурса (English for Special Purposes). Исследования показывают, что IT-студенты испытывают трудности с письмом в определенных ситуациях, таких как работа с технической документацией и написание отчетов, где первостепенное значение имеют точность и лаконичность [Pham, Le, 2022]. Опрос студентов бакалавриата во Вьетнаме, например, показал, что 68% оценили свои познания в английском как низкие для технических презентаций, объясняя это дефицитом словарного запаса и культурными нюансами в деловом английском [Vu et al., 2022].

Методологии преподавания английского для профессиональных целей, изложенные Дадли-Эвансом и Сент-Джон [Dudley-Evans, Saint-John, 1998], подчеркивают анализ потребностей обучающихся, но традиционные методы преподавания иностранного языка нередко упускают из виду динамичный характер IT-жаргона, который развивается вместе с технологиями. Например, такие термины, как «нейронная сеть» или «квантовые вычисления», требуют не просто перевода, но и контекстуальной интеграции в предложения. Корпусная лингвистика способна помочь в выявлении этих закономерностей, однако ручной анализ требует больших трудозатрат, тогда как искусственный интеллект может быть применен в подобного рода исследованиях.

Для достижения эффективных результатов учебный процесс должен базироваться на нескольких ключевых принципах: аутентичности, профессиональной направленности, проектном методе и интеграции цифровых инструментов.

Аутентичность подразумевает использование неадаптированных текстов, например, технической документации, статьей с англоязычных специализированных платформ, а также блогов IT-компаний и ведущих разработчиков (например, Slack Engineering, Dropbox Tech, Zoom Developer и т. д.). Работа с подобными материалами не только повышает мотивацию, но и погружает студентов в реальный языковой контекст их будущей профессии.

Принцип профессиональной направленности позволяет изучать иностранный язык в непосредственной связи с профессиональными нуждами. Грамматические конструкции и лексика осваиваются не изолированно, а через призму типичных для IT-сферы ситуаций. Например, тема “Passive Voice” эффективно усваивается через описание процессов (как работает алгоритм, как данные передаются по сети), а модальные глаголы – через составление требований и спецификаций (the system must/should/could handle…).

Проектный метод также является одним из эффективных способов обучения, поскольку в некоторой степени имитирует реальную профессиональную деятельность. Студенты могут, например, написать документацию для собственного или вымышленного программного продукта, представить доклад или презентацию на английском языке. Такой подход интегрирует все виды речевой деятельности и, в случае совместной подготовки, развивает навыки командной работы.

Использование же цифровых инструментов органично вплетено в программу подготовки будущих IT-специалистов. Недавние достижения в машинном обучении явились катализатором широкого использования различных технологий в образовании. Обработка естественных языков (Natural Language Processing) способствует появлению таких инструментов, как автоматизированная оценка

эссе и распознавание речи, которые, по мнению некоторых исследователей, являются более последовательными, чем люди [Shermis, 2013]. Такие платформы, как Duolingo и Grammarly, используют алгоритмы глубокого обучения для предоставления моментальной обратной связи, адаптируясь к ошибкам пользователя в реальном времени.

В высшем образовании искусственный интеллект поддерживает смешанные модели обучения. Веньцзе Гу привел результаты 55 исследований использования искусственного интеллекта в изучении английского языка: оказалось, что, используя чат-боты и геймифицированные приложения, 5031 участник улучшил свой словарный запас на 25% [Gu, 2025]. Чат-боты, такие как Алиса или DeepSeek, имитируют реальные IT-сценарии, например, обсуждения отладки кода или встречи с клиентами. Для практики английского языка они исполняют роли «старших разработчиков», побуждая к ответам на английском с использованием специализированной технической лексики, тем самым повышая мотивацию и вовлеченность в процесс, а также снижают число орфографических и грамматических ошибок. Геймификация же с поддержкой искусственного интеллекта через такие платформы, как Kahoot! или Minecraft Education, погружает студентов в квесты на английском языке, включающие задачи по программированию. Среды виртуальной реальности, управляемые аватарами с искусственным интеллектом, предлагают симуляцию международных конференций и тем самым практику английского языка для общения с коллегами. В то же время, говоря об IT-образовании, такие инструменты, как IBM Watson Tutor, интеллектуальная система обучения с использованием адаптивного подхода, мультимедийных материалов и интерактивного обучения, берут в основу своей работы корпуса текстов по специальности [Afzal et al., 2019].

Адаптивные платформы используют алгоритмы искусственного интеллекта для настройки контента на основе профилей обучающихся. Такие системы, как DreamBox или Knewton, анализируют данные об успеваемости студентов, расставляя приоритеты в модулях по техническому письму или устным презентациям. Например, искусственный интеллект помогает обнаружить частотные ошибки в условных конструкциях, распространенных при объяснении кода программирования, а затем генерировать целевые упражнения.

MATHia, адаптированная под лингвистические нужды, использует Байесовскую трассировку знаний для прогнозирования прогресса в обучении и, по мнению Кедингера, помогает гораздо быстрее овладеть нужными навыками [Koedinger et al., 2013]. Интеграция с репозиториями GitHub позволяет искусственному интеллекту анализировать комментарии к коду и предлагать улучшения на английском языке, способствуя развитию билингвизма в профессиональной среде.

Как следует из вышесказанного, потенциал использования современных технологий в преподавании английского языка студентам, обучающимся по специальности «Информатика»/«Информационные технологии», чрезвычайно велик, предлагая персонализированные и эффективные пути к развитию лингвистических навыков. Синтез различных подходов позволяет создать среду, в которой будущие разработчики не просто изучают язык, а пробуют использовать его как функциональный инструмент для профессионального роста и интеграции в международное сообщество. Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать разработка стандартизированных тестов для оценки языковых компетенций в информационных технологиях, а также создание и апробация комплексных цифровых учебно-методических комплексов [Арибжанова, 2025]. Ввиду повсеместности использования, искусственный интеллект демократизирует доступ к предлагаемым инструментам, тем самым предлагая языковую практику 24/7 для IT-студентов. Новые тенденции подразумевают интеграцию текста, голоса и визуальных элементов для развития целостных навыков английского языка. Единственным барьером могут стать технические помехи, такие как ненадежное интернет-соединение. При этом следует отметить, что излишняя зависимость от искусственного интеллекта способна подорвать критическое мышление обучающихся. Ввиду несовершенства техно-

логий и огромных массивов информации в глобальном доступе, не подвергшихся фактологической проверке, чат-боты нередко выдают заведомо ошибочную или даже вымышленную информацию, а потому со стороны преподавателей и методистов должна быть проявлена определенная бдительность при внедрении новейших разработок в учебный процесс.

Литература

1. *Арибжанова Д.З.* Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам и коммуникации // Сборник научных трудов. Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Многоязычное образование в современном мире: опыт и перспективы. Материалы III Междунар. научно-практической конфер. 20–21 декабря 2024 г. М.: КДУ, 2025, 221–226. [Электронный ресурс]. URL: https://bookonlime.ru/product-pdf/sbornik-nauchnyh-trudov-obuchenie-inostrannym-yazykam-v-otkrytom-polikulturnom-0 (дата обращения 19.10.2025).

2. *Afzal S., Dempsey B., D'Helon C., Mukhi N., Pribic M., Sickler A., Strong P., Vanchiswar M., Wilde L.* The Personality of AI Systems in Education: Experiences with the Watson Tutor, a one-on-one virtual tutoring system // Childhood Education 95 (1). January 2019. 44–52. [Электронный ресурс]. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00094056.2019.1565809 (дата обращения 09.10.2025).

3. *Dudley-Evans T., St John M.* Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

4. *Galan S.* The most spoken languages worldwide. [Электронный ресурс]. URL: https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/ (дата обращения 09.10.2025).

5. *Koedinger K., Stamper J., McLaughlin E., Nixon T.* Using Data-Driven Discovery of Better Student Models to Improve Student Learning // Artificial Intelligence in Education. New York: Springer. 2013. P. 421–430.

6. *Pham Vu Phi Ho, Le Huynh Long.* Factors Affecting Students'English Proficiency at Lac Hong University // ICTE Conference Proceedings, Issue 1, 21 September 2022, 57–63. [Электронный ресурс]. URL: https://i-cte.org/proceedings/index.php/ictep/article/view/6 (дата обращения: 09.10.2025).

7. *Shermis M.D.* State-of-the-art automated essay scoring: Competition, results, and future directions from a United States demonstration // Assessing Writing. 2014. No 20. P, 53–76 [Электронный ресурс]. URL: https://s3.amazonaws.com/s3.documentcloud.org/documents/1094637/shermis-aw-final.pdf (дата обращения: 09.10.2025).

8. *Vu Phi Ho Pham, Tuyen Thi Thanh Tran, Ngoc Hoang Vy Nguyen.* The Effects of Extensive Journal Writing on the Vietnamese High-School Students' Writing Accuracy and Fluency // Journal of Language and Education. 31 March 2024. Vol. 8. Issue 1. [Электронный ресурс]. URL: https://jle.hse.ru/article/view/12361 (дата обращения: 09.10.2025).

9. *Wenjie Gu.* A Meta-Analysis of the Efficacy of Conversational AI Use in EFL Learning Contexts // Social Robots in Education. New York: Springer, 2025. P. 335–374.

10. *Yan Ding, Wei Dong, Liang Lu, Chunyi Lou.* Research on Teaching Practice of English for Science and Technology Based on Multimedia Technology // International Journal of Information and Communication Technology Education. 26 July 2024. Vol. 20. Issue 1. [Электронный ресурс]. URL: https://www.igi-global.com/gateway/article/339237 (дата обращения: 09.10.2025).

Белоусова В. В.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧЕШСКОЙ ИСТОРИИ

Аннотация. Концепция образования на основе цифровых приложений (DGBL – Digital game-based learning) предполагает принятие новых реалий и изменение методов обучения с учетом особенностей нового поколения студентов. В статье анализируется дидактический потенциал компьютерных игр и симуляций, созданных чешскими разработчиками на базе ключевых событий чешской истории (*Kingdom Come: Deliverance*; *1428: Shadows over Silesia*; *Československo 38–89*) и показывается, как в XXI веке реализуются основные принципы Я. А. Коменского – обучение посредством игры, деятельностный подход, требование «наглядности» и положительная мотивация учащегося. Результаты исследования могут быть полезны не только для историков, но и для специалистов в области межкультурной коммуникации, лингвистики и культурологии.

Ключевые слова: лингводидактика, язык для специальных целей, компьютерные игры, чешская история, визуальные стимулы, мотивация.

Концепция образования на основе цифровых приложений (DGBL – Digital game-based learning) предполагает принятие новых реалий и изменение методов обучения с учетом особенностей нового поколения студентов. Современные студенты, привыкшие воспринимать информацию через визуальные каналы и в режиме многозадачности, часто сталкиваются с трудностями при необходимости сосредоточиться на одном источнике и усвоить значительный объем данных. Это делает традиционные методы обучения, основанные на вербально-теоретических подходах, менее эффективными и устойчивыми в сравнении с подходами, ориентированными на практическое применение знаний и развитие коммуникативных навыков. Универсальным дидактическим инструментом, позволяющим дать учащимся «понимание мира природы, человека, религии и общества», а также «превратить их умственные усилия в увлекательное действо», великий педагог и философ Я. А. Коменский считал игру. Именно игра является не только источником знаний, но и средством достижения мудрости (*dosáhnout moudrosti, nejen prostého vědění*), способствующим осознанию единства и целостности мира [Белоусова, 2021]. В современном образовательном контексте цифровые технологии активно поддерживают концепцию Коменского и реализуют модель «школы через игру» (*škola hrou*), интегрируя игровые элементы в процесс обучения. Игровые образовательные технологии («эдьютеймент», «геймификация», «серьезные игры», «игры для обучения») достаточно тесно связаны друг с другом и довольно сложно провести границы между ними [Видеоигры, 2018], поэтому в рамках этой работы применяется термин «обучение, основанное на игре» (DGBL – Digital game-based learning) – подход, предполагающий использование игр в процессе и практике обучения.

Компьютерные игры (далее КИ) как интерактивные средства обучения предоставляют уникальные возможности для освоения различных дисциплин, что обусловлено их способностью стимулировать познавательную активность, повышать мотивацию и вовлекать учащихся в образовательный процесс. Свойственное нынешнему поколению студентов клиповое мышление характеризуется «фрагментарным восприятием окружающего мира, где информация воспринимается как набор разрозненных фактов, слабо связанных между собой. Это требует от преподавателей поиска новых подходов и методов обучения. Особенно актуально это для преподавания истории, поскольку данный предмет предполагает выявление причинно-следственных связей и построение целостных цепочек

событий. В связи с этим наглядные методы обучения становятся особенно востребованными» [Чернова, Макарова, 2018: 106]. Основная группа потребителей КИ имеет возрастной диапазон от 18 до 35 лет, что полностью соответствует возрасту наших студентов, поэтому их восприятие игры как знакомого и приятного развлечения может быть использовано в качестве мотивационного ресурса для активного погружения в предмет, а не просто пассивного усвоения информации. Рассмотрим дидактический потенциал КИ, созданных на базе ключевых событий чешской истории, поскольку история Чехии изучается в рамках курса «Мир языка» (для лингвистов и специалистов по межкультурной коммуникации), «Язык и культура Чехии» (для культурологов) и является основным предметом для студентов исторического факультета, специализирующихся на кафедре Истории южных и западных славян.

Исторические КИ, сочетающие в себе досугово-расслабляющий и интеллектуально-деятельностный потенциал, идеально подходят для визуализации исторической эпохи и привлечения самой широкой аудитории. «Если смысл истории состоит не в том, чтобы просто запоминать даты, факты и события, а в развитии настоящего исторического мышления с четким представлением о причинно-следственных связях и многовариантности истории, то моделирование исторических событий и процессов является насущной задачей обучения» [Иванов, 2019: 135], а КИ предоставляют игрокам возможность принимать решения и наблюдать за их последствиями, проводя виртуальные исторические эксперименты.

Изучение истории Чехии с помощью КИ представляет собой редкую возможность для приобщения к культурному наследию и историческим событиям этой страны от раннего Средневековья (*Crusader Kings III*), дворцовых конфликтов короля Вацлава IV с его братом Сигизмундом Люксембургским (*Kingdom Come: Deliverance*), гуситской революции как первого протестантского движения в Европе (*Age of Empires II: Definitive Edition; 1428: Shadows over Silesia*) установления протектората Богемии и Моравии (*Attentat 1942; Svoboda 1945*) до конца XX века (*Československo 38–89*).

Образовательный компонент исторических КИ реализуется на трех уровнях:

– исторический/социальный контекст;
– событийный ряд;
– ключевые персоналии эпохи или события.

При этом в зависимости от жанра игрок может: а) путешествовать, исследуя мир и решая предусмотренные сюжетом логические задачи (adventure, приключения); б) вместе со своим персонажем постигать нормы и правила игрового мира, попадая в ситуации нравственного выбора (ролевая игра, RPG); в) планировать, строить и управлять ресурсами для достижения определенных целей (strategy, стратегия); г) погрузиться в имитацию реальной жизни или процессов (simulation, симулятор). Важно подчеркнуть, что интегрирование исторических КИ в учебный процесс происходит в рамках языкового курса, основная цель которого – овладение чешским языком на соответствующем программе уровне (B1 для культурологов и B2 для историков, лингвистов и специалистов по межкультурной коммуникации), поэтому в первую очередь мы обращаемся к играм чешских разработчиков, где чешский язык представлен официально (интерфейс, субтитры и дубляж): *Kingdom Come: Deliverance*; *1428: Shadows over Silesia*; *Československo 38–89*.

Визуализация исторических событий в компьютерных играх предоставляет игрокам возможность не только наблюдать за происходящим, но и активно взаимодействовать с историческим контекстом, персонажами и принимать решения, которые могут повлиять на развитие сюжета. Несмотря на наличие общих элементов – нарратив (сюжет, описание «мира» с его правовыми нормами, социальной структурой, духовной культурой и этическими ценностями); главный герой («человек эпохи»); антагонист (эмоциональный противовес герою, необходимый для объективного восприятия событий); конфликт интересов (оценка поступков с разных ракурсов); моральные дилеммы (необ-

ходимость выбора, результаты которого могут повлиять на развитие основного сюжета или отдельных сюжетных линий) – соотношение познавательных и развлекательных аспектов может существенно варьироваться в зависимости от конкретной игры: сравним две самые популярные принадлежащие к группе «средневековых» *1428: Shadows over Silesia* и *Kingdom Come: Deliverance.*

Средневековье представляет собой исторический период, вызывающий противоречивые чувства у современного человека. Для одних это эпоха грязи, распространения суеверий, проявления жестокости и социальной несправедливости. Для других же – это время славы, рыцарской доблести, героических деяний и романтики.

Shadows over Silesia (разработчик KUBI Games) – мистическая игра с элементами фэнтези, действие которой разворачивается в 1428 году, когда по Европе прокатываются религиозные бури, и «многие проповедники предсказывают приближающийся конец света. Гуситская кампания в Силезии только началась, и еретики, по-видимому, представляют собой величайшую опасность для страны без короля. Но настоящее зло скрывается где-то совсем в другом месте и не имеет намерения вести религиозные споры» [Shadows over Silesia, 2022]. Сюжет раскрывается через восприятие двух ключевых персонажей: необразованного и грубого гуситского гетмана Гинека, и рыцаря-госпитальера Лотара, отличающегося безупречными манерами, высокими моральными принципами и глубокой религиозностью. Несмотря на различия в происхождении, уровне образования и мировоззрении, их пути пересекаются, формируя основу для временного альянса, направленного на борьбу с более могущественным противником. В этом контексте предпринимаемые игроком действия оказывают решающее влияние на развитие событий и исход конфликта. Среди локаций игры есть реально существовавшие монастыри (kláštěr v Břehu), деревни (Třemešná) и города (Nisa), из ключевых персонажей эпохи упоминается главный предводитель радикального крыла гуситов Прокоп Великий (Prokop Holý). При прохождении всех 13 уровней игроку вместе со своим персонажем предстоит выполнить большое количество сложных заданий на логику, для решения которых необходимо исследовать окружение, осматривать объекты и расшифровывать послания. *Shadows over Silesia* получила премию «Чешская игра 2022 года», что свидетельствует о высоком качестве ее игрового компонента. Однако стоит отметить, что историческая основа сюжета игры не была тщательно проработана и содержит определенные неточности. Тем не менее, игра предлагает нестандартный подход к изображению гуситов, представляя их не как традиционных героев, а как разбойничью банду еретиков. Это создает возможность для участников групповой дискуссии провести анализ и разграничение между эмоциональными оценками и аргументированной позицией, основанной на исторических документах. Такой подход может способствовать более глубокому пониманию исторического контекста, формированию умения правильно формулировать свою точку зрения и опираться на логику, а не на эмоции.

Kingdom Come: Deliverance (разработчик Warhorse Studios) – ролевая игра без магии. За основу взято королевство Богемия 1403-го года, а игрок участвует в конфликте короля Вацлава IV с его братом Сигизмундом. Первая часть (2018) – это пролог, где представлены все стороны в основном конфликте того времени, и начинается путь главного героя Йиндржиха, превращающегося из обычного сына деревенского кузнеца в настоящего воина и верного панского оруженосца. Вторая часть (2025) – настоящее рыцарское приключение в средневековой Чехии, погрязшей в междоусобной войне, и теперь Йиндржиху предстоит участвовать в масштабных сражениях и дворцовых интригах, а также пережить побег из плена, потерю близких и обрести любовь. На основе исторических источников воссозданы многие локации в игре (деревня Скалица, город Кутна Гора, замок Тальмберг, крепость Троски), а среди персонажей есть реальные исторические личности (Вацлав IV, Сигизмунд Люксембургский, маркграф Йост Моравский). Помимо рассмотрения исторического контекста описываемых событий, лежащих в основе повествования [Хорошаева, 2025], важно учитывать, что КИ может выступать как транслятор определенных ценностей.

Kingdom Come: Deliverance – это настоящий иммерсивный симулятор, обеспечивающий погружение в суровое Средневековье:

– окружающий мир проработан до мелочей – крепости и соборы в точности повторяют свои прототипы [Маландина, 2024], максимально достоверны наряды и доспехи, саундтрек сочетает средневековые музыкальные темы с чешскими народными мотивами;

– представлено правдоподобное и аутентичное общество средневековой Европы;

– в квестах показана повседневная средневековая жизнь разных слоев местного населения;

– одно из четырех дополнений (*A Woman's Lot*) раскрывает тяжелую судьбу женщины в те суровые времена: истории Терезы и Йоганки о нападении войска Сигизмунда на Скалицу открывают серию квестов, посвященных церкви, вере и раскаянию;

– открытый мир игры предоставляет возможности для развития и совершенствования навыков: чтобы улучшить красноречие, нужно чаще общаться, а для увеличения силы – больше сражаться. При этом игрок сам решает, учиться, преодолевая трудности, или просто заплатить;

– выживание в игре требует не только принятия решений, но и ответственности за их последствия. Отсутствие возможности «сохранения» в любой момент создает ощущение беспомощности и напоминает о трудностях жизни в ту эпоху, лишенную современных технологий и простых решений.

Извлеченные уроки в совокупности с новой исторической информацией, накапливаемой в процессе игры в виде интегрированного справочника, выполняют важную образовательную функцию, поскольку «деятельностно-ориентированный подход развивает коммуникативные, социальные и личностные компетенции» [Назарова, 2018: 87].

Основанные на исторических событиях КИ позволяют игрокам не только ознакомиться с фактами, но и пережить события на личном уровне, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала.

Базовая концепция обучающей КИ *Československo 38–89* создана специалистами философского и физико-математического факультетов Карлова университета в Праге и сотрудниками Института современной истории Академии наук Чешской Республики с учетом дидактической цели и заключается в том, чтобы «восстановить» историю, опираясь на свидетельства очевидцев [Pinkas, Selmbacherová, 2014]. Каждый из игровых модулей имеет свой сюжет: в *Attentat 1942* разгадывается тайна ареста дедушки игрока в связи с покушением на Гейдриха, а в *Svoboda 1945* на фоне послевоенных реформ решается судьба старого школьного здания, которое было свидетелем многих событий. Разницу между настоящим и прошлым в вымышленном мире КИ подчеркивает выбор визуальных средств: интервью со свидетелями, которые проходят в режиме реального времени (в нашем присутствии), и интерактивного комикса, действие которого разворачивается в историческом времени (воспоминания очевидцев). Все мемориальные нарративы – это не аутентичные воспоминания, а конструкты, представляющие синтез нескольких подлинных историй, чтобы смоделировать исторические перспективы (журналист-активист, реэмигрант из Волыни, дочь крестьянина) и показать самые разные мотивы поступков, отношение к описываемым событиям и обоснование своих действий. Образовательная среда симуляции создает новое качество, которое позволяет учащимся воспринимать множество тем и стимулов одновременно, что дает возможность легче анализировать их и устанавливать между ними связи: игрок сам влияет на разговор с очевидцем, выбирая, как реагировать на его реплики, и именно этот элемент становится важным инструментом для активного вовлечения студентов, поскольку «основным приемом работы с компьютерной игрой является научная критика исторического контента, содержащегося в ней. Речь идет о разоблачении пропаганды и мифов, отделении правды от вымысла, установлении исторических ошибок и несоответствий» [Иванов, 2019: 135]. Возможность взаимодействия с историческими персонажами, участие в ключевых событиях и принятие решений в условиях, приближенных к реальности, способствуют улучшению понимания

исторических событий, делает обучение более наглядным и эмоционально насыщенным, а также помогают развивать критическое мышление и аналитические навыки.

Компьютерные игры, предлагающие нестандартный подход к изображению исторических фигур и событий:

– способствуют более глубокому пониманию исторического контекста, так как позволяют не только ознакомиться с историческими фактами, но и пережить события на личном уровне;

– помогают лучшему усвоению и запоминанию материала благодаря взаимодействию с историческими персонажами и участию в ключевых событиях;

– стимулируют критическое мышление и аналитические навыки через решение игровых задач и ситуаций, моделирующих исторические реалии;

– улучшают понимание исторических процессов и развивают коммуникативные, социальные и личностные компетенции через деятельностно-ориентированный подход.

Несмотря на очевидные преимущества, использование КИ в обучении также сопряжено с рядом вызовов. Одним из них является необходимость в качественном контенте, который бы соответствовал образовательным стандартам и был исторически точным. Также важно учитывать, что успешное обучение языку зависит не только от того, каким языковым материалом овладевают студенты, но и от того, как этот материал преподносится, изучается и осваивается. Не все учащиеся могут быть одинаково заинтересованы в КИ, и нужно выстраивать индивидуальную траекторию обучения с переходом от «индивидуализации в рамках коллективной работы» к последующей персонализации и персонификации [Авраменко, 2021: 103].

Внедрение КИ в образовательный процесс позволяет создать среду, в которой студенты естественным образом получают новую информацию – «новые средства визуализации учебной информации в электронном обучении расширяют возможности наглядного обучения и эмоциональной сферы учащихся, способствуют формированию визуального мышления, слуховой культуры, воспитанию души» [Назарова, 2018: 87] – тем самым доказывая, что основные принципы «Великой дидактики» Я.А. Коменского – обучение посредством игры, деятельностный подход, требование «наглядности» и положительная мотивация учащегося – остаются актуальными и в XXI веке.

Литература

1. *Авраменко А.П.* Индивидуальная траектория обучения иностранным языкам на формальном, неформальном и информальном уровнях системы непрерывного образования // Преподаватель XXI век. 2021. № 4. Часть 1. С. 100–107.

2. *Белоусова В.В.* Образовательная концепция Яна Амоса Коменского и ее реализация в современной лингводидактике // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (25–26 февраля 2021 года). Саратов: Саратовский источник, 2021. С. 172–178.

3. Видеоигры: введение в исследования / отв. ред. Е.В. Галанина. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2018.

4. *Иванов А.Г.* Компьютерные игры в обучении истории // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 3 (59). С. 132–136.

5. *Маландина Т.В.* Виртуальная 3D-реконструкция интерьера в исследованиях историко-культурного наследия: историографический обзор // Историческая информатика. 2024. № . 2 (48). С. 1–23.

6. *Назарова Т.С.* Восхождение к знанию по ступеням наглядности: от идеи наглядности Я.А. Коменского к принципу предметности развивающего обучения // Я.А. Коменский и современность:

сбор. науч. трудов Междунар. научно-практич. конференции, посв. 425-летию со дня рождения великого педагога и 250-летию первого издания его произведений на русском языке (28 ноября 2017 г.) / под науч. ред. В.Г. Безрогова, К.Ю. Милованова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 78–87.

7. *Хорошаева А.П.* Чехия XV века через призму видеоигры “Kingdom Come: Deliverance” // Славия: история, культура, язык. Сб. материалов VII студенческой научно-практической конференции с международным участием (14 мая 2025 г., Москва) / науч. ред.: В.В. Белоусова, Н.Н. Запольская, Е.С. Узенева. М.: Институт славяноведения РАН, 2025. С. 14–18.

8. *Чернова Н.В., Макарова Н.Н.* Наглядные методы обучения и проектные методики на уроке истории // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 105–113.

9. *Pinkas J., Selmbacherová T.* Československo 1938–1989. Využití počítačové simulace pro výuku dějepisu // Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd. 2014. № .2 (28). S. 138–154.

Дмитренко Т.А.
(Россия, город Москва, Московский педагогический государственный университет)

ИНТЕГРАЦИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И КАЧЕСТВА ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СТУДЕНТАМИ

Аннотация. В статье анализируется интеграция преподавателями ИЯ мультимедийных и интерактивных ресурсов в образовательный процесс, что позволяет выйти на новый уровень качества овладения студентами иноязычной речевой деятельностью и обеспечивает мощное учебно-методическое сопровождение процесса обучения иностранному языку. Такая интеграция цифровых образовательных ресурсов способствует не только достижению студентами более высоких образовательных результатов, но и максимально возможному усвоению учебного материала за счет учета их потребностей, а также является стимулом повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: мультимедийные ресурсы, интерактивность, аутентичность общения, персонализированная образовательная траектория, образовательный контент.

Цифровизация общества радикально изменила вузовскую языковую подготовку студентов. Сегодня преподаватели ИЯ (иностранного языка) фокусируют внимание на интересной подаче учебного материала обучающимся. «Увлекательная форма подачи обучающего материала, делает его одновременно интересным, полезным и максимально доступным для понимания за счет учета потребностей студентов, их интересов и склонностей, закономерностей психологии восприятия учащимися информации, а также опоры на последние достижения научно-технического прогресса» [Абызова, 2010: 12].

Интеграция мультимедийных и интерактивных ресурсов в процесс обучения иностранному языку обеспечивает мощную учебно-методическую поддержку в процессе вузовской языковой подготовки будущих учителей ИЯ. В фокусе внимания находится учебная аналитика и цифровые образовательные платформы, электронное обучение, виртуальная и дополненная реальность, новые дидактические инструменты и передовые технологии обучения, что существенно повышает эффективность образовательного процесса в условиях цифровизации образования.

Организация занятий по ИЯ с использованием мультимедийных и интерактивных ресурсов способствует как достижению студентами высоких образовательных результатов, так и максимально возможному усвоению учебного материала. Таким образом интеграция мультимедийных и интерактивных ресурсов в образовательный процесс оптимизирует обучающую деятельность преподавателя ИЯ, конечной целью которой является эффективная языковая подготовка.

Образовательная практика свидетельствует о том, что эффективность процесса языковой подготовки возрастает при интеграции мультимедийных и интерактивных ресурсов в процесс обучения ИЯ обеспечивает «не только моделирование процесса обучения с выстраиванием всех его элементов (целей, образовательного контента, методов и средств обучения, диагностики и др.) с применением интерактивных образовательных ресурсов, но и учебно-методическое сопровождение с учетом анализа потребностей и запросов студентов, а также организацию эффективного и комфортного обучения с максимально возможным усвоением студентами учебного материала» [Дмитренко, 2025: 16].

В процессе языковой подготовки внимание педагогов и методистов акцентируется на управлении мотивацией обучающихся, что тесно связано с использованием мультимедийных и интерактив-

ных ресурсов в процессе обучения ИЯ. Управление мотивацией становится весьма значимым для достижения обучающимися высоких образовательных результатов в условиях открытого плюрикультурного пространства и цифровизации общества. В связи с этим, в настоящее время возросла роль использования геймификации в образовательном процессе, так как она обеспечивает поддержание работоспособности каждого обучающегося в течение всего занятия по иностранному языку, при этом еще и снимает утомляемость. Учащиеся в группе ведут себя согласно игровому сценарию, что способствует лучшему усвоению изучаемого языкового материала, позволяя его прочувствовать и умело применить на практике в соответствующей ситуации общения.

Интеграция мультимедийных и интерактивных ресурсов в вузовскую языковую подготовку будущих учителей и преподавателей ИЯ становится все более ощутимой. Использование потенциала данных ресурсов расширяет возможности иноязычной подготовки в вузе, так как в арсенале современного преподавателя ИЯ находятся мультимедийные и интерактивные ресурсы, а также электронные средства коммуникации, которые стимулируют обучающихся к усвоению иноязычного материала на творческом уровне.

Лингводидактический потенциал мультимедийных и интерактивных ресурсов, содержащийся на цифровых платформах и в электронных приложениях представляется значимым, так как обеспечивает вузовскую языковую подготовку в рамках любого формата межкультурного взаимодействия: онлайн и офлайн. Интеграция мультимедийных и интерактивных ресурсов в процесс обучения ИЯ является одновременно фактором повышения мотивации и качества овладения языковым материалом студентами. Повышение эффективности вузовской языковой подготовки происходит за счет применения мультимедийных и интерактивных ресурсов в процессе овладения студентами иноязычной речевой деятельностью, что приобретает высокую значимость для расширения автономии обучающихся, а также для разработки персонализированной образовательной траектории.

Своевременное обновление учебных материалов с помощью мультимедийных и интерактивных ресурсов помогает идти в ногу со временем и учитывать современные языковые тенденции. Аналитика образовательных данных учащихся на онлайн-платформах в процессе вузовской иноязычной подготовки обеспечивает цифровую образовательно-развивающую среду, которая отличается интерактивностью, а также эффективностью и гибкостью в плане построения процесса обучения иноязычному речевому материалу.

Работа с мультимедийными и интерактивными ресурсами для применения их в будущей практической деятельности [Бартош, Гальскова, Харламова, 2017] предполагает выбор оптимальных способов подачи учебного материала в цифровой среде с помощью видеокастов, аудиоподкастов, мультимедийных и интерактивных обучающих материалов, использования симуляции с помощью онлайн-тренажеров и геймификации, что одновременно оптимизирует и интенсифицирует языковую подготовку в вузе.

Использование электронных средств коммуникации в процессе обучения иностранному языку является значимым фактором в повышении эффективности образовательного процесса [Дмитренко, 2024]. Своевременное обновление обучающих материалов приводит к значительному расширению возможностей педагогов на разных ступенях образовательной лестницы. Аналитика образовательных данных обучающихся помогает моделированию преподавателем цифрового образовательно-развивающего пространства, облегчающего усвоение иноязычного речевого материала на занятиях по ИЯ.

Современный преподаватель ИЯ теперь использует в своей обучающей деятельности мультимедийные и интерактивные ресурсы, которые являются стимулом для учащихся к усвоению иноязычного материала на уровне свободного владения им. Применение в учебном процессе нейросетей, существенно облегчает и улучшает процесс обучения путем выстраивания персонализированной

траектории обучения для каждого обучающегося и автоматизации контрольных тестовых заданий, а также процессов создания учебных материалов к занятиям по ИЯ.

Цифровизация открыла путь к интеграции мультимедийных и интерактивных ресурсов в процесс обучения ИЯ, выступая в качестве инструмента трансформации языкового образования, что повысило качество образовательных результатов студентов, так как готовит их к иноязычному общению в рамках любого формата. Помимо этого открываются возможности расширения вузовской языковой подготовки за счет использования интерактивных цифровых платформ разного типа, что обеспечивает проведение в режиме реального времени деловых и ролевых игр, организацию дебатов и дискуссий для эффективного обучения ИЯ в онлайн формате.

К примеру, у обучающихся имеется возможность совместного создания аудиоподкастов и видеокастов в ходе проведения проектной работы в цифровом формате. В этом случае для коллективной работы можно использовать Google Docs, Padlet и др. Языковые социальные сети и приложения типа Tandem, HelloTalk и др. позволяют общаться с носителями языка через чаты и голосовые сообщения, а интерактивные квесты и VR-чаты, как и тренажеры-симуляторы [Сысоев, 2023] открывают возможности для учащихся комфортно общаться в искусственно-создаваемом пространстве онлайн платформ, таких, например, как Mondly VR и Immerse.

Гибкая и регулярная обратная связь, а также оценка учебной деятельности студентов обеспечивают своевременную корректировку образовательного процесса на основе данных о прогрессе обучающихся, что способствует не только достижению устойчивых образовательных результатов, но и минимизации рисков ошибок. Использование интерактивных методов, таких, например, как: включение в процесс обучения ИЯ викторин, игр и групповых проектов способствует поддержанию интереса обучающихся, при этом разнообразие форматов обучения предполагает оптимальное сочетание видео и текстовых материалов, а также живых вебинаров, что придает обучению увлекательный характер.

Возможность взаимодействия с носителями языка через онлайн-платформы снимает эмоциональные зажимы у учащихся за счет применения электронных средств коммуникации с использованием элементов геймификации, что направлено на раскрытие личностного потенциала каждого из обучающихся и повышение их эмоциональной вовлеченности при обсуждении тем, находящихся в приоритете их интересов. Страх говорения на ИЯ у некоторых учащихся легко снимается с помощью ролевых и деловых игр или организации педагогом круглых столов, которые предполагают обмен мнениями по какому-либо значимому вопросу. При этом контроль сформированности у студентов иноязычных речевых умений происходит в скрытой форме.

Постановка акцента в образовательном процессе на самостоятельности и ответственности обучающихся требует от них самодисциплины. Своевременная незамедлительная обратная связь делает процесс обучения интерактивным с обеспечением оценивания образовательных результатов с учетом индивидуальных достижений учащихся. Саморефлексия и расширение автономии познавательной деятельности учащихся требует саморазвития и самосовершенствования обучающегося. Улучшение понимания изучаемого материала, развитие способностей самоорганизации и самоконтроля обеспечивает переход от репродуктивного усвоения знаний к их творческому преобразованию учащимися, в данном случае речь идет о творческом усвоении информации [Dmitrenko, Kadilina, 2020: 17].

Интеграция мультимедийных и интерактивных ресурсов в процесс обучения способствует активному вовлечению студентов в учебную деятельность, что предполагает использование инновационных технологий, онлайн-тренажеров для отработки практических речевых навыков обучающихся**.** Аудиовизуальная и мультимедийная поддержка занятия по ИЯ посредством графических и видеоредакторов ведет к достижению более высоких образовательных результатов обучающимися, так

как в этом случае создается цифровое образовательное пространство для отработки и совершенствования иноязычных речевых умений с незамедлительной обратной связью с обучающимися. «Среди цифровых инструментов и программных средств можно особо выделить наиболее удобные образовательные платформы для организации виртуального пространства средствами иноязычного образования: Skillbox, Skyeng, GetCourse и др., а также мобильные приложения, позволяющие без труда организовать виртуальное пространство средствами иноязычного образования: Wordwall, Quizlet, LearningApps.org и др.» [Янь Лэй, 2024: 11].

Вузовская языковая подготовка с применением мультимедийных и интерактивных ресурсов в процессе обучения ИЯ обеспечивает формирование межкультурной компетенции на высоком уровне, так как помогает моделировать культурное пространство в цифровом пространстве на одной из выбранных педагогом онлайн-платформ, например, Learning Apps, org [Панюкова, 2020].

Занятие в цифровом формате обеспечивает студентов большими объемами информации, так как оно предусматривает применение видеокастов и аудиоподкастов и предоставляет обучающимся возможность расширить свои знания за счет их самостоятельного добывания, что обеспечивает широту ориентировки в цифровом пространстве и выводит их на персонализированную образовательную траекторию.

Интеграция мультимедийных и интерактивных ресурсов в процесс вузовской языковой подготовки оптимизирует условия для саморазвития и самореализации каждого учащегося. Фиксация и анализ цифрового следа каждого обучающегося посредством электронных средств коммуникации помогает грамотно выстраивать персонализированные образовательные траектории и оптимизировать образовательный процесс. Интерактивные формы и виды работы, связанные с мультимедиа, являются наиболее эффективными для студентов-будущих учителей ИЯ, так как они приводят одновременно к появлению стойкого интереса у обучающихся и к высоким образовательным результатам. Оптимальное сочетание текстового, аудио и видео материала обеспечивает интересную подачу студентам учебной информации, что сказывается как на повышении их мотивации, так и на восприятии ими учебной информации, при этом интерактивное взаимодействие с образовательным контентом способствует раскрытию резервов организации учебного процесса. Таким образом, на наших глазах малоэффективные способы обучения постепенно заменяются более продуктивными.

В настоящее время стали активно применяться видеоролики, электронные обучающие игры, онлайн-тренажеры. Умение учителей и преподавателей ИЯ использовать этот контент приобретает высокую значимость для создания комфортных условий для обучения студентов. Таким образом, практикуется усвоение учебной информации обучающимся на творческом уровне. Аутентичность общения всегда находится в фокусе внимания в процессе межкультурного взаимодействия. В связи с этим, при обучении межкультурному взаимодействию в рамках любого формата коммуникации студенты-будущие учителя ИЯ знакомятся с манерой общения в стране изучаемого языка. Опыт межкультурного общения приобретается ими в соответствии с духом времени через использование онлайн-тренажеров, симуляторов, виртуальных погружений в искусственно создаваемую иноязычную среду. Процесс соизучения языка и культуры с акцентом на культуру предполагает умение вести конструктивные беседы, выстраивание плодотворных отношений с партнерами по общению в рамках международного сотрудничества, формирование конкурентоспособных специалистов в сфере межкультурных коммуникаций [Vetrinskaya, Dmitrenko, 2017].

Сегодня мы ушли от «школы репродукции», простого воспроизведения учебного материала, чему способствовала в немалой степени интеграция мультимедийных и интерактивных ресурсов в процесс обучения. Инновационный способ организации учебного процесса, ведущий к достижению обучающимися высоких образовательных результатов, обеспечивается за счет улучшения образовательного контента и применения наиболее перспективных технологий обучения. В заключение

следует отметить, что вузовская языковая подготовка с применением мультимедийных и интерактивных ресурсов обеспечивает готовность студентов-будущих учителей ИЯ к межкультурной коммуникации в открытом плюрикультурном пространстве.

Литература

1. *Абызова Е.В.* Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 3. № 3.

2. *Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Харламова М.В.* Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие. М.: МГПУ, 2017.

3. *Дмитренко Т.А.* Повышение качества языковой подготовки в высшей школе через педагогический дизайн в условиях цифровизации образования // Иностранные языки в школе. 2025. № 4. С. 15–20.

4. *Дмитренко Т.А.* Актуальные проблемы профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в условиях цифровизации образования: монография. М.: МПГУ, 2024.

5. *Панюкова С.В.* Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. М.: Изд-во «Про-Пресс», 2020.

6. *Сысоев П.В.* Технологии искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков / Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–17.

7. *Янь Лэй*. Технология организации виртуального пространства средствами иноязычного образования (уровень бакалавриата, направление «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык»): автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2024. 11 с.

8. *Dmitrenko T.A, Kadilina O.A.* Profession-oriented training of foreign language teachers in modern conditions // Training, Language and Culture. 2020. Vol. 4, No. 1. P. 8–22.

9. *Vetrinskaya V.V., Dmitrenko T.A.* Developing students' socio-cultural competence in foreign language classes // Training Language and Culture. Vol. 1. № 2. 2017. P. 23–42.

Евтушенко Т.Г., Громов С.О.
(Россия, город Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого)

ОЦЕНКА УСТНЫХ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОДЕЛИ CHATGPT-4O

Аннотация. В данной работе рассмотрена возможность автоматической оценки устных монологических высказываний при подготовке аспирантов к кандидатскому экзамену по иностранному языку с использованием чат-бота в telegram на основе модели ChatGPT-4o. Оценивание высказываний осуществлялось по следующим критериям: объем высказывания, лексико-грамматическая правильность, связность и беглость речи, с последующим предоставлением мгновенной обратной связи, включая подробный разбор ошибок и набор упражнений для их устранения. Результаты исследования подтвердили актуальность разработки и целесообразность использования чат-бота в Telegram для оценки монологических высказываний в рамках организации самостоятельной работы аспирантов. Среди недостатков применения чат-бота необходимо указать более строгую оценку работ студентов моделью в сравнении с экспертной, отсутствие фиксации фонетических ошибок и использование платной версии ChatGPT-4o.

Ключевые слова: технологии искусственного интеллекта, письменная обратная связь, автоматическая оценка текста, английский язык для специальных целей.

Актуальность выбранной темы определяется необходимостью исследования потенциала автоматической оценки работ студентов для повышения объективности оценивания и снижения нагрузки преподавателя иностранного языка в условиях уменьшения количества часов аудиторной нагрузки и увеличения числа обучающихся в группах. На данном этапе технологического развития инструменты на основе искусственного интеллекта позволяют осуществлять автоматическую проверку работ студентов с предоставлением мгновенной обратной связи, что позволяет, с одной стороны, значительно облегчить работу преподавателя и стандартизировать и сделать более объективной оценку, с другой стороны, реализовать индивидуальный подход к обучающимся в быстро изменяющейся образовательной среде.

Большие языковые модели для оценивания письменных работ студентов, изучающих иностранный язык, используются как отечественными, так и зарубежными исследователями [Коренев, 2024; Сысоев, 2024; Evtushenko, 2025; Runge et al., 2025]. Обсуждая использование обучающимися технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовании, ученые отмечают, что инструменты на основе ИИ могут значительно улучшить качество обучения иностранному языку. При этом роль преподавателя заключается в том, чтобы контролировать взаимодействие студентов с генеративными моделями в рамках образовательного процесса, делегируя техническую проверку работ инструментам ИИ [Коренев, 2024; Сысоев, 2024]. Говоря об оценке письменных текстов, подчеркнем, что в предыдущих исследованиях показано, что результаты оценки генеративными моделями и преподавателем-экспертом хорошо согласуются. Оценка письменных работ должна быть полуавтоматической, что предполагает разбор ошибок моделью, а непосредственное оценивание работы преподавателем [Kasneci, 2023]. Несмотря на то, что исследованию вопроса автоматизированного контроля сформированности умений письменной речи уделяется достаточно внимания в настоящее время, возможности и ограничения применения чат-ботов для автоматической оценки устной монологической речи в рамках преподавания дисциплины «Английский язык для специальных целей» не полностью изучены.

Таким образом, целью нашей работы стало определение эффективности автоматической оценки устных монологических высказываний, темы которых указаны в рабочей программе кандидатского экзамена по английскому языку, с использованием разработанного бота в мессенджере Telegram на основе модели ChatGPT-4o.

В задачи исследования входило 1) определение критериев оценки монологического высказывания и формы обратной связи, 2) обработка результатов апробации чат-бота и оценка эффективности его использования для заявленной цели.

Материал исследования – устная монологическая академическая речь аспирантов.

В рабочей программе дисциплины имеется список тем для беседы с преподавателем на кандидатском экзамене, среди них «Мои научные интересы», «Научная этика» и др. Обучающиеся должны сказать по теме 12–15 предложений, используя правильные лексико-грамматические конструкции, соответствующие уровню владения иностранным языком не ниже B2 по шкале CEFR. Критерии оценки устного сообщения на кандидатском экзамене следующие: соответствие теме высказывания, логичность и аргументация, беглость и лексико-грамматическая и стилистическая правильность речи.

В настоящее время автоматическую проверку письменных работ предлагают разные платформы и сервисы, такие как Grammarly, EssayGrader, AcademicGP T. Однако, ввиду того что информация, предоставляемая в форме обратной связи разными сервисами, может быть избыточной или недостаточной для проверки устных монологических высказываний, авторы статьи разработали чат-бот с учетом конкретных требований к ответу на кандидатском экзамене.

Чат-бот разработан на основе большой языковой модели ChatGPT 4.0 с использованием контекстного обучения. Определены критерии оценки, релевантные для оценки данного задания, форма обратной связи и содержание и структура запроса.

В запросе указывались основные элементы, необходимые для оценки устного высказывания: назначение бота, целевая аудитория, требования к форме ответа студента, язык вывода, критерии оценивания, список ошибок, комментарии по аспектам, практические упражнения для закрепления материала.

Запрос (промпт) выглядел следующим образом.

1) Для начала формулировалась цель: "*You are an automated oral language assessment system designed for uniform evaluation of academic English graduate students' oral monologue responses*".

2) Далее следовали критерии, отобранные для оценки академической устной речи: "*Each response must contain exactly 10–12 complete sentences. Responses with fewer than 10 sentences automatically receive a volume score of 0. Pronunciation and Intonation are NOT assessed in this model. All output and commentary must be in Russian, except for direct error examples and corrected English sentences, which must remain in English. Assessment Structure: Overall Score (2–5) Aggregate score representing the holistic quality of the response based on criteria below. Aspect Evaluation (each scored from 0 to 5) Lexical and Grammatical Accuracy: Criteria: Accuracy and appropriate complexity of grammar; precision and appropriateness of academic vocabulary. Coherence and Cohesion: Criteria: Logical flow of information; clear introduction, development, and conclusion; effective use of linking devices. Fluency and Spontaneity: Criteria: Smooth, uninterrupted speech; minimal hesitations, repetitions, or corrections. Argumentation and Critical Thinking: Criteria: Logical argumentation; effective use of examples and evidence; acknowledgment and consideration of alternative viewpoints*".

3) Следующая часть промпта была посвящена разбору ошибок: "*Aspect-specific Comments Clearly articulate specific errors, citing examples directly from the student's monologue. General Recommendation Concise summary highlighting the student's strengths and prioritized recommendations for improvement. List of Errors Provide a comprehensive list of all detected grammatical and lexical errors, along with corrected versions and the topic on which the mistake was made. All examples must be quoted in English*".

4) В заключительной части промпта формулировался запрос на составление списка конкретных упражнений: “*Practice Exercises For each aspect where errors are detected, generate specific test-style exercises tailored to the student’s mistakes. Avoid general advice. The model must create concrete grammar or vocabulary tests relevant to the identified issues. Don’t write answers to the tests. Theoretical Information (if required) Concise theoretical background provided when the error suggests fundamental conceptual gaps (e. g., list of cohesive devices or grammar structures)*”.

Аудиозапись монолога по одной из заданных тем, записанная студентами, преобразовывалась в текст с использованием модели Whisper. Далее этот текст анализировался на основе заданных параметров, в результате чего студент получал обратную связь. Все данные, включая саму аудиозапись, сохранялись в общий файл.

Ниже представлен пример обратной связи, где комментарии и пояснения даются на русском языке.

На Рис. 1 представлена общая оценка за работу. Оценка сопровождается общим комментарием, который дает обучающимся представление о качестве выполненной работы.

```
🟡 Общая оценка: 4
Ответ полностью раскрывает тему, содержит 12 предложений, демонстрирует хорошее владение
академической лексикой и структурой. Однако присутствуют отдельные грамматические и лексические
ошибки, а также не всегда корректное использование терминов. Аргументация и логика на высоком уровне,
но есть незначительные шероховатости в связности.
```

Рис. 1. Общая оценка за работу.

Анализ ошибок предоставлялся по каждому из аспектов с подробным описанием и комментарием допущенных в монологе неточностей (Рис. 2).

```
1️⃣ Лексическая и грамматическая точность: 4
Плюсы:
- Используется академическая лексика (“plagiarism”, “data falsification”, “conflict of interest”,
“confidentiality”, “ethical standards”).
- В целом грамматические структуры построены правильно.
Минусы:
- Ошибки в артиклях, предлогах, согласовании и формулировках (см. список ошибок).
- Иногда предложения перегружены или нечетко сформулированы.

2️⃣ Связность и логика: 4
Плюсы:
- Логичная структура: определение → примеры нарушений → последствия → нормы → методы контроля.
- Используются связующие конструкции (“This can lead to…”, “For example”, “Among such norms are the
following”).
Минусы:
- Некоторые переходы между идеями резкие, не хватает плавных связок.

3️⃣ Беглость и спонтанность: 4
Плюсы:
- Речь последовательная, без явных повторов или остановок.
- Используются сложные предложения.
Минусы:
- Местами предложения перегружены деталями, что затрудняет восприятие.

4️⃣ Аргументация и критическое мышление: 4
Плюсы:
- Приведены конкретные примеры нарушений и их последствий.
- Описаны методы контроля и образовательные меры.
Минусы:
- Недостаточно рассмотрены альтернативные точки зрения или сложности внедрения этических стандартов.
```

Рис. 2. Оценка работы чат-ботом по отдельным критериям.

Наличие дополнительных комментариев и общих рекомендаций (Рис. 3), как улучшить текст, позволяет студентам внести исправления в текст во время подготовки к экзамену.

```
💬 Комментарии по аспектам:
- Лексика: В целом академична, но встречаются неточные формулировки (“violation on confidentiality”, “reviewing of scientific articles”).
- Грамматика: Ошибки в артиклях, предлогах, согласовании.
- Аргументация: Хороший уровень, но можно добавить анализ сложностей соблюдения этики.

✅ Общие рекомендации:
Уделить внимание правильному использованию артиклей и предлогов, а также формулировке сложных предложений. Развивать умение плавно связывать части текста и углублять анализ, включая альтернативные точки зрения.
```

Рис. 3. Дополнительные комментарии и общие рекомендации.

Анализ ошибок (Рис. 4) является наиболее важной частью оценивания. В этом разделе представлен перечень ошибок с указанием типа ошибки и предложением корректной формулировки предложения.

```
❗ Список ошибок:
|⚠️ Ошибка |✅ Исправление |🗂️ Тематика |
| --- | --- | --- |
| the norms of behavior and roles of morality of all researchers | the norms of behavior and moral roles for all researchers | Некорректная формулировка |

| prohibitions include plagiarism, data falsification, conflict of interest, and violation on confidentiality | prohibitions include plagiarism, data falsification, conflicts of interest, and violation of confidentiality | Ошибка в предлоге и числе |

| With plagiarism, a person takes the results of someone else's research by himself | In plagiarism, a person takes the results of someone else's research as their own | Некорректное выражение |

| in conflict of interest, the scientist has personal and financial interests | in a conflict of interest, the scientist has personal or financial interests | Ошибка в артикле и союзе |
```

Рис. 4. Разбор ошибок.

В продолжение по желанию студент может также сделать дополнительный запрос на генерацию упражнений.

```
1. Fill in the blanks with the correct prepositions:
   a) The violation ___ confidentiality can have serious consequences.
   b) Scientists must avoid conflicts ___ interest.

2. Choose the correct article ("a," "an," "the," or no article) for each sentence:
   a) ___ ethics of scientific research are important for society.
   b) He made ___ positive contribution to science.

3. Rewrite the sentences to correct the parallel structure:
   a) Scientists must share knowledge, take into account the needs of society, and making positive contributions.
   b) The main requirements include honesty, transparency, and to avoid plagiarism.

4. Choose the correct word or phrase:
   a) The control method is anonymous (review / reviewing) of scientific articles.
   b) The scientist must be responsible (of / for) the results of his research.

5. Correct the pronoun reference in the following sentence:
   a) When confidentiality is violated, it can damage their reputation.

6. Identify and correct the subject-verb agreement error:
   a) The main requirements includes transparency and honesty.

7. Remove redundancy and rewrite the sentence concisely:
   a) Scientists must comply with ethical principles and must ensure transparency and must share knowledge.
```

Рис. 5. Упражнения, сгенерированные чат-ботом.

Апробация бота предполагала анализ 29 работ студентов по 3 темам «Мои научные интересы», «Перспективы моей научной карьеры», «Научная этика». Студенты записывали аудиосообщения в Telegram и мгновенно получали обратную связь, работы оценивались автоматически по пятибалльной шкале. Все работы также проверялись и оценивались преподавателем для выявления корреляции результатов автоматической оценки и проверки работ вручную.

Перейдем к подробному анализу формы обратной связи.

Основным моментом, который в первую очередь требует экспертной оценки, является общая оценка за работу. Сравнительный анализ оценок экспертом и моделью представлен ниже (Рис. 6).

	Чат-бот	Эксперт
Оценка «2»	1	0
Оценка «3»	8	2
Оценка «4»	10	8
Оценка «5»	10	19

Рис. 6. Оценка работ чат-ботом и преподавателем

Совпадение оценки ботом и экспертом отмечено в 12 случаях. Расхождений в оценке работ студентов, получивших высший балл (оценку «5» получили 10 студентов) не отмечено. Это может объясняться лингвистической сложностью проверяемого текста, четкой логикой изложения и выбранной линией аргументации. 8 монологов чат оценил на «3», только в одном случае эксперт согласился с оценкой, за все остальные работы он поставил «4». Это объясняется тем, что чат-бот снизил оценку за грамматические ошибки, которые не мешают существенно пониманию, а также pf объем высказывания, в котором было менее 10 предложений, хотя среди них были сложноподчиненные предложения и сложные конструкции. Из 10 высказываний, оцененных чат-ботом на «4», девять по экспертной оценке заслуживают оценки «5». Снижение балла моделью обосновано наличием незначительных, с позиции эксперта, грамматических ошибок (артикли, предлоги), более строгими требованиями к аргументации, а также, возможно, недостаточной «академичностью», «избыточностью» речи и выбором разговорного стиля для описания проблемы. При этом текст воспринимается легко, обучающиеся демонстрируют владение темой и умение донести свою мысль до собеседника, используя разнообразие лексико-грамматических конструкций, не допуская при этом элементарных грамматических ошибок (корректное употребление временных форм глаголов, согласование и др.). Оценку «2» представляется в ряде случав повысить до «3», несмотря на нарушения грамматической правильности и недостаточный объем высказывания. Все вышеперечисленное указывает на б**о**льшую гибкость эксперта в оценке пограничных случаев.

Следующий пункт, требующий рассмотрения, это второй и третий разделы обратной связи, в которых ставятся оценки отдельно за грамматическую правильность, связность, логику изложения, связность и аргументацию с подробным разбором перечисленных ошибок.

Как ранее отмечалось в работах исследователей, формулировки, представленные в форме обратной связи во втором разделе, не всегда конкретны и зачастую избыточны [Боголепова, 2025]. Для студента они не всегда понятны, а преподавателю не нужны, что следует учесть при доработке чат-бота. Также отмечаются ошибки, которые студент, возможно, не делал, а ошибка произошла при преобразовании устной речи в письменный текст, который впоследствии подлежал проверке.

Что касается самого списка ошибок, то это самая полезная и информативная часть как для студента, так и для преподавателя.

Последний раздел содержит упражнения (тесты), предложенные моделью. Необходимо отметить нестандартные решения, предлагаемые моделью, реально необходимые именно в практике академического английского языка. Примером могут служить “*Identify and correct the subject-verb*

agreement error: The main requirements includes transparency and honesty" и "*Remove redundancy and rewrite the sentence concisely: Scientists must comply with ethical principles and must ensure transparency and must share knowledge.*"

Результаты исследования показали эффективность использования чат-бота для автоматизированной оценки устных высказываний, о чем свидетельствуют неплохая корреляция оценки ботом и преподавателем. Это свидетельствует о способности модели точно идентифицировать качественные высказывания. Наиболее существенные расхождения были выявлены в работах среднего, расхождение в оценках составляет один балл. При этом нужно отметить, что модель оценивает устную речь студентов более строго, чем преподаватель, снижая оценку за небольшой объем, незначительные грамматические ошибки и недостаточную аргументированность суждений, при этом не уделяя должного внимания воспринимаемости текста и эмоциональным оттенкам и содержательным нюансам. Эксперт же использует более комплексный и гибкий подход, учитывая коммуникативное намерение и особенности устного академического дискурса.

Ряд выводов хорошо согласуется с уже отмеченными другими исследователями возможностями и ограничениями оценки письменных работ студентов. Среди достоинств использования модели необходимо отметить объективность оценки; фиксацию всех ошибок, заявленных в промпте; оптимизация работы преподавателя.

Важно отметить, что разработка персонализированного чат-бота для конкретной цели и под конкретную группу студентов дала студентам возможность самостоятельной работы при предоставлении мгновенной обратной связи и позволила преподавателю контролировать самостоятельную работу студентов и провести анализ ошибок, которые допускаются студентами одной и той же группы, что способствует отбору и организации учебного материала на занятиях. К ограничениям использования модели можно отнести следующие моменты: 1) отсутствует возможность проверить, действительно ли студенты рассказывают / пересказывают, а не читают подготовленный текст; 2) оценка устного монологического высказывания сводится к оценке письменной работы; 3) при преобразовании устной речи в письменную система автоматически может вносить исправления в текст для проверки, из-за чего на выходе ошибки, допущенные обучающимися, не будут фиксироваться, и наоборот; 4) наблюдается тенденция к занижению оценок чат-ботом при проверке работ среднего уровня, поэтому формулировку «общая оценка» в форме обратной связи следует заменить на «примерная» или «рекомендуемая»; 5) не фиксируются фонетические ошибки, что планируется учесть в будущем; 6) используется платная версия ChatGPT-4o.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на данном этапе генеративные модели можно использовать для **проверки** устных монологических высказываний и выявления ошибок, а **оценка** этих работ на основе предоставленной чат-ботом обратной связи с учетом вышеперечисленных недостатков моделей должна осуществляться экспертом-преподавателем.

Литература

1. *Боголепова С.В.* Возможности инструментов искусственного интеллекта для проверки письменных работ и формулировки обратной связи // Дискурс профессиональной коммуникации. 2025. Т. 7. № 1. С. 70–88.

2. *Коренев А.А.* Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 68–77.

3. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 38–54.

4. *Evtushenko T.G., Shostak E.V., Drobchik A.V.* Designing foreign language learning activities using generative artificial intelligence tools: Potential and limitations // Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. 2025. Т. 10. № 6. С. 775–782.

5. *Kasneci E. et al.* ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Article 102274.

6. *Runge A., Goodwin S., Attali Y., Poe M., Mulcaire P., Lo K.-L., LaFlair G.T.* A multi-stage interactive writing task for the assessment of English language writing proficiency // Language Testing. 2025. Т. 42. № 4.

Зюкова А. С.
(Россия, город Москва, Академия государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий)

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы внедрения инновационных технологий для цифровизации языкового образования в технических вузах, а именно использование возможностей искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранному языку для профессиональных целей в вузах пожарно-технического профиля. Анализируются инструменты ИИ, рассматривается взаимодействие преподавателя и ИИ, приводятся примеры практического применения ИИ для персонализации обучения, моделирования реальных профессиональных ситуаций и формирования профессионально ориентированной лексической компетенции. Аргументируются преимущества ИИ, анализируются недостатки, представлены методические трудности применения технологий ИИ и нейросетей в обучении иностранному языку для специальных целей в технических вузах.

Ключевые слова: цифровизация языкового образования, обучение иностранным языкам, профессионально ориентирование обучение, нейросеть, искусственный интеллект (ИИ), технический вуз, пожарно-технический профиль.

С появлением компьютеров преподаватели стали широко использовать все имеющиеся ИКТ, что сделало занятия более интересными и увлекательными для обучающихся. Современные технологические решения значительно облегчили работу, так как бесперебойный выход в интернет, использование различных гаджетов, онлайн-платформ, поисковых систем открывает широкие возможности для подготовки к занятиям. Свободный доступ к современным технологиям и активное использование ИКТ для изучения ИЯ имеет ряд преимуществ, а именно, сокращает время на поиск и оформление учебных материалов, адаптацию текстового материала, составление активного вокабуляра и упражнений для развития всех видов речевой деятельности. Кроме того, внедрение ИИ-технологий позволило быстро обрабатывать большие объемы информации, проверять письменные работы обучающихся, генерировать идеи и решения. Нам видится, что основной задачей искусственного интеллекта в сфере образования является его помощью в обучении, а использовании ИИ-инструментов для модернизации и совершенствования процесса обучения.

В последние несколько десятилетий искусственный интеллект (ИИ) активно интегрируется во все области нашей жизни, в том числе и систему образования, которая основана на традициях и классических подходах, поэтому «педагогам сегодня приходится пересматривать традиционные подходы к обучению ИЯ, находя эффективные способы использования ИИ для разработки персонализированных траекторий обучения, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся для создания ИСО, для применения интеллектуальных тьюторов и анализа цифровых следов обучающихся» [Титова, Харламенко, 2025: 224].

С.В. Боголепова в качестве примера приводит дополнительную область работы преподавателей ИЯ, в которой используются генеративные модели (ГМ) – «это управление учебным процессом, включающее в себя учебную аналитику, разработку индивидуальных траекторий и индивидуализацию обучения» [Боголепова, 2025: 152].

В контексте обучения иностранным языкам применение искусственного интеллекта получает все большее распространение, но, к сожалению, исследования о применении ИИ в больше степени носят описательный характер практического применения, так еще не в полном объеме разработана методологическая база и определены этические нормы применение искусственного интеллекта в образовательном процессе.

Исследования, посвященные методике, лингводидактическому потенциалу ИИ-инструментов в обучении иностранным языкам, их роли в преподавании узкопрофильных теоретических дисциплин и практике применения генеративных моделей ИИ в исследовательской работе обучающихся можно встретить в работах С.В. Титовой, И.В. Харламенко, П.В. Сысоева, С.В. Боголеповой, А.П. Авраменко, А.В. Конобеева, А.А. Коренева, М.Н. Евстигнеева, и др. Так, «интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранному языку позволит создать дополнительные условия для языковой и речевой практики обучающихся, формирования их социокультурной, межкультурной и переводческой компетенций» [Сысоев, Евстигнеев, 2025: 211]. В этом контексте «использование инструментов ИИ помогает преподавателям качественно организовать повседневную работу в академической среде, открывая широкие возможности для творчества, а также мотивирует обучающихся к познанию нового с использованием ИИ в качестве технического инструмента» [Зюкова, 2025: 313].

О.А. Садовникова обосновано отмечает, что «функционал нейросетей можно использовать для решения задач по обеспечению дифференцированного подхода в обучении с учетом индивидуального уровня знаний обучающегося, созданию уникального учебного контента текстового, визуального и аудио формата, формированию иноязычных рецептивных и продуктивных навыков у обучающихся» [Садовникова, 2024: 118].

Возможно применение ИИ для автоматического определения уровня владения иностранным языком обучающихся и формирования групп, составления индивидуального учебного плана обучения, адаптации материалов в соответствии с запросами каждого обучающегося, автоматизации выставления оценок, замены контрольных и итоговых работ непрерывным оцениванием и накоплением баллов, отслеживания уровня успеваемости. К наиболее популярным инструментам ИИ можно отнести универсальные сетевые модели (ChatGPT, DeepSeek, GigaChat, Gemini, YandexGPT, Perplexity, Claude.ai, Gerwin, BingAI, Murf, Wordify и др.), а также специализированные платформы и чат-боты, используемые преподавателями иностранных языков и обучающимися (Duolingo, Twee, Mondly, Andy, Quizizz, ELSA Speak, character.ai и др.).

Инновационные технологии для цифровизации языкового образования с помощью ИИ-технологий включают в себя интеллектуальные системы обучения, различные обучающие системы на основе диалога, исследовательскую среду обучения, автоматическую обратную связь и оценку письменных работ, приложения для изучения иностранных языков, чат-боты, дополненную виртуальную реальность, совместное обучение и обеспечение автоматической обратной связи, непрерывную оценку в режиме реального времени, умные помощники как для преподавателей, так и учеников.

Нам видится, что основным инструментом для широкой цифровизации профессиональной языковой подготовки в технических вузах может стать искусственный интеллект, выполняющий функцию ассистента преподавателя, так как это даст возможность освободить преподавателя от рутинной работы за счет автоматизации некоторых процессов, таких как оценивание работ, поиск и анализ практико-ориентированных текстов, подготовка учебно-методических материалов для разного уровня обучающихся. Мы считаем, что роль преподавателя продолжит быть значимой, но трансформируется таким образом, что педагоги будут эффективнее тратить временные ресурсы на выполнение задач, при этом их профессиональный опыт даст возможность трансформировать и направлять технологии искусственного интеллекта, приспосабливать и настраивать в соответствии

с собственными запросами. Использование адаптивных программ-ассистентов позволит расширить возможности применения ИИ преподавателем, а в техническом вузе к разработке ассистентов возможно привлекать студентов при взаимодействии с профильными кафедрами, что повысит их учебную и исследовательскую мотивацию.

Основной задачей искусственного интеллекта является помощь преподавателю учить, и в свое же время помогать студентам учиться. Это возможно, повышая уровень компьютерной и цифровой грамотности, а также совершенствуя профессиональные навыки педагогов. Мы полностью согласны с С.В. Титовой и И.В. Харламенко И.В., что изменения в сфере высшего образования возможны при «полной цифровизации языкового образования» [Титова, Харламенко, 2025: 224].

Для профессионально ориентированного обучения иностранному языку использование ИИ представляет широкие возможности от поиска ресурсов для обучения до моделирования ситуаций реального профессионального общения с помощью голосовых помощников (Siri, Google Assistant, Amazon Alexa, Cortana, Алиса), которые способны вести диалог на иностранном языке на общие и несложные профессиональные темы.

Для технических вузов наибольший интерес вызывают интеллектуальные системы обучения, которые дают возможность отслеживать последовательность прохождения учебных тем, выполнение заданий, создавать индивидуальные учебные планы и подбирать материалы для конкретного обучающегося, основываясь на интересах студентов и профиле подготовки.

Рассмотрим некоторые примеры использования ИИ для профессионально ориентированного обучения иностранному языку пожарно-технического профиля в Академии ГПС МЧС России. Обучение иностранному языку для специальных целей в техническом вузе предполагает использование профессиональных узкоспециализированных учебных пособий, которые создаются преподавателями кафедры иностранных и русского языков при консультации с профильными или выпускающим кафедрами. В дополнении к учебно-методическим пособиям используются задания, сгенерированные с помощью различных ИИ-инструментов. Обучающимся также предлагается составлять самостоятельно презентации с помощью ИИ-инструментов (Gamma, Pertlexity), но сложность заключается в том, что не всегда сгенерированный материал по теме пожаротушения является достоверным, не учитывается разница в зарубежных и российских классификациях (например, классификация пожаров или пожарных рисков).

О.А. Садовникова, рассматривая вопрос применения технологий ИИ для создания профессионально ориентированного учебного контента на английском языке, особое внимание уделяет возможностям ИИ для создания текстов профессиональной направленности с целью формирования навыков иноязычного чтения, приводит примеры использования нейросетей для разработки учебных текстов узкоспециализированной тематики [Садовникова, 2025]. ИИ-инструменты помогают обрабатывать текстовый материал, подбирать или создавать изображения, в том числе в виде анимации и дополненной реальности, представлять актуальные ссылки на проводимые исследования в определенной технической области.

При использовании ИИ-инструментов (Twee, Perplixity, DeepSeek, YandexGPT, GigaChat) для формирования профессионально ориентированной лексической компетенции особую сложность вызывает терминология, в том числе установление лексической эквивалентности на уровне отраслевой терминологии. Анализируя предметные области пожаротушения и техносферной безопасности, мы выявляем, «что в ее состав входит достаточное количество терминов, образованных путем специализации значения существовавших общеупотребительных слов», которые образуются по тем же моделям, что и «слова общего характера, однако со своими структурными особенностями» [Зюкова, 2021: 243].

Очень часто ИИ приводит определение и перевод общеупотребительных слов и выражений. Разберем несколько примеров: “appliance” – «прибор, устройство» (общ.) – «пожарный автомобиль»

(пож.), “curtain” – «штора, занавеска» (общ.) – «завеса» (например, воды) – (пож.), “hose” – «шланг» (общ.) – «рукав» (пож.), nozzle – «горлышко» (общ.) – «ствол» (пож.). Если рассматривать перевод словосочетаний, то “accidental release” и “emergency release” переводится на русский язык одним терминологическим сочетание как «аварийный выброс», но для уточнения требуется знать какой термин необходим и это можно понять только из контекста. Рассмотрим еще один пример, “fire exit / crash exit / emergency exit” переводится как «аварийный выход, запасной выход», при этом терминологические сочетания имеют совершенно разное значение, и только профильный специалист сможет определить корректность выбранного перевода, которое можно указать в отчете, инструкции или спецификации. Проблема состоит в том, что существует очень мало отраслевых словарей по пожарной и техносферной безопасности, и нейросеть генерирует термины, основываясь на частотности употребления в сети интернет непрофильных сайтов.

В целом, нейросети не всегда верно представляют корректный перевод профессионально ориентированных текстов в связи с тем, что происходит постоянная интерференция терминологического аппарата между различными научными и производственными областями. Например, “to quantify potential improvements” будет переведено «для количественной оценки потенциальных улучшений» (Яндекс Переводчик), а корректный перевод «количественно оценивать потенциальные улучшения» (перевод обучающегося). При этом при использовании YandexGPT представляется не только перевод фразы – «количественно оценить потенциальные улучшения», предлагаются варианты для каждого слова в зависимости от контекста и в качестве примера приводится использование фразы в деловой и технической документации. В связи с чем предложение “This approach allows us to identify of vulnerable locations, quantify potential improvements, prioritize efforts according to budget, and justify the investment in new resources for the community. [Pais, Kim, Radke, Gonzalez, 2024]” может быть переведено как «Такой подход позволяет нам выявлять уязвимые места, количественно оценивать потенциальные улучшения, расставлять приоритеты в соответствии с бюджетом и обосновывать инвестиции в новые ресурсы для сообщества».

Рассмотрим еще один пример, “policy-makers” – «директивные органы; лица, формирующие политику» (Яндекс Перевочик) – «лица, принимающие решение (ЛПР)» (перевод обучающегося). Предложение “Finally, we explore the characteristics of those areas with highest/lowest vulnerability values, identifying patterns and insights for policy-makers. [Pais, Kim, Radke, Gonzalez, 2024]” может быть переведено как «Наконец, мы исследуем характеристики районов с самыми высокими/низкими значениями уязвимости, выявляя закономерности и выводы для ЛПР», в то время как предложенный нейросетью перевод «И, наконец, мы исследуем характеристики тех территорий, которые имеют самые высокие/низкие показатели уязвимости, выявляя закономерности и важные выводы для лиц, принимающих решения (политиков/разработчиков политики)» не соответствует предметной области перевода пожарной и техносферной безопасности при анализе ситуации распределения и потенциального снижения рисков.

В научно-технической литературе встречается много различных сокращений, что представляет для нейросети большую сложность при переводе как с английского языка на русский язык, так и наоборот. Даже с указанием предметной области, например, «пожарно-технический профиль», «пожарная безопасность», все равно присутствуют ошибки и «галлюцинации». Например, «звено газодымозащитной службы (ГДЗС)» будет переведено как “gas and smoke protection service unit (GDZS)”, в то время как в специальной литературе встречается два термина “breathing apparatus team” и “self-contained breathing apparatus team”, и аббревиатуры соответственно “BA team” и “SCBA team”.

Аббревиатуру “CMC” (“Crisis Management Center” – «Центр управления в кризисных ситуациях (ЦУКС)») нейросеть представляет как “CMC” (“Computer-Mediated Communication” – «компьютерно-

опосредованная коммуникация»), что не соответствует области пожаротушения. “FBH” (“Fire Brigade Hydrant” – «пожарный водоразборный гидрант») расшифровывает как “Field Bus Highway” – «промышленный протокол связи для автоматизации производства», при уточнении пожарно-технического профиля предлагает “Fire Barrier Housing” – «защитный корпус противопожарного барьера или огнестойкого элемента конструкции» или “Fire Blocking Header” – «противопожарная перемычка, используемая в строительстве для предотвращения распространения огня», что является явной «галлюцинацией», так как не существует таких терминов в английском языке, а при запросе указать авторитетный источник, нейросеть предполагает, что данный термин относится к специализированным техническим терминам, а не общебытовым понятиям и что нет универсального источника. В связи с вышесказанным, следует очень внимательно относится к представленной нейросетью терминологии и разъяснять обучающимся, что всю информацию необходимо перепроверять, так как часто нейросеть представляет «выдуманные» ссылки и информацию.

Искусственный интеллект (ИИ) является важнейшей технологией начала XXI века, которая активно внедряется в каждую сферу деятельности человека. Нам видится, что применение искусственного интеллекта в сфере образования в скором времени будет обширным и более значительным. Это не говорит о том, что искусственный интеллект заменит естественный интеллект, но ИИ станет одним из основных технических инструментов, которые человек сможет применять и, самое главное, научится им правильно пользоваться. Применение искусственного интеллекта в обучении профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе сопряжено с рядом сложностей, которые еще необходимо решить совместными усилиями разработчиков, преподавателей и профильных специалистов.

Литература

1. *Боголепова С.В.* Генеративные модели в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка: текущее состояние и перспективы // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 518. С. 150–159.

2. *Зюкова А.С.* Технологии искусственного интеллекта как средство повышения мотивации обучающихся к изучению иностранных языков в технических вузах // Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик: Материалы IV Всероссийской конференции. (Москва, 03–05 марта 2025 г.). М.: ООО «Языки народов мира», 2025. С. 310–316.

3. *Зюкова А.С.* Словообразовательные модели англоязычных терминов предметной области «Пожарная безопасность» / А.С. Зюкова, О.А. Садовникова, А.А. Шейко // Общие и частные вопросы филологии и переводоведения в контексте межкультурного взаимодействия: сборник науч. статей по материалам XXXI Междунар. научно-практич. конференции. (Чебоксары, 29–30 октября 2021 г.). Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. С. 242–249.

4. *Садовникова О.А.* Применение технологий искусственного интеллекта для создания профессионально ориентированного учебного контента на иностранном языке // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: Материалы Междунар. научно-практич. конференции. (Краснодар, 14 февраля 2025 г.). Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2025. С. 67–70.

5. *Садовникова О.А.* Технологии искусственного интеллекта в работе преподавателя иностранного языка // Актуальные проблемы лингвистики, языкознания, психологии: Сборник статей III Всероссийской научно-практич. конференции. (Пенза, 10–11 июня 2024 г.). Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2024. С. 117–120.

6. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204–219.

7. *Титова С.В., Харламенко И.В.* Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. 2025. № 69. С. 220–246.

8. *Pais C., Kim M., Radke J., Gonzalez M.* An interdisciplinary data-science approach to managing natural hazards risk, 2024. 10.48550/arXiv.2407.07270. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/382145477_An_interdisciplinary_data-science_approach_to_managing_natural_hazards_risk (дата обращения: 10.10.2025).

Киселева Е. А.
(Россия, город Липецк, Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского)

СОДРУЖЕСТВО ЕСТЕСТВЕННОГО И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТОВ КАК ВОЗМОЖНАЯ ОСНОВА КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В центре внимания автора – сравнение аутентичных текстов, созданных человеком, и нейросетевых материалов, генерируемых искусственным интеллектом. Аутентичные тексты рассматриваются в качестве продукта естественного интеллекта во всей его интенциональной и смысловой сложности, как не имеющий аналогов феномен. Анализируются признаки аутентичности и возможности их воспроизведения современными языковыми моделями. Отмечается, что при методически обоснованном подходе нейросетевые тексты могут служить адекватным источником содержания, сочетая признаки аутентичности с преимуществами гибкой адаптации и вариативности. Делается вывод о целесообразности их применения и перспективах развития образовательных технологий на основе взаимодополняемости естественного и искусственного интеллектов.

Ключевые слова: естественный интеллект, искусственный интеллект, генеративные языковые модели, аутентичный текст, нейросетевой текст, разработка промптов, иноязычное образование.

Современное общество вступило в фазу глубокой цифровой трансформации: информационные технологии перестают быть инструментом для обработки и репрезентации данных, а становятся (*если уже не стали*) средой существования человека. В представленной Л. Флориди (род. 1964) (итальянский философ, специалист в области техники и этики) концепции *иносферы* описан новый тип реальности, в которой информация, знание и смысл формируют целостное когнитивное пространство человеческой деятельности [Floridi, 2014]. В данных условиях возникают два закономерных вопроса: о роли и месте искусственного интеллекта и о его взаимодействии с естественным интеллектом.

Особое значение в развитии «цифровой цивилизации» генеративного искусственного интеллекта объясняется его способностью создавать тексты, образы и иные формы содержания на основе языковых моделей. В последние годы интерес к использованию генеративных возможностей искусственного интеллекта значительно возрос и в такой области, как образование. В современных отечественных исследованиях данного феномена отмечается, что, несмотря на появление новых моделей-трансформеров (BERT, GPT, T5), позволяющих создавать более связные и более глубокие по контексту нейросетевые продукты, они все еще не отличаются высоким уровнем валидности и не учитывают психометрические стандарты обучающихся [Тарасов и др., 2025]. Такие выводы, очевидно, обусловлены тем фактом, что большие языковые модели не созданы для решения *эксклюзивно* образовательных задач, а потому и не соответствуют методическим принципам.

Цифровая трансформация образования (которая, безусловно, не тождественна применению цифровых инструментов в образовательной деятельности) требует (!) переосмысления методологических и теоретических основ иноязычного образования, в частности – принципа речевой направленности. Трактовка коммуникативности как чего-то свойственного только процессу *межличностного общения* оставляет за скобками возможности коммуникации с искусственным интеллектом, а значит, не предполагает выход за рамки использования цифровых технологий в качестве только инструментария. Очевидно, такой подход уже недостаточен. Методологическая позиция цифровой

трансформации образования предполагает, что взаимодействие человека и искусственного интеллекта рассматривается не как замещение естественного интеллекта машинным, а как формирование нового типа когнитивно-коммуникативного содружества, в рамках которого объединяются смыслопорождающие способности человека и алгоритмическая гибкость цифровых систем.

Традиционно искусственный интеллект (ИИ) рассматривается как инструмент обработки информации, как алгоритм, замещающий некоторые когнитивные функции человека. Однако в условиях цифровизации процесса образования ИИ уже не только передает данные, он участвует в конструировании смыслов, будучи включенным в человеческое общение. С когнитивной точки зрения, ИИ выступает как *внешний когнитивный партнер* (аналогично концепции "extended cognition" британского философа Энди Кларка [Clark, 2008: 220]), поддерживающий мыслительные процессы *человека*, предлагающий лингвистические и дискурсивные варианты, способные стимулировать переосмысление, уточнение и конкретизацию мысли. Такое понимание роли ИИ в педагогике и методике не позволяет вывести его за пределы его технической функции. В условиях стремительного развития генеративных языковых моделей становится актуальным осмысление ИИ как *помощника*, способного помочь человеку подготовиться к созданию новых форм смыслового взаимодействия с другими людьми.

Еще Л.С. Выготский указывал, что человеческое мышление по своей природе является опосредованным – оно осуществляется через знаки и культурные инструменты [Выготский, 1982: 137–145]. Аналогично, в теории диалогизма М.М. Бахтина смысл рассматривается как «результат взаимодействия сознаний» (речь идет именно о сознании человека – Е.К.), а не как автономное свойство текста [Бахтин, 1986: 318–320]. Следуя данной логике, ИИ можно рассматривать как инструмент, который может помочь субъекту (= носителю человеческого сознания) освоить речевой материал на уровне формирования автоматизированных навыков (и грамматических, и лексических). Искусственный интеллект, не являясь источником *истинного* смысла, может предоставить возможности для разворачивания смыслового пространства, где человеческая интенциональность встречается с алгоритмизированной формой ее возможного выражения.

Одним из ключевых аспектов идеи содружества естественного и искусственного интеллектов является вопрос о природе текстов, создаваемых человеком и генерируемых искусственным интеллектом. Именно в тексте как основной единице коммуникации отражается различие между ***интенциональной*** (осмысленной и целенаправленной) природой естественного интеллекта и ***алгоритмической*** (моделирующей и предсказательной) природой интеллекта искусственного.

Сопоставительный анализ ЕИ и ИИ позволяет выявить не только границы различий, но и зоны функциональной совместимости, в рамках которых искусственный интеллект может воспроизводить признаки аутентичности текстов, важные для учебного и образовательного процесса в целом.

Аутентичность понимается как качество текстов, созданных носителями языка для реальных коммуникативных целей (Widdowson, 1978; Gilmore, 2007; и др.). Множество зарубежных и отечественных исследований, касающихся вопросов аутентичности (Allwright, 1979; Freeman, Holden, 1986; Little, Devitt, Singleton, 1989; Носонович, 1999; Гальскова, 2003; Горячкина, Редькина, 2018; Рогалева, 2019 и др.), указывают на то, что в научном сообществе имеет место плюрализм мнений о его сущности. В переводоведческой традиции аутентичность раскрывается через понятие «аутентичный перевод», подразумевающее создание текста, который во всем будет максимально точен и адекватен по отношению к тексту-оригиналу (точен настолько, что текст перевода имеет ту же юридическую силу, что и текст-оригинал) [Семенов, 2008: 25].

В рамках иноязычного образования аутентичным текстом принято считать «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [Азимов, 2009: 25–26]. Устой-

чиво закрепилось и понимание аутентичного текста как продукта человеческой речевой/текстовой деятельности носителей языка (Халеева, 1990; Азимов, Щукин, 1999; Гальскова, 2003 и др.). При этом, опираясь на исследования таких ученых, как В.В. Сафонова и С.Г. Тер-Минасова, говорящих о социокультурной (Сафонова, 1996) и коммуникативно-деятельностной (Тер-Минасова, 2000) природе языка, можно утверждать, что аутентичный текст должен рассматриваться как носитель *культурных смыслов* и *типичных моделей речевого поведения*. Их концепции подводят современных методистов-исследователей к выводу о том, что аутентичность обусловлена не только происхождением – продукт речевой деятельности носителей языка, но и социальной, и ситуативной обусловленностью.

Естественный интеллект отражает способность человека создавать смысловые структуры, выходящие за пределы формальной логики и машинной обработки, что делает язык и текст уникальными проявлениями сознания. Данные мысли эксплицируются в монографии «Язык и естественный интеллект» Н.К. Рябцевой [Рябцева, 2005]. Автор подчеркивает, что язык не только отражает мыслительную деятельность, но и сам является ее средством и носителем, выполняет роль когнитивного механизма, связывающего внутренние ментальные процессы с внешней речевой деятельностью. Следовательно, *аутентичный текст – это не просто продукт коммуникации, а след когнитивно-смысловой активности естественного интеллекта*, материальное воплощение человеческого опыта, эмоций и интенций. Он представляет собой феномен, в котором соединены смысловая энергия сознания и соответствующая языковая форма. Такое единство невозможно полностью воспроизвести алгоритмическими средствами.

В своей более поздней работе Н.К. Рябцева ставит вопрос о соотношении естественного и искусственного интеллектов, акцентируя принципиальное различие их когнитивной природы [Рябцева, 2020]. При сопоставлении данных типов интеллектуальных систем подчеркивается алгоритмический характер функционирования искусственного интеллекта и несводимость естественного интеллекта к формально-процедурным операциям. В этой связи показательно положение о том, что «“мысли” машины, или искусственного интеллекта, – это, в самом деле, алгоритмы, или исполняемые команды (созданные инструкции)» [Вдовиченко, 2020: 60]. Искусственный интеллект способен выполнять алгоритмические функции обработки и порождения «механического» текста, естественный же интеллект остается источником интенциональности, смыслового выбора и культурной контекстуальности. Следовательно, именно аутентичный текст отражает естественное функционирование языка, выступая продуктом естественного интеллекта во всей его *смысловой, культурной и интенциональной сложности*. Эта сложность проявляется в ряде особенностей аутентичного текста. Назовем их:

- контекстуальная обусловленность – текст существует внутри конкретной ситуации общения;
- интенциональность автора текста – наличие цели, эмоциональной окраски, личностного смысла;
- вариативность и идиоматичность – использование естественных речевых моделей и прагматических маркеров;
- социокультурная маркированность – отражение норм и ценностей языковой общности;
- речевые «несовершенства» – паузы, повторы, неполные конструкции и т. п., усиливающие реалистичность коммуникации.

Можно заключить, что аутентичный текст, являясь продуктом живого взаимодействия людей как носителей языка и культуры, характеризуется тесной взаимосвязью формы и смысла с субъектностью автора. Он отражает не только языковую систему, но и индивидуальный опыт субъекта, его цели, ценности и способы интерпретации окружающего мира. В этом плане аутентичный текст есть проявление человеческого сознания во всей его интенциональной и смысловой сложности, «отпечаток» взаимодействия человека с культурой и языком.

Тексты, созданные с помощью генеративных языковых моделей (таких, как GPT, Claude, Gemini, Perplexity, CigaChat и др.), представляют собой продукты искусственного интеллекта и называются *нейросетевые тексты*. Для таких текстов характерны высокая лингвистическая корректность и синтаксическая согласованность, нейтральная стилистика, лишенная выраженной эмоциональной и культурной специфики, вариативность и адаптивность, контекстуальная гибкость, механическая когерентность, при которой смысловая цельность достигается за счет структуры, а не авторского намерения, отсутствие глубинной интенциональности.

Тексты, генерируемые ИИ, создаются на основе *статистических моделей языка* – то есть вне интенциональности. Они не могут ассоциироваться с конкретным субъектом с его личным опытом и целями, а лишь воспроизводят вероятностную структуру. Даже при внешней лингвистической «естественности» им недостает смысловой плотности – той «человеческой погрешности», в которой рождается подлинный смысл. ИИ может имитировать структуру, но не может воссоздать намерение и ценностную окраску; он способен моделировать культурные формы, но не проживает их как опыт. Следовательно, аутентичность естественного текста невозможно воссоздать искусственно, но можно смоделировать, когда методист/преподаватель (естественный интеллект) введет (добавит) в ИИ-интеракцию определенный (в известной мере условный) интенциональный и смысловой контекст.

В этой связи особую роль приобретает разработка методически обусловленных *промптов*, построенных на основе комбинаторного потенциала методических факторов. Такой подход позволяет преподавателю выступить не только потребителем сгенерированного контента, но и активным проектировщиком коммуникативных ситуаций.

Методически обусловленный промпт – это речевая инструкция, составленная на основе осознанного выбора методических факторов, определяющих характер, тип и уровень создаваемого содержания. Промпт является результатом комбинаторного применения принципов методики (коммуникативного, когнитивного, деятельностного, культурологического и др.) и *отражает естественный интеллект методиста или преподавателя в диалоге с ИИ*. Таким образом промпт выступает в качестве точки сопряжения интеллектов: естественного, задающего цель, контекст и смысл, и искусственного, реализующего языковое наполнение и вариативность.

Стоит отметить, что методически обусловленный промпт имеет много общего с другим феноменом методической науки – установкой. И методически обусловленный промпт, и методическая установка относятся к одной смысловой сфере – сфере *управления через намерение*. Оба этих феномена интенциональны (основаны на осознанном стремлении методиста/педагога достичь определенного результата), оба функционально тождественны (задают вектор, рамку и цель методического взаимодействия). Можно сказать, что, с точки зрения методики, промпт – это *материализация методической установки в речевом акте общения с ИИ*.

Методически грамотное составление промпта позволяет методисту/преподавателю направлять ИИ на создание методически аутентичного продукта, соответствующего дидактическим и коммуникативным задачам. Формирование эффективных промптов требует учета комплекса параметров, каждый из которых соотносится с определенным методическим фактором (Таблица 1). Эти факторы обладают *комбинаторным потенциалом*: благодаря ему они способны соединяться в промпте, создавая большое число методических сценариев, обеспечивая гибкость и вариативность. Реализация комбинаторного потенциала, таким образом, является когнитивным инструментом естественного интеллекта, тогда как промпт представляет собой инструкцию преподавателя, адресованную машине и направленную на создание машиной речевого продукта, т. е. текста, который в дальнейшем будет использован для формирования автоматизированных навыков (см. выше). ЕИ отбирает аутентичные тексты и разрабатывает на этой основе промпты, а ИИ генерирует кратно большее количество текстов, использованных преподавателем, с учетом индивидных, субъектных и личностных особенностей учащихся.

Таблица 1.

Учет методических факторов при проектировке промптов

Конкретный методический фактор	Описание функции	Примеры параметров для включения в промпт	Пример фрагмента промпта
1. Коммуникативный	Задает цель речевого действия и определяет тип коммуникативной ситуации.	Обмен мнениями, убеждение, просьба, компромисс, уточнение, объяснение и др.	«Предложи диалог, в котором собеседники пытаются договориться о совместной поездке, выражая согласие и/или сомнение».
2. Когнитивный	Задает уровень мыслительной операции и степень сложности задания.	Анализ, сравнение, аргументация, интерпретация, прогноз и др.	«Придумай монологическое высказывание, в котором говорящий анализирует культурные различия двух стран».
3. Деятельностный	Определяет форму взаимодействия и речевую организацию.	Монолог, диалог, интервью, ролевая игра, групповая дискуссия и др.	«Сымитируй интервью студента и преподавателя о различиях в академических традициях».
4. Культурологический	Определяет социокультурный контекст и ценностную доминанту, задает уровень культурной адаптации.	Культурные реалии, поведенческие нормы, этнокоммуникативные особенности и др.	«Добавь культурные реалии, характерные для: [название места/времени/группы людей]».
5. Лингвистический	Регулирует отбор языкового материала, лексико-грамматическое оформление.	Уровень владения языком, частотность лексики, тематическая отнесенность, речевые клише и др.	«Сгенерируй монолог с использованием Present Simple и не менее трех устойчивых выражений благодарности».
6. Психологический	Определяет эмоциональный тон, мотивацию и ролевое взаимодействие.	Эмоциональные реакции, социальные роли и др.	«Сделай диалог дружелюбным, но с конфликтным элементом, который успешно разрешается в конце».

Поскольку создание методических промптов входит в сферу управления, в контексте Концепции методики как теории и технологии иноязычного образования методический промпт-инжиниринг должен разрабатываться в рамках такой области методики, как методическая кибернетика [Пассов, 2016].

Методически грамотная разработка промптов потребует нового уровня профессиональной компетентности преподавателя, когда преподаватель выступает в качестве автора смыслового пространства; как оператор аутентичности, способный управлять процессом порождения нейросетевых текстов с учетом методических целей; как медиатор смыслов (передаваемых человеком машине). Комбинаторная модель промпт-инжиниринга каждый раз будет демонстрировать, что эффективность взаимодействия с ИИ напрямую зависит от методического мышления преподавателя. Поэтому развитие коммуникативной технологии нового поколения требует формирования у преподавателя навыка создания методических промптов. Именно в способности человека формулировать содер-

жательные и методически точные запросы к ИИ проявляется сущность содружества естественного и искусственного интеллектов.

Таким образом, становится очевидным, что использование генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранному языку требует не механического переноса технологий, а разработки системы поддержки реализации методических принципов за счет использования методически обусловленных сценариев, где каждый элемент – от выбора текста до формулировки промпта – подчинен идее смыслового взаимодействия речевых партнеров. В этой перспективе коммуникативность становится не просто характеристикой учебного общения, но обязательным условием взаимодействия естественного и искусственного интеллектов, обеспечивающим совместное порождение, интерпретацию и осознание смыслов в образовательном процессе.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.

2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986.

3. *Вдовиченко А.В.* Семиотическое (воз)действие и возможности искусственного интеллекта: условный «тест Тьюринга» как тестирование испытателя // Лингвистический форум 2020: Язык и искусственный интеллект: материалы международной конференции (Москва, 12–14 ноября 2020 г.) / отв. ред. А.А. Кибрик, В.Ю. Гусев, Д.А. Залманов. М.: Институт языкознания РАН, 2020. С. 58–61.

4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982.

5. Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании / Е.Ю. Карданова (научная редакция), С.В. Тарасов, А.Е. Иванова, Э.М. Юсупова, Д.А. Грачева, К.В. Тарасова, И.С. Денисов, Д.П. Талов, А.С. Струкова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2025.

6. *Пассов Е.И.* Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. Кн. 9. Серия «Методика как наука». Елец: ООО «Типография», 2016.

7. *Рябцева Н.К.* Artificial vs. Human Intelligence in Digital vs. Human Translation // Лингвистический форум 2020: Язык и искусственный интеллект: материалы международной конференции (Москва, 12–14 ноября 2020 г.) / отв. ред. А.А. Кибрик, В.Ю. Гусев, Д.А. Залманов. М.: Институт языкознания РАН, 2020. С. 25–27.

8. *Рябцева Н.К.* Язык и естественный интеллект. М.: Academia, 2005.

9. *Семенов А.Л.* Современные информационные технологии и перевод: учеб. пособие для студ. перевод. фак. вузов. М.: Академия, 2008.

10. *Clark Andy*. Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension, Philosophy of Mind Series. Oxford: Oxford University Press, 2008.

11. *Floridi Luciano*. The Fourth Revolution – How the Infosphere Is Reshaping Human Reality. Oxford: Oxford University Press, 2014.

Коренченко А.М.
(Россия, город Саратов, Саратовский государственный национальный исследовательский университет им. Н.Г. Чернышевского)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества и проблемы развития цифровой грамотности учащихся старших классов с помощью ИИ на уроках английского языка. Приводится обоснование целесообразности развития цифровой грамотности именно на уроках английского языка, а также использования ИИ в этих целях. Автор приводит примеры видов деятельности, способствующих развитию цифровой грамотности на уроках английского в старших классах, основываясь на многокомпонентной структуре цифровой грамотности. Утверждая важность применения ИИ в образовательном процессе, в статье обозначаются потенциальные риски его использования, такие как утрата способности к критическому анализу.

Ключевые слова: цифровая грамотность, английский язык, искусственный интеллект, преимущества и проблемы развития цифровой грамотности.

Современный этап развития общества, характеризующийся повсеместной цифровизацией всех сфер жизни человека, предъявляет новые, беспрецедентные требования к системе образования. В текущих условиях необходимым условием успешной академической и профессиональной реализации учащихся становится их умение быстро и точно ориентироваться в цифровом пространстве, пользоваться различными цифровыми инструментами и решать проблемы с их помощью.

Актуальность целенаправленного формирования навыков использования различных цифровых инструментов подчеркивается на высшем государственном уровне и закреплена в ряде стратегических документов. Так, в Постановлении Правительства РФ от 13 мая 2021 г. № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», нацеленной на развитие научно-технологического потенциала страны через поддержку университетов, ставятся задачи по развитию и реализации прорывных научных исследований и разработок, в том числе получению по итогам прикладных научных исследований и (или) экспериментальных разработок результатов интеллектуальной деятельности; внедрению в экономику и социальную сферу высоких технологий, коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности и трансферу технологий; цифровой трансформации университетов и научных организаций. В данный момент наблюдается активное развитие и внедрение в повседневную жизнь инструментов искусственного интеллекта, а значит человеку будущего бесспорно необходимо будет уметь использовать их для успешной деятельности и самореализации в различных сферах, что делает очевидным необходимость выполнения вышеперечисленных задач с учетом данной тенденции.

По утверждению Т.А. Бороненко, А.В. Кайсиной, В.С. Федотовой: «Цифровая грамотность – это способность человека безопасно использовать цифровые технологии для получения, обработки, хранения, передачи информации, осуществления коммуникации и сотрудничества, управления цифровой идентичностью и репутацией, создания и редактирования цифрового контента с учетом знаний об авторском праве, этических норм и ответственности, организовывать безопасность устройств и личных данных, управлять настройкой конфиденциальности информации; осуществлять техническое обслуживание цифровых устройств; обеспечивать сохранение физического и психо-

логического здоровья, социального благополучия, решать проблемы личного, профессионального и общественного характера» [Бороненко, Кайсина, Федотова, 2020].

В соответствии с «ГОСТ Р 33.505-2003. Государственный стандарт Российской Федерации. Единый российский страховой фонд документации. Порядок создания страхового фонда документации, являющейся национальным научным, культурным и историческим наследием» п. 3.17: «цифровые технологии – это технологии, использующие электронно-вычислительную аппаратуру для записи кодовых импульсов в определенной последовательности и с определенной частотой» [Постановление Госстандарта № 255-ст; 2003]. Согласно указу Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации», искусственный интеллект понимается как комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их; данный комплекс технологических решений включает в себя как информационно-коммуникационную инфраструктуру, так и программное обеспечение, процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений. Таким образом, из законодательно закрепленных определений понятий цифровых технологий и искусственного интеллекта следует, что ИИ является цифровой технологией, а значит развитие цифровой грамотности подразумевает под собой в том числе формирование навыков использования ИИ.

Цифровая грамотность – понятие многокомпонентное и весьма широкое. Различные ее компоненты выделяют как в научном сообществе, так и в некоммерческих и социологических организациях. Проект «Готов к цифре» (реализуется при поддержке Минцифры о безопасном и эффективном использовании цифровых технологий) выделяет следующие компоненты цифровой грамотности: управление информацией и данными, коммуникация в цифровой среде, безопасность и защита данных, создание цифрового контента, решение проблем в «цифре», саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление и критическое мышление [Готов к цифре, 2025].

В.И. Токтарова и О.В. Ребко выделяют следующие пять компонентов: информационная грамотность; коммуникативная грамотность; медийная или медиаграмотность; вычислительная грамотность и компьютерная грамотность; установки и отношение индивида к инновациям в технологической среде [Токтарова, Ребко, 2021]. Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина и В.С. Федотова обосновывают состав цифровой грамотности из семи областей: основ аппаратного и программного обеспечения, информационной грамотности, коммуникации и сотрудничества, создания цифрового контента, безопасности, решения проблем, карьерных компетенций [Бороненко, Кайсина, Федотова, 2020].

Уроки английского языка, несомненно, являются подходящей площадкой для развития цифровой грамотности средствами искусственного интеллекта. Это во многом обусловлено описанной ранее многокомпонентной структурой цифровой грамотности. ФГОС «Среднее общее образование» [Приказ Минобрнауки России, 2012] устанавливает следующие предметные результаты изучения иностранных языков: сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире и сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях; а на углубленном уровне – владение иностранным языком как одним из средств формирования учебно-исследовательских умений, расширения своих знаний в других предметных областях. Перечисленные предметные результаты соотносятся с задачами развития коммуникативного компонента цифровой грамотности во многом и потому, что английский язык является международным языком цифровой эпохи (и основным языком интерфейсов большинства AI-сервисов). Более того, предметные результаты на углубленном уровне изучения английского языка отражают информационный и проблемный компоненты цифровой грамотности. Не стоит забывать и о том, что

цифровая грамотность по своей сущности является гибким навыком, что оправдывает необходимость ее развития в рамках ряда учебных дисциплин, а не только, к примеру, информационных технологий.

Приведем примеры видов деятельности с использованием ИИ, которые можно включить в преподавание английского языка в старшей школе для формирования различных компонентов цифровой грамотности.

Для тренировки навыка оценки достоверности информации (информационный компонент цифровой грамотности), предлагается задание по проверке фактов. Учащимся в случайном порядке выдаются карточки с числом 1 или 2, просим их не показывать и не делиться друг с другом, какое число им выпало. Задание на дом для учащихся, которым выпало число 1 – найти популярный пост или новостную статью из англоязычных социальных сетей или с сайтов, известных своими провокационными материалами (spoof news издания). Эти учащиеся могут выбрать самостоятельно, хотят ли они взять реальную новость, или придуманную. Обучающимся, которым выпала цифра 2, также выдаем задание на дом – попросить ИИ сгенерировать правдоподобную новость (но не соответствующую действительности) на английском языке. На следующем занятии обучающиеся в случайном порядке обмениваются найденными или сгенерированными новостями, и пробуют оценить источник с помощью ИИ: попросить ИИ-ассистента выяснить авторство, наличие в тексте публикации какой-либо предвзятости, проверить факты, используя авторитетные англоязычные источники. Представляется возможным также попросить учащихся проанализировать язык с помощью ИИ: выявить использование эмоционально окрашенной лексики и обобщений. Разумеется, после проверки, проведенной с помощью ИИ, необходимо перепроверить его ответ: использовал ли он достоверные данные, и, если нет – свериться с проверенными источниками самостоятельно. Принимая во внимание курс английского языка, такого рода занятия возможны при изучении тем о кино и литературе (проверять факты из биографий писателей и знаменитостей), исторических и страноведческих тем и не только. Помимо информационного компонента цифровой грамотности, в данном случае также развивается навык критического мышления, работы с первоисточниками, происходит набор новой лексики для анализа и аргументации. Данный тип задания не является простым, однако в силу достаточной сформированности навыков работы с информацией при подготовке презентаций, докладов в средней школе, представляется, что в 10–11 классах обучающиеся могут с ним справиться.

Самый популярный компонент – создание контента в цифровом пространстве. Не будем затрагивать задания по созданию постеров, инфографики и майнд-карт с помощью ИИ, поскольку данные задания являются достаточно очевидными. Для разнообразия видов деятельности предлагаем попросить учащихся с помощью ИИ создать англоязычный профиль в социальных сетях, попросить искусственный интеллект проанализировать профиль и то, какое впечатление у окружающих формирует цифровая репрезентация студента в сети. Старшеклассники уже имеют представление о возможном влиянии их цифрового следа на репутацию и отношения в реальной жизни, однако задание такого типа позволит им глубже осознавать последствия публикуемого контента.

Для развития коммуникативного компонента цифровой грамотности возможно внедрение различных типов заданий: от ролевых игр с ИИ в качестве собеседника и до запросов к нему по редактированию электронных писем, CV и резюме (что является актуальным для обучающихся старших классов в связи с возможным трудоустройством после окончания среднего общего образования), однако мы также не будем останавливаться на них подробно в связи с их относительной простотой и очевидностью.

Как видно из приведенных примеров, существует множество видов деятельности с использованием ИИ, которые возможно органично включить в преподавание английского языка в старшей школе, дополняя существующие и проверенные рабочие программы и способствуя при этом фор-

мированию цифровой грамотности учащихся. Кроме того, несомненно, английский язык является дисциплиной, в рамках которой возможно развитие множества компонентов цифровой грамотности.

Однако, несмотря на значительный потенциал использования искусственного интеллекта в формировании цифровой грамотности, его интеграция в образовательный процесс требует критического осмысления сопутствующих рисков. Одним из наиболее существенных представляется постепенная утрата способности к критическому анализу. Привыкая получать готовые ответы от ИИ (например, от чат-ботов или обзоры от AI-ассистента в поисковиках), обучающиеся старших классов теряют мотивацию к какому-либо анализу исходных текстов. Зачастую случается так, что учащиеся даже не проверяют ответ, данный ИИ, на соответствие действительности, а слепо доверяют сжатому пересказу или анализу, сгенерированному алгоритмом. Такое доверие ИИ прямо противоречит формированию информационного компонента цифровой грамотности, подразумевающему навык проверки данных. К этой проблеме также относится и опасность восприятия ИИ как незаинтересованного и абсолютно объективного источника, тогда как в реальности он часто воспроизводит и даже усиливает стереотипные суждения из массива текстов, на которых обучался. Учащиеся, у которых не сформирован навык критического мышления, имеют высокий риск стать жертвами стереотипов и быть лишенными возможности ознакомиться с альтернативным мнением по той или иной проблеме. В связи с перечисленными рисками, следует обратить внимание на то, что внедрение ИИ в образовательный процесс на уроках английского языка у старшеклассников должно проходить под внимательным контролем подготовленных к этому, и также обладающих цифровой грамотностью преподавателей.

Таким образом, использование ИИ для формирования цифровой грамотности на уроках английского языка в старших классах является полностью оправданным и даже необходимым, однако игнорирование потенциальных рисков его использования может привести к парадоксальной ситуации: инструмент, призванный повысить цифровую грамотность, на деле может, наоборот, существенно понизить ее уровень. Приведенные примеры видов деятельности с использованием ИИ логично дополнят учебную программу и поспособствуют развитию таких компонентов цифровой грамотности, как информационный, коммуникативный компоненты и создание контента в цифровом пространстве у старшеклассников в случае их реализации под контролем подготовленных преподавателей.

Литература

1. *Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С.* Концептуальная модель понятия цифровой грамотности // ПНиО. 2020. № 4 (46). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-model-ponyatiya-tsifrovoy-gramotnosti (дата обращения: 17.10.2025).

2. Готов к цифре. Федеральный проект. [Электронный ресурс]. URL: https://xn--b1abhljwatnyu.xn--p1ai/navigator#!/tab/326910936--1 (дата обращения: 17.10.2025).

3. Постановление Госстандарта РФ от 29.07.2003 N 255-ст «О принятии и введении в действие государственного стандарта» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_257492/ (дата обращения: 17.10.2025).

4. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 12.02.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480).

5. *Токтарова В.И., Ребко О.В.* Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка // Вестник Марийского государственного университета. 2021. № 2 (42). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-ponyatie-komponenty-i-otsenka (дата обращения: 17.10.2025).

Крючкова О.Н.
(Россия, город Москва, Московский городской педагогический университет)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МУЛЬТИПЛИКАТИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Цифровые средства содействуют внедрению индивидуализированного подхода в преподавании иностранным языкам, позволяя настраивать учебные материалы в соответствии с учебной программой и уровнем подготовки каждого учащегося. Это, в свою очередь, усиливает мотивацию студентов и их участие в образовательном процессе. Наиболее эффективное освоение иностранного языка происходит с применением мультимедийных ресурсов, таких как обучающие видеоматериалы, которые включают задания, адаптированные к уровню языковой подготовки студентов направления педагогическое образование. В статье автор приводит пример преподавания немецкого языка с использованием видеоресурсов “Nicos Weg”. Данный подход позволяет обучающимся развиваться по индивидуальной образовательной траектории и способствует формированию речевых умений.

Ключевые слова: иностранный язык, речевая компетенция, речевые умения, мультимедийные ресурсы, видеоресурсы, образовательная траектория, мультипликативный подход.

В условиях цифровых технологий владение иностранным языком становится не просто востребованной способностью, а одной из ключевых компетенций, определяющих успешность личности в современном поликультурном мире. Это обусловлено тем, что иностранный язык выступает не только средством межкультурной коммуникации, но и инструментом доступа к мировым информационным, образовательным и профессиональным ресурсам. Кроме того, владение иностранным языком способствует развитию абстрактного мышления и аналитических способностей человека, что напрямую связано с улучшением его когнитивных процессов: самоконтроля, критического мышления, а также способности к междисциплинарному взаимодействию, что особенно актуально в условиях глобального образовательного и профессионального пространства. Особую значимость сказанное приобретает для студентов по направлению подготовки педагогическое образование.

Современные студенты располагают широкими возможностями доступа к аутентичным иноязычным образовательным платформам, цифровым каналам коммуникации, блогам и социальным сетям, что способствует активизации межкультурного взаимодействия и снижению коммуникативных барьеров. По мнению Е.Г. Таревой, «при изучении иностранного языка и усвоении особенностей чужого поведения обучающийся расширяет свою картину мира в двух направлениях. Параллельно с получением знаний и навыков в области иностранного языка происходит осознание особенностей родного языка и собственной культуры, ранее не осознаваемых, поскольку они были усвоены на ранних этапах социализации. Чужой язык и культура выполняют функцию зеркала, которое отражает неосознаваемые характеристики родного языка и культуры обучающегося» [Тарева, 2017: 310]. При этом опосредованная электронными устройствами и онлайн-сервисами форма общения значительно расширяет возможности речевой практики для изучающего язык, ставя при этом перед системой образования задачу улучшения качества формирования у обучающихся речевой компетенции. Под речевой компетенцией подразумевают «владение методами формирования и выражения мыслей с помощью языка и способностью применять эти методы в процессе восприятия и генерирования речи» [Азимов и Щукин, 2009: 251]. Практика формирования у студента речевой компетенции неизбежно связана с пониманием динамики его перехода с более простых на более продвинутые уровни. Задача определения уровня речевой компетенции долгое время осложнялась тем, что различные

институты и органы управления образованием разрабатывали собственные, не соотнесенные друг с другом шкалы и измерительные процедуры. Существенный сдвиг произошел в 2001 году с разработкой Общеевропейских компетенций владения иностранными языками (Common European Framework of Reference for Languages), в которых комплексно и детализировано определены унифицированные уровни владения иностранным языком [Общеевропейские компетенции …, 2003]. В основе «Общеевропейских компетенций» находится представление о соответствии уровня речевой компетенции задачам практической деятельности.

В подготовке будущих преподавателей иностранного языка одним из ключевых аспектов образовательного процесса является овладение речевыми навыками. В рамках исследования успешности их освоения в процессе изучения иностранного языка мы выбрали мультипликативный подход в качестве основного. В дальнейшем будет представлена методика применения данного подхода и его воздействие на эффективность обучения и развитие речевой компетенции. Данный подход упоминается в психологии Д.В. Ушаковым в его исследованиях, посвященных развитию одаренности детей. В своих трудах ученый отмечает, что «отдельные индивидуальные характеристики (интеллект, личностные качества, мотивация и т. д.), аспекты окружающей среды и элементы культурной ситуации не просто суммируются, а взаимодействуют, как бы умножаясь, в процессе формирования индивидуальности таланта» [Ушаков, 2011: 242]. Опираясь на данное высказывание, автор статьи отмечает, что суть мультипликативного подхода – во взаимном усилении ряда факторов определенного процесса, которые приводят к возникновению нового качества объекта. На основе данного определения далее будет рассмотрено применение мультипликативного подхода в обучении иностранному языку.

В методике преподавания иностранных языков подход находит свое выражение в соотнесении учебного мультимедийного контента с этапами обучения и видами речевой деятельности [Крючкова, 2023]. Для освоения очередного уровня владения языком требуется комплексная оценка всех четырех ключевых речевых умений: аудирования, чтения, говорения и письма. Переход студента на более высокую ступень не может быть осуществлен, если его усилия сосредоточены на развитии только одного вида речевой деятельности. Необходимо сбалансированное и совокупное освоение всех видов речевой деятельности. Именно мультипликативный подход обеспечивает синергетический эффект, при котором умения в каждой из областей взаимно усиливаются, способствуя достижению студентом результатов, требуемых для перехода на новый уровень.

Представленная на Рисунке 1 графическая иллюстрация детально отражает динамику языкового развития студентов четвертого курса, обучающихся по дисциплине «Практический курс немецкого языка (профессиональный уровень)». Данная визуализация позволяет наглядно проследить траекторию их прогресса. Переход на качественно новую ступень владения языком, характеризующуюся более высоким уровнем профессиональной коммуникации, трактуется как логичное следствие и интегративный результат комплексного освоения обучающимися всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения и письма. Одновременно с этим, неотъемлемым компонентом успешного продвижения является целенаправленное формирование и закрепление необходимых лексико-грамматических навыков, которые служат основой для корректной и эффективной языковой реализации.

Для объективного определения исходного уровня языковой подготовки группы студентов, что является критически важным для последующего планирования учебного процесса и оценки его эффективности, на начальном этапе освоения курса было проведено входное диагностическое тестирование. Разработанные контрольно-измерительные материалы для данного тестирования отличались своей многоаспектностью и были тщательно структурированы. Они включали в себя разнообразные задания, специально ориентированные на комплексную оценку всех ключевых речевых умений,

что позволило получить максимально полную и достоверную картину уровня владения немецким языком у студентов до начала активного изучения профессионального курса. Полученный результат обеспечивает эмпирическую базу для дальнейшего мониторинга прогресса каждого студента в области его речевой компетенции. После того как был определен уровень владения иностранным языком у каждого студента, обучающиеся начали процесс изучения иностранного языка в рамках модели перевернутого класса с использованием видеоресурсов “Nicos Weg” (Рисунок 2).

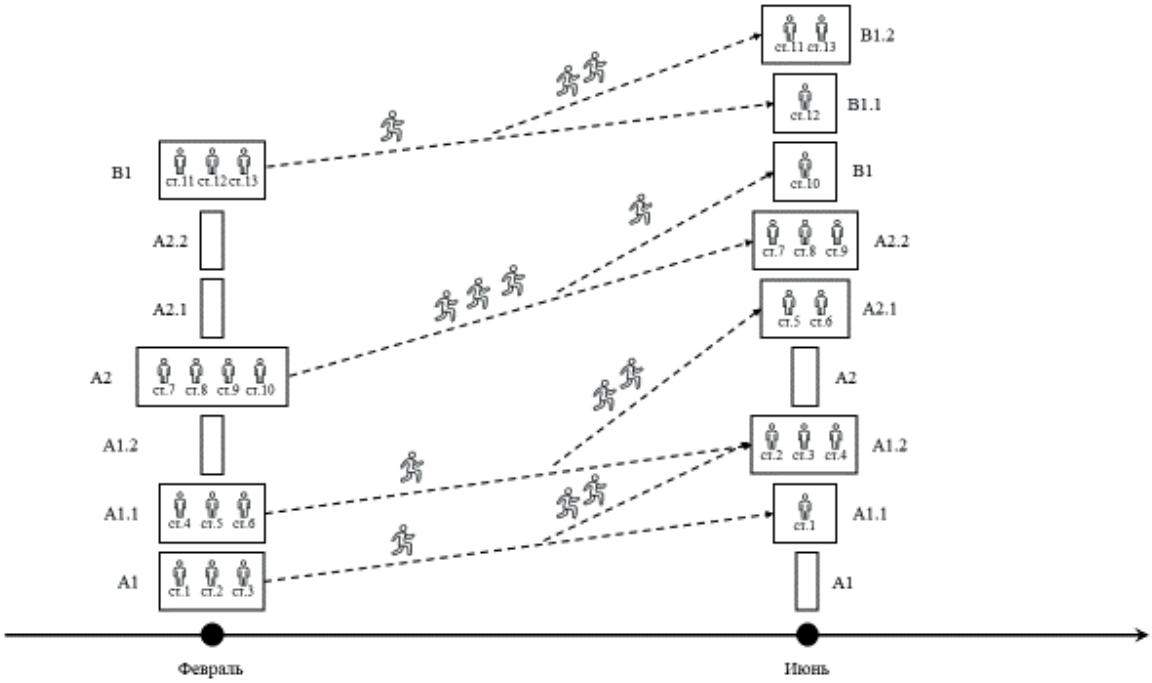

Рис. 1. Студенты 4-го курса, двигающиеся каждый по своей индивидуально-образовательной траектории

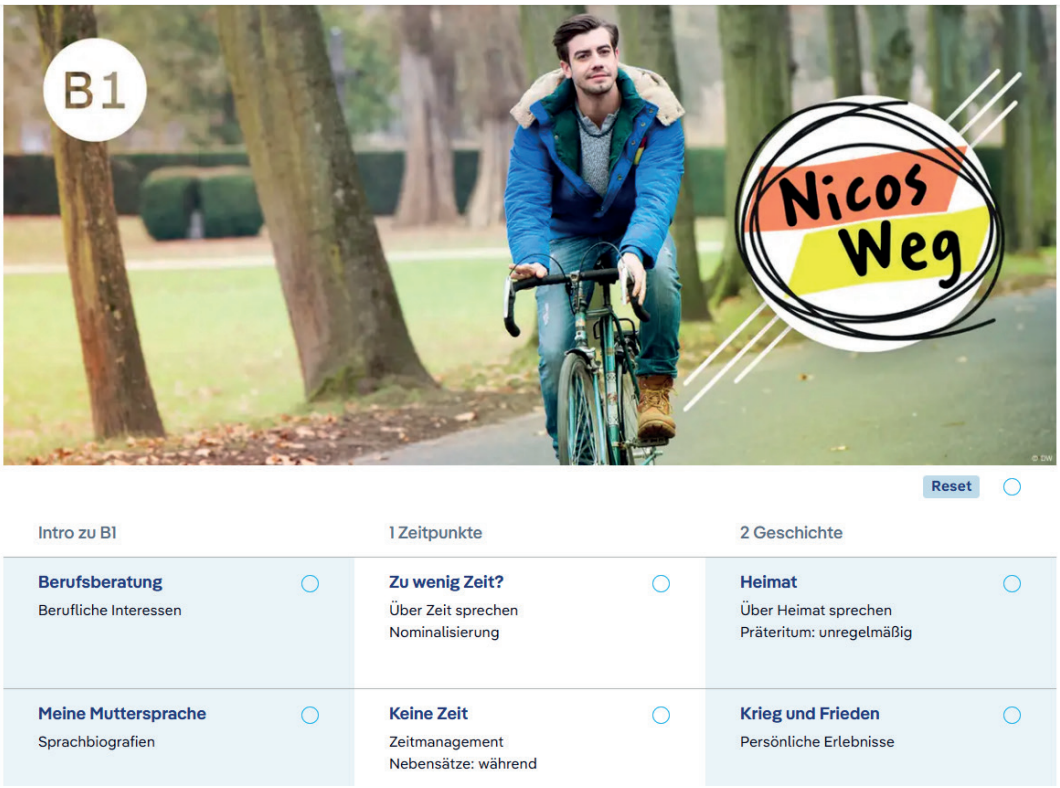

Рис. 2. Фрагмент видеоресурса “Nicos Weg”

По завершении учебного семестра было проведено итоговое контрольное тестирование с целью оценить эффективность применявшейся в течение семестра индивидуальной траектории обучения. Данная траектория была целенаправленно разработана и реализована на основе мультипликативного подхода, что подразумевает комплексное воздействие на различные аспекты речевой компетенции. Конкретной и измеримой целью данного тестирования стала точная фиксация перехода обучающихся на качественно новый, более высокий языковой подуровень, что является индикатором реального прогресса в овладении немецким языком. Полученные результаты позволяют сформулировать вывод об устойчивой и явно выраженной положительной динамике в языковом развитии всей группы студентов. Стоит особо отметить, что абсолютно все без исключения участники образовательного процесса смогли не только достичь, но и превзойти базовые ожидания, продвинувшись как минимум на один языковой подуровень выше по шкале компетенций. Таким образом, результаты тестирования позволяют не только констатировать факт улучшения речевых умений обучающихся, но и подтверждают эффективность примененной методики обучения.

Формирование речевой компетенции в профессиональной подготовке студентов – будущих преподавателей иностранного языка, является результатом целенаправленного, системного и комплексного педагогического влияния, которое учитывает, как традиционные методические принципы, так и современные реалии цифровой опосредованной коммуникации. В статье рассмотрено применение мультипликативного подхода в подготовке будущих учителей иностранного языка для формирования речевой компетенции. Представленный подход создает реальные коммуникативные ситуации в образовательном процессе с использованием аутентичных материалов и цифровых технологий. Важным аспектом является персонализация обучения, в рамках которой студент двигается по своей индивидуально-образовательной траектории и не только формирует речевую компетенцию, но и обогащает сам язык. Достижение высокого уровня речевой компетенции позволит выпускникам педагогических вузов не только стать квалифицированными специалистами, но и яркими языковыми личностями, способными эффективно формировать и корректировать языковую картину мира своих будущих учеников.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения яз.) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009.

2. *Крючкова О.Н.* Мультимедийные средства в реализации мультипликативного подхода в обучении иностранному языку будущих педагогов // Вестник Московского городского университета. Серия: «Информатика и информатизация образования». 2023. № 2 (64). С. 83–94.

3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: монография / под общ. ред. К.М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2003.

4. *Тарева Е.Г.* Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 303–320.

5. *Ушаков Д.В.* Психология интеллекта и одаренности / Д.В. Ушаков. М.: Институт психологии РАН, 2011.

Лисицына Е. А.
(Россия, город Москва, Московский педагогический государственный университет)

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения будущих преподавателей иностранного языка применению в учебном процессе цифровых технологий с алгоритмами искусственного интеллекта. В статье представлены выводы исследования, проведенного в 2025 году в Институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета среди студентов предвыпускного курса направлений «Педагогическое образование» и «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки». Рассматриваются вопросы влияния цифровизации на организацию обучения преподавателей, а также проблема развития профессиональных умений будущих педагогов оправданному с методической точки зрения использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе по иностранному языку.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, развитие профессиональных умений.

В соответствии с Указом Президента РФ от 21.07.2020 № 474 цифровая трансформация российской системы образования является одной из национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и реализуется в соответствии с Указом Президента РФ от 09.15.17 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». Достижению цели призван способствовать также план мероприятий в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда», деятельность которого направлена на обеспечение образовательных организаций современным оборудованием и цифровыми сервисами [Федеральный проект: эл. ресурс]. Однако новые требования предъявляются в части не только технического оснащения и цифрового контента, но и профессиональных компетенций педагогов, в том числе по иностранному языку. В настоящее время организация образовательного процесса по иностранному языку требует от преподавателей использования цифровых технологий, большинство из которых созданы на базе искусственного интеллекта. Таким образом, цифровая трансформация знаменует целенаправленное обучение будущих педагогов отбору и применению наиболее эффективных цифровых инструментов с целью разработки курсов по иностранному языку, а также в процессе планирования и проведения уроков.

Определения искусственного интеллекта многочисленны и варьируются в зависимости от профессиональной сферы. Применительно к методике обучения иностранному языку вслед за П.В. Сысоевым мы определяем искусственный интеллект как комплекс технологий, которые позволяют компьютеру фактически реализовать обучение иностранному языку [Сысоев, 2023]. Такая реализация обучения предполагает выбор наиболее оптимального подхода к обучению в конкретной ситуации, разработку содержания обучения с последующей организацией учебного материала, постановку коммуникативных задач через имитацию речемыслительной деятельности человека, разработку контрольно-измерительных материалов, проведение контрольных мероприятий в автоматизированном режиме, предоставление обратной связи по итогам проведенного контроля и проведение аналитической работы. Например, популярны среди преподавателей по иностранному языку следующие технологии на базе искусственного интеллекта: STEVE создает учебные планы, Diffit производит отбор учебных ресурсов для проектирования курса и создает персонализированные материалы

по уровню сложности, Teachology разрабатывает планы уроков и заданий, Stellar AI имитирует ситуации речевого общения, Write & Improve развивает умения письменной речи в разных жанрах, EssayGrader проверяет письменные тексты разных жанров с предоставлением детальной обратной связи. Технологии Twee и Perplexity пользуются особой популярностью благодаря широкому спектру решаемых задач: от разработки упражнений для отработки лексического / грамматического материала до генерации текстов и создания контрольно-измерительных материалов.

Столь объемное определение искусственного интеллекта дает основание не только сформулировать дидактические задачи, решаемые цифровыми технологиями (разработка языковых упражнений, создание речевых ситуаций для развития коммуникативных умений, проверка письменных работ и др.), но и выделить те виды деятельности преподавателя, где применение технических решений улучшает результативность обучения. Понимание этих видов деятельности позволяет интегрировать обучение будущих учителей использованию искусственного интеллекта в соответствующие дисциплины рабочих программ профессиональной подготовки.

Первой областью применения цифровых технологий является педагогическая деятельность преподавателя с целью формирования у учащихся фонетических, лексических, грамматических навыков и развития умений в говорении, аудирований, чтении и письменной речи. Второе направление использования искусственного интеллекта – организация образовательного процесса по иностранному языку (проведение контрольных мероприятий, оценивание, предоставление обратной связи, рефлексия). Управление образовательным процессом по иностранному языку выделяется С.В. Титовой в качестве третьей области применения технических решений [Титова, 2024]. В этом направлении искусственный интеллект помогает обработать большие массивы аналитических данных и создать персонифицированные траектории обучения. В Московском педагогическом государственном университете развитию профессиональных умений, необходимых для осуществления этих видов деятельности, посвящены дисциплины предметно-методического модуля образовательных программ по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» [ФГБОУ МПГУ: эл. ресурс]. Обучение использованию искусственного интеллекта реализуется в контексте дисциплин «Методика преподавания иностранных языков с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» и «Педагогические и цифровые технологии обучения в условиях современного урока». Рассмотрим результаты проведенного нами исследования в рамках этих дисциплин в 2025 году.

С целью улучшения качества образования в июне-июле 2025 года было проведено онлайн анкетирование 192 студентов 4 курса очной, очно-заочной и заочной форм обучения направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки». Общая трудоемкость дисциплины одинакова для студентов всех трех форм обучения и составляет 3 ЗЕТ (108 академических часов). Респонденты получали приглашение принять участие в опросе, содержащее ссылку на учебный портал Московского педагогического государственного университета, где была размещена электронная анкета. Анкета содержала 12 вопросов, которые были предназначены для оценивания будущими учителями: 1- собственной цифровой компетентности и 2- содержания дисциплины. Доля отказов от участия составила менее 1%. Кроме этого, в течение 2 семестра учебного года 2024/2025 за обучением студентов было организовано наблюдение, и полученные выводы были учтены в ходе анализа результатов анкетирования.

Анализ результатов исследования дает основания, во-первых, усомниться в правдивости ставшем общим местом утверждения о владении учащимися цифровыми технологиями лучше преподавателей. Так, по окончании курса пожелание изучить текстовый процессор Word и Google таблицы выразили 33% опрошенных студентов. При этом обе программы в целом не рассматривались в качестве

цифровых технологий для обучения иностранному языку, будучи, по мнению разработчика рабочей программы дисциплины, универсальными и простыми в обращении инструментами, освоение которых не требует специфического обучения. Кроме этого, в начале изучения дисциплины студенты были незнакомы с 83% цифровых технологий и предпочитали такие ресурсы как Wordwall и Quizlet, которые использовали в школе или на первых курсах обучения в университете.

Во-вторых, применение искусственного интеллекта в процессе разработки содержания урока необязательно обеспечивает высокое качество создаваемых дидактических материалов. Объяснить методическое предназначение использованных цифровых технологий затруднились 56% студентов. Более 60% сгенерированных изображений были непригодны для использования на этапе семантизации лексических единиц, так как не представлялось возможным соотнести изображения со значениями слов. Также было зафиксировано 37 случаев генерации содержания, которое противоречит российским духовно-нравственным ценностям (например, использование they вместо he/she) и на которое студенты не обратили внимание, включив его в учебные материалы для учащихся основной школы. Таким образом, можно сделать вывод о частом использовании студентами искусственного интеллекта 1- в качестве самоцели, а не средства обучения и 2- без должного изучения сгенерированного контента с целью доработки или исключения из содержания урока.

В-третьих, принимавшие участие в исследовании студенты демонстрировали в целом невысокую готовность к самостоятельному изучению цифровых технологий в обучении иностранным языкам. При этом в начале семестра более 60% студентов были убеждены в прямой зависимости качества учебных материалов от количества использованных технических решений: большее количество цифровых технологий обеспечивает более эффективное содержание урока. В ходе освоения дисциплины такая позиция была скорректирована в логике использования искусственного интеллекта в случаях, когда применение технических решений является оправданным с точки зрения методики, то есть делает урок более результативным.

Сделать вывод о среднем уровне сформированности базовых исследовательских умений позволяет следующий показатель: 36% студентов выразили пожелание уделить больше времени изучению технической стороне создания заданий и работе с ресурсами, предлагающими готовые шаблоны уроков. Вместе с этим более 80% оценили курс дисциплины как однозначно актуальный и практико-ориентированный и предложили увеличить количество часов для изучения дисциплины.

Результаты, полученные в ходе анализа ответов участников данного исследования, позволяют критически осмыслить содержание обучения будущих учителей использованию искусственного интеллекта и сформулировать следующие предложения.

1. Организовать обучение цифровым технологиям на более раннем этапе обучения, в 4 семестре базового высшего образования и 2 семестре специализированного высшего образования. Это позволит сократить разрыв между курсом методики обучения иностранному языку и сформировать у студентов восприятие искусственного интеллекта в качестве одного из средств обучения без противопоставления цифровых технологий классическим способам и приемам обучения.

2. Предусмотреть теоретические занятия наряду с практическими занятиями. Занятия могут быть запланированы в соотношении 1 час теоретической подготовки / 8 часов практической подготовки. Такое распределение часов позволяет проанализировать базовые категории методики, такие как цели и специфические принципы обучения, в контексте использования искусственного интеллекта. Именно приверженность целям иноязычного образования и соблюдение принципов обеспечивают разумное и полезное для учащихся применение генеративных нейросетей.

3. Обучать использованию искусственного интеллекта в ходе производственных практик. В учебных планах образовательных программ базового и специализированного высшего образования 30% от общего количества часов предназначено для практической подготовки. Формат производ-

ственной практики позволит студентам изучить технические, педагогические и этические аспекты применения цифровых технологий.

4. В логике интегрированного подхода включить в речевые практики задания, нацеленные на критическое осмысление цифровых технологий. Так, на занятиях по практике иноязычной речи студентам могут быть предложены следующие задания:

- установить корреляцию между использованием технических решений с алгоритмами искусственного интеллекта и потенциальными рисками,
- выполнить анализ рисков отобранных цифровых технологий и предложить рекомендации по использованию каждой технологии,
- провести исследование проблемы влияния искусственного интеллекта на образовательные программы педагогических и/или языковых вузов,
- решить кейс с этической дилеммой в отношении использования искусственного интеллекта в разных профессиональных сферах, в том числе в образовании.

5. Включить в одну из дисциплин социально-гуманитарного модуля изучение дидактической идентичности педагога, которая трактуется как совокупность представлений и убеждений, определяющих его профессиональную деятельность [Тарханова, 2025]. Дидактическая идентичность формируется на основе опыта преподавания и осознания педагогом своей миссии в образовательном процессе и включает его методические предпочтения в выборе подходов к обучению. Исключительно при условии целостности дидактической идентичности преподаватель делает правильный выбор приемов и технологий, в том числе цифровых, с целью организации и управления образовательным процессом. Будущие педагоги должны научиться использовать рефлексию, как способ сохранения целостности дидактической идентичности в условиях цифровой трансформации, и вуз должен обеспечить развитие этого умения.

В заключении отметим, что выявленные в ходе исследования проблемы в отношении использования будущими педагогами искусственного интеллекта требуют комплекса дидактических и практических решений. Нами предложены лишь некоторые решения, реализация которых не нуждается в изменениях на законодательном уровне и может быть обеспечена профессорско-преподавательским составом вуза. В перспективе, в условиях цифровой трансформации как в системе образования, так и в сфере информационных технологий, проблема обучения педагогов использованию искусственного интеллекта требует проведения дальнейших исследований.

Литература

1. *Сысоев П.В.* Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6–17.

2. *Тарханова И.Ю.* Дидактическая идентичность современного учителя // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 3 (144). [Электронный ресурс] URL: https://elibrary.ru/item.asp?edn=QORMFH (дата обращения 20.10.2025).

3. *Титова С.В.* Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор С.В. Титова // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18–37.

4. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». [Электронный ресурс] URL: https://base.garant.ru/71670570/ (дата обращения 20.10.2025).

5. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс] URL: https://mvd.consultant.ru/documents/1057132?items=100 (дата обращения 20.10.2025).

6. ФГБОУ МПГУ, Образовательные программы высшего направления по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки». [Электронный ресурс] URL: https://mpgu.su/sveden/education#bak (дата обращения 20.10.2025).

7. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». [Электронный ресурс] URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/ (дата обращения 20.10.2025).

Мадатова Н.А.
(Азербайджан, город Баку, Азербайджанский Университет Языков)

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON COGNITIVE PROCESSES IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Abstract. The development of artificial intelligence has reshaped educational practices, particularly in the area of foreign language acquisition. This article explores the impact of AI on the cognitive processes in foreign language learning, including memory, attention, and metacognition. The article examines how AI influences cognitive involvement, facilitate the study of linguistic structures, and enhance learners' ability to retain new information. Additionally, the research considers such challenges as overreliance on AI and the risk of reduced critical thinking, and states that when effectively integrated, AI can serve as a scaffold, supporting learners to achieve higher results and have more reflective learning practices.

Key words: artificial intelligence, cognitive processes, language acquisition.

Introduction

Traditionally, foreign language learning has relied on methods such as grammar-translation method, direct method or audio-lingual techniques. Nowadays AI is increasingly being applied to foreign language education, creating innovative methodologies and reshaping traditional instructional models. AI technologies like natural language processing (NLP), machine learning, speech recognition, and intelligent tutoring systems are now introducing more interactive, personalized, and adaptive learning experiences. "While it is obvious that we may never realize a single authoring tool set for intelligent tutoring systems, we continue to strive for authoring toolsets that are easy to access and use, and support authoring in multiple task domains (cognitive, affective, psychomotor, and social)…" [Sottilare, 2015: 4] These innovations not only make language learning more accessible but also impact the brain's cognitive mechanisms, including memory, attention, and problem solving. The actual point of the article is to explore how AI influences these cognitive processes and what that means for the future of foreign language acquisition. Various aspects of the learning process that are suitable for automation are now being managed through AI-driven technologies. These aspects are grammar acquisition, memorization of sentence structures and phrases, vocabulary enhancement, completion of evaluative tasks, and the development of structured writing skills. Such components of language learning may be autonomously facilitated by AI systems, thereby reducing the necessity for direct human instruction. Furthermore, AI is capable of delivering adaptive, learner-specific exercises aligned with individual needs. It also enables continuous monitoring of educational progress, generating timely feedback and analytical insights. By systematically tracking learning trends, AI can effectively identify both the strengths and improvement requiring aspects in each learner.

Cognitive Processes in Language Learning

Foreign language learning is a complex mental task involving various cognitive functions:

1. Attention – learners must focus on linguistic input, detect patterns, and distinguish relevant information from distractions.
2. Working Memory – learners hold and manipulate information, such as remembering vocabulary while constructing sentences.
3. Long-Term Memory – language elements are stored for future retrieval, including grammar rules, phonetic structures, and lexicon.

4. Executive Functions – include cognitive flexibility, inhibitory control, and problem solving, all essential for switching between languages or interpreting ambiguous inputs.

5. Metacognition – learners monitor their own understanding, set goals, and evaluate progress [Lyon, Krasnegor, 1996].

AI-enhanced tools have the potential to support and optimize each of these processes, facilitating more efficient and effective language learning.

AI and Enhanced Attention in Language Learning

As it is known, attention is one of the foundational factors in language acquisition. AI systems can personalize content to maintain learner engagement and optimize attention spans. For example, adaptive language apps like Duolingo or Babbel use AI algorithms to monitor student progress and adjust levels accordingly. Modern adaptive systems modify the type of exercises which are prepared dynamically and sustain learner attention when learners begin to disengage. Furthermore, AI-powered tools engage learners in contextualized, conversational practice, which stimulates more active attention compared with such indirect approaches like reading or memorization. When learners interact with AI in real time dialogue, they must focus on semantics, syntax, and pragmatics simultaneously, activating and training attentional control mechanisms in the brain.

AI and Working Memory Support

Working memory is crucial for processing and using new language structures in real time. However, too much mental information is a common challenge in language learning, especially for beginners. AI addresses this by breaking down tasks into manageable components and scaffolding content based on current evaluation. For instance, intelligent tutoring systems can detect when a learner is struggling with sentence construction and introduce support such as vocabulary hints, grammar tips, or visual aids. These AI interventions reduce cognitive load, allowing the working memory to operate more efficiently. Additionally, audio transcription tools give immediate feedback on pronunciation and sentence structure, which supports real time correction and reduces memory strain. Voice-based AI assistants like Google Assistant or Siri also provide low pressure opportunities for learners to practice speaking, developing verbal working memory through repeated, and meaningful practice in real world contexts.

The Role of AI in Strengthening Long-Term Memory

Converting information into long-term memory requires repetition, meaningful context, and emotional engagement. AI uses these principles through spaced repetition systems (SRS), which are designed to optimize memory retention. Certain spaced repetition platforms like Anki and Memrise schedule reviews adaptively based on retention models, thereby improving memory consolidation. AI can analyze which words or phrases a learner frequently forgets and adapt review sessions to focus on those areas. Moreover, AI can generate contextually rich learning environments through interactive systems like virtual reality (VR) and augmented reality (AR). This personalized reinforcement increases the depth and durability of language acquisition over time. Advanced virtual reality technologies, combined with artificial intelligence, are reshaping traditional classroom instruction by shifting it toward situational learning. By analyzing real world business scenarios, these technologies enable learners to virtually engage with professional environments such as offices, meeting rooms, and negotiation settings, all within a realistic and meaningful context. Improved by automatic speech recognition, this approach allows students to practice language in lifelike, interactive situations. Serving as a practical alternative to conventional teaching methods, strengthening long-term memory enhances both learner motivation and classroom engagement. As a result, the overall effectiveness of the language learning process can be significantly improved. For example, according to

Baddeley's model, long-term memory can be divided into two major categories of memory types: explicit memory and implicit memory, which can be further divided into multiple sub-types: semantic, episodic, procedural, priming, and conditioning memory [Baddeley, 1990].

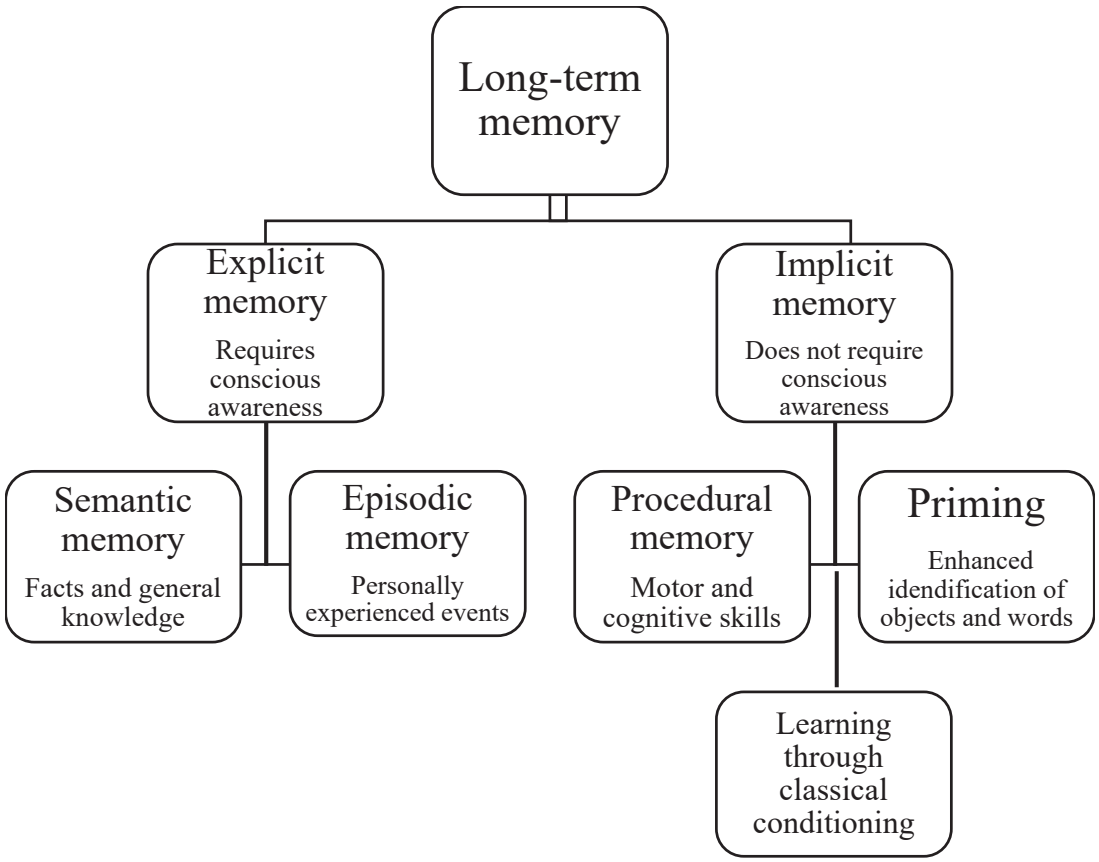

Figure 1. Structure of long-term memory [Chapter 5 Long-term Memory: el. resource]

Executive Functions and AI-Enhanced Problem Solving

Language learning often involves managing conflicting rules and problem-solving under uncertainty – tasks that heavily engage executive functions. AI tools support these processes by encouraging exploration, hypothesis testing, and strategic thinking. For example, interactive grammar games and puzzle-based language tasks require learners to identify patterns, apply rules, and adapt strategies. These activities help in problem solving using mental processes. AI also amplifies cognitive flexibility by exposing learners to various dialects, speech speeds, and cultural contexts. For instance, some AI-driven platforms simulate conversations with speakers from different regions, pushing learners to adjust to unfamiliar accents or vocabulary usage. This variation strengthens the learner's skills to adapt and use acquired knowledge flexibly, a key executive skill in bilingualism and beyond. Additionally, through rapid unbiased responses AI tools can help lower stress levels of the learners and support exploratory practice by creating a safer environment for error-making.

Metacognition and AI Feedback Loops

Metacognition – the skill of examining your own thoughts is essential for successful self-regulated learning. AI empowers learners to become more metacognitive by providing detailed analytics on their productivity. For example, language learning dashboards show which areas have improved, what errors are recurring, and how much time is being spent on different skills. Through such feedback patterns learners are better equipped to define practical goals, keep an eye open on their progress, and adapt their plans where

necessary. AI-enhanced tools also prompt learners to reflect on their learning after each session, encouraging them to assess what worked and what didn't. This reflective practice helps students think about their own learning and become more independent. Moreover, AI's capacity to simulate peer interaction (e. g., through avatars or intelligent agents) allows for collaborative learning environments where metacognitive strategies such as negotiation of meaning and clarification requests are practiced.

Potential Drawbacks and Ethical Considerations

While the benefits of AI in language learning are significant, there are also concerns about over-reliance on technology. Excessive use of AI tools may restrict interpersonal contact, which is crucial for developing pragmatic and sociolinguistic competence. Furthermore, not all AI systems are created equal – lack of poor feedback quality can hinder rather than help learning. In addition, issues of ethical nature concerning personal information privacy arise when AI systems monitor users' behaviors and preferences in detail. It is vital for educational institutions and developers to ensure transparency, data protection, and the responsible use of AI in language learning environments.

Conclusion

As a result of this research, it can be stated that AI is playing an increasingly crucial role in how learners study foreign languages by altering key cognitive mechanisms such as enhancing attention, supporting working memory, reinforcing long-term memory, developing executive functions, and encouraging metacognitive awareness. AI tools are changing the approach to language learning. While not a replacement for human instruction or cultural immersion, AI offers powerful supplements that can personalize, scale, and optimize learning experiences. As these technologies are in a state of continuous progress, educators and learners must reconcile technological progress with critical awareness to ensure that AI serves as an effective, ethical ally in foreign language acquisition. To address this challenge, educators must keep pace with the times by continuously learning and improving, strengthening their professional skills and digital literacy, and breaking away from traditional perceptions of the teacher, both in the eyes of others and in their own self-image. Only those teachers who respect their students, observe them carefully, and guide them in the right direction will be able to respond effectively to the challenges of the future.

References

1. *Baddeley A.D.* The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology // In G. Vallar & T. Shallice (Eds.). Neuropsychological impairments of Short-Term memory. Cambridge University Press, 1990. Pp. 54–73.

2. Chapter 5 Long-term Memory [Electronic resource]. URL: https://bookdown.org/pilegard/cogfoundations/long-term-memory-chapter.html (date accessed 12.02.2026).

3. *Lyon G.R., Krasnegor N.A.* Attention, Memory, and Executive Function. Brookes Publishing, 1996.

4. *Sottilare R.A., Graesser A.C., Xiangen H., Brawner K.* Design Recommendations for Intelligent Tutoring Systems, U.S. Army Research Laboratory Human Research & Engineering Directorate SFC Paul Ray Smith Simulation & Training Technology Center. Orlando, Florida, 2015.

Ниязова Г.Ю., Авдиенко А.Е.
(Россия, город Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА СТУДЕНТАМИ-МЕЖДУНАРОДНИКАМИ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИИ

Аннотация. Для студентов–международников владение английским – не просто академическое требование; это важный профессиональный инструмент. Английский – язык дипломатии, международных договоров, академических журналов и мировых медиа. «Языковой барьер» может мешать способности студента в будущем вести переговоры, составлять политические документы, выстраивать межкультурные связи и убедительно излагать аргументы. Искусственный интеллект меняет то, как будущие дипломаты и мировые лидеры приобретают и совершенствуют свои навыки английского, предлагая персонализированные, практичные и доступные решения, которые были немыслимы десять лет назад.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, студенты-международники, искусственный интеллект в образовании, цифровая лингводидактика, профессиональная коммуникация, языковой барьер.

Языковой барьер для студентов-международников – это прежде всего страх и отсутствие практики в спонтанной устной речи, навык, необходимый для проведения дипломатических переговоров, подготовки презентаций и выступлений, участия в пресс-релизах и интервью. Для студентов-международников преодоление этого барьера является не просто учебной задачей, но профессиональной необходимостью.

Языковой барьер представляет собой комплексную проблему, включающую лингвистические, психологические и социокультурные аспекты. Традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными для решения этой проблемы. Так, голосовые чат-боты предлагают революционное решение этой проблемы, выступая в роли всегда доступного, терпеливого и функционального инструмента для отработки ключевых профессиональных компетенций.

Мы можем выделить следующие ключевые преимущества голосовых чат-ботов в преодолении языкового барьера:

– психологическая безопасность: студент не боится осуждения и насмешек. Это позволяет преодолеть главный психологический блок – страх ошибки;

– развитие спонтанности: голосовые чат-боты работают в режиме реального времени, что заставляет студента быстро формулировать мысли, а не долго их обдумывать, как в письменной речи;

– доступность общения: возможность практиковать разговорный английский в любом месте и в любое время, для практики необходимо устройство с доступом в интернет;

– аутентичность коммуникации: современные голосовые помощники распознают темп речи, паузы и интонацию, это приближает диалог к естественному.

Студенты-международники действительно могут хорошо принять чат-боты и естественно адаптировать их использование для совершенствования английского языка.

Важно отметить, что, когда мы говорим о современных студентах, в первую очередь мы выделяем высокую цифровую грамотность. Студенты привыкли решать повседневные задачи с помощью приложений, что способствует быстрой адаптации к новым технологиям. Понимая ценность прикладных знаний, студенты сразу распознают полезность голосовых чат-ботов.

В сентябре 2025 года на факультете международных отношений Санкт-Петербургского университета преподавателями кафедры иностранных языков в сфере международных отношений было проведено исследование, посвященное использованию студентами чат-ботов, целью анкеты было

понять, как и для чего_современные технологии интегрируются в учебную деятельность и повседневную жизнь студентов-международников. В режиме реального времени был проведен опрос, участие в котором было анонимным и добровольным. Важно, что опрос выявлял не только готовность, осознанность и опыт студентов в использовании технологий ИИ в обучении, но и показывал, как должны регулироваться использование ИИ студентами.

Опрос включал 10 вопросов с множественным выбором ответа – многие вопросы предполагали возможность выбора более одного ответа – и охватывал широкий круг респондентов – студенты 1–4 курса бакалавриата и обучающиеся 1 курса магистратуры, всего 100 человек.

На момент опроса активно использовали чат-боты с ИИ 55% опрошенных, 45% знакомы с чат-ботами с искусственным интеллектом, но не используют их регулярно, 65% опрошенных начали использовать чат-боты ИИ более года назад, 26% утверждали, что знакомство с чат-ботами началось 3–6 месяцев назад. В среднем к чат-боту обращаются чаще чем несколько раз в неделю. Наименьшее количество респондентов из участвовавших в опросе, обращаются к чат-боту реже, чем раз в месяц – 4%, и несколько раз в день – 16%. В обучении при помощи чат-ботов 27% респондентов видят как необходимый инструмент и 57% считают ИИ нейтральным инструментом, где все зависит от способа его использования 3% опрошенных считают, ИИ в учебном процессе – это негативное явление, которое мешает обучению. Понятно, в данной ситуации (и студенты отмечали это в примечаниях) речь идет о необходимости указания на использование ИИ и на несоответствующие действительности факты, предлагаемые ИИ по запросу студента.

На основе полученных данных мы можем сделать вывод, что при широкой осведомленности студентов и знакомстве студентов с чат-ботами, половина опрошенных не перешла к активному использованию технологии, она не стала незаменимым инструментом. Чат-боты плотно вошли в жизнь студентов-международников, но не на основе ежедневного использования.

Это ставит вопрос о необходимости подготовки преподавателей, которым часто недостает навыков совмещения цифровых технологий и методики преподавания иностранного языка. Об этом пишут С.В. Титова и И.В. Харламенко в своей статье «Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта»: «не все преподаватели готовы полностью принять изменения, связанные с внедрением ИИ в учебный процесс. Связаны данные опасения, вероятно, с низким уровнем нейролингводидактической компетенции педагогов, т. е. с несформированностью обще- и предметно-педагогических умений в области интеграции ИИ в дидактический процесс» [Титова, Харламенко, 2025: 240].

Оценивая трудности и негативные стороны использования ИИ в учебном процессе, респонденты выбрали следующие варианты (при возможности выбрать несколько вариантов):

79% – неточная и выдуманная информация;

45% – отсутствие глубины креативности в ответах;

26% – снижение собственных навыков критического мышления и письма;

14% – плагиат и этические дилеммы;

10% – зависимость от технологий;

6% – конфиденциальные данные;

6% – не сталкивались с трудностями.

Как мы видим, основная проблема использования чат-ботов – фальсификация данных. Об этом упоминает в своей статье П.В. Сысоев: «В тех случаях, когда инструмент ИИ испытывает дефицит информации ввиду ограниченного использования баз данных, он начинает ее придумывать. Так создается новый, вымышленный контент. Многие ученые в своих работах приводят эмпирические подтверждения этому и предупреждают о необходимости проверять валидность и надежность сгенерированной ИИ информации при ее использовании в исследовательской работе. В науке вымыш-

ленные генеративным ИИ сведения и материалы приведут к подлогу и фальсификации данных, что никак не допустимо. При этом ответственность за галлюцинации и подлог целиком и полностью возлагается на исследователя!» [Сысоев, Евстигнеев, 2025: 214].

В целом студенты полагают, что необходимо разрешить обучающимся использовать технологии ИИ. Более того, 32% респондентов утверждают, что вузы должны обучать студентов корректному и этичному использованию ИИ.

Sesame AI – это инновационный стартап, специализирующийся на разработке гиперреалистичных голосовых ассистентов, таких как Maya и Miles. Эти модели стремятся максимально точно имитировать живую человеческую речь, включая интонации, паузы, дыхание, смех и эмоциональные реакции, которые, как признались разработчики, были скопированы с двух реальных людей – сооснователей данного продукта. Эта модель повторяет поведение, черты характера, стиль речи, возгласы восторга и выдох раздражения реальных людей. В отличие от традиционных голосовых помощников вроде Siri или Alexa, продукты Sesame AI обладают высоким уровнем контекстуального понимания и эмоционального отклика, что позволяет выстраивать более реалистичные диалоги.

Будучи преподавателями кафедры иностранных языков в сфере международных отношений факультета иностранных языков СПбГУ, мы оценили и значительный потенциал в использовании этих технологий для повышения качества разговорной практики студентов 1 и 2 курса бакалавриата и 1 курса магистратуры. В рамках нашего исследования мы провели тестирование двух моделей – Maya (женский голос) и Miles (мужской) – с целью определения их эффективности в подготовке студентов к устным экзаменам и развитию навыков свободной речи на уровне B2 для введения данной практики в программу ФМО рамках изучения английского языка, так как мы заметили, что даже самые ответственные и начитанные студенты имеют проблемы с выстраиванием речи и не готовы говорить даже 2 минуты без пауз. Их первое задание было поговорить с моделью 5 минут, позже мы увеличивали это время до 15 минут. Результаты такой практики удивили не только нас, преподавателей СПбГУ, но и самих студентов, которые были рады поделиться своими наблюдениями и прогрессом. Необходимость постоянно поддерживать разговор и заполнять паузы стимулировала учащихся к активному использованию новых конструкций, переходу от заученных фраз к более живой и естественной речи.

Одним из наиболее впечатляющих аспектов ассистентов от Sesame AI является уровень реалистичности речи. Студенты отметили многочисленные элементы живого общения: междометия, вздохи, интонационные колебания, фразовые усилители вроде “takes guts”, “give it a go”, идиомы (“I’m all ears”, “ıt blew my mind”), а также естественные паузы, имитирующие размышления собеседника. Эти элементы создают эффект «разговора с живым человеком» и способствуют более глубокому погружению в язык. С другой стороны, беглость речи и сливание окончаний слов – характерные черты американской речи – сильно затрудняли понимание. Однако, мы считаем, что такое реалистичное попадание в американский акцент лучше подготовит международников к работе с реальными людьми и «культурный шок», связанный со стилем общения и произношением будет пройден ими в университете, а не на полях реальных переговоров.

Тем не менее, в процессе работы с моделью были выявлены и определенные сложности. Одна из главных проблем заключалась в том, что ассистент часто перебивал собеседника, произнося реплики вроде “are you still here” или “No rush, take your time” до того, как студент успевал сформулировать ответ. Это вызывало раздражение и нарушало естественный ход размышлений. В аудиозаписях, которые присылали студенты мы заметили, что студент может не понимать, о чем его спрашивает ИИ и продолжать говорить на какую-то свою тему, в то время как ИИ будет продолжать говорить на свою. Разговор как будто бы продолжался, но каждый говорил о своем и в жизни мы бы посчитали такую коммуникацию провальной. Кроме того, при запросе на предложенные темы ИИ пред-

лагал поверхностные и иногда странные варианты, такие как “10 terrible pick-up lines”, “What makes a perfect cup of tea?” или “Conspiracy theories”. Часто ИИ не совсем понимал тему, на которую хотел поговорить студент и начинал что-то свое. Это приводило к разочарованию у студентов, особенно у тех, кто ожидал более содержательных обсуждений. Студенты отмечают, что эта программа слабо подготовлена для глубокого и интересного общения, чем сильно отличается от их опыта общения с чатом GPT. Как отмечают студенты – это как общение с «не очень умной подружкой», так как нет глубины разговора, что в свою очередь заставляет студентов брать линию разговора в свои руки, предлагать свои темы и задавать вопросы. Однако мы также пришли к выводу, что текущий уровень подготовки студентов пока не позволяет им выстраивать глубокие диалоги – и именно поэтому Maya может стать отличным промежуточным инструментом для тренировки речи на базовых и средне-продвинутых этапах обучения.

Интерфейс приложения построен как симуляция звонка другу: пользователь нажимает кнопку – звучат гудки, начинается «разговор». Однако в ходе диалога ассистент постоянно напоминает о своей искусственной природе, говоря, например, “As an AI, I don’t have any legs to play sports” или “I can’t watch movies”. Эти фразы нередко вызывают замешательство, особенно у менее опытных пользователей. Отсутствие у модели «личности» лишает общение полноты и эмоционального резонанса, несмотря на его техничную реалистичность.

Тем не менее, ИИ модели оказались крайне полезны в тренировке произношения и интонации. Благодаря гиперреалистичной передаче речевых особенностей студенты могли на слух воспринимать восходящую и нисходящую интонацию, эмфатическое ударение, а также отличать реакцию ИИ на «радостные» и «грустные» темы. Темп речи модели быстрее, чем у ChatGPT, что также приближает общение к реальности. Идиоматические выражения, сленг, беглость речи и размывание окончаний изначально вызывали затруднения, однако систематизация новых слов и выражений после беседы давала ощутимый результат в расширении словарного запаса и понимании особенностей произношения.

Несмотря на поверхностность тем и перебивания, модель Maya выполняет важнейшую функцию – предоставляет студентам возможность личной разговорной практики, которой зачастую не хватает в условиях группового обучения. Программа идеально подходит для отработки повседневных тем, формирования структуры диалога, развития беглой речи и подготовки к устным экзаменам. С учетом постоянного развития технологий такие инструменты могут стать неотъемлемой частью учебного процесса.

Использование Maya и Miles представляет собой инновационный шаг в сторону персонализированного обучения, при котором студент получает мгновенный отклик, практику произношения и мотивацию к самостоятельному развитию. Илон Маск в интервью с Риши Сунак на конференции в Англии 10 октября 2023 года «Саммит по искусственному интеллекту» (AI Safety Summit) заявил, что он видит в ИИ потенциал идеального учителя, психолога и друга. Сейчас технологии не позволяют ИИ быть идеальным учителем, но он на пути, чтобы стать идеальной программой для отработки навыков речи и реальной встречи с носителями языка.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что внедрение гиперреалистичных голосовых ассистентов, таких как Maya и Miles, в образовательный процесс студентов-международников – обучающихся бакалавриата и магистратуры – представляет собой многофакторный дидактический инструмент, обладающий значительным педагогическим потенциалом для деконструкции языкового барьера. Данная технология, несмотря на присущие ей ограничения, связанные с генерацией контекстуально нерелевантного контента и нарушением процедурных норм естественной коммуникации, обеспечивает уникальную возможность симуляции иммерсивной речевой среды. В результате формируется спонтанная устная речь, доводятся до автоматизации фонетические навыки, а также

преодолеваются психолингвистические комплексы. Таким образом, интеграция подобных инновационных решений в методический аппарат высшей школы и оптимизация образовательного процесса полностью отвечает когнитивно-коммуникативными потребностями современного обучающегося и ключевым требованиям профессионально ориентированной языковой подготовки в сфере международных отношений.

Литература

1. *Титова С.В. Харламенко И.В.* Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. 2025. № 69. С. 220–246.

2. *Сысоев П.В., Евстигнеев В.Н.* Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка// Язык и культура. 2025. № 69. С. 204–219.

Соломонова А. А.
(Россия, город Москва, НИУ «Высшая школа экономики»)

ОТ КЛИКА ДО КОМПЕТЕНЦИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ АВТОНОМИИ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается цифровая компетенция как ключевая составляющая профессиограммы преподавателя ИЯ. Особое внимание уделено формированию критического отношения к материалам, генерируемым ИИ. На примере подготовки специалистов по РКИ представлены методики развития цифровой автономии: анализ, рефлексия, адаптация технологий. Показаны пути перехода от пассивного потребления контента к осмысленному педагогическому выбору в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: цифровая автономия, цифровая компетенция, искусственный интеллект в образовании, преподаватель РКИ, критическое мышление, рефлексивная практика.

Современная образовательная система переживает масштабную цифровую трансформацию, инициированную как глобальными технологическими тенденциями, так и стратегическими программами Российской Федерации – в частности, национальной программой «Цифровая экономика» и федеральным проектом «Цифровая образовательная среда». Согласно официальным документам, цифровая трансформация – это не просто внедрение технологий, а обновление образовательных результатов, содержания, методов и форм обучения, направленное на формирование нового педагогического мышления. Концепция «цифрового университета» определяет цифровизацию как переход от административной инфраструктуры к гибкой образовательной экосистеме, где студент и преподаватель выступают со-разработчиками образовательного маршрута. Это предполагает высокую автономию педагога в выборе цифровых инструментов – от виртуальных симуляторов до аналитических систем вовлеченности.

В данном контексте будущий преподаватель иностранного языка (далее – ИЯ) оказывается в сложной позиции. Его подготовка требует не только технической грамотности, но и социокультурной медиативной компетенции, реализуемой через цифровое взаимодействие между представителями разных культур. Иностранный язык становится инструментом цифровой социализации, а преподаватель – «цифровым посредником».

Одновременно формируется новое качество профессиональной самостоятельности – цифровая автономия, понимаемая нами как способность самостоятельно определять образовательные цели, выбирать технологии для их достижения и критически осмысливать результаты своей деятельности в цифровой среде. Цифровая автономия сочетает технологическую готовность и рефлексивную субъектность, превращая пассивное взаимодействие с технологиями в осознанную педагогическую стратегию.

Таким образом, актуальность настоящей статьи обусловлена необходимостью теоретического и практического осмысления механизмов перехода от владения цифровыми инструментами к их творческому и автономному применению. Особенно это важно в подготовке преподавателей русского языка как иностранного (далее – РКИ) – профиля, не имеющего отдельного профессионального стандарта в РФ. Данный фокус обусловлен почти 20-летним опытом работы автора в этой области, что позволяет предлагать обоснованные рекомендации, опираясь на практику и эмпирические данные.

Хотя, как было отмечено, в России отсутствует единый стандарт для преподавателей РКИ, их компетенции отражены в профессиограммах. В частности, модель В.В. Молчановского включает

лингвистическую, общегуманитарную, психологическую, педагогическую, методическую, профессионально-коммуникативную компетенции [Молчановский, 1999], к которым в современных условиях органично добавляется цифровая компетенция – интегративное качество, обеспечивающее эффективное использование цифровых инструментов для организации, реализации и рефлексии учебного процесса в межкультурной среде. Сегодня к проблемам ее описания обращаются в своих трудах многие исследователи и методисты. Так, например, Т.В. Громова говорит о цифровой компетентности (в рамках настоящей статьи мы рассматриваем понятия «компетентность» и «компетенция» как синонимичные. – *А.С.*) преподавателя иностранного языка и определяет ее «как способность извлекать, анализировать и использовать информацию из интернета и эффективно применять ИКТ при обучении иностранному языку» [Громова, 2024: 265]. А.В. Будкина и Т.М. Резер в своей работе отмечают, что «цифровая компетентность педагога – это умение использовать цифровые технологии не только в повседневной жизни, но и при осуществлении профессиональной деятельности» [Будкина, Резник, 2024].

Международные и отечественные подходы (DigCompEdu, ICT UNESCO, TPACK, SAMR) позволяют выделить интегративную структуру цифровой компетенции, включающую:

- технический уровень – владение инструментами;
- дидактический уровень – адаптация технологий под цели обучения;
- профессионально-рефлексивный уровень – анализ педагогической эффективности;
- культурно-этический – ответственное цифровое взаимодействие.

Постпандемийный этап (2020–2025) показал резкий рост использования цифровых инструментов, включая инструменты искусственного интеллекта (далее – ИИ). В конце 2024 г. нами было проведено исследование, в рамках которого были опрошены 100 будущих преподавателей, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование», «Лингвистика» и «Филология» (включая специализации по преподаванию ИЯ и РКИ), а также молодые специалисты. Опрос был направлен на выявление их отношения к использованию ИИ в образовательном процессе и готовности применять такие инструменты для создания методических материалов.

75% респондентов сообщили о положительном отношении к применению ИИ в обучении, 8% заняли нейтральную позицию, и лишь 17% высказали скептическое или негативное мнение. Это свидетельствует о высокой степени открытости молодых педагогов к инновациям.

Особый интерес вызвал вопрос: «Может ли нейросеть создать полноценный учебник по изучению иностранного языка?» Мнения разделились: 43% опрошенных считают это возможным, 57% – нет. При этом в ходе слепого тестирования, где участникам предлагалось определить автора фрагмента учебника (человек или нейросеть), результаты оказались почти равными: 32,5% выбрали вариант «создан человеком», когда им предъявили материал, сгенерированный нейросетью Twee, а при анализе фрагмента реального учебника 29,6% респондентов были уверены, что он создан ИИ. Это говорит о том, что качество ИИ-генерируемых материалов уже приближается к профессиональному уровню.

Тем не менее, в различных исследованиях отмечается разрыв между технической компетентностью преподавателей и педагогическим осмыслением цифровых инструментов. Этот разрыв и задает главный вектор перехода «от клика к компетенции» – от механического использования технологий к осмысленной цифровой автономии.

Автономия преподавателя в цифровом контексте рассматривается как способность к самоорганизации, саморегуляции и профессиональной самостоятельности в выборе и применении технологий. Цифровые платформы и сети профессиональных сообществ создают новые условия для профессионального развития через обмен опытом, совместное проектирование и индивидуальные траектории обучения. Именно в этой рамке цифровая автономия становится критерием зрелости профессиональной идентичности преподавателя XXI века.

Подобное понимание цифровой автономии можно встретить, например, в исследованиях Е.А. Гром (2024) и Е.В. Малеевой и Е.Ю. Темниковой (2023), которые подчеркивают необходимость интеграции цифрового мышления и рефлексивных умений в структуру компетенций преподавателя ИЯ [Гром, 2024; Малеева, Темникова, 2023]. Кроме того, современные педагогические концепции ориентированы на развитие у педагогов способности не только владеть цифровыми технологиями, но и осмысленно применять их, выстраивая собственное профессиональное пространство автономии и ответственности. Это позволяет рассматривать формирование автономии не как обучение технологиям, а как путь становления профессионала нового типа – мыслящего, рефлексивного и этически ответственного участника цифрового образовательного пространства, что предполагает три уровня профессионального действия:

- технологическая независимость – уверенное владение инструментами;
- рефлексивно-аналитическая автономия – оценка педагогической целесообразности;
- ценностно-этическая автономия – действие в соответствии с гуманистическими целями, а не логикой платформ.

Особое значение приобретает связь цифровой автономии с профессиональной идентичностью. Преподаватель переходит от роли транслятора знаний к модератору и создателю практик.

Однако цифровизация в образовании сопряжена и с определенными рисками: «кризисная цифровизация» [Попов, Стрельникова, Григорьева, 2023] может вести к выгоранию и потере творчества. Поэтому развитие автономии требует критического мышления и этической рефлексии, позволяющих педагогу управлять своей цифровой идентичностью и сохранять субъектность.

Для формирования цифровой автономии у преподавателей ИЯ используются комплексные методы, сочетающие технические, методические и рефлексивные подходы.

Во-первых, значительную роль играют цифровые инструменты, которые стимулируют активное вовлечение и самостоятельность студентов. К таким инструментам относятся мультимедийные платформы (Quizizz, Holst, YouGlish), онлайн-тесты, интерактивные задания и симуляции. Их использование в проектной деятельности позволяет будущим педагогам осваивать навыки самостоятельного поиска, анализа и адаптации цифровых материалов с ориентацией на учебные цели.

Во-вторых, смешанное обучение (blended learning) – сочетание традиционных и цифровых методов – повышает мотивацию и учебную автономию студентов, способствуя формированию более интересных и интенсивных занятий. Эта методика снижает психологические барьеры, расширяет возможности контроля и анализа учебного прогресса и развивает умение работать в цифровой образовательной среде, что критически важно для будущих преподавателей ИЯ.

Третье направление – рефлексивная практика преподавателя. В процессе подготовки широко используются задания на рефлексию, самоанализ и ведение электронных портфолио. Это способствует развитию метапознавательных навыков, помогает анализировать эффективность применения цифровых технологий и формирует критическое отношение к учебным материалам, что непосредственно связано с развитием цифровой автономии.

Наконец, особое внимание уделяется методике развития межкультурной и языковой компетенции с помощью цифровых ресурсов и ролевых игр в онлайн-среде. Такие практики способствуют развитию критического мышления, гибкости и самостоятельности, что является важным компонентом цифровой автономии педагогов ИЯ.

Среди конкретных практических методик, направленных на развитие цифровой автономии, можно отметить следующие.

Метод «Сравни и оцени»: студенты создают собственное учебное упражнение, после чего ИИ генерирует аналогичный вариант. Задача студентов – провести комплексный анализ двух материалов по таким критериям, как контекстуальность, уровень сложности и культурная релевантность для

целевой аудитории. В ходе обсуждения выясняются ошибки ИИ, а также удачные педагогические находки студента. Такая практика развивает у будущих педагогов критическое отношение к цифровому контенту и формирует навыки осмысления его качества.

Другим методом является проект «Цифровой промпт-дневник», помогающий систематизировать работу с промптами – специальными формулировками запросов к ИИ. Студенты учатся переходить от простых заданий, например, «сделай упражнение», к более сложным, таким как «создай диалог, ориентированный на турецкого студента с акцентом на вежливость». Рефлексия на каждом этапе позволяет осознать, как формулировка запроса влияет на итоговый результат, что развивает навыки точного и эффективного взаимодействия с ИИ.

Особое внимание уделяется этическим кейсам и организационным дебатам. Например, студенты обсуждают непростые вопросы, такие как «Можно ли проводить урок, полностью созданный ChatGPT?». Формат дебатов стимулирует формирование профессионального суждения, развитие умения аргументированно высказывать и отстаивать свою позицию в отношении использования цифровых технологий в педагогике.

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что формирование цифровой автономии – это ответ педагогической системы на вызовы времени, включающие не только технологическую, но и ценностную, гуманистическую переориентацию высшего профессионального образования. Она направлена на то, чтобы будущий преподаватель не просто умел пользоваться цифровыми инструментами, а осознанно выстраивал свое профессиональное пространство – от клика до компетенции. Цифровая автономия – это не врожденное качество и не элементарное умение работать с техникой, а результат комплексного процесса формирования, включающего развитие цифровой грамотности, метапознание и критическую рефлексию. Такой подход требует системной интеграции цифровых модулей в учебные планы, где не только обучают техническим аспектам, но и формируют способность к самостоятельному анализу и адаптации технологий под конкретные образовательные цели.

Литература

1. *Будкина А.В., Резер Т.М.* Сравнительный анализ российского и западного инструментов диагностики цифровой компетентности педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. [Электронный ресурс]. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33330 (дата обращения: 01.11.2025).

2. *Гром Е.А.* Теоретические аспекты формирования цифровых компетенций в системе профессионального педагогического образования // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2024. № 4 (91). [Электронный ресурс]. URL: https://infed.ru/journal/1121 (дата обращения: 01.11.2025).

3. *Громова Т.В.* Определение уровня цифровой компетентности преподавателя иностранного языка в вузе // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 4. С. 261–278.

4. *Малеева Е.В., Темникова Е.Ю.* Развитие цифровой компетентности будущих педагогов начальной школы // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13, № 2. [Электронный ресурс]. URL: https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/787 (дата обращения: 01.11.2025).

5. *Молчановский В.В.* Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. … доктора пед. наук. М., 1999. 412 с.

6. *Попов Д.С., Стрельникова А.В., Григорьева Е.А.* Учителя в условиях «кризисной цифровизации»: на пороге «нового луддизма»? // Социологический журнал. 2023. Т. 29, № 1. С. 55–77.

Темурян К. Т.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

ТЕХНИКИ ПРОМПТИНГА: ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ

Аннотация. Статья посвящена разрешению противоречия между теоретической важностью интеракции в языковом образовании и дефицитом возможностей для спонтанной речи на занятии. В качестве решения рассматривается интеграция технологий искусственного интеллекта, в частности, социальных чат-ботов. Автор проводит системный анализ, сопоставляя ключевые микро- и макро-умения устной интеракции (фонологический контроль, управление дискурсом, стратегические умения и др.) с конкретными техниками промпт-инжиниринга (Chain-of-Thought, RAG, Few-shot и др.). В результате предлагается структурированная матрица, позволяющая трансформировать практику речи с ИИ в целенаправленный и диагностируемый процесс развития умений устной интеракции.

Ключевые слова: искусственный интеллект, социальные агенты, чат-боты, промпты, промпт-инжиниринг, умения интеракции, устная интеракция.

Результаты новейших исследований свидетельствуют о преимуществах реализации интеракции в языковом образовании. Однако до сих пор сохраняется противоречие между теоретически обоснованной необходимостью осуществления интеракции на занятии и малым количеством возможностей для спонтанной речи. Среди причин такого несоответствия А. А. Колесников выделяет трудности организации занятия [Колесников, 2017]. Вследствие этого целесообразно обратиться к техническим средствам обучения, которые могут быть использованы для усиления интерактивной составляющей занятия по ИЯ, в частности – технологическим решениям на базе искусственного интеллекта (ИИ).

В 2024 г. С. В. Титова выделила актуальные направления применения ИИ в обучении ИЯ: «обучение на основе устного и письменного диалога с ИИ; контроль и оценивание на базе автоматического оценивания письма и устной речи; раз работка интеллектуальных систем обучения» [Титова, 2024: 20]. Интеракция на занятии по ИЯ относится к первой категории, так как предполагает использование ИИ для развития иноязычных навыков и умений обучающихся. Важно при этом помнить, что ИИ представляет собой не единую технологию, а «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их» [Указ Президента РФ № 490]. С одной стороны, подобная трактовка возможностей ИИ позволяет говорить о конструктивности интеграции ИИ в процесс развития умений интеракции, ключевой характеристикой которой выступает межличностный характер. С другой стороны, разнородность ИИ как технологического явления ставит перед исследователями вопрос о выделении оптимального класса технологических решений в рамках определенной задачи.

В 2024 г. С. В. Титовой было предложено разделять техрешения на базе ИИ в обучении ИЯ на чат-боты, адаптивные системы обучения на базе диалога, неадаптивные системы обучения на базе диалога, а также иммерсивные среды на базе технологий дополненной и виртуальной реальности [Титова, 2024]. Для развития умений иноязычной интеракции наибольший интерес представляет первая категория – чат-боты, определяемые в контексте лингводидактики как «диалоговая обучающую программа, способная 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, 2023: 56].

Анализируя особенности различных чат-ботов, Р. Годвин-Джонс классифицирует их как дидактические и социальные [Godwin-Jones, 2023]. Первые – узкообученные, созданы для поддержки обучения и чаще всего направлены на развитие конкретных языковых навыков, реже – речевых умений. Социальные чат-боты же не предназначены непосредственно для обучения ИЯ, благодаря чему взаимодействие с ними способствует развитию речевых умений в различных ситуациях общения, приближенных к реальным. Однако без определения заранее цели или задач обучения эффективность использования обучающимися социальных чат-ботов снижается. Таким образом, для развития умений устной интеракции необходимо установить соответствие между микро- и макро-умениями устной интеракции и типами промптов (запросов), с помощью которых пользователь регулирует общение с ботом.

Анализ научно-исследовательской литературы (Brown, 2004, Celce-Murcia, 2007, Roever & Dai, 2021 и др.) позволяет выделить микро- и макро-умения устной интеракции [[Brown, 2004; Celce-Murcia, 2007; Roever & Dai, 2021]. Говоря о техниках промпт инжиниринга, необходимо отметить, что в настоящее время ИИ представляет собой бурно развивающуюся область знания, в силу чего невозможно точно определить число подходов к составлению промптов, т. е. техник промпт-инжинирнга. Тем не менее, основные, самые распространенные техники промпт-инжиниринга [DAIR Institute, 2025] и их применимость в процессе развития иноязычных умений устной интеракции у обучающихся на уровне высшего образования с уровнем владения ИЯ B1+ и выше может быть представлена следующим образом:

Микро-умения:

1. Фонологический и фонематический контроль

Техники промптинга: Multimodal CoT, Retrieval Augmented Generation (RAG), Zero-shot / Few-shot Prompting.

Объяснение: Multimodal CoT позволяет анализировать аудио (речь обучающегося) и давать пошаговую обратную связь («Сначала вы произнесли [θ], а нужно [ð]…»). RAG может предоставить эталонные аудиозаписи и текстовые описания артикуляции. Few-shot покажет несколько примеров правильного и неправильного произношения.

Пример фрагмента промпта: *The user uttered the phrase ‘I think that…’. Here is the audio file with his speech. Analyse the pronunciation of the ‘th’ sound in the words ‘think’ and ‘that’. Compare it with the reference recordings from the phonetics database. Explain step-by-step the difference between the voiced and voiceless ‘th’, and provide specific exercises for improvement.*

2. Грамматическая и синтаксическая точность

Техники промптинга: Chain-of-Thought (CoT), Self-Consistency, Program-Aided Language Models (PAL)

Объяснение: CoT заставляет ИИ объяснять ход мыслей, а не просто исправлять ошибку. «Вы использовали Present Simple, но в контексте говорится о планах на будущее, поэтому нужен ‘to be going to’…» Self-Consistency может предложить несколько вариантов исправления одной и той же ошибки, показывая нюансы. PAL полезен для генерации предложений по заданным грамматическим правилам.

Пример фрагмента промпта: *A learner wrote: ‘Yesterday I go to the cinema’. Don’t just correct the mistake, but explain your reasoning as if you were a teacher. Step 1: Identify the time marker. Step 2: Recall the rule for this tense. Step 3: Apply the rule to the sentence. Step 4: Provide the corrected version.*

3. Лексический и семантический диапазон

Техники промптинга: Generate Knowledge Prompting, Few-shot Prompting, Prompt Chaining.

Объяснение: Generate Knowledge Prompting может сначала сгенерировать список лексических единиц по теме, а затем попросить обучающегося их использовать. Few-shot покажет примеры использования новых лексических единиц в контексте. Prompt Chaining позволит сначала практиковать употребление лексики, затем составить с ней диалог.

Пример фрагмента промпта: (Generate Knowledge + Prompt Chaining): chain 1: *Generate a list of 5 advanced synonyms for the word 'important' for business correspondence, with examples.* + chain 2: *Now create a short meeting dialogue where two colleagues must use at least 3 words from this list.*

4. Беглость и стратегии речепроизводства

Техники промптинга: ReAct, Reflexion, Directional Stimulus Prompting.

Объяснение: ReAct (Reasoning + Action) оптимален для симуляции диалога, где ИИ может целенаправленно побуждать обучающегося говорить беглее. Reflexion позволяет ИИ «помнить» предыдущие ошибки обучающегося и тактично на них указывать. Directional Stimulus может давать подсказки-стимулы для продолжения речи.

Пример фрагмента промпта: *You are an interlocutor. Ask the learner the question 'What are your plans for the weekend?'. If they pause for a long time, suggest a filler word ('Well…', 'Let me see…'). If they stop speaking, ask a guiding question ('And what about Saturday evening?').*

5. Стратегии согласования смысла и 6. Активное слушание и реакция

Техники промптинга: Few-shot Prompting, ReAct, Meta Prompting.

Объяснение: Few-shot позволяет показать ИИ шаблоны фраз для запроса уточнения, перефразирования и обратной связи ("Could you repeat that?", "So, you mean…?", "I see!", "Really?"). ReAct позволяет ИИ осознанно использовать эти фразы в диалоге. Meta Prompting научит ИИ оценивать, насколько хорошо обучающийся сам использует эти стратегии.

Пример фрагмента промпта:

- *You are a patient interlocutor. Here are examples of how you should react:*
  - *If the learner's speech is unclear: 'Sorry, I didn't catch that. Could you say it again?'*
  - *If they express a complex idea: 'So, if I understand correctly, you're saying that… [rephrase their idea]. Is that right?'*
  - *To show that you are listening: use 'Uh-huh', 'I see', 'That's interesting'.*
- *Now, start a dialogue on the topic 'The last movie you saw'.*

7. Использование формульной речи

Техники промптинга: Retrieval Augmented Generation (RAG), Zero-shot / Few-shot Prompting.

Объяснение: RAG может быть подключен к базе данных идиом, фразовых глаголов и устойчивых выражений. ИИ сможет не только предоставлять их списки, но и вставлять в реалистичные диалоги, показывая уместность использования.

Пример фрагмента промпта: *A learner is preparing for a job interview. Using the business English database, provide the 5 most common formulaic expressions for answering the question 'Tell me about yourself' and simulate a short interview where they must use them.*

Макро-умения:

1. Управление дискурсом

Техники промптинга: Tree of Thoughts (ToT), Prompt Chaining, Graph Prompting.

Объяснение: ToT и Graph Prompting позволяют ИИ планировать и визуализировать структуру всего разговора или монолога (введение, аргументы, контраргументы, заключение). Prompt Chaining может разбить задачу «подготовить презентацию» на цепочку: план -> тезисы -> связки между пунктами -> полный текст.

Пример фрагмента промпта: *Help the learner build a reasoned statement on the topic 'Remote work is better than office work'. Explore 3 different lines of reasoning: 1) Arguments about flexibility. 2) Arguments about productivity. 3) Counterarguments and their rebuttals. For each line of reasoning, suggest 2 subtopics and provide linking transitions between them.*

2. Реализация коммуникативных функций

Техники промптинга: Few-shot Prompting, Self-Consistency, Meta Prompting.

Объяснение: Few-shot – идеальный способ показать, как один и тот же речевой акт (напр., просьба) реализуется в разных регистрах (напр., общение с другом или начальником). Self-Consistency может сгенерировать несколько вариантов вежливого отказа, а обучающийся выберет наиболее уместный.

Пример фрагмента промпта:

- *Show the difference between an informal and a formal request.*
  - *Informal: 'Hey, can you pass me the salt?'*
  - *Formal: 'Would you be so kind as to pass me the salt?'*
- *Now generate three requests to reschedule a meeting: one for a friend, one for a colleague, and one for a boss.*

3. Управление взаимодействием и очередностью реплик

Техники промптинга: ReAct, Automatic Reasoning and Tool-use.

Объяснение: ReAct позволяет ИИ моделировать реалистичную очередность реплик: не просто отвечать, а приглашать к речи ("What do you think?"), тактично прерывать ("If I may add…"), передавать слово. Automatic Reasoning поможет ИИ определить, когда обучающийся «застрял» и нуждается в подсказке.

Пример фрагмента промпта: *Conduct a dialogue on the topic 'Planning a trip'. Monitor the turn-taking. After you have expressed your idea, be sure to ask the learner a question to pass the turn to them. If they speak for too long, use a polite interruption: 'That's a great point! So, about the accommodation…'*

4. Социолингвистические и культурные умения

Техники промптинга: Generate Knowledge Prompting, RAG, Few-shot Prompting.

Объяснение: Эти техники позволяют «загружать» в ИИ культурные знания. RAG может предоставить информацию о нормах поведения в разных странах. Generate Knowledge и Few-shot могут создавать контрастные примеры (что сказать можно и что считается грубым).

Пример фрагмента промпта: *Explain how compliments are typically received in British and American culture. Generate dialogues illustrating the difference (modest denial in the UK vs. gratitude and a returned compliment in the USA).*

5. Стратегическая и метакогнитивная компетенция

Техники промптинга: Meta Prompting, Reflexion, Active-Prompt.

Объяснение: Meta Prompting и Reflexion позволяют ИИ задавать обучающемуся мета-вопросы: «Какую стратегию ты использовал, чтобы объяснить это слово?», «Почему, по-твоему, твой собеседник не понял тебя?». Active-Prompt может адаптивно подбирать задания, основываясь на слабых местах обучающегося.

Пример фрагмента промпта: *After conducting the role-play 'Complaint in a restaurant,' ask the learner the following questions for reflection: 1) What words did you use to be polite but firm? 2) What would you have said differently if you could? 3) How did you know if the manager understood you?*

6. Интеграция невербальной и мультимодальной коммуникации

Техники промптинга: Multimodal CoT (с видео).

Объяснение: Это единственная техника, которая потенциально может анализировать не только аудио, но и видео. ИИ мог бы давать обратную связь: «Ты сказал 'I'm excited', но твоя поза закрытая и нет улыбки. Попробуй сказать это с более открытыми жестами».

Пример фрагмента промпта (потенциальный): *Analyse the learner's video response. Describe their eye contact, posture, and use of gestures. Correlate this with the verbal content of their speech and give recommendations for improving the consistency of the verbal and non-verbal message.*

7. Совместное построение смысла

Техники промптинга: ReAct, Tree of Thoughts (ToT), Prompt Chaining.

Объяснение: Эти техники позволяют моделировать диалог не как обмен репликами, а как совместный проект. ИИ может строить свои высказывания на основе идей обучающегося, добавлять к ним, предлагать развитие (“That’s a great idea! And if we combine it with what you said earlier about…”). ToT помогает планировать общее направление беседы.

Пример фрагмента промпта: *You are participating in a brainstorming session with a learner on the topic ‘How to improve our city’. Your role is not to dominate, but to support and develop their ideas. Use phrases like: ‘I like your idea about X. What if we also…’, ‘Building on that, we could…’, ‘So, to summarise what we have so far…’*

Проведенный анализ наглядно демонстрирует, что современные техники промпт-инжиниринга не просто совместимы с развитием иноязычных коммуникативных умений, а образуют с ними высокоструктурированную и эффективную синергию. Каждому микро- и макро-умению можно целенаправленно подобрать конкретные методы взаимодействия с ИИ, что позволяет трансформировать часто абстрактную практику речи с ИИ в управляемый и диагностируемый процесс. Таким образом, представленная матрица «умение – техника промптинга» служит мощным инструментом для педагогов и обучающихся. Она позволяет перейти от стихийной практики с ИИ к целенаправленному, осознанному и дифференцированному развитию всего спектра умений, необходимых для свободной и эффективной устной интеракции на ИЯ.

Литература

1. *Колесников А.А.* Современный урок иностранного языка: проблемы организации и возможные решения / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. 2017. № 11. С. 22–33.

2. *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. 50–56.

3. *Титова С.В.* Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18–37.

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: 30.09.2025).

5. *Brown H.D.* Language Assessment: Principles and Classroom Practices. New York: Longman, 2004.

6. *Celce-Murcia M.* Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching // Intercultural Language Use and Language Learning / ed. by E.A. Soler, M.S. Jordà. Springer, 2007. P. 41–57.

7. DAIR Institute. Prompt Engineering Guide [Электронный ресурс]. URL: https://www.promptingguide.ai/ (дата обращения: 30.09.2025).

8. *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.

9. *Roever C., Dai D*. Reconceptualizing interactional competence for language testing // Assessing speaking in context: Expanding the construct and its applications / ed. by R. Salaberry, R. Burch. Multilingual Matters, 2021. P. 23–49.

Тупикова С.Е., Пустоведова В.А.
(Россия, город Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского)

СОВРЕМЕННЫЕ ИИ-ИНСТРУМЕНТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В работе рассматриваются современные российские ИИ-инструменты, применяемые в профессиональной деятельности преподавателя, с акцентом на технологии перевода англоязычных текстов на русский язык. Особое внимание уделяется таким сервисам, как PromtNeural и Яндекс Переводчик, которые обеспечивают высокое качество и точность перевода с учетом лингвистических особенностей русского языка. Также обсуждаются преимущества использования локализованных ИИ-решений для образовательных целей, включая интеграцию с учебными материалами и повышение эффективности работы с англоязычными текстами. Исследование раскрывает перспективы дальнейшего развития и внедрения инновационных переводческих технологий в процесс обучения и изучения английского языка.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательная сфера, деятельность преподавателя, английский язык, переводческая компетенция.

В настоящее время наблюдается значительный рост цифровизации, которая стала неотъемлемой частью жизни и проникла во все сферы деятельности, в том числе в образование. Как одно из наиболее перспективных и ключевых направлений в области высоких технологий, важное значение для информационно-технологического развития страны сейчас приобретает искусственный интеллект (ИИ), который способствует значительным улучшениям в экономике, науке, медицине, образовании и государственном управлении. Он стимулирует инновации, обеспечивает автоматизацию процессов, повышая производительность и качество услуг [Тупикова, Пустоведова, 2025], а также создает новые возможности для цифровой трансформации различных отраслей. Благодаря активной государственной поддержке и развитию отечественных технологий, искусственный интеллект становится фундаментом эффективного развития цифровой экономики и устойчивого технологического прогресса в России. На пленарном заседании Восточного экономического форума – 2025 (ВЭФ – 2025) Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул положительное отношение к ИИ, однако отметил, что его использование должно быть ограничено инструментальной функцией [IZ.RU: эл. ресурс]. Согласны с мнением Президента РФ и рассматриваем ИИ исключительно как инструмент для достижения конкретных целей.

В этой связи одной из ключевых задач системы образования становится обучение будущих специалистов компетенциям, необходимым для эффективного взаимодействия с ИИ-инструментами при решении профессиональных задач. Такая подготовка возможна через внедрение современных ИИ-технологий в процесс обучения в школе и вузе [Сысоев, 2024].

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью глубокого научно-методологического анализа возможностей искусственного интеллекта в образовательной деятельности вузов, а также рассмотрения связанных с этим этических, методологических и технологических вопросов. Кроме того, применение ИИ-платформ, в том числе для перевода англоязычных текстов на русский язык, кардинально меняет подходы к обучению иностранному языку в целом и к работе с текстами в частности, так как предлагает интеграцию с популярными мессенджерами и обучающими сервисами, что позволяет преподавателям более оперативно и комфортно обрабатывать профессиональные тексты и создавать адаптированные учебные ресурсы. К сожалению, многие

преподаватели не готовы к интеграции ИИ-инструментов в образовательный процесс, испытывают страх и психологический дискомфорт, не обладают нужной информацией, поэтому необходимо подсветить преимущества интеграции ИИ в процесс перевода иноязычных текстов.

Цель работы заключается в освещении, изучении и систематизации современных педагогических подходов, основанных на интеграции ИИ в образовательный процесс высших учебных заведений, а именно российских ИИ-инструментов, которые могут применяться в профессиональной деятельности преподавателя и студентов языковых вузов для перевода англоязычных текстов на русский язык.

В настоящее время доминирующее положение в образовании занимает компетентностный подход, который ориентирован на результаты, значимые для профессиональной сферы обучающегося. В отличие от традиционного подхода, при компетентностном подходе на первое место выдвигается умение справляться с профессиональными задачами, формулировать задачу и находить эффективные способы ее решения, даже при недостатке знаний и практических умений [Титова, 2023]. Как справедливо утверждает С.В. Титова, «в сегодняшней компетентно-деятельностной парадигме языкового образования приоритетным направлением становится развитие и формирование у обучающихся не только иноязычных продуктивных речевых умений и языковых навыков, способствующих созданию письменных и устных текстов различных жанров, но и умений интеракции и медиации в глобальном цифровом пространстве» [Титова, 2023: 85].

В связи с вышесказанным, гипотеза исследования видится в следующем: применение ИИ-инструмента в процессе обучения английскому языку при переводе текстов с иностранного на родной язык и наоборот способствует развитию переводческих компетенций студентов магистратуры, однако для обеспечения высокой степени точности и соответствия деловому стилю, тональности и контексту необходимо использовать комбинированный подход, при котором ИИ используется как инструмент, а итоговая редакция и интерпретация текста осуществляются человеком.

Результаты данного исследования могут быть использованы на занятиях по методике обучения иностранному языку, а также применены в преподавании теоретических и практических дисциплин в языковом вузе.

Материалом данного исследования, составляющим эмпирическую основу для анализа, послужил педагогический опыт использования ИИ в течение нескольких семестров авторской методики обучения английскому языку студентов языкового факультета, включающей разнообразные формы работы с ИИ-инструментами.

Компонентный состав переводческой компетенции, описанный в работе М.А. Вербицкой и М.Ю. Соловова, включает коммуникативную субкомпетенцию на двух языках, психофизиологическую субкомпетенцию, исследовательскую субкомпетенцию и др. [Вербицкая, Соловов, 2010: 12–13], что позволяет говорить о многоаспектности переводческой компетенции и необходимости комплексного подхода к ее формированию. Компоненты переводческой компетенции позволяют переводчику осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Для достижения всестороннего развития навыков переводчиков и подготовки междисциплинарных специалистов, отвечающих вызовам современности, необходимо реализовать комплексный подход, подразумевающий обновление образовательных программ, перестройку систем оценки профессиональных компетенций и обеспечение поддержки в профессиональной деятельности [Цзу, Лю, 2025].

Современные ИИ-инструменты становятся неотъемлемой частью профессиональной деятельности преподавателя, значительно расширяя возможности в подготовке и проведении учебных занятий. В частности, использование российских ИИ-инструментов в рамках дисциплин «Иностранный (английский) язык», «Практика устной и письменной речи», «Деловой иностранный язык», «Речевой этикет англоязычных стран» и других для перевода англоязычных текстов на русский язык позволяет существенно повысить качество образовательных материалов, оптимизировать время работы

преподавателя и обеспечить более глубокое понимание содержания студентами. Данный процесс тесно связан с основной целью педагогической деятельности – эффективной коммуникацией и доступностью знаний для обучающихся, что критично для успешного освоения иностранного языка и академических дисциплин.

Примером практического исследования по внедрению современных ИИ-инструментов в образовательный процесс может служить опыт Алтайского государственного университета (АлтГУ) [С PROMT Translation Factory учатся работать…: эл. ресурс]. В учебную программу для бакалавров направления 45.03.02 «Лингвистика. Перевод и переводоведение (профиль)» и магистрантов направления 45.04.02 «Лингвистика. Отраслевой перевод (профиль)» был интегрирован российский CAT-сервис PROMT Translation Factory (PTF), который позволяет выполнять любые масштабные проекты по переводу.

Российские ИИ-платформы для перевода английских текстов, такие как PromtNeural и Яндекс Переводчик, обладают высокой адаптивностью к особенностям русского языка и образовательным требованиям. Данные сервисы используют нейросетевые модели, способные учитывать контекст, синтаксическую структуру, а также стилистические и прагматические нюансы, что значительно улучшает качество перевода по сравнению с традиционными методами. Их применение позволяет преподавателям работать с аутентичными англоязычными источниками без значительных временных затрат и с минимальными языковыми барьерами. В результате повышается доступность и разнообразие учебных ресурсов, что способствует развитию лингвистических навыков у студентов и увеличивает эффективность учебного процесса в целом. Считаем, что интеграция российских ИИ-инструментов в переводческую практику преподавания является важным шагом не только к модернизации образования, но и к развитию профессиональных компетенций педагогов, например, лингвокультурной и социокультурной.

Нами было проведено исследование по внедрению ИИ-инструмента «Яндекс Переводчик» в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» у студентов магистратуры направления «44.04.01 Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранные языки в контексте современной культуры». Выбор ИИ-инструмента обусловлен его технической доступностью, высоким качеством перевода, поддержкой контекста и интеграцией в экосистему Яндекса, что упростило его использование и не требовало дополнительного программного обеспечения (ПО). Кроме того, использование именно ИИ-инструмента «Яндекс Переводчик» позволило провести анализ с точки зрения адаптации и эффективности российских технологий в академической среде.

Для оценки эффективности методики и повышения уровня профессиональных компетенций студентов был проведен комплексный тестовый контроль. На первом этапе студенты выполняли перевод делового текста с английского языка на русский, не используя ИИ-сервис. Данный этап был необходим для определения исходного уровня владения переводческими навыками.

Затем студенты получали деловые тексты на английском языке для самостоятельного перевода с использованием сервиса «Яндекс Переводчик». После выполнения перевода проводился детальный анализ текстов в рамках групповых обсуждений. Основное внимание уделялось оценке точности передачи информации, стилистическим и лексическим особенностям, а также корректности использования деловой терминологии, сохранению эмоционального фона и передаче тональности послания. В ходе дебатов студенты сравнивали различные варианты перевода одних и тех же абзацев, обсуждали методы улучшения качества перевода и критерии соответствия контексту делового общения. Дискуссии способствовали развитию критического мышления и навыков самостоятельного анализа переводческих решений.

На заключительном этапе эксперимента студенты проходили финальный тестовый контроль, аналогичный входному. Оценка результатов осуществлялась по нескольким критериям:

1. Соответствие перевода исходному смыслу оригинального текста;
2. Стилистическое соответствие текста деловому стилю;
3. Правильное использование специализированной деловой терминологии;
4. Способность обосновать выбор переводческих решений в процессе обсуждения.

Сравнительный анализ контрольного и итогового тестов продемонстрировал повышение качества переводов после применения ИИ-инструмента и последующего коллективного обсуждения. Студенты показали более высокий уровень уверенности в оценке переводческих вариантов, учитывая контекстуальные и стилистические особенности, что свидетельствует о развитии профессиональных компетенций в сфере делового иностранного языка.

Однако в ходе исследования были выявлены и ограничения использования ИИ-инструмента «Яндекс Переводчик». Так, сервис не всегда учитывал специфику делового стиля, требующего высокой точности передачи информации и учета всех нюансов текста. Это подтверждает гипотезу нашего исследования о необходимости применения комбинированного подхода, при котором ИИ является вспомогательным инструментом (помощником), а человек – окончательным редактором и интерпретатором.

В спорах о необходимости и важности переводчика в современном мире однозначно придерживаемся мнения о незаменимости и востребованности человека-переводчика. Несмотря на широко используемый машинный перевод и скачок в развитии ИИ-инструментов, позволяющих моментально переводить тексты с любого языка, только человек способен учитывать контекст, культурные и стилистические нюансы, эмоциональный фон и другие важные аспекты коммуникации, которые еще недоступны цифровым системам. Во-первых, переводчик – это творческий профессионал, способный интерпретировать и адаптировать текст таким образом, чтобы сохранить его авторское намерение и эмоциональную окраску, что крайне важно, например, в художественных и маркетинговых материалах. Во-вторых, человеческий фактор необходим для проверки и коррекции ошибок машинного перевода, так как автоматические системы могут не распознать скрытые значения, двусмысленность и иронию, что является источником возможных критических недоразумений в профессиональной коммуникации.

Переводческая деятельность занимает ключевое место в обучении иностранному языку на всех этапах, являясь важным фактором развития у обучающихся критического мышления и расширения языковой компетенции. Она способствует формированию умения анализировать и интерпретировать исходный текст, выявлять смысловые и стилистические особенности, а также излагать их на другом языке с сохранением культурного контекста. Такой вид деятельности включает в себя не только передачу вербальной информации, но и активное мышление, что стимулирует развитие рефлексивных и аналитических навыков. Интеграция ИИ-инструментов в данную деятельность только способствует более быстрому и комфортному решению поставленных задач.

Таким образом, ИИ занимает ключевое место в трансформации образовательной сферы. Проведенное исследование подтверждает, что интеграция российских ИИ-технологий в процесс обучения переводу иноязычных текстов способствует развитию переводческой компетенции будущих специалистов. Вместе с тем, выявленные ограничения указывают на необходимость использования комбинированного подхода. Перспектива дальнейшего исследования видится во внедрении современных российских ИИ-инструментов в учебный процесс при соблюдении условий разумного и этически обоснованного применения данных технологий.

Литература

1. *Вербицкая М.В., Соловов М.Ю.* Компоненты и уровни переводческой компетенции // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 4. С. 9–18.

2. С PROMT Translation Factory учатся работать студенты Алтайского государственного университета [Электронный ресурс]. URL: https://www.promt.ru/press/news/C PROMT Translation Factory учатся работать студенты Алтайского государственного университета (дата обращения: 12.10.2025).

3. *Сысоев П.В.* Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 31–53.

4. *Титова С.В.* Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102.

5. *Тупикова С. Е, Пустоведова В.А.* Оптимизация обучения деловой коммуникации на английском языке с помощью инструмента искусственного интеллекта для анализа тональности текста // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 828–841.

6. *Цзу С., Лю Ц.* Трансформация переводческих компетенций в эпоху технологий искусственного интеллекта // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2025. № 1. С. 45–62.

7. IZ.RU: информационный портал газеты Известия. 5 сентября 2025. [Электронный ресурс]. URL: https://iz.ru/1949364/2025-09-05/putin-zaiavil-o-polozhitelnom-otnoshenii-k-ii (дата обращения: 12.10.2025).

Ульшина М. А.
(Россия, город Москва, ФГБОУ СОШ № 1699 Управления делами Президента РФ)

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается опыт интеграции инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в современную практику обучения иностранным языкам в условиях школьного образования. Анализируются методические приемы использования ИИ для развития коммуникативных навыков, читательской грамотности и умений работы с информацией на уроках английского языка. Отмечается значение технологий ИИ в формировании критического мышления и медиаграмотности обучающихся. Подчеркиваются преимущества использования ИИ для персонализации обучения и повышения учебной мотивации, а также рассматриваются трудности и ограничения, возникающие при его внедрении в образовательный процесс. Делается вывод о необходимости системного и осознанного подхода к интеграции ИИ в педагогическую практику.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение иностранным языкам, коммуникативная компетенция, критическое мышление, медиаграмотность, цифровые технологии, образовательный процесс.

Инструменты искусственного интеллекта (ИИ) постепенно становятся неотъемлемой частью современной практики преподавания. Согласно докладу ЮНЕСКО «Технологии искусственного интеллекта в образовании», внедрение ИИ в учебный процесс способствует развитию персонализированного обучения, созданию инклюзивной образовательной среды и формированию новых педагогических стратегий [ЮНЕСКО, 2022]. По сравнению с другими направлениями инструменты ИИ особенно активно используются в области изучения иностранных языков, поскольку они позволяют разрабатывать интерактивные формы работы, адаптировать учебный материал под индивидуальные особенности обучающихся и моделировать речевое взаимодействие. Вместе с тем широкое распространение ИИ сопровождается и рядом негативных аспектов. Современные учащиеся все чаще передают выполнение отдельных учебных задач системам искусственного интеллекта, что требует от педагога осмысленного подхода к интеграции данных инструментов в учебный процесс и включения работы с ИИ в структуру формирования учебных и метапредметных навыков.

Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации образовательных практик к изменившимся условиям восприятия информации современными школьниками. Использование ИИ становится частью этого процесса, позволяя моделировать речевые ситуации, дифференцировать задания по уровню сложности и выстраивать индивидуальные траектории обучения. В дополнение к этому, инструменты искусственного интеллекта позволяют разнообразить работу над наиболее проблемными аспектами обучения иностранному языку, расширяя набор применяемых методических приемов. Целью данной статьи является представление опыта интеграции ИИ в школьную практику преподавания английского языка для развития навыков говорения, чтения и работы с информацией.

Как известно, главная цель изучения иностранного языка – овладение коммуникативной компетенцией [Яшонкова, 2022]. В то же время именно развитие данного компонента вызывает наибольшее количество затруднений у учащихся. В современной практике преподавания иностранных языков активно применяются разнообразные формы парной и групповой работы, которые позволяют увеличить время говорения обучающихся на уроке (Student Talking Time, STT). Чаще всего задания

на говорение выполняются в парах и предполагают обмен вопросами или составление диалогов. Однако данная форма работы имеет ряд существенных ограничений. С точки зрения организации парной работы «невозможно контролировать все группы таким образом, чтобы все ошибки были исправлены» [Новичкова, 2022]. Помимо этого, следует учитывать проблемы, с которыми трудно справиться даже при грамотной и логичной организации учебного процесса: «некоторые ученики не уверены в себе и смущаются, когда их просят говорить перед аудиторией» [Новичкова, 2022]. Также важным препятствием в развитии коммуникативной компетенции является то, что школьники и студенты изучают язык вне языковой среды. Использования инструментов ИИ позволяет частично компенсировать указанные трудности, создавая иллюзию языковой среды и возможность диалога с носителем языка.

Представляется целесообразным подробнее рассмотреть использование ИИ при организации диалогической речи на этапе введения в тему или на заключительном этапе уроков, направленных на развитие навыков аудирования и чтения. В условиях ограниченных возможностей парной работы взаимодействие «ученик – ученик» может быть дополнено или временно заменено взаимодействием обучающегося с инструментом ИИ. В школьной практике для этой цели используются ресурсы, позволяющие создавать виртуального персонажа-собеседника, например, Character.ai. Данный ресурс предоставляет возможность настройки коммуникативных параметров персонажа в соответствии с учебной задачей, что позволяет использовать его как средство отработки тематической и функциональной лексики.

Важным методом развития коммуникативной компетенции является ролевая игра, направленная на моделирование реальных ситуаций общения. Интеграция ИИ расширяет дидактический потенциал данного приема: при корректной настройке виртуального персонажа обучающиеся отрабатывают речевые модели в условиях, приближенных к аутентичному общению. Помимо этого, описание персонажа может быть скорректировано таким образом, чтобы он предоставлял обучающемуся обратную связь по фонетическим, грамматическим и лексическим аспектам речи, что усиливает индивидуализацию обучения.

Следующий аспект, заслуживающий внимания, – развитие навыков чтения. В последние годы в области преподавания иностранного языка отмечается снижение читательской грамотности учащихся. Данная тенденция отражается и в результатах ГИА по английскому языку. Согласно Методическим рекомендациям для учителей, подготовленных на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2025 года по английскому языку, на низком результате выполнения заданий по чтению «сказывается общая тенденция потери интереса к чтению у современных детей и подростков, у общества в целом» [Вербицкая, 2025: 6]. Несмотря на то, что авторы отечественных пособий, перечисленных в Федеральном перечне учебников и использующихся в российских школах, активно работают над решением проблемы и уделяют пристальное внимание развитию навыков чтения, остановить падение уровня читательской грамотности учащихся пока не удается. Преподаватели отмечают снижение мотивации обучающихся при выполнении заданий по чтению. Низкий интерес к заданиям по чтению связан с тем, что тексты слишком сложны по уровню, требуют значительных усилий, а работа с ними носит механический характер и не соотносится с интересами учащихся [Судина, 2022]. В этой связи интеграция ИИ рассматривается как средство повышения познавательного интереса и вовлеченности обучающихся при работе с текстом.

Использование инструментов искусственного интеллекта позволяет разнообразить традиционные подходы к организации предтекстового и послетекстового этапов урока чтения. Одним из распространенных заданий по чтению для общего понимания является формулирование основной идеи текста в разных форматах, например, в виде заголовка или краткого изложения содержания текста. В школьной практике на данном этапе могут использоваться генераторы изображений: создание

визуальной интерпретации текста способствует более осмысленному чтению, а также позволяет интегрировать задания на развитие письменной речи и навыков промпт-инжиниринга.

Не менее значимым для развития читательской грамотности является чтение с полным пониманием текста. В данной связи одним из эффективных методов работы является интервью с персонажем текста (character interview). Интеграция ИИ позволяет сделать это задание более интерактивным и обеспечить участие каждого ученика. В рамках работы учащимся предлагается задавать вопросы виртуальному персонажу, уточняя детали текста и выходя за пределы явно представленной информации. При наличии нескольких персонажей возможно использование задания на идентификацию героя, что способствует развитию аналитического мышления и более глубокому пониманию прочитанного.

Одним из важных аспектов современной системы образования является формирование навыков работы с информацией. Современное поколение имеет значительно больший доступ к разнообразным ресурсам и источникам данных, чем предыдущие. В результате к обучающимся выдвигаются более высокие требования в области поиска, отбора и критического осмысления информации. Согласно Приказу Минпросвещения РФ № 287 от 31.05.2021, в результате освоения образовательной программы учащиеся должны овладеть следующими универсальными учебными познавательными действиями (УУД), связанными с работой с информацией: «выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления», а также «оценивать ее надежность по критериям, предложенным педагогическим работником или сформулированным самостоятельно» [Приказ Минпросвещения, 2021: 35]. Таким образом, важная задача, стоящая перед преподавателями, – помочь учащимся овладеть данными УУД. Развитие указанных универсальных учебных действий тесно связано с формированием критического мышления. Умение анализировать достоверность источников становится неотъемлемой частью медиаграмотности учащихся.

Поскольку работа с информацией носит метапредметный характер, в обучении иностранному языку она реализуется в таких видах деятельности, как подготовка к дебатам, проектная работа и создание аналитических текстов. Интеграция ИИ в данные виды деятельности позволяет организовать осмысленную работу с информацией. Так, при подготовке к дебатам обучающиеся используют ИИ для подбора аргументов «за» и «против» определенной позиции, после чего осуществляют их критический анализ, обсуждая достоверность источников и логичность аргументации. Подобная деятельность способствует формированию навыков аргументированного высказывания и осознанного использования информации.

Несмотря на значительный методический потенциал, интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс сопровождается рядом трудностей. К ним относятся недостаточное техническое оснащение учебных помещений, отсутствие стабильного интернет-соединения, а также психологическая неготовность части обучающихся к взаимодействию с виртуальным собеседником. Кроме того, на начальном этапе использование ИИ может требовать дополнительных временных затрат, связанных с адаптацией учащихся к новому формату работы. В этой связи важным условием эффективного внедрения ИИ является систематичность его использования и постепенное включение в учебный процесс.

Следует отметить, что наряду с преимуществами искусственный интеллект обладает и определенными ограничениями. Формирование медиаграмотности и культуры работы с искусственным интеллектом с учетом данных ограничений – важная задача учителя. Согласно Манифесту преподавания и обучения, в эпоху генеративного ИИ важно учитывать следующие этические риски: неэтичное использование данных, вопрос авторского права, кража интеллектуальной собственности [Bozkurt, 2024]. Также авторы манифеста подчеркивают, что злоупотребление генеративным ИИ может препятствовать поддержанию академических стандартов, так как оно связано с плагиатом,

поверхностным обучением и ухудшением навыков критического мышления [Bozkurt, 2024]. Помимо этого, необходимо помнить о возможных ошибках, которые может допустить искусственный интеллект, и не допускать использования учащимися заведомо ошибочной или ложной информации. Наиболее эффективным решением в данном контексте представляется всесторонняя подготовка учащихся к взаимодействию с инструментами ИИ, иными словами, информирование учащихся не только о возможностях ИИ, но и его недостатках.

Опыт интеграции ИИ в обучение иностранным языкам показывает, что эффективность данных технологий напрямую зависит от методически продуманного подхода к их использованию. Преподавателю важно не только знакомить обучающихся с цифровыми инструментами, но и выстраивать сценарии их применения, в которых ИИ выполняет четко определенную функцию – помощника, партнера по коммуникации или источника информации. Такой подход позволяет органично включить ИИ в структуру урока, не нарушая его дидактической логики.

В заключение следует подчеркнуть, что интеграция искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам открывает значительные возможности для совершенствования методики преподавания. Использование ИИ способствует развитию коммуникативной компетенции, читательской грамотности и навыков работы с информацией, повышает мотивацию обучающихся и поддерживает формирование критического мышления. Осознанное и системное включение технологий искусственного интеллекта в школьную практику является важным условием эффективной педагогической деятельность в условиях цифровизации образования.

Литература

1. *Вербицкая М.В., Махмурян К.С.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2025 года по английскому языку. М., 2025. [Электронный ресурс]. URL: https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2025/aya_mr_2025.pdf (дата обращения: 13.10.2025).

2. *Новичкова А.Д.* Парная форма работы на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: https://www.art-talant.org/publikacii/55840-nauchnaya-statyya-parnaya-forma-raboty-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 18.10.2025).

3. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Технологии искусственного интеллекта в образовании: перспективы и последствия / AI and education: Guidance for policymakers. Париж: ЮНЕСКО, 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://aspnet-unesco.ru/prod/files/doc/event/88de338134879c0875a8ed912a7b5b7c.pdf (дата обращения: 18.10.2025).

4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: https://shkolapeschanskaya-r45.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/158/2104/MP_FGOS_OOO_ot_31.05.2021_287.pdf (дата обращения: 18.10.2025).

5. *Судина И.И.* Трудности текстов для чтения при обучении иностранному языку // Международный научный журнал «Символ науки». 2022. № 7-2. С. 29–32.

6. *Яшонкова М.А.* Проблемы освоения навыка говорения на английском языке в средней школе и пути их решения // Вопросы студенческой науки. 2022. № 7. С. 101–105.

7. *Bozkurt A. et al.* The Manifesto for Teaching and Learning in a Time of Generative AI: A Critical Collective Stance to Better Navigate the Future [Электронный ресурс]. URL: https://openpraxis.org/articles/10.55982/openpraxis.16.4.777 (дата обращения: 15.10.2025).

Шавловская Д. В., Чирков И. М., Осипова Л. В.
(Россия, город Санкт-Петербург, ГБОУ Гимназия № 631 Приморского района Санкт-Петербурга)

ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИК ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ЗАДАНИЙ

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования практик использования генеративного ИИ учителями иностранных языков (5–11 классы). На основе глубинных интервью анализируется трансформация роли педагога: переход от создания контента к функциям промпт-инженера, критического куратора и методического интегратора. Выявлен парадокс одновременного освобождения времени учителя и увеличения его интеллектуальной нагрузки. Обоснована необходимость системной интеграции подготовки по работе с ИИ в программы профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, цифровая дидактика, трансформация роли учителя, преподавание иностранных языков, промпт-инженерия.

Введение

Стремительное развитие генеративного искусственного интеллекта (ИИ) оказывает кардинальное воздействие на преподавание иностранных языков, трансформируя традиционные подходы к созданию учебных материалов и организацию учебного процесса. ИИ не просто автоматизирует рутинные задачи, он бросает вызов профессиональной подготовке педагога, требуя переосмысления его роли и компетенций в работе с учащимися 5–11 классов (уровни A2–B2+). Данное исследование направлено на анализ практик использования ИИ учителями иностранных языков в контексте основной и старшей школы и выявление специфики трансформации их профессиональной деятельности. Эмпирическую базу составили глубинные интервью с преподавателями, на основе которых исследуется влияние технологий на функции учителя и перераспределение профессиональной нагрузки.

Часть 1. Теоретические рамки исследования: роль учителя и ИИ-инструменты в цифровой дидактике

Интеграция генеративного ИИ в образование влечет за собой переосмысление профессиональной роли педагога в рамках цифровой дидактики, знаменующей переход от учителя как транслятора к архитектору образовательной среды [Петрова, 2018]. В этой новой парадигме фокус смещается на создание интерактивных и персонализированных образовательных траекторий, в которых ученик выступает активным субъектом деятельности. ИИ-инструменты (такие как ChatGPT, Gemini, Claude и специализированные платформы, например, Twee) становятся катализатором этого перехода, предлагая средства для автоматизации рутинных задач [Ковальчук, 2023]. Однако их применение сопряжено с системными методическими рисками: нарушением принципов аутентичности и системности, культурным обеднением и генерацией ошибок [Карпенко, 2024]. Это создает ключевое противоречие современной дидактики: технология, призванная облегчить труд учителя, одновременно требует от него высочайшего уровня экспертной проверки и методической рефлексии [Богатова, 2025].

В научной литературе сформировалось несколько подходов к осмыслению данной трансформации: концепция симбиоза, при которой ИИ выполняет рутинные операции, а педагог сосредотачивается на творческих и воспитательных задачах [Каплунович, 2024]; трансформация ролевой модели, предполагающая освоение педагогом функций куратора цифровой среды, наставника по работе с данными и модератора учебного процесса [Богатова, 2023]; необходимость развития методической рефлексии при использовании ИИ в качестве лингвистического помощника [Вайндорф-Сысоева, 2023]; и фасилитирующая роль учителя, который выступает посредником между учеником и ИИ, обучая грамотному взаимодействию с технологией. Таким образом, в цифровой среде роль педагога не упраздняется, а трансформируется в сторону «критического куратора» [Вайндорф-Сысоева, 2023: 163]. Учитель становится «внешним контроллером качества» и ответственным проектировщиком, чья профессиональная компетентность становится последним барьером на пути дидактических рисков ИИ [Богатова, 2025]. Данное эмпирическое исследование ставит своей целью изучить, как именно эта теоретическая трансформация проявляется в реальных практиках учителей иностранных языков (английского, французского и немецкого).

Методология исследования

Эмпирической основой послужили полуструктурированные интервью с десятью учителями иностранных языков ГБОУ гимназии № 631 Приморского района Санкт-Петербурга (сентябрь 2025), активно использующих искусственый интеллект в своей работе. Выбор качественной методологии обусловлен целью выявить восприятия, практики и методические рефлексии педагогов.

Гид интервью был разработан на основе анализа дидактических функций учителя иностранного языка (планирование, создание/адаптация материалов, оценка) и теоретически описанного влияния генеративного ИИ на эти функции [Петрова, 2018; Ковальчук, 2023]. Критерием для включения вопросов в гид интервью была их направленность на раскрытие следующих аспектов: практический контекст (частотность и конкретные задачи использования ИИ для уточнения сферы применения), критическая рефлексия (процедуры проверки и доработки ИИ-контента для оценки осознанности рисков), профессиональная идентичность (восприятие педагогами изменений в собственной роли для анализа трансформации).

Для повышения валидности вопросы прошли пилотный прогон с одним преподавателем, не входившим в выборку, и были скорректированы.

Основные задачи интервью:

1. Выявить спектр практических задач, решаемых с помощью ИИ (ChatGPT, Gemini, Claude) для разных возрастных групп (5–9 и 10–11 классы) и уровней владения языком.
2. Проанализировать степень и характер критического переосмысления учителем ИИ-контента в зависимости от возраста и подготовки учащихся.
3. Оценить трансформацию профессиональной роли учителя в условиях интеграции ИИ в учебный процесс средней и старшей школы.

Гид интервью включал следующие ключевые вопросы:

1. Используете ли вы генеративный ИИ в работе? Если да, то как часто, для каких задач и различается ли его применение для разных классов?
2. Используете ли материал от ИИ «как есть» или вносите правки? На что обращаете внимание при проверке?
3. Как, по вашему мнению, изменилась роль учителя при использовании ИИ?

Полученные данные были подвергнуты тематическому анализу для выявления основных тенденций и противоречий в практике применения ИИ.

Часть 2. Критический анализ разработки заданий с помощью ИИ: взгляд практиков. Мотивы и сферы применения: оптимизация рутины и генерация идей

Все опрошенные педагоги регулярно используют генеративный ИИ, основной мотив – экономия времени. Как отметил один из респондентов, задача, требовавшая часа методической работы, теперь решается за «пять минут» (Мария, учитель фр. яз.).

Сферы применения ИИ при подготовке к урокам в 5–11 классах включают:

– генерацию идей и заданий (*«использую для идей»* (Ольга, учитель англ. яз.), *«проверочные тестовые задания»* (Марина, учитель англ. яз.));

– создание вспомогательных материалов: презентаций, упражнений к УМК, визуального контента (*«смешные/необычные картинки, каких в интернете не найдешь»* (Алина, учитель англ. яз.);

– адаптацию материалов: создание нескольких вариантов заданий и изменение уровня сложности текстов для дифференциации в рамках одного класса.

Анализ интервью выявил дифференциацию в приоритетах. Для средней школы (5–9 классы, A2–B1) педагоги чаще используют ИИ для генерации игровых элементов, диалогов и визуальных опор. Для старшей школы (10–11 классы, B1–B2+) фокус смещается на создание аутентичных дискуссионных тем, проблемных текстов для анализа, материалов для проектной деятельности и прототипов заданий в формате ЕГЭ.

Кроме того, ИИ используется как инструмент для поиска идей: *«любой учитель иногда… думаешь, с чего тут начать… он наталкивает на мысли»* (Мария, учитель фр. яз.).

Критическое недоверие и необходимость экспертной проверки

Ключевой вывод – материалы, сгенерированные ИИ, никогда не используются «как есть» и требуют обязательной проверки и доработки. Уровень недоверия высок: респонденты проводят аналогии с автоматизированными системами. *«Практически не доверяю. Так же, как не доверяю круиз-контролю… контроль человека должен быть»* (Светлана, учитель англ. яз.). Другой педагог отмечает: *«Никогда не использую, как они есть, потому что они бредовые, упрощенные»* (Мария, учитель фр. яз.).

Интервью подтвердили, что теоретические риски (шаблонность, потеря аутентичности) являются реальными в практике педагогов. Критический анализ выявляет системные проблемы:

1. Шаблонность и отсутствие творчества. ИИ предлагает «однотипные задания», особенно при недостаточно детализированном промпте: *«если просишь его просто три задания по тексту, то это будут обязательно вопросы, потом какая-нибудь правда-неправда, потом это будет какая-нибудь подстановка»* (Иван, учитель нем. и англ. яз.). При смене темы, задания все равно *«однотипные, они могут повторяться»* (Марина, учитель англ. яз.). Тексты характеризуются как *«очень скучные»* (Григорий, учитель англ. яз.), а урок на их основе – как *«занудный, монотонный»* (Мария, учитель фр. яз.).

2. Поверхностность и отсутствие системности. Вопросы ИИ носят фактологический характер, отсутствуют задания на интерпретацию и методическая связка, упражнения лишены методической связки: урок *«не льется»* (Григорий, учитель англ. яз.).

3. Фактические ошибки и «галлюцинации». Педагоги отмечают необходимость постоянной проверки фактов: *«Галлюцинации его [ИИ] нужно ловить постоянно, постоянно проверять»* (Мария, учитель фр. яз.).

4. Лингвистические ошибки и несоответствие уровню. Учителя регулярно сталкиваются с языковыми неточностями, с использованием *«неправильной лексики»* (Марина, учитель англ. яз.). ИИ не всегда корректно оценивает сложность: *«не всегда совпадает уровень, особенно для 5 и 6 классов»*, что требует от учителя ручной адаптации (Марина, учитель англ. яз.).

5. Незнание аудитории. ИИ не понимает контекст конкретного класса: *«я вношу свои правки, так как ИИ не знает аудитории, для которой он составляет то или иное упражнение, план урока. Я могу разбавить материал или расширить, исходя из группы и уровня ее знаний»* (Алина, учитель англ. яз.).

6. Возрастно-уровневая специфика рисков. Для средней школы главной проблемой становится усиление шаблонности, так как ИИ часто предлагает однотипные игровые приемы, что критично для удержания внимания младших подростков. Для старшей школы на первый план выходят риски фактологических «галлюцинаций» и поверхностности аргументации, которые могут привести к формированию у учащихся искаженных знаний при подготовке к серьезным экзаменам.

Характеристики сгенерированных материалов («скучные», «занудные», «однотипные») указывают на нарушение принципов системности и творческого подхода, а постоянная проверка фактов подтверждает наличие риска снижения качества и достоверности контента.

Трансформация роли учителя: от создателя к куратору и эксперту

Анализ данных показал, что трансформация роли педагога происходит «снизу» в условиях интеграции ИИ. Учителя воспринимают ИИ двойственно: как «помощника» и как «проблему» из-за его активного использования учениками. Это добавляет к роли педагога функцию контроля и верификации как собственных, так и ученических работ.

Новые профессиональные роли и компетенции

Практика учителей демонстрирует формирование новых профессиональных ролей, предполагающих развитие специфических компетенций. Роль «промпт-инженера» требует навыков точного формулирования задач для ИИ с учетом уровня учащихся, целей урока и методических принципов. Роль «критического куратора» предполагает развитие экспертизы верификации контента, включая выявление фактических ошибок («галлюцинаций»), оценку культурной аутентичности и методической ценности материалов. Роль «методического интерпретатора» заключается в способности преобразовывать разрозненные ИИ-генерируемые элементы в целостный учебный опыт, выстраивая логичные методические последовательности и обеспечивая системность обучения.

Вес и содержание этих ролей варьируются в зависимости от ступени обучения. В средней школе доминирует роль методического интерпретатора, направленная на превращение шаблонного контента в живой опыт. В старшей школе центральной становится роль критического куратора, связанная с проверкой сложного контента и обучением учеников ответственному использованию ИИ.

Парадокс освобождения и увеличения нагрузки

Важным выводом стал парадоксальный эффект ИИ: освобождая время от рутины, технология одновременно увеличивает интеллектуальную и ответственностную нагрузку. *«Если раньше учитель как будто бы брал ответственность только за себя, а сейчас ему еще нужно брать ответственность за искусственный интеллект»* (Григорий, учитель англ. яз.) Новые задачи требуют развития критического цифрового мышления и постоянной методической рефлексии, что является более сложной когнитивной задачей, чем самостоятельное составление заданий.

Неизменность ядра профессиональной идентичности

Несмотря на трансформацию функций, ядро профессиональной идентичности учителя остается неизменным. Учителя подчеркивают сохранение ключевых ролей педагога: *«Роль остается той же, а вот облегчение труда помогает в работе»* (Ольга, учитель англ. яз.). ИИ воспринимается как *«инструмент, а не замещающий персонаж»* (Анна, учитель англ. яз.). Таким образом, технология

не замещает учителя, а перераспределяет его усилия, высвобождая время для «человекоцентричных» аспектов преподавания.

Заключение

Трансформация роли учителя в условиях цифровизации образования представляет собой не упрощение, а усложнение профессиональной деятельности. Педагог становится архитектором образовательной среды, используя ИИ как инструмент, но беря на себя функции критического эксперта и ответственного куратора материалов. Эти изменения требуют от учителя развития новых цифровых компетенций при сохранении фундаментальных педагогических ценностей.

Исследование позволило сформулировать дифференцированные рекомендации. Для учителей 5–9 классов ключевой задачей является преодоление шаблонности ИИ-контента через промптинженерию, направленную на генерацию игровых и интерактивных элементов, и его обогащение живым человеческим взаимодействием. Для педагогов 10–11 классов приоритетом становится развитие экспертно-аналитических компетенций: верификация сложного контента, интеграция ИИ в проектную деятельность и обучение учеников цифровой грамотности и этике.

Полученные данные подтверждают необходимость системного внедрения подготовки по работе с ИИ в программы профессионального развития педагогов. Формирование навыков промпт-инженерии, критической оценки и методической интеграции ИИ-контента должно стать неотъемлемым компонентом современной педагогической подготовки.

Литература

1. *Богатова С.М.* Роль учителя в эпоху искусственного интеллекта: новые функции и возможности // Современное педагогическое образование. 2025. № 4. С. 18–21.

2. *Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л.* Дидактика цифровой эпохи: некоторые аспекты развития // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 490. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/didaktika-tsifrovoy-epohi-nekotorye-aspekty-razvitiya (дата обращения: 06.09.2025).

3. *Каплунович С.М., Каплунович И.Я.* Педагог vs искусственный интеллект: современные реалии и перспективы // Гуманитарные науки. 2024. № 12. С. 15–20.

4. *Карпенко И.И., Меринов В.Ю.* Галлюцинирование генеративного искусственного интеллекта: опасности и их предотвращение // ResearchGate. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/388323442_Gallucinirovanie_generativnogo_iskusstvennogo_intellekta_opasnosti_i_ih_predotvrasenie (дата обращения: 01.10.2025).

5. *Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б.* Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2023.

6. *Петрова Е.В.* Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение // Современное педагогическое образование. 2018. № 4. С. 141–144.

5. ПОБЕДИТЕЛИ III МЕТОДИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ «ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ»

Анцупова В.Г.
(Россия, город Москва, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ АЙТИ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются интерактивные методы обучения для развития иноязычных профессионально ориентированных коммуникативных умений у студентов IT-специальностей. Определяются ключевые характеристики и преимущества интерактивного обучения иностранным языкам и возможности для моделирования реальных профессиональных ситуаций для студентов нелингвистических направлений подготовки. Предлагается классификация интерактивных инструментов, включающая ролевые интерактивные задания, проектные форматы, цифровые платформы и ИИ-опосредованные практики. Анализируется эффективность комбинации интерактивных методов для формирования компетенций, необходимых будущему IT-специалисту в условиях профессиональной деятельности на глобализированном рынке труда.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, интерактивные умения, цифровая образовательная среда, искусственный интеллект в обучении, проектное обучение.

Стремительное развитие цифровых процессов, охватывающих практически все сферы общественной деятельности, обусловливает повышенное внимание к подготовке специалистов, способных успешно функционировать в многоязычном профессиональном контексте. Современная IT-индустрия характеризуется высокой степенью международного взаимодействия, что подтверждает необходимость владения английским языком для полноценного участия в профессиональной коммуникации. Студенты технических направлений все чаще работают в международных командах, выполняют проектные задачи в многонациональной среде и взаимодействуют с англоязычной документацией. В связи с этим актуализируется проблема разработки эффективных образовательных методов, обеспечивающих развитие профессионально ориентированных коммуникативных умений [Гумовская, 2008].

Несмотря на высокие требования в обучении иностранным языкам, в действительности обучающиеся непрофильных факультетов часто сталкиваются с проблемами при попытке применить языковые умения и навыки в деловой среде. Такая ситуация вызвана дефицитом учебного времени, отведенного на освоение лингвистических дисциплин, а также слабой связью учебных программ с практическими задачами и профилем будущей специальности студентов. Применяемые педагогические технологии, основанные преимущественно на репродуктивных формах работы, не обеспечивают формирования у студентов умений и навыков полноценного профессионального общения.

В настоящее время методисты отмечают необходимость внедрения в образовательный процесс интерактивных форм, методов и средств, направленных на индивидуализацию и развитие личности обучающегося. Интеракция в обучении представляет собой взаимонаправленную коммуникативную деятельность участников образовательного процесса, в ходе которой происходит поочередная смена ролей коммуниканта и реципиента. К инструментам интерактивного обучения относят ролевые игры, тренинги, кейс-метод, интерактивные лекции, мозговой штурм и другие активные формы обучения. Их использование способствует активизации познавательной деятельности и повышению эффективности усвоения учебного материала [Гумовская, 2008].

Более того, интеракция подразумевает интерактивное умение, что объединяет в себе рецептивные (аудирование и чтение) и продуктивные виды речевой деятельности (говорение и письмо).

Ключевыми характеристиками интеракции выступают межличностный контакт, совместная деятельность и обмен информацией (транзакция). Таким образом, через интерактивные умения язык реализуется непосредственно как инструмент коммуникации. Стоит подчеркнуть, что за прошедшие два десятилетия данный формат общения претерпел наиболее значительные трансформации, результатом которых стало выделение самостоятельного направления – сетевого взаимодействия или онлайн-интеракции [Колзина, 2013].

Цифровая среда взаимодействия охватывает максимально широкий спектр методов и инструментов. Традиционно же интеракция классифицируется на вербальную (устную) и текстовую (письменную). К устной интеракции специалисты относят общение, восприятие партнера по коммуникации, проведение формальных и неформальных дискуссий, разбор проблемных ситуаций (кейсов), партнерство для достижения общих целей, передачу сведений, участие в спорах и интервью, а также дистанционные переговоры. Письменный формат подразумевает подготовку текстов различного жанра, ведение деловой и личной переписки, заполнение опросных листов и создание коротких заметок.

В пространстве интернет-коммуникации находят свое применение такие умения, как сетевое сотрудничество, электронная переписка и виртуальные дебаты, ориентированные на выполнение учебных или профессиональных планов. При этом инвариантными стратегиями для любого типа интеракции остаются соблюдение очередности реплик (turn taking), кооперация участников (collaboration) и верификация понимания через уточняющие вопросы (clarification) [Walsh, 2011].

В условиях реализации ФГОС ВО ключевым аспектом также становится формирование профессионально ориентированных иноязычных коммуникативных умений. По определению Н.П. Бельтюковой, сформированность профессионально ориентированных коммуникативных умений представляет собой интегративную характеристику личности, отражая способность и готовность использовать иностранный язык для решения профессиональных задач [Бельтюкова, 2012].

Согласно определению С.Л. Новолодской, профессионально ориентированные коммуникативные умения на иностранном языке представляют собой системную совокупность личностных и деловых характеристик будущего специалиста. Данные умения демонстрируют уровень владения профессиональными знаниями и практическим опытом, которые необходимы для формирования мышления. Кроме того, они обеспечивают способность специалиста логически обосновывать и защищать свою точку зрения в разнообразных лингвистических и социальных контекстах [Наволодская, 2005].

В числе профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник, особое внимание уделяют способности принимать участие в реализации профессиональных коммуникаций в рамках проектных групп и презентовать результаты проектов; способности анализировать рынок программно-технических средств, информационных продуктов и услуг для решения прикладных задач и создания информационных систем; умениям выбирать необходимые для организации информационные ресурсы и источники знаний в электронной среде [Назарова, Кузнецова, Преснухина, 2007].

Следовательно, для подготовки будущих IT-специалистов особенно значимыми являются умения, связанные с интерактивным взаимодействием: участие в переговорах и командных обсуждениях, ведение технической переписки, представление проектных решений, аргументация подходов к выбору технологий. Реализация подобных видов деятельности требует применения образовательных методов, позволяющих моделировать коммуникативные ситуации реальной профессиональной среды, что подчеркивается и в исследованиях современных методистов [Бельтюкова, 2012].

Согласно лексическому подходу, предложенному М. Льюисом, овладение иностранным языком предполагает освоение устойчивых лексико-грамматических единиц, типичных для конкретных сфер профессиональной коммуникации. В контексте IT это включает не только терминологический словарь, но и характерные речевые формулы технического взаимодействия. Соответственно, струк-

тура умений будущего IT-специалиста охватывает: аудирование (восприятие технических обсуждений и митингов), говорение (участие в совещаниях и защита проектных решений), чтение (работа с документацией, спецификациями, RFC, Git-описаниями), письмо (ведение электронной переписки, составление issue и pull request). Эффективное формирование данных умений требует внедрения интерактивных технологий обучения, обеспечивающих моделирование условий профессиональной IT-коммуникации [Lewis, 2002].

Формирование интерактивных умений должно быть реализовано в рамках дисциплинарного блока, включая курс «Иностранный язык в профессиональной сфере», так и в ходе учебных и производственных практик, где обучающиеся сталкиваются с необходимостью использования иностранного языка в реальном профессиональном контексте. Это повышает готовность будущих выпускников к участию в международных проектах, конференциях и исследовательских коллаборациях, что делает интерактивные умения значимым компонентом подготовки специалистов области компьютерных и информационных наук.

Несмотря на то, что элементы интерактивных умений коммуникативной компетенции включены в универсальные и общепрофессиональные компетенции образовательных стандартов, их описание в рабочих программах дисциплины «Иностранный язык» зачастую оказывается фрагментарным и недостаточно конкретизированным. Отсутствие четкой структуры уровней и типов коммуникативной деятельности осложняет объективную оценку результатов обучения и препятствует разработке методически обоснованных технологий, ориентированных на реальные профессиональные задачи студентов.

Использование интерактивных методов в образовательном процессе нацелено на межличностное взаимодействие, взаимный обмен данными и глубокую проработку профессиональных вопросов. Такой подход демонстрирует наибольшую результативность при обучении кадров для быстро меняющейся IT-индустрии, так как позволяет максимально имитировать реальные рабочие условия. Интерактивность, по мнению исследователей методики обучения, обеспечивает включение обучающегося в реальную коммуникационную деятельность, что усиливает усвоение материала. Преимущества интерактивных механизмов заключается в моделировании реальных профессиональных ситуаций; формировании soft skills, необходимых IT-специалисту; повышении мотивации за счет деятельностного характера обучения; интеграции технических инструментов, используемых в профессиональной среде [Гальперин, 1976].

Ролевые игры и ситуационные модели коммуникации позволяют воспроизвести типичные коммуникационные сценарии, такие как проекты хакатона; демо-презентации проекта; обсуждение архитектурного или технологического решения; совместный поиск ошибок; обсуждение требований задачи иди проекта. Подобные форматы заданий обеспечивают развитие умений и навыков аргументации, объяснения технических решений и взаимодействия в команде, что соответствует принципам LSP-подхода [Гумовская, 2008].

Проектная деятельность (мини-проекты, командные разработки, исследовательские задачи) способствует комплексному развитию умений, поскольку предполагает распределение ролей, подготовку документации, презентацию результатов и участие в обсуждениях. Проектный формат соответствует международным рекомендациям по LSP-обучению, направленным на развитие профессионально значимых языковых навыков [Crawford, Barrett, 1997].

Игровые форматы – хакатоны, квесты с документацией, соревнования по исправлению ошибок – усиливают мотивацию, способствуют запоминанию лексики и помогают тренировать навыки быстрого реагирования в языковой среде.

Современные языковые модели могут выступать как тренажер устной или письменной коммуникации; симулятор технического собеседования; генератор профессиональных кейсов; инструмент

анализа ошибок. ИИ позволяет персонализировать обучение, обеспечивать мгновенную обратную связь и моделировать разнообразные сценарии взаимодействия.

Исследования в области реализации коммуникативной компетенции для развития профессионально ориентированных интерактивных умений показывают, что интерактивные методы способствуют существенному росту качества языковой подготовки студентов технических направлений. Применение ролевых сценариев, цифровых платформ и проектных моделей обеспечивает улучшение навыков профессионального говорения и письма; развитие умений участия в командной коммуникации; повышение уверенности в англоязычных ситуациях; повышение готовности к интернациональной профессиональной среде [Lewis, 2002].

Для оптимизации процесса обучения в образовательную практику могут быть интегрированы такие методы, как внедрение ChatGPT/Bing Copilot – для создания симуляций профессионального общения, технических интервью, обсуждения проектов; использование AI-платформ Duolingo Max, TalkPal.ai – для тренировки речи и произношения (ASR + AWE); внедрение адаптивных курсов через Moodle с ИИ-плагинами (например, ITS-модули) – для отслеживания индивидуального прогресса, применение генеративных ИИ-инструментов (например, ChatGPT) для реферирования текстов, подготовки презентаций и аннотаций, а также использование инструментов NLP-анализа (например, LanguageTool, DeepL Write) – для обучения письму и редактирования. Оптимальное использование данных ресурсов обеспечивает перенос учебной активности в среду, максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности будущих айти-специалистов.

С целью анализа современных подходов к формированию интерактивных и иноязычных профессионально ориентированных коммуникативных умений была проанализирована рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» на факультете вычислительной математики и кибернетики МГУ имени М.В. Ломоносова. Было выявлено, что объем учебного времени достаточен для достижения уровня владения иностранным языком B2–C1 при модульной работе, однако программа демонстрирует ограниченность коммуникативного аспекта и недостаточную актуальность тематического содержания, что также отражается на развитии умений интеракции у студентов. Основное внимание уделяется чтению и переводу, тогда как развитие устной и письменной речи, навыков академического письма и межкультурной коммуникации требует усиления. Вместе с тем используемые учебные материалы нуждаются в обновлении: в них недостаточно представлены современные темы, отражающие развитие информационных технологий и международного взаимодействия в IT-сфере [Саратовская, 2023].

Результатом изучения рабочей программы стала разработка методических рекомендаций, предусматривающих сочетание различных методов и инструментов для совершенствования умений и навыков взаимодействия, использование проектной деятельности и современных цифровых сервисов. Предложенный комплекс мер предполагает внедрение аутентичных материалов из IT-сферы во все этапы учебного процесса и обеспечение систематической обратной связи, в том числе с применением технологий искусственного интеллекта для оценки качества общения. Особое внимание уделяется закреплению стабильных профессиональных речевых конструктов в рамках реализации лексического подхода.

Таким образом, в условиях трансформации социального заказа возрастает потребность в специалистах, обладающих не только профессиональными знаниями и умениями, но и развитой коммуникативной компетенцией, способных к эффективному взаимодействию в различных социокультурных и профессиональных контекстах. Интерактивные методы обучения играют ключевую роль в формировании иноязычных профессионально ориентированных коммуникативных умений у студентов IT-специальностей. Они позволяют моделировать реальные процессы профессиональной деятельности, развивать комплекс навыков командного взаимодействия и обеспечивать высокий

уровень коммуникативной готовности. Интеграция интерактивных и ИИ-опосредованных методов является перспективным направлением развития современной языковой подготовки для IT-сферы.

Литература

1. *Бельтюкова Н.П.* Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технических вузов: монография. Воронеж: ВГТУ, 2012.

2. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976.

3. *Гумовская Г.Г.* LSP English of professional communication. М.: Аспект Пресс, 2008.

4. *Колзина А.Л.* Интерактивные формы обучения: учеб. пособие для студентов исторического факультета направления подготовки 030600 «История» (специалитет, бакалавриат, магистратура). Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2013.

5. *Саратовская Л.Б.* Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык (английский язык)»: [для студентов факультета вычислительной математики и кибернетики] / Л.Б. Саратовская, И.С. Гудилина; Московский гос. ун-т имени М.В. Ломоносова. М., 2015. [Электронный ресурс]. URL: https://cs.msu.ru/sites/cmc/files/docs/rabochaya_programma_angliyskiy_yazyk.asd__2.docx (дата обращения: 06.10.2025).

6. *Назарова Т.Б., Кузнецова Ю.Н., Преснухина И.А.* Словарный состав английского языка делового общения. М.: Астрель; АСТ, 2007.

7. *Новолодская С.Л.* Интерактивная модель иноязычного обучения студентов неязыковых специальностей. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ по направлению подготовки 02.03.02 «Фундаментальная информатика и информационные технологии». [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru (дата обращения: 14.09.2025).

9. *Crawford P.J., Barrett T.P.* The reference librarian and the business professor: a strategic alliance that works // The Reference Librarian. 1997. Vol. 3. № 58. P. 75–85.

10. *Lewis M.* The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Boston: Thomson, 2002.

11. *Walsh S.* Exploring Classroom Discourse: Language in Action. New York, 2011.

Галлямова Л. Р.
(Россия, город Челябинск, Челябинский государственный университет)

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ЛОНГРИДА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В настоящем исследовании лонгрид рассматривается как особый формат передачи информации в интернете, основой которого является журналистский текст, создающийся на отдельной странице, отличающийся большим объемом и сочетающий в себе все многообразие аудиовизуальных, графических средств. Особое внимание уделено учебному лонгриду как особой разновидности этого формата, специально адаптированной для образовательных целей. При работе с иноязычными лонгридами обучающиеся изучают современную лексику, грамматические конструкции и принципы построения связного текста, одновременно развивая навыки критического анализа и работы с мультимедийным контентом, что стимулирует формирование способности к иноязычной профессиональной коммуникации. Создание собственных лонгридов позволяет применить эти знания на практике: от поиска информации и разработки структуры до оформления финального продукта с использованием текстовых, визуальных и интерактивных элементов, что комплексно развивает языковые, профессиональные и цифровые компетенции.

Ключевые слова: лонгрид, иноязычная профессиональная коммуникация, цифровизация.

В последние годы цифровые технологии проникают буквально во все сферы жизни, и образование здесь не исключение. Инновации становятся ключевым элементом образовательного процесса. Они формируют новую среду с онлайн-курсами, электронными ресурсами и цифровыми инструментами. Закономерно, что вслед за технологиями меняются и форматы подачи информации. В таких условиях лонгрид (от англ. *long* – длинный, долгий, *read* – читать) становится важным образовательным инструментом, что и обуславливает актуальность настоящего исследования. В данной статье лонгрид рассматривается как средство формирования способности к иноязычной профессиональной коммуникации у студентов-биологов, для которых это является одной из приоритетных образовательных задач. Длинные тексты в интернете выжили именно за счет того, что перестали быть просто текстами. Они эволюционировали в мультимедийные лонгриды, сочетающие глубину содержания с интерактивными элементами [Концевая, 2024]. Именно эти качества делают лонгрид особенно эффективным для развития письменных навыков – он учит студентов-биологов работать с большими объемами информации, логично выстраивать аргументацию и адаптировать контент под цифровой формат. Мультимедийный лонгрид как формат, сочетающий в себе большой текст и мультимедийные элементы, находится в фокусе внимания исследователей уже многие годы.

О возможности появления новых форматов, сочетающих текстовую и мультимедийную формы подачи информации в Интернете, стали говорить еще в 2000-е гг. Для обозначения конкретного формата слово «лонгрид» стало широко использоваться после выхода мультимедийного проекта The New York Times “Snow Fall” в 2012 году, завоевавшим огромную популярность у аудитории и в журналистской среде. Он рассказывал о том, как группа американских горнолыжников отправилась в поход в Каскадные горы (США) и стала свидетелем схода лавины. В 2010-е гг. с развитием интернет-технологий теория перешла в практику: многие СМИ стали публиковать на своих сайтах большие мультимедийные материалы (например, «Земля отчуждения» газеты «Коммерсантъ», и др.) [Колесниченко, 2022]. Исследователи расходятся во мнении о том, чем является лонгрид. В иссле-

довательской литературе он определяется и как жанр интернет-журналистики [Воробьева, 2016], и как метод создания конвергентного материала [Шпилёва, 2019], и как формат креолизованного текста [Чигаев, 2017]. А.В. Колесниченко говорит о том, что отличительной особенностью лонгрида является линейная структура, которая предусматривает последовательное погружение в материал [Колесниченко, 2022]. Согласно одному из мнений, средняя длина лонгрида составляет от 3000 до 9000 знаков с пробелами [Оточина, 2019]. В последние несколько лет лонгрид оформляется в виде отдельного веб-сайта, со своей уникальной верстkой, дизайном, что отличает его от обычной статьи [Бабкина, 2022]. Кроме того, для лонгрида характерен особый способ построения материала, который можно охарактеризовать как мультимедийное нарративное изложение (письменное повествование). Нарративное изложение – явление, сочетающее в себе свойства журналистики и художественной литературы: с одной стороны, оно затрагивает социально значимые темы, отличается фактографической точностью излагаемой информации; с другой стороны, представляет увлекательные истории, написанные живым языком, с драматическим сюжетом, в которых явно звучит голос автора [Бозрикова, 2013].

О.Р. Самарцев и В.М. Латенкова описывают лонгрид как формат и как технологию: «…объединяя в себе клиповость и дискретность, привычные для потребителя информации в Интернете, максимальную мультимедийность и одновременно характерный сугубо для печатных изданий “длинный текст” (более 5000 знаков), лонгрид становится эффективным переходным форматом между традиционной журналистикой смыслов к современной журналистике фактов и скорости» [Самарцев, Латенкова, 2016: 106].

Наиболее полное и точное определение лонгрида дает М.Н. Булаева, поскольку оно интегрирует ключевые характеристики, упомянутые другими исследователями. По ее мнению, мультимедийный лонгрид «…особый формат передачи информации в интернете, основой которого является журналистский текст… сочетающий аудиовизуальные и графические средства… основанный на мультимедийном интерактивном нарративе» [Булаева, 2015: 122–123].

Для исследования обучения письменной коммуникации с помощью лонгрида мы остановились на определении, предложенном М.Н. Булаевой, поскольку оно комплексно характеризует данный формат как особый вид мультимедийного нарратива, дополненного интерактивными и визуальными элементами, что позволяет рассматривать лонгрид как эффективный инструмент для развития навыков структурированного письма, адаптации контента под цифровую среду, построения убедительной аргументации и освоения принципов современной научно-популярной коммуникации, где письменный текст остается гармонично интегрирован с мультимедийными компонентами для достижения максимальной информационной и образовательной ценности.

Основой лонгрида является текст, поэтому следует обратиться к особенностям письменной коммуникации. В современной методике преподавания иностранных языков письменной речи уделяется все больше внимания, поскольку ее потенциал позволяет существенно повысить эффективность образовательного процесса. Особую актуальность письменные навыки приобретают в контексте современных цифровых коммуникаций – электронной почты, интернет-общения и других форм онлайн-взаимодействия [Васичкина, 2011]. Задачи, решаемые при обучении письменной речи, включают формирование у студентов графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем; расширение знаний и кругозора; овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи; формирование представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста. Обычно под «письменной речью» понимается способность формулировать мысли на бумаге. В случае с будущими биологами эта способность обретает конкретные черты: им предстоит писать аннотации к исследованиям, пояснения к экспериментальным данным, отвечать

на вопросы зарубежных коллег в переписке. Осваивать эту способность лучше всего на задачах, приближенных к реальным, что и позволяет сделать формат лонгрида.

Практическая значимость лонгрида связана не столько с его мультимедийностью, сколько с тем, как он вынуждает выстраивать работу с текстом. Подготовка такого материала не укладывается в одно занятие и не сводится к написанию черновика. Сначала студент разбирает чужие лонгриды, учится видеть, как устроена аргументация, где размещены смысловые акценты, зачем вставлена та или иная визуализация. Затем пробует собирать собственный текст: отбирает источники, компонует блоки, ищет способ перевести научное содержание на язык, понятный не только узкому специалисту. Каждый из этапов требует разных коммуникативных умений, которые отрабатываются не изолированно, а выстраиваются в единую логику, способствуя развитию письменной коммуникации. Для полного понимания термина и возможности обучения студентов написанию лонгрида необходимо также рассмотреть структурные компоненты, которые входят в лонгрид. Как было упомянуто ранее, лонгрид включает в себя как текстовые, так и мультимедийные элементы. Когда читатель открывает лонгрид, он оказывается в ситуации, где текст не доминирует над другими элементами, а сосуществует с ними. Видео, интерактивные схемы, фотогалереи, панорамы – все это распределено по странице неравномерно. Одни блоки запускаются автоматически при прокрутке, другие требуют клика, третьи дают только короткий предпросмотр. Булаева описывает эту особенность как принципиальное отличие лонгрида от традиционной статьи: мультимедиа здесь не иллюстрации, вынесенные на поля, а полноценные участники повествования, без которых смысл может потеряться [Булаева, 2015]. И хотя в учебных целях такая насыщенность не всегда достижима, сам принцип интеграции разных форматов в единую структуру текста важен: он приучает студента думать не только о том, что он пишет, но и о том, как это будет восприниматься. Такая структура помогает студентам учиться писать тексты, которые сочетаются с визуальным контентом и развивать навыки логичного изложения мыслей в цифровом формате. Это делает лонгрид полезным инструментом для обучения письменной речи в цифровую эпоху. Помимо мультимедийных элементов, при создании лонгрида важную роль играет информативность, четкая логическая структура и глубина смысла, когда каждый элемент текста раскрывает новое понимание темы лонгрида, представляет новую точку зрения на проблему. Не случайно многие исследователи сходятся во мнении, что в формате лонгрида мультимедийная составляющая играет второстепенную роль [Миронова, 2017].

Таблица 1.

Сопоставление лонгрида и научно-популярной статьи

Характеристика	Лонгрид	Научно-популярная статья
Объем	3 000–9 000+ знаков	1 000–3 000 знаков
Структура	Нарративное изложение с интерактивными элементами	Линейная с подзаголовками
Мультимедийность	Обязательная интеграция видео/аудио/инфографики	Опциональные иллюстрации
Время чтения	7–15 минут	2–5 минут
Цель	Погружение в историю, тему	Информирование
Целевая аудитория	Широкая интернет-аудитория	Читатели с базовым научным интересом
Интерактивность	Высокая (анимации)	Минимальная
Формат публикации	Часто самостоятельный сайт/микросайт	Обычно часть издания/журнала (бумажного или онлайн)

Таким образом, сравнивая лонгрид с жанром научно-популярной статьи (Табл. 1), можно сделать вывод о том, что ключевыми характеристиками лонгрида являются:

- ✓ большой объем контента,
- ✓ мультимедийность (сочетание текста, фото, видео, инфографики),
- ✓ интерактивные элементы,
- ✓ нарративная целостность,
- ✓ адаптация под цифровые платформы.

Такая многомерность позволяет лонгриду оставаться актуальным форматом в условиях цифровизации, удовлетворяя одновременно потребность в глубоком контенте и современных способах его подачи. Как отмечают Е.А. Петухова и соавторы, работа с лонгридами способствует не только развитию медиаграмотности, но и формированию критического мышления, что особенно важно при анализе иноязычных профессиональных текстов [Петухова, 2021].

Лонгриды представляют собой универсальный инструмент, который может быть эффективно интегрирован в процесс обучения иностранному языку. Это обусловлено тем, что лонгрид дает возможность:

1) развития аналитического чтения, критического анализа информации и выделения ключевых идей;
2) совершенствования языковых навыков;
3) освоения сложных грамматических конструкций;
4) улучшения восприятия речи на слух благодаря мультимедийным элементам;
5) обеспечения профессиональной направленности обучения.

В настоящее время выделено понятие «учебный лонгрид», под которым понимается «мультимодальный формат презентации образовательного и просветительского материала большого объема, созданный путем объединения вербальных и невербальных компонентов в единое целое» [Купрещенко, 2020: 69–77], и жанровая разновидность креолизованных текстов учебно-научной сферы, представленных в цифровой среде [Чигаев, 2017].

Учебный лонгрид в том виде, в каком его описывают Т.А. Дьякова, М.В. Холодкова и Ж.И. Жеребцова, строится вокруг достаточно жесткой логики: это цифровой продукт, где учебно-научное содержание распределено по разным типам блоков. Одни отвечают за теорию и правила, другие – за практику и отработку, третьи – за визуализацию и пояснения. При этом все элементы удерживаются общей темой, хотя по стилю и назначению могут сильно отличаться друг от друга (Рис. 1).

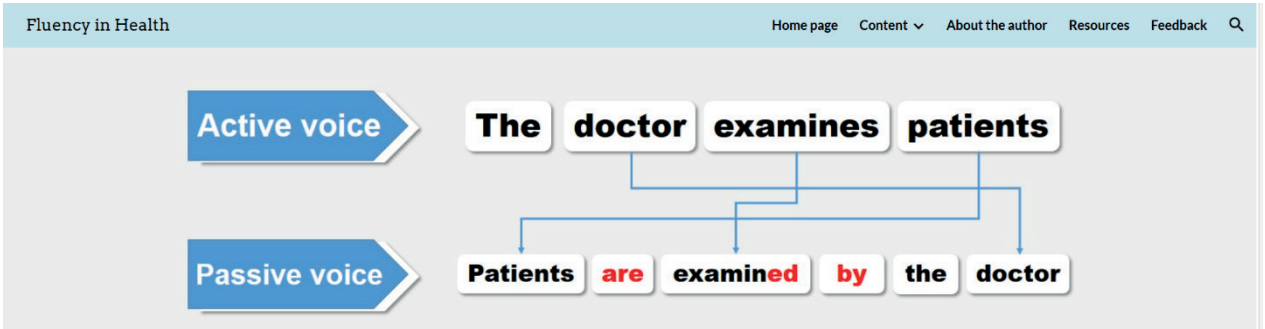

Рисунок 1. Пример визуального элемента учебного лонгрида

Основу учебного лонгрида составляют:

- ✓ теоретические блоки с правилами, нормами и грамматическими комментариями;
- ✓ учебные тексты разных жанров – как адаптированные, так и аутентичные;
- ✓ инструктивные материалы с четкими указаниями по выполнению заданий;
- ✓ мультимедийные элементы (инфографика, аудио- и видеоматериалы).

Авторы подчеркивают, что именно такое строение позволяет уйти от линейного перелистывания страниц и сделать материал более обозримым и управляемым [Дьякова, Холодкова, Жеребцова, 2021].

Медийное наполнение учебного лонгрида в целом повторяет арсенал журналистского формата: статичные и анимированные изображения, интерактивные схемы, аудио- и видеовставки, гиперссылки. Отличие скорее в функциональном использовании – если в журналистике мультимедиа работает на удержание внимания и атмосферу, то в образовательном контексте оно призвано пояснять, структурировать и закреплять материал. Учебный лонгрид по своему функционалу коррелирует с разделом традиционного печатного учебника. Наличие «кликабельных» элементов, интегрирующих материалы сторонних ресурсов, позволяет компактнее уместить учебный материал в пределах удобного для работы линейного цифрового предела.

Проведенное сопоставление лонгрида с традиционной научно-популярной статьей позволило выделить его ключевые отличительные характеристики: больший объем, обязательную мультимедийность, высокую степень интерактивности и нарративную подачу материала. Эти особенности делают лонгрид пригодным для обучения будущих биологов иноязычной профессиональной коммуникации. Сущность лонгрида применительно к обучению биологов – это не просто мультимедиа, а нарративная организация профессионального содержания. В их работе необходимо уметь объяснить результаты исследований коллегам из смежных областей, представить данные на конференции, адаптировать сложный научный материал для более широкой аудитории. Структура лонгрида (линейный нарратив, визуальные опоры и интерактивность) позволяет студенту-биологу освоить разные регистры профессиональной речи – от строгой научной статьи до научно-популярного объяснения. Лонгрид как раз и требует таких переходов: от специальной терминологии к поясняющим визуализациям, от развернутого доказательства к выводам, от авторского замысла к читательскому восприятию. Этот формат вышел за рамки журналистики, но в методике преподавания иностранного языка до сих пор воспринимается скорее как «интересный прием», чем как системное средство обучения, однако его использование в образовательном процессе способствует не только развитию цифровой грамотности, но и формированию способности к иноязычной профессиональной коммуникации обучающихся.

Литература

1. *Бабкина В.А.* Этапы создания лонгрида // Сборник трудов II международной научно-практической конференции «Инновации и дизайн». 2022. № 1. С. 45–49.

2. *Бозрикова С.А.* История нарративной журналистики в России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.academia.edu/3684620/ (дата обращения: 02.06.2025).

3. *Булаева М.Н.* Мультимедийный лонгрид как новый журналистский формат // Журналистский ежегодник. 2015. № 4. С. 121–123.

4. *Васичкина О.Н.* Особенности обучения письменной профессиональной коммуникации // Lingua mobilis. 2011. № 4 (30). С. 120–125.

5. *Воробьева Д.К.* Жанрово-композиционные особенности лонгрида // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 3061–3065. [Электронный ресурс]. URL: http://e-koncept.ru/2016/86647.htm (дата обращения: 02.06.2025).

6. *Дьякова Т.А., Холодкова М.В., Жеребцова Ж.И.* Учебный лонгрид как способ организации цифрового образовательного интернет-ресурса по русскому языку как иностранному // Вестник ТГУ. 2021. № 194. С. 88–95.

7. *Колесниченко А.В.* Типология мультимедийных лонгридов // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. 2022. № 4. С. 134–162.

8. *Концевая Н.А.* Жанр лонгрида: социолингвистический аспект // Жанры речи. 2024. № 4 (44). С. 56–65.

9. *Купрещенко О.Ф.* Учебный лонгрид как мультимодальный текст: к вопросу о специфике жанра // Terra Linguistica. 2020. № 2. С. 69–77.

10. *Миронова М.А.* Лонгрид как новый формат мультимедиа в российских и зарубежных онлайн-медиа // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2017. № 28 (277). С. 45–52.

11. *Оточина М.С.* Нарратив в «Яндекс.Дзен» как разновидность шортрида и его использование в PR // XIII Машеровские чтения: материалы междунар. научно-практич. конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 18 окт. 2019 г. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2019. С. 137–138.

12. *Петухова Е.А., Кравченко Г.В., Волкова Т.Г.* Создание и использование лонгридов при обучении студентов вуза // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 1 (57). С. 178–183.

13. *Самарцев О.Р., Латенкова В.М.* Методические и творческие проблемы обучения технологии «лонгрида» в практике подготовки журналистов // Медиа в современном мире. Петербургские чтения: материалы 55-го международного научного форума (21–22 апреля 2016 г.). СПб: Санкт-Петербургский государственный университет, Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций», 2016. С. 210–212.

14. *Чигаев Д.П.* Лонгрид как разновидность креолизованного текста // Медиаскоп. 2017. Вып. 1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.mediascope.ru/2270 (дата обращения 25.05.2025).

15. *Шпилёва Д.В.* Лонгрид как актуальный журналистский метод подачи информации // Медиасреда. 2019. № 1. С. 103–106.

Семенова А. С.
(Россия, город Калининград, Балтийский федеральный университет имени И. Канта)

ОНЛАЙН-КУРС «ORIENTIERUNGSKURS: KALININGRAD»: КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация. В статье описывается опыт разработки онлайн-курса по немецкому языку «Orientierungskurs: Kaliningrad». Отличительной особенностью данного курса является сочетание языкового и регионоведческого компонентов. Его главной целью является не только развитие языковых навыков и речевых умений студентов-бакалавров, изучающих немецкий язык, но и развитие у них региональной идентичности. Автор подробно описывает структуру курса и онлайн-сервисы, использованные при создании курса. Особое внимание уделено перспективам развития курса: сотрудничеству с местными организациями, внедрению VR/AR-технологий и адаптации для разных целевых групп.

Ключевые слова: немецкий язык, Калининград, региональная идентичность, онлайн-курс, краеведение.

Онлайн-курс по немецкому языку «Orientierungskurs: Kaliningrad» [Orientierungskurs «Kaliningrad»: эл. ресурс] разработан в рамках участия во II методической олимпиаде «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде», организованной МГУ им. М.В. Ломоносова в период с октября 2024 года по март 2025 года [II методическая олимпиада: эл. ресурс]. Его целевой аудиторией являются студенты бакалавриата языковых направлений, изучающие немецкий язык и обладающие уровнем A2 согласно Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком [CEFR, 2001].

В настоящее время для получения высшего образования в Калининград приезжает большое количество абитуриентов из разных регионов России. При этом многие обучающиеся не обладают достаточными знаниями об истории, культуре и особенностях Калининградской области и соответственно не могут рассказать о регионе на иностранном языке. Данный курс призван решить эту проблему, что и доказывает его актуальность.

Целью онлайн-курса является не только развитие языковых навыков и речевых умений студентов-бакалавров по изучаемому иностранному языку, но и формирование у обучающихся регионоведческих знаний по каждому модулю курса для развития фоновой культурной грамотности студентов и осуществления ими успешной межкультурной коммуникации на немецком языке.

По окончании курса студенты будут уметь описывать природные богатства Калининградской области, обсуждать экологические проблемы региона, планировать (назначать, подтверждать и отменять) встречи, ориентироваться в культурных мероприятиях, организованных в Калининграде, приобретать билеты в театры, кино и музеи города, составлять маршруты по городу (туристические, культурные, гастрономические, логистические, комбинированные), запрашивать информацию (спрашивать дорогу, узнавать о культурных мероприятиях, заказывать еду и напитки, покупать билеты на различные мероприятия, запрашивать дополнительную информацию о достопримечательностях, задавать вопросы о жизни и деятельности известных исторических личностей и пр.), говорить о местной кухне (узнавать и описывать фирменные блюда, делать заказы в ресторанах, оставлять отзывы о посещении), планировать экскурсионный день в Калининграде, учитывая интересы группы, рассказывать о вкладе известных исторических личностей в развитие города и области, разрабатывать и презентовать социальные инициативы, направленные на улучшение жизни в регионе.

Таким образом, разработанный онлайн-курс «Orientierungskurs: Kaliningrad» направлен на погружение студентов-бакалавров в культуру и традиции Калининграда через призму литературы,

искусства, гастрономии и архитектуры. Как указывалось ранее, данный курс реализуется на немецком языке. Помимо страноведческих тем, он включает в себя изучение иноязычной лексики и грамматики, необходимых для осуществления успешной коммуникации на иностранном языке в рамках тем, предусмотренных в календарно-тематическом плане. При этом содержание данного курса полностью соответствует как психолого-педагогическим особенностям студентов, так и их личностным интересам.

Объем онлайн-курса «Orientierungskurs: Kaliningrad» составляет 30 часов. При этом количество академических часов, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем, составляет 18 часов. Для самостоятельной работы студентов предусмотрено 12 часов. Курс рассчитан на шесть недель.

Структура онлайн-курса включает шесть модулей. Для достижения цели курса требуется последовательное изучение студентами всех модулей. Каждый модуль может рассматриваться как самостоятельная дидактическая единица, то есть преподаватель вправе определять порядок их прохождения. Однако следует отметить, что последний модуль является итоговым и посвящен повторению изученного в рамках всего онлайн-курса материала. Поэтому его следует рассматривать как заключительный, и мы рекомендуем работать с ним в последнюю очередь. Разработанный онлайн-курс подходит для занятий как дистанционного, так и смешанного типа.

Основными формами работы обучающихся в рамках курса являются парная и групповая. Такая организация взаимодействия студентов на занятии позволяет им учиться друг у друга и друг с другом, что способствует созданию ситуаций успеха и, как следствие, максимально вовлекает студентов в образовательный процесс. Каждый модуль включает дискуссии и ролевые игры, требующие активной работы всех участников курса. При этом все инструкции к заданиям могут быть изменены с целью их адаптации под специфику каждой учебной группы.

Особенностью онлайн-курса «Orientierungskurs: Kaliningrad» является наличие в конце каждого модуля глоссария, содержащего все его термины, а также наиболее важные фразы, необходимые для успешной коммуникации на немецком языке по изучаемой теме.

Оценка качества знаний по курсу осуществляется на этапах текущего и итогового контроля. Текущий контроль предполагает выполнение задания после прохождения каждого модуля. Так, например, после первого модуля обучающимся предлагается принять участие в интерактивной игре «Wer wird Millionär», а после второго модуля – в викторине «Jeopardy». По окончании третьего, четвертого и пятого модулей студентам необходимо спланировать свой день в Калининграде, составив презентацию в группах и подробно рассказав о том, как бы они провели день в городе, какие мероприятия и достопримечательности, рестораны посетили, как бы передвигались по городу и т. д. Данное задание было выбрано не случайно, поскольку оно направлено на комплексное повторение и интеграцию материала всех пройденных модулей, обеспечивая смысловую и содержательную взаимосвязь между ними. Кроме того, выполнение мини-проекта способствует формированию практических коммуникативных компетенций, развивает навыки планирования, организации, критического мышления, а также умение аргументированно обосновывать принятые решения. Важной особенностью задания является его приближенность к реальным жизненным ситуациям, что позволяет обучающимся применять полученные знания и умения в условиях, имитирующих практический контекст.

Финальный мини-проект в шестом модуле служит формой итогового контроля и представляет собой комплексное задание, выполняемое в мини-группах. Его ключевой особенностью является принцип сознательного выбора и аргументации: каждая группа проводит рефлексию всего пройденного материала и выбирает одну из сквозных тем курса (например, экология региона, культурное наследие, развитие туристической инфраструктуры, гастрономия или продвижение локальных культурных инициатив), которая вызвала наибольший личный и профессиональный интерес. С содер-

жательной точки зрения задание заключается не в простом повторении материала, а в разработке конкретного проекта – социально значимого предложения, продукта или кампании, направленных на развитие или улучшение выбранной сферы.

Эффективность задания обеспечивается за счет мобилизации и синтезирования знаний, полученных из всех пройденных ранее модулей, и развития метапредметных компетенций, поскольку задание целенаправленно развивает критическое мышление (анализ проблемы, оценка ресурсов), навыки проектной деятельности (планирование, постановка целей, распределение ролей в группе), коммуникативные навыки (ведения дискуссии, аргументации своей позиции, публичной презентации) и креативность. Кроме того, проектная деятельность переводит абстрактное понятие «региональная идентичность» в практическую плоскость. Предлагая собственные идеи по улучшению региона, студенты перестают быть просто наблюдателями, а становятся сопричастными к его развитию. Это воспитывает ответственность и эмоциональную вовлеченность, что является ключевой глобальной целью всего курса.

Таким образом, финальный проект является не просто контролем, а кульминацией учебного процесса, где студенты демонстрируют умение самостоятельно мыслить, творчески перерабатывать информацию и предлагать осмысленные, личностно окрашенные решения для своего региона.

Помимо выполнения описанных выше заданий текущего и итогового контроля студентам предлагается выполнить промежуточные тесты после третьего, четвертого и пятого модулей, а также финальный тест по окончании всего онлайн-курса. Таким образом, оценка качества знаний по курсу осуществляется на этапах текущего контроля и итоговой аттестации по курсу. Поскольку курс не является частью государственной итоговой аттестации (ГЭК), все формы контроля носят внутрикурсовой характер.

Разработка данного онлайн-курса осуществлялась с привлечением обширного спектра информационных ресурсов и современных цифровых инструментов, что позволило создать содержательный, методически выверенный и интерактивный продукт.

Для точности формулировок и работы с терминологией мы использовали такие онлайн-словари, как Duden и DWDS, что гарантирует корректность языкового наполнения курса. В процессе создания онлайн-курса нами также применялся комплекс различных современных цифровых ресурсов, обеспечивающих как командную работу участников курса, так и интерактивность разработанных учебных материалов. Так, например, для облачного редактирования текстовых материалов используется онлайн-сервис для работы с текстовыми документами «Google Docs». Для создания визуальных схем и ментальных карт, представленных в курсе, мы задействовали интерактивную доску Miro. Все интерактивные упражнения для отработки лексики и грамматики, а также дидактические игры разработаны на онлайн-платформе для создания интерактивных образовательных ресурсов «Wordwall», в то время как онлайн-сервис «LearningApps» внедрен в курс с целью создания интерактивных упражнений, направленных на закрепление изученного языкового материала.

Занимаясь содержательным наполнением курса, мы отбирали и изучали материалы, соответствующие основным его разделам. Так, например, при работе над пятым модулем «Ein perfekter Tag in Kaliningrad» мы изучали материалы, посвященные традиционным блюдам Калининграда и Калининградской области, в то время как при разработке заданий шестого модуля мы знакомились с биографиями выдающихся личностей, проживающих на территории Калининграда и Калининградской области. С целью усиления визуальной составляющей курса в него включены различные видеоматериалы (документальные фильмы об истории города, виртуальные экскурсии по ключевым достопримечательностям и т. д.).

Таким образом, комплексное использование разнообразных источников, онлайн-сервисов и платформ позволило нам создать методически структурированное наполнение курса, дополненное интер-

активными элементами обучения и практико-ориентированными заданиями. Такой подход, на наш взгляд, обеспечивает высокую вовлеченность студентов-бакалавров в образовательный процесс, что положительно сказывается на усвоении ими учебного материала онлайн-курса.

Курс «Orientierungskurs: Kaliningrad» способствует развитию комплекса компетенций, соответствующих требованиям современных образовательных стандартов. Предполагается, что курс составлялся для студентов Балтийского федерального университета им. И. Канта, основываясь на содержании учебного плана и рабочей программы для студентов, получающих высшее образование по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и изучающими немецкий язык в качестве второго иностранного языка. Исходя из содержания рабочей программы, можно сделать вывод о том, что помимо специальных лингвистических и коммуникативных компетенций (например, УК-4.1 – грамотное построение диалогической речи на иностранном языке, ПК-1.1 – владение навыками порождения речи на иностранном языке), курс формирует универсальные компетенции, такие как критическое мышление и анализ информации (УК-1.1, УК-1.2), командную работу и социальное взаимодействие (УК-3), планирование и управление деятельностью (УК-6.1), а также ценностно-смысловые компетенции, связанные с восприятием культурного разнообразия и формированием гражданской позиции (УК-5); общепрофессиональные компетенции (ОПК), включающиеся в себя способность использовать современные цифровые инструменты (ОПК-9), организовывать совместную учебную деятельность (ОПК-3), осуществлять контроль и оценку результатов (ОПК-5); профессиональные компетенции (ПК), содержащие конструирование содержания образования (ПК-2), применение современных методик и технологий обучения (ПК-3), проектирование образовательного процесса (ПК-1).

Курс также предполагает сбор обратной связи от его участников. Для получения отзывов студентам, проходящим этот курс, предлагается ответить на несколько вопросов в конце каждого модуля, включающих как закрытые, так и открытые вопросы, направленные на оценку организации, содержания и практической пользы курса. Кроме того, студенты могут написать свои пожелания по курсу его авторам, поделиться своими впечатлениями от предложенных в нем заданий. Наличие данного модуля в курсе обеспечивает интерактивное общение между преподавателем и студентами. Кроме того, он служит для получения от обучающихся своевременной обратной связи, помогая преподавателю регулировать учебный процесс, а разработчикам – постоянно обновлять и совершенствовать содержимое, чтобы курс оставался актуальным, соответствовал современным трендам и интересам обучающихся.

Разработанный онлайн-курс по немецкому языку с краеведческим компонентом обладает, по нашему мнению, значительным потенциалом для адаптации под большее число пользователей и дальнейшего дополнения его содержания. В контексте современных тенденций цифрового образования и возросшего интереса к региональной идентичности, под которой понимается объективное состояние, предполагающее гармоничное сочетание индивидуальной самости и включенности индивида в региональный социум [Еремина, 2012], представляется перспективным развитие курса по следующим направлениям.

Во-первых, содержательное наполнение курса может быть существенно расширено за счет введения новых тематических модулей. Особый интерес представляет разработка блока, посвященного экологической повестке региона, с акцентом на уникальные природные объекты, такие как национальный парк «Куршская коса», включенный в список Всемирного наследия ЮНЕСКО. Этот модуль может включать не только лексические упражнения по соответствующей тематике, но и кейс-стади по актуальным проблемам природопользования. Перспективным представляется и создание раздела, освещающего экономический профиль региона, с особым вниманием к янтарной промышленности и портовому хозяйству как значимым элементам региональной идентичности.

Важным вектором развития курса является установление партнерских отношений с калининградскими организациями. Так, например, сотрудничество с Музеем Мирового океана, Балтийским федеральным университетом имени И. Канта, а также с региональными туристическими организациями позволит обогатить курс аутентичными материалами. Кроме того, нам представляется актуальной совместная разработка виртуальных экскурсий по знаковым достопримечательностям города, таких как Кафедральный собор или исторические фортификационные сооружения. Особую ценность при дальнейшей работе над курсом может представлять привлечение местных экспертов – историков, культурологов, представителей гастрономического сообщества – к созданию специализированного контента.

Технологическое развитие курса предполагает внедрение инновационных цифровых решений. Перспективным направлением является разработка мобильного приложения, интегрированного с основной платформой курса, которое могло бы включать интерактивные карты города, аудиогиды и систему геймифицированных заданий. Особый интерес представляет использование технологий виртуальной и дополненной реальности для создания иммерсивных образовательных сред, позволяющих «погружаться» в исторический контекст ключевых локаций Калининграда-Кёнигсберга.

Адаптация курса для различных целевых групп представляет собой еще одно значимое направление его дальнейшего развития. Создание специализированной версии для школьников могло бы включать элементы геймификации, в то время как корпоративная версия могла бы быть ориентирована на потребности сотрудников туристической отрасли и государственных учреждений, взаимодействующих с немецкоязычными партнерами.

Реализация этих перспектив развития позволит трансформировать курс из узкоспециализированного языкового продукта в многофункциональный образовательный продукт, способствующий не только совершенствованию языковых навыков и речевых умений обучающихся, но и формированию у них комплексного понимания культурно-исторического контекста региона. При этом очевидно, что важным условием успешной реализации этих планов является выстраивание устойчивых партнерских отношений с локальными стейкхолдерами и привлечение дополнительных ресурсов для технологической модернизации проекта.

Литература

1. II методическая олимпиада «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде» // Факультет иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. URL: https://fflteach-msu.ru/olimpiad (дата обращения: 20.08.2025).

2. *Еремина Е.В.* Понятие региональной идентичности и специфика ее формирования в современной России // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 5. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-regionalnoy-identichnosti-i-spetsifika-ee-formirovaniya-v-sovremennoy-rossii (дата обращения: 24.08.2025).

3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment // Council of Europe. 2001. [Электронный ресурс]. URL: https://rm.coe.int/1680459f97 (дата обращения: 21.08.2025).

4. Orientierungskurs «Kaliningrad» // Hauptseite Orientierungskurs Kaliningrad. [Электронный ресурс]. URL: https://sites.google.com/view/orientierungskurskaliningrad/hauptseite (дата обращения: 21.08.2025).

Научное издание

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Обучение иностранным языкам в поликультурном пространстве

Инновационные стратегии и практики в обучении иностранным языкам в плюрикультурной среде

Материалы IV Международной
научно-практической конференции
12–13 декабря 2025 г.

Оригинал-макет подготовлен в Издательстве «КДУ».
Электронное издание сетевого распространения.
Публикуется в авторской редакции.
Адрес в сети интернет URL: https://bookonlime.ru/node/85898
Опубликовано 25.04.2026.

Издательство «КДУ»
Тел.: (495) 638-57-34
www.kdu.ru