

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Курский государственный медицинский университет»

Минздрава России

(ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России)

Кафедра русского языка и культуры речи

**«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И
РКИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ»**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

**VII Международной научно-методической онлайн-конференции,
посвященной 87-летию**

Курского государственного медицинского университета

(19 апреля 2022 г.)



Курск, 2022

© ФГБОУ ВО КГМУ, 2022

ISBN 978-5-7487-2823-2

УДК 81(063)

ББК 81.2я43

Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов VII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 87-летию Курского государственного медицинского университета (19 апреля 2022 г.) – Курск: Изд-во КГМУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) – 4,32 МБ

В сборнике представлены материалы, подготовленные преподавателями вузов, сузов, школ, аспирантов и молодых ученых России, ближнего и дальнего зарубежья по актуальным проблемам методики преподавания языков: иностранных, русского, русского как иностранного. Статьи могут представлять интерес для исследователей современной педагогики, филологии, языкознания и прикладных аспектов лингвистики. Статьи публикуются в авторской редакции.

© ISBN 978-5-7487-2823-2

УДК 81(063)

© ФГБОУ ВО КГМУ, 2022

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент И.А. Ковынева

кандидат философских наук, доцент Н.В. Девдариани

кандидат филологических наук, Е.С. Скляр

СОДЕРЖАНИЕ

<u>Виноградова Ю.В.</u> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ /TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE WITH USE OF INTERACTIVE RESOURCES (г.Иркутск, РФ)	11
<u>Лебедев Ю.И., Новикова С.Н., Лебедев И.Ю.</u> ТРУДНОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТОНЕМ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (г. Курск, РФ)	18
<u>Мурашова Е.А.</u> МОДЕРАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (г.Таганрог, РФ)	21
<u>Дорофеева С.Г., Шелухина А. Н., Мансимова О.В.</u> ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ И СОХРАНЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА (г.Курск, РФ)	25
<u>Грубин И.В., Дмитриева Е.И.</u> ВАРИАНТНОСТЬ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (г.Москва, РФ)	27
<u>Кучешева И.Л., Неделько А.Н.</u> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ (г.Омск, РФ)	32
<u>Одарюк И.В., Ляшенко Л.А.</u> ВОЗМОЖНОСТИ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ (г.Ростов-на-Дону, РФ)	37
<u>Гордиенко И.А.</u> APPLICATION OF ELEMENTS OF DISTANCE LEARNING IN TRADITIONAL FULL-TIME TEACHING OF RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES (г.Ростов-на-Дону, РФ)	42

<u>Шутько Г.Г.</u> PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS (г. Ростов-на-Дону, РФ)	45
<u>Кочеткова Л.Г.</u> СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕНИЗИРОВАННЫХ ВУЗАХ (г. Рязань, РФ)	47
<u>Пустошило Е.П.</u> ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (г. Гродно, Беларусь)	52
<u>Стрелкова О.С., Моноцова Н.М.</u> ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ (г. Курск, РФ)	59
<u>Сатибалдиев Э.К.</u> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ И РЕЧЕВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ (г. Ташкент, Узбекистан)	64
<u>Алтухова В.А., Денисова О.Е.</u> ОБ ОДНОМ ИЗ ПРИЁМОВ РАБОТЫ С ТЕРМИНОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ (г. Курск, РФ, г. Орел, РФ)	68
<u>Беликова М.С.</u> МЕДИЦИНА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ В РОССИИ (г. Курск, РФ)	71
<u>Гущина К.Н.</u> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-МЕМА (г. Астрахань, РФ)	74
<u>Николаева Е.С.</u> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТ- КАРТ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (г. Ростов-на-Дону, РФ)	78
<u>Токко Н.И.</u> ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛОКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ОСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ (г. Петрозаводск, РФ)	83
<u>Кравченко О. В., Цупко А. Д.</u> ПОДКАСТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И	89

<p>ПРОВЕДЕНИИ ДИСТАНЦИОННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО (ФРАНЦУЗСКОГО) ЯЗЫКА (г. Таганрог, РФ)</p> <p><u>Касьянова В.М.</u></p>	93
<p>СНЯТИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (г. Москва, РФ)</p> <p><u>Маикевич К.О.</u></p>	98
<p>ПРОБЛЕМА ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИКА И БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (г. Муром, РФ)</p> <p><u>Гришина О.В.</u></p>	102
<p>РАЗВИТИЕ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (г. Муром, РФ)</p> <p><u>Войченко В.М.</u></p>	105
<p>РОЛЬ И МЕСТО ЗВУКОПОДРАЖАНИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (г. Таганрог, РФ)</p> <p><u>Маруневич О.В.</u></p>	109
<p>КОНЦЕПТ «ИНОСТРАНЕЦ» КАК ЭЛЕМЕНТ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ (г. Ростов-на-Дону, РФ)</p> <p><u>Одарюк И.В./ Odayuk I.V., Задорожная В.А. / Zadorozhnaya V. A.</u></p>	114
<p>МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ / MOTIVATION OF STUDENTS TO LEARN FOREIGN LANGUAGES USING MOBILE APPLICATIONS (г. Ростов-на-Дону, РФ)</p> <p><u>Григорян Т.Г.</u></p>	119
<p>СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ, ЛИНГВИСТИКИ, ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ (г. Ереван, Армения)</p> <p><u>Лапина В.Ю.</u></p>	125
<p>СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ</p>	

ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МИНИ-ОПРОСОВ (г. Екатеринбург, РФ) <u>Nalbandyan S.R., Hayrapetyan A.A., Abrahamyan A.A.</u>	130
ON THE ISSUE OF CREATING MINIMUM LEXICAL DICTIONARIES IN RUSSIAN-ENGLISH-GERMAN-ARMENIAN FOR MEDICAL STUDENTS (г.Ереван, Армения) <u>Провоторова Е.А.</u>	136
КУРС ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СТЕПІК КАК ИНСТРУМЕНТ САМОПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ (г. Москва, РФ) <u>Багликова В.П.</u>	141
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КГМУ (г. Курск, РФ) <u>Шатун О.А.</u>	144
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОХОСТИНГОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ (г. Таганрог, РФ) <u>Якубов З. К.</u>	150
ПРОЯВЛЕНИЕ ФУНКЦИЙ ОБЩЕНИЯ И ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРАХ (г.Ташкент, Узбекистан) <u>Девдариани Н.В.</u>	154
ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ: ПАМЯТНИКИ КУЛЬТУРЫ МАЛОЙ РОДИНЫ (г. Курск, РФ) <u>Нецветаева В.О.</u>	157
ВИРТУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (г. Рязань, РФ) <u>Вечерко Д.М.</u>	161
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ POWER POINT И LEARNING-APPS В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (г. Минск, Беларусь) <u>Федосеева Л.Н.</u>	166
ТЕКСТООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ЛОКАТИВОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Э.ХЕМИНГУЭЯ) (г. Рязань, РФ)	

<u><i>Мельникова Т.Н., Хоронко С.С., Ковынева И.А., Петрова Н.Э.</i></u>	171
ЛЕКСЕМА СТРАТЕГИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (г. Минск, Беларусь, г. Курск, РФ)	
<u><i>Ефремова Н. В., Чигринова Е.А.</i></u>	180
ЗАКРЕПЛЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА ПОСРЕДСТВОМ ОНЛАЙН-РЕСУРСА «WORDWALL» (г. Волгоград, РФ)	
<u><i>Ельцова Е.Н.</i></u>	183
ТЕКСТЫ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (г. Тунис, Тунис)	
<u><i>Новик А.А., Алферова А.Н.</i></u>	189
ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В РКИ: УЧЕБНИК «ЖИЛИ-БЫЛИ... 28 УРОКОВ» И ПРАКТИКА РАБОТЫ С НИМ (г. Смоленск, РФ)	
<u><i>Караева Н. Ш.</i></u>	195
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПРИ ОТБОРЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ (г. Таганрог, РФ)	
<u><i>Бех О.С.</i></u>	197
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ «СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ» И ЕЁ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (г. Таганрог, РФ)	
<u><i>Ефремова Н.В., Чигринова Е.А.</i></u>	201
ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (г. Волгоград, РФ)	
<u><i>Гладышева А.В., Чаплыгина Т.А.</i></u>	205
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (г. Курск, РФ)	
<u><i>Втюрина К.А., Шуманская Г.В., Шабалина Л.А.</i></u>	208
МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (г. Новосибирск, РФ)	
<u><i>Никольская И.Г.</i></u>	213
ПОДКАСТЫ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ	

<p>ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СО СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ (г. Санкт-Петербург, РФ)</p> <p><u><i>Пожидаева А. С.</i></u></p> <p>ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ» (г. Оренбург, РФ)</p>	219
<p><u><i>Гринкевич Е.И., Буховец С.К.</i></u></p> <p>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ (г. Минск, Беларусь)</p>	223
<p><u><i>Ковынева И.А., Петрова Н.Э.</i></u></p> <p>ГИБРИДНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (г. Курск, РФ)</p>	231
<p><u><i>Берзегова Л.Ю., Матвеева Т.Ф., Макарова И.И.</i></u></p> <p>ГАДЖЕТЫ НА УРОКЕ РКИ: ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ (г. Москва, РФ)</p>	237
<p><u><i>Тихомирова Е.В.</i></u></p> <p>ФОРМИРОВАНИЕ 4К КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЗДАНИИ ВИДЕОРОЛИКОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ (г. Петрозаводск, РФ)</p>	243
<p><u><i>Дзвинковская Н.А., Кошевец С.Ф.</i></u></p> <p>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ (г. Минск, Беларусь)</p>	246
<p><u><i>Сташевич И.А.</i></u></p> <p>АНГЛИЙСКИЙ КАК ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК – ЭТО НЕДОСТАТОК? (г. Минск, Беларусь)</p>	250
<p><u><i>Черткова О.М.</i></u></p> <p>ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ (г. Минск, Беларусь)</p>	252
<p><u><i>Рубцова Е. В., Никитенко К. Д.</i></u></p> <p>ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ (г. Курск, РФ)</p>	258
<p><u><i>Зайцев А.А.</i></u></p> <p>РОЛЬ И МЕСТО УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (г. Москва, РФ)</p>	263
<p><u><i>Жаркова Е.Х., Адонина Л.В., Фисенко О.С.</i></u></p> <p>РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ</p>	267

<p>РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (г. Москва, РФ, г. Севастополь, РФ, г. Москва, РФ) <u>Дмитриева Д.Д., Скляр Е.С.</u></p>	271
<p>РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ (г. Курск, РФ) <u>Уланова О.Б.</u></p>	276
<p>ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ (г. Москва, РФ) <u>Завадская А.В.</u></p>	281
<p>ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ (г.Оренбург, РФ) <u>Уланова О.Б., Феопентова С.В.</u></p>	287
<p>СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (г. Москва, РФ) <u>Samchik N.N., Chirkova V.M.</u></p>	292
<p>LISTENING COMPREHENSION: IS IT AS HARD AS IT SEEMS? (г. Курск, РФ) <u>Бодоньи М. А.</u></p>	296
<p>АУТЕНТИЧНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ КОМПОНЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ / AUTHENTIC APPROACH TO ASSESSING THE COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE (г. Краснодар, РФ) <u>Селезнева Е.С., Соловьева И.Ю.</u></p>	303
<p>ОСНОВНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МОДЕЛИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (г. Воронеж, РФ) <u>Саямова В. И, Олешко Т. В.</u></p>	308
<p>О МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА (г. Ростов-на-Дону, РФ) <u>Аржановская А.В., Елтанская Е.А.</u></p>	313
<p>PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF DGBLL TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN</p>	

LANGUAGE (г. Волгоград, РФ) <u>Авдонина Л.П., Савостьянова Л.В.</u>	317
ТЕКСТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ РКИ ГБУК РК «Крымский литературно-художественный мемориальный музей-заповедник» (г. Ялта, РФ) <u>Ermatova R. O.</u>	322
ELABORATING THE WAYS OF TEACHING THEORETICAL GRAMMAR IN SEMINAR CLASSES BY THE TECHNIQUE ‘CONCEPT MAPPING’: TYPES OF THE MORPHEMES (г. Ташкент, Узбекистан) <u>Ибрагимова А.Б.</u>	326
ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФОНОВАРИАНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ) (г. Ташкент, Узбекистан) <u>Налбандян С.Р.</u>	330
К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ-МИНИМУМОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (г.Ереван, Армения) <u>Резепов И.А., Приходченко П.И.</u>	340
ОБУЧЕНИЕ FUTURE TENSE С ПРИМЕНЕНИЕМ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА (г. Н. Новгород, РФ) <u>Семенова Е.В.</u>	345
УЧЕБНЫЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ ТЕАТР НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ (г. Лесосибирск, РФ)	

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ /TEACHING RUSIAN AS FOREIGN LANGUAGE WITH USE OF INTERACTIVE RESOURCES

Виноградова Ю.В.

ФГОУ ВО Иркутский государственный медицинский университет
Минздрава РФ,
Иркутск, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена использованию интерактивных ресурсов в обучении русскому языку как иностранному студентов медицинского вуза. Рассматриваются практические вопросы по созданию и использованию интерактивных заданий на базе онлайн платформы LearningApps.org. Приводятся примеры заданий по работе с лексикой и видеофрагментами.

Ключевые слова: метод, интерактивный, онлайн ресурс, обучение, задание, упражнение, русский язык.

Обучение русскому языку как иностранному является важной и необходимой составляющей обучения студентов-иностранцев в любом высшем учебном заведении. На этапе довузовской подготовки студенты изучают русский язык как язык повседневной коммуникации и как язык для академических целей, а во время обучения в вузе – как язык будущей специальности.

В Иркутском государственном медицинском университете иностранные студенты изучают русский язык на протяжении трех лет в рамках дисциплин «Иностранный язык» (1 курс) и «Русский язык в медицине» (с первого по третий курс).

Одной из главных целей обучения иностранных студентов дисциплине «Русский язык в медицине» является формирование коммуникативной компетенции в рамках выбранной специальности. А.Н. Щукин в составе коммуникативной компетенции выделяет такие виды компетенций как: лингвистическая, речевая, дискурсивная, стратегическая, социально-культурная, предметная, профессиональная. [Щукин, 2003]

Для формирования коммуникативной компетенции в полном объеме необходимо обучать студентов всем видам речевой деятельности: письмо, чтение, говорение, слушание. Как правило, ведущим в обучении становится обучение говорению и чтению, слушанию письмо уделяется меньше внимания.

В современных условиях, при обучении русскому языку как иностранному в вузах нефилологического профиля преподаватель РКИ большей частью учит студентов языку специальности. Обучение иностранных студентов языку специальности в медицинских вузах происходит в первую очередь через обучение специализированной терминологии, через овладение навыками и умениями построения монологического высказывания по изучаемым темам, через умение извлечь и систематизировать информацию из текстов и аудио/видео фрагментов профессионального характера.

В настоящее время существует множество методов обучения русскому языку как иностранному. А.Н. Щукин в учебном пособии «Методика преподавания русского языка как иностранного» выделяет три значения слово метод обучения: общеметодологическое, общедидактическое и частнодидактическое. В общеметодологическом значении метод – это способ изучения действительности, явлений природы и общества, средство познания. Общедидактическое значение метода – система взаимосвязанных действий преподавателя и учащегося, которая обеспечивает усвоение содержания образования. Частнодидактическое значение метода – направление в обучении, определяющее стратегию учебной деятельности учащихся. [Щукин, 2003]

И.П. Подласый определяет метод обучения как упорядоченную деятельность педагога и учащихся, направленную на достижение заданной

цели, а так же как совокупность путей, способов достижения целей, решения образовательных задач. [Подласый, 2004]

Исходя из того, что существует несколько определений метода, существуют и разные классификации методов. Например, по типу познавательной деятельности выделяют: переводно-грамматический метод, прямой метод обучения, сознательно-практический метод, коммуникативный метод, репродуктивно-креативный метод, суггестопедический метод, метод чтения, метод активизации, эмоционально-смысловой метод, аудиовизуальный метод, сознательно-сопоставительный метод и т.д.

В традиционной классификации за основу берется источник знаний: практика, наглядность, слово, книга, видео, компьютерные системы, интерактивные ресурсы.

Перечисленные выше методы составляют лишь часть ныне существующего арсенала преподавателя-русиста.

Необходимо упомянуть, что в последнее время, в связи с эпидемиологической обстановкой в мире, популярность приобрела дистанционная форма обучения. Так же преподаватели и студенты столкнулись с такими формами как смешанное обучение (часть занятий в дистанционном режиме, часть занятий в учебной аудитории) и гибридное обучение (часть группы в дистанционном режиме, часть в учебной аудитории).

С целью оптимизации работы в таких условиях, современным педагогам опорой стали множество интерактивных образовательных ресурсов в сети Интернет. Одним из них является LearningApps.org.

LearningApps.org – это онлайн сервис для поддержки обучения с помощью небольших, общедоступных интерактивных модулей (упражнений). Сервис LearningApps является приложением Web 2.0. Он создан и разрабатывается как научно-исследовательский проект трех учебных Заведений Германии: педагогический университет PHBern (Dr. Michael Hielscher, Prof. Dr. Werner Hartmann), университет Майнца (Prof. Dr. Franz Rothlauf) и университет прикладных наук Циттау/Герлица (Prof. Dr. Christian Wagenknecht).

Спонсируется проект институтами, компаниями и фондами в области образования, а так же принимает добровольные пожертвования. Для пользователей сервис является полностью бесплатным. Приложение LearningApps.org доступно на 22 языках, в том числе и на русском. Интерфейс приложения достаточно прост и интуитивно понятен.

Сервис представляет собой интерактивный конструктор модулей, (упражнений), создавать которые может как учитель, так и ученик. Упражнения создаются на базе уже предложенных шаблонов и могут использоваться неограниченное количество раз. При создании упражнения сервис предлагает ознакомиться с тремя примерами заданий, созданных по выбранному шаблону. Можно найти готовые упражнения по интересующей теме и использовать их сразу или доработать.

Большая часть шаблонов представляет собой игровые формы заданий: найди пару, сортировка картинок, игра «Кто хочет стать миллионером», пазл «Угадай-ка», кроссворд, слова из букв и др. Подобные упражнения позволяют проверить знания в игровой форме, что способствует формированию и укреплению познавательного интереса обучающийся. При создании упражнений преподаватель на свое усмотрение может добавить подсказку (или правильный ответ). Так же платформа Learning.Apps.org позволяет использовать аудио и видео контент в создании заданий, который можно загрузить посредством YouTube.

Большей частью платформа LearningApps.org нацелена на самопроверку полученных знаний. Проверка выполнения/невыполнения заданий преподавателем тоже возможна. Для этого нужно предварительно создать класс, т.е. завести ученикам аккаунты и выслать/раздать им логины и пароли для входа. Далее можно отслеживать прогресс в выполнении упражнений (сделано / не сделано), но невозможно посмотреть, какие именно ошибки допустил обучающийся.

Исходя из нашего опыта, можно использовать данный онлайн сервис и на практических занятиях, при условии, что у каждого студента есть электронное

устройство (смартфон, планшет, ноутбук и т.д.), позволяющее ему работать онлайн, и наушники.

В качестве примера, разберем блок упражнений, созданный нами на платформе LearningApps.org, по теме заболевания сердечнососудистой системы. Тема «Заболевания сердечнососудистой системы» включает в себя следующие микро-темы: стенокардия, инфаркт миокарда, гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца (ИБС). Каждая из микро-тем включает в себя большой пласт узконаправленной лексики, которая встречается в дальнейшей профессиональной деятельности будущего врача, в научных и научно-популярных текстах по специальности. Владеть этой лексикой необходимо также и для беседы с пациентами, что бы суметь объяснить пациенту сложные слова простыми и расспросить его о симптомах и признаках болезни, не перегружая диалог специализированной терминологией. При этом вся медицинская документация (истории болезни, выписки и т.д.) ведется строго с использованием научных терминов, а не просторечья. Всё это требует от студента знаний и навыков во всех четырех видах речевой деятельности: говорение, аудирование (слушание), чтение и письмо.

Каждая микро-тема снабжена видеофрагментом и заданиями. В качестве видеофрагмента может выступать фрагмент видеозаписи какой-либо передачи образовательного, познавательного, научно-популярного характера, учебный фильм или его часть, ролик рекламного характера и т.д. При выборе видеофрагмента необходимо учитывать так же уровень знания языка студентами, источник видеофрагмента и хронометраж. На наш взгляд оптимальный хронометраж в рамках двухчасового контактного занятия составляет 3-4 минуты. Для самостоятельной внеаудиторной работы длительность может быть увеличена.

При работе с короткими видеофрагментами во время аудиторных занятий целесообразно использовать алгоритм работы с аутентичным текстом, ведь, по сути, любой видеофрагмент – это и есть текст, только озвученный и анимированный. На первом, предтекстовом, этапе снимаются возможные

лексико-грамматические трудности, например, с помощью лексического комментария. Далее можно использовать языковые или условно-речевые упражнения различного характера: трансформационные, дифференцировочные, имитативные или комбинации этих упражнений.

Перед первым предъявлением видеофрагмента, нужно поставить цель, затем идет первое предъявление видеофрагмента обучающимся.

Далее идут послетекстовые задания. На данном этапе используются условно-коммуникативные или коммуникативные упражнения.

В качестве контроля детального понимания можно использовать задание «вставьте пропущенные слова» или задания тестового характера закрытого типа (выберите один правильный ответ/выберите все возможные варианты ответа).

Возможности платформы LearningApps.org позволяют провести полноценную работу со всеми этапами.

Упражнения к видеофрагментам подбираются с учетом сложности тематики и восприятия текста, а так же в зависимости от общего уровня группы. Есть возможность варьировать задания на базе одного видеофрагмента как для отстающих студентов, так и для студентов с более высоким уровнем владения языком. Самые простые упражнения: просмотрите видеофрагмент, затем прочтите утверждения и определите, верны они или нет; задание «викторина с выбором правильного ответа» (вопросы снабжены вариантами ответов). Более сложные задания: просмотрите видеофрагмент, будьте готовы ответить на вопросы (вопросы преподаватель может задать устно, может выдать лист с вопросами на занятии или отправить этот лист, например, по e-mail); просмотрите видеофрагмент и заполните пропуски (далее идет отрывок из видео в текстовом формате с пропущенными словами). Задания для закрепления пройденного материала: поиск слов (найти слова из букв по теме занятия); упражнение «классификация», например, распределение факторов риска возникновения гипертензии на регулируемые и нерегулируемые;

упражнение «найди пару», например, название методов лечения инфаркта миокарда и определение этого метода; кроссворд по теме занятия.

Если студент работает с онлайн платформой во время самостоятельной внеаудиторной работы, то он/она просматривает видео, затем выполняет задания. В случае необходимости всегда можно вернуться к просмотру видеофрагмента. Правильно выполненные задания (ответы на вопросы, слова из кроссворда и т.д.) маркируются зеленым цветом, ошибки в ответах показаны красным цветом. Количество попыток выполнения упражнений не ограничено.

При выполнении заданий в рамках самостоятельной аудиторной работы в дистанционном режиме (онлайн занятие), проверку задания можно осуществлять с помощью демонстрации экрана одного из студентов. При работе в аудитории с преподавателем проверка проходит в обычном режиме.

Таким образом, работа с платформой позволяет охватить большой пласт заданий для усвоения лексики, просматривать видео, прослушивать аудио по изучаемой теме. К несомненным преимуществам можно отнести то, что задания можно выполнять как во время самостоятельной внеаудиторной работы, так и во время аудиторной. Задания можно создавать самостоятельно на базе готовых шаблонов, для этого платформа LearningApps.org предлагает на выбор 21 шаблон, а так же можно найти готовые задания через поиск по ключевым словам. К относительным недостаткам можно отнести необходимость предварительного создания «класса» для просмотра результатов и невозможность отследить допущенные при выполнении ошибки. При этом игровая форма большинства заданий позволяет поддерживать познавательный интерес студента.

Список литературы

1. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365с.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

3. LearningApps.org [Электронный ресурс] / Режим доступа : <https://learningapps.org/> (дата обращения: 10.03.2022).

References

1. Podlasyy I.P. Pedagogika: 100 vosprosov – 100 otvetov: ucheb. posobie dlya vuzov/ I.P. Podlasyy. – M.: VLADOS-press, 2004. – 365s.

2. Shchukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Ucheb. posobie dlya vuzov/A.N. Shchukin. – M.: Vyssh. shk., 2003. – 334 s.

3. LearningApps.org [Elektronnyy resurs] / Rezhim dostupa : <https://learningapps.org/> (data obrashcheniya: 10.03.2022).

ТРУДНОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТОНЕМ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА НА ЗАНЯТИЯХ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Лебедев Ю.И.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

Новикова С.Н.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

Лебедев И.Ю.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

Английский язык, ставший в последние годы лингва франка, обеспечивает кросс-культурную коммуникацию в разных сферах нашей жизни, включая преподавание медицины иностранным студентам из разных стран. Для таких студентов, как и для большинства русских преподавателей, английский язык не является родным, а служит средством межнационального общения в странах проживания, что создает определенности трудности в коммуникации. Исследованиями психологов установлено, что речь является сложной и специфически организованной формой сознательной деятельности, представляя собой единство общения и определенного содержания, отражающего бытие [2,1]. Поэтому языковая культура студентов из бывших колоний является результатом влияния различных исторических, индивидуальных и социологических факторов. Так, в странах, которые избавлялись от колониального прошлого, но сохраняли английский язык как средство

межнационального общения, по мнению некоторых исследователей, у людей стало формироваться особое сознание. Его критериями стали расщепленность и внутренняя конфликтность, обусловленные, с одной стороны, попытками бывших колонизаторов установить равноправные отношения с местным населением, а, с другой – стремлением многих интеллектуалов из колоний утвердить свою культурную уникальность, свою «особость» с помощью интеллектуальных средств, выработанных в западноевропейских или североамериканских культурах. Коренные жители бывших колоний вынуждены были воспринимать самих себя одновременно «изнутри» и «снаружи» глазами колонизаторов. Такое само отчуждение действовало, прежде всего, на уровне языка, на котором «туземцы» говорили о самих себе [4].

Исторические события повлияли, в первую очередь, на особенности интонации иностранных студентов-билингвов, которая, по образному определению Р. Кингдона, является «душой языка». [5]. Наложение особенностей интонации родных языков на звучание региональной английской речи оказалось существенным еще и потому, что само использование интоном в английском языке сопряжено с целым рядом трудностей как практического, так и теоретического характера. Специалисты-лингвисты, работающие в этой области, подчеркивают, что внешние маркеры пауз интонации в виде знаков препинания по правилам английской пунктуации часто отсутствуют. Единые принципы членения речевого потока с точки зрения интонационной структуры языка, а, именно, ритма и мелодики отсутствуют в английской теоретической фонетике [5]. Отсутствует также понятие фонетической единицы звучащей речи, за которую предлагают считать то синтагму, то предложение, то высказывание. Тем не менее, членение устной речи английского языка на составляющие ее элементы играет важную роль в понимании информации на лекциях и практических занятиях в условиях билингвизма. Интонационные расхождения билингвов, сохраняющих модели родной речи в иноязычном общении могут приводить к коммуникативным нарушениям и неудовлетворенности, мешающих учебному процессу в вузе, причем, богатый

словарный запас и сложность синтаксических конструкций, используемых студентом и преподавателем, могут не иметь компенсирующего значения. При этом нельзя исключить одновременное влияние культуры речи иностранных студентов на стандартный английский, которым пользуются отечественные преподаватели. В первую очередь это сказывается на членении речевого потока, ритма и мелодики английской речи, что влияет на понимании содержания профессиональной информации и обратной связи.

Межличностная коммуникации в кросс-культурном контексте требует осознания ответственности за конструирование дискурса в межкультурной среде. Она предполагает высокую общую культуру человека, культуру мышления, сознательную любовь к языку, что в сочетании с соответствием индивидуальной речи нормам данного языка, умением использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи может привести к совершенствованию кросс-культурной коммуникации в учебном процессе.

Список литературы

1. Исмаилова И.С. Психологические основы развития связной речи у детей с одновременным нарушением зрения и интеллекта / И.С. Исмаилова, В.В. Пономарева // Психология и психотехника. – 2021. – № 2. – С. 59-67
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2019. – 960 с.
3. Харченко Е.В. Проявление этнокультурных особенностей в профессиональном дискурсе / Е. В. Харченко, Е. Г. Доронина, Ю. В. Казакова // Профессиональная картина мира: кросс-культурный диалог. – 2019. – С. 65-68
4. Fanon Frantz. Black Skin, White Masks . – Pluto Press. – 1967. – p. 232.
5. Kingdon R. The Groundwork of English Intonation. London: Longman. Ladd, D. R. – 1992. – p. 272.

МОДЕРАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мурашова Е.А.

Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО
«Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)»,
Таганрог, Российская Федерация

Современные образовательные технологии отводят учащемуся роль активного участника образовательного процесса. Отвечая актуальным требованиям образовательной системы, они, с одной стороны, направлены на повышение индивидуальной мотивации и рост самостоятельности учащегося, на воспитание и закрепление чувства ответственности за принимаемые в процессе выполнения поставленных задач решения. С другой стороны, они ориентируют учащегося на достижение взаимопонимания и согласованности его личностных установок и действий с установками и действиями других членов учебного коллектива.

В ряду таких технологий благодаря своей особенной продуктивности особенно выделяется технология интерактивного обучения. Как и другие образовательные технологии, технология интерактивного обучения представляет собой строго организованные системные алгоритмы последовательных действий, реализация которых направлена на получение конкретного заранее запланированного результата участниками учебно-воспитательного процесса [1, с. 95]. Результатом реализации технологии интерактивного обучения являются полученные в ходе эффективного взаимодействия (интеракции) всех участников образовательного процесса знания, умения и навыки, а также морально-этические, творческие и другие качества, мобилизующие и многократно увеличивающие личностный потенциал каждого учащегося [2].

Реализация интерактивного обучения на уроке иностранного языка, отвечает требованиям современной образовательной системы, способствуя 1) формированию и развитию коммуникативных знаний, умений и навыков как в

системе иностранного, так и в системе родного языков, 2) формированию и развитию толерантного восприятия и отношения к чужой и собственной культуре, 3) усвоению алгоритмов поиска и интерпретации данных в иноязычном и отечественном информационном сегменте, а также содействуя 4) успешной социализации, самореализации и творческому развитию учащегося [3].

Это происходит благодаря тому, что применение технологии интерактивного обучения на уроке иностранного языка инициирует активное упорядоченное взаимодействие и обмен информацией, опытом, настроением, ожиданиями и т.д. между всеми участниками образовательного процесса. Рассмотрим применение одного из алгоритмов интерактивного обучения на уроке иностранного языка на примере технологии модерации.

Технология модерации на уроке иностранного языка опирается на последовательное вовлечение в совместную деятельность всех участников образовательного процесса (как учащихся, так и самого преподавателя) и последующее регулирование этой деятельности с целью достижения максимальной эффективности конкретного образовательного мероприятия (урока, серии уроков, отдельного (вне)классного мероприятия или целой серии мероприятий). В качестве сопутствующих задач выступают также поддержание высокого уровня познавательной активности, самостоятельности, мотивированности, организованности членов образовательного коллектива.

На практике реализация технологии модерации на уроке иностранного языка связана с применением таких образовательных инструментов, как: мозговой штурм, ментальные карты, шесть шляп мышления и т.д. в образовательных группах (учитель ↔ учащийся, учащийся ↔ учащийся, учитель ↔ малая группа / команда, учащийся ↔ малая группа / команда, малая группа / команда ↔ малая группа / команда, учитель ↔ класс / группа, малая группа / команда ↔ класс / группа, учащийся ↔ класс / группа).

Применение каждого из этих образовательных инструментов предполагает 1) высокий уровень систематизации представляемого материала, 2)

структурирование (разделение на фазы, этапы, части и т.д.) образовательного мероприятия в соответствии с выделенными информационными компонентами, 3) визуализацию целей, задач, хода и результатов образовательного мероприятия, их прозрачность для всех его участников, 4) взаимосвязь образовательных и воспитательных процессов внутри каждого из выделенных компонентов и в системе всего мероприятия в целом, 5) формирование успешно взаимодействующих в ходе достижения поставленных целей и задач образовательных групп, 6) обязательный мониторинг и рефлексию индивидуальной и групповой деятельности всех участников образовательного процесса. Соблюдение данных параметров позволяет обеспечить эффективное регулирование и мониторинг результатов хода и реализации образовательного мероприятия.

Особое значение для успешной реализации технологии модерации на уроке иностранного языка имеет формирование и мониторинг групповой деятельности. Практика показывает, что работа в гетерогенных группах, образованных с учётом определённого дифференцирующего критерия (соответственно уровню успеваемости, возрасту, объёму накопленных знаний, уровню сформированности умений и навыков и т.д.) протекает наиболее успешно. При этом особенно эффективной фазой развития группы (в противопоставление фазе формирования группы, постановки целей и задач и ориентации и фазе конфликта) является фаза сотрудничества и распределения ролей, когда участники группы проявляют желание и готовность предпринять объединённые усилия для достижения поставленной перед ними конкретной задачи.

Групповая деятельность на уроке иностранного языка направлена в первую очередь на обеспечение эффективной коммуникации. Имеется ввиду коммуникация как в узком (в системе изучаемого иностранного языка), так и в широком смысле (как обмен вербальной и невербальной информацией, например, настроениями, предположениями, ожиданиями в рамках заранее определённой темы). Обязательным условием эффективной коммуникации

являются также наличие авторитетных (аутентичных) источников информации, а присутствие устойчивых алгоритмов обработки получаемой информации, в том числе алгоритмов, обеспечивающих нивелирование различного рода коммуникативных искажений и барьеров представителями больших и малых образовательных групп. Не менее значимым является обеспечение обратной связи коммуникантов (визуалов, аудиалов, кинестетиков), учитывающее их индивидуальные особенности.

Достижение высокого качества коммуникации участниками образовательного мероприятия в ходе реализации алгоритмов модерации возможно при условии четкого восприятия и понимания ими представляемых информационных сегментов. Это возможно при условии успешной материализации – визуализации как самой информации, так и результатов её освоения учащимися, например, с помощью красочных презентаций, плакатов, коллажей, театрализации. Визуализация различных этапов образовательного мероприятия (особенно силами самих учащихся) обеспечивает положительный эмоциональный фон, значительный подъём уровня концентрации и креативности учащихся, эффективное усвоение и закрепление отчётливых образов новых знаний, умений и навыков, саморефлексию, как углублённое понимание учащимися того, каких конкретно результатов они достигли, и, как следствие, повышение уровня мотивации к изучению предмета «Иностранный язык». Визуализированные самими учащимися промежуточные и итоговые результаты образовательного мероприятия позволяют преподавателю осуществить формальный и неформальный мониторинг деятельности учащихся (т.е. сопоставление данных результатов с запланированными) и скорректировать, при необходимости, направление развития образовательной идеи.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Карпенко Е.А. Критерии успешного применения интерактивных технологий в обучении / Е.А. Карпенко // Психология, социология и педагогика. 2014. № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychology.snauka.ru/2014/06/3274>.

3. Ломакина, Г.Р. О требованиях к результатам обучения иностранному языку в современном информационном обществе / Г.Р. Ломакина // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – С. 491-493. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/59/8413/>.

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ И СОХРАНЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Дорофеева С.Г.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

Шелухина А. Н.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

Мансимова О.В.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

В статье представлен анализ положения русского языка в России, а также мерам, направленным на укрепление его позиций. В работе использовались методы анкетирования и статистический. Исследование использовалось для выявления у молодого поколения показателей значимости и величия родного русского языка.

В Российском обществе складываются важные условия, зависящие от выраженной конкуренции, требующие наличие грамотной речи, практические умения общаться, а также знаний приемов речевого воздействия. Именно сейчас интерес к родному языку становится необходимостью для многих людей, которые стремятся достичь высокого успеха в жизни. На сегодняшний момент трудно встретить человека, который будет полностью равнодушным и безразличным к современной русской речи и иметь удовлетворение ее состоянием в обществе. Образованная часть населения никогда не относилась равнодушно и безразлично к своему родному русскому языку. Знание языка, а также его законов, заложенных в нем высоких возможностей, знание искусства владения речью – позволяют принимать воздействие на других людей, использовать слово как оружие.

Цель исследования – провести анализ положения русского языка в России, а также выделить основные критерии для укрепления его позиций в обществе.

Материалы и методы: в ходе данной исследовательской работы приняли участие 20 студентов, проходивших обучение на 3 курсе лечебного факультета Курского государственного медицинского университета города Курска, средний возраст которых составил 19 лет. В данной работе использовались метод анкетирования и статистический. Участвующим были предложены анкеты с вопросами для выявления у данного поколения о значимости и величия родного русского языка.

Результаты. Анкетирование проводилось среди студентов 3 курса лечебного факультета, обучающихся в Курском государственном медицинском университете. На вопрос: читаете ли вы художественные книги? Положительно ответили 7 обучающихся (35%) ВУЗа. Это показывает, что интерес к чтению у студентов отсутствует, возможно связано с высокой нагрузкой и большим интересом к изучению медицинской литературы.

При вопросе – используете ли вы молодежный сленг, слова-паразиты, сквернословие? Было выявлено, что 100% опрошенных употребляют в речи молодежный сленг. В их речи часто встречаются слова-паразиты, а также сквернословие. Данная позиция возможно объясняется быть модным в современном обществе. В их высказываниях, зависимых от молодежного сленга, присутствует элемент самоутверждения, своеобразного признака протеста против окружающей действительности. Студенты считают молодёжный сленг нормальным выражением речи, так как слышат его повсюду.

Выводы: В ходе данного исследования главной задачей остается значимость повышения социального статуса русского языка и литературы. Сохранение русского языка и укрепление его позиций в обществе – это основа государственной деятельности, направленное на активное распространение российских ценностей и культуры, пропаганда литературы.

Список литературы

1. Дорофеева С.Г., Шелухина А.Н., Мансимова О.В., Конопля Е.Н. Дистанционная форма обучения как инновационный метод получения образования // «Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации» сборник научных трудов VI Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 86-летию Курского государственного медицинского университета. Курск, 2021. С. 91-94.
2. Лесная Н.П., Шелухина А.Н., Конопля Е.Н., Мансимова О.В., Дорофеева С.Г. Социально-психологические особенности молодого поколения: формирование ценностей // «Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход» материалы X Юбилейной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Курск, 2020. С. 256-259.
3. Конопля Е.Н., Дорофеева С.Г., Шелухина А.Н., Прокофьева Ю.В. Особенности педагогического процесса и современные проблемы адаптации иностранных студентов международного факультета «Язык. Образование. Культура» сборник научных трудов по материалам XII Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием, посвященной 83-летию КГМУ. Курск, 2018. С. 191-194.
4. Прокофьева Ю.В., Шелухина А.Н., Дорофеева С.Г. Психологические аспекты, влияющие на успешную профессиональную подготовку у иностранных студентов // «Психология здоровья в образовательном процессе» материалы региональной научно-практической конференции. Курск, 2020. С. 35-39.

ВАРИАНТНОСТЬ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Грубин И.В.

Российский университет транспорта, Москва, Российская Федерация

Дмитриева Е.И.

Российский университет транспорта, Москва, Российская Федерация

Статья направлена на анализ методического потенциала изучения средств языковой импликации межкультурных различий для формирования лингвосоциокультурной компетенции студентов вузов, изучающих английский язык. Исследование выполнено на материале транспортной терминологии английского языка (британского и американского вариантов).

В ходе анализа научной и справочной литературы и анализа словарных статей были составлены терминологические списки, отражающие различия

транспортных терминов в британском и американском английском. Всего отобрано и использовано в проведенном педагогическом эксперименте 100 единиц. Примеры приведены в таблице 1.

Таблица 1. Примеры территориальной вариантности терминов

	Американский английский	Британский английский	Русский перевод
1.	station wagon	estate car	универсал
2.	tie sleeper	шпала	

На основе рассмотренных терминов можно утверждать, что при изучении разницы автомобильной и железнодорожной терминологии в США и Великобритании, необходимо обращать внимание на следующие моменты.

Во-первых, американцы чаще при образовании терминов кладут в его основу принцип действия или само действие: muffler, windshield, suburban train, information bureau.

Во-вторых, в британском варианте английского языка при образовании новых терминов используются уже существующие слова, обозначающие похожие объекты и предметы: bonnet, saloon, controller, marshalling yard

В-третьих, и в американской, и в британской автомобильной и железнодорожной терминологии, новые термины могут образовываться исходя из внешнего вида объекта или предмета: parking lot, ramps, shoulder, zebra crossing, crossing sleepers, signaltower

Так же на примере разнице в терминологии можно показывать и обучать не только межкультурным различиям, но и в некоторых случаях наглядно демонстрировать разницу в орфографии между американским и британским вариантом английского языка:

Таблица 2. Примеры орфографической территориальной вариантности терминов

Американский английский	Британский английский
signaling	signalling
switching center	switching centre

network-control program network control programme

Далее был проведен эксперимент среди студентов второго курса, изучающих английский язык в сфере железнодорожного транспорта.

Всего в исследовании приняло участие 50 студентов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы по 25 человек.

Студенты контрольной группы занимались в соответствии со стандартным учебным планом. Студентам экспериментальной группы в дополнение к стандартной программе был предоставлен для изучения материал (в форме глоссария с пояснениями) по вариантности в транспортной терминологии.

В конце изучения курса обучающимся были представлены для реферирования тексты на английском языке, написанные американским и британским автором и был проведен анализ их работы.

Анализ ответов обучающихся помог выявить ряд закономерностей.

Во-первых, доля студентов, правильно понявших основную мысль текста, была практически одинаковой в обеих группах, составив 24 человека (96%) в экспериментальной и 23 (92%:) человека в контрольной группе. Однако доля студентов, правильно понявших все детали текста, значительно различалась: 21 (84%) и 17 (68%) соответственно.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что понимание терминологически имплицированных лингвокультурных различий является принципиальным для детального понимания текста.

Во-вторых, наблюдались и различия в качестве продуктивно созданного текста-реферата статей. Анализ ответов показал, что в контрольной группе студенты (88% участников эксперимента) испытывали значительные трудности в сохранении единообразной терминологии на протяжении всего реферата (то есть, в разных частях одного текста использовались и британские, и американские варианты), причем данная ошибка просматривалась также в письменных работах на уровне орфографии (у 92%). Отсутствие единообразия в ответе значительно снижало общее впечатление от ответа. Что касается

студентов экспериментальной группы, то процент допускаящих данные ошибки составил 40% в устных ответах и 48% в письменных работах на уровне орфографии.

Еще одним перспективным способом изучения данного материала (помимо ознакомления с глоссарием) является проектная работа.

Для проверки данной гипотезы через год после проведения первого эксперимента с сохранением тех же условий (число участников, курс, специальность подготовки, уровень знаний).

На данном этапе исследования студентам экспериментальной группы не предоставлялся глоссарий для изучения, а было предложено в течение семестра найти тексты профессиональной тематики британских и американских авторов и составить подобные глоссарии самостоятельно. Далее были проведены контрольные испытания аналогичные первому эксперименту.

По их итогам доля студентов, правильно понявших основную мысль текста, была одинаковой в обеих группах, составив по 24 человека (96%) в экспериментальной и в контрольной группе. Доля студентов, правильно понявших все детали текста также значительно различалась: 20 (81%) и 18 (72%) соответственно. При этом число студентов экспериментальной группы, допускающих ошибки в сохранении единообразной терминологии при продуктивном ответе снизилось до 34% в устных ответах и 39% в письменных ответах.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что учет вариантности в терминологии особенно важен на продвинутом этапе изучения иностранного языка. При этом если основной целью данного этапа является освоение продуктивных навыков, то более предпочтительным будет проектный метод, а если цель в первую очередь предполагает развитие рецептивных навыков, то можно отдать предпочтение ознакомительному изложению материала в форме глоссария, так как это рациональнее по времени.

В заключении статьи можно утверждать следующее, что даже на простых примерах из автомобильной или железнодорожной терминологии можно

наглядно показать и изучать социально-культурные, языковые и мировоззренческие различия между двумя странами. Это в свою очередь может стать хорошим средством в изучении вариантов английского языка в частности американского и британского.

Список литературы.

1. Гачев Г. Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. - М.: Академический проект, 1995.-511 с.
2. Закирова Е. С. Когнитивные основы формирования языка для специальных целей: (на материале англ. И рус. Автомоб. Терминологий).-М.: Моск. Гос. Обл. Ун-т, 2014.-300 с
3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. - М.: ЧеРо, 2003. - 349 с. 4. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.-256 с.
5. Реформатский А.А. Введение в языковедение /Под ред. В.А. Виноградова.-М.: Аспект Пресс, 1996.-536 с.
6. Татаринов В.А. Общее терминоведение. Энциклопедический словарь - М.: Московский Лицей, 2006-527с.
7. Чернышова Л.А. Отраслевая терминология в свете антропоцентрической парадигмы: Монография. - М.: Изд-во МГОУ, 2010. - 206.
8. Dmitrieva E., Grubin I. Teaching British and American variants in transportation terminology // INTED2021 Proceedings, p6452-6456

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Кучешева И.Л.

**Сибирский государственный университет физической культуры и
спорта, Омск, Российская Федерация**

Неделько А.Н.

**Сибирский государственный университет физической культуры и
спорта, Омск, Российская Федерация**

В современном обществе любому специалисту, желающему преуспеть в своей области, владение хотя бы одним иностранным языком жизненно необходимо. В нашем обществе происходит значительное расширение зарубежных контактов, появился свободный доступ к мировым достижениям в различных областях знаний.

Наблюдается интенсивное развитие международных связей в сфере физической культуры и спорта. Это вызывает у специалистов физкультурного профиля объективную потребность в знании иностранного языка. Таким образом, мотивация к его изучению возросла, но это не означает, что исчезли трудности при овладении иностранным языком (ИЯ). По-прежнему недостаточна активная речевая практика на занятии в расчете на каждого студента, отсутствует необходимая дифференциация обучения. Основной целью обучения ИЯ является формирование и развитие коммуникативной компетенции, т.е. обучение практическому владению ИЯ.

Для достижения этой цели необходимо изменить требования к уровню освоения речевых навыков и умений, таким образом, возникает необходимость в создании новых подходов к отбору содержания и организации материала.

Цели и задачи обучения иностранному языку, педагогические факторы обуславливают необходимость повторения, систематизацию языкового материала, целенаправленную, управляемую активизацию его в процессе выполнения заданий. Это требует совершенствования методики, интенсификации самостоятельной работы студентов (СРС), т. к. жесткий режим

времени обучающихся в вузе спортсменов диктует необходимость максимально четкой организации СРС.

Эффективность обучения ИЯ связана, прежде всего, с эффективностью системы контроля. Созданная на научной основе система контроля позволяет гибко управлять учебным процессом на всех этапах обучения: проверять правильность организации методов и средств обучения, рационально построить программу работы, определить время, необходимое для развития всех видов речевой деятельности, соотносить намеченную цель с достигнутыми результатами [4].

Контроль – это обратная связь, содержащая информацию о своевременной коррекции учебного процесса. При помощи контроля проверяется выработанная у обучающихся система речевых навыков и умений в процессе применения изучаемого языка, в коммуникативной деятельности, т. е. при письме, аудировании, чтении, разговорной практике. Так, например, разговорная речь студента – это не просто рассуждение, описание и повествование, а их смешение, которое содержит элементы оценки и отстаивания собственного мнения. Уже известный языковой материал может быть перенесен в новые ситуации общения, при этом студент может комбинировать изученный языковой материал для достижения новой цели, затрачивая при этом некоторые усилия и энергию, которые характерны для такого рода творчества. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что аудитория является эффективным местом для активной работы над разговорной речью, в процессе которой преподаватель выступает источником информации и партнером по коммуникации вместе со студентами. Под руководством преподавателя происходит обмен впечатлениями, мнениями и т. д. [3].

Задача преподавателя – установить последовательность, количество и качество словарного и иллюстративного материала, время и место работы над разговорной речью в рамках занятия. Высказывание студентов можно рассматривать как самостоятельное и несамостоятельное. Это зависит от того, выражает ли студент собственное мнение по какой-либо теме или

пересказывает облегченный текст-образец. Последнее более характерно для студентов неязыковых вузов. Таким образом, СРС рассматривается как вид учебных занятий, в процессе которых студенты без непосредственного участия преподавателя с помощью соответствующей учебной и методической литературы самостоятельно совершенствуют свои знания, умения и навыки [6].

СРС планируется в тесной связи с рабочей учебной программой всего курса обучения по иностранному языку, т. е. комплексно. Рабочие учебные программы соблюдают принцип профессионального ориентированного обучения основным видам речевой деятельности. В таких программах четко определен характер и объем учебного материала, выносимого на самостоятельное изучение студентами. Сюда выносятся внеаудиторное чтение литературы общественно-политического характера, литературы широкого спортивного профиля и по более узкой специализации, а также углубленное изучение, характерных для данного подъязыка грамматических явлений.

Правильно организованная СРС поможет обучить ИЯ. Главную роль при этом играет: а) желание студента трудиться для усвоения предмета, обогащая свой словарный запас; б) умение распределять свои усилия на занятиях и во внеурочное время; в) удовлетворение от получаемых знаний; г) ответственность за результаты труда [2].

Целенаправленное развитие учебной деятельности означает, что обучающийся сам ставит перед собой ряд важных вопросов и ищет на них соответствующие ответы:

- Что означает «владеть» иностранным языком? Что необходимо уметь? Как это поможет в общении, в познании окружающего мира?

- Интересно ли мне это? Нужно ли? С чего следует начинать?

- Что я конкретно умею – мои сочинения, проекты, презентации, опыт общения, справочные материалы и т. п.

- Умею ли я работать над языком? Доволен ли я результатами своей работы? Что мне конкретно необходимо для совершенствования самообучения ИЯ? [4].

Задача педагога – направить усилия на интенсификацию учебного процесса с помощью раздаточного материала, организовать СРС, учитывая СРС на занятии, внеаудиторную СРС под контролем преподавателя во внеурочное время. Для того чтобы СРС проходила наиболее эффективно и мы могли вызвать интерес к предмету при активизации познавательной, речемыслительной деятельности студента, следует заботиться о том, чтобы материал для СРС не терял новизну, был доступен для восприятия и преподаватель постоянно поддерживал повышенную мотивацию и создавал атмосферу заинтересованности [1]. Например, при работе над темой «Die Olympischen Spiele» студентам дается задание: найдите ответы на вопросы к тексту; выберите правильный ответ из ряда данных; упорядочьте пункты плана в соответствии с логикой излагаемого материала; подберите материалы из дополнительных источников к пунктам плана темы; подберите фрагменты из источников по теме для освещения вопросов, приводимых в плане и т. д. Надо также иметь в виду, что самостоятельная работа выполняется успешнее, если она имеет добровольный характер, поэтому преподавателю необходимо создать предпосылки для зарождения в обучающихся желания работать самостоятельно [5].

При разработке вопросов, связанных с организацией СРС следует учитывать степень обученности их за курс средней школы, которая, как показывает ежегодное тестирование в начале учебного года студентов-первокурсников, является очень низкой, отсутствуют также необходимые навыки самостоятельной работы над иностранным языком. В связи с этим работу по привитию студентам навыков самостоятельной работы можно условно разделить на три этапа:

I этап предполагает:

- привитие элементарных по своей форме и характеру навыков самостоятельной работы;
- ведение записей в тетрадях и словарях;
- обучение работе со словарем;

- работу по запоминанию и усвоению языковой информации;
- выполнение различных домашних заданий.

На II этапе прививаются более сложные навыки самостоятельной работы:

- формирование рецептивного и репродуктивного словарного запаса;
- формирование рецептивного и репродуктивного грамматического запаса;
- формирование логико-грамматического анализа предложений по вычленению смысловой информации.

III этап включает в себя: - привитие творческих навыков;

- перевод;
- реферирование;
- аннотирование;
- сообщение и доклад на иностранном языке.

Опыт работы показывает, что успешность овладения ИЯ зависит не только от количества и видов тренировочных работ, проводимых преподавателем, не только от внимательности студентов на занятии и добросовестности их в выполнении домашних заданий, но и от того, как их научили самостоятельно воспринимать лексико-грамматический, текстовый материал и оперировать им в устной речи и чтении.

Список литературы.

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий. - 2000.
2. Воронина Г. И. Немецкий язык. Контрольные задания. Учебное пособие. – М.: Ин. Язык. - 2002.
3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. Пособие для учителей. – М.: Аркти. - 2002.
4. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. Пособие. – 5-е изд., доп. – Минск: Выш. шк. – 2000.

5. Шубин Э. П. О некоторых тенденциях в современной методике обучения языкам // Иностр. языки в школе /Методическая мозаика. – 2005. - № 8. 103 1

6. Шумилова Н.Н. Неформальное оценивание знаний и умений учащихся на интегрированном уроке // Иностр. языки в школе. – 2009. - № 3.6. Шумилова Н.Н. Неформальное оценивание знаний и умений учащихся на интегрированном уроке // Иностр. языки в школе. – 2009. - № 3.

**ВОЗМОЖНОСТИ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ И
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ //THE POSSIBILITIES OF MOBILE
APPLICATIONS AND SPECIALIZED ONLINE RESOURCES IN
LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Одарюк И.В./ Odaryuk I. V.

Ростовский государственный университет путей сообщения / Rostov State Transport University, Ростов-на-Дону/ Rostov-of-Don, Российская Федерация

Ляшенко Л.А. /Lyashenko L.A.

Ростовский государственный университет путей сообщения / Rostov State Transport University, Ростов-на-Дону/ Rostov-of-Don, Российская Федерация

Актуальность исследования связана с возрастающей популярностью использования информационных технологий практически во всех сферах деятельности человека и необходимостью создания качественных и эффективных веб-сайтов и мобильных приложений, способствующих формированию мотивации к обучению иностранным языкам.

Целью статьи является изучение различных видов мобильных приложений и специализированных онлайн-ресурсов, используемых в образовательном процессе. Особое внимание акцентируется на применении мобильных приложений и онлайн-ресурсов, способствующих формированию у обучающихся мотивации к изучению иностранных языков. В процессе работы были использованы метод изучения и анализа имеющейся научной литературы.

Использование мобильных устройств, планшетов и компьютеров стало неотъемлемой частью жизни современного человека, сфера образования не является исключением. В организации процесса обучения кроме классических методов (лекции и семинары в аудиториях) большой популярностью пользуется дистанционное (электронное) обучение. Вседоступность Интернет-сети

предоставляет возможность всем желающим и имеющим для этого достаточные знания организовать учебные курсы в любой точке мира. Вопросами изучения иностранных языков с помощью интернет-технологий занимались многие исследователи: С.В. Титова (2016), А.П. Авраменко, В.Н. Шевченко (2017), Л.Л. Думачев, Л.В. Смолина Л.В. (2017), Т.А. Танцюра (2020), И.В. Одарюк (2021) и др.

Сегодня желающим изучить иностранный язык доступно множество различных приложений и интернет-ресурсов, в том числе, и для самообразования. Многие обучающие проводят собственные онлайн-курсы для желающих развиваться в этой сфере, причем уровень владения языком совершенно не имеет значения [8].

Большим преимуществом изучения иностранного языка с помощью интернет-ресурсов является то, что обучающиеся могут общаться с носителем иностранного языка, не выходя из дома. Рассмотрим пример: студент, изучающий английский язык, нуждается в человеке, для которого английский является родным языком. Благодаря информационным технологиям студент без проблем может дистанционно найти носителя иностранного языка и начать общаться, читать и смотреть новости, говорить на общие темы, обсуждать интересующие книги или фильмы, набираться опыта для разговорной речи на иностранном языке. Заметим, что при таком процессе изучения иностранного языка в полной мере реализуется непосредственная возможность знакомства с национальной культурой и менталитетом носителей языка [3].

Мобильные приложения превращают изучение языков в интересную игру [1]. Рассмотрим лучшие и самые популярные, с нашей точки зрения, приложения среди русскоязычной аудитории.

1. Lingualeo («Лингуалео») — это приложение, внутри которого собраны разнообразные уроки, превращающие изучение английского языка в увлекательную игру. Здесь предлагается не школьное зазубривание материала, а большое разнообразие интересных упражнений. Есть и тексты, и аудирование с песнями, и просмотр видео, откуда мы можем черпать новые

слова и выражения, затем повторять и запоминать их. Чтобы процесс обучения не был заброшен, введён элемент геймификации: за выполненные упражнения выдаются фрикадельки, которыми нужно кормить льва. Довольно хорошая мотивация, никто же не хочет, чтобы лев голодал?

2. Duolingo («Дуолинго») предлагает своим пользователям сайт и мобильное приложение, где можно изучать не один, а несколько иностранных языков в процессе игры и при выполнении интерактивных заданий. Примечательно, что созданы разные форматы таких приложений, как, например, с заложенными в них программами для школ и языковых центров. Изначально пользователи могут не заметить некоторые привлекательные особенности этого приложения. Например, на практике лучшим способом изучения является каскадный метод, главное условие которого заключается в том, что обучающимся необязательно закончить предыдущую тему, прежде чем приступить к следующей. Рекомендуется открывать и проходить один и тот же уровень по разным темам. Такой подход позволяет увлекательнее организовать процесс обучения, поскольку разнообразие и смена изучаемых тем делает процесс обучения более интенсивным и активизирует обучающихся. Кроме того, возвращение к предыдущей теме, только уже на более высоком уровне способствует включению процессов памяти и запоминанию лексики, грамматических конструкций, содержательного контента.

Как показывает практический анализ, компьютерная версия Duo lingo несколько отличается от мобильного приложения. Задания на компьютере сложнее, чем в телефоне, при этом даже эффективнее. Там большое количество заданий на самостоятельный ввод слов, словосочетаний и предложений. В Duolingo встроен собственный словарь (не только переводы слов, но и их употребление в контексте), а также список слов, которые были изучены в течение прохождения курса обучения с соответствующей оценкой уровня изучения.

Следует заметить, что в Duolingo имеется возможность создавать бесплатные разговорные клубы, проходящие на платформе ZOOM по различным темам. Каждый желающий может поучаствовать или самостоятельно создать конференцию, куда смогут подключиться остальные пользователи.

Приложение «Tiny cards» является лучшим помощником для пополнения словарного запаса. Обучение основано по принципу карточек, когда разные пользователи выкладывают свои карточки, которые объединены одной тематикой (тему выбирать можно самому в строке поиска, их размещено огромное количество). Это приложение отличается еще и тем, что в нем есть много различных категорий заданий, а также большой выбор языков для изучения. При этом приложение совершенствуется с помощью его пользователей, а пользователи имеют возможность найти для себя что-то новое.

3. Еще одним отличным приложением для усвоения лексического запаса является «Easyten», суть которого заключается в заучивании 10 слов каждый день. Это означает, что есть вероятность увеличения словарного запаса на 70 слов в течение. Многим может показаться количество слов в день маленьким, но лучше учить слова порционно каждый день и повторять их чаще, чем очень большое количество за один раз, которое не уложится в голове.

4. «Quiz your English»⁷ представляет собой приложение-игру. Каждый обучающийся имеет возможность выбрать свой уровень изучения иностранного языка. Затем подбирается оппонент, с которым обучающийся определенное время выполняет одно и то же задание. Чем меньше ошибок совершают участники, тем больше очков они набирают. У кого больше очков, тот выигрывает. Также составляется рейтинг всех игроков, и каждый раз после игры количество очков увеличивается, увеличивая уровень в игре и поднимая или опуская участников в рейтинге.

При изучении иностранных языков мобильные приложения способствуют эффективному проведению занятий и интересному представлению материала. К неоспоримым преимуществам онлайн-ресурсов, в первую очередь, относят

возможность свободного доступа к учебным материалам. Далее следует отметить возможность тренировки и закрепления различных видов речевой деятельности с помощью имеющихся мобильных программ. Не вызывают сомнения в своей целесообразности презентационные возможности специализированных онлайн-ресурсов. А их использование при автоматической проверке заданий и упражнений позволяет обучающимся быстро получать актуальную информацию об их успехах в процессе обучения [1, 2, 8]. Интересную версию применения мобильных приложений для пополнения иноязычного лексического запаса обучающихся предложили Л.Л. Думачев и Л.В. Смолина [2]. Из нашей практики заслуживает внимания Mind Map технология, довольна успешно примененная в работе со специальными текстами железнодорожной направленности на немецком языке и описанная в работах [5, 4].

Далее следует отметить, что применение мобильных приложений и специализированных онлайн-курсов помогает и при изучении второго иностранного языка, способствует формированию межкультурной компетенции в процессе учебного взаимодействия. Обучающиеся могут применять при этом навыки пользования мобильным приложением, полученные ими в процессе освоения первого иностранного языка [6].

Важной особенностью применения методов и приемов, имеющихся в мобильных приложениях, является их влияние на изменение интересов и потребностей обучающихся, появление мотивов к изучению иностранных языков [7]. Именно благодаря цифровым приложениям и сайтам, так близким нынешним студентам, представителям цифрового поколения, у обучающихся появляется дополнительная мотивация к учебе.

В качестве вывода нашего исследования сделаем особый акцент на разнообразии учебных онлайн-материалов, пригодных для обучения всем видам речевой деятельности на иностранном языке, являющихся хорошим подспорьем в процессе самообразования, а также способствующих развитию интереса к изучению иностранных языков.

Список литературы.

1. Авраменко А.П., Шевченко В.Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2017. № 4. С. 64-71.
2. Думачев Л.Л., Смолина Л.В. Использование мобильных приложений для развития иноязычных лексических навыков обучающихся в неязыковом вузе // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 1.
3. Колмакова В.В., Одарюк И.В. Сопоставительный анализ перевода художественных текстов с учетом национально-культурной специфики // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. Научно-технический журнал. Ростов-на-Дону: РГУПС. 2013. № 1. С.71-79.
4. Lazarou E., Odarjuk I. Der Fachtext als Hauptbasis im fachsprachlichen Deutschunterricht // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды 14 Международной научно-практической Интернет-конференции. Сб. 14. / отв. ред. И.В. Одарюк. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2017. С. 30-36.
5. Одарюк И.В. Ментальные карты в обучении иностранным языкам: за и против // Сборник научных трудов «Транспорт: наука, образование. Производство». Том 4. Технические и гуманитарные науки. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2021. С. 201-204.
6. Одарюк И.В., Гампарцумов А.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе академического и профессионального взаимодействия на втором иностранном языке // Самарский научный вестник. Самара: СГСПУ, 2020. Т. 9 №3. С. 282-286.
7. Танцюра, Т.А. Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 281-283.
8. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник ТГУ. 2016. № 7–8 (159–160). С. 7-14.

APPLICATION OF ELEMENTS OF DISTANCE LEARNING IN TRADITIONAL FULL-TIME TEACHING OF RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES

Гордиенко И.А.

ФГБОУ ВО ДГТУ, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

The article studies the possibilities and expediency of using distance and interactive means of teaching Russian as a foreign language and other foreign languages in the modern practice of traditional full-time education.

Recent years have become a kind of challenge for higher education: first, the world was seized by the coronavirus pandemic, and then political instability shook the already unstable structure of the modern world order. These factors could not but affect the forms and methods of teaching and learning in higher education in our country. This situation seems to be especially difficult for teachers working with foreign audiences, teaching Russian and other foreign languages. The objective difficulty lies in the very fragility of the subject, namely the need to create a language environment in which language learning is much faster than outside it.

Yet, as practice has shown, during this certainly difficult almost three-year period, our teachers have developed a sufficient arsenal of work with foreign students in the framework of teaching them Russian and other foreign languages through distance learning.

Most universities in our country either use solutions from external software developers to teach Russian and other foreign languages, or have developed their own computer courses that solve the problems of teaching and monitoring the disciplines taught.

Interaction with foreign students turned out to be the most productive with the help of such training platforms as Moodle, Blackboard and Google Classroom, on the basis of which teachers independently created courses for their students: filled them in, edited them, had the opportunity to interact with students electronically, check their work, track progress, give individual and group assignments. As well as such programs for group conferences as Zoom and Google Meet as programs for direct remote communication almost live. Thus, the tasks of mastering all levels and sides of the language – grammatical, phonetic, and lexical – were solved.

With the gradual mitigation of anti-pandemic measures and the possibility for foreign students to study full-time in Russia, a new need has emerged – to integrate the acquired achievements into traditional full-time education, since in general “the

experience of distance learning in Russian as a foreign language confirms the effectiveness of the use of multimedia technologies that allow combining audio, video, text and graphic material in a single complex and improve thus, the degree of impact on the student and the level of assimilation of the material” [1, 20].

Therefore, it seems to us that the possibilities of interactive and distance learning should be preserved in the traditional full-time practice of teaching Russian as a foreign language, as well as other foreign languages: if foreign students studying in Russia are able to master the Russian language in different language contexts due to their presence in the country, then the study of other foreign languages, by and large, both by foreign students and students-citizens of Russia, is complicated by the lack of a language environment, the inability of many universities to organize the training of students by native speakers, insufficient number of hours of practical training, etc., which to some extent can be compensated by the use of authentic audio and video materials designed as an additional interactive or computer course within a particular topic.

To date, among such platforms within which teachers can design their subject courses, in addition to the above-mentioned programs and platforms, one can distinguish another domestic service – an educational platform and an online course constructor Stepik.org. This platform is convenient because the teacher, using a ready-made solution (constructor), is able to fill his own course in a short time, adjusting it to the level and needs of the group he is studying.

It is also important to note that such an addition to traditional full-time education should be considered only as an addition, and not a replacement for traditional forms of education. Such practice today is just a pleasant and useful additional means of learning, allowing teachers to additionally work out some topic, consolidate knowledge of a particular vocabulary, perform a creative task using modern ICT, thus making the transition, or rather a return to traditional learning for students smoother, psychologically comfortable; and this will also allow teachers to keep the skills gained during this period in organizing elements of distance learning.

Список литературы.

1. Mukina O.G. Approaches in distance learning of the Russian language as a foreign language// Teaching Russian as a foreign language in the modern educational space: a collection of materials of the International scientific and practical conference. - Ulyanovsk: UISTU, 2021. - pp. 18-21.

PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

Шутько Г.Г.

**ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России,
Ростов-на-Дону, Российская Федерация**

PROBLEMS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

Shutko G.G.

Rostov State Medical University
Rostov-on-Don, Russia

The article studies the issues of social and cultural adaptation of foreign students. Particular attention is paid to the problem of returning to the offline mode of study after forced online and distance learning in higher education, as well as difficulties in teaching the Russian language to foreign students arising as a response to the unstable political situation in the world.

In modern conditions of political instability and pan-European Russophobia, cooperation in the field of education is the most important and urgent task, since it is with the help of education and upbringing of foreign youth in Russian universities that it is possible to reformat their distorted ideas about the Russian mentality, culture, history and modern outlook of civil society. It is in the spiritual rapprochement of representatives of the peoples studying in our country and Russian students that the integration of the Russian and world community is located.

In the pedagogical fount of the Russian as a secondary language, over the long history of teaching and educating foreign youth, since Soviet times and up to today, sufficient experience has accumulated in the qualitative training and adaptation – social and psychological - of foreign students studying in our country.

Yet there are a number of problems that require more detailed consideration. First, it seems that they are associated with a forced break in full-time education due to the global pandemic of coronavirus infection. The objective transition to online education contributed to the formation of a kind of vacuum among foreign students in matters of social adaptation to the culture and way of life of Russian society, since many of them did not have the opportunity to physically stay in Russia, and therefore the knowledge they received was reduced to contemplating the facts of Russian reality, but not their experienced getting into it, students had no opportunity to stay in the language environment, which also significantly reduced the pace of mastering the Russian language, and as a result, their more successful adaptation to the cultural and educational space of the university and the country.

In addition, it should be noted that the psychological pressure from their countries of origin (organizations that sent students to study, family, society as a whole) has largely increased, while the immature adolescent psyche is not able to cope with such tension.

At the same time, the return to traditional full-time education has become a kind of litmus test, highlighting these problems that the Russian language teachers have to deal with today. Teachers have to re-introduce students to the Russian reality, culture, explain many beliefs that exist in our society. Unfortunately, young people who are not always repeatedly processed by propaganda, who do not have an alternative source of information and, most importantly, do not want to delve into the essence of the issues, understand the situation, are unable to adapt adequately and painlessly to a new reality for them. Therefore, it is not surprising that some conflict situations taking place in classrooms and student dormitories are associated with different points of view and approaches to Russia's actions in the international arena.

As practice shows, the process of adaptation of foreign students does not occur linearly, but rather abruptly – at first, students are in some euphoria from being in a new country unknown to them, then they plunge into cultural shock from realizing the discrepancy between their ideas about the country and reality, from the difference in mentalities – their own and Russian, and already towards the end of their studies,

they come to terms with the reality of the host country, get used to it, adapt in an almost complete sense. For many, such adaptation is more than successful: such students stay and continue their studies in Russia, enter the master's programs, defend their PhD theses, become full-fledged members of the Russian academic community.

And yet such a successful adaptation is impossible without earlier successful socialization. It should be noted at once that these terms are not identical, since socialization creates prerequisites for the social adaptation of foreign students, is its basis. Therefore, the richer the experience of socialization in one's own country (country of origin) is, the more successful the adaptation in a foreign cultural environment will be: a student with sufficient experience of socialization is able to adapt to a new environment in a shorter period of time, because his personality already has a sufficient set of qualities to carry out successful intercultural communication, the result of which will be a successful mastering the norms of the host country, rapid psychological and social adaptation, applying oneself in new circumstances, the absence of a sense of uselessness and inapplicability, even some isolation from life, and, as a result, more successful training in the chosen specialty.

It is worth noting that the Russian language in the hands of a Russian language teacher should become the powerful weapon that can convey our truth to a foreign-speaking audience, can rally like-minded and sober-minded people around our country.

Список литературы.

1. Thierry Londajim. Socio-cultural adaptation: the essence and functions/ Almanac of Modern Science and Education. - Publishing house "Gramota", No. 11, 2011. - p. 109-112.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕНИЗИРОВАННЫХ ВУЗАХ

Кочеткова Л.Г.

**ФКОУ ВО Академия права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний, г. Рязань, Рязанская область,
Рязань, Российская Федерация**

Авторы статьи предпринимают попытку рассмотреть проблему формирования аксиологического потенциала курсантов и студентов военизированных вузов. В статье рассматривается специфика обучения, служебной деятельности. Актуальность исследования обеспечивается рассмотрением ценностных ориентаций в структуре иерархической лестницы. Новизну исследования обеспечивает сопоставительный анализ традиционных ценностей военного специалиста и доминирующих в условиях изменений в мировом сообществе.

Российское общество находится на стадии кардинальных изменений в различных сферах жизнедеятельности: экономике, политике, геополитике, науке, истории, культуре, информационной технологии, образовании. Значительные результаты трансформаций требуют от современного поколения их тщательного изучения, освоения, апробации. Нельзя недооценивать значимость изменений, происходящих в структуре нравственной и моральной сферы жизнедеятельности индивида [3].

Справедливо сказать, что достижение результативного решения поставленных служебных задач зависит от гуманности средств достижения цели, выбранных специалистом. Считаем важным подчеркнуть, что, с одной стороны, для достижения поставленных задач необходима высокая профессиональная компетентность военного специалиста. С другой стороны, в ходе служебной деятельности для сохранения жизни сослуживцев необходимы милосердие, гуманность, бескомпромиссность, мужество, взаимовыручка со стороны сослуживцев, коллег, оппонентов, командования.

Вышесказанное позволяет нам согласиться с точкой зрения известного русского философа Л.П. Карсавина, который считает, что прежде чем заниматься каким-то делом, человек должен сформироваться духовно-нравственно. Разделяя мнение исследователя, целесообразно отметить, что при условии мировоззренческой сформированности, индивид способен к полезной, ответственной деятельности [3].

Нельзя не согласиться, что за последнее десятилетие наблюдается глубокий кризис духовности и морали всего человечества, идеальные представления о высшем предназначении человека стираются, ценность смысла жизни теряет свои позиции в сравнении с проникновением в умы анархических настроений, жадой потребления и развлечения, материального достатка и практицизма.

Личные качества военных специалистов и ценностные ориентации определяют эффективность выполнения служебных задач. В связи с этим будущие выпускники военизированных вузов должны иметь твердые, фундаментальные знания по специальным дисциплинам и совершенствоваться в улучшении практических навыков, необходимых для реализации служебных задач. Также, студенты и курсанты должны обладать интеллектуальными, нравственными, моральными качествами, которые определяют становление личности и выбор жизненного пути.

Вышесказанное позволяет сказать, что аксиологический потенциал индивида способствует развитию и формированию личности современного поколения выпускников вузов.

Проанализировав труды известных исследователей, мы согласимся с точкой зрения большинства ученых (Г.Н. Левашова, Г.А. Мелекесова, А.А. Полякова и др.), что структура аксиологического потенциала представлена основными компонентами:

1. Когнитивно-смысловой, то есть компонент, формирующий понимание сущности ценностных ориентаций и осуществления действий и поступков согласно социальным и профессиональным ценностям в процессе осуществления служебной деятельности.

2. Мотивационно-деятельностный компонент, определяющий нормы поведения в соответствии с общечеловеческими ценностями и мотивирующий самостоятельно определять характер действий в жизненных ситуациях.

3. Эмоционально-волевой компонент, формирующий эмоциональную устойчивость, волевое поведение в нестандартных и общепринятых ситуациях, выдержку, дисциплинированность, решительность, упорство.

Следовательно, можно предположить, что аксиологический потенциал содержит блок ценностных ориентаций, формирующих аксиологическую иерархию. Ценностные ориентации выполняют функцию достижения индивидом жизненных планов и профессиональных задач.

Благодаря собственному опыту подчеркнем, что аксиологический потенциал военных специалистов основан на таких качествах, как умение не только ориентироваться в системе общепринятых ценностей, но и критически оценивать их, с целью пресечения негативного воздействия конкурентов.

На примере осуществления воспитательного и образовательного процесса курсантов и студентов Академии ФСИН России заметим, что аксиологический потенциал обучающихся формируется на базе фундаментальных ценностей и особое внимание уделяется профессорско-преподавательским составом нравственному воспитанию, что актуализирует тему нашего исследования. Относительно специфики военной службы считаем справедливым отметить важность таких ценностей, как самоотверженность, патриотизм, мужество, ценность свободы, ценность космополитизма [4]. Безусловно, ценность военной службы относится к основным ценностям социально-профессиональной группы и приобретается через освоение базовых ценностей: семья, общество, друзья, работа, благополучие, образование, мир, Родина.

Как отмечает социолог С.С. Соловьев, ценности военной службы определяют поведенческий путь специалистов военного дела, их отношение к работе (службе), позицию по отношению к проявлениям жизнедеятельности коллектива, оценку деятельности коллег и сослуживцев, собственную самооценку [5].

Предположим, что формирование аксиологического потенциала курсантов и студентов военизированных вузов происходит под влиянием определенных социальных сред. В первую очередь авторы считают важным

назвать среду семьи, школы, друзей, которая оказывает влияние на формирование аксиологического потенциала до поступления в вуз и определяют доминирующие ценности, являющиеся дальнейшим жизненным ориентиром человека, но поддающиеся коррекции в процессе образования и воспитания. Система ценностей военизированного вуза в дальнейшем выступает средой для формирования профессиональных и служебных ценностей. Вышеназванные ценности представляют безоговорочную актуальность и значимость, поскольку предполагают готовность гражданина своей страны по собственной воле и убеждениям отдать за безопасность Родины и народа самое ценное – жизнь.

Целесообразно к значимым системам ценностей отнести ценности, формирующиеся в процессе осуществления межличностных контактов в профессиональной среде, коллективе и ценности бытовой среды (досуг, хобби, общение, СМИ, социальные сети).

В ходе исследования нами изучен федеральный закон, предусматривающий военную службу, закон РФ «Об образовании», где образование трактуется как высшая ценность гражданина, общества, государства. В связи с этим, военное образование в России призвано обеспечить потребности военной структурной организации страны в специалистах с высоким уровнем подготовки согласно требованиям федеральных органов.

Таким образом, структура аксиологического потенциала военного специалиста характеризуется такими ценностными элементами как личностный, общественный и государственный [2]. Отсюда следует, что задача современного образования – развивать устойчивые традиции с учетом современной обстановки в обществе, помня о том, что современный военный специалист прежде всего защитник интересов государства и человек мира он только потом.

Список литературы.

1. Манерко И.В. Духовно-нравственные качества личности военнослужащего российской армии: сущность и основное содержание// Вестник Военного университета, - 2009, - №3 (19) - С. 50-57 - С.51

2. Костылев С.В. Формирование нравственно-патриотических ценностей курсантов военных училищ в полиэтническом регионе (постановка проблемы)// Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и Психология - №7 – 2008

3. Кочеткова Л.Г. К вопросу о ценностных аспектах социокультурной компетенции студентов в условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе/БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Чебоксары, 2021. С. 86-89.

4. Громенко М.В. Экология языка как показатель нравственности//В сборнике: Образование. Инновации. Качество. материалы V Международной научно-методической конференции. 2012. С. 240-242.

5. Суслин Р.А. Аксиологический аспект военной службы в современных условиях. Гуманитарный вектор - 2014, - №1 (37) - С. 78

6. Соловьев С.С. Трансформация ценностей военной службы// Военная социология - 1996-С. 17-25

ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Пустошило Е.П.

**Гродненский государственный медицинский университет,
Гродно, Белоруссия**

Актуальность. Социокультурная дезадаптация иностранного студента способна привести не только к внутреннему дискомфорту личности, но и к дегармонизации отношений во внешней среде: нарушениям деятельности, возникновению межличностных конфликтов. В связи с этим важно понять природу и причины возникновения социокультурной дезадаптации иностранных студентов, а также обозначить условия ее профилактики.

Цель исследования – определить природу и причины возникновения социокультурной дезадаптации иностранных студентов, обозначить условия ее профилактики.

Материалы и методы исследования. Анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, экстраполяция выводов.

Результаты исследования. Термин «дезадаптация» в психолого-педагогической литературе определяется словами «дегармонизация», «дискомфорт» [1, с. 291], «разрушение» [2, с. 73], «несоответствие» [3, с. 56], «деформация», «нарушение» [4, с. 34], «расстройства приспособительного поведения» [5, с. 11].

Дезадаптацию рассматривают как «процесс разрушения взаимодействия с внешней средой, обществом, коллективом, чаще приводящий к ухудшению происходящей проблемной ситуации, а также сочетающийся с одновременным протеканием межличностных и внутриличностных конфликтов» [2, с. 73].

Е.А. Набивачева, исследовавшая явление дезадаптации применительно к иностранным студентам, определяет дезадаптацию как «феномен, формирующийся в результате несоответствия психофизиологических или социопсихологических особенностей иностранного студента требованиям новой социальной ситуации, т. е. ситуации обучения в новой социокультурной среде на неродном языке, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным» [3, с. 56].

Феномен дезадаптации связывают с нарушением процессов адаптации и социализации [2; 5; 6; 7], а также индивидуализации [3; 8].

Под адаптацией понимают «процесс продуктивного взаимодействия человека со средой» [2, с. 73]. При изменениях во внешней среде индивид вынужден к ней адаптироваться, приспособливаться. При этом сущность адаптации состоит не только в приспособлении к новым условиям, но и в развитии личности. В качестве профилактических мер по предотвращению вузовской дезадаптации А.А. Смирнов и Н.Г. Живаев предлагают упреждающую адаптацию, или преадаптацию будущих студентов вузов [7].

Иностранные студенты, поступая в университет в другой стране, оказываются в условиях необходимости адаптироваться не только к учебе в университете, но и к учебе в университете в другой стране. Они становятся уязвимой группой, более склонной к дезадаптации, чем отечественные студенты. Кроме необходимости приспособиться к условиям университета, они испытывают на себе последствия неизбежного культурного шока (конфликта двух культур). В этой связи мысль об упреждающей адаптации иностранных абитуриентов становится очень актуальной. В качестве мероприятий по упреждающей адаптации иностранных студентов могут выступить видеоролики о городе и университете, где будут учиться студенты, информация о стране и ее климате, культуре, продуктах питания, условиях проживания в общежитии, о правилах обучения в вузе и др.

В отношении иностранных студентов особую значимость приобретает межкультурная адаптация. Межкультурная адаптация есть процесс вхождения в новую культуру, усвоение ее норм и правил поведения. Причем подлинной межкультурная адаптация будет считаться при погружении в новую культуру без нанесения ущерба для собственной культуры [3, с. 50-51]. Результатом межкультурной адаптации в вузе должна стать межкультурная компетентность всех участников образовательного процесса: и студентов, и преподавателей. Межкультурную компетентность мы понимаем как овладение новой культурой (освоение ее норм, ценностей, образцов поведения) при сохранении собственной культурной идентичности.

Связанными с адаптацией являются процессы социализации и индивидуализации. Социализация представляет собой не только процесс вхождения в социальную среду, усвоение социальных норм и ценностей, но и активную деятельность индивида в этой среде. С одной стороны, личность входит в социум, с другой стороны, приобщаясь к социуму, личность развивается, активно самоутверждается, становясь все более автономной в обществе, что влечёт за собой индивидуализацию [8, с. 308]. Процесс

социализации иностранных студентов предполагает их активное вхождение в новую социальную действительность [3, с. 53].

Таким образом, адаптация есть первая фаза процесса социализации, в результате которого личность не только встраивается в социум, но и преобразует его путем собственной индивидуализации. В связи с этим процесс развития личности иностранного студента в условиях новой для него среды трактуется как «единый процесс социализации, когда происходит активное усвоение нового социального опыта, и индивидуализации, когда он выбирает собственную позицию, противопоставляет себя другим, проявляет самостоятельность путем установления все более широких отношений» [3, с. 54].

Понимание процесса дезадаптации невозможно без определения причин (или факторов), ее вызывающих. Традиционно эти причины делят на объективные (внешние) и субъективные (внутренние). Среди причин дезадаптации иностранных студентов Е.А. Набивачева выделяет три группы: объективные, объективно-субъективные и субъективные [3, с. 36].

К объективным причинам исследователь относит недооценку роли межкультурного взаимодействия стран различной ориентации в политике, экономике и образовании, культурный шок, условия жизни в отрыве от семьи и родины, особенности организации учебной деятельности в вузе [3, с. 36]. Отметим, что значение таких объективных факторов весьма велико. Другие страна, культура, язык, правила поведения, одобряемые обществом, абсолютно иной климат, неумение одеваться по погоде, отсутствие привычных продуктов питания, незнакомые методы обучения и требования, оторванность от родителей, бравших до этого на себя многие функции от приготовления пищи до уборки и стирки, могут стать очень серьезными поводами для первичной дезадаптации иностранных студентов.

В качестве объективно-субъективных причин возможной дезадаптации иностранных студентов Е.А. Набивачева называет низкий уровень подготовки некоторых иностранных студентов и низкий уровень коммуникации между

иностранными студентами и преподавателями, а также иностранными студентами в группе, несформированность у иностранных студентов навыка самостоятельной работы, языковой барьер и др. [3, с. 36]. Разница между учебными программами среднего образования разных стран может стать серьезным дезадаптационным фактором в условиях университета, когда студенты не владеют знаниями, которые являются базой для дальнейшего обучения в вузе, как, например, необходимые знания по химии и биологии для студентов-медиков. Часто студентам не хватает знания языка обучения (русского или английского). Одним из путей решения данной проблемы могут стать подготовительные факультеты или отделения университетов, на которых, кроме изучения русского языка, иностранные слушатели могут повысить свой уровень знаний по английскому языку и профильным предметам, приобрести навыки самостоятельной работы до обучения в вузе. Стоит отметить, что ранее обучение на подготовительных факультетах и отделениях было обязательным для иностранных студентов. Сейчас для зачисления на 1 курс в белорусский вуз абитуриенты должны пройти собеседование лишь по языку обучения (русскому или английскому), это дает им возможность сэкономить 1 год и средства, поэтому многие абитуриенты стремятся миновать этап обучения на подготовительных факультетах или отделениях и сразу приступить к обучению на 1 курсе, зачастую не будучи к этому готовыми, что может стать фактором их дезадаптации в будущем.

Субъективными причинами дезадаптации иностранных студентов, по мнению Е.А. Набивачевой, являются низкая учебная мотивация, низкий уровень удовлетворенности коммуникацией внутри студенческой группы, между студентами и преподавателями, эмоциональная неустойчивость, повышенная тревожность, неумение или нежелание иностранных студентов преодолевать трудности адаптации, социализации и индивидуализации, отсутствие свободного выбора в общении с преподавателями, другими студентами, лицами противоположного пола, потеря самоидентичности и др. [3, с. 36–37]. Среди этих причин особо следует выделить низкую мотивацию

иностранных студентов к учебной деятельности. Она может быть связана, во-первых, с несамостоятельностью выбора профессии или с разочарованием в самостоятельном выборе, во-вторых, с трудностями усвоения тех или иных предметов, для преодоления которых необходимы желание и усердие или, наоборот, отказ от перфекционизма, завышенных требований к себе, зачастую становящихся факторами эмоциональной дезадаптации, когда студент во что бы то ни стало стремится получить наивысший балл, не давая себе права на ошибку. В-третьих, потеря мотивации к тому или иному предмету может быть связана с дефицитом времени у студентов, как это бывает, например, в случае изучения русского языка как иностранного студентами с английским языком обучения в условиях медицинского вуза. Столкнувшись с трудностями русского произношения или русской грамматики, с необходимостью затратить время и приложить усилия для заучивания новой лексики и грамматических правил, с возможностью исключить на какой-то срок общение на русском языке, с выбором между профпредметами и русским языком в условиях дефицита времени, они теряют мотивацию к изучению предмета. Впоследствии это может привести к дезадаптации иностранных студентов в профессиональной сфере при сборе анамнеза у пациентов, говорящих только на русском языке, или к дезадаптации в условиях русскоговорящего общества, невозможности успешно социализироваться, т. е. продуктивно взаимодействовать с новой социальной средой.

Риск возникновения у иностранных студентов дезадаптации требует разработки системы мер по ее профилактике. К педагогическим условиям профилактики дезадаптации иностранных студентов относят такие, как:

- 1) создание гуманистически ориентированной воспитательной среды, которая будет способствовать смягчению культурного шока, испытываемого иностранными студентами в чужой стране;

- 2) организация иноязычного общения на основе ценностно-рефлексивного взаимодействия, в результате которого должен сформироваться высокий уровень творческой активности иностранных студентов, их

рефлексивности, ценностного отношения к иноязычной культуре, адекватности самооценки, готовности к личностно-профессиональному саморазвитию и др.;

3) развитие межкультурной компетентности иностранных студентов, которая будет содействовать продуктивному взаимодействию с представителями чужой культуры [3, с. 65–70].

Выводы. Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. Дезадаптация иностранных студентов есть несоответствие их психофизиологических и социопсихологических особенностей требованиям новой социокультурной среды. Дезадаптация иностранных студентов возникает в результате нарушения процессов адаптации, социализации и индивидуализации. Причины дезадаптации иностранных студентов можно разделить на объективные, объективно-субъективные и субъективные. В качестве педагогических условий профилактики дезадаптации иностранных студентов предлагается создание гуманистически ориентированной воспитательной среды, организация иноязычного общения на основе ценностно-рефлексивного взаимодействия и развитие межкультурной компетентности иностранных студентов. Соблюдение этих условий будет способствовать созданию открытого поликультурного пространства вуза, в котором образовательный процесс, построенный на основе мультикультурного диалога, обеспечит профилактику дезадаптации иностранных студентов.

Список литературы.

1. Молодцова Т. Д. Роль социально-педагогических факторов в появлении школьной дезадаптации / Т. Д. Молодцова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2010. – № 2. – С. 291–296.
2. Горенкова О. А. Адаптация и дезадаптация специалистов социальной сферы / О. А. Горенкова, М. А. Косинова, С. А. Каменева // Проблема профессиональной дезадаптации в условиях современных социальных вызовов : материалы конференций. – Липецк : Липецкий ГПУ, 2021. – С. 72–75. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/193686>. – Дата доступа: 21.01.2022.
3. Набивачева Е. А. Профилактика дезадаптации иностранных студентов в образовательном процессе российского вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Набивачева. – Хабаровск, 2007. – 189 л.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 33–34.

5. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних : монография / Б.Н. Алмазов. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 180 с.
6. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М. : Социальное здоровье России, 1994. – Текст : электронный // Педагогическая библиотека. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0186/2_0186-108.shtml#book_page_top. – 258 с.
7. Смирнов А. А. Психология вузовской адаптации : учеб. пособие / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 115 с.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

Стрелкова О.С.

ФГБОУ ВО КГМУ, ММИ, Курск, Российская Федерация

Моновцова Н.М.

ФГБОУ ВО КГМУ, ММИ, Курск, Российская Федерация

В статье раскрывается потенциал методов программированного обучения и возможности их использования в практике дистанционного преподавания русского языка как иностранного. Опираясь на опыт преподавания РКИ в рамках курса предвузовской подготовки иностранных обучающихся, авторы показывают развёрнутый пример использования алгоритма программированного обучения при изучении темы «Имя прилагательное, согласование прилагательных с существительными в роде и числе». Подчёркивается высокая эффективность методов программированного обучения в условиях дистанта.

От выбора методов обучения в условиях дистанта напрямую зависит качество знаний обучающихся. Опыт работы в группах предвузовской подготовки 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 учебных годов показал, что наибольшей эффективности можно достичь посредством грамотного сочетания методов программированного и проблемного обучения. Целью данной статьи является демонстрация преимуществ использования алгоритма программированного обучения на занятиях РКИ. Актуальность данной статьи обусловлена тем фактом, что в настоящее время методы программированного обучения не находят достаточного применения в практике преподавания РКИ.

Метод программированного обучения, ключевыми дидактическими принципами которого являются последовательность, систематичность и доступность, был выдвинут в середине XX века ещё в 1954 году и получил развитие в трудах видного отечественного учёного П.Я. Гальперина [1]. В

основе данного метода системность подхода, измеримость результатов и порционное введение материала.

На занятиях РКИ в группах предвузовской подготовки в качестве дидактических материалов были использованы не только пособие С.А. Хаврониной, А.И. Широченской «Русский язык в упражнениях» и учебник В.Е. Антонова (и др.) «Дорога в Россию», но и «Учебное пособие по русскому языку для обучающихся в международном медицинском институте (уровень А1), созданное авторским коллективом преподавателей Международного медицинского института КГМУ.

В качестве примера рассмотрим фрагмент занятия РКИ по теме «Имя прилагательное, согласование прилагательных с существительными в роде и числе». Данный материал предполагает подготовку к грамматической части путём предварительного изучения лексики.

Этапы занятия обязательно включают «Организационный момент», «Постановку целей и задач», «Актуализацию знаний», методы программированного обучения целесообразно использовать на этапах «Получения первичных знаний», «Проработки и осмысления полученных знаний». На этапе «Закрепления» имеет смысл комбинировать методы программированного обучения с методами проблемного обучения. Грамотное сочетание этих методов позволяет достичь наилучших результатов.

На занятии материал подаётся порционно, позволяя педагогу, циклично прорабатывая каждое грамматическое явление, всесторонне и глубоко рассмотреть тему. Получение и проработка знаний происходит в несколько циклов, каждый из которых осуществляется по алгоритму программированного обучения, имеющего следующую структуру:

1. ИК (информационный кадр);
2. ОК (операционный кадр);
3. ОС (кадр обратной связи);
4. КК (контрольный кадр) [3].

Информационный кадр – небольшой блок учебной информации. Операционный кадр – целенаправленное выполнение тренировочных упражнений репродуктивного характера. Обратная связь – выявление ошибок при выполнении задания и анализ причин их возникновения. Контрольный кадр – проверка качества знаний и оценка работы обучающихся. Рассмотрим приведенный алгоритм на примере построения фрагмента дистанционного занятия по теме «Имя прилагательное, согласование прилагательных с существительными в роде и числе» («The adjective, noun and adjective agreement in gender and number») из курса русского языка предвузовской подготовки иностранных обучающихся.

Сложность занятия определяется его многозадачностью:

1. Вводится понятие новой части речи – прилагательного.
2. На занятии происходит существенное расширение словарного запаса обучающихся: обучающиеся осваивают как минимум двадцать новых для них лексем.
3. Отрабатывается механика согласования прилагательных с существительными в роде и падеже. Тема изучается до введения понятия о падежной системе русского языка, поэтому на данном этапе согласование прилагательных с существительными в падеже не оговаривается и не прорабатывается.

ИК: определение прилагательного как части речи.

Анализируем диалоги:

Какой твой родной город?

Мой родной город – Куала-Лумпур.

Какая твоя родная страна?

Моя родная страна – Малайзия.

Промежуточный вывод: прилагательные в русском языке, как и изученные ранее притяжательные местоимения, согласуются с существительным в роде. Это же касается и вопросов: «Какой? Какая? Какое? Какие?»

ОК: отработка через упражнение вопросов прилагательных и их изменение по родам.

Суть задания: дана группа существительных, которые необходимо использовать в вопросе о качестве объекта.

Карандаш, тетрадь, дома, студент, университет, остановка, окно.

Пример выполнения: Какой это карандаш? Какая это тетрадь? Какие это дома? И так далее. Хороший дидактический материал содержится в учебнике В.Е. Антоновой «Дорога в Россию» [2].

ОС: вывод относительно принципов использования слов «Какой? Какая? Какое? Какие?», который обучающиеся формулируют сами или с помощью преподавателя.

КК: создание речевой ситуации, предполагающей использование таких вопросов.

Следующий цикл с использованием алгоритма программированного обучения по данной теме имеет цель проанализировать, понять и отработать на практике согласование прилагательных с существительными, т.е. принцип изменения окончания. На данном этапе обучения важно опираться на изученные ранее лингвистические понятия и принципы русского языка. Так очень важно актуализировать понятие основы как неизменяемой и окончания как изменяемой части слова соответственно.

ИК: демонстрация таблицы, отражающей принципы согласования прилагательных с существительными.

Промежуточный вывод: начальной формой прилагательных является форма мужского рода, которая может быть трёх видов (окончания на -ой, -ый или -ий). Обучающиеся отмечают, какие фонетические и буквенные маркеры указывают на твёрдость и мягкость основы, записывают в виде формулы правило изменения окончаний.

ОК: отработка через упражнение из предыдущего цикла с вопросами прилагательных.

Суть задания: к уже имеющимся вопросам подобрать возможные подходящие ответы.

Пример выполнения:

Вопрос: Какой это карандаш?

Вариант ответа: Это новый/хороший/красный/синий карандаш.

Вопрос: Какая это тетрадь?

Вариант ответа: Это новая/хорошая/большая/маленькая тетрадь.

ОС: Преподаватель проверяет правильность согласования прилагательных с существительными, оценивает возможность и качество комбинаторики слов в ответах обучающихся.

КК: создание речевой ситуации, предполагающей использование подготовленных вопросов и ответов. Обучающиеся по цепочке отрабатывают весь список вопросов и ответов, подготовленных ранее.

Таким образом осуществляется поступательное движение по грамматическим аспектам темы путём цикличной проработки в рамках лексического минимума. Использование алгоритмов программированного обучения в дистанте обоснованно формой подачи посредством электронных носителей: именно лаконичная, порционная подача сложных грамматических явлений позволяет реализовать эффективный переход результатов познавательной деятельности обучающихся «из плана общественного опыта в план опыта индивидуального» [1].

Список литературы.

1. Гальперин, П.Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения [Текст] / П. Я. Гальперин // К теории программированного обучения. – Москва, 1967.

2. Дорога в Россию: учеб. русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова [и др.]. – Изд. 2-е, испр. – М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2003. – 344 с. – С. 102

3. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. – С. 159.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ И РЕЧЕВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ

Сатибалдиев Э.К.

**Узбекский государственный университет мировых языков,
Ташкент, Узбекистан**

В статье рассматривается двусторонний характер языкового контакта, следствием которого может быть интерференция, традиционно воспринимаемая как негативное явление, и фацилитация – положительный перенос особенностей родного языка на изучаемый иностранный язык. Автор анализирует научные точки зрения отечественных и зарубежных ученых на сущность языкового контакта для выявления его проявлений в лингвистической и методической науке.

Ключевые слова: интерференция, фацилитация, языковой контакт, билингвизм, родной язык, неродной язык.

Языки имеют сходства и различия. Сходства порождают фацилитацию. Различия порождают интерференцию. Оба явления (особенно речевая интерференция) функционируют в речевом потоке билингва на неродном языке.

В настоящее время в языкознании и методике обучения языку много исследований посвящено раскрытию проблемы речевой интерференции, как процесса, активно влияющего на овладение иностранным языком [Джусупов, 1991]. Развитие межгосударственных политических отношений, науки, экономики и производства, искусства, спорта и многих других сфер создают основу для бурного развития явления двуязычия и многоязычия. Феномен вербальной формы общения в контексте взаимообусловленности языковых контактов является одной из тем, интересующих ученых. Особенность речевого акта как языковой системы, в которой соприкасается феномен интерференции, состоит в том, что родной язык билингвов оказывает большее влияние на неродной язык. В результате переключения на другую языковую систему в сознании билингва остаются уже усвоенные им уровни языка: грамматика, лексика, фонетические нормы и правила.

Явление межъязыковой интерференции возникает в результате соприкосновения языков в сознании индивида и общества в условиях искусственного или естественного двуязычия [Джусупов, 2021]. Первоначальной (стартовой) речевой интерференцией в речи на неродном языке является звуковая (фонетико-фонологическая) интерференция, что проявляется в нарушении литературных норм произношения.

Понятие и термин интерференция впервые было использовано представителями Пражского лингвистического кружка [Любимова 1988, с.193; Джусупов 1991, с.147]. Единого мнения в понимании этого явления не существует, тем не менее, представляется возможным классифицировать его согласно лингвистическим, психологическим и психолингвистическим научным концепциям. Объяснение и как нарушение систем и норм изучаемого языка в речи на втором языке является наиболее распространенной интерпретацией [Вайнрайх 1979]. В случаях, когда интерференция понимается как «отрицательный перенос навыков речевой деятельности на одном языке на другой язык, перенос норм родного языка в другой язык в процессе речи, нарушение билингвом правил соотнесения контактирующих языков, отражается не только лингвистический, но и психологический механизм языковой интерференции» [Кузьмина 2008, с.36]. Данная научная теория является односторонней точкой зрения (интерференция односторонний процесс, т.е. отрицательное влияние особенностей родного языка на овладение неродным языком). Она широко распространена в теории языка, сопоставительной лингвистике, лингводидактике, методике.

В научной литературе функционирует и другая точка зрения. Так М. Джусупов считает, что речевая интерференция двусторонний процесс, т.е. результаты одновременного отрицательного воздействия как особенностей родного, так и изучаемого языка [Джусупов, 2021].

Речевой контакт – это двустороннее явление, результатом которого может быть как интерференция, так и фацилитация [Любимова, 1988]. И.И. Китросская рассматривает языковой перенос с точки зрения универсальности

законов мышления, одинаковых для любого языка как явления. Функционально, всеохватность языка выражается в том, что для человека любой языковой культуры он является средством обобщенного мышления, как для информационного обмена в процессе общения, так и для внутренней речи. Различаются лишь операционные структуры [Китроская, 1970]. Иначе говоря, идейно любой язык выполняет одни и те же функции, будучи обрамленным в разные формы, посредством которых носители разных языков и осуществляют коммуникацию. И хотя когнитивные механизмы работы с языком схожи, разница проявляется на этапе внутренней речи билингва: формирование мысли на иностранном языке у изучающего его на ранней стадии обязательно проходит через внутреннюю речь на родном языке [Акоста, 2012:277]. Исходя из вышесказанного, можно выдвинуть предположение о том, что из-за семантико-логико-грамматической универсальности языка, на определенном этапе происходит отождествление уже изученных форм родного языка со схожими формами изучаемого, что может стимулировать существующие в нем закономерности, т.е. психообразы звуков и их сочетаний родного языка, сформированные в сознании овладевающего вторым языком не только тормозят, но и помогают формированию новых звуковых психообразов на изучаемом языке [Джусупов, 2001]

Теорию положительного переноса при изучении языков поддерживает проблема взаимодействия навыков в психологии, согласно которой, выработка отдельного навыка невозможна без учета уже имеющегося опыта человека. «Общий закон выработки навыка заключается в том, что, столкнувшись с новой задачей, человек сначала пытается использовать такие приемы деятельности, которыми он уже владеет. При этом он, разумеется, руководствуется задачей, перенося в процесс ее выполнения приемы, которые в его опыте применялись для решения аналогичных задач» [Маклаков, 2002]. Положительный перенос, будучи верным использованием уже применявшегося для решения подобных задач опыта, попадает под влияние внутренних (сходство грамматического материала) и внешних (степень изученности материала) факторов.

Итак, интерференцию и фацитацию, как явления и результаты языкового контактирования, следует рассматривать в тесной связи с проблемами межъязыкового переноса в обучении второму языку. Интерференция является результатом неправильного восприятия явлений второго языка или результатом явления и родного языка, что приводит к ошибкам обучающихся. Также может быть вызвана отсутствием схожих явлений их родного и изучаемого языка. Языковой перенос может быть и положительным, приспособлявая уже имеющиеся знания и опыт на процесс изучения нового языка, и заставляя обучающихся применять его в новой для них ситуации. Перенос основывается на внешнем и внутреннем сходстве родного и неродного языков. Вероятно, более реалистичная точка зрения, которой придерживаются исследователи языковых контактов, заключается в том, что какой бы вид материала ни передавался при соприкосновении языков, он обязательно претерпевает некоторую модификацию посредством контакта.

Речевая интерференция, как нарушение нормы языка сродни девиации, результатом которой может стать иное семантическое и стилистическое выдвигание, что порождает уже смысловую интерференцию, когда и говорящий, и слушающий на неродном языке вкладывают в содержание высказывания, контекста то, что не заложено. [Джусупов, 2018]

Речевая интерференция и фацитация являются объектом и предметом теории языка, сопоставительной лингвистики, лингводидактики, методики. Преподавания речевой интерференции долгий и полиаспектный процесс, требующий разработки специальной системы упражнений и ее внедрение в учебный процесс с учетом уровня образования и целей обучения неродному языку.

Список литературы.

1. Акоста, В. Е. (2012). Психолингвистический феномен «Положительный перенос» в свете овладения вторым иностранным языком. Социально-экономические явления и процессы, (1), 277-280.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Выща школа, 1979.

3. Джусупов М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021.
4. Джусупов М. Социолингвистический аспект теории психологической фонем И.А. Бодуэна де Куртене / Казахстан жогары мектебі (Высшая школа Казахстана). Алматы, 2001, №№ 4, 5. С. 62—69.
5. Джусупов, М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. Ташкент: Фан, 1991, 241с.
6. Джусупов Н.М. Языковая девиация как особый тип выдвижения: общелингвистический и лингвостилистический аспекты // Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. – 2018. – № 1(2). – С. 54-58.
7. Китроская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку в свете психолингвистического анализа явления переноса: дис. канд. пед. наук. М., 1970.
8. Кузьмина, С. Е. (2008). О понятии языковой интерференции. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, (10), 36-38.
9. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб., 2002.

ОБ ОДНОМ ИЗ ПРИЁМОВ РАБОТЫ С ТЕРМИНОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

Алтухова В.А.

Курский государственный медицинский университет
Международный медицинский институт ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России,
Курск, Российская Федерация

Денисова О.Е.

Курский государственный медицинский университет
Международный медицинский институт ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России,
Орёл, Российская Федерация

Курский государственный медицинский университет
Международный медицинский институт ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России

В статье рассмотрены учебно-методические задачи работы с термином на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе. Указаны пути решения вопросов мотивированности при изучении терминов.

Ключевые слова: термин, мотив, приём, дискуссия, семантика, редукция.

Abstract. The article considers the educational and methodological tasks of working with the term in the classroom in Russian as a foreign language at a

university. The ways of solving the issues of motivation in the study of terms are indicated.

Keywords: term, motif, device, discussion, semantics, reduction.

Многих преподавателей русского языка как иностранного интересуют новые формы проведения занятий, педагоги стремятся развивать у иностранных студентов навык самостоятельно формулировать свои научные мысли по-русски. Проанализируем один способ работы с терминами при изучении русского языка как иностранного.

Для термина характерна такая особенность, как системность. Эта черта проявляется в его упорядоченности и связи с понятием более широкой или узкой семантики. Понятийную структуру каждой области знания возможно рассмотреть как древо, верхняя часть которого – слово обобщенного смысла, а веточки – термины.

Способность образовывать древо, объединяющее родовые понятия, связана с использованием при обучении принципа наглядности, так как наиболее детальному изучению грамматического материала оказывают поддержку зрительные изображения, в связи с активизированием оптических зон мозга. К тому же, постепенное выделение видовых терминов способствует осмыслению понятий, вводу в научную речь иностранцев терминов. Необходимо при этом объяснять отличие родового понятия от видового, указывать на взаимосвязанность определяемого слова с другими терминами.

Считаем, что подробному изучению каждой темы на начальном этапе обучения русского как иностранного должно происходить предварительное представление изучаемого материала по модели «от общего к частному».

Задача подобных уроков – ознакомление с базовыми определениями той или иной области лингвистики в формате схемы. Эта установка должна быть выполнена и при развитии научной речи обучающихся.

Кроме того, важную роль при изучении любого языка играет творческое мышление. При этом преподавателю необходимо заинтересовать своих студентов. Когда педагог сам с удовольствием объясняет новый

грамматический материал, учащиеся запоминают лучше и стремятся познать больше.

В педагогике вуза представлено много современных видов лекций. Большинство из них предлагают отказаться от сформированного годами информирования студентов. Всё больше педагоги отдают предпочтение диалогическому общению между преподавателем и учащимися. Такой подход развивает творческое мышление студентов, заставляя слушателей стать соучастниками педпроцесса, формируя стремление самостоятельно находить научную информацию.

Использование различных схем, таблиц на занятиях РКИ активно практикуется уже многие десятилетия. Но, как правило, все таблицы оказываются только графическим изображением научного материала из учебников. Мы же считаем, что необходимо акцентировать внимание учащихся на систематизирующую функцию. Например, при изучении темы «Фонетические процессы, обусловленные позицией звука в слове» студентам предоставляется такая таблица:

Преподаватель напоминает, что перемены, которые происходят со звуком, называются фонетическими процессами или звуковыми процессами. Преподаватель поясняет, из-за чего некоторые звуки надо произносить по-другому. Потом учащиеся должны самостоятельно определить позиционный фонетический процесс, опираясь на данную таблицу.

В таблице указано, что на произношение согласного звука влияет его расположение в слове и артикуляция соседних согласных. Но изменения произношения характерны не только для согласных, но и для гласных звуков.

Затем студентам рекомендуется посмотреть термин редукция в словаре и записать в тетрадь. После этого необходимо рассмотреть типы редукции.

Изменения, характерные для согласных, обусловлены в основном позицией звука: в начале или конце слова расположен звук. Далее, мы считаем, необходимо дать пояснение, какие термины употребляются для наименования данных фонетических процессов. И используя данную схему, преподавателю

надо подробно объяснить, в чем же заключается разница терминов протеза и оглушение звонких согласных.

В связи с тем, что студенты, как правило, не имеют привычки повторять дома грамматический материал, который они изучали на уроке, мы используем такой вид домашней работы: задать узнать происхождение изученных на уроке терминов, а следующую лекцию начать с проверки домашнего задания. Например, редукция – от лат. reduction отведение назад; протеза - от греч. prosthesis подстановка.

Активации умственной деятельности содействует самостоятельная работа студентов. Задавая на дом выполнить упражнения: определить с помощью терминологических словарей, в чём заключается разница в данных терминах, мы способствуем развитию самостоятельной работы студентов. Такой метод способствует научному сотрудничеству преподавателей и студентов.

Список литературы.

1. Андрюхина О.М. Формирование творческого мышления у студентов педагогического вуза // Профессиональная подготовка будущего учителя в процессе обучения в вузе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 27 января 2000 г. - Самара: Изд-во СамГПУ, 2000.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.

МЕДИЦИНА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ В РОССИИ

Беликова М.С.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

В XXI веке Российская Федерация стала сверхдержавой, достигшей высокотехнологичного и военного прогресса. Социальный строй России представляет собой демократическую систему, уровень дохода населения и система образования которой претерпели значительные изменения за последнее десятилетие. Вместе с этим поменялся и социальный строй страны. Люди на

многие проблемы и вопросы так или иначе меняют свои взгляды, жизненные подходы, но поменяли ли они свое отношение к медицине? Какое значение для них она имеет сейчас?

Давно было замечено, что в обществе наблюдается некая дискуссия насчет медицины и здравоохранения России в целом. По результатам многочисленных исследований и общественных опросов ученые и социологи пришли к тому, что многие люди проявляют недоверие к медицине. Причинами этого могут быть неудачный поход к врачу или принципиальный отказ от медицинской помощи. Но это не значит, что наше общество полностью не одобряет медицину. Иногда люди сами не понимают элементарных правил общественной и личной гигиены, забывают вовремя обратиться к врачу, надеясь на русский «авось», но только когда эта надежда умирает, наш человек начинает задумываться и идет за медицинской помощью. Частый сценарий таких запущенных надежд не всегда заканчивается счастливым концом.

Кто-то скажет, что виновата медицина, кто-то будет винить правительство в том, что медицина у нас на низком уровне, но иногда ни сама медицина, ни само правительство, а уж тем более, никакая политика здесь ни при чем. Мы сами иной раз становимся виновниками того, что наше отношение к медицине портится.

Целью нашего исследования явилось изучение отношения к медицине в контексте социально-культурной ситуации в России.

Данная работа проводилась путем обобщения фактического и теоретического материала, имеющегося на различных научно-популярных сайтах и в печатных ресурсах научных статей и книг [1-5]. В рамках исследования было проведено анкетирование среди учащихся медико-фармацевтического колледжа и студентов Курского государственного медицинского университета на тему «Взаимосвязь культуры и медицины в России».

Анализ анкетирования показал, что большинство студентов видят взаимосвязь культуры и медицины. Также они понимают, что отношение к

медицине в социально-культурном строе страны зависит не только от политики государства, но и от самих людей.

В процессе проведения анкетирования участниками часто высказывалось мнение о том, что медицина в контексте социально-культурной ситуации нашей страны и отношение к ней определяются как самим народом, так и внешними факторами, т.е. воздействием других стран, заимствованием культуры, что и лежит в основе данного вопроса.

Анализируя анкету, мы узнали, что большинство опрошенных понимают, из каких факторов складывается связь культуры и медицины, что зачастую медикализация виновата в том, что появляется иное представление о медицине в обществе.

Таким образом, медицинскую культуру следует рассматривать как самостоятельный тип мировой культуры, возникший на ранних стадиях социокультурной эволюции человеческого общества и развивающийся на протяжении всей истории человечества. Она возникла в процессе целенаправленной деятельности человека по осознанию и изменению такой формы человеческого бытия, как существование в состоянии болезни, потенциальной возможности ее возникновения и после перенесенной болезни, и возникла не как случайное явление, а в силу объективной необходимости - потребности человечества сохранить свою жизнь.

Медицинская культура по сути своей является феноменом универсальным для истории человечества – медицина всегда будет присутствовать в социальном контексте российской культуры.

Медикализация современной культуры – достаточно отчетливый, осознанный и непосредственный переживаемый факт. Медицина выступает не просто в качестве константы, но как структурообразующий элемент современного культурного существования, «точка влечения». В тоже время мы не склонны утверждать, что медикализация - осознанная деятельность отдельных людей (медиков, создателей рекламы, журналистов), хотя это не

исключает ситуации манипуляций, но все же они встречаются реже, чем об этом принято думать.

Список литературы.

1. Кириленко Е. И. Медицина в контексте культуры // Бюллетень сибирской медицины. 2012. №6. С. 37-40
2. Ковтюх Г.С., Козлова М.А. Взаимосвязь медицины и культуры // Лечебное дело. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-meditsiny-i-kultury> (дата обращения: 5.03.2022).
3. Руппель А. Ф. Трансформация представлений о социальном контроле над заболеваниями: медиализация стресса в современном обществе // Скиф. 2017. №15. С. 90-95
4. Чернышева И. В. Медицина в социокультурной динамике общества : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 Волгоград, 2007. 129 с.
5. Чиркова В.М. Государственная поддержка научно-производственного сотрудничества // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7, № 4 (25). – С. 45-48.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-МЕМА

К.Н. Гущина

**Астраханский государственный медицинский университет,
Астрахань, Российская Федерация**

Современные тенденции в сфере цифровой культуры отмечены гибридными кроссперцептивными явлениями, одним из которых является мем. Мем – это «культурный ген», универсальный код цифровой культуры, представляющий собой комбинацию визуального и вербального рядов, и актуализирующий коннотативный (эмоционально-оценочный) компонент содержания. Мем является носителем современных социокультурных идей, символов, примет настоящего времени, охватывает все сферы жизни человека и фиксирует в своей структуре основные модели ментальных и речевых ситуаций. Следовательно, отличительная особенность интернет-мема как объекта лингвокультурологической природы – отражать специфику национальной ментальности и самосознания. Например, мем: на фото изображена проезжая часть с развилкой, над которой видит дорожный знак, а

также автомобиль на распутье. На дорожной вывеске изображены две разнонаправленные стрелки с надписями – над одной стрелкой – здоровый образ жизни, над другой – вечно молодой, вечно пьяный. Коммуникативная интенция мема – непреходящая антиномия русского сознания, заключающая в желании совместить два априори противопоставленных образа жизни.

Языковое образование обязано гибко реагировать на социокультурные векторы развития и вызовы цифровой коммуникации, поскольку любые инновации существенным образом отражаются на лексическом, фразеологическом и грамматическом уровнях языка, реформируя, обновляя, актуализируя или замещая активно существующий лексический набор национального языка. Интеграция культурологических особенностей цифровых технологий в учебный процесс – это необходимое условие для гармоничного формирования языковых и речевых компетенций [3, с. 63]. В данном контексте представляется целесообразным использование образовательного потенциала интернет-мемов в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) как одного из наиболее эргономичных и адаптивных для современного обучающегося.

Зачастую мемы – это быстрая и актуальная реакция коллективной психологии на важные события в мире, охватывающие все сферы жизни современного человека – наука, спорт, политика, шоу-бизнес, искусство и т.д., а также лаконичная и чаще всего ироничная (саркастичная) их интерпретация в русле национальной специфики страны пребывания иностранных студентов. В этой связи образовательные мемы обладают рядом методически важных характеристик: ориентированность на разные модусы восприятия студента (визуальный, акустический, вербальных); информативная концентрация при лапидарности лексической подачи; эргономичность, свойственная современным молодым людям; идиоматичность, объясняющая особенности национального менталитета; расширенный тематический регистр.

В настоящее время, помимо развлекательного и откровенно табуированного контента, активно развивается и продвигается разноформатный

материал обучающего характера. Следовательно, можно говорить о том, что МЕМатическая база представляет собой богатый источник методических идей, что обуславливается наличием в ней огромного количества аутентичных материалов.

В структуре лингвистического образования мем – это универсальный методический компонент системы занятия РКИ, который можно эффективно использовать на любом этапе урока.

Во-первых, при знакомстве со студенческим коллективом и установлении или объяснении правил и порядка учебно-образовательного взаимодействия. В данном случае можно использовать мемы, регламентирующего характера. Мемы описывающее специфику учебно-профессионального взаимодействия, как правило, имплицитно содержат в себе еще и необходимый для правильной ориентации в социокультурной обстановке контекст – национальный, политический, исторический и др. Подобные знания выполняют амортизирующую функцию в процессе острого адаптационного периода иностранного обучающегося. Во-вторых, мемы можно использовать на этапе введения в новую тему. Например, при изучении темы «Одежда» можно использовать мем, тематически связанный с распродажей. Студентам предлагается постапокалиптическая картина магазина с забегающей в него толпой людей, обликом напоминающих зомби. Студентам дается несколько минут на обсуждение названия темы предстоящего урока. В-третьих, мемы можно использовать при работе над лексикой и грамматикой. Мемы содержат актуальный лексический контекст, отражающий характер настоящей эпохи и зачастую имеющий коннотативно-прагматический компонент значения. Вербальное наполнение мема можно использовать как на этапе введения новой лексики, так и на этапе закрепления пройденной. Например, после изучения темы «Погода», студентам предлагается серия мемов, где они должны восполнить пропуски, используя слова предыдущего урока. В-четвертых, на заключительном этапе урока можно попросить обучающихся самостоятельно сконструировать мем на изученную тему. В процессе выполнения данной

работы закрепляются не только лексико-грамматические навыки, но и тренируется критическое и творческое мышление.

Вместе с тем, необходимо отметить, что подавляющая часть интернет-мемов не отличаются нормативностью и образцовостью. Достаточно часто в мемах можно встретить грамматические, орфографические и разного рода речевые ошибки, что, в свою очередь, также можно использовать в дидактических целях – например, попросить исправить ошибки.

Кроме вышеперечисленного, мем может выступать сквозным конституирующим субстратом занятия РКИ. Так, Н.В. Писарь в своей научной статье «Интернет мемы как средство формирования лингвострановедческой компетенции при обучении иностранных студентов и слушателей русскому языку» представляет развернутый конспект урока РКИ с методическими комментариями и рекомендациями по проведению занятия. Автор статьи выстраивает концепцию урока «Национальная еда (блины)», основанного на тематически объединенной группе мемов. Используя серию мемов о национальной еде, в частности блинах, позволило расширить и дополнить представление обучающихся о специфике национальной кухни, раскрыть её культурное и мифологическое значение, тем самым повысив интерес к русской культуре и мотивацию к изучению русского языка.

Мем как явление коммуникативно обусловленное предполагает форсированную реакцию на конкретную ситуацию. При этом, будучи продуцентом универсальной цифровой среды, в которой стираются границы межкультурного общения, может содержать интерлингвистические средства коммуникации. Этим свойством интернет-мема можно использовать в качестве инструмента формирования коммуникативно-речевой компетенции студента-инофона.

Таким образом, интернет-мем, интегрирующий в себе результат речемыслительной деятельности, актуальные перцептивные и речевые модели и стереотипы, идеи и образы, отражает специфику национального сознания субъекта речи, а также являются феноменом дигитальной культуры, который

несет в себе большой образовательный потенциал, и его можно использовать в качестве универсального образовательного компонента. Кроме того, мемы способствуют формированию коммуникативных (речевых) навыков, оптимизации адаптационного процесса обучающегося к новой среде, а также провоцировать интерес к русской культуре, повысить мотивацию к обучению.

Список литературы.

1. Докинз Р. Эгоистичный ген / пер. с англ. Н. Фоминой. – М.: АСТ: CORPUS, 2013. – 509 с.
2. Писарь Н.В. Интернет-мемы как средство формирования лингвострановедческой компетенции при обучении иностранных студентов и слушателей русскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. Том 5. – Выпуск. 3. – С. 326–331.
3. Пишкова Е.Ю., Смирнова М.С. Интернет-мемы: коммуникативный и транслатологический аспекты // Известия ВГПУ. Филологические науки. – 2019. – С. 180–186.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Николаева Е.С.

**ФГБОУ ВО Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ),
Ростов-на-Дону, Российская Федерация**

В статье рассматривается одно из решений проблемы эффективности обучения при помощи использования технологии интеллект-карт. Применение данной методики способствует развитию абстрактного мышления, познавательного интереса и активности обучающихся. Технология интеллект-карт позволяет формировать коммуникативные компетенции учащихся в процессе групповой деятельности по составлению интеллект-карт.

Цель работы состоит в рассмотрении результатов экспериментальных исследований влияния метода интеллект-карт на повышение продуктивности обучения студентов.

Технология интеллект-карт достаточно хорошо изучена в современной педагогической литературе. В основе построения ментальной карты лежит принцип «радиантного мышления», относящийся к ассоциативным умственным

процессам, которые являются естественным продуктом деятельности человеческого мозга. Хорст Мюллер пишет: «Благодаря картированию мышления («Mind Mapping») вы сможете яснее увидеть происходящее, различить взаимосвязи и трудные участки, отобразить свои мысли с помощью интеллект - карт можно отобразить и систематизировать разнообразную информацию» [1, с. 44].

Интеллект-карта представляет собой высокоэффективную технологию для работы с разнообразной информацией, основу которой составляет метод моделирования. Моделирование широко используется в образовательном процессе при изучении большого объема информации [2]. Основу интеллект-карты составляют различные знаково-символические средства (картинки, изображения, знаки, символы), при помощи которых в процессе обучения «удаётся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому, то есть сделать любой сложный объект исследования доступным для тщательного и всестороннего изучения» [3, с. 46].

Создание «интеллект-карты» – это творческий и индивидуальный процесс, отражающий знания, чувства и ассоциации автора. Дж. Пелли полагает, что особенности создания интеллект-карты напрямую связаны с типом личности. Так, например, обладатели интуитивного типа мышления видят картину целиком, но испытывают сложности в систематизации и логическом структурировании деталей. Обучающиеся с аналитическим типом мышления, напротив, легко фокусируются на конкретных фактах, но имеют проблемы с переходом от линейного восприятия информации к видению картины целиком. Эмоциональный тип личности больше внимания сосредотачивает на визуальной привлекательности интеллект-карты. Люди с преобладающим интровертированным мышлением не сильны в вербализации [4].

В своей работе «Инновационная технология обучения с применением интеллект-карт» А.В. Стешов и М.А. Стешова описывают особенности

совместного моделирования ментальной карты преподавателя и обучающегося. Данная технология, по мнению авторов, характеризуется использованием двух видов ассоциаций: управляемая и свободная ассоциации. На первом этапе составления интеллект-карты обучающемуся предлагается слово-стимул, на которое необходимо предложить ассоциацию. Следующим шагом является поощрение к свободному воображению на предлагаемые педагогом стимулы. В качестве достоинств совместной деятельности по построению интеллект-карт указывается сохранение положительной мотивации и интенсификация процесса запоминания и усвоения учебного материала [5, с. 110-11].

Интеллект-карты занимают особое место в индивидуальной работе обучающихся над учебным материалом. А.Н. Погребнова выделяет три основных этапа в создании ментальной карты. Исследователь справедливо считает, что первым и наиболее важным шагом является определение центрального понятия, что активизирует аналитические и коммуникативные навыки обучающегося, повышает результативность обучения. Вторым этапом построения интеллект-карты является категоризация информации, которая является важным навыком не только для моделирования ментальной карты, но и для дальнейшей работы с полученной информацией, составления докладов, презентаций, эссе и т.д. И, наконец, последним шагом является синтез полученной информации (объединение категорий одного порядка, исключение повторяющихся категорий и т.д.) [6, с. 244-247]. Учитывая описанные законы и рекомендации, можно создать персонализированную интеллект-карту, которая обеспечит осмысление и эффективное запоминание большого объема информации путем активизации радиантного мышления, сократит время на подготовку, позволит эффективно планировать и реализовывать научную работу и проекты.

Исследователи также подчеркивают важность групповой работы в освоении технологии ментальных карт, поскольку это дает возможность самоанализа и самокоррекции, формирует навыки критического мышления и

коллективной работы [7]. При групповом составлении интеллект-карт следует учитывать следующие особенности.

На первом этапе работы определяется основная тема, цели и задачи исследования, предоставляется информация, касающаяся темы работы. На следующем этапе происходит «мозговой штурм», когда обучающиеся индивидуально составляют свою интеллект-карту. Далее рекомендуется объединиться в группы по несколько участников для обмена мнениями и редактирования и дополнения индивидуальных интеллект-карт ассоциациями и идеями других участников. Заключительным этапом является создание коллективной интеллект-карты. На этом этапе происходит синтез полученной информации, завершается процесс переработки и кодирования [8].

Основываясь на работах Тони Бьюзена [9], нами был определен порядок создания интеллект-карты:

1. Выделение центрального образа (основной идеи, проблемы или понятия), с которого начинается построение ментальной карты. Поскольку интеллект-карта всегда строится вокруг центрального объекта, он должен быть самым объемным и содержательным и являться центром внимания обучающегося.

2. Центральное понятие необходимо отображать печатными буквами, которые имеют стандартную удобочитаемую форму, что дает возможность мозгу с большей легкостью их «фотографировать». Рукописный текст воспринимается значительно дольше, чем обычный печатный. Время, которое тратится на написание печатных букв, компенсирует более стремительное формирование ассоциаций и скорейшее вспоминание.

3. Поиск ассоциаций. Карты строятся по радиантному принципу. Ассоциации, исходящие из центральной идеи, помещаются на отдельные ветви, выделяются разными цветами и подписываются ключевыми словами, отражающими тематику данной ветви. Для обозначения взаимосвязи используются наводящие вопросы или ключевые слова, цифры, знаки, буквы, рисунки, цвет и т.д. Обозначение стрелок на карте также задает направление

мыслям. Они могут быть однонаправленными, двунаправленными, варьироваться по длине, толщине, форме; могут использоваться также объемные стрелки.

4. Поиск и группировка ассоциаций. На этом этапе к уже отображённым на карте словам-ассоциациям добавляются ассоциации второго, третьего и т.д. порядка, которые располагают на ответвлениях, добавляемых к главным ветвям.

5. Для установления взаимосвязи между элементами интеллект-карты необходимо использовать соединительные линии и ключевые слова («ключи»). Ключевые слова должны располагаться прямо над соединительными линиями, что будет способствовать наглядности.

6. Обнаружение и фиксация связей между структурными элементами интеллект-карты.

Выводы. Технология интеллект-карт позволяет преподавателю: формировать и развивать коммуникативные и лингвистические компетенции обучающихся в процессе групповой и индивидуальной работы; способствовать тренировке кратковременной и долговременной памяти; значительно оптимизировать процесс обучения; совершенствовать умения в таких видах речевой деятельности, как чтение, говорение и письмо; повысить мотивацию к обучению, поскольку работа над ментальными картами предполагает творческую направленность. Изучение накопленного теоретического и практического опыта применения интеллект-карт в образовательном процессе позволяет говорить об эффективности данного метода, так как на всех этапах работы предусматривается опора на наглядность и моделирование, что способствует активному усвоению предметных знаний.

Список литературы.

1. Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер. – М.: ОМЕГА - Л, 2007. – 128 с.

2. Фридман, Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
3. Смирнова, Н. З. Методологические проблемы современного школьного образования: кол. Монография / Н. З. Смирнова, И. Б. Чмилъ, Л. И. Ачекулова, Т. В. Голикова, Е. А. Галкина, Е. Н. Прохорчук. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, – 2010. – 352 с.
4. Pelley, J. W. Effect of concept mapping on Meyers-Briggs personality types / J. W. Pelley. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://richarddagan.com/cogmap/cmc2006-p175.pdf>.
5. Стешов, А. В. Инновационная технология обучения с применением интеллектуальных карт / А. В. Стешов, М. А. Стешова // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2017. – № 3 (36). – С. 108-115.
6. Погребнова, А. Н. К вопросу об актуальности метода когнитивной визуализации и его применении к решению различных учебных задач в контексте высшей школы / А. Н. Погребнова // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 4А. – С. 230-246.
7. Липская, М. К. Ментальные карты и их применение в учебном процессе / М. К. Липская // Инновационные процессы и корпоративное управление: материалы VI Международной заочной научно-практической конференции, 14-28 марта 2014 г., Минск. - Минск, 2014. - С.142-144
8. Соколова, А. В. Интеллектуальная карта как средство развития информационной компетентности у будущих педагогов дошкольного и начального образования / А. В. Соколова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karta-kak-sredstvo-razvitiya-informatsionnoy-kompetentnosti-u-buduschih-pedagogov-doshkolnogo-i-nachalnogo-obrazovaniya>.
9. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен. – М.: Попурри, 1993. – 320с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛОКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ОСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

Токко Н.И.

**Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Российская Федерация**

Статья посвящена рассмотрению коллокаций - своего рода речевых полуфабрикатов, хранящихся в ментальном лексиконе носителей языка. Автор демонстрирует необходимость овладения иноязычными коллокациями с целью развития у студентов беглой и естественной речи на иностранном языке. Рассматриваются дефиниции коллокации, понятие коллокационной компетенции, анализируются виды коллокаций

с точки зрения их структуры, предлагаются варианты различных упражнений, направленных на формирование collocational competence.

Практика преподавания иностранного языка показывает, что при изучении его лексики часто весьма мало внимания уделяется контекстуальному встраиванию изучаемых лексических единиц в конкретные ситуации. Бессистемное сочетание выученных разрозненных единиц приводит к неспособности учащегося образовывать привычные языковые фразы. Игнорирование правил сочетаемости слов в иностранном языке часто приводит к возникновению интерференционных ошибок на лексико-грамматическом уровне.

В связи с этим в контексте дидактики иностранного языка необходимо активно реализовывать шаги по развитию collocational skills. Формирование collocational competence (= знание collocations иностранного языка и умение применять их на практике) должно зарекомендовать себя как составная часть методики иностранного языка: понятие collocation должно быть осознано как теоретически, так и на практике.

Под collocations понимаются типичные, так называемые «полуфиксированные» сочетания слов в языке, такие как „starker Kaffee“, „unbändige Freude“, „bittere Enttäuschung“, „Zeit verlieren“, „Zweifel zerstreuen“ или „tief schlafen“ («крепкий кофе», «безудержная радость», «горькое разочарование», «терять время», «рассеять сомнения» или «крепко спать »).

Collocations незаменимы в повседневном использовании языка, чтобы правильно общаться, однозначно описывать ситуации или формулировать понятия точно и лингвистически уместно. Носители языка запоминают collocations как связанные единицы с детства и используют их интуитивно. Однако для изучающих иностранный язык они часто являются камнем преткновения, поскольку для collocations нет четких правил и они обычно отличаются друг от друга в разных языках. Знакомство и практика в

использовании коллокаций помогает изучающим иностранный язык более точно выражать свои мысли в письменной и устной форме.

К сожалению, однозначной и точной дефиниции коллокации у лингвистов нет, хотя многие из определений так или иначе отражают суть этого явления. Под коллокацией понимают «привычные традиционные словосочетания», «предсказуемые комбинации лексем», «общепринятые сочетания слов»[1] и т.д.

Коллокация это всегда составные номинации (чаще всего двусоставные биграмм), обладающие контекстной предсказуемостью. Они занимают промежуточное положение между идиомами и свободными словосочетаниями.

Например, немецкое прилагательное *stark* привычно сочетается с такими именами существительными как *Motor*, *Kaffee*, а в русском языке соответствующие имена существительные сочетаются с другими прилагательными «мощный мотор», «крепкий кофе», т.е. мы не можем заменить их на «крепкий мотор», «мощный кофе». Этот факт демонстрирует необходимость осознанного, целенаправленного освоения коллокаций в иностранном языке, которые хранятся в памяти говорящего в качестве готовых речевых комбинаций и извлекаются из нее в соответствующей коммуникативной ситуации.

Один из разработчиков и сторонников коллокационной теории строения лексикона языка Ф.Хаусман утверждает, что коллокации составляют весьма значительную часть лексики многих языков. Они представляют собой «языковые полуфабрикаты, хранящиеся в памяти говорящего и извлекаемые из нее в готовом виде в момент речи»[5, 396]. При изучении иностранного языка мы сталкиваемся с осознанием того, что недостаточное владение иноязычными коллокациями отрицательно сказывается на корректном языковом оформлении наших высказываний. На самом деле освоение коллокаций — одна из самых сложных задач на пути к полному мастерству в овладении иностранным языком.

Коллокация состоит из коллоканта (базового, опорного компонента) и коллокатора. Что касается отношений двух партнеров по коллокации, то коллокант и коллокатор имеют разные статусы. Коллокант семантически автономен и часто встречается в первичном значении, а коллокатор, относящийся к опорному элементу, семантически зависит от него. Между членами коллокации существуют определенные отношения, которые семантически обуславливают их тесную связь друг с другом. Семантическая зависимость коллокатора выражается в том, что его значение может быть объяснено только по отношению к коллоканту, который понимается и переводится вне контекста. Коллокатор - это слово, которое нельзя перевести без контекста. Только в контексте коллокатор актуализирует свое значение. Глагол «halten», например, может в речи актуализировать разные значения в зависимости от того, с каким коллокантом он встречается в синтагме. Этот глагол имеет разные значения, например: Rede halten, Versprechen/Wort halten, Abstand halten, sich an die Regeln halten (произнести речь, сдерживать обещание/слово, держать дистанцию, придерживаться правил) и т. д.

По своей структуре коллокации в немецком языке можно подразделить на следующие группы:

а) глагол + имя существительное в Akkusativ.: Reise antreten, Reise planen, Reise unternehmen, Reise vorbereiten, finanzieren

б) глагол + имя существительное в Nominativ: Reise führt, geht

в) глагол + предложная группа: reisen um die Welt, ins Ausland

г) прилагательное + существительное: abenteuerliche, organisierte, mehrtägige Reise

д) имя существительное + предложная группа: Reise ins Ausland, in den Süden, um die Welt, Reise in die Vergangenheit.

Изучение и преподавание коллокаций целесообразно осуществлять в три этапа: представление, обнаружение, распознавание – практика – применение. На первом этапе словосочетания представляются с использованием коротких или длинных связных аутентичных текстов. Это интерактивная текстовая

работа, когда учащиеся могут одновременно обнаруживать и распознавать словосочетания в своей типичной языковой среде и участвовать в семантической работе, самостоятельно догадываясь о значении представленных словосочетаний. Им дается задание найти, подчеркнуть и перевести все коллокации, встретившиеся в тексте.

Вторым шагом является этап закрепления, на котором словосочетания отрабатываются для поддержки процесса обучения. В отдельных упражнениях учитываются источники помех, вызванные контрастивностью (лексические, морфологические, синтаксические и т. д.) Задание 1. Соедините русские словосочетания с подходящими немецкими составными частями в качестве эквивалентов: а) отправиться в путешествие б) возвратиться из путешествия в) остановиться в отеле д) забронировать номер в отеле.

Задание 2. Заполните пропуски в тексте: Morgen __ Frau Schmidt eine Geschäftsreise __ Hamburg an. Ihre Sekretärin __ im Internet, findet und __ den Flug und __ ihn elektronisch. Die Maschine __ ab Wien und ____ in Hamburg. Frau Schmidt ____ gewöhnlich im Hotel „Krone“. Die Sekretärin __ dort in Einzelzimmer __ 2 Nächte. Das Hotel __ in der Innenstadt. Задание 3. Найдите в словарях коллокаций [2; 4; 6] все возможные сочетания глагола reisen, имен существительных Reise, Hotel, Flug и составьте предложения с ними.

Шаг третий: развитие продуктивных разговорных навыков. Задание 1. В парах подготовьте интервью между журналистом и секретаршей на тему «Подготовка деловой поездки для шефа». Запишите интервью или представьте его перед группой. Задание 2. Смоделируйте разговор путешественника с дежурным администратором отеля. Задание 3. Как бы вы решили проблему с поиском подходящего маршрута для путешествия? Предложите несколько решений. Используйте следующие словосочетания и сложные слова в своем аргументе: путешествие на поезде/ на машине/ на самолете/ автостопом, чартерный рейс, бесплатный багаж, недорогой/ выгодный билет, найти в интернете, оплатить по интернету, заказать заранее, забронировать номер в

гостинице, зарезервировать столик в ресторане, отказаться от брони, хорошее обслуживание, вежливый персонал и т.п.

Важным представляется осознание учащимися настоятельной необходимости освоения коллокаций изучаемого иностранного языка и постоянная самостоятельная их отработка с использованием доступных в Интернете коллокационных словарей [2; 4; 6], которые могут стать подспорьем для каждого, кто хочет добиться высокого уровня владения языком.

Комплекс упражнений, направленных на эффективное формирование коллокационной компетенции у студентов, должен в первую очередь основываться на применении авторитетного корпуса текстов.

Список литературы.

1. Аликова С.В. Об истории коллокативных исследований.URL: режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-istorii-kollokativnyh-issledovaniy>
2. Конкордансер для немецких слов и выражений. URL: режим доступа <https://www.lex tutor.ca/conc/germ/>
3. Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Новый частотный словарь русской лексики 2008.URL: режим доступа <http://dict.ruslang.ru/freq.php>
4. Громенко М.В. Экология языка как показатель нравственности//В сборнике: Образование. Инновации. Качество. материалы V Международной научно-методической конференции. 2012. С. 240-242.
5. Grundwortschatz plus Wiktionary minimum.URL: режим доступа https://de.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Projekt:Grundwortschatz_plus_Wiktionary_minimum
6. Hausmann, F.J. (1984): "Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen". In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 31, S.395-406 .
7. Kollokationenwörterbuch. URL: режим доступа <https://kollokationenwoerterbuch.ch/web/projekt/basiswortschatz/>

ПОДКАСТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ ДИСТАНЦИОННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО (ФРАНЦУЗСКОГО) ЯЗЫКА

Кравченко О. В.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), Таганрог,
Российская Федерация

Цупко А. Д.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), Таганрог,
Российская Федерация

Статья посвящена вопросам использования подкастов в качестве средства обучения для развития у обучающихся навыков говорения и аудирования на уроках иностранного языка в дистанционном формате.

Ключевые слова: подкаст, французский язык, уроки иностранного языка, основное общее образование, дистанционные уроки.

В современных условиях при доступности Интернета и глобальной открытости коммуникативных каналов расширились возможности как практического использования лингвистических знаний на практике, а также речевых умений в сфере иноязычной коммуникации, так и возможности эффективного обучения аудированию, говорению на иностранном языке с использованием средств ИКТ, с включением в процесс обучения разнообразных аутентичных иноязычных текстов в аудио- и видеоформатах, среди которых также подкасты на иностранном языке.

Вопрос использования подкастов в процессе обучения иностранному языку рассматривался К.В. Капранчиковой [2], В.Ф. Погуляевым [3], А.Г. Соломатиной [4], П.В. Сысоевым [5] и др. В исследованиях ведется речь о свойствах и функциях методики и дидактики видео- и аудио-материалов в процессе обучения иностранному языку, рассматриваются способы развития умений и навыков говорения и аудирования учеников с помощью подкастов. При этом осуществлялся анализ имеющихся классификаций подкастов и выделялись их типы, которые чаще всего используются в процессе преподавания иностранного языка. Технологии использования подкастов на основе представленных в исследованиях способов развития умений говорения и

аудирования применяются на уроках любого типа ввиду универсальности этих технологий [1].

Так внеклассный час, подготовленный в рамках реализации проекта «Молодежь России и Франции», был проведен для оценки подкастов как вида деятельности, который содействует правильному развитию навыков аудирования и говорения учеников средних классов. Проект, в ходе реализации которого задачей учеников было оформить собственные странички на платформе BlogTalkRadio [6]: и разместить аудио/видео файлы о своих представлениях о русской молодежи, осуществлялся на базе МБОУ СОШ №15 г. Ростова-на-Дону в 10 классе, участие приняли 12 школьников.

Внеклассное занятие было проведено в дистанционном формате посредством платформы Zoom. Предварительно, с помощью инструкций учителя, учащиеся, согласно плану, зарегистрировались на сайте, заполнили свои личные данные на платформе, прослушали текст подкаста, который был выполнен преподавателем заранее. Обучающиеся прослушали его в качестве примера. Ученикам было дано задание выписать основные черты французской молодежи во время прослушивания подкаста. Далее в качестве контроля усвоенного материала ученики обсудили выписанные ими пункты и выразили своё мнение на их счёт. В качестве домашнего задания им надо было написать собственный текст по теме и записать его в аудио- или видеоформате. Следующим шагом была организация комментариев к микроблоговым проектам своих одноклассников. На этом этапе школьники не только слушали/смотрели подкасты одноклассников, но и пытались комментировать их, излагать личные взгляды в письменном виде.

По завершении проектной деятельности преподавателем были созданы условия для проведения финальной беседы, в которой ученики могли выразить своё мнение, подвести итоги, сгруппироваться или подискутировать. Обучающиеся заполнили листы самооценки, преподаватель в дальнейшем их проанализировал и провёл обработку данных после всех пройденных этапов работы. Из полученных данных можно сказать, что

- Ученики принимали активное участие во внеклассной деятельности;
- Все аудио/видеозаписи были сделаны творчески, с учетом особенностей французского произношения и грамматических правил; использовалась лексика, соответствующая теме;
- По результатам самоанализов можно сделать вывод, что 75% студентов понимали подкасты своих сверстников и могли ответить на соответствующие вопросы, либо сформулировать свои вопросы к услышанному материалу;
- У учеников возросло чувство ответственности в рамках проекта и прослеживалась мотивация к его благоприятному завершению;
- Ученики без труда смогли преодолеть свои страхи и комплексы и принимать активное участие в дискуссиях и обсуждениях;
- Во время обсуждения проектов ученики активно высказывали свое мнение, а также отмечали наиболее интересные подкасты.

Результаты самоанализа по итогам проведенной работы выглядят следующим образом:

- Из 12 участников 10 человек полностью достигли поставленной цели, 2 человека справились частично.
- Более 50% участников удалось употреблять грамматически корректные структуры.
- 9 человек из 12 продемонстрировали полное усвоение и понимание материала.
- 8 человек продемонстрировали корректное произношение.
- 100% участников употребляли лексические единицы по теме проекта.
- 10 участникам из 12 удалось проявить креативные умения и навыки.
- 9 человек из 12 активно участвовали в обсуждениях и дискуссиях по теме проекта.

Методика работы с подкастами соответствует методике работы с аудиотекстами, и между учителем и учениками существует явная взаимосвязь и синхронизация: преподаватель создаёт предварительную инструкцию и предварительное задание к аудиотексту; во время прослушивания подкаста преподаватель следит за процессом восприятия и понимания информации в подкасте; следующим шагом ученики получают задания для контроля понимания услышанного. При выборе или разработке подкаст-упражнений, направленных на развитие навыков аудирования и понимания речи на слух, учителю необходимо обращать внимание на степень трудности разнотипных упражнений.

Исходя из полученных данных, можно заключить, что благодаря применению подкастов в обучении иностранному языку можно активизировать деятельность учеников во время учебного процесса, обеспечить создание условий благоприятной атмосферы в классе для самообучения и позволить ученикам объяснять основное содержание услышанного/увиденного, обсуждать услышанное и отстаивать свою точку зрения, улучшая понимание речи на слух. Данный вид деятельности можно осуществлять на ежедневной основе в малом количестве, либо проводить раз в определённый срок в полном объёме.

Таким образом, нами были представлены подходы и алгоритмизированная технология работы с подкастами на уроках иностранного языка, как традиционных, так и дистанционных, проводимых с помощью средств телекоммуникации, данные технологии имеют универсальный характер, могут быть использованы в процессе изучения любого иностранного языка, включая французский язык, способствуют развитию навыков говорения и аудирования в процессе работы с аутентичным иноязычным текстом, совмещённым с видеорядом.

Список литературы.

1. Дворникова Т.М., Зудова С. А. Подкасты как средство формирования иноязычной компетенции. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. — С. 213-214.

2. Капранчикова К.В. Дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку // Вестник ТГУ. – 2014. – № 1 (129). – С. 49 - 54.
3. Погуляев Ф.В. Методические функции видео-подкастов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 3. – С. 63-71.
4. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 71-74.
5. Сысоев П.В., Евстегнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 189 с.
6. Broadcast Live Radio and Talk in real time [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.blogtalkradio.com

СНЯТИЕ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Касьянова В.М.

**кафедра русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов
филологического факультета МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Российская
Федерация**

В статье рассматривается актуальный для методики преподавания русского языка как иностранного вопрос снятия языкового барьера у инофонов. Предлагается дополнительный материал, рассчитанный на владеющих русским языком в объеме А2 и выше, который поможет преодолеть пассивность учащихся и станет основой для естественной коммуникации с носителями языка.

Обучение русскому языку иностранных учащихся находится в неразрывной связи с их социокультурной адаптацией, под которой подразумевается включение инофонов в мир новой культуры и умение принять и понять ее ценности. Высокая степень социокультурной адаптации делает возможной полноценную коммуникацию не только между учащимся и преподавателем, который в максимально деликатной всегда форме поможет выйти из трудной ситуации, но и между учащимися и рядовыми носителями языка, не владеющими навыками преподавания русского языка и нацеленными на «обычное» говорение. Основным качеством социокультурной среды следует

считать «ее объективную неустранимость и, следовательно, невозможность для члена коллектива избежать культурного воздействия этого коллектива» [1, с. 24].

На определенном этапе особую важность для иностранных учащихся приобретает их умение включиться в спонтанную беседу, требующую понимания традиций, представлений о русской истории, культуре, литературе и кинематографе, владения речевым этикетом и – очень важно! – владения теми языковыми и речевыми средствами, которые обычно не актуализируются на занятиях по русскому языку, в силу чего, даже прекрасно зная грамматику, иностранцы часто теряются в разговоре, не умея почувствовать юмор собеседников, не осознают языковую игру, которой пронизано общение.

На важность проблемы снятия языкового барьера, приобретения «языкового опыта», под которым подразумевается «совокупность знаний, навыков, умений, приобретенных в ходе изучения языка и речевой практики с использованием языка» [2: 364], обращали внимание как лингвисты [см., например, труды И.А. Зимней [3], так и методисты, предлагавшие ролевые игры или погружение в язык путем чтения неадаптированной литературы, просмотра художественных фильмов без перевода и без субтитров. Но возможен и другой подход, требующий значительно меньших временных затрат и вместе с тем весьма эффективный – использование занимательных материалов (текстов разного объема, афоризмов, парадоксальных вопросов, загадок на смекалку и пр.), позволяющих при их систематическом использовании снять психологическую напряженность, вывести учащихся на другой уровень восприятия языка (не как учебного предмета, а именно как средства коммуникации), приобщив их к имплицитным знаниям носителей языка, которые они получают в период своего взросления и которых лишены иностранцы. В качестве такого занимательного материала для иностранных учащихся, рассчитанного на снятие языкового барьера, можно предложить:

1. Занимательные вопросы, связанные со знанием русского алфавита и умением воспринимать русские слова и словосочетания на слух, что развивает

навыки аудирования. Например: На небе одна, на земле ее нет, у бабушки две, а у дедушки нет. (Буква Б) // Чем кончается всё? (Буква Ё) // Что стоит между окном и дверью? (Буква И) // Что находится в начале книги? (Буква К) и пр. Инофоны быстро улавливают алгоритм задания и с удовольствием составляют подобные загадки: Что стоит посередине Волги? (Буква Л) // Что находится в центре Земли? (Буква М) // Чем заканчивается день и ночь? (Буква Б) и т.д. В качестве финального вопроса звучит знаменитая русская загадка: А и Б сидели на трубе. А упало, Б пропало, что осталось на трубе? Научившись внимательно слушать подобные вопросы, инофоны дают уверенный ответ: буква И.

2. В качестве фонетической зарядки, необходимой не только на начальном этапе обучения, но и на продвинутом, можно использовать приведенные ниже вопросы, на которые не могут сразу ответить даже носители языка, поэтому разумнее сопроводить вопросы готовыми ответами и предложить правильно прочитать данные трудные слова (с учетом фонетических законов русского языка, в частности редукции главных): В каком слове 4 гласные идут друг за другом? (Радиоаэронавигация) // В каком слове 7 одинаковых гласных? (Обороноспособность) // В каком слове подряд идут три буквы О? (Зоообъединение) // В каких словах идут три буквы Е подряд? (Длинношеее, естественнее) // В каком слове пять букв Е и никаких других гласных? (Переселенец) // В каких словах три буквы Ы? (Вымытый, выпытывать, вырытый) // В каком слове 7 согласных, идущих друг за другом? (Контрвстреча) // В каких русских словах рядом располагаются 5 согласных букв? (Бодрствовать, контрпредложение, контрпример) и др. Тренировка беглости речи обычно проводится на скороговорках, при этом предпочтительно включать именно традиционные, хорошо известные скороговорки, которые нередко становятся базой для паремиологических трансформаций: Шла Саша по шоссе и сосала сушку. // На дворе трава, на траве дрова, не руби дрова на траве двора.

3. Почувствовать смысловую роль русского ударения помогают не только традиционные примеры типа: замок – замок, но и такие предложения, как:

Ботинки – велики (по размеру), романы Достоевского велики (имеют большое значение), велосипеды – велики (введение разговорной лексики помогает инофонам почувствовать себя увереннее в непринужденном общении).

4. Навык звуко-буквенного анализа слова отрабатывается и в ходе чтения загадок-шутки, адресованных детям, но вполне доступных и иностранным учащимся: В каком слове 7 одинаковых гласных? (Семь-я) // В каком слове сорок одинаковых букв А? (Сорок-а) // В каких словах по 100 согласных? (Стол, стон, стог, стоп). Подобные вопросы пробуждают интерес к языку, заставляя хотя бы на время отвлечься от грамматического «препарирования» научного текста.

5. Оживить традиционный урок помогут и шуточные вопросы типа: Когда черной кошке легче всего пробраться в дом? (Когда дверь открыта.) // Может ли страус назвать себя птицей? (Нет, так как он не умеет говорить.) // Какой рукой лучше размешивать чай? (Чай лучше размешивать ложкой.) и т.д. Именно такие вопросы нацелены на естественное говорение.

6. Порядок слов в русском языке вызывает большие трудности у иностранных учащихся, в чьих родных языках он строго фиксирован. Понимание того, как от порядка слов (иногда в сочетании с интонацией) зависит смысл предложения, можно проиллюстрировать следующими примерами: До свадьбы мужчина и женщина говорят друг другу: «Мне нравишься только ты», а после свадьбы: «Ты нравишься только мне». // Этого не может быть. – выражение уверенности. Этого может не быть. – сомнение. Быть этого не может! – шок от услышанного. Этого не может не быть. – утверждение и т.д. Интересно отметить, что иногда отсутствие частицы принципиально меняет смысл высказывания: Ничего не получилось. – досада. Ничего получилось! – восторг. А какой противоположный смысл заключен в распространенных диалогических репликах: – Да ну? (сомнение) – Ну да! (утверждение)!

7. Широкое использование имплицитного отрицания помогает иностранным учащимся понять подтекст высказывания, которое они часто

воспринимают буквально, не слыша интонационного оформления и не догадываясь о противоположном смысле: Тоже мне красавец! // Очень мне это нужно! // Всю жизнь об этом мечтал! // Оно тебе надо? и др.

8. Выход в свободную коммуникацию и возможность понимать носителей русского языка обеспечивает развитие языкового чутья, понимание некоторых особенностей языковой игры. Особое внимание рекомендуется уделить обыгрыванию в непринужденной речи: 1) антонимов, в том числе контекстных: Парадокс Интернета: он соединяет людей, находящихся далеко, но разъединяет с теми, кто находится рядом. // Количество разума на планете – величина постоянная. А население растет. // Сел в автобус – стою. Глупые никогда не прощают и не забывают; наивные прощают и забывают; мудрые прощают, но не забывают; 2) пословиц и поговорок: Семь раз проверь, один раз отправь. // Одна голова хорошо, а две – уже некрасиво! // Скажи мне, кто я, и я скажу тебе, кто ты; 3) синонимов: Удобство – это когда есть телефон. Изобилие – когда два. Роскошь – когда три. Блаженство – когда ни одного; 4) омонимов: Косил косой косой косой. // Еле-еле ели ели ели; в том числе в загадках, основанных на омонимии союзов и предложно-падежных сочетаний: От чего утка плавает? (от берега) // За чем язык во рту? (за зубами) // По чему птицы летают? (по воздуху) // знаменитый «исторический» вопрос: Что делал слон, когда был [наполеон]? (травку щипал!). Знание омонимов пригодится и в понимании шуточных загадок другого типа: По какому животному ходят люди и проезжают машины? (зебра) // Когда лошадь покупают, какой она бывает? (мокрой) // Сколько горошин может войти в обыкновенный стакан? (ни одной – горошины не умеют ходить) и др. Неизменный смех вызывает предложение: Во фразах мы же на ты и мы женаты одинаковый набор и порядок букв. А какой разный смысл!

9. Привлечь внимание к русской пунктуации, активизировав, в частности, обязательность запятой при логическом членении предложения, можно путем чтения следующих текстов: Какой знак необходимо поставить предложению из сказки «Двенадцать месяцев», чтобы спасти человеку жизнь: Казнить нельзя

помиловать? // – Любимая, мне посуду мыть или ты вернёшься и сама помоешь? – Хорошо мой любимый... – Уточни, пожалуйста: «Хорошо, мой любимый», «Хорошо, мой, любимый» или «Хорошо мой, любимый»?! и т.д.

Таким образом, умело подобранный занимательный материал, безусловно, сыграет положительную роль в плане снятия языкового барьера, поможет «раскрепостить» иностранных учащихся, дать им возможность почувствовать богатство русского языка и сделает более успешной живое, естественное общение с его носителями.

Список литературы.

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков). – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2005. – 384 с.

ПРОБЛЕМА ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИКА И БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Мацкевич К.О.

**Муромский институт (филиал) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Владимирский государственный университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»,
г. Муром, Российская Федерация**

Данная статья посвящена изучению основных проблем, связанных с отбором языкового материала при обучении чтению на иностранном языке студентов среднего профессионального образования направления подготовки "Экономика и бухгалтерский учет". Критерии, которые необходимо учитывать при обучении чтению рассматриваются подробно. Также представлены основные способы решения данных проблем.

Чтение - относится к виду речевой деятельности, целью которого является извлечение информации из письменного текста и считается одним из самых важных видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Необходимо отметить, что чтение может выполнять различные функции, например, практическое овладение иностранным языком способствует развитию других видов коммуникативной деятельности, а также дает наибольшие возможности для воспитания и всестороннего развития учащихся средствами иностранного языка.

Обучение чтению занимает ведущее место в плане обучения. Когда речь идет о студентах, которые обучаются по программе среднего профессионального образования, мы не можем не указать на тот факт, что после школы довольно таки сложно привести их к должному уровню изучения иностранного языка и чтение становится одним из способов достижения данной цели. В первую очередь, чтение мотивирует. Студент всегда может посмотреть незнакомые слова в словаре и понять о чем текст. При выполнении упражнений, большая часть полностью основывается на тексте, и, в дальнейшем студент может соотнести информацию из текста с упражнениями, тем самым выполнив их без определенных сложностей. Здесь мы можем говорить о дифференциации упражнений по уровням сложности, чтобы задания соответствовали уровням студентов.

Обучение чтению - главная задача среднего профессионального обучения. Профессиональное обучение иностранному языку студентов, которые учатся по программе СПО, представляет собой развитие навыков и умений всех видов речевой деятельности, например, рецептивного плана (чтение, слушание), продуктивного (говорение, письмо). В основе обучения, безусловно, должен лежать текст по специальности, который необходимо рассматривать как базовую речевую и языковую единицу для реализации всех видов речевой деятельности.

Анализ современных учебно-методических пособий выявил тот факт, что, в настоящее время, нет одного учебного пособия, которое бы включало в себя необходимую языковую информацию.

Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что, отбор языкового материала является одной из проблем при обучении иностранному языку. Это потому, что, в настоящее время, очень сложно найти учебное пособие по дисциплине профессиональный иностранный язык для студентов направления подготовки экономика и бухгалтерский учет. И тем более, сложно найти пособие, которое бы полностью отвечало современным требованиям.

Какой выход можно найти в данной ситуации? Разработать учебно-методические материалы самостоятельно и использовать их на уроках иностранного языка. За основу берется учебная программа дисциплины, которая, в свою очередь, основывается на темах, которые являются актуальными для той или иной специальности, в нашем случае, мы берем темы, которые изучают студенты направления подготовки экономика и бухгалтерский учет. Данный материал должен полностью соответствовать степени компетентности студентов, их уровень знаний явно должен немного опережать содержание учебно-методического материала. Также важная роль отводится отбору языкового материала, здесь уровень материала наоборот должен опережать знания студентов, т.к. тексты носят учебный характер и они должны расширить знания студентов по той или иной теме, и, уже на основании данного языкового материала, мы будем обучать студентов различным видам чтения.

Рассмотрим примерный список тем, изучаемый на дисциплине Иностранный язык в профессиональной деятельности: экономика; правила экономики; современное состояние мировой экономики; проблемы современной экономики; брендинг и размещение продукта; маркетинг, деловой английский язык.

Темы являются актуальными, и к третьему году обучения, студенты рассматривают данные темы как основные. Получается, для того, чтобы

полностью овладеть коммуникативной компетенцией, студенты должны уметь общаться на экономические темы на иностранном языке, уметь писать деловые письма и оформлять их в правильном порядке. Работа с экономическим текстом является приоритетной, на основании этих текстов у студентов будет складываться языковая картина мира, следовательно, для работы с текстом, в первую очередь, характерно обучение чтению.

После того как проблема с отбором языкового материала будет решена, необходимо подобрать определенные технологии и методы для реализации данного материала в учебном процессе. Можно рассмотреть следующие принципы:

- введение в специальность как один из самых важных принципов, невозможно научить профессиональному языку, не овладев специальностью.

Важно отметить, что введение в специальность должно быть постепенным;

- ввод учебного материала от простого к сложному;
- освоение практических навыков и умений;
- мотивационное обеспечение учебного процесса;
- использование различных форм учебной работы: коллективная, индивидуальная;
- совместная работа преподавателя и учащегося.

Список литературы

1. Лозицкая, А. И. Формирование и развитие стратегий смыслового чтения при просмотровом чтении / А. И. Лозицкая. — Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). — Чита : Издательство Молодой ученый, 2016. — С. 86-88. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10130/>

2. Рабочая программа дисциплины "Иностранный язык в профессиональной деятельности" для специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по направлению подготовки 09.02.03 Программирование в

РАЗВИТИЕ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Гришина О.В.

**Муромский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Владимирский
государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых», Муром, Российская Федерация**

Обучение иностранному языку в вузе нацелено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, выражающейся в умении организовать устное и письменное общение с представителями иных культур. Однако особое внимание следует обратить на дискурсивную компетенцию, развитие которой имеет важное значение в современном процессе обучения, поскольку она является одним из критериев диагностики уровня развития языковой личности. Дискурсивная иноязычная компетенция как неотъемлемый компонент коммуникативной компетенции дает возможность построить речевое взаимодействие на иностранном языке в соответствии с нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе.

Формирование дискурсивной компетенции у студентов – будущих учителей немецкого языка, возможно только при условии особой организации учебного процесса с учетом специфической коммуникативной роли учителя, что обеспечит эффективное речевое взаимодействие в ситуациях педагогического общения.

Организация занятий по иностранному языку, направленных на формирование дискурсивной компетенции, предполагает соблюдение определенных требований. Создание доброжелательной атмосферы на занятии, основанной на непосредственных отношениях преподавателя и студентов, направлено на снятие психологических барьеров, на выработку естественных

эмоций обучаемых и потребности в общении на иностранном языке. В процессе учебной деятельности студенты обеспечиваются опорным материалом разных форм, который позволяет сконцентрироваться в большей степени на содержательной стороне общения и обеспечивает языковую и психологическую поддержку.

На занятии по иностранному языку целесообразно создавать атмосферу сотворчества обучаемых друг с другом и преподавателем, проявляющаяся в самостоятельном формулировании мыслей, поиске идей и обмене этими идеями, отборе речевых и языковых средств, оригинальном развитии предложенных преподавателем ситуаций и изменений стратегий речевого поведения. Высокий уровень интеракции на занятии как активного продуктивного взаимодействия студентов друг с другом, с преподавателем, текстом в личностно-значимых актуальных для студентов ситуациях общения также способствует формированию дискурсивной компетенции [1].

Формирование иноязычной дискурсивной компетенции будущих учителей немецкого языка является важной лингводидактической задачей. Она заключается в формировании у них сложной системы дискурсивных знаний, навыков и умений, необходимых им для ситуаций профессионального общения.

Система дискурсивных умений включает умение использовать лексические ресурсы иностранного языка с целью создания текста и применять их для его интерпретации. У будущего учителя немецкого языка следует сформировать умение описывать и объяснять факты с помощью средств иностранного языка. Необходимо также уметь прогнозировать ход коммуникативной ситуации и коммуникативную релевантность средств речи в соответствии со стилем текста. Формирование иноязычной дискурсивной компетенции включает умение организовать коммуникативное поведение в соответствии с основной темой коммуникации, логически выстраивать высказывания на иностранном языке [2].

В процессе изучения иностранного языка обучающиеся строят своё речевое и неречевое поведение в соответствии с социокультурной спецификой

страны изучаемого языка. Они определяют тему и проблему в тексте, проводят анализ устных и письменных текстов с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации. Особое значение имеют выражение собственных речевых намерений, мнения и чувств, использование собственной инициативы в выборе предметно-смыслового содержания и языкового материала.

В своей профессиональной деятельности учитель немецкого языка, являясь частью постоянно изменяющейся системы образовательной коммуникации, пребывает в специфичных условиях дискурса. Будущий учитель немецкого языка должен иметь ясное представление о дискурсивных функциях языка на макроуровне и особых характеристиках структурирования текстовых форматов в процессе использования немецкого языка как инструмента педагогического влияния. Высокий уровень дискурсивной компетенции указывает на полное соответствие целей выбору средств коммуникации, что определяет успешность коммуникативной деятельности [3].

Дискурсивная компетенция будущего учителя немецкого языка представляет результат развития дискурсивных умений, проявляется в его профессиональной деятельности как готовность к использованию внутренних и внешних ресурсов, как способность осуществлять дискурсивную педагогическую деятельность. Ее цель заключается как в реализации на практике полученных знаний о дискурсе, так и в дальнейшем развитии творческого потенциала будущего учителя, в его нацеленности на самореализацию и саморазвитие в процессе преподавания иностранного языка.

Список литературы.

1. Черемисинова Р.А. Письменная дискурсивная компетенция как цель формирования у студентов языкового вуза [Текст] / Р.А. Черемисинова // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы: материалы 111 Междунар. науч-практ. конф., поев. 100-летию ВятГГУ, 20-21 нояб. 2014 г. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – С. 207-212.

2. Седов К.Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции. - М.: Лабиринт, 2004. – 317 с.

3. Полуйкова С.Ю. Содержание дискурсивной компетенции будущего учителя иностранного языка как адресанта просветительского дискурса / С.Ю. Полуйкова Т.В. Устинова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 10-2(88). – С. 411-415.

РОЛЬ И МЕСТО ЗВУКОПОДРАЖАНИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Войченко В.М.

**Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО
РГЭУ (РИНХ), Таганрог, Российская Федерация**

Актуальность. Тема использования звукоподражаний в обучении английскому языку была выбрана в результате ряда проведённых исследований, посвящённых комиксам и их месте в жизни современного школьника. Современный ребёнок проводит свой досуг за компьютерными играми, обучается посредством цифровых технологий, в качестве развлекательных средств отдавая предпочтение мультфильмам и комиксам. Говоря о языковых особенностях перечисленных развлекательных жанров, нельзя не упомянуть активное использование междометий и звукоподражаний, придающих живость, экспрессивность, достоверность речи главных персонажей.

Для ребёнка среднего школьного возраста, тем не менее, основным видом деятельности остаётся игра. Ребята, особенно мальчики, сопровождают свои игры звуковыми эффектами, используя широкий арсенал звукоподражательных средств родного, а как показала практика, и английского языка. Актуальность проведённого исследования заключается в выявлении и сравнении арсенала звукоподражательных средств английского и русского языков с привлечением знакомых и близких современному школьнику жанров.

Цель исследования заключается, прежде всего, в выявлении дидактического потенциала звукоподражательных средств в процессе обучения

английскому языку в средней школе. Поставленная цель реализовывалась нами путём проведения сопоставительного анализа языковых средств звукоподражания в русском и английском языках, нахождении эффективных методов, приёмов и материалов при использовании звукоподражаний в обучении английскому языку.

Материалы и методы

Материалами для исследования послужили комиксы и мультфильмы в качестве образовательных средств при обучении английскому языку. Междометия и звукоподражания классифицировались с использования метода сплошной выборки. При проведении анализа и систематизации звукоподражаний английского и русского языков были использованы современные словари Multitran, Longman, Oxford dictionary.

Основными источниками звукоподражаний для нашего исследования послужили комиксы, способные создать целую палитру звуковых эффектов, зафиксированных на бумажном или электронном носителе.

Как известно, звукоподражания представляют собой «условное воспроизведение звуков природы и звучания, сопровождающих некоторые процессы (дрожь, смех, свист и т.п.), а также криков животных» [2; 27].

Выбор темы изучения звукоподражаний был обоснован актуальностью и востребованностью комикса как жанра, а в комикс изобилует междометиями и звукоподражаниями, представленными более 50% текстового контента. Междометия и звукоподражания призваны повысить эмоциональность, обозначая и проявляя многозначность значений.

Наиболее популярными среди молодёжи и тинэйджеров являются комиксы про супергероев Marvel, Netflix. В целях обучения английскому языку на младшем и среднем этапах обучения нами были выделены такие комиксы, как “Calvin and Hobbes”, “Spiderman”, “Batman”, изобилующие звукоподражаниями, междометиями, звукоподражательными неологизмами, обозначающими взрывы, падения, возгласы, смех, боль и т.п. (Waaaughhhh, Hehh, Hffh, Agh, Argh, Augh, Yaay и т.п.)

В рамках проведённой работы нами были изучены контент комиксов, упомянутых выше: “Calvin and Hobbes”, “Batman”, “ Spiderman” на предмет употребления междометий, звукоподражательных конструкций, графических способов передачи различных звуков.

Следует отметить, что работа с комиксами на предмет изучения и использования звукоподражательных элементов может и должна быть дополнена аудиовизуальными средствами: аутентичными мультипликационными и художественными фильмами.

Результаты. Поскольку школьник живёт в мире фантазий, ключевым видом деятельности на данном этапе является игра. Ребята часто сопровождают свои игры различными звуками, что, несомненно, вызовет интерес к изучению звукоподражаний в комиксах. Этот возрастной интерес и мотивацию можно и нужно использовать на уроках английского языка с привлечением англоязычных комиксов.

Ученикам можно предложить произнести определённый звук из комикса, обыграть эпизод с этим звуком, обсудить, в каких обстоятельствах данный звук будет уместен. В качестве дополнительного подключения слухового рецептора можно воспроизвести звук на аудио и предложить ученику сопоставить данный звук с графическим образом.

В контексте нашей работы нам было интересно найти соответствия наиболее употребительных русских и английских междометий и звукоподражаний, в связи с чем было произведено исследование междометий, зафиксированных в современных словарях: Multitran, Longman, Oxford dictionaries.

Так, например, русскому междометию «Ура!» соответствует ряд английских: Yippee!, Jai Ho!, Bingo!, Cheer!, Banzai!, Hip-hip-hurrah!...

Русским междометиям «Ух ты!» и «Ого!» соответствуют английские Whey-hey!, Wow!, Heh!, Ho!, Oh boy!, Phew!, Wowza!, Geronimo! (сл.), Jeepers! (сл.), Weepers! (сл.), Jinkies!. Здесь следует отметить, что английское «Wow!» прочно вошло в речь современного школьника.

Высок арсенал эквивалентов русскому многозначному междометию «Ой!» - Oops!, Ouch!, Whoops!, Eek! (например, при виде мыши), Yikes! (выражение испуга), Pooh! (презрение), Eurgh! (с отвращением), Ow! (крик боли или разочарования), Mu, oh, my!, Oh, dear!, Oh! My!, Golly!. Здесь мы тоже можем обнаружить заимствования. Так, например, «Упс!» и «Ауч!» уже находятся в активном речевом обиходе российских школьников.

Выводы. Как показало наше исследование, английский язык изобилует междометиями и звукоподражательными элементами. В исследуемых комиксах нами было обнаружено много окказиональных звукоподражательных элементов, построенных на базе имеющихся в языке междометий и конструкций.

Следует отметить, что в русский язык пришло много междометий-заимствований из английского, дети нынешнего поколения манипулируют английскими междометиями на интуитивном уровне. В процессе работы с комиксами мы считаем необходимым обращать внимание школьников на их графическое оформление, что способно развивать зрительную память, внимание, графическую структуру языка, что, в свою очередь, может способствовать успешному овладению навыками чтения, письма, аудирования.

Сегодня в сети Интернет можно найти множество ресурсов, предлагающих аутентичные комиксы для изучения английского языка. Для начального этапа более подходящим будет использование комиксов “Calvin and Hobbes”, для ребят постарше подойдут комиксы о супергероях “Batman”, “Spiderman” и пр.

Список литературы.

1. Войченко В.М., Жданова Г.Р. Использование комиксов при обучении английскому языку в средней школе [Текст] / В.М. Войченко, Г.Р. Жданова. – Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов V Международной научно-методической онлайн-конференции (14 мая 2020 г.) – Курск: Изд-во КГМУ, 2020. – С. 54-60.
2. Еремина Е.С. Комиксы как средства формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку на среднем этапе [Текст] / Е.С. Еремина. - Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики №4(12). – М., 2015. – С. 26 – 30.
3. Козлов Е.В. Комикс как явление лингвокультуры: знак – есть [Текст] / Е.В. Козлов. - Волгоград: ВФ МУПК, 2002. – С.32 – 48.

4. <https://archive.org/details/calvin-and-hobbes-complete-digital-collection/%281%29%20Calvin%20%26%20Hobbes%20-%20Bill%20Watterson/page/5/mode/2up?view=theater>
5. <https://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2>

**КОНЦЕПТ «ИНОСТРАНЕЦ» КАК ЭЛЕМЕНТ
ТЕРМИНОСИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ**
Маруневич О.В.
**ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей
сообщения», Ростов-на-Дону, Российская Федерация**

На рубеже XX-XXI вв. одной из характерных тенденций современной гуманитаристики является выявление национально-специфичных и универсальных доминант, присутствующих в том или ином языке. Среди наиболее универсальных концептов любой языковой картины мира следует отметить концепт «иностранец», базирующийся на дихотомии «свой – чужой». Бинарная оппозиция «свой – чужой» лежит в основе восприятия индивидом окружающей действительности и последующей обработки информации об этом. Указанная оппозиция проявляется во всех сферах человеческой деятельности без исключения, а в приложении к социуму она осмысливается через разноуровневые связи человека, сформированные на основе огромного количества признаков [6, р. 33].

Роль концепта «иностранец» в сознании и речи носителя языка как ключевого критерия принадлежности к другой нации варьируется в зависимости от характера, продолжительности и интенсивности контактов с ближайшими этническими соседями и территориально-удаленными народами. В целом, можно сказать, что отношение к этнически чужому не только отражает морально-эстетический кодекс данной общности, но также является маркером национального мировоззрения, которое делает этническую группу основой для перцепции и последующей стереотипизации.

Как правило, особенности восприятия того или иного народа в определенный исторический период закрепились в национальной литературе. Однако, по справедливому замечанию Е.Л. Березович и Д.П. Гулик, при

исследовании сложных лингвокогнитивных конструктов, к которым относится и концепт «иностранец», анализа художественных произведений недостаточно [1, с. 233]. Действительно, в литературном языке данный концепт вербализуется при помощи официальных этнонимов – англичанин, китаец, пакистанец, испанец, поляк и т.д. В то время как отсутствие политической корректности и нормирующих ограничений в механизмах вторичной номинации в диалектах, просторечии, жаргоне и профессиональных лексемах позволяет пронаблюдать данный феномен в максимально полном объеме.

Случаи употребления этнонимов в качестве вторичных языковых номинаций находят свое отражение в таких отраслях русской ономастики как топонимия (Татарский пролив – пролив между о-вом Сахалин и Евразией), астрономия (Немецкий лось – созвездие Плеяды); фитонимия (галанка (голландка) – брюква, *Brassica napobrassica*), зоонимия (турчонок – кузнечик) и т.д. В этом плане не стала исключением и терминосистема профессиональной речи железнодорожников.

Анализ словаря Д. Зиновьева «Русский железнодорожный сленг» [2] и речевой практики студентов электромеханического факультета Ростовского государственного университета путей сообщения, работавших в 2019-2021 гг. в вагонном ремонтном депо «Батайск», Новороссийском локомотивном депо Краснодарского отделения Северо-Кавказской железной дороги, пассажирских вагонных депо «Новороссийск», «Адлер» и «Ростов-на-Дону» позволил нам выявить 17 этнонимов, имеющих закрепленные переносные значения в профессиональном лексиконе железнодорожников.

Исследование корпуса собранного лексического материала показало, что этнонимы как готовые языковые единицы переосмысливаются для:

а) указания на пункт размещения локомотивных бригад: буряты – бригады эксплуатационного локомотивного депо Улан-Удэ Восточно-Сибирской дирекции тяги; гураны – бригады эксплуатационного локомотивного депо Хилок Забайкальской дирекции тяги (в прибайкальских говорах гуранами называют потомков смешанных браков русских переселенцев

с автохтонным населением края [5, с. 87]). Если в данных примерах использование этнонима детерминировано расположением депо на территории проживания соответствующей этнической группы, то употребление этнонима немцы для номинации бригады эксплуатационного вагонного локомотивного депо Купянск Южной железной дороги (Украина); албанцы – для локомотивных бригад цеха Новосokolьники эксплуатационного локомотивного депо Великие Луки Октябрьской дирекции тяги, бригады депо Резекне *Latvijas dzelzēļš* (Латвия); китайцы – для бригады депо Даугавпилс *Latvijas dzelzēļš* (Латвия) имеет неясную этимологию. С другой стороны, в арго русского и английского языков нередки случаи использования официального названия нации в качестве этнофолизма для наименования другой: китаец – афро-американец, негр – украинец, *Chinamen*, *green nigger* – ирландец; *Frenchman* – любой иностранец [3, с. 83];

б) указания на маршрут следования состава: поморы – машинисты и помощники машинистов пригородного поезда Зеленогорск – Выборг. В данном случае мы имеем дело с конвергенцией лексемы поморы, обозначающей этнографическую группу русских поселенцев на побережье Белого и Баренцева морей, и лексемы Большая Приморка – железнодорожной ветки вдоль берега Финского залива, соединяющей Выборг, Приморск и Зеленогорск;

в) указания на отправной / конечный пункт следования подвижного состава: хакас – пассажирский поезд 068Ы/067Ы Москва (Ярославский вокзал) – Абакан; башкирин – поезд 331Й/332Й сообщением Уфа – Новый Уренгой; китаец – фирменный международный поезд 020Щ «Восток», курсирующий между Москвой и Пекином; татарин – пассажирский поезд 378Й Казань – Новый Уренгой; три карела – поезд 128А Москва (Ленинградский вокзал) – Осташков; башкировоз – пассажирский поезд 675Й сообщением Уфа – Сибай. В данных номинациях указание на отправной / конечный пункт следования поезда совпадает с обозначением этнической принадлежности пассажиров. Действительно, из Москвы в Абакан едут преимущественно хакасы, в Пекин и из Казани – китайцы и татары соответственно. Однако особое внимание

обращает на себя лексема башкировоз, которая наряду с этнической принадлежностью пассажиров (оба города расположены в Республике Башкортостан) репрезентирует и отношение говорящих к этим самым пассажирам: морфемная структура слова корень [башкир] + соединительная гласная [о] + корень [воз] сближает его с такими словами как бензовоз, контейнеровоз, скотовоз и др., тем самым приравнивая пассажиров к грузам.

г) указания на страну-изготовителя тягового подвижного состава: чех – любой пассажирский электровоз постоянного тока (ЧС1, ЧС2Т, ЧС3, ЧС7, ЧС200-007 и т.д.), выпускавшийся на предприятии Škoda (Пльзень) исключительно для железных дорог СССР и России. Чехом также называется щебнеочистительная путевая машина СЧ-600, построенная в 1992 г. на Калужском заводе «Ремпутьмаш» при участии чешской фирмы MTH Hranice Inc.; мадьярик – серия дизель-поездов Д1, строившихся венгерским заводом Ganz-MÁVAG в 1964-1988 гг. Следует отметить, что данная модель номинации коррелирует с общеязыковой. В лексической системе любого языка, существует огромный пласт этнически-маркированных предметов материальной культуры (названия товаров, блюд, одежды и др.), производимых в той или иной стране, например: шведка – печь с закрытой плитой и духовкой, черкеска – узкий длинный кафтан, затянутый в талии, без ворота и с клинообразным вырезом на груди; аглинь – ткань английского происхождения.

В ряде случаев вторичный дериват основан на метафоризации стереотипных черт той или иной национальности. Так, обозначение советского восьмиосного двухсекционный грузопассажирского тепловоза ТЭ2 монголка детерминировано тем, что его узкие лобовые стекла вызывают стойкую ассоциацию с раскосыми глазами представителей монголоидной расы. Шутливое выражение еврейский выходной – продолжительность междуменного отдыха локомотивной бригады 30 ч. вместо обычных 12 ч. намекает на хитрость и изворотливость, традиционно приписываемые данному этносу. Выражение цыган лезет – об облаке дыма и сажи из выхлопной трубы, образующихся при движении тепловоза с большой скоростью является

аллюзией на темный цвет кожи и волос цыган, а также на их нечистоплотность, ср.: цыганский загар – грязь на коже; цыганское мыло – растение мыльнянка, *Caryophyllaceae*, которым по мнению жителей Сибири умывались цыгане. Этимология лексемы китайка – вторично использованное постельное белье и выражения скинуть китайку – выдать пассажиру использованное постельное белье по мысли В.М. Мокиенко и Н.Г. Никитина объясняется сходством цвета кожи китайцев и цветом (желтым) несвежего белья [4, с. 257]. Однако, согласно рассказам студентов РГУПС, вероятным мотивом номинации является то, что в начале XX в. на китайских железных дорогах количество комплектов постельного белья соответствовало количеству мест в вагоне, поэтому пассажирам приходилось довольствоваться бельем, бывшим в употреблении сошедшими на предыдущих станциях, таким образом в конце рейса простыни и наволочки приобретали грязно-желтый цвет.

Проведенное исследование позволяет заключить следующее. Концепт «иностранец» как многомерный конструкт русской лингвокультуры включает разносистемные (литературный язык, диалекты, профессиональные и др.) представления о чужом этносе. Что касается железнодорожной отрасли, то функционирование этнонимов в качестве единиц вторичной номинации подчиняется существующим общезыковым правилам, а мотивировка проанализированных лексем всегда содержит некоторый фрагмент ментального образа этнически чужого, существующий в сознании носителей русского языка.

Список литературы.

1. Березович, Е.Л., Гулик, Д.П. Ономазиологический портрет «человека этнического»: принципы построения и интерпретации / Е.Л. Березович, Д.П. Гулик // Встречи этнических культур в зеркале языка в сопоставительном лингвокультурологическом аспекте / Отв. ред. Г.П. Нещименко. – М.: Наука, 2002. – С. 232-253.
2. Зиновьев, Д. Русский железнодорожный сленг / Д. Зиновьев. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://parovoz.com/spravka/slang.html> (Дата доступа: 15.03.2022).

3. Маруневич, О.В. Концепт «иностранец»: лингвокогнитивный и аксиологические аспекты (на материале русского и английского языков): дисс. ... канд. филол. наук / О.В. Маруневич. – Пятигорск. 2009. – 256 с.

4. Мокиенко, В.М., Никитина, Н.Г. Большой словарь русского жаргона / В.М. Мокиенко, Н.Г. Никитина. – СПб.: Норинт, 2001. – 720 с.

5. Словарь русских говоров Прибайкалья. – Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1986. – Вып. 1. (А-И). – 164 с.

6. Marunovich, O.V., Kononenko, A.P. The "In-Group - Out-Group" Binary Opposition as the Criterion for Identifying the Out-Group Members in the Folk Model of the World (Based on Slavic Languages) / O.V. Marunovich, A.P. Kononenko // Russian Linguistic Bulletin. 2020. 2 (22). pp. 33-37.

МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ / MOTIVATION OF STUDENTS TO LEARN FOREIGN LANGUAGES USING MOBILE APPLICATIONS

Одарюк И.В. / Odaryuk I.V.

**Ростовский государственный университет путей сообщения / Rostov State
Transport University, Ростов-на-Дону/ Rostov-of-Don, Российская Федерация**

Задорожная В.А. / Zadorozhnaya V. A.

**Ростовский государственный университет путей сообщения / Rostov State
Transport University, Ростов-на-Дону/ Rostov-of-Don, Российская Федерация**

Актуальность статьи связана с расширяющимся влиянием информационных технологий на образовательный процесс. Цель данного исследования заключается в изучении возможностей применения онлайн-платформ и мобильных приложений для мотивации обучающихся к изучению иностранных языков. В процессе написания статьи мы использовали метод статического описания материала и анализ имеющейся научной литературы по данной теме.

Информационные технологии – часть жизни современного человека. Невозможно представить нашу жизнь без использования телефона, компьютера, сети «Интернет», мобильных приложений, все эти средства максимально упрощают жизнь людей. Так, например, телефон заменил целый ряд вещей: фотоаппарат, компьютер, книгу, плеер, банковские и дисконтные

карты в магазинах и автобусах. Это так называемая реальность, которую создал человек.

Вслед за развитием информационных технологий возникает необходимость развивать и образовательную деятельность. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение иностранных языков с помощью различных образовательных платформ в интернет, мобильных приложений и социальных сетей. Выучить иностранный язык – задача не простая как для взрослого, так и для ребенка. При его изучении важна системность. Уделять языку минимум 15 минут в день, но часто дни школьников, студентов и взрослых настолько загружены, что нет времени уделить даже 15 минут этому занятию. В этой ситуации могут помочь мобильные приложения и социальные сети, которые могут помочь без труда выучить иностранный язык [2].

Многие скептически относятся к этому, считая, что это невозможно. Говорить на языке очень трудно, однако есть способы научиться этому. Существует множество приложений, которые помогут изучить не только грамматику и лексику, но и научат воспринимать устную речь и помогут заговорить на изучаемом языке. В настоящее время уже созданы приложения, которые помогут понимать иностранную речь, изучить разговорную лексику по фильмам. Такие приложения будут интересны и для ребенка, и для взрослого человека. В их содержании можно найти как старые советские фильмы, переведенные на изучаемый язык, так и иностранные фильмы с менталитетом и разговорным сленгом страны изучаемого языка. С их помощью возможно составить свой словарь незнакомых слов и фраз, предлагаются также субтитры для начинающих (русские и изучаемого языка) [3].

Для изучения грамматики есть известные приложения, направленные на изучение грамматики, написание слов, построение предложений на изучаемом языке. Приложения включает в себя не только возможность изучения грамматики, но и новых слов, письма, аудирования. Обучение в этих приложениях построено на геймификации, т.е. на изучении языка в игровой

форме. Преподнесение учебного материала в игровой форме способствует развитию интереса к языку [1].

Выше мы упоминали, что с помощью мобильных приложений можно научиться разговорной речи и преодолеть языковой барьер. В этом помогут приложения, основанные на разговоре с носителями языка. В них можно в реальном времени общаться с иностранцами со всего мира. Для этого следует скачать нужное приложение и заняться поиском новых друзей по всей планете. Однако огромный минус этих приложений, что из-за разных часовых поясов время разговора увеличивается, что является не очень удобным для изучения, но если ставить перед собой цель и находить решения, все получится. Есть и некоторые другие отрицательные стороны при использовании мобильных приложений и интернет-ресурсов в учебном процессе, они проанализированы нами в следующих работах [5, 11].

Из практического применения рассматриваемых способов обучения приведем в пример цифровую технологию обучения иностранным языкам Mind Maps. По мнению С.С. Яковлевой, данную технологию с успехом можно применять и в других сферах жизни человека [10]. Достаточно основательно Т.А. Танцюра изучает проблемы мотивации обучающихся в процессе обучения иностранным языкам. В качестве основного мотива автор выдвигает положение о необходимости применения в учебном процессе таких методов и приемов, которые наибольшим образом влияли бы на изменение интересов и потребностей обучающихся [8]. Реализуя такой выбор, преподаватель должен учитывать постоянное интернет-взаимодействие молодежи, привычку получать любую информацию быстро и без особых усилий из цифрового пространства. Здесь как нельзя лучше подходит технология Mind Maps, сконструированная с учетом современных условий обучения. По нашему мнению, « ... увлеченность мобильными приложениями, фрагментарность восприятия, умение быстро схватывать важную информацию следует использовать для создания устойчивой мотивации к обучению. Использование положительного опыта студентов в самообразовании, опора на имеющиеся у них знания приведут к

тому, что обучающийся проявит интерес и почувствует себя в состоянии выполнить предложенное задание на иностранном языке» [11].

Результаты эксперимента, проведенного нами среди студентов 1 и 2 курсов технических специальностей РГУПС, показали, что большинству студентов (95%) нравится Mind Maps технология, которая активно мотивирует их к изучению иностранных языков. Работа с ментальными картами в учебной деятельности способствует развитию творческого мышления обучающихся, запоминанию информации и организации умственной деятельности, умения синтезировать приобретенные знания, выделять проблему и видеть пути ее решения, анализировать полученные результаты [11]. Данную технологию можно применять при работе со специальными текстами на иностранном языке определенной специальности [4], при переводе терминологии в специальных текстах [6], а также при изучении второго иностранного языка [7].

Современные студенты усваивают лучше эмоционально-значимую информацию, т.к. их мыслительный процесс опирается на образы и эмоции. Ученые отмечают также, что ускорение темпа жизни, фрагментарность информации ведет к унифицированию и упрощению мышления, зачастую переход его в сферу бессознательного [8]. Это требует наглядной подачи учебного материала, применения цифровых технологий в обучении, что также доказано результатами нашего эксперимента [11].

Объединение педагогического потенциала цифровых образовательных ресурсов для самообучения, сетевых сообществ студентов и возможностей гибкого общения с преподавателями через Интернет помогает индивидуализировать учебный процесс. Информационные системы для управления учебным процессом позволяют увидеть, кто из учащихся и когда нуждается во внимании и поддержке [9]. Это помогает совершенствовать учебную работу, внося в нее организационные изменения, повышающие гибкость учебного плана, упрощающие зачетные процедуры и работу преподавателей.

В заключение отметим, что информационные технологии завоевывают нашу жизнь во всех ее сферах, упрощая ее, но при этом, давая возможность двигаться дальше. Учебные заведения могут организовывать процесс обучения намного разнообразней, уйти от скучного чтения текстов и заучивания слов, которые из-за неиспользования в речи забываются. Главная цель учителя, преподавателя увлечь обучающихся в процесс изучения иностранного языка, мотивировать их с помощью новых методов и приемов, для этого могут пригодиться мобильные приложения и другие интернет-источники.

Список литературы.

1. Авраменко А.П., Шевченко В.Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2017. № 4. С. 64-71.
2. Вульфович Ю.В. Роль мобильного обучения в оптимизации преподавания иностранных языков // Известия ВГПУ. 2014. № 6. С.161-164.
3. Думачев Л.Л., Смолина Л.В. Использование мобильных приложений для развития иноязычных лексических навыков обучающихся в неязыковом вузе // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 1.
4. Lazarou E., Odarjuk I. Der Fachtext als Hauptbasis im fachsprachlichen Deutschunterricht // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды 14 Международной научно-практической Интернет-конференции. Сб. 14. / отв. ред. И.В. Одарюк. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2017. С. 30-36.
5. Одарюк И.В. Ментальные карты в обучении иностранным языкам: за и против // Сборник научных трудов «Транспорт: наука, образование. Производство». Том 4. Технические и гуманитарные науки. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2021. С. 201-205.
6. Одарюк И.В. Специфика перевода терминов в специальных текстах (на материале текстов железнодорожной направленности) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Научно-теоретический и прикладной журнал. 2016. № 12. Ч. II. С. 141-143.
7. Одарюк И.В., Гампарцумов А.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе академического и профессионального взаимодействия на втором иностранном языке / Самарский научный вестник. Самара: СГСПУ, 2020. Т. 9 №3. С. 282-286.

8. Танцюра, Т.А. Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 281-283.

9. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник ТГУ. 2016. № 7-8 (159-160). С. 7-14.

10. Яковлева С. С. Использование ментальных карт в обучении студентов вуза // Scientific Review. 2019. № 4. С. 134-139.

11. Odaryuk I. Using Mind Maps to motivate the digital generation of students to learn foreign languages // E3S Web of Conferences. 2021. 273(31):12146. DOI:10.1051/e3sconf/202127312146

**СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ,
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ, ЛИНГВИСТИКИ, ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ**

Григорян Т.Г.

**Ереванский государственный медицинский университет им.
М. Гераци, Ереван, Армения**

Статья представляет собой анализ актуальных направлений методических исследований в области методики преподавания русского языка как иностранного.

Для миллионов жителей нашей планеты русский язык является окном в мир общечеловеческой культуры и науки, инструментом для межнационального общения.

В современном обществе специалисты разных отраслей науки, нуждаются в новой информации в области своей специальности и с этой целью обращаются к различным источникам информации, в основном на русском языке, т.к. Россия была и остается самой печатающей и переводящей страной, а огромная часть образовательной литературы все еще доступна на русском языке. Прав был Л.В. Щерба, когда писал: «Если до революции литературный язык обслуживал только русских, то теперь он должен обслуживать и все народы нашего союза. Русский язык, конечно, является родным для русских, но он должен сделаться, и делается на самом деле и международным языком» [1].

С каждым годом увеличивается число изучающих русский язык. Интерес к русскому языку определяется объективными факторами. Это динамичное развитие России, возрастание его значения и роли во всех областях развития современного мира, превращение русского языка в один из самых информативных мировых языков. Он играет важную роль в обмене опытом, знаниями, в развитии передовой культуры.

Русский язык – это язык международного сотрудничества, язык прогресса.

При выборе русского языка в качестве объекта изучения следует выделить следующие мотивы:

- интерес к стране изучаемого языка ее истории, современности, развитию культуры, науки, экономики;
- лингвистический и эстетический интерес к русскому языку;
- интерес к личностным контактам с носителями языка.

Знание русского языка позволит гражданам разных стран удовлетворить их жизненные, профессиональные, духовные, идеологические запросы, расширить свои представления о мире. В этой связи вопрос о методах обучения русскому языку иностранцев становится наиболее актуальным. В настоящее время применяется примерно 16 методов преподавания второго языка. Следовательно, наступил такой этап, когда нужно как следует разобраться и в существе используемых методов и в бытующей терминологии, выяснить, в каких условиях наиболее перспективен тот или иной метод обучения, наметить пути модификации используемого метода с целью его улучшения и, наконец, получить информацию о методах, которые еще не приобрели широкую известность и находятся в стадии экспериментальной проверки [2].

Основная черта современной методики – внимание к решению проблем, связанных с усвоением языка каждым учащимся.

Методика стала более самодостаточной и исчерпывающей наукой, благодаря созданию учебных словарей, описанию программ коммуникативных компетенций для различных категорий учащихся, исследованных

индивидуальных особенностей (когнитивных операций и действий) овладения языком. В настоящее время разработана вариативная технология обучения с использованием лазерно-компьютерных комплексов, представляющая учащемуся право выбора, обеспечивающая самостоятельные виды работы.

Практика убедительно доказала, что в учебном процессе нет незначительных, несущественных компонентов. Следовательно оптимизировать необходимо не отдельные, а все звенья учебного процесса, что в конечном итоге должно привести к созданию адекватной психофизиологической структуры обучения с учетом разнообразных социальных, социолингвистических, психологических и других факторов.

Обучение иностранному языку имеет свою специфику, отличную от специфики преподавания родного языка. При обучении родному языку выбор коммуникативных приемов в зависимости от учебных целей определяется одной только коммуникативной спецификой, значимостью коммуникативных приемов для конкретных целей данной формы преподавания. При обучении же иностранному языку к коммуникативной значимости прибавляется чисто языковой момент – необходимость овладеть системой чужого языка в частности теми его элементами, которые отличны от родного языка учащихся. Здесь на помощь приходят характеризованные коммуникативные приемы. Они дают возможность сочетать тренировку речевых ситуаций с отработкой языковых начал: например, тренировку выражению причины и обоснования соединить с усвоением причинных предлогов и союзов в составе обстоятельств и придаточных причины. Смысл функционально-семантической подачи материала в том, чтобы одновременно с презентацией грамматического материала начать развивать речевые навыки, снабжая учащегося речевыми образцами. Такая увязка грамматики с коммуникативными приемами является эффективным методом сокращения пути от системы языка к речевой деятельности. Однако речевые образцы выполняют свою функцию только при наличии определенных условий, в частности:

1. Образцы должны сопровождаться, где это нужно, комментарием условий их употребления.

2. Презентация образцов должна сопровождаться системой упражнений.

3. Необходимо постоянно развивать у учащихся мотивацию овладения речевыми образцами.

При традиционных методах обучения обычно упускается из виду тот факт, что в реальном учебном процессе преподаватель и учащийся видят практические цели под разным углом зрения. Чтобы избежать подобной несогласованности учебных целей, преподаватель должен соотнести их с коммуникативно-познавательными интересами и потребностями учащихся, с их потенциальными способностями, реальными возможностями, особенностями обучения и т.д.

Необходимо использовать дифференцированный подход к подаче учебного языкового и речевого материала. Обучаемому могут быть предложены следующие способы презентации нового учебного материала [3]:

1. наглядно-иллюстрированный

2. игровой

3. индуктивный

4. дедуктивный

5. иммитативный.

6. противопоставительный

Стимулятором интеллектуально-мыслительной и коммуникативно-познавательной деятельности учащихся на занятиях по русскому языку является четко продуманная система речемыслительных задач, которые должны вызвать стремление говорящего выразить свое отношение к явлениям, фактам, реальной действительности. В сущности, весь процесс общения и состоит из решения речемыслительных, коммуникативных задач.

Методика преподавания иностранных языков должна опираться на данные таких наук, как лингвострановедение, психология, лингвистика, педагогика.

Лингвострановедение формирует специфическую часть содержания обучения русскому языку как иностранному – лингвострановедческую информацию.

Понятие лингвострановедения включает в себя такие невербальные компоненты общения как язык мимики, жестов, новые для иностранца правила и нормы поведения, принятые носителями русского языка, связанные с ними формулы речевого этикета.

Эта часть содержания обучения и составляет лингвострановедческий материал, усвоение которого обязательно требует ознакомления с национальной культурой народа изучаемого языка. Важно подчеркнуть, что это «ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [4].

Лингвострановедческая информация применяется в различных упражнениях – речевых, коммуникативных.

Важное место среди этих видов упражнений принадлежит игровым и ситуативным упражнениям.

Лингвострановедческая методика русского языка служит реализации как главной цели обучения – коммуникативной, так и решению общеобразовательных и воспитательных задач, которые стоят перед методикой, являющейся органической частью педагогической науки.

Интенсификация обучения русскому языку – это не только лингвистическая оптимизация подачи языкового материала не менее важную роль играют психологические и другие факторы.

Проблемы навыков, знаний, коммуникативно–речевых умений в овладении русским языком, процессов памяти, запоминания, осмысления, которые возникают в связи с коммуникативно-ориентированным обучением русскому языку, относятся уже к области психологии.

Психология исследует важные для методики процессы, состояния и качества человека: память, мышление, чувство, воображение и т.д.

Без учета современной психологии, невозможно решать важнейшие вопросы обучения иностранным языкам и, в частности, русскому как иностранному. В этой связи важное значение приобретает связь с новой наукой – психолингвистикой, которая возникла на стыке языкознания и психологии.

Психолингвистика исследует те внутренние процессы, которые происходят при формировании и формулировании собственной мысли на родном и неродном языке, и понимания чужой мысли, выраженной средствами того или иного языка.

Психологию, лингвистику и педагогику обычно называют базовыми для методики науками.

Термин педагогика используется в научной литературе в двух значениях: педагогика как цикл психолого – педагогических наук и педагогика как наука о воспитании.

Понятие «воспитание» предполагает постоянное воспитательное воздействие на учащегося к окружающей действительности, формирования у него системы определенных нравственных и эстетических качеств, выработку взглядов и убеждений, развитие индивидуальных способностей учащихся.

Воспитывающее воздействие в процессе обучения русскому языку осуществляется в системе аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий через их содержание, которое включает как лингвистическую, так и страноведческую информацию.

Изучение русского языка, прежде всего в нерусской аудитории, связано с усвоением русской лексики во всем ее функционально-стилистическом многообразии: владение языком без владения его лексическим богатством невысказуемо. В развитии изучения русского языка огромную роль играют различные словари, прежде всего – толковые, орфографические, орфоэпические, а также словари синонимов, антонимов, омонимов, эпитетов, т.е. словари, связанные с показом выразительных средств русского языка, богатством его лексического состава.

Большие возможности осуществлять языковую, коммуникативную, общеобразовательную и воспитательную работу дают учебные тексты для самостоятельного чтения, аудиовизуальные учебные материалы, телепередачи и художественные фильмы на русском языке. Современная методика оперирует качественно новыми идеями, понятиями, подходами, на всех этапах обеспечения и проведения учебного процесса.

Таким образом, для того, чтобы в совершенстве овладеть иностранным языком необходимо кроме знания лексики языка и грамматики, также подлинное понимание собеседника – носителя другого языка, знание национальной психологии, истории и образа жизни другого народа. Только таким путем можно добиться того глубокого взаимопонимания, без которого немислимо сотрудничество, к чему так стремятся все люди доброй воли.

Список литературы.

1. Л.В. Щерба Литературный язык и пути его развития «Избранные работы по русскому языку», М: 1957.
2. Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М., 1979.
3. Шарнас В.И. Об основном методе обучения «Русский язык в национальной школе», 1981, N3
4. Верещагина Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Язык и культура, с. 49, Издание 3-е, М., Русский язык, 1983.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МИНИ- ОПРОСОВ

Лапина В.Ю.

**Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация**

Народы мира с древнейших времен признают важность обмена наработанным опытом, новыми технологиями, и передовыми идеями. Несмотря на тот факт, что в наше цифровое время тесное сотрудничество и повышение

квалификации возможны в дистанционном формате, академическая мобильность заслуженно пользуется популярностью. Российские университеты с энтузиазмом относятся к тому, чтобы сделать предлагаемые ими программы обучения более доступными для большого числа иностранных студентов. Разумеется, всем очевидны такие плюсы, как: развитие человеческого капитала, укрепление отношений между странами, расширение научного сотрудничества для продуктивного и взаимовыгодного партнерства в будущем. В то же время, как и многие процессы, академическая мобильность это не только преимущества, но и различного рода сложности, которые сдерживают иностранных студентов. Согласно данным центра социологических исследований, к основным сложностям, которые приходится преодолевать иностранным студентам в России, относятся адаптация к климату, недостаточное знание языка, а также необходимость решать бытовые вопросы [1].

Очевидно, что студенты, которые сталкиваются с незнакомой культурой, экономикой, образованием, непривычным для них поведением уже во взрослом возрасте, переживают культурный шок, так как они погружаются в новые реалии одномоментно, без возможности постепенной социализации, как это происходит у коренных жителей страны [2].

В связи с этим университеты, заинтересованные в привлечении иностранных студентов, проводят дни открытых дверей онлайн, предлагают курсы по изучению языка и ориентационные сессии, разрабатывают комплексные программы адаптации. Традиционно, рекомендации университетов по облегчению адаптации иностранных студентов включают такие предложения, как: (а) заранее максимально изучить традиции страны, (б) быть готовым впитывать новую информацию, (в) разработать план действий с реальными, достижимыми целями [3].

Также часто отмечают, что для преодоления многих проблем, возникающих при адаптации к принимающей стране, иностранным студентам необходимо приложить усилия и наладить общение, завести друзей [4].

Анализируя сложности, связанные с вопросами социального взаимодействия и межкультурной коммуникации, становится очевидным, что преподаватели иностранных языков, работающие в высших учебных заведениях, могут внести существенный вклад в преодоление трудностей адаптации иностранных студентов. Для учащихся естественно проявлять любопытство к новому окружению и задавать множество вопросов, чтобы понять концепции и местные правила, приобщиться к культуре. Занятия иностранными языками предлагают обширные возможности для социального взаимодействия, поэтому стоит поощрять местных студентов делиться своими знаниями о местной культуре с иностранными студентами, параллельно знакомясь с культурой других стран.

На текущий момент в Уральском государственном экономическом университете обучаются студенты из ближнего (Казахстан, Киргизия, Узбекистан, Таджикистан, Азербайджан) и дальнего (Китай, Турция, Египет, Марокко, Сенегал, Камерун, Нигерия, Монголия, Индонезия, Либерия, Гвинея, Тунис) зарубежья. Поскольку программа обучения иностранным языкам включает в себя такие темы, как, например, межличностное общение, культура и традиции, современное образование, тайм-менеджмент, у преподавателей есть прекрасная возможность использовать опросы, во-первых, в качестве мотивированного социального взаимодействия, и во-вторых, в качестве упражнений для отработки лексических единиц и грамматических конструкций. Как правило, опросы считаются простым и приятным способом вовлечения учащихся в разговорную речь. Таким образом, преподаватели могут успешно адаптировать опросы для достижения желаемых академических результатов, с одной стороны, и преодоления сложностей в межкультурной коммуникации, с другой стороны.

Так для работы над адаптацией иностранных студентов на занятиях иностранными языками была разработана комплексная анкета, состоящая из мини-опросов по темам первого семестра обучения. Анкета сопровождается карточками с вопросами, которые используются студентами в качестве опоры.

Следует отметить, что кроме заранее подготовленных вопросов, студентам предлагается задавать дополнительные вопросы как в формате уточняющих, так и специальных дополнительных вопросов для более глубокого понимания темы обсуждения и возможности сравнения и сопоставления культур. Например, карточка-опора по теме “Greetings” может содержать вопрос: “Do people shake hands when they greet someone in your country?”. Уточняющими или дополнительными могут быть следующие вопросы: “Do women shake hands when they meet other women?”, “Do men shake hands with women?”, “Are handshakes firm in your country?”

Несмотря на тот факт, что проведение опросов в учебной аудитории нельзя назвать полноценной аутентичной ситуацией межкультурного общения, количество иностранных студентов в группе (в среднем около 20%) даёт возможность говорить о моделировании ситуаций близких к непосредственному, живому общению. Также стоит акцентировать внимание на преимуществах использования мини-опросов в качестве задания для знакомства и создания дружественной атмосферы на первом занятии. Особенно важно при этом уделить внимание студентам из Китая, так как данным студентам традиционно требуется более длительный временной период для адаптации к новым для них методам преподавания. Ввиду того, что студенты из Китая не привыкли к участию в открытых дискуссиях, не готовы первыми задавать вопросы, так как в культуре китайских студентов превалирует стремление к гармонии и уважению, они довольно настороженно относятся к окружающим на начальном этапе своего обучения в российских университетах [5]. Однако активность студентов из Китая нарастает по мере того, как они вовлекаются в учебные ситуации, участвуют в мини-опросах, копируя поведение представителей других культур, и чувствуя поддержку преподавателя.

Систематическое использование мини-опросов позволяет поддержать мотивацию, так, к примеру, в обратной связи студенты обращают внимание на: (а) познавательный аспект, отмечая приобретение знаний о культурах других

стран; (б) занимательность процесса, поскольку многим удастся выстроить интересные мини-беседы; (в) сближение с другими студентами, так как во время участия в мини-опросах студентам удастся лучше узнать друг друга и подружиться.

Следует также помнить о необходимости обобщения и анализа работы над мини-опросом, так как в процессе сравнения полученных ответов и сопоставления похожих ответов, иностранным студентам проще почувствовать схожесть и/или различия, и, следовательно, выработать правильную модель поведения в будущих ситуациях общения.

В заключение, для того чтобы высшие учебные заведения России оставались привлекательными для иностранных студентов, необходима постоянная и сплоченная работа не только приемной комиссии и отдела по работе с иностранными студентами, но и всего преподавательского состава. Именно совместными усилиями все заинтересованные участники образовательного процесса смогут способствовать облегчению адаптации, помогая иностранным студентам постепенно достигать динамического баланса в различных аспектах новой для них культурной среды.

Список литературы.

1. Обучение иностранных граждан в российских учреждениях высшего образования/ Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — М.: ФГАНУ «Социоцентр», 2019. — 308 стр.
2. Громенко М.В., Петрухин В.И. Исследование педагогических и лингвистических аспектов моделей воспитания как проблемного поля в образовательном пространстве//Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 1 (18). С. 94-107.
3. Linda K. Newsome, Paul Cooper. International Students' Cultural and Social Experiences in a British University: "Such a hard life [it] is here" Journal of International Students. Volume 6 (1), 2016, pp. 195-215
4. Ways to Cope with Culture Shock. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.topuniversities.com/blog/7-ways-cope-culture-shock-while-studying-us> (Дата обращения: 06.04.2022)

5. Bethel Alicia, Ward Colleen, Fetvadjev Velichko H. Cross-Cultural Transition and Psychological Adaptation of International Students: The Mediating Role of Host National Connectedness. *Frontiers in Education*. Volume 5, 2020. doi: 10.3389/feduc.2020.539950

6. Wu, Q. (2015) 'Re-examining the "Chinese learner": A case study of mainland Chinese students' learning experiences at British universities'. *Higher Education*, 70 (4), pp 753–766.

**ON THE ISSUE OF CREATING MINIMUM LEXICAL
DICTIONARIES IN RUSSIAN-ENGLISH-GERMAN-ARMENIAN FOR
MEDICAL STUDENTS**

Nalbandyan S.R., Hayrapetyan A.A., Abrahamyan A.A.

Yerevan State Medical University

named after Mkhitar Heratsi, Yerevan, Republic of Armenia/Ереван, Армения

Fluency in professional speech in foreign languages deserves special attention, especially when it comes to medical specialists. An analysis of the existing methods of teaching languages, in particular Russian as a foreign language, at a medical university allowed us to pay attention to the existing method of teaching terminology, taking into account the comparative analysis of words and expressions used in the native and other foreign languages, and the need to compile a minimum dictionary that as a bachelor student, as a doctor of any profile.

In this article, we are talking about the experience of creating the "Russian-Latin-English-Armenian minimum lexical dictionary" addressed to physicians by the teachers of the Department of Foreign Languages of YSMU.

An assessment of the effectiveness of teaching the language of a specialty is given, based on comparative, associative methods of teaching foreign languages, which greatly enhances the motivation for teaching them in a non-linguistic environment.

The study of any foreign language, including Russian as a foreign language, is considered by us as an obligatory component of the professional training of a specialist with a higher medical education and requires careful preparation for classes

with students, giving preference to modern, effective, designed for the fastest possible results, methods of teaching languages in non-linguistic university.

The four-language minimum lexical dictionary, which is being developed by teachers of the Department of Foreign Languages of YSMU, is intended both for medical students and for masters, clinical residents, graduate students, practitioners and translators of scientific medical literature.

It is minimized as much as possible, it includes about 2500 of the most common words and expressions, terms and terminological units observed in the asset of general medical, pharmaceutical and dental profiles, which ensures the solution of communication tasks defined by the certification level II standard.

Functional multilingualism in the medical field is an indisputable fact, dictated by the historically determined influence and interpenetration of ancient languages (Latin and Greek) with European ones - English, French, German, Russian.

The Russian language, when creating its terminological system, never shied away from those innovations that came from other languages, and easily accepted what was necessary to designate new medical concepts. This explains the presence in the Russian language of many foreign medical terms, from Latin and Greek to Western European languages.

The number of Latin terms in the language of medicine is much less in comparison with the Greek language. Today, the largest class of borrowed medical terms are words that came from the English language, which is due to many factors.

The comparative method of studying medical terminology based on the Russian, Latin, English and Armenian languages contributes to a smooth immersion in the world of terms, reveals their ambiguity, the dynamics of the spread of one language into another, their interweaving, points to linguistic features determined by the specifics of each language separately.

Yes, there are many terminological dictionaries, bilingual and multilingual, electronic and printed, a universal lexical minimum is used for students of all levels

of teaching Russian as a foreign language, which has proven itself over the years in terms of mastering active common vocabulary.

The total number of words included in the minimum lexical dictionary is about 1500 of the most common terminological concepts.

Textbooks for medical universities containing clear definitions of medical concepts served as the material for selection; lectures and studies on basic medical disciplines (1-3 courses); dictionaries, both explanatory (mono-lingual) and translation (bilingual and multilingual), selected in order to identify the most common medical terminology used in related subject areas; specialized literature (scientific journals).

In particular, the following were used: "Explanatory Dictionary of the Russian Language" ed. S.I. Ozhegov, "Explanatory Dictionary of the Russian Language of the End of the 20th Century", "Concise Explanatory Dictionary for Foreigners", edited by V.V. Rozanova, "Dictionary of synonyms" ed. A.P. Evgenieva, Dictionary of Antonyms, ed. L.A. Novikov, dictionary "4000 most common words of the Russian language" ed. N.M. Shansky and others.

Taking into account the rules of lexicography, we have determined the criteria for selecting terminological vocabulary to create this minimum dictionary for medical students:

- semantic value (i.e. the ability of a word to designate objects and phenomena that are most frequently encountered in real and professional speech practice);
- the ability of a word to enter into various phrases, i.e. the breadth of semantic-syntactic relationships;
- frequency of use in the above styles of speech;
- high derivational ability of the word.

Particular attention was paid to the lexical-semantic variants of polysemantic words depending on their style.

Thus, the minimum educational lexical dictionary includes:

1. Direct translation of the main word or expression in four languages: Armenian, Latin (dead) and foreign languages - Russian and English.

2. A brief grammatical description of the parts of speech. For example, adjectives are offered in their original form - the nominative case of the masculine, feminine and neuter gender of a single number and the nominative case of the plural.

3. Polysemantic words in the most common and relevant lexico-semantic variants (phraseologisms, set phrases).

4. Synonymous and antonymous constructions, including their counterparts in every foreign language.

The order of the words in the dictionary is alphabetical.

The grammatical commentary is presented in a volume sufficient for the perception and understanding of the proposed word or phrase. Terms intended for active learning are in bold; the words proposed for passive learning are presented in non-bold type, the questions are indicated in italics.

RUSSIAN LATIN

ARMENIAN

ENGLISH

Working version of the letter B

база, ж.р., -ы

данных basis, is f/fundamentum, i n

datorum բազա, հիմք, հենարան basis/base/foundation

базальный, -ая, -ое, -ые

(или основной)

мембрана

слой basalis, e; basilaris, e

membrana, ae f

/ tunica, ae f

lamina, ae f

/scheda, ae f

/ propago, inis f բազային (կամ հիմնական)

- մեմբրան
- շերտ basic/basal/apical

•membrane

•layer

базироваться на чем?

- на фактах,
- на результатах

(или опираться на факты, результаты) fundatur; fundo, are i

- de facto
- de eventibus
- /eventibus հիմնվել

փաստերի, արդյունքների վրա

(կամ հենվել փաստերի, արդյունքների վրա) be founded/be based

on/upon

базис, м.р., -а

(или основание чего-либо) basis, is f/fundamentum, i n/radix, icis f

բազիս, հիմնավետ (կամ ինչ-որ բանի հիմք) base/basis/foundation

бактериальный, -ая, ое, -ые

- инфекция
- заболевание bacterialis, e
- infection, onis f

morbus, I m բազտերիալ

- վարակ
- հիվանդություն bacterial

бактериологический, -ая, -ое, -ие

- анализ,
- исследование
- оружие bacteriologicus, a, um
- analysis, is f
- investigatio, onis f

□ arma, orum n

/telum, I n /supplementum, I n նանրէարանական

□ վերլուծություն

□ հետազոտություն

□ գէնք bacteriological

•analysis

•research

•weapon

Based on the foregoing, it is obvious that this manual is another step towards introducing students to the metalanguage of medicine, the active use of new medical terms both in oral and written speech, in medical professional activities.

This type of work enriches the vocabulary of students in the shortest possible time and motivates their interest in learning foreign languages.

Specialists of Russian, Latin, English, Armenian languages, teachers and translators, employees of the Department of Foreign Languages of YSMU named after Mkh.Heratsi take part in the preparation of the minimum lexical dictionary.

List of references.

1. Khokhlova E.L. The topic of the dissertation and abstract on the Higher Attestation Commission of the Russian Federation 10.02.21, candidate of philological sciences "The content of the terminological field in multilingual terminography: in relation to historical terminology in English, French, German and Russian";, 2005

2. Mitrofanova O.D. The language of scientific and technical literature [Text] / O.D. Mitrofanov. - M.: Publishing House of Moscow. state un-ty, 1973. - 146 p.

3. Fokina G.V. The lexical basis of the Russian language course. - In the book: From the experience of teaching the Russian language to non-Russians. Issue. 3. M., 1965.

4. Denisov P.N., Morkovkin V.V., Skopina M.A. List of Russian words for the initial stage of learning (1300 words). - In the book: Lexical minimum of the Russian language. M., 1972.

5. Balog E., Sosenko E.Yu. Lexical minimum in the Russian language for students of the philological faculties of universities in Hungary. Budapest, 1974.

6. Anpilogova B., Vladimirsky E., Zimin V. et. Essential Russian-English Dictionary. 2nd ed. M., 1973.

7. Kosharash P., Fenveshn-Konyaeva E. Lexical minimum of the Russian language. Manual for teachers of secondary schools, Budapest, 1969.

8. Morkovkin V.V., Dorogonova I.A. On a new type of lexical minimum of the modern Russian language // Russian language abroad. - 1976. - No. 2. - P. 59-62.

9. Baynieva K.T., Umurzakova A.Zh. Functional significance of trilingual dictionaries in multilingual education // International Journal of Applied and Fundamental Research. - 2015. - No. 8-4. - S. 776-779; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7240> (date of access: 03/26/2022).

КУРС ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СТЕПЬ КАК ИНСТРУМЕНТ САМОПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Провоторова Е.А.

**Российский университет дружбы народов, Москва, Российская
Федерация**

Одной из заметных тенденций последних лет является сокращение часов, выделяемых в вузах на изучение той или иной дисциплины в рамках аудиторной работы. Это приводит к увеличению роли самостоятельной подготовки студентов. При этом следует отметить, что значение самоподготовки еще больше возросло с весны 2020 г., когда из-за сложной эпидемиологической обстановки образовательный процесс в высшей школе на долгое время был перенесен в дистанционный формат [1]. Соответственно, возникла необходимость предоставить студентам такие учебно-методические инструменты, которые могут компенсировать недостаток как аудиторных часов, так и непосредственного контакта студент-преподаватель. Все более активно разрабатываются различные электронные учебники, словари, помогающие студентам в освоении языковых дисциплин. [2] Популярными становятся мобильные приложения, позволяющие заниматься изучением иностранных языков. Еще одним из способов решения возникающих проблем является создание электронных курсов на общедоступных образовательных платформах. Есть разные точки зрения о плюсах и минусах встраивания электронных курсов в качестве обязательного компонента образовательного

процесса [3], но в условиях пандемии подобные курсы являются очень востребованными.

Цель исследования

Было важным выяснить, насколько использование электронного курса, размещенного не на корпоративной платформе, будет «вписываться» в образовательный процесс. Занятия на подобных курсах могут вестись как параллельно с основными занятиями на корпоративной платформе, так и асинхронно. Самое важное – так скомпоновать учебный план, чтобы использование данных ресурсов помогало компенсировать недостаток контактных часов, выделяемых на изучение дисциплины.

Материалы и методы

Примером платформ, на которых могут создаваться подобные курсы, является Stepik. Плюсом этой платформы является то, что размещать на ней курсы могут как организации высшего образования, так и отдельные преподаватели. При этом базовый тариф позволяет размещать курсы бесплатно, что позволяет активно пользоваться данной платформой даже при отсутствии финансовой поддержки. (Следует отметить, что использование базового тарифа не дает возможность следить за успеваемостью учащихся)

Одним из курсов, размещенных РУДН на Stepik, является курс «Латинский язык (основы фармацевтической терминологии)». [4] Данный курс был разработан первоначально для студентов РУДН, обучающихся по направлению «Стоматология». (Отметим, что он используется и студентами других направлений подготовки, в том числе из других вузов). Это было обусловлено тем фактом, что количество часов, выделяемых на изучение дисциплины «Латинский язык» сократилось. Вместо 2 семестров по 2 часа в неделю на дисциплину стал выделяться только 1 семестр (3 часа в неделю). Увеличение часов с 2 на 3 в неделю не способно компенсировать снижение продолжительности курса с 2 до 1 семестра. В связи с этим было принято решение разместить материал одного из изучаемых модулей на базе платформы Stepik в виде самостоятельного электронного курса.

Курс латинского языка, изучаемый студентами – медиками в РУДН, состоит из 3 модулей – анатомическая, клиническая и фармацевтическая терминология. Знакомство с латинским языком начинается с изучения анатомической терминологии, на базе этого материала студентам даются основные сведения о латинской грамматике, затем студенты изучают основы латинской клинической терминологии, на заключительном этапе происходит знакомство с латинской фармацевтической терминологией. На начальном этапе разработки курса было необходимо определить, какой именно материал будет перенесен на Stepik. Очевидно, что анатомическая терминология должна была изучаться во время занятий, так как именно на этот раздел приходится основной этап изучения основ латинской грамматики. Студенты знакомятся с именной системой латинского языка, учатся образовывать падежные формы существительных и прилагательных, знакомятся с правилами их согласования, приобретают навык в составлении многословных анатомических терминов. [5] Исходя из этого, перенос материалов по анатомической терминологии на отдельную платформу с целью самостоятельной работы не представлялся целесообразным. Соответственно, основным выбором был между клинической и фармацевтической терминологией. Выбор пал на фармацевтическую терминологию в силу того, что данный элемент курса является завершающим, поэтому на его изучение у студентов было бы больше времени. Срок прохождения курса на электронной платформе совпадал с концом семестра.

Перед началом обучения студентам было проведено вводное занятие, на котором им дали общее представление о латинской фармацевтической терминологии, рассказали о том, как именно следует выполнять задания при самостоятельной работе с электронным курсом.

Результаты

На работу с электронным курсом «Латинский язык (основы фармацевтической терминологии)» студентам выделялось полтора месяца. Скорость прохождения определялась студентами самостоятельно, дедлайны выполнения того или иного раздела курса установлены не были, хотя

настройки курса дают такую возможность. Курс состоит из 2 больших разделов. Первый посвящен правилам оформления рецепта на латинском языке. На базе этого материала разбираются грамматические темы, которые не были изучены при знакомстве с анатомической терминологией. Второй раздел знакомит студентов с основами латинской химической терминологии, используемой в фармации. В каждом разделе есть несколько уроков. Они включают видео с объяснением материала, тот же самый материал в текстовой форме, упражнения. В конце каждого из 2 разделов есть тест. Кроме того, есть итоговый тест по курсу. Настройки курса позволяют устанавливать количество баллов, которые учащиеся получают при выполнении того или иного упражнения. Первоначально при разработке курса баллы начислялись за выполнение всех заданий. Затем модератором было принято решение изменить подход к начислению баллов и ставить их только за выполнение тестов – после 1 модуля, 2 модуля и итогового теста. При достижении определенного процента выполнения тестов студенты имеют возможность получить сертификат об окончании курса – простой (60%) или с отличием (85%)

Выводы

Первоначально, сразу после создания курса, на него были записаны студенты, обучавшиеся в РУДН по направлению «Стоматология». Прохождение курса было учтено в балльно-рейтинговой системе по дисциплине. Баллы начислялись в зависимости от результата, достигнутого при выполнении курса. 100% = 10 баллов, 90 % = 9 баллов и т.д. Как уже было сказано, сначала баллы начислялись за выполнение всех упражнений на курсе. Упражнения можно было выполнять неоднократно, тем самым повышая оценку. Студенты использовали данную возможность и выполняли повторно те задания, результатом которых были недовольны. При этом предусмотрена возможность обратной связи с преподавателем, можно задавать вопросы по тому или иному заданию. После того, как баллы стали начисляться только за итоговые тесты по модулям и всему курсу, частота выполнения других заданий заметно снизилась. Представляется очевидным, что в электронных курсах

оценивание студентов только по итоговым тестам не является целесообразным. Поскольку курс выполнен не в базовом бесплатном тарифе, у преподавателей есть возможность смотреть статистические данные. На основании этих данных можно видеть, что часто студенты выполняют только итоговые тесты без выполнения основных заданий. Таким образом, идет «охота за баллами» без разбора материала. Можно видеть, когда задания выполняются очень быстро, что невозможно при самостоятельном выполнении этих заданий студентами, только знакомящимися с предлагаемым материалом. Кроме того, материал, разбираемый в электронном курсе, входит в аттестационное задание, которое студенты выполняют очно в конце семестра. Заметная разница между результатами, отраженными в курсе, и теми, которые студенты получают при выполнении задания по тому же материалу в аудитории, ясно показывают, что сертификаты «с отличием» отнюдь не являются свидетельством того, что студент действительно усвоил материал курса.

То есть основными выводами можно назвать следующее

1. электронные курсы по иностранным языкам могут использоваться как вспомогательный инструмент при самоподготовке студентов
2. подобные курсы, скорее всего, не могут быть надежным инструментом для оценивания знаний студентов
3. результаты, полученные на таких курсах, не должны влиять на выведение итоговой оценки за дисциплину

Список литературы.

1. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397 https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18515
2. Матухин, П. Г., Грачева О.А. Модель электронного словаря для преподавателей языковых дисциплин на основе информационных технологий Грачева // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : Сборник научных трудов V Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 85-летию Курского государственного медицинского университета, Курск, 14 мая 2020 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2020. – С. 110-115

3. Провоторова Е.А., Рыбакова И.В. Повышение доступности образования путем интеграции онлайн обучения в учебный процесс: плюсы и минусы онлайн курсов как части образовательной среды //Проблемы современного образования: Межвузовский сборник научных трудов: Международное издание / Науч. ред. В.И. Казаренков ; 2019: С. 132-136

4. Электронный курс «Латинский язык (основы фармацевтической терминологии)»
<https://stepik.org/course/72552>

5. Провоторова, Е. А., Рыбакова И. В. Методологические особенности обучения переводу латинских анатомических терминов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 233-236.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КГМУ

Багликова В.П.

**ФГБОУ ВО КГМУ, Медико-фармацевтический колледж,
Курск, Российская Федерация**

В настоящее время владение хотя бы одним иностранным языком является неотъемлемой частью характеристики каждого высококвалифицированного специалиста любой области. Несомненно, это относится и к медицинским работникам, которые всегда должны быть в курсе новейших мировых достижений. Изучению иностранного языка уделяется большое внимание в нашей стране: его осваивают весь период обучения в школе и продолжают изучать в высших учебных заведениях, ориентируясь уже на профессиональную направленность. Студенты медико-фармацевтического колледжа не являются исключением. Безусловно, этот процесс имеет ряд своих особенностей.

Цель работы – определить особенности обучения английскому языку студентов МФК КГМУ в процессе преподавания данной дисциплины.

Материалы и методы исследования: теоретические методы: поисковый метод, изучение и анализ литературных источников, обобщение и сопоставление полученных знаний; статистические методы: обработка данных.

Основной задачей для преподавателя является формирование и совершенствование у студентов речевых навыков в медицинской сфере, с

помощью выполнения заданий на понимание устной и письменной речи, а также выражения своих собственных мыслей на языке специальности.

Главным направлением в ходе изучения иностранного языка в медицинском учебном заведении является формирование навыков чтения специальной литературы и беседы по темам медицинской направленности. Так, чем больше оригинальных текстов прочитывает студент, тем быстрее формируются навыки понимания и перевода прочитанного. При этом большое внимание необходимо уделять переводу сложных конструкций, характерных для английского языка медицинской направленности, но отсутствующих в русском языке.

Перевод медицинского текста является одним из самых сложных видов переводов, поскольку подразумевает не только хорошее владение специальной лексикой и грамматическими конструкциями, но и понимание определенных медицинских процессов.

Несомненно, качественный перевод медицинской литературы невозможен без владения хотя бы минимальным запасом лексических единиц по специальности. Именно с целью запоминания студентами МФК новых слов составляются терминологические словари, которые помогают преодолеть лексический барьер, возникающий в процессе отработки навыков перевода. Кроме того, осуществление медицинского перевода невозможно без знания грамматики. Этому аспекту так же уделяется большое внимание в процессе обучения иностранному языку.

На начальном этапе обучения студентам МФК КГМУ предлагаются только адаптированные для перевода тексты различной направленности (тексты по анатомии, физиологии, патологии, микробиологии и т.д.), а также большое количество лексико-грамматических упражнений.

На старших курсах студенты переводят уже неадаптированные медицинские тексты из оригинальных зарубежных профессиональных изданий, которые предназначены как для устного, так и для письменного перевода. К каждому тексту прилагается ряд заданий по переводу. Однако в процессе

перевода текстов медицинской направленности студенты зачастую сталкиваются с определенными проблемами (ошибки в переводе аббревиатур и других сокращений, наличие межъязыковых омонимов в тексте и т.д.) Несомненно, для преодоления данного явления необходимо использовать специальные словари медицинской лексики.

Кроме перевода с английского языка на русский студентам предлагается и обратный перевод с русского на английский язык. На начальном этапе студенты переводят небольшие специальные тексты с помощью лексического словаря.

В ходе изучения лексики большое внимание уделяется способам словообразования в английском языке, что способствует скорейшему усвоению необходимого лексического материала. Однако в ходе работы мы часто сталкиваемся с возникновением лексического барьера, справиться с которым позволяет терминологический словарь.

Результаты. Исследование показало, что эффективное обучение английскому языку студентов МФК КГМУ возможно только при условии полноценного участия обучающихся в образовательном процессе на основе взаимодействия с преподавателем.

Вывод. Таким образом, правильно выстроенный процесс обучения английскому языку является залогом успешного овладения студентом программы по данной дисциплине, что позволит ему лучше ориентироваться в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы.

1. Иванова Г.В, Широкова М.В. Обучение языку специальности. // Язык медицины: Всероссийский межвузовский сборник научных трудов. Вып. 1. - Самара, 2004
2. Коломиец, Т. В. Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-фармацевтов при изучении английского языка / Т. В. Коломиец. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — Т. 2. — Санкт-Петербург : Реноме, 2012. — С. 325-328.

3. Митрофанова, К.А. Методика отбора иноязычного лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей / К.А. Митрофанова // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. Герцена. № 98: Научный журнал. – Спб.: Изд-во «Книжный дом», 2009 – С. 155 – 160.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОХОСТИНГОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Шатун О.А.

МБУ ДО ЦВР г. Таганрога, Таганрог, Российская Федерация

В настоящее время образовательный потенциал Интернета и множества его ресурсов для преподавания как гуманитарных, так и технических дисциплин неоспорим. Во-первых, это связано с переходом российской образовательной системы, в том числе учреждений дополнительного образования, на дистанционное обучение, вызванное пандемией коронавирусной инфекции. Во-вторых, все большее развитие получают межнациональные проекты в области здравоохранения, освоения космического пространства, изучения мирового океана, построения международных транспортных коридоров и т.д., требующие от его участников владения, как минимум, одного иностранного языка [7]. Таким образом, роль информационных образовательных ресурсов становится все более очевидной.

Цель данного исследования – проанализировать возможности использования видеохостингов, в частности платформы YouTube, для обучения английскому языку учащихся младшего школьного возраста, посещающих учреждение дополнительного образования. Обращение именно к этому ресурсу неслучайно. Еще в начале 2022 г. количество активных пользователей этой платформы превысило 2 миллиарда, что делает YouTube крупнейшим видеохостингом и вторым по посещаемости сайтом в мире после Facebook. Кроме того, на платформе размещено огромное количество уроков по различным темам английской грамматики, лексики, фонетики, лекции и видеофильмы по истории и культуре Великобритании, США и других

англоговорящих стран. Авторами этих роликов являются как учителя-приверженцы традиционных форм подачи учебного материала, так и новаторы, предлагающие изучать английский язык по популярным фильмам и песням.

Ниже представлены три самых популярных каналов для детей, начинающих изучать английский.

1. У основанного еще в 2006 г. американского развивающего канала Cocomelon количество подписчиков равняется 132 млн., а суммарное количество просмотров превысило 123 млрд. (по состоянию на март 2022 г.). Например, видеоролик Bath Song был просмотрен 5,2 млрд. раз, Sorry, Excuse me и Beach Song – 616 и 408 млн. раз соответственно. 3D мультяшные герои (дети, взрослые и говорящие животные) живут и взаимодействуют в одной вселенной. В каждой серии они попадают в различные ситуации, в рамках которой и герои, и зрители узнают что-то новое. Это может быть поход в магазин (Grocery Store Song), школу (Back to School Song), пляж (Beach Song), знакомство с новыми персонажами (Name Song), сбор урожая (Vegetable Dance) или просто обучающие видео Learning Directions Song, Learning ABC Song, Learning Colors Song и т.д. Наглядность, песенный формат, простые рифмы и запоминающиеся мелодии, позволяют учащимся быстрее освоить ту или иную лексику. Несомненным плюсом данного канала является то, что он задействует все каналы восприятия – зрительный (все видеоролики имеют англоязычные субтитры), аудиальный и кинестетический (многие песни сопровождаются танцевальными движениями, которые дети повторяют с удовольствием).

2. На официальном канале мультсериала про Свинку Пеппу Peppa Pig выложено 1918 видео. На канал подписано 27,2 млн. человек. Каждая серия мультфильма учит детей основам взаимодействия с окружающим миром (Peppa and Friends Learn About Numbers; Peppa Pig Learns about Animals at the Vets; Peppa Pig Learns How to Make Pancakes; Peppa Pig Learns about Different Jobs и т.д.). Пеппе помогают друзья и члены семьи – мама Свинка, папа Свин и младший брат Джордж. Несмотря на кажущуюся сложность некоторых тем (Peppa Pig Learns to Recycle; Simple Science with Peppa; Peppa at Dentist's; Peppa

and Grampy Rabbit Go to Space и т.д.) диалоги между персонажами ведутся на простом английском языке.

3. Канал Dream English Kids (2,94 млн. подписчиков) специально предназначен для младших школьников, изучающих английский язык в качестве иностранного. На канале около 700 5-минутных роликов, объединенных в My First 100 Words Series. Например, Step 4 of My First 100 Words Series содержит песни, посвященные запоминанию лексики по темам Animals, Bugs, Health and Beauty, Kitchen, Classroom, Numbers, Days of the Week, Months, School Subjects и Body Parts. Методическая поддержка канала осуществляется посредством веб-сайта <https://www.dreamenglish.com/>. Помимо видео на сайте есть разработки уроков по той или иной теме, неотъемлемой частью которых и является ролик, а также набор игр, нацеленных на закрепление изученной лексики, и подкастов.

Ролики, выложенные на вышеуказанных каналах, мы активно используем на уроках иноязычной подготовки учащихся, посещающих Таганрогский центр внешкольной работы. Опыт практической имплементации материалов видеохостинга в образовательный процесс показал, что использование YouTube на занятиях по иностранному языку обладает огромным дидактическим потенциалом.

Во-первых, просмотр роликов на языке оригинала способствует изучению «живого» языка, лишённого устаревших штампов и речевых клише, которыми зачастую изобилуют учебники, написанные русскоязычными авторами. Во-вторых, учащиеся расширяют свой кругозор, знакомятся с культурой и традициями англоязычных стран. В-третьих, по мнению О.О. Нечай, использование ресурсов англоязычных YouTube каналов в значительной мере влияет на развитие положительной мотивации обучаемых. Свою мысль исследователь аргументирует тем, что изучаемый материал описывает реальную жизнь [2]. Таким образом, ключевым преимуществом использования платформы YouTube на уроках по иностранному языку является создание языковой среды с постоянно обновляемой информацией.

М.В. Пац и Ю.В. Ежова указывают, что благодаря использованию YouTube у преподавателя появляется возможность развивать и совершенствовать авторскую методику обучения иностранному языку [3, с. 37-38]. Наглядность видеоинформации позволяет не только услышать иноязычную речь, но и увидеть мимику и жесты носителей языка, что не менее важно для процесса общения [6, с. 113]. В связи с тем, что ролики содержат разностороннюю информацию о культуре, традициях и реалиях стран изучаемого языка, это способствует более глубокому погружению в иноязычную реальность и ее качественному осмыслению [5, с. 284].

Следует также отметить, что качество материалов (звук, визуальная составляющая, закадровое повествование), выложенных на платформе роликов и способ их подачи постоянно совершенствуются. Так, если первые видео представляли собой короткие ролики, практически снятые на камеру мобильного телефона, то сейчас это полноценные видео, подготовка которых (сценарий, профессиональная съемка, монтаж и озвучка) занимает несколько недель. Вышесказанное свидетельствует, что YouTube постепенно занимает нишу образовательного ресурса, чьи аутентичные материалы можно использовать во время аудиторной и внеаудиторной работы.

Что касается учащихся, то посредством YouTube они могут:

- самостоятельно изучать иностранный язык во вне учебное время, устраняя возможные пробелы в знаниях;
- совершенствовать навыки аудирования;
- улучшить навыки монологической, диалогической и полилогической речи на основе увиденного;
- пополнить активный вокабуляр;
- формировать устойчивую мотивацию к иноязычной деятельности.

Е.Н. Сунцова отмечает, что при наличии сети Интернет ученики могут просматривать материал огромное количество раз, обучаться в любое время и в любом месте, а также взаимодействовать с другими пользователями посредством комментариев [4, с. 25].

Работу с YouTube можно разделить на активную и пассивную. Последняя заключается в просмотре созданных носителем языка видео и выполнении заданий, разработанных преподавателем. Активная работа подразумевает самостоятельное создание роликов с их последующей «залيفкой» на собственный канал преподавателя или на официальный канал образовательной организации.

Подводя итог, следует отметить, что работа с платформой YouTube, как и работа с другими цифровыми технологиями, в процессе обучения иностранному языку вуза способствует более эффективному освоению учащимися дисциплины, проявлению творческих способностей и создает предпосылки для успешного восприятия информации на неродном для реципиента языке. С другой стороны, только совмещение традиционных и инновационных образовательных методик даст улучшенные результаты, чем просто одностороннее использование того или иного метода. Именно в этом случае удастся добиться наиболее оптимального результата. Как справедливо замечают О.В. Маруневич и О.Б. Симонова, интернет-технологии призваны не вытеснить традиционные формы и методы обучения. Их цель заключается в более эффективном достижении целей и задач образовательного процесса [1, с. 285].

Вместе с тем, нельзя не сказать и о недостатках работы с анализируемым видеохостингом. Так, избыточный просмотр роликов приводит к возрастанию нагрузки на зрение и, как следствие, к утомляемости обучаемых. В этой связи, преподавателю необходимо тщательно готовиться к проведению занятий с использованием видеоматериалов. Подбор видео должен осуществляться с учетом чувствительности человеческого глаза к определенным цветам и быстроты сменяемости картинки.

В целом, к выбору видео для занятия преподаватель должен подходить максимально вдумчиво. Ролик должен не только соответствовать теме урока, отмеченной в календарно-тематическом планировании, но и уровню знаний обучаемых. Кроме того, следует помнить, что использование YouTube на

уроках иностранного языка должно выступать в качестве вспомогательного, а не основного средства изложения учебного материала.

Список литературы.

1. Маруневич, О.В. Особенности применения электронных кейсов при обучении иностранному языку студентов юридических и экономических специальностей: методический и педагогический аспекты / О.В. Маруневич, О.Б. Симонова // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 281-285. DOI 10.17816/snv2021102310

2. Нечай, О.О. Использование видеохостинга YouTube в обучении иностранному языку / О.О. Нечай // Проблемы педагогики. – 2018. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videohostinga-youtube-vobuchenii-inostrannomu-yazyku> (Дата обращения: 06.04.2022).

3. Пац, М.В. YouTube как обучающий ресурс (иностраный язык, неязыковой вуз) / М.В. Пац, Ю.В. Ежова // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2020. – Vol. 7-2 (46). – С. 36-39. DOI: 10.24411/2500-1000-2020-10880

4. Сунцова, Е.Н. Использование youtube-канала как эффективного средства дистанционного обучения иностранному языку (английскому) младших школьников / Е.Н. Сунцова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (Чебоксары, 10 июня 2019 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 24-26.

5. Чернявский, А.А. Использование YouTube в процессе обучения иностранному языку / А.А. Чернявский, И.П. Воловикова // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. Материалы VII Международной научной конференции, посвященной 92-летию образования Белорусского государственного университета. Минск: БГУ, 2013. С. 283-285.

6. Шатун, О.А. Использование подкастов при обучении иностранному языку в дополнительном образовании: методический аспект / О.А. Шатун // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования: Материалы II Научно-практической конференции. – Магнитогорск: МГТУ имени Г.И. Носова, 2022. – С. 112-114.

7. Marunevich, O., E-Learning and M-Learning as Tools for Enhancing Teaching and Learning in Higher Education: A Case Study of Russia / O. Marunevich, V. Kolmakova, I. Odaryuk, D. Shalkov // SHS Web of Conferences. – 2021. Volume 110: 03007. – pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111003007>

ПРОЯВЛЕНИЕ ФУНКЦИЙ ОБЩЕНИЯ И ВОЗДЕЙСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРАХ

Якубов З. К.

**Узбекский Государственный Университет Мировых Языков,
Ташкент, Узбекистан**

В данной работе рассматриваются функции коммуникации и ее воздействия на индивида и социум при языковом общении представителей разных культур. Язык и культура тесно взаимосвязаны, поэтому влияние осуществляется в совокупности языкового и культурного общения, основой которого является, прежде всего, язык, так как межкультурная коммуникация осуществляется на языке.

Переход к антропоцентрической парадигме ознаменовал растущий интерес к функционированию языка на практике и его связи с когнитивными процессами человека. Это, в свою очередь, отразилось в понимании функций языка и их особенностей, которые в каждом языке и культуре имеют свои коды и, как правило, универсальные методы декодирования [Сулейменов, Бахтикиреева, Джусупов, 2018]. Несмотря на тот факт, что большинство ученых достигли согласия в выделении важнейших функций языка, угол их рассмотрения все же отличается. Например, Фердинанд Де Соссюр называл язык целостной системой грамматических правил, и его функционирование, по его мнению, не зависит от пользующегося им индивида. Противоположно де-Соссюру, Гумбольдт подмечал неразрывную связь языка и мышления человека (1, 312-313) Потебня считал, что мышление порождает язык, и называл народ творцом языка (2. 5). Тем самым утверждается, что язык не является изолированной системой и тесно связан с психологией людей.

По результатам исследования этого вопроса, науке была задана траектория, которая способствовала выделению одной из базовых функций языка- коммуникативную. Вторая важная функция, по мнению ученых, - мыслительная. Коммуникативная функция служит выражению мыслей и

передаче сообщения собеседнику. Мыслительная функция отражает процесс формирования мыслей, которые человек намерен выразить словами.

Колшанский Г. В. утверждал, что единственным способом для сознания индивида стать частью общественного является общение (3, 19). Сознание является культурно обусловленной системой мыслей, и поэтому коммуникация также варьируется в этнических группах. А. А. Леонтьев выделяет ряд факторов, обуславливающих особенности коммуникации в каждом народе (4, 9-10). Они включают в себя следующие:

1 Факторы, связанные с культурной традицией, включающие дозволенные и недозволенные и стереотипные типы общения, и этикет. Например, при обращении к незнакомым людям в русском языке используются безличные конструкции типа «Извините, не могли бы вы помочь?». В английском языке для этой цели используются слова *sir* и *madam*. В узбекском языке распространены обращения «ора» и «ака» (сестра и брат). 2 Социальные факторы, связанные с формой языка и стилистическими особенностями. Стиль, являясь организатором формы языка, выполнял функцию «внутреннего скрепа культуры». 3 Этнопсихологические факторы, рассматривающие взаимосвязь языка и психологии народа. Более конкретно, этот аспект подразумевает влияние языка на речевую и мыслительную деятельности. 4 Факторы, связанные с воплощением понятий и реакций народа в отдельных языковых проявлениях, таких как символы, сравнения и др. Например, русская фраза «здоров как огурчик» используется для описания здорового энергичного человека. В английском языке существует фраза “as strong as a fiddle”, в которой здоровый человек сравнивается со скрипкой. В узбекском языке здоровый человек сравнивается с лошастью, и поэтому существует фраза “Otday sog’lom”.

Одной из основных целей, преследуемых коммуникантами в процессе общения, является оказание воздействия на собеседника. В. Колшанский писал, что помимо изучения структуры текста и его семантики, необходимо рассматривать факторы, порождающие этот текст в конкретной ситуации, и

участников коммуникации (адресат, адресант). (3, 126-127). Под факторами следует понимать цели воздействия на собеседника. Поэтому, Дж Остин утверждал, что изречения человека скрывают в себе определенное намерение, или выполняют некое действие (5, 2). Например, Желтухина разделяла виды воздействия на прямое, при котором говорящий открыто высказывает свои требования и желания, и косвенные, которое направлено на окружающую среду объекта, нежели на него самого (6. 12). При прямом воздействии обычно используются слова, содержащие действия в своем прямом значении («извините» для просьбы о прощении, императивные слова типа «принеси» чтобы попросить выполнить действие и т.д.) При косвенном же воздействии чисто семантическая составляющая слов не раскрывает намерения человека. Например, утверждение «в комнате стало холодно», может содержать просьбу закрыть окно. Использование того или иного способа может обуславливаться контекстом культуры. Т. Холл поясняет, что контекст обуславливается условиями социальных отношений, восприятия, а также физическими и культурными особенностями народов. Эти особенности состоят в следующем: говорящие высокого контекста активно пользуются невербальными средствами, в то время как коммуникация в низком контексте большей частью состоит из вербальных средств. (7, 131)

Представителями высокого контекста принято считать народ Востока, так как они избегают прямоты и обращают особое внимание на статус собеседника и другие внешние факторы. В книге В. Козловой говорится, что народ древнего Китая положил основу стратагемам, которые подразумевают хитрости, используемые для достижения своих целей. В качестве примера можно привести следующие принципы: из ничего извлечь нечто, для вида чинить деревянные мостки, за улыбкой скрывать кинжал и др. Как видно, стратагемы представляют собой осторожные, просчитанные действия, в совокупности составляющие искусные способы манипуляции. Долгая история и распространение этих стратегий по всему Востоку делают его народ более опытными манипуляторами по сравнению с народом Запада. Также методы

манипуляции могут обуславливаться ценностями народов. К примеру, народ Азии считается приверженцем коллективизма, подразумевающим причастность к общине, солидарность и др. Европейцы отличаются индивидуализмом, возвеличивающим собственные усилия, сферу достижения и т. д. Поэтому люди Востока нередко оперируют фразами, типа «Не посрами честь семьи», «что подумают другие» и др. На Западе же часто можно услышать «Ты так долго к этому шел», «Ты не обязан этого терпеть» и т.д. Проявления функции общения и воздействия у индивида и общества формируются как в условиях естественного общения представителей разных культур, так и в процессе обучения родному и неродному языкам [Джусупов, 2015]. При этом большое значение имеет образовательный статус проявления функций коммуникации и воздействия

Итак, проявления функций коммуникации и воздействия связаны с мышлением и поэтому различаются в каждой этнокультуре. Отличия обуславливаются особенностями организации естественного общения аудиторов, контекстами культур и мотивационными сферами определенных народов.

Список литературы.

- 1 В. Ф. Гумбольдт. Язык и Философия культуры / Ред. М. А. Оборина. — М.: Прогресс, 1985, 450 с.
- 2 Потебня А. А. Мысль и язык. Издательство «Правда». 1989 г., 200 с.
- 3 Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. Изд. 3-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2007. — 176 с.
- 4 Национально-культурная специфика поведения / Академия наук СССР, «Наука», М., 1977г., 350 с.
- 5 Speech Acts and Pragmatics [in the Blackwell Guide to the Philosophy of Language, Michael Devitt and Richard Hanley, eds. (2003), 24 с.
- 6 Желтухина М.Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004, 44 с.
- 7 James W. Neuliep, St. Norbert College. Intercultural communication: a contextual approach / 7th Edition. Thousand Oaks, CA : Sage, 2017, 960 p.

8 Сулейменов О. О., Бахтикиреева У. М., Джусупов М., Валентинова О. И... Код слова // Серия: Полилингвильность и транскультурные практики, 2018, Том 15, №. 1, с. 128-165.

9 Джусупов М. Образовательные статусы русского языка в современном мире // Русский язык за рубежом, 2012, № 6, с. 15-21.

10 Русский и английский языки — компоненты тюркско-инофонного полилингвильного образования: дошкольное языковое образование // Российский университет дружбы народов. Серия: полилингвильность и транскультурные практики, 2015, №3. с. 54-66.

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ: ПАМЯТНИКИ КУЛЬТУРЫ МАЛОЙ РОДИНЫ

Девдариани Н.В.

ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России, Курск, Российская Федерация

В статье рассматривается историко-культурное наследие Курского края на примере истории памятника архитектуры федерального значения – Здания дворянского собрания.

Моей малой родиной является Курск. Это старинный русский город, имеющий древнюю историю, которую отчасти можно воссоздать, изучая его культуру через сохранившиеся традиции, архитектуру, произведения искусства различных эпох.

В Курске сохранилось большое число памятников культуры, в том числе и архитектурных, на которых невольно останавливается любопытный взгляд прохожего. Лично для меня таким замечательным памятником является здание Дворянского собрания, впоследствии ставшее гарнизонным Домом офицеров, а сейчас - это Курская государственная филармония №2.

Выбор рассмотрения данного памятника архитектуры федерального значения не случаен. Это замечательное здание является, на мой взгляд, самым красивым в нашем городе. Необычная смешанная архитектура с преобладанием стиля эклектики не является типичной для Курска и служит отдельным поводом для изучения истории памятника культуры 19 века.

Необычным уже является тот факт, что имя архитектора, проектировавшего красно-белое сооружение до сих пор неизвестно. На основе изучения архивных материалов и градостроительного плана XVIII века, можно заключить, что местом его возведения является сгоревшее в 1875 году здание Благородного (Дворянского) собрания, одновременно являющегося и городским театром, в котором в свое время начинал карьеру тогда еще крепостной Михаил Семенович Щепкин.

Курская крепость, а впоследствии и сам город Курск неоднократно претерпевал разрушительное действие пожаров. Коснулось оно и здания Дворянского собрания, в котором, согласно историческим документам 30 декабря 1875 (11 января 1876 – по новому стилю) года вспыхнул пожар. К сожалению, сохранить театр и Благородное собрание не удалось.

В результате на месте пожарища и было возведено в 1877 году (дата постройки до сих пор сохранилась в виде надписи на фасаде здания) новое архитектурное сооружение специально для Дворянского собрания.

Примечательным был не только внешний вид здания, но и его внутреннее убранство - большой балльный зал, а на третьем этаже располагался пансион для дворянских детей.

Октябрь 1892 года – вновь принес беду этому культурному памятнику. Вновь вспыхнул пожар, который не удалось остановить и здание погибло, оставив только стены от Дворянского собрания. К радости жителей города, позднее его восстановили в прежнем виде.

В начале XX века здание Собрания поражало своим внутренним устройством. Второй этаж был отведен под аванзал, столовый зал, и гостиную, убранную в стиле ампир. Жемчужиной Собрания, конечно же, являлся Большой зал, с его лепниной, сценой и возвышающимся над ней балконом. Зал одновременно выполнял несколько функций, при необходимости превращаясь из помещения для концертов в балльную залу.

Именно в этом здании куряне наслаждались выступлениями Ф.И. Шаляпина, Л. В. Собинова, Д.А. Смирнова и др. Здесь пела звезда русской эстрады, «курский соловей» Надежда Плевицкая.

Революция 1917 года принесла с собой изменения, коснувшиеся и этого величественного здания. 5 ноября 1918 г., в канун первой годовщины Октября, здание Дворянского собрания теперь – это Рабочий дворец, а Большой зал - аудиторию Маркса-Энгельса. Дом Благородного собрания стал домом трудящихся. В его залах вместо балов устраиваются праздники для пролетариата.

Новая Россия, ее новейшая история также творилась и в стенах этого дворца. 12 ноября 1929 г. в нем был открыт Дом Красной Армии.

Великая отечественная война, Курская дуга, танковое сражение. Город в руинах. Зимой 1943 г. фашистские оккупанты сожгли и этот архитектурный памятник. Лишь в начале шестидесятых годов здание восстановили. Внешний вид был полностью сохранен. Теперь оно стало Домом офицеров - центром культуры и досуга не только военнослужащих Курского гарнизона, но и всех жителей города.

В настоящее время в здание продолжает жить в ногу со временем, отражая ту культурно-историческую эпоху, в которой оно функционирует. Сейчас здесь открыты вторая концертная площадка Курской областной государственной филармонии и Свиридовский центр искусств, названный так в честь еще одного известного представителя культуры Курска и России – Г.В. Свиридова, композитора, лауреата многих государственных премий СССР и РФ.

Список литературы.

1. Арцыбашева Т. Н. Курский край и монастырская культура - old. /book/amk/a000.html, Курск, 1996.
2. Из истории Курского края. Сборник документов и материалов, Воронеж, 1965. Курск.
3. Музеи и памятники Курской области: Путеводитель-справочник, Курск, 1996.
4. Полнера Л. С. Курский край в истории отечества - old. /book/kk/kk000.html, Курск, 1996.

5. Танков А. А. Путеводитель по Курску - old. /strit/t1902.html, Курск, 1902. Степанов В. Путеводитель по Курску - old. /кр/кр00.html, Курск, 2002.
6. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе В сборнике: Университетская наука: взгляд в будущее.// Сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции, посвященной 85-летию Курского государственного медицинского университета. В 2-х томах. Под редакцией В.А. Лазаренко. 2020. С. 751-754.
7. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции у иностранных студентов на основе междисциплинарных связей. В сборнике: Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития.// Материалы XIX Международной научно-практической конференции. 2017. С. 162-167.
8. Лешутина И.А., Данилова И.В. Академическая риторика: феномен и раритет. Смоленский медицинский альманах. 2015. № 2. С. 15-19.
9. Лешутина И.А. Константы и переменные русской «почтовой прозы» первой трети XIX столетия. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук./Смоленский государственный медицинский университет. Москва, 2006
10. Вохмина Л.Л., Лешутина И.А. Когнитивные особенности личности с высокой степенью мотивации к изучению РКИ (опыт экспериментального исследования). Русский язык за рубежом. 2019. № 2 (273). С. 87-91.
11. Громенко М.В., Петрухин В.И. Исследование педагогических и лингвистических аспектов моделей воспитания как проблемного поля в образовательном пространстве//Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 1 (18). С. 94-107.
12. Петрухина М.В. Кластер "человек телесный" в лексиконе русской волшебной сказки. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Курский государственный университет. Курск, 2006.
13. Громенко М.В. Герменевтика амбивалентности лингвистического и психологического в романе М.А. Булгакова "Мастер И Маргарита"//Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 1 (14). С. 24-33.

ВИРТУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Нецветова В.О.

Академия ФСИИ России, Рязань, Российская Федерация

В современном обществе очень востребованы специалисты, обладающие способностями и навыками, которые позволяют им быть более успешными в нынешних условиях рыночных отношений, эффективно выполнять большой объем трудовой деятельности, будучи при этом достаточно социально адаптированными.

Современная образовательная стратегия в области высшего профессионального образования обуславливает изменение языковой политики,

определяющей целеполагание профессионально-ориентированного иноязычного образования, в основе которого заложена идея формирования устойчивых знаний в области иноязычного профессионального и академического дискурса [2, стр.49].

Все более глубокое понимание правильности процесса обучения, включая процесс изучения иностранного языка, привело к ослаблению связи между ним и процессом обучения, отводя последнему более ограниченную роль и направляя исследовательские интересы на ученика, а не на учителя, как это было раньше [1,стр 63.]. Традиционное образование не всегда может удовлетворить современные запросы работодателей в плане подготовки потенциальных работников. Под влиянием всех этих факторов появилось множество различных онлайн школ и платформ , предлагающих обучение иностранному языку.

В России популярными являются такие платформы как Skyeng, Italki, Englex, Foxford, Puzzle -English, FluentU, British Council и другие. В этой статье автор подробнее рассмотрит некоторые из них.

Puzzle -English начинался как приложение и сайт для самостоятельного изучения языка [3]. К 2022 году у Puzzle -English 10 миллионов пользователей при этом платформу можно использовать, как и для самостоятельного изучения языка ,так и для работы с профессиональным преподавателем . Основная упор данная онлайн-платформа оказывается на развитие практики понимания на слух, чтения, письма и устной речи. Осуществить это возможно посредством выполнения различных заданий: видеопазлы, аудиопазлы, уроки, тренажёр, трансляты и т. д. В зависимости от потребностей и интересов каждый пользователь может найти что-то подходящее именно ему. Элемент геймификации в изучении языка способствует увеличению мотивации учащихся. Skyeng – российская онлайн-школа по изучению английского языка. Обучение производит на учебной платформе Vimbox (Vimbox является – собственной платформой Skyeng, на которой проходят уроки с преподавателем. В нее интегрированы не только звонки с видео и хорошего качества, но и

интерактивные упражнения любых возможных форматов), а также при помощи мобильного приложения и расширений для браузера. Сейчас в Skyeng учатся около 100 тысяч человек и работают более 8000 преподавателей со всего мира» [4]. Skyeng является именно школой, поэтому после первого пробного занятия с методистом ученику будут предложены преподаватели, варианты графика и индивидуальный план обучения в зависимости от уровня, целей, задач и потребностей ученика. Пользователь может выбрать русскоязычного преподавателя или носителя языка и сменить его позднее, если по каким-либо причинам ранее выбранный преподаватель перестал удовлетворять ученика. Уроки проходят в режиме онлайн на платформе Vimbox с видео или только с аудио (по выбору ученика). Все задания на платформе являются интерактивными. После урока ученик получает домашнее задание, которое следует выполнить до следующего занятия, либо отложить до момента, когда у него появится время на выполнение, так как платформа позволяет в любой момент вернуться к уже пройденному материалу. Большинство заданий проверяется автоматически в момент выполнения, пользователь сразу видит свою ошибку и в последствии при необходимости, может обсудить ее с преподавателем. В то же время имеются задания на говорение и написание Эссе, которые проверяет непосредственно преподаватель. Все уроки записываются, отслеживаются и оцениваются методистами школы. При этом ученик с помощью своего Личного кабинета может в любой момент обратиться к записи любого урока или к любому необходимому ему материалу. Платформа предоставляет множество различных курсов в зависимости от уровня обучающегося, которые возможно адаптировать под интересы каждого конкретного человека. В основном, обучение в Skyeng направлено на развитие непосредственно коммуникативных навыков, что позволяет снять психологический барьер в использовании иностранного языка. На сайте имеются и упражнения на развитие и совершенствование грамматики, лексики, аудирования, говорения, есть тесты, книги, видео игры и т. д. Особенно удобным является расширение для браузера, с помощью которого можно

добавлять слова с любых сайтов непосредственно в свой словарь, для последующей обработки с помощью мобильного приложения.

Современные технологические достижения становятся все более видимыми в наши дни, и они также оказывают влияние на то, как люди учатся. Платформы онлайн-обучения превращают традиционную модель обучения в процесс активного построения знаний. С помощью этих платформ обучение становится более гибким и доступным для отдельных учащихся, где бы у них ни были компьютеры, мобильные телефоны и доступ в Интернет. Платформы онлайн-обучения могут лучше удовлетворять потребности разных учащихся и разных целей обучения. Продуманно разработанные платформы обращают внимание на индивидуальные различия учащихся и подбирают учебные материалы, соответствующие их интересам, знаниям и уровню обучения. Внедрение платформ онлайн-обучения связано с простотой использования и функциональностью. Хорошая платформа должна быть удобной для пользователя, удобной как для учащихся, так и для преподавателей.

Список литературы

1. Нелепко Е.П. ВИРТУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ // The Scientific Heritage. 2020. №53–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-obrazovatelnye-platformy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.04.2022).
2. Степанова М. А. Когнитивные аспекты перевода: структурная модель события / М. А. Степанова // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: сборник статей и материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию высшего филологического образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2014. – С. 48–50.
3. Puzzle-english [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://puzzle-english.com/>(10.04.2022).
4. Skyeng [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://skyeng.ru/>(10.04.2022).

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ POWER POINT И LEARNING-APPS В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Вечерко Д.М.

Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Белоруссия

В статье рассмотрены перспективы преподавания русского языка как иностранного посредством информационных технологий. Дана краткая характеристика некоторых наиболее распространенных обучающих программ по мнению современных исследователей. Представлен алгоритм создания иллюстраций для изучения новой лексики и графических таблиц по грамматике на базе Power Point. Приведены преимущества использования на занятиях интерактивной доски. Проанализированы некоторые типы заданий на популярной платформе мультимедийных упражнений LearningApps.

В последние годы, ввиду распространения коронавирусной инфекции и массового перехода на дистанционный формат работы, в сфере образования происходит множество изменений. Во-первых, переход на удаленное обучение требует хорошего владения средствами информационных технологий, что, к сожалению, является основным барьером, особенно для преподавателей старшего поколения. Во-вторых, появилось немало количество программ, систем, образовательных порталов, предназначенных для проведения учебных занятий дистанционно.

Современный студент – активный пользователь ПК, владеющий информационными технологиями на довольно высоком уровне. Использование возможностей Интернет-сети позволяет найти доступ к учебным и учебно-методическим пособиям не только студентам, но и преподавателям. Участие в онлайн-конференциях, общение в международных форумах, посещение вебинаров дает преподавателям возможность приобщиться к процессу перехода на удаленное обучение в рамках сложившейся эпидемической ситуации.

Д.А. Шодмонов в своей статье «Эффективность применения мультимедийных технологий в современном образовании» отмечает внедрение информационных технологий в учебный процесс как возможность совершенствования системы образования [2]. Такая особенность мультимедиа,

как интерактивность, заметно отличается от традиционных средств обучения и способствует более прочному усвоению материала.

Широко представлены разные формы и методы дистанционного обучения русскому языку как иностранному в статье Э.Г. Азимова «Информационно-коммуникативные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы». В своей статье автор анализирует имеющиеся на сегодняшний день образовательные порталы, дистанционные курсы и приложения, с помощью которых осуществим процесс проведения занятий в удаленном формате. В статье приводятся наименования и анализ таких программных продуктов, как Moodle (портал для размещения курсов и веб-сайтов), Hot Potatoes (генератор простейших упражнений), Quizlet (программа для разработки различных упражнений), Spellmaster (создатель интерактивных веб-упражнений) [1].

Е.Е. Янковская в работе «Использование интерактивной доски в образовательном процессе» прослеживает эволюцию классной доски и появление интерактивного аналога, выявляет основные направления использования нового типа доски на занятиях [3]. Автор статьи также указывает на незаменимость некоторых традиционных форм и методов обучения, используемых до сих пор.

Создание презентаций само по себе подразумевает наглядность предоставленной информации или результатов исследования. Задействовав не только слуховой, но и зрительный канал, человек лучше усваивает информацию.

Наглядность конкретной лексики помогает студенту-иностранцу не столько провести аналогию со словом в родном языке, обозначаемым тот же предмет, сколько провести ассоциацию изображения и лексемы. К примеру, изучая названия обитателей русского леса, изображение животных дает более четкое представление о денотате, нежели перевод русского слова на родной язык иностранца или язык-посредник. Также можно использовать наглядный метод при изучении языковых лакун. При обучении русскому языку в качестве иллюстраций могут применяться репродукции картин, фотографии из журналов

и газет, атласы и наборы тематических открыток. Иллюстрации на слайде можно использовать не только при введении нового материала. Также допускается описание изображений с опорой на изученную лексику.

Помимо графических программ, в Power Point возможно создание, форматирование и интерпретация таблиц для изучения русской грамматики. С помощью графических средств форматирования можно выделить формообразующие части слова (окончания изменяемых частей речи, формообразующий глагольный суффикс -л- и т.д.), обозначить другим цветом или шрифтом особенности словоизменения и/или исключения. Такие карточки удобны и практичны: визуально они легко воспринимаются как с экрана компьютера или смартфона, так и в печатном варианте. Механизм создания таблиц по грамматике следующий: создается таблица, в которой вводятся все необходимые данные; ячейки могут объединяться, разделяться, иметь другой цвет. Преимущества таблиц Power Point заключается в легкости создания и форматирования. Полученный результат сохраняется в формате .jpg или .pdf (последний для документов с множеством таблиц). Такой метод введения нового материала распространен не только при изучении грамматики. В виде таблиц могут быть представлены различия в лексическом значении приставочных глаголов, глаголов разнонаправленного действия, предлогов и т.д.

В современном обучении активно применяется интерактивная доска, которая «может быть использована как эффективное средство создания учебно-дидактических материалов» [3]. На интерактивной доске действует режим обычной классной доски, где преподаватель выбирает цвет и толщину пера, а вся записанная на экране информация автоматически или по желанию сохраняется. Интерактивная доска улучшает темп занятия, вовлекает учащихся в процесс обучения. Главное преимущество интерактивной доски – доступ к медиафайлам и выход в Интернет.

Одной из самых популярных платформ для создания интерактивных мультимедийных упражнений является LearningApps. Данная платформа

используется не только преподавателями при обучении русскому языку иностранных студентов, но и школьными учителями при проверке пройденного материала или домашнего задания. Выполнение упражнений может проводиться самостоятельно, индивидуально на смартфоне или коллективно в аудитории на интерактивной доске.

На платформе действует регистрация и создание своего аккаунта, на котором будут расположены и упорядочены все упражнения, сделанные преподавателем. Одно из преимуществ LearningApps состоит в том, что после выполнения задания учащийся может проверить, где он допустил ошибку, и исправить ее.

Перед разработкой нового упражнения следует выбрать предложенный шаблон. Шаблоны делятся на две категории: простые и усложненные. Рассмотрим наиболее эффективные шаблоны на примерах готовых заданий:

«Найти пару». Шаблон подходит для заданий на соответствие. Учащийся должен соединить изображение с названием предмета на иллюстрации. В обучении русскому языку как иностранному такой шаблон используется при повторении лексики.

«Классификация». Распределение слов (понятий) по указанным группам. Подходит для определения частеречной принадлежности слова (колонки «Глагол», «Существительное», «Прилагательное», «Наречие»).

«Заполнить пропуски». В пустой графе возможен выбор слова (сочетания слов) или его ввод вручную. Задание подходит для проверки изученной темы по грамматике (к примеру, ввод личных местоимений в зависимости от рода, числа и падежа).

«Кроссворд». Классическое задание на повторение и закрепление пройденного материала. Упражнение может быть использовано как для повторения лексики, так и в качестве послетекстовых заданий.

«Слова из букв». Шаблон напоминает филворды. Из приведенного набора букв учащемуся следует найти и выделить слова, данные в виде подсказки-

списка справа. В обучении русскому языку как иностранному данный тип упражнения широко используется в закреплении лексики.

Наличие шаблонов упрощают процесс создания упражнений. Доступ к заданиям у учащихся осуществляется при переходе по ссылке на конкретное упражнение. При помощи LearningApps преподаватель может проводить интерактивные занятия на повторение, закрепление и систематизацию знаний по пройденной теме.

В результате проведенного исследования, опираясь также на личный опыт использования информационных технологий в обучении русскому языку как иностранному, мы можем сделать следующие выводы:

1. Эпидемическая ситуация поспособствовала ускоренному развитию и совершенствованию новых информационных технологий, которые активно применяются педагогами (преподавателями, учителями, репетиторами) в организации учебного процесса в удаленном формате.

2. Возможности Power Point позволяют создавать иллюстрации в качестве наглядного материала при изучении лексики; создавать таблицы, содержащие материалы по грамматике.

3. LearningApps – одна из популярных платформ для разработки интерактивных упражнений. Преимущества платформы в легкости создания упражнений, в наличии готовых шаблонов с разным уровнем сложности, в возможности создавать красочные, яркие, интересные упражнения.

Список литературы.

1. Азимов, Э.Г., Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы/ Э.Г. Азимов // Русский за рубежом. – 2011. – №6 (229). – С.45–55.

2. Шодмонов, Д.А. Эффективность применения мультимедийных технологий в современном образовании / Д.А. Шодмонов // Вестник Науки и Творчества. – 2016. – №1 (1). – С. 150–156.

3. Янковская, Е.Е. Использование интерактивной доски в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gimnasium6.by/metod_rab/1233-ispolzovanie-interaktivnoy-doski-v-obrazovatelnom-processe.html. Дата доступа: 27.11.2021.

ТЕКСТООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ЛОКАТИВОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Э.ХЕМИНГУЭЯ)

Федосеева Л.Н.

Академия ФСИИ России, Рязань, Российская Федерация

Статья посвящена художественному дискурсу. С применением функционального анализа рассмотрена текстообразующая роль локативов, что отвечает задачам обучения английскому языку и может быть использовано в учебно-методических целях.

Категории в языкознании представляют собой дуалистическую систему, делясь на лингвистические (часть речи, падеж, грамматический род, глагольный вид) и отражательные (одушевлённость/неодушевлённость, число, время, место и др.). Остановимся на вторых. Отражательные категории возникли как результат познания человеком окружающей действительности и призваны воплощать в языке наиболее общие, существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений объективного мира [2].

Категории имеют три аспекта: онтологический (выражает суть самого явления действительности), гносеологический (отражает структуризацию окружающего мира человеческим разумом) и лингвистический (служит описанию онтологического и гносеологического аспектов всеми средствами языка) [1]. «Познание дискретно, и язык отразил эту особенность в категоризации и наличии оппозитивных структур в лингвистических категориях, всегда построенных на оппозициях» [3, с. 167]. Эти явления, которые приобрели «своё выражение в языке в семантике лексических группировок, в оформлении слова, в построении предложения, получили название понятийных категорий» [4, с. 11].

Пространство является одной из таких категорий. В ней отражается и объективная действительность, и субъективное восприятие её человеком, и различные геометрические характеристики предметов, и свойства ландшафта. Функционально-семантический подход к анализу языковых явлений определяет

пространство как категорию локативности – компонент языковой картины мира.

Текстообразование происходит в том числе с участием данной категории. Пространственная локализация выражается единицами с локативным значением, которые функционируют как важное средство (грамматическое, лексическое и логическое), обеспечивающее связность текста [5]. Рассмотрим текстообразующую функцию наречий и предложно-именных сочетаний с пространственной семантикой на материале произведения Э. Хемингуэя. Этот автор использовал, как известно, в своем литературном творчестве «принцип айсберга»: при чтении художественных произведений на поверхности можно обнаружить лишь малую толику заложенного в них идейного замысла, для адекватного же его понимания необходим глубокий анализ, в том числе лингвистический.

Выступая в качестве грамматического средства текстообразования, именные локативы и наречия места проявляют способность к кореферентности – обозначению одного и того же объекта внеязыковой действительности.

Например:

«Dick Boulton walked around past the cottage down to the lake. There were four big beech logs lying almost buried in the sand» [6] (Дик Боултон обошел вокруг коттеджа и спустился к озеру. Там лежали четыре больших буковых бревна, почти зарытых в песок).

Повтор лексем-локативов как лексическое средство способствует объединению предложений в тексте. Например:

«They started off and walked up past the cottage and out the back gate into the woods. Dick left the gate open » [6] (Они тронулись в путь, прошли мимо коттеджа и вышли через заднюю калитку в лес. Дик оставил ворота открытыми).

В качестве логического средства текстообразования локативы имеют серьезную идейную нагрузку в тексте.

В рассказе «The Doctor and the Doctor's Wife» [6] («Доктор и его жена») показан дом провинциального доктора. Мы видим слабовольного мужа и деспотичную жену, которая диктует свои законы жизни, задает тон взаимоотношениям в семье. Она является членом «Общества христианской науки», читает Библию и журнал «Христианская наука».

После ссоры с наглым индейцем мужчина подавлен, женщина как будто хочет успокоить мужа. Но нетрудно заметить, что на самом деле она равнодушна, ее не волнуют проблемы близкого человека, его мысли и чувства. Главная черта характера героини – ханжество.

И вот доктор ставит любимое ружье, с которым хотел идти на охоту, в угол за шкаф, медицинские журналы остаются нераспечатанными лежать стопкой у стола. За мужчиной захлопывается дверь – раздается вздох жены. На произнесенное доктором через окно «Прости» в ответ звучит ележное «Ничего, милый».

И лишь сын Ник каким-то шестым чувством понимает, что близкому человеку плохо, и, отказавшись вернуться к матери, предлагает отцу пойти вместе в лес. Мальчик даже выдумывает необычный повод для этого – обещает показать черных белок.

Предложно-именные группы с локативным значением в первую очередь участвуют в создании пространственно-временного континуума событий рассказа, в формировании хронотопа. Например:

1. «Dick Boulton came from the Indian camp to cut up logs for Nick's father» [6] (Дик Боултон приехал из индейского лагеря, чтобы нарубить дров для отца Ника).

2. «The others went on ahead of him down to the lake shore where the logs were buried in the sand» [6] (Остальные пошли впереди него вниз к берегу озера, где бревна были зарыты в песок).

3. «If no one came for them they would be left to waterlog and rot on the beach» [6] (Если бы за ними никто не пришел, они были бы оставлены гнить на берегу).

4. «Eddy and Billy Tabeshaw had rocked the log out of the wet sand and rolled it toward the water» [6] (Эдди и Билли Тэбешоу вытащили бревно из мокрого песка и покатали к воде).

5. «The doctor stood up and put the shotgun in the corner behind the dresser» [6] (Доктор встал и положил дробовик в угол за комодом).

6. «Dick had three axes under his arm» [6] (У Дика под мышкой было три топора).

7. «They came in through the back gate out of the woods, Eddy carrying the long crosscut saw» [6] (Они вышли из леса через заднюю калитку, Эдди нес длинную поперечную пилу).

8. «It flopped over his shoulder and made a musical sound as he walked» [6] (Она спускалась с его плеча и издавала музыкальный звук, когда он шел).

Однако это не единственная функция предложно-именных сочетаний в рассказе. В этом повествовании о разобщенности близких людей большую роль играет подтекст. Он формируется в том числе лексико-грамматическими языковыми средствами. Например:

1. «In the cottage the doctor, sitting on the bed in his room, saw a pile of medical journals on the floor by the bureau» [6] (В коттедже доктор, сидя на кровати в своей комнате, увидел стопку медицинских журналов на полу у бюро).

2. «“Aren't you going back to work, dear?” asked the doctor's wife from the room where she was lying with the blinds drawn» [6] (Разве ты не собираешься вернуться к работе, дорогой?» – спросила жена доктора из комнаты, где она лежала с опущенными шторами).

3. «She was a Christian Scientist. Her Bible, her copy of Science and Health and her Quarterly were on a table beside her bed in the darkened room. Her husband did not answer» [6] (Она была приверженцем христианства. Ее Библия, книга "Наука и здоровье" и ежеквартальный журнал лежали на столике рядом с кроватью в затемненной комнате. Ее муж не ответил).

4. «He was sitting on his bed now, cleaning a shotgun. He pushed the magazine full of the heavy yellow shells and pumped them out again. They were scattered on the bed» [6] (Теперь он сидел на своей кровати и чистил дробовик. Он набил магазин тяжелыми желтыми гильзами и снова извлек их. Они были разбросаны по кровати).

Профессиональные журналы доктора лежат на полу, а Библия, книга «Наука и здоровье», ежеквартальный журнал, принадлежащие его жене, – на столике. Мужчина сидит на кровати, вначале нервно вставляет патроны в ружье, затем рассыпает их, женщина же расслабленно лежит в комнате с опущенными шторами: ей ничто и никто не должны мешать в постижении «великой истины». Налицо антагонизм жизненных позиций этих людей, которые, казалось бы, должны понимать друг друга без слов. Внешне все спокойно, нет ссор и ругани, но муж и жена разделены стеной непонимания и равнодушия, возведенной героиней произведения.

Итак, предложно-именные сочетания с локативным значением в рассказе «The Doctor and the Doctor's Wife» [6] имеют логическую функцию, участвуя в текстообразовании на уровне подтекста.

Подобный функционально-семантический анализ художественного дискурса имеет, на наш взгляд, прикладное значение, если используется в лингводидактической практике при преподавании иностранного языка: помогает понять идею произведения, авторские интенции. Детальный разбор функций лексем и словоформ, их анализ и сравнение дают возможность постичь не только то, что лежит на поверхности, но и проникнуть в подтекст. То, что внимательный читатель видит «между строк», становится вполне осязаемым, доказательным и убедительным. При всей трудоемкости и на первый взгляд сложности такой подход в конечном счете формирует интерес к языку, на котором написан художественный текст, и развивает литературный вкус.

1. Дешериева Т.И. Лингвистический аспект категории времени в его отношении к физическому и философскому аспектам / Т.И. Дешериева // Вопросы языкознания, 1975, № 2. – С. 111 – 117.
2. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
3. Кубрякова Е.С. О понятиях места, предмета и пространства / Е.С. Кубрякова // Логический анализ языка. Языки пространств. – М., 1997. – С.84 – 93.
4. Мещанинов И.И. Понятийные категории в языке / И.И. Мещанинов // Труды военного института иностранных языков. – М.: Изд-во АН СССР, 1945, т. IV. – С. 105 – 110.
5. Федосеева Л.Н. Категория локативности в современном русском языке / Л.Н. Федосеева. – Рязань: РИО РязГМУ, 2013. – 385 с.
6. The Complete Short Stories of E. Hemingway. The Finica Vigia Edition. The Doctor and the Doctor's Wife. – Scribner. N.-Y., Ldn, Toronto, 1987. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://theteacherscrate.files.wordpress.com/2014/03/the-complete-short-stories-of-ernest-hemingway-ernest-hemingway.pdf>. (Дата обращения – 08.04. 2022).

ЛЕКСЕМА СТРАТЕГИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Мельникова Т.Н.

**Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Белоруссия**

Хоронько С.С.

**Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Белоруссия**

Ковынева И.А.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

Петрова Н.Э.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

В последнее время в методической «терминокопилке» преподавателей иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (далее — РКИ), довольно активно используется слово «стратегия».

Цель — определить место лексемы СТРАТЕГИЯ в методике преподавания русского языка как иностранного.

Материалы и методы исследования. Материалы Национального корпуса русского языка, словарей, научных исследований. Методами выбраны аналитический, теоретические и эмпирические.

Результаты исследования. Наблюдение и анализ концептуального поля и ассоциативного ряда лексемы СТРАТЕГИЯ позволили выделить ее широкий функционал и понять активность данной лексемы и востребованность на современном этапе в методике преподавания РКИ. Многовекторность (воспитательный, методический, организационно-методический, научный векторы) СТРАТЕГИИ имеет огромное значение для повышения качества обучения иностранным языкам, в том числе РКИ в высшей школе.

В Национальном корпусе русского языка (далее – НКРЯ) [6] лексема СТРАТЕГИЯ выявлена в 1132 документах. Результаты поиска лексемы СТРАТЕГИЯ в основном корпусе по параметру синтагматического ряда из 3 единиц представляют собой научный интерес. Семерка наиболее используемых синтагм в порядке убывания выглядит следующим образом:

- 1) стратегия и тактика,
- 2) тактика и стратегия,
- 3) энергетическая стратегия,
- 4) стратегия развития информационного,
- 5) стратегия борьбы,
- 6) стратегия национальной безопасности,
- 7) стратегия устойчивого развития.

Данная статистика также эксплицирует семантику лексемы СТРАТЕГИЯ и, с точки зрения лингвокультурологии, создает концептуальное поле лексемы, а с точки зрения психолингвистики, задает ассоциативный ряд на стимул «стратегия».

В сфере функционирования, по данным НКРЯ, лексема преобладает в публицистике (60,20%), затем в учебно-научной сфере (29,03%), в

художественной (7,03%), в рекламе (1,15%), в электронной коммуникации (1,15%) и менее 1% в официально-деловой, бытовой, церковно-богословской, производственно-технической, художественной прозе. По типу текста лексема СТРАТЕГИЯ занимает ведущие места в статье (52,07%), интервью (8,35%), монографии (7,26%). Приведенные статистические данные, существующие концептуальное поле и ассоциативный ряд лексемы СТРАТЕГИЯ подчеркивают ее активность и востребованность в силу богатого функционала.

Военный термин «стратегия» пришел из греческого языка и является «составной частью военного искусства» [7 : 475-476]. Одними из первых в отечественной литературе попытались осмыслить понятие СТРАТЕГИЯ Г.В. Ейгер и А.А. Раппопорт. По их мнению образуется новое направление в методике – стратегия обучения и овладения языком. Эти положения получили свое развитие в работах А.А. Залевской. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин дают определение СТРАТЕГИИ (от греч. *stratos* – войско + *agō* – веду) как одного из «способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели» [1 : 295].

Лингводидактика, методика преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, также приравниваются к искусству. Дидактическое пространство, взаимосвязанное с тенденциями развития общества, требует особых стратегий для самосохранения, с одной стороны, и мобильности, с другой. При этом отмечаются факты повального увлечения инновационными технологиями в ущерб проверенным временем классическим методам и приемам. В связи с пандемией отмечается лидерование дистанционных технологий, активно происходит цифровизация образования. Убеждены, что между классическими, дистанционными, интерактивными технологиями должна быть разумная балансировка в процессе преподавания иностранных языков, в т.ч. РКИ. И вопросы повышения качества обучения иностранных граждан русскому языку в новых условиях всегда будут стоять на повестке дня. Сдерживающим фактором для создания разумного баланса между традициями и новациями в преподавании РКИ, считаем, и являются правильно разработанные стратегии.

Российские и белорусские теоретики и практики в области преподавания иностранных языков вполне оправданно используют слово «стратегия». Так, по инициативе Сургутского государственного университета активно реализуется проект «Стратегия языкового образования», нацеленный на повышение качества иноязычного образования. В 2015 г. там же состоялась международная научно-практическая конференция «Иностранные языки сегодня: инновации, стратегии и перспективы». Предметно-языковое интегрированное обучение проводится в России в рамках реализации Языковой стратегии в форме преподавания профильных курсов на английском языке (English for Specific Purposes). В Беларуси профессором С.И. Лебединским [4] разработана стратегическая теория овладения русским языком как иностранным. Опираясь на данную теорию, белорусские методисты разрабатывают свои проекты языковых стратегий.

Занимая лидирующие позиции на рынке экспорта образовательных услуг, Белорусский государственный медицинский университет стремится сохранить высокие позиции, для чего очень важны стратегические подходы. На примере кафедры белорусского и русского языков можно увидеть весь спектр векторов стратегического поля, на котором работает преподаватель.

Во-первых, это воспитательный вектор. С целью выработки ценностных ориентаций, определяющих целевые установки, в том числе профессиональные, и социальное поведение студентов, нами предлагается [5,11] пять апробированных технологий в воспитательной работе с отечественными и иностранными студентами: проблемно-ориентированный подход; обучение в команде; интерактивное обучение; практикоориентированное, симуляционное обучение; рейтинговое посеместровое оценивание знаний обучающихся. Данные технологии дают ощутимые результаты, так как способствуют методически грамотной организации развивающей образовательной практики; развитию и саморазвитию личности обучающихся с помощью соответствующих психолого-педагогических средств; освоению общих способов деятельности, норм общежития в разных видах общности людей;

реализации принципа педагогической целесообразности: взаимосвязи преподавания как организации педагогически целесообразной самостоятельной деятельности обучающихся, и учения; реализации целей и задач воспитательной работы в образовательной среде во внеучебное время; повышению качества обучения русскому языку как иностранному.

Во-вторых, это методический вектор, вбирающий в себя в т.ч. стратегию обучения С.И.Лебединского. Концепция белорусского ученого помогает диагностировать ошибки в речевых продуктах, создаваемых иностранными студентами, исправлять эти ошибки, применять превентивные технологии по недопущению искажений в речевых нормах, а также выбирать из огромной палитры инструментов для обучения русскому языку как иностранному нужный, универсальный.

Каждый преподаватель знает, что в преподавании РКИ есть т.н. «момент истины», наступающий после этапа объяснения, комментирования новой лексики – момент ее активизации. Это стадия, когда, во-первых, проверяется работа преподавателя, эффективность выбранной им на предыдущем занятии технологии знакомства с новой лексикой [9]. Во-вторых, это период формирования продуктивных и рецептивных навыков студента через включение его во все виды речевой деятельности, а значит, это фаза создания его активного словаря, когда осуществляется трансфер слова из пассивного словаря студента в активный и там «оседает». В-третьих, это стадия контроля эффективности установленных между словами парадигматических связей, способствующих быстрому извлечению из памяти этих слов для использования в речи. Искусство преподавателя и заключается на этом этапе в том, чтобы подобрать нужные «крючки» для «выуживания» из памяти студента пассивной лексики и перевода ее в статус активной. Под такими «крючками» понимаются стратегии активизации новой лексики.

Согласно стратегической теории овладения русским языком как иностранным С.И. Лебединского стратегии активизации новой лексики включают в себя использование новых слов в новых контекстах и ситуациях, в

различных комбинациях [4 : 47-60]. Выбор таких комбинаций зависит от наличия у обучающихся тех или иных специальных когнитивных способностей и индивидуальных особенностей. Поэтому данная теория представляет нам 12 вариативностей стратегий овладения языком. Опираясь на эту классификацию, мы предлагаем некоторые стратегии активизации новой лексики по русскому языку как иностранному в медицинском вузе при работе с профессионально-ориентированными текстами научного, научно-популярного стиля речи (уровень А2-В1): во-первых, стратегию «перехода» от анализируемости через «педалирование» формальных признаков языка при переработке информации с опорой на заученные правила, задания на усвоенное по аналогии и на отработку речевого поведения при спонтанно возникшей коммуникативной ситуации, когда формальные особенности языка помогают переработать информацию автоматически; во-вторых, стратегию обучения рациональным способам переработки словесного материала; в-третьих, стратегию отработки навыка коммуникативной гибкости; в-четвертых, стратегию по методу суждений «Я считаю, что...»; в-пятых, стратегию, обусловленную конкретной / абстрактной концептуализацией.

Кроме того, в языковую стратегию входит организационно-методический вектор, включающий инновационные педагогические технологии личностно-ориентированного обучения РКИ, практикоориентированность с 4-мя видами обучения: классическое, симуляционное, дистанционное, интерактивное [12,13]. Все это позволяет добиваться обратной связи, помогает студентам качественно осваивать учебную программу по РКИ в сжатые сроки и «поддерживать в тонусе» приобретенные навыки говорения, аудирования, письма, чтения, а также увеличивает процент «выживаемости знаний» студентов.

В процессе преподавания русского языка как языка специальности на уровне С1-С2, что соответствует второй ступени получения высшего медицинского образования, на первый план выходит необходимость проверки уровня овладения речью, контроль за усвоением языкового материала.

Использование видеоматериалов помогает преподавателю РКИ создавать на уроках реальные речевые ситуации (стратегии) медицинского характера, а также осуществлять проверку процессов порождения и понимания на слух звучащей речи. Такой методический прием помогает осознать причины сложностей в общении на профессиональном уровне на иностранном языке и определяет возможные или нежелательные модели речевого поведения в процессе диалога врача и больного. В качестве примера для лингвистического анализа можно привести отрывок из фильма «Врача вызывали?» (СССР, 1987), в котором стратегии диалогического общения врача и пациента определяют ход коммуникации. Последнее уже отмечалось в работе «О некоторых вопросно-ответных стратегиях в медицинском дискурсе врача и пациента» [3,10].

Очень важна работа со студентами по фонетике, формирующая аудитивные навыки. Разработанная [2,8] стратегия фонетико-интонационных заданий позволяет осуществлять поэтапную работу по подготовке студентов к слушанию и пониманию реплик различного интонационного характера, а затем говорению в рамках максимально приближенного к реальной ситуации диалога «врач-пациент».

Выводы. Широкий функционал, концептуальное поле и ассоциативный ряд лексемы СТРАТЕГИЯ позволяют ей быть активной и востребованной на современном этапе в методике преподавания РКИ. К векторам стратегического поля, на котором работает преподаватель, можно отнести воспитательный, методический, организационно-методический, научный. Стратегические подходы в преподавании иностранных языков, в том числе РКИ в высшей школе актуальны и имеют огромное значение для повышения качества обучения.

Список литературы.

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
2. Гринкевич Е.И. К вопросу о сборе аудиовизуальных средств обучения в процессе формирования профессиональной квалификации иностранных студентов-медиков /

- Е.И.Гринкевич, Т.Н.Мельникова, Ю.П.Куровская // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Междунар.науч.-практ. конф. посвящ. 45-летию каф. белорус. и рус. языков УО БГМУ, 3 окт. 2019 г. / редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 109-115.
3. Гринкевич Е.И. О некоторых вопросно-ответных стратегиях в медицинском дискурсе врача и пациента / Е.И.Гринкевич [и др.] // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Междунар.науч.-практ. конф. посвящ. 45-летию каф. белорус. и рус. языков УО БГМУ, 3 окт. 2019 г. / ред.кол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 185-191.
4. Лебединский С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С.И.Лебединский. – Минск : БГУ, 2019. – 423 с.
5. Мельникова Т.Н. О роли воспитательной работы с иностранными студентами медицинских вузов в повышении качества обучения русскому языку (из опыта работы кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета) / Т.Н. Мельникова, Т.И.Самуйлова // Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: збірник наукових статей за матеріалами XIV Міжнародної науково-практичної конференції (23 жовтня 2020 р.). – Харків: ХНАДУ, 2020. – 335 с.
6. Национальный корпус русского языка / <https://ruscorpora.ru/new/search-main.html> Дата доступа 09.04.2022
7. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М. : Рус.яз., 1984. – 608 с.
8. Ковынева И.А. Профессиональная компетентность как важный фактор в формировании преподавателя высшей школы
В сборнике: Традиционные и инновационные подходы к модернизации медицинского образования. Печатается по решению редакционно-издательского совета Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Курский государственный медицинский университет Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию". 2010. С. 194-196.
9. Ковынева И.А., Рубцова Е.В., Чиркова В.М. Русский язык. Учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному для студентов 2–3 курсов международного факультета / Курск, 2014.
10. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе. В сборнике: Университетская наука: взгляд в будущее. Сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции, посвященной 85-летию Курского государственного медицинского университета. В 2-х томах. Под редакцией В.А. Лазаренко. 2020. С. 751-754.

11. Ковынёва И.А., Петрова Н.Э. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции у иностранных студентов на основе междисциплинарных связей. В сборнике: Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития. Материалы XIX Международной научно-практической конференции. 2017. С. 162-167
12. Лешутина И.А. Активизация возможностей личности и коллектива как залог эффективного обучения РКИ В сборнике: Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации. Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара : В 2-х частях . 2016. С. 291-295.
13. Вохмина Л.Л., Лешутина И.А. Когнитивные особенности личности с высокой степенью мотивации к изучению РКИ (опыт экспериментального исследования) Русский язык за рубежом. 2019. № 2 (273). С. 87-91.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА ПОСРЕДСТВОМ ОНЛАЙН-РЕСУРСА «WORDWALL»

Ефремова Н. В.

**Волгоградский государственный медицинский университет, Волгоград, Российская
Федерация**

Чигринова Е.А.

**Волгоградский государственный медицинский университет, Волгоград, Российская
Федерация**

Переход на дистанционный формат обучения ставит перед преподавателем цель – изучать и создавать новые методы и приемы работы в рамках преподавания РКИ в обозначенном формате. Подготовка к занятиям стала занимать больше времени, поскольку необходимо «... готовить разные способы подачи и визуализации материала с учетом всех возможных вариантов развития событий» [Игнатенко, 9]. За последние два года «банк» онлайн-заданий вырос в несколько раз: появились новые формы подачи и проверки фонетического, грамматического и лексического материала: аудио/видеофайлы, онлайн-игры, флеш-карты, инфографика.

Для оптимизации учебного процесса преподаватели обращаются к различным онлайн-сервисам и площадкам, стимулирующим мотивацию иностранных студентов к обучению русского языка. Одним из широко известных интернет-сервисов сегодня является учебный ресурс – Wordwall, позволяющий создавать интерактивные задания, для закрепления и повторения изученного материала. Данная онлайн-площадка включает различные по форме шаблоны, адаптируемые и заполняемые каждым преподавателем индивидуально. Задания могут быть представлены в виде:

- колеса фортуны (случайный выбор вопроса, формы слова для каждого студента);

- мемори (необходимо переворачивать карточки, находя две одинаковые).

В рамках РКИ это могут быть задания: «найдите слова одного рода», «найдите прилагательные, обозначающие цвет», «найдите антонимы», «найдите изображения, обозначающие действия» и т.п.;

- анаграммы (буквы в строчке расположены в хаотичном порядке, надо расположить их в правильном порядке). Данная форма активно применяется для тренировки правильного написания слов, их транскрипций;

- погони в лабиринте (отвечающему необходимо двигать фигуру в направлении правильного ответа, параллельно пытаясь обойти врага). Рекомендуется использовать для закрепления изученного материала по таким темам, как спряжение глагола, мягкий и твердый тип окончаний прилагательных, притяжательные местоимения;

- групповая сортировка (студентам предлагается передвигать элементы в правильную сторону, например, согласные влево, а гласные вправо). Описанный шаблон применяется для проверки усвоения правил о временных формах глагола, разницы между вопросами «куда» и «где», предлогов «в» и «на».

Введение нового материала, относящегося к любому из уровней языка, требует от преподавателя и студентов сосредоточенности и внимания. Новая информация должна подаваться интересно и структурировано. Интерактивные онлайн-доски Miro, Jamboard дают возможность совместного использования и редактирования. В нашей практике часто используются онлайн-доски по следующему принципу: сначала преподаватель объясняет и схематизирует учебный материал, после чего просит студентов дополнить таблицы собственными примерами. Данный шаг создает доверительные отношения на занятии, позволяет обучающимся почувствовать себя в роли консультанта, учителя, что способствует формированию адекватной самооценки и преодоления стеснения.

После объяснения нового материала целесообразно провести его тренировку и закрепление с использованием онлайн-ресурса Wordwall. Изучение грамматической конструкции «любить+что» включает в себя информацию о спряжении глагола «любить», склонении неодушевленных существительных, местоимений и прилагательных в винительном падеже. Студенты часто обращаются к обозначенной конструкции при знакомстве, при

рассказе о себе, семье, поэтому важно ввести ее в активный словарный запас. Поставленная цель достигается посредством создания и участия в коммуникативных ситуациях, реализуемых с помощью Wordwall. Одним из востребованных шаблонов является «случайное колесо». Преподаватель запускает колесо, выбирает пару студентов и ставит перед ними задачу: разыграть диалог, используя выпавший вопрос. Например, на вопрос «ты любишь фрукты?» обучающиеся создают следующий диалог:

Студент 1: Нива, скажи, пожалуйста, ты любишь фрукты?

Студент 2: Да, Ахмед, я очень люблю фрукты.

Студент 1: Нива, а какие фрукты ты любишь?

Студент 2: Я люблю бананы, яблоки и апельсины.

Студент 1: А ты любишь красные или зеленые яблоки?

Студент 2: Я люблю красные яблоки.

Студент 1: Нива, угощайся, у меня есть красное яблоко.

Студент 2: Спасибо, Ахмед.

В разыгранном диалоге одновременно тренируются изученные конструкции «любить+что», «у кого есть+что», прилагательные, обозначающие цвета, вопрос с обращением, вопрос с выбором ответа, императив. Благодаря подобным коммуникативным ситуациям иностранные студенты реализуют навык построения диалога, знакомятся с интересами и увлечениями друг друга.

Онлайн-ресурсы способствуют выведению занятия на новый уровень, поскольку заинтересовать и удержать внимание обучающихся при изучении грамматики нового языка непросто. Учебная онлайн-площадка Wordwall позволяет преподавателям РКИ проявлять своё творчество, создавать новые формы закрепления и тренировки пройденного материала, тем самым развивая свою компетенцию и повышая уровень владения новым языком у студентов.

Список литературы.

1. Баталова Л.Г. Роль интерактивных образовательных практик на базе ресурса WordWall в формировании лексических навыков обучающихся / Л.Г. Баталова В кн.:

EdEXPO 2020 ИНТЕНСИВ: цифра, рост, карьера: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. - СПб.: Из-во «Международные образовательные проекты», 2020. - 87 с.

2. Игнатенко О.П., Ю.Г. Фатеева Несколько слов о проблемах дистанционного обучения иностранных студентов в вузах России / О. П. Игнатенко, Ю. Г. Фатеева // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2020. – № 1 (19). – С. 7-10.

3. Ефремова М.А., Королева И.А. Коммуникативная грамматическая игра с привлечением предметной наглядности на занятии русского языка как иностранного / М.А. Ефремова, И.А. Королева // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 2 (68). С. 83-85.

ТЕКСТЫ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ельцова Е.Н.

Высший институт языков г. Туниса, Университет Карфагена, Тунис, Тунис

Сфера услуг, и в частности туризм, в настоящее время представляет перспективную отрасль экономики большинства стран, в том числе и Туниса, в связи с чем русский язык становится все более востребованным в этой стране. В Высшем институте языков г. Туниса (Университет Карфагена) студентам предлагается не только классическое гуманитарное направление в изучении русского языка, но и специализация «Туризм и межкультурная коммуникация» (как на уровне бакалавриата, так и магистратуры). Потенциальной реализацией выпускников вуза выступает профессиональная деятельность в сфере международного туризма, что предполагает активное обращение к текстам рекламного и информационно-справочного характера с целью получения информации и последующего порождения собственного текста. От точности, правильности и убедительности туристического дискурса зависит качество туристских услуг. В связи с этим в условиях преподавания русского языка в профессиональных целях особенно важно научить студентов модифицировать тексты туристической сферы и создавать на их основе собственные рассказы и сообщения.

Туристический дискурс стал предметом изучения лингвистики и лингводидактики в первом десятилетии XXI века. Исследователи рассматривают такие вопросы, как терминосистема сферы туризма, ее лингвокультурологические и когнитивные аспекты, речевые стратегии и тактики в рамках теории речевого воздействия, система жанров. Туристический дискурс определяется как «вербализованная речемыслительная деятельность в институциональных ситуациях общения предметной области туризма» [2, с. 10]. А.В. Филатова выделяет следующие характеристики данного дискурса: особая тематическая направленность (путешествие и отдых), ориентация на строго определенного адресата (туриста), уникальность цели (проинформировать туриста / экскурсанта о том или ином туристическом продукте и таким образом стимулировать продвижение этого продукта и одновременно помочь в новых непривычных для него обстоятельствах), специфический набор языковых средств (лексических, синтаксических, стилистических) [3, с. 41–42].

В туристическом дискурсе выделяются различные жанры как в устной, так и в письменной форме. Письменная разновидность включает в себя печатные тексты (путеводитель, туристический проспект, каталог, статья, брошюра, листовка), компьютерно-опосредованную коммуникацию (веб-страница туристического бюро, электронное письмо клиента в туристическом бюро, отзыв туриста об отдыхе). Разнообразна и богата устная разновидность, которая проходит как в непосредственной, так и опосредованной форме: экскурсия, диалог с продавцом услуг, диалог с представителем принимающей стороны, диалог между туроператором и контрагентом и т.д. Каждый из приведенных жанров имеет определенные особенности и характеристики.

Несомненно, данные аутентичные материалы вызывают сложности в иностранной аудитории, поскольку тексты туристической сферы имеют полифоничный и гибридный характер, включают черты рекламного, научно-популярного и публицистического дискурсов [3, с. 80]. Трудность для студентов представляют содержащиеся в текстах термины (архитектурные,

исторические, искусствоведческие), лексика, связанная с профессиональными видами деятельности в туризме, национально-маркированная лексика, сокращения, большое количество числительных. Некоторым видам текстов туристической сферы общения свойственна сложная синтаксическая организация, обусловленная научно-популярным и публицистическими стилями изложения. В данных текстах отмечается резкий переход от описания к повествованию и наоборот, а также смена временных планов, активно используются безличные предложения и пассивные конструкции, выражается разная модальность: субъективная, объективная, побудительная.

Почему же необходимо научить будущих работников сферы туризма не только читать, но и модифицировать тексты туристической сферы? Прежде всего, это связано с самой природой туризма. Основой формой туристической коммуникативной деятельности является устный рассказ разной жанровой специфики (описание, сообщение, объяснение, совет, инструктаж, рекламная речь, экскурсионный рассказ), содержащий разные коммуникативные намерения, речевые стратегии и тактики, построенный с опорой на письменный текст, в частности, путеводитель. Модификация письменного текста в устный предполагает его интонационное оформление, эмоциональную выразительность. Говорящий активно использует простые слова, редуцированные и усеченные формы слов, клише, простые синтаксические конструкции, эллиптические и бессоюзные предложения. В случае подготовленного рассказа, например, рассказ представителя или экскурсовода, добавляются такие характеристики, как «логическая стройность, организованность, убедительность, точность мыслей, предметность, усложненный синтаксис, разноструктурность предложений» [1, с. 11]. Соответственно, важной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров и магистрантов туризма наряду с лингвистической, социолингвистической, стратегической, социокультурной и социальной является дискурсивная компетентность, т.е. способность обучающегося использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации

текста и тактики речевого поведения. Овладение дискурсивной компетенцией особенно актуально для представителей и экскурсоводов, так как именно их деятельность во многом связана с извлечением необходимой и значимой информации из письменных текстов с последующей передачей потребителям туристических услуг.

Опираясь на лингводидактические исследования в данной области, свой собственный опыт работы в качестве экскурсовода, мы строим работу с туристическими текстами на занятиях по русскому языку как со студентами, так и магистрантами в рамках профессионально-ориентированных курсов («Природные и археологические парки Туниса» – студенты 2-го года обучения, «История Туниса» – студенты 3-его года обучения, «Туризм и культурное наследие» – магистранты), где большое внимание уделяется чтению литературы по специальности, усвоению специальной лексики и терминологии, порождению собственных сообщений и речевых моделей, используемых в ситуации туристического дискурса, формированию способности интерпретировать свои культурные факты, традиции и ценности на русском языке, соотносить их со знаниями о России и русских. Предлагаемые аутентичные (учебно-профессиональные тексты, статьи из журналов и газет, ресурсы интернета, собственно тексты туристического дискурса) соответствуют не только узко учебным ситуациям и целям, но и направлены на реальные условия общения и отражают особенности профессии, жизни и культуры страны. В ходе работы над аутентичными текстами формируются умения преобразования текста (исключение менее существенной информации, изменение композиционной структуры текста, разъединение сложных предложений, умение структурировать информацию и т.д.). Формируются навыки предложения рекомендаций туристических услуг (достопримечательностей, экскурсий, мероприятий), объяснения маршрута по карте, схеме, плану, сообщение о достопримечательностях, инструктирование о правилах пребывания в стране, о правилах поведения во время экскурсии. Приведем некоторые примеры учебных заданий:

- Дайте не менее 10 советов российским туристам, приехавшим в Тунис. При составлении ответов используйте приведенные ниже глаголы в форме повелительного наклонения: посетить (что?), побывать (где?), увидеть (что?), познакомиться (с чем?) и т.д.

- В русскоязычных путеводителях по Тунису найдите информацию о музеях страны. Расскажите, где они находятся, какие экспонаты там представлены, о чем они рассказывают. На какой день недели приходится выходной день? Сколько стоит билет?

Используемые в путеводителях, проспектах и брошюрах фотографии достопримечательностей, схемы, таблицы также могут выступить поводом для активизации учебного материала. Так, иллюстрации можно использовать в качестве пунктов плана для последующего пересказа. Помимо этого, предлагаемые иллюстрации в целом создают положительный эмоциональный фон обучения и стимулируют учащихся к самостоятельному поиску новой информации (Рассмотрите фотографии достопримечательностей Туниса. Подпишите, какие это памятники и достопримечательные места. Где они находятся? Подберите в Интернете информацию. Попробуйте составить свой рассказ из нескольких предложений).

Уделяется большое внимание составлению тематического планирования экскурсии. Современные учебные пособия по РКИ в сфере туризма опускают данный аспект, и во многом это связано с национально-региональным компонентом экскурсионного рассказа. Экскурсовод в устной форме передает страноведческую информацию о стране, источником которой выступают прежде всего аутентичные тексты в письменной форме (путеводители, историко-культурологическая литература и т.д.), на основе которых строится собственный экскурсионный рассказ. Структура такого рассказа, независимо от темы, вида и формы проведения, одинакова и включает вступление, основную часть и заключение. Каждая часть экскурсионного рассказа характеризуется определенными речевыми актами: вступление предполагает речевые акты инструктирования и информирования; основная часть содержит речевые акты

привлечения и концентрации внимания; заключение вовлекает речевые акты подведения итогов [1, с. 11]. Также он создается с учетом социокультурных, профессиональных, возрастных, образовательных характеристик инокультурного адресата. Включение в учебный процесс отработки навыков построения экскурсионного рассказа позволяет значительно повысить уровень коммуникативной компетенции обучающихся. Знакомство с экскурсией как жанром туристического дискурса ведет также к знакомству с эталонами поведения в разных культурах и туристическими ожиданиями. По завершению учебных курсов студентам предлагается на основе прочитанных текстов построить экскурсионное сообщение о том или ином достопримечательном месте (археологическом парке, музее, городе). Магистранты в рамках курса «Туризм и культурное наследие» знакомятся со структурой экскурсионного рассказа, различными типами экскурсий, а также требованиями, предъявляемыми экскурсоводу. Далее им предлагается составить полноценный экскурсионный рассказ с опорой на тематическое планирование и историко-культурологические тексты (Представьте, что Вы работаете гидом. Подготовьте 2-часовую пешеходную экскурсию по старой части арабского города Медине. Прочитайте тексты о достопримечательностях Медины Туниса. Запланируйте свой маршрут. Для этого изучите карту Медины. Подготовьте свои туристические комментарии к посещаемым объектам).

Над проектом экскурсии можно работать в мини-группе, парами или индивидуально. Большое внимание уделяется оформлению начала и конца коммуникации, составлению вступительной и заключительной части к экскурсиям. В ходе презентации студенты и магистранты выступают не просто слушателями, а активными и заинтересованными участниками – экскурсантами. Им отводится роль экспертов, они задают вопросы по заинтересованной теме (Где лучше всего купить сувениры? Повторите, пожалуйста, когда был открыт музей? Где можно купить путеводители на русском языке? и т.д.).

Данная форма работы позволяет проявить индивидуальные качества и творческие возможности студентов. Сбор материала связан с использованием ресурсов интернета и официальных сайтов туристических организаций (сайта Министерства туризма и ремесел Тунисской Республики, Национального офиса по туризму).

Итак, формирование дискурсивной компетенции значительно повышает уровень коммуникативной компетенции обучающихся и способствует осуществлению межкультурного профессионального общения. Богатый спектр разножанровых текстов туристической сферы (как в письменной, так и в устной форме) может стать плодотворной основой в обучении русскому языку в профессиональных целях. В ходе овладения РКИ в туристических целях необходимо обучать студентов и магистрантов подбирать тексты туристического дискурса и обрабатывать их, извлекать значимую информацию, точно, доступно и убедительно излагать ее клиентам.

Список литературы.

1. Демидова Т.В. Феномен интердискурсивности экскурсионных текстов: опыт лингвокогнитивного анализа текстов экскурсий по Нижнему Новгороду и Нижегородской области: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Тамбов, 2009. – 23 с.
2. Слезко Ю.В. Методика формирования стратегией овладения профессиональным дискурсом сферы туризма (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2014. – 27 с.
3. Филатова Н.В. Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах. Дис. ... канд. фил. наук. – Москва, 2014. – 179 с.

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В РКИ: УЧЕБНИК «ЖИЛИ-БЫЛИ... 28 УРОКОВ» И ПРАКТИКА РАБОТЫ С НИМ

Новик А.А.

**ФГБОУ ВО Смоленский государственный медицинский университет Минздрава
России, Смоленск, Российская Федерация**

Алферова А.Н.

**ФГБОУ ВО Смоленский государственный медицинский университет Минздрава
России, Смоленск, Российская Федерация**

Введение элементов опережающего обучения на занятиях РКИ (на основе учебного комплекса «Жили-были» Л.В. Миллер, Л.В. Политовой, И.Я. Рыбаковой и учебно-методического пособия «Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка...» Лешутиной И.А., Макеенковой Т.В., Малинкиной Н.А.) помогает формировать устойчивые знания, коммуникативные навыки и стимулирует мышление. Эта система предполагает использование учениками методов алгоритмизации поисковых действий, анализа, синтеза и обобщения как средств научного познания, что ведет к экономии времени и формированию навыка быстрого действия.

Важность использования на занятиях опережающего обучения подчеркивали многие выдающиеся педагоги, среди которых Л.В. Занков [2] и С.Н. Лысенкова [5]. Разработке концепции опережающего обучения посвящены многие последующие работы С.Г. Вершиловского, К.К. Колина, А.Е. Марона, А.И. Субетто, А.Д. Урсула и другие [1, 3, 6, 10, 11]. К.В. Рыбакова считает: «Опережающее обучение – вид обучения, при котором основные темы кратко даются преподавателем до того, как начнётся изучение этих тем по программе. Краткие основы могут даваться как тезисы при рассмотрении смежной тематики, так и представлять собой ненавязчивые упоминания, примеры, ассоциации. Предполагается, что опережающее обучение эффективно при изучении темы, трудной для восприятия» [9]. Такое обучение направлено на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности получать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, т. е. саморазвиваться.

Особенно актуальным становится вопрос использования методики опережающего обучения при изучении иностранных языков в медицинском вузе: «Актуальность... обусловлена необходимостью повышения уровня адаптивности системы медицинского образования к внешним вызовам, в частности: приведение в соответствие с требованиями информационной образовательной среды ресурсного обеспечения медицинских учебных заведений всех типов; обеспечение соответствия содержания медицинского

обучения и структуры подготовки кадров потребностям работодателей; формирование инновационного научно-методического обеспечения учебного процесса» [8].

С.Н. Лысенковой определены 3 ведущих метода: комментируемое управление, опорные схемы и перспективная подготовка. Их использование при отработке навыка поисковой деятельности предполагает строгую последовательность действий, на базе которых формируется алгоритм. Обучающиеся приходят к выводу, что использование правильного алгоритма всегда приводит к успешном решению поставленной задачи.

В такой учебной ситуации компетенции чтения, аудирования, говорения и письма формируются интегрировано, на базе аутентичного материала, что способствует ускоренной лингвистической адаптации и последующей безбарьерной коммуникации: «Эти умения развиваются благодаря построению учебного процесса на основе принципа вариативности: применении разнообразных видов, форм, режимов работы [8].

Однако применение опережающего обучения в преподавании РКИ рассматривается гораздо реже. На кафедре лингвистики СГМУ для обучения РКИ успешно применяется учебный комплекс Л.В. Миллер, Л.В. Политовой и И.Я. Рыбаковой «Жили-были... 28 уроков» [7], в котором присутствуют учебные материалы, соответствующие методике опережающего обучения. Здесь грамматический материал рассматривается последовательно, но в рамках опережающего обучения с первого урока вводятся лексика и синтаксические модели в последующих тем. При изучении грамматического рода (урок 1) появляется вопрос «Кто это», который вводит категорию «одушевленности». Внимание студентов привлекают слова мужского рода «папа», «дядя», в которых грамматическое оформление рода вступает в противоречие с логическим.

В рамках речевого этикета и руководства к выполнению заданий предлагаются фразы, грамматическая модель которых включает форму повелительного наклонения: «давайте познакомимся», «слушайте, повторяйте,

читайте». Их многократное повторение в ходе урока способствует быстрому закреплению в памяти и создаёт возможность первичной элементарной коммуникации на русском языке.

В методическом пособии «Рабочая тетрадь по практической грамматике» [4], разработанном на кафедре лингвистики, в упражнениях к первому грамматическому уроку дополнительно представлены слова женского рода с нулевым окончанием, расширен круг словоформ существительных мужского рода с окончанием на - а/я, а также предлагается упражнения на дифференциацию по категории «одушевленности», которые не показаны в учебном комплексе. Анализ моделей изменения существительных в форму множественного числа (урок 4) подготовлен употреблением в инструкциях к заданиям лексем в форме множественного числа, а также в упражнении на тренировку техники чтения: «слова», «предложения» и «диалоги», «джинсы» (уроки 1, 2, 3). Таким образом, к началу урока 4 обучающиеся уже имеют представление об отдельных моделях образования форм множественного числа, систематизируют их и выстраивают систему типичных моделей и исключений.

Изучение предложно-падежных форм существительных начинается с одиннадцатого урока. Однако лексемы в форме винительного падежа встречаются в шестом уроке в составе конструкции S + P + O (прямой объект в В. п.): «Я читаю журнал», «Мы смотрим телевизор», «Они делают уроки». Дополнительно вводится модель «глагол + существительное в В. п. с предлогом»: «играть в крикет», «отвечать на вопросы». Пропедевтически представлены частотные словосочетания «звонить друзьям» (с Д. п.) и «гулять в парке» (с. П. п.): «Спросите и дайте отрицательный ответ, используя сочетания. Например: «Читать журнал – гулять в парке». «Ты читаешь журнал? – Нет, я не читаю журнал, я гуляю в парке».

В уроке 8, при изучении моделей просьбы русского речевого этикета «дайте, пожалуйста» и «покажите, пожалуйста», появляются формы В. п. в

сочетании с глаголом повелительного наклонения: «дайте, пожалуйста, словарь» и «покажите, пожалуйста, самовар».

В уроке 9 учащиеся встречаются примеры сочетаний «купить (глагол) + существительное в В. п.»: «купить билет», «купить кофе, купить цветы». Для выполнения задания 4 урока 9 предлагаются формы В. п. слов, обозначающих дни недели, в том числе формы женского рода с изменением окончания: «среда – в срЕду». Тогда как до этого момента в винительном падеже употреблялись только неодушевленные существительные мужского рода, у которых окончание не изменяется. Дни недели также несколько раз встречаются в тексте урока 9.

Также с опережением подробного анализа грамматической темы вводятся отдельные формы родительного падежа. Так, в материале урока 8 в модели речевого этикета приводится отрицательный ответ – «у меня нет». Более широкий спектр подобных форм можем найти в речевом этикете урока 11 – «у тебя / у вас», «у меня», а также в уроке 12 в тексте «На уроке» – «у вас», «у меня».

Во втором уроке в описании карты метро вводится предложение «Это станция метро «Садовая», в тексте урока 8 «Наш город» и в вопросах к этому тексту встречаются примеры использования родительного падежа со значением принадлежности: «улица Петербурга», музеи «Петербурга». Это же значение мы обнаруживаем в примере фразы речевого этикета (урок 12) «улица Мира» и в инструкции к заданиям 6 и 7 (урок 12) «карту России», «в центре вашей страны». Заметим, что обучающимся предоставлены примеры изменения не только существительных, но и притяжательного местоимения и прилагательного.

Сочетание числительного с зависимым существительным в форме родительного падежа со значением количества появляется в тексте «Что мы едим» (урок 11): «три раза в день».

Родительный падеж со значением отсутствия вводится в фразе речевого этикета тринадцатого урока в модели диалога по телефону: «его / её нет дома».

Такое количество случаев опережающего введения форм родительного падежа можно объяснить тем, что эта высоко частотная падежная форма редко употребляется с глаголами (особенно в тех моделях, что отобраны для усвоения на элементарном уровне РКИ). Исключение – модель «приехать + из существительное в Р. п.», которая дополнительно вводится и отрабатывается в упражнениях методического пособия «Рабочая тетрадь по практической грамматике»: «Это Финляндия. Сирпа приехала из Финлянд__» [] (4, 19).

Проанализированные примеры доказывают, что успешность применения учебного комплекса «Жили-были... 28 уроков» и методического пособия «Рабочая тетрадь по практической грамматике» обусловлены включением методики опережающего обучения во все уровни учебного процесса.

Опережающее обучение на уроках изучения русского языка иностранными студентами выступает основой более скорого формирования функциональной языковой грамотности, психологической уверенности студентов в правильности действий, стимулирует совершенствование коммуникативных навыков.

Список литературы.

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография / С.Г. Вершловский. – СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2008. – 151 с.
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков; АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1990. – 418 с.
3. Колин К.К. Российская концепция опережающего образования / К.К. Колин [Электронный ресурс] – Режим доступа: methodist.lbz.ru/lections/10/files/10.doc.
4. Лешутина И.А. Рабочая тетрадь по практической грамматике русского языка для самостоятельной работы иностранных учащихся / И.А. Лешутина, Т.В. Макеенкова, Н.А. Малинкина. – Смоленск: Изд-во СГМУ, 2019. – 72 с.
5. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы / С.Н. Лысенкова. – Москва: Просвещение, 1988. – 192 с.
6. Марон А.Е. Опережающее обучение как фактор модернизации образования взрослых в современных условиях / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №4. – с.58-62.

7. Миллер Л.В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник / Л.В. Миллер, Л.В. Политова, И.Я. Рыбакова. – СПб.: Златоуст, 2016. – 152 с.

8. Ронжина Н.А. Опережающее обучение в современной методике преподавания иностранного языка в медицинских образовательных учреждениях / Н.А. Ронжина, С.В. Плотнова, В.В. Гаврилова // Современное педагогическое образование. – №9. – 2020. – С. 95-98.

9. Рыбакова К.В. Из опыта использования технологии опережающего обучения / К.В. Рыбакова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://infourok.ru/tehnologii-ispolzovanie-na-urokah-russkogo-yazikatema-operezhayuschee-obuchenie-494521.html>.

10. Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм. Том четвертый. Книга 1. Ноосферное или Неклассическое человековедение: поиск оснований / Под ред. Л.А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 1000 с. – С. 79-131.

11. Урсул А. Д. Концепция опережающего образования // Alma mater. – 2006. – №7. – С.28-33.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПРИ ОТБОРЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА И В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

Караева Н. Ш.

**Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) «Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)»,
Таганрог, Российская Федерация**

Каждый язык имеет свою индивидуальную языковую картину мира, в соответствии с которой носители языка создают содержание фразы. Язык представляет собой огромный источник информации, способный рассказать об истории народа и его традициях. В свою очередь, совокупность этих знаний и представляет собой то, что принято называть «лингвистическими явлениями».

Лингвистическим явлением являются тропы, универсальные лексические, грамматические и стилистические категории, а также языковые реалии. Если рассматривать категории как лингвистические явления, значительная часть таковых представляют собой лексико-грамматические явления, которые у преподавателей, которые работают на разных этапах обучения иностранному языку, в частности французскому. Стоит отметить, что каждый метод обучения подразумевает индивидуальный языковой материал.

Понять эффективны ли те или иные принципы отбора и структурирования обучающего материала можно только в условия процесса обучения. При этом совсем не обязательно учитывать основные принципы, на которых базируется этот метод. Однако, необходимо учитывать специфику изучаемого иностранного языка при выборе учебно-методического материала. Конечно, невозможно предусмотреть абсолютно всё, но проблема в другом: для непосредственной коммуникации этого и не нужно.

Чтобы грамотно сформировать у обучаемых грамматические навыки, необходимо также развивать умения говорения, аудирования, чтения и письма.

При отборе необходимого учебного материала нужно о помнить о морфологии и синтаксисе. В этом и заключается лингвистический компонент при обучении иностранному языку. Умение пользоваться иноязычным грамматическим материалом подразумевает, что субъект может четко формировать свои мысли на иностранном языке, а также способен образовывать нужные формы слов или нужную синтаксическую конструкцию, при этом грамотно употреблять их в процессе коммуникации. Во время подготовки к экзаменам по иностранному языку требуется обратить внимание на словообразование, которое встречается в разделе лексико-грамматических названий. Отсюда возникает вопрос: как правильно подобрать правильную форму слова в этих лексико-грамматических тестах? Но, к сожалению, чёткого правила не существует. Что можно посоветовать в данном случае ученикам? Больше читать на французском, слушать радиопередачи и смотреть франкоговорящее телевидение, потому что такие слова из текста в текст повторяются. Особенно такой подход будет полезен тем, кому сложно «зазубривать» исключения.

Преимуществом подробного изучения словообразования развивает такие языковые навыки как лингвистическая догадка и чтение, а также делает словарный запас шире. Но, к сожалению, в программе обучения, например, французскому языку отводиться мало времени для грамматики и лексикологии.

Лексический, грамматический и фонетический аспекты невозможно разделить, так как они моделируют систему речи. Потому что во время обучения иностранному языку нужно исходить не из понятий языка и речи.

В последние годы стала популярна мысль о функциональной направленности обучения. Функциональный подход применим к обучению чтению. При этом текст должен быть интересен ученику; содержать неизвестную, но при этом актуальную информацию и т.д.

Сегодня существует ориентир на развитие функциональной грамотности. С использованием лингвистических явлений иностранного языка необходимо развивать способность учащихся свободно использовать навыки чтения и словообразования для целей передачи получения информации из текста и обратной передачи такой информации в реальной языковой коммуникации. Поэтому подобранный учебный материал должен возбуждать интерес к языковой деятельности, опираться на опыт и возраст учащихся и способствовать развитию творческих способностей.

Список литературы.

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М., 1955.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология: Для институтов и факультетов иностранных языков. – М., 2009.
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1982.
4. Иванова Н.В. Эффективное использование новых информационных технологий в преподавании английского языка в средней школе. – Красноярск, 2004.
5. Синельников Ю.Г., Андросова С.А. Учебное пособие по практической грамматике французского языка. – Белгород, 2006.
6. Тархова В.А. Хрестоматия по лексикологии французского языка. – Л., 1972.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ «СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ» И ЕЁ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Бех О.С.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ),
Таганрог, Российская Федерация

Лексика - это многоаспектный и целостный системный объект. Полевой метод показывает наличие упорядоченной и организованной системы слов в памяти человека. Кроме того, такой подход позволяет изучать языковые единицы с помощью построения различных и взаимосвязанных блоков в их всевозможных связях, анализировать разнообразные системные отношения слов.

Со стороны учёных уделялось огромное внимание этому феномену. Системность и структурность языка отмечалась такими лингвистами, как, Й. Трир, В. Порциг, В. Г. Гак и др., но первым, кто обратил внимание на это лингвистическое явление был швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр. Учёные-лингвисты В.Г. Адмони, Ю.С. Степанов, Л. Вейсгербер, Г.С. Щур и др. исследовали различные аспекты теории поля.

Термин «поле» начал активно использоваться в работах Й. Трира и Г. Ипсена, рассматривающих поле как совокупность слов с общим значением. Концепция лингвистических (лексических) полей Й. Трира основана на теории Ф. де Соссюра. Её суть в том, что язык представлен как система сетей, объединенных между собой различиями, противоположностями, а также особыми ценностями[6, с.78],.

Семантическое поле – это совокупность ЛЕ, объединённых на основе синонимических, антонимических, деривационных, синтаксических и лексических связей[2].

Семантические поля обладают следующими характеристиками: 1) наличие общего семантического признака, объединяющего единицы поля; 2) иерархическая структура системы и ассоциативные связи её элементов; 3) взаимосвязанность элементов поля; 4) полнота, обширность; 5) произвольность; 6) непрерывность[4,с.135]. В качестве примера рассмотрим тему *la nourriture*. *La nourriture* является общей характеристикой, которая объединяет все единицы поля. *La nourriture*, в свою очередь, разветвляется на *les fruits*(фрукты), *les légumes* (овощи), *les produits laitiers* (молочные продукты), *les boissons*

(напитки), а далее определяются частные продукты в каждом секторе, т.е. подчеркивается иерархическая структура и наблюдается взаимосвязанность всех её элементов. При необходимости объекты могут сопровождаться наглядностью, т.е. картинками для семантизации лексики на начальном этапе. Структура поля характеризуется обширностью лексики, произвольностью, полнотой и непрерывностью.

В строении семантического поля выделяют ядро и периферию. Ядро содержит лексику, которая наиболее точно характеризует центральное, ключевое слово. В свою очередь, периферия включает лексические единицы, которые являются более удалёнными в своём значении от ядра (центрального слова) [3,с.178]. В качестве примера можно привести тему *la beauté*, где центральным словом является слово *le maquillage* (макияж), следовательно слова *l'endroit* (область нанесения), *la manière du maquillage* (способ нанесения), *l'outil* (инструменты), *le matériel* (материал) являются периферией.

И. Л. Бим описывает процесс усвоения лексической стороной речи как овладение значением слова, его звуковой и графической формой, умением употреблять слова в правильном контексте, что подразумевает знание форм слова и возможностей его сочетания с другими словами. Преимуществом использования семантических полей на уроке французского языка является наличие наглядности. Составление семантических карт происходит на занятии при совместной работе преподавателя со студентами. Обучающиеся сначала вспоминают все знакомые слова, преподаватель дополняет их список новыми ЛЕ и помогает классифицировать. Таким образом, достигается цель по интеграции имеющихся знаний с новыми знаниями.

Применение семантических карт, «решёток» при обучении лексике на уроке целесообразно, т.к. в нём возможны все семантические отношения: синонимия, антонимия, конверсия, отношения включения, ассоциативные отношения полисемии. Построение семантических карт решает одну из основных трудностей, связанную с овладением словом- его многозначность. Например, слово *départ* (m) - *l'action de partir, généralement pour commencer un*

voyage. В переводе с французского означает 1) выход, уход, отставка, увольнение; 2) старт; 3) неудачное начало. Синонимами слова *départ* (m) являются *vol*(m); *trajet*(m); *déplacement*(m); *sortie*(f); *commencement*(m) и т.д.

Выбор правильного контекста употребления слова также является важной характеристикой в процессе изучения французского языка. При переводе слов можно выделить три категории: а) у слова существует единственный эквивалент перевода, т.е. есть постоянный эквивалент. Например, *Union Européenne* – Европейский союз; б) у слова имеется целый ряд контекстуальных эквивалентов. Например, *suffrage*(m) – избирательное право, избирательный голос; одобрение, в) данное слово не имеет эквивалента в другом языке. В данном случае в словарях предлагается лишь объяснение значения слова. В качестве примера можно привести слово *désistement*(m), которое означает снятие своей кандидатуры в пользу другого. Для правильного контекстного употребления слова необходимы фоновые знания о стране изучаемого языка, поэтому в данном случае целесообразно использовать в учебном процессе семантические «решётки», т.к. именно они способны отразить реалии характерные для страны изучаемого языка. В качестве примера рассмотрим тему *Habitations*(типы жилых зданий). Таким образом, можно внести в семантическую «решётку»(таблицу) следующие параметры: наименование жилого объекта(*HLM*; *une maison de plain pied*, *un gratte-ciel*; *l'appartement* и др.); количество этажей в здании; объяснение значения слова на французском языке - дефиниция слова; пример использования. Если в родном языке правильный выбор подходящего контексту слова происходит интуитивно, то изучая иностранный язык необходимо вести целенаправленную работу по формированию и развитию лексического навыка. Семантические карты, «решётки» и блоки, как средства наглядности, способствуют определению связей слова в различных контекстах. Для расширения контекста необходимо соединять смежные семантические поля. Изучая новую тему следует использовать не только новые ЛЕ, но и активную лексику, которая была изучена ранее. Рекомендуется вводить лексику в определенном контексте с

целью формирования первичного словесного окружения. Также необходимо обеспечить максимальное использование лексики, чтобы она сохраняла свою актуализацию и использовалась в качестве активного словаря. Активный словарь проще увеличивать за счёт творческого применения ранее изученной лексики в новом контексте[5, с. 86–87].

Таким образом, семантические поля позволяют объединять слова различных частей речи, чьи значения имеют как минимум один семантический признак, являющийся общим для них. Составление семантических карт, «решёток» чрезвычайно важно, так как их построение определяет взаимосвязь слов в определенном семантическом поле, формирует умение употреблять слова в правильном контексте, что подразумевает знание форм слова и возможностей его сочетания с другими словами. Работа в данной технологии значительно улучшает уровень организации лексико-грамматического строя речи у обучающихся.

Список литературы.

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1961.
2. БЭСЯ — Большой энциклопедический словарь. Языкознание. — М., 1998.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Просвещение, 1984.-397 с.
4. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. — М.: Русский язык, 1993.
5. Ipsen G. Der alte Orient und die Indogermanen // Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft: Festschrift fuer W. Streiberg. —Heidelberg: Winter, 1924. — P. 200–237.
6. Saussure F. Cours de linguistique générale / F. de Saussure. — P., 1978. — 224 p.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Ефремова Н.В.

**ФГБОУ ВО Волгоградский государственный медицинский университет, г. Волгоград,
Российская Федерация**

Чигринова Е.А.

**ФГБОУ ВО Волгоградский государственный медицинский университет, г. Волгоград,
Российская Федерация**

При обучении студентов-иностранцев важно использовать тексты, которые будут их мотивировать к дальнейшему изучению профессии и давать профессиональные навыки и умения. Поэтому необходимо в работе с текстом выработать навыки аудирования и правильного интонирования речи, поскольку при правильном аудировании включаются механизмы правильного произношения и запоминания.

Аналитическое усвоение интонации чужой речи предполагает сравнение ее с интонациями родного языка. Осуществлению сопоставительного метода в обучении интонации мешает то обстоятельство, что для целого ряда языков, в особенности восточных, фонетика совершенно не разработана и поэтому преподаватель русского языка, не имея достаточной теоретической и методической опоры вынужден ограничиваться в этом отношении самыми общими замечаниями. Частично здесь может помочь внимательный анализ ошибок и погрешностей, допускаемых учащимися в интонировании и акцентно-мелодическом членении русской речи.

Обучение ритмике и мелодике не может быть связано исключительно с так называемым аналитическим чтением на занятиях по развитию речи, а во многом должно опираться на грамматику, точнее – на синтаксис. Именно на специальных занятиях по синтаксису преподаватель имеет возможность показать учащимся тесную связь строя предложения с интонацией. синтаксические связи и синтаксические группы в составе предложения, тут же выяснить какими фонетическими средствами обозначаются разделы между этими группами, какие ритмико-мелодические группы предложений возможны и действительно существуют в речи на базе изучаемых конструкций. Так, например, для лучшего усвоения интонации студенты разучивают стихотворные и прозаические отрывки, читают связанные тексты. При этом необходим интонационно-синтаксический анализ текста, проводимый преподавателем на каждом занятии и реализуемый через предтекстовые, притекстовые и послетекстовые предложения.

Таким образом, интонационные нормы русского языка должны изучаться студентами-иностранцами в тесной связи с грамматическими правилами и с практикой аналитического чтения, чем систематичнее будет осуществляться это увязка, тем значительнее будет достигнутый результат. С первых занятий по синтаксису. при изучении основных функциональных типов русского предложения, следует обратить внимание учащихся на первостепенную роль мелодики в выражении модальности предложения. Зачастую неправильная мелодизация предложения приводит к неправильному пониманию или недопониманию заключённой в нем мысли.

Тренировку интонирования рекомендуется начать с простых предложений, например, такое предложение как «Завтра Том едет в Москву», преподаватель произносит с различными интонациями, сделав из него простое утверждение, общий вопрос, категорическое приказание или восклицание, выражающие удивление. Необходимо записать эти предложения на доске и показать интонационно их различие. Для автоматизации соответствующих произносительных работ надо провести ряд тренировочных упражнений, где студенты будут четко слышать ту или иную интонацию. В дальнейшем знакомство студентов с модальными интонациями русского предложения расширяется в связи с систематическим изучением модальных функций и форм сказуемого в разных видах простого предложения. Важно объяснить студентам правильное произношение предложений, осложнённых экспрессией категорического волеизъявления, повеления, команды, характеризующихся расширением высотного диапазона и усилением ударений, особенно на члене предложения, который является смысловым центром приказания. Особенно это необходимо при изучении блока информации, посвященного медицинской практике в общении врача и пациента. Это такие предложения как «Откройте рот», «Дышите глубже», «Не дышите», «Повернитесь на левый бок», «Следите за пальцем» и т.д., которые так необходимы в дальнейшей практике студента медицинского вуза.

В вопросительном предложении особую роль играет вопросительное слово; оно является обычно наиболее высоким по тону, наиболее напряжённым и сильным по громкости. Навыки произнесения повествовательных и вопросительных предложений закрепляются в серии тренировочных упражнений с использованием различных интонаций: побудительных, повествовательных, вопросительных. Далее упражнения могут усложняться, к примеру такие предложения как «Завтра мы пойдём на экскурсию». Могут быть усложнены для произнесения студентам вопросами о том, что они выделили интонацией: Когда мы пойдём на экскурсию? Кто пойдёт на экскурсию? Мы пойдём или поедем? Куда мы пойдём завтра? Таким образом учащиеся овладевают навыками интонирования простого фразового предложения. Далее рекомендуется усложнение текстов, так как при повышении трудностей происходит улучшение усвоения научного медицинского текста, который обслуживает сферу профессионального общения «врач-пациент» и характеризуется большим количеством сложных терминов, специальным синтаксисом.

Список литературы.

1. Фатеева Ю. Г. Изучение интернациональной лексики при изучении научного стиля речи русского языка как иностранного / Ю. Г. Фатеева // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2018. – № 1(17). – С. 169-171. – EDN VLKFOC.
2. Алещенко Е. И. Аспекты медицины в лингвистической и литературоведческой парадигме / Е. И. Алещенко, О. Н. Калениченко, Ю. Г. Фатеева. – Харьков : Книга Плюс, 2017. – 128 с. – ISBN 978-617-7384-73-0. – EDN ZWCHZD.
3. Фатеева, Ю. Г. Основы делового общения : Учебное пособие по лекционному курсу / Ю. Г. Фатеева. – Волгоград : Волгоградский государственный медицинский университет, 2021. – 88 с. – ISBN 978-5-9652-0682-7. – EDN RHCNYX.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Гладышева А.В.

Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация

Чаплыгина Т.А.

Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация

Данная статья посвящена вопросу применения Интернет-ресурсов в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) в рамках высшего образования. Представлены образовательные платформы, инструменты и сервисы для организации обучения РКИ, которые будут полезны как преподавателям, так и студентам. Рассмотренные электронно-образовательные ресурсы возможно использовать в преподавании в рамках аудиторных и дистанционных занятий, самостоятельной работе обучающихся, а также при выполнении студентами домашнего задания.

В современной практике преподавания русского языка как иностранного важным является применение образовательных ресурсов сети Интернет. Это направление активно развивается, так как оно позволяет создавать хорошую основу для деятельности преподавателя при подготовке к занятиям, а также вызывает особый интерес у иностранных студентов при изучении русского языка. Существует большое количество обучающих ресурсов по РКИ, рассмотрим наиболее используемые сайты в преподавании языка.

<https://quizlet.com/> - данный сайт и приложение помогут студентам самостоятельно изучать лексику с помощью следующих разделов: «карточки», «заучивание», «письмо», «правописание». Преподаватель же на парах может проверить новые слова посредством раздела «тест». Сайт автоматически создает тесты, и по желанию педагога, они могут быть индивидуальными для каждого студента. Помимо этого, проверочные тесты можно создавать при помощи сервиса Google Forms.

<https://wordwall.net/> позволяет преподавателю подготовить как печатные материалы, так и интерактивные задания. Сайт – это система 18 шаблонов, среди которых «анаграмма», «викторина», «найди пару» и другие. Следует подчеркнуть, что на нем присутствуют и готовые упражнения, которые можно редактировать. Аналоги этого сайта – <https://learningapps.org/> и <https://wizer.me>.

<https://kahoot.com/> и <https://quizizz.com/> представляют собой игровые платформы, на которых можно создавать как собственные викторины, так и использовать уже готовые, которые также можно редактировать. Студентам понадобятся смартфоны или планшеты с выходом в сеть Интернет, преподавателю – компьютер, на котором будут показаны вопросы.

<https://toolsforeducators.com/>, <https://worksheets.theteacherscorner.net/> позволяют педагогу создавать такие задания как word search puzzles и кроссворды.

Существует множество сайтов, которые посвящены именно РКИ. Их можно использовать как студенту при самостоятельном изучении языка, так и преподавателю для поиска материалов к занятиям. Среди них можно выделить следующие:

- <https://www.catalogue.irlc.msu.ru/> – это тематический каталог учебных Интернет-ресурсов по уровням владения РКИ, где есть множество фильтров, например, «текст», «упражнения», «видео», «диалоги» и многое другое.

- <https://learnrussian.rt.com/> включает следующие разделы: «уроки», «алфавит», «фонетика», «словарь», «тесты», «грамматические таблицы» и «темы».

- <http://www.rus-on-line.ru/>, где можно найти интерактивные упражнения, а также наглядные таблицы для уровней А1 и А2.

- <https://www.irlc.msu.ru/> – материалы для уровня А1. Информация может быть представлена как на русском, так и на английском, немецком, китайском и других языках. Следует отметить, что на сайте присутствует раздел «страноведение».

- <http://lrwi.ru/> – сайт, где представлено большое количество текстов для чтения, которые сопровождаются аудиозаписями.

- <http://elementaryrussian.spbu.ru/> – электронный учебник для начинающих изучать РКИ, созданный авторами Санкт-Петербургского государственного университета. Аналог - <https://mezhdunami.org/>.

- [https://rusky.info/ru/](https://russky.info/ru/) создан не только для изучения русского языка, но и также здесь представлены практические советы о жизни и работе в России. Сайт делится на следующие разделы: вводный фонетический курс, курс обучающихся с уровнями А1 и А2, грамматический иллюстративный справочник и медиатека.

Необходимо упомянуть некоторые сайты, где можно проходить курсы по РКИ. Например, на портале «Образование на русском» (<https://pushkininstitute.ru/>), созданном ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», можно проходить курсы для любого уровня владения языком. Аналогом является портал «Открытое образование» (<https://openedu.ru/>), где представлены курсы разных университетов, например, Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» и Санкт-Петербургского государственного университета. Одно из преимуществ последнего сайта – выдача сертификата установленного образца, если выполнено 40% контрольных заданий.

Таким образом, вышеперечисленные Интернет-ресурсы облегчают подготовку преподавателя, создают основу для проведения интересных и познавательных занятий, отдельное место на которых занимает наглядность, а также повышают мотивацию студентов к самостоятельному изучению языка и его успешному овладению.

Список литературы.

1. <https://marjulia.livejournal.com/196857.html?ysclid=11t77see1p> (дата обращения: 08.04.2022).
2. Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубчанинова М.Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-resursy-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-ozhidaniya-vs-realnost> (дата обращения: 08.04.2022).
3. Дьякова Т.А., Хворова Л.Ю. Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности // Русистика. 2020. №2.

МЕТОДЫ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Втюрина К.А.

**Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск,
Российская Федерация**

Шуманская Г.В.

**Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск,
Российская Федерация**

Шабалина Л.А.

**Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск,
Российская Федерация**

Каждый медицинский университет заинтересован в воспитании хорошего специалиста в своей области, который будет владеть нужными профессиональными навыками и умениями, успешно осуществлять свою врачебную деятельность. Особое внимание уделяется иностранным студентам, которые обучаются в российских вузах с целью получения высшего образования и дальнейшего осуществления врачебной практики в России или за рубежом. Следовательно, русский язык выступает как средство достижения цели, служит инструментом освоения профессии, а практические занятия по русскому языку как иностранному должны максимально подготовить будущего специалиста к решению всех видов учебных задач и успешному осуществлению клинической практики.

Целью исследования является описание эффективных методов работы с текстами стоматологического профиля с иностранными студентами на занятиях по русскому языку как иностранному.

Материалы и методы. Материалами послужили тексты стоматологической тематики, связанные с тематическим наполнением основных курсов и ситуационными задачами по специальности. В работе использованы методы анализа, синтеза, сравнения, систематизации и обобщения.

Результаты. Правильный выбор текста влияет на качественное освоение профессиональной терминологии, что в свою очередь позволяет грамотно оперировать терминами, строить необходимые речевые конструкции для коммуникации в ходе решения ситуационных задач по профильным предметам, а так же в процессе прохождения клинической практики в лечебных учреждениях города [4].

В Новосибирском государственном медицинском университете на стоматологическом факультете иностранные студенты изучают русский язык как иностранный с первого года обучения на протяжении трех лет. На первом курсе акцент делается на изучении грамматики, необходимой для понимания учебных материалов, решения учебных задач и коммуникации на практических занятиях. Также начинается обучение иностранных студентов языку специальности, и, как следствие, студенты, работая с текстами научного стиля речи, учатся использовать специфическую грамматику, характерную для текстов этого стиля [2].

На втором курсе продолжается работа над лексико-грамматическим материалом, совершенствуются коммуникативные навыки студентов, большое внимание уделяется работе с текстами с тематическим наполнением профильных дисциплин (нормальная физиология, патологическая физиология, патологическая анатомия, пропедевтика стоматологических заболеваний). Студенты учатся обрабатывать информацию из текста, излагать ее своими словами, давать объяснение, создавать вторичные тексты, планы текстов и на материале учебного текста использовать профильную лексику в речевой практике. Студенты разыгрывают ситуации общения, учатся строить диалоги «врач-пациент», тем самым готовясь к прохождению настоящей клинической практики [3].

К концу 3 курса большинство иностранных студентов в достаточной мере осваивают профессиональные компетенции, необходимые для осуществления коммуникации в учебной и профессиональной деятельности. Студенты демонстрируют полученные знания, выступая на студенческих конференциях,

участвуя в межвузовских мероприятиях и конкурсах, самостоятельно способны создавать собственные тексты в рамках занятий, демонстрируя готовность к самостоятельному и осознанному речепорождению.

Нередко преподаватели университетов сталкиваются с тем, что формируются разноуровневые группы студентов-иностранцев, что обусловлено формой обучения в высшем учебном заведении. Большинство учебных пособий по РКИ для студентов-медиков первых и вторых курсов ориентированы на один (определенный) языковой уровень, следовательно, не предполагают системной и последовательной презентации грамматического материала. Работа на занятии строится от текста, а грамматика обусловлена ситуативной необходимостью.

В Новосибирском государственном медицинском университете принцип построения практических занятий для студентов-стоматологов второго курса основывается на сочетании тематической организации работы с текстом и грамматики, построенной на базе коррекционного курса уровня А2-В1. Материалы к занятиям выстраиваются по следующему принципу:

1. Лексический минимум, состоящий из терминов и новой лексики из текста занятия.
2. Грамматический материал, необходимый для изучения или повторения.
3. Практическое занятие, важным заданием которого является текст, по тематическому и лексическому наполнению соответствующий тематике материалов, которые изучаются студентами на профильных дисциплинах. А также комплекс притекстовых, предтекстовых и послетекстовых упражнений.
4. Домашнее задание.

Поскольку целью работы является описание эффективных методов работы с текстами стоматологического профиля с иностранными студентами на занятиях по РКИ, особое значение придается описанию речевых и коммуникативных притекстовых и послетекстовых заданий.

Примерами заданий на практическом занятии могут выступать следующие упражнения. Используется текст «Индивидуальные методы

профилактики стоматологических заболеваний», который соотносится с изучением студентами пропедевтики стоматологических заболеваний. Грамматическая тема занятия - выражение временных значений, где особое внимание уделяется падежному управлению и использованию предлогов в выражениях времени.

Задание 1. Студенты описывают, какие средства для гигиены полости рта существуют в настоящее время, называют и объясняют, как их нужно использовать.

Задание 2. В учебном материале представлен таймлайн «Эволюция зубной щетки», используя который, студенты должны рассказать об истории развития зубной щетки. В процессе выполнения этого задания отрабатывается грамматический материал и актуализируется лексика, необходимая для дальнейшей работы с текстом.

Задание 3. После прочтения и обсуждения текста об индивидуальных методах профилактики стоматологических заболеваний студентам предлагается оценить и обсудить в группе названные методы с точки зрения пациента и с точки зрения врача по следующим критериям: необходимость, удобство, простота/сложность использования, популярность, стоимость.

Студенты с большим удовольствием вовлекаются в дискуссию по темам, близким или совпадающим с изучаемыми на профильных дисциплинах материалами.

Следующий пример использования метода «таймлайн» представлен в работе с текстом «История развития ортопедической стоматологии». В рамках изучения грамматической темы «подчинительная связь с придаточной частью времени и места» студентам предлагается прочитать текст об истории развития ортопедической стоматологии и изобразить графически ее развитие, используя таймлайн. Такой вид работы учит студента структурировать и визуализировать информацию, а «сворачивание» текста и его последующее «разворачивание» позволяет пересказать главные события из текста в более простой и понятной для студента форме [1].

Стоит отметить, что работа с графическим анализатором «таймлайн» способствует развитию навыка построения текста и обучению иностранных студентов выстраиванию последовательной, логичной, связной речи. Такой вид работы позволяет «разворачивать» и «сворачивать» информацию из текста.

Третьим примером может послужить использование метода графического анализатора «кольца Венна».

Студентам предлагается текст «Клиническое обследование зубов и окружающих их тканей», и выполняются послетекстовые задания, направленные на анализ информации текста, сравнение предметов, построение диалогической речи в рамках коммуникативной ситуации «врач - пациент».

Задание 1. Необходимо выполнить графический анализатор «кольца Венна». Сравнить описание здорового и больного зуба, выделить отличительные черты и общие черты. Студентам предоставляется пример выполнения анализатора «кольца Венна».

Задание 2. Студентам нужно составить вопросы для опроса стоматологического больного в ситуации «врач-пациент». Спросить о характере, интенсивности, локализации боли. Уточнить, влияют ли внешние факторы на возникновение или усиление боли.

Каждая изученная тема завершается обсуждением пройденного материала, что способствует развитию монологической речи, умению выражать свое мнение и доказывать его. В рамках занятий создаются условно-реальные коммуникативные ситуации «врач-пациент», «врач-врач», задача которых - смоделировать возможные вопросы врача и ответы пациента, а также представить возможную коммуникацию между коллегами (специалистами) на русском языке.

Выводы. Таким образом, использование текстов узкопрофильной стоматологической тематики на занятиях по РКИ способствует лучшему запоминанию необходимой лексики, отработке речевых конструкций, необходимых для совершения коммуникации в учебной и в будущей профессиональной деятельности.

Работа с различными речевыми и коммуникативными упражнениями с использованием методов развития критического мышления и заданиями, направленными на анализ и переработку информации, создание связного, логичного, монологического текста или диалогов на медицинскую тематику, совершенствует коммуникативные навыки студента и повышает его мотивацию к изучению русского языка, как средства получения высшего образования.

Список литературы.

1. Бирюкова Н.В. Метод кластера в профессиональном обучении студентов // Мир науки, культуры, образования, 2019. № 3 (76). С. 201-203.
2. Петрова Н. Э. Работа с профильными научными и научно-популярными текстами с иностранными студентами-медиками в системе преподавания русского языка как иностранного // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2020. Изд. 9, № 4 (33). С. 195-197.
3. Потапова В. Ю. Отбор предметно-тематического содержания обучения иностранному языку для профессионального общения в медицинском вузе в рамках предметно-интегрированного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2021. Вып. 26, № 193. С. 29-37.
4. Чиркова В. М. Обучение языку специальности иностранных студентов-стоматологов // Карельский научный журнал, 2019. Вып. 8, № 2 (27). С. 74-76.

ПОДКАСТЫ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СО СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ

Никольская И.Г.

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Подкасты (podcasts) – это аудиопрограммы (видеопрограммы), выложенные в Интернете и доступные для прослушивания (просмотра) в любое время. Подкасты можно загружать на MP3-плеер/IPOD, они могут представлять собой отдельные файлы или регулярно обновляемые серии файлов. Использование подкастов позволяет сделать занятия по языку увлекательнее, эффективнее, процесс изучения языка становится более мотивированным.

Специалисты отмечают следующие дидактические свойства подкастинга.

1. Звуковая природа: возможность доступа к информации при нарушениях зрения, наличии дислексии; совершенствование устных видов речевой деятельности; эффект присутствия преподавателя (лектора, ведущего).

2. Мультимедийность: формирование медиаграмотности; мотивация к обучению.

3. Мобильность: возможность изучения материала в любом месте в любое время, автоматическое получение обновлений; развитие учебной автономии и самоорганизации; использование для закрепления и систематизации знаний; совмещение прослушивания подкаста с другим занятием.

4. Простота и доступность: бесплатный, быстрый и легкий доступ к контенту, свободное его распространение и хранение [1, С. 128].

Подкасты служат эффективным вспомогательным средством к основному обучению, а также могут успешно использоваться для организации самостоятельной работы учащихся под руководством преподавателя. Принимая во внимание вышеперечисленные дидактические свойства подкастинга, можно перевести в формат подкаста следующие типы контента:

1. знакомство учащихся с новой темой;
2. письменный текст;
3. монолог (обобщение опыта и полученных знаний);
4. диалог (обсуждение или рассуждение);
5. дискуссия или интервью (обсуждение спорных вопросов);
6. сторителлинг и юмор (эмоциональное закрепление опыта);
7. дополнительный развивающий контент [2, с. 53-54].

Для развития умений говорения при помощи подкастинга преподаватель может использовать такие типы заданий как: чтение вслух; пересказ; обсуждение содержания подкаста; высказывание своего мнения; работа в группах и презентация результатов данной работы; ролевые игры [3, с. 62].

Преподаватели РКИ могут использовать в своей работе сайт «Русский Подкаст» (<https://russianpodcast.eu>), на котором в настоящий момент

предлагается 341 подкаст, более 250 из которых находятся в бесплатном доступе. Интернет-ресурс «Русский Подкаст» создан в 2008 году россиялкой Татьяной Климовой. Все подкасты являются образовательными и имеют следующую структуру: сначала предлагается прослушать монолог или диалог, затем даются довольно подробные комментарии и объяснения прослушанного. Все комментарии и объяснения делаются только по-русски, сложные слова объясняются с помощью более простых. К каждому подкасту прилагается файл в формате PDF, благодаря чему слушатели могут понять каждое слово. По словам автора, ««Русский Подкаст» предназначен для активных людей всех возрастов и профессий, первая цель которых при изучении языка – это говорить на нём», что дает нам возможность широкого использования данного материала для студентов разных направлений.

Опыт использования «Русского Подкаста» на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами медицинского профиля показал, что студенты относятся к работе с подкастами с большим интересом. Подкастинг создает благоприятную для обучения атмосферу и повышает мотивацию учащихся.

В аудиотеке «Русского Подкаста» имеются подкасты на тему медицины и здорового образа жизни, например: «Как вылечить болезнь», «В аптеке», «Осмотр у врача», «У зубного врача», «Беременность», «Травмы», «У психотерапевта», «Биоэтика», «Вегетарианство», «Пить или не пить?», «Как выжить в жару» и др. Особо полезными для учащихся представляются подкасты с описанием повседневных бытовых ситуаций: «В банке», «На почте», «В ресторане», «С днем рождения!» и др. Представляют интерес и подкасты, посвященные российским праздникам и знаменательным датам: «Рождество и Новый год», «8 марта», «Пасха», «Гагарин» и др. Также можно найти подкасты на исторические, литературные темы и мн. др.

Также преподаватель русского языка может найти множество ресурсов с познавательно-развлекательными подкастами для продвинутых учащихся. Так, например, на сайте «Радио Арзамас» (<https://arzamas.academy/radio>) можно найти циклы аудиопрограмм (интервью, расследования, разговоры, разборы),

аудиоверсии самых интересных письменных материалов сайта Arzamas (музыкальные подборки с комментариями, голоса из прошлого и др.). Например, учащиеся могут ознакомиться с репортажами с фронтов Первой Мировой войны и т.п. На сайте «Подкасты на русском» (<https://russiancast.club/>) можно найти подкасты о музеях, здоровом образе жизни и мн. др. Проект «С точки зрения науки» (<https://naked-science.ru/podkast-naked-science>) – российский научно-популярный портал, существующий с 2013 года на русском языке, лауреат Беляевской премии 2020, лучший научно-популярный сайт рунета. Здесь можно найти подкасты о последних новостях науки и техники, интервью с учеными и мн. др.

Технология работы с подкастом соответствует трёхступенчатой модели обучения аудированию:

1. предварительное задание;
2. процесс восприятия и осмысления информации подкаста;
3. задания, проверяющие понимание услышанного материала [3, с. 62].

Рассмотрим примерный алгоритм занятия по русскому языку как иностранному со студентами медицинского профиля 1 курса с использованием подкаста «Травмы» («Русский Подкаст»).

Содержание подкаста:

Анжела: – Ты слышала, что Нина поскользнулась на льду, упала, и сломала руку? Теперь она ходит в гипсе, бедная!

Вера: – Перелом – вещь, конечно, неприятная. А моя дочка прошлым летом вывихнула ногу на уроке танцев, слава Богу, вывих был не очень серьёзным.

Анжела: – Почти все дети через это проходят, мой сын два раза ломал себе руку, а однажды даже лежал в больнице с сотрясением мозга.

Вера: – Это всё равно на так страшно, как, например, ожоги. От них остаются шрамы, которые иногда не заживают.

Анжела: – Как хорошо, что мои дети сейчас уже взрослые, я всё время так беспокоилась, что они ушибутся, обожгутся, сломают себе что-нибудь!

Вера: – Ой, не говори! Особенно, если они профессионально занимаются спортом!

Анжела: – Это точно, со спортивными травмами надо быть очень осторожным.

Вера: – Давай сменим тему!

1. Учащиеся выполняют предварительные задания.

а) Знаете ли вы следующие слова и выражения? Проверьте по словарю.

Ломать – сломать что? (руку, ногу)

Вывихивать – вывихнуть что? (палец, плечо)

Поскальзываться – поскользнуться на чём? где? (на банановой кожуре на улице)

Делать – сделать операцию на чём? кому? (на сердце пожилому человеку)

Накладывать – наложить гипс на что? кому? (на руку ребенку)

Получать – получить что? (травму, ушиб, перелом, вывих, ожог)

Обжигаться – обжечься чем? (горячим молоком, кипятком)

Ожог чего? (ожог руки)

Сотрясение чего? (сотрясение мозга)

Заживать – зажить (рана зажила)

Ушибаться – ушибиться чем? обо что? (ногой об острый угол)

Ушиб чего? (ушиб мозга)

б) Ознакомьтесь с вопросами. Прослушайте подкаст 2 раза и ответьте на вопросы.

1) Что случилось с Ниной? Какой у нее диагноз?

2) Что случилось с дочкой Веры? Где и как это произошло?

3) Какие травмы были у сына Анжелы? Где и как это случилось?

4) Чем опасны ожоги? Какие неприятные последствия могут быть от ожога?

5) При каких обстоятельствах, по мнению Веры и Анжелы, чаще всего происходят травмы у детей?

б) Как вы думаете, почему Вера предложила сменить тему?

2. Учащиеся слушают подкаст, осмысливают информацию, ищут ответы на вопросы.

3. Учащиеся отвечают на заданные вопросы, отвечают на дополнительные вопросы преподавателя и товарищей по группе. Например: Что такое ожог? Что такое вывих? Что такое перелом? Чем перело-м отличается от вывиха? Чем ранение отличается от ожога? и т.п.

4. После обсуждения подкаста учащиеся получают задание.

а) Расскажите о своей травме, опираясь на следующие вопросы.

Была ли у вас (ваших родных или знакомых) когда-нибудь травма (перелом, ожог, вывих и т.п.)? При каких обстоятельствах вы ее получили? Как врачи вас лечили? Долго ли проходило восстановление после травмы? Какие выводы вы сделали после этого случая? Какие советы вы можете дать товарищам, чтобы с ними никогда не случилась подобная травма?

б) Сделайте презентацию на тему «Первая помощь при ожоге (вывихе, порезе), «Травмы при занятии баскетболом (боксом, спортивными танцами)» и т.п.

Технология подкастинга предоставляет широкие возможности в сфере обучения русскому языку как иностранному. Подкаст является эффективным инструментом интерактивного обучения. Используя креативный подход, преподаватели русского языка как иностранного могут достичь с помощью технологии подкастинга отличных результатов в обучении аудированию и говорению.

Список литературы.

1. Хохлушина Е.В. Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции. 2021 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkasting-v-obuchanii-didakticheskie-svoystva-i-funktsii> (дата обращения: 09.04.2022).

2. Ширинкина Е.В. Образовательные подкасты как новая форма в парадигме экономики и знаний// Экономика образования. 2021.№ 3. С. 52- 57.

3. Эрмат кызы Гулия. Подкасты (podcasts) – как инновационный инструмент для усовершенствования навыков аудирования и разговорной речи // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. 2014. № 2 (27). С. 61-62.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»

Пожидаева А. С.

**ФГБОУ ВО Оренбургский государственный медицинский университет Минздрава
России,
Оренбург, Российская Федерация**

В статье рассматривается применение в качестве вспомогательного материала различных Интернет-ресурсов, обучающих мобильных приложений, русскоязычных песен, видеосюжетов и музыкальных видеоклипов. Описывается работа, выполняемая с данными материалами на занятиях и в рамках самостоятельной работы. Отмечается область применения того или иного вспомогательного материала по дисциплине «русский язык как иностранный».

В качестве вспомогательного материала по дисциплине «русский язык как иностранный» традиционно используются учебники, учебные пособия, словари, справочники. Однако современный урок требует использования большого количества аудиовизуальных материалов, различных средств наглядности, технического оснащения. Как отмечает Р.Р. Залялова, все используемые «таблицы, картинки, фильмы, компьютерные презентации должны органически входить в структуру урока, помогать введению нового материала, его закреплению и контролю усвоения» [1; 272].

Вынужденный переход на дистанционное обучение в 2020 году из-за пандемии коронавирусной инфекции дал возможность применять новые методы в преподавательской деятельности, расширил «горизонты» общения между преподавателями посредством различных онлайн-конференций и форумов разного уровня, где каждый мог поделиться своим преподавательским

опытом друг с другом. Всё это было необходимо, так как во время онлайн-обучения на различных платформах мы столкнулись с некоторыми трудностями, а обмен опытом помогал отобрать для себя нужный вспомогательный материал для работы с группой на дистанте. Кроме основных трудностей с подключением к Интернету и с его работой, низким качеством звука и изображения, появились затруднения в обучении фонетике и письму.

Первым на элементарном уровне изучается алфавит русского языка: написание букв и произношение звуков. В качестве домашнего задания или самостоятельной работы мы предлагали студентам заполнять прописи и результат написания букв и слов отправлять преподавателю по электронной почте. Специальные генераторы прописей можно найти на различных сайтах, например, tobemum.ru. Преподаватель может сам создать пропись со своим содержанием и сохранить документ на своем компьютере. Мы вносили в пропись буквы и слова по порядку их изучения на занятиях. Для улучшения почерка прописи могут использоваться и в дальнейшем.

Кроме прописей, мы рекомендовали студентам установить бесплатное мобильное приложение «Write It! Russian», которое также помогает писать на русском языке. Открыв данное приложение, студент может прямо на экране, следуя примеру, написать заглавные и строчные буквы, послушать произношение каждого звука и выполнить проверочную работу в виде теста.

Для развития фонетических навыков хорошо подходят различные аудиоупражнения к учебникам и учебным комплексам с заданиями. Вспомогательным материалом здесь могут служить русские песни российских исполнителей разных лет, которые подбираются в соответствии со знаниями лексики и изучаемой грамматической темой. Приведём примеры: песню «Я рисую» в исполнении М. Тишмана мы слушаем при изучении форм местоимений и прилагательных в винительном падеже; при изучении творительного падежа студенты слушают детскую песню «Если с другом вышел в путь...»; «песню «Восточная» (гр. «Премьер-министр») – при закреплении форм прошедшего времени; песня «Лететь» группы «Амега»

отлично дополняет урок по глаголам движения; песня «Ты моя» Валерии и Анны Шульгиной – урок по сравнительной и превосходной степени прилагательных; песня «С Новым годом, папа, с Новым годом, мама» традиционно звучит на уроке, посвящённому новогоднему празднику. Проводится следующая работа: студенты получают текст песни с пропущенными словами, которые он должен вставить по мере прослушивания музыкальной композиции. Как правило, песня прослушивается 2 раза. После этого проверяется выполнение задания у каждого учащегося и обсуждение грамматических форм и их написание.

Также для тренировки произношения можно использовать грамматические чанты. Грамматический чант на уроке русского языка как иностранного представляет собой видео с наложенным текстом на русском языке и музыкой. Опираясь на сайт для преподавателей русского языка как иностранного rki.today, в чанте могут содержаться различные грамматические конструкции, популярные речевые обороты, фразы повседневного обихода, фразеологизмы и идиомы. Чант используется для закрепления навыков произношения, быстрого запоминания и усвоения новой лексики, усвоения языковых моделей путём их многократного повторения. В своей работе мы использовали чанты Т. Жировой на занятиях по русскому языку как иностранному и для самостоятельной работы студента.

Кроме чантов, которые способны помочь развить разные навыки (не только фонетические, но и грамматические), для развития грамматических и речевых навыков мы предлагаем использовать различные видеосюжеты: учебные видео по русскому языку как иностранному, созданные преподавателями, например, видео Г. Сулейменовой по глаголам движения, онлайн-курс «Твои сибирские каникулы», созданный для иностранных студентов в Сибирском федеральном университете, а также сюжетные музыкальные видеоклипы (Ф. Киркоров «Любовь или обман», Д. Билан «Не молчи», группа MBAND «Она вернётся» и др.). Например, студенты получают задание: посмотреть видеоклип и ответить на вопросы по его сюжету либо

составить текст в устной или письменной форме. В этом случае можно не только увидеть понимание сюжета студентом, но и его знания по грамматике русского языка. После выполнения заданий можно обсудить просмотренные видео. Сюжетные видео помогают закрепить не только грамматические навыки, но и развить речь студентов.

Для закрепления такой сложной для студентов темы, как «глаголы движения», можно использовать мобильное приложение «Learn&Go», которое создано автором учебника «Привет, Россия!» О. Плотниковой. Объяснение грамматического материала предложено студентам на английском языке: описание глагола движения, его спряжение и правила употребления с примерами на русском языке. После изучения материала студенту нужно выполнить упражнения в виде тестов по пройденной теме.

Для проверки знаний грамматических форм существует большое количество конструкторов для создания тестов (www.natest.ru, master-test.net, madtest.ru, www.testwizard.ru и др.). Мы использовали многофункциональный конструктор тестов Online Test Pad, который отличается простым доступным интерфейсом, возможностью разнообразить тестовые задания изображениями, формулами, аудиофайлами при создании своего теста. Тест можно назначить на определённый срок с ограничением по времени и запретом на прохождение с одного IP-адреса. Результаты формируются в виде таблицы. Регистрация для студентов не требуется.

Таким образом, вспомогательный материал по дисциплине «русский язык как иностранный» выполняет функцию закрепления знаний, полученных на занятии, развития навыков говорения и письма. Кроме того, вспомогательный материал в виде песен, видеосюжетов и т.п. повышает у обучающихся интерес к русскому языку, русской культуре, искусству, что приведёт к лучшему усвоению языка.

Список литературы.

1 Залялова, Р. Р. Современные методы обучения русскому языку как иностранному (на примере профессиональной сферы общения) / Р. Р. Залялова // Филология и культура. – 2013. – № 3 (33). – С. 272-276.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Гринкевич Е.И.

Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Белоруссия

Буховец С.К.

Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Белоруссия

В условиях адаптации к тотальной цифровизации и современной фрагментарности бытия встает необходимость в корректировке существующих инструментов обучения и формирование новых методик для более эффективного усвоения учебного материала студентами.

Цель исследования. Изучение особенностей клипового мышления и его влияния на мыслительную деятельность студентов, изучающих русский язык как иностранный. Проанализировать позитивные и негативные проявления клипового мышления.

Материалы и методы исследования – теоретические и эмпирические.

Современного человека со всех сторон атакуют потоки яркой, агрессивной, навязчивой информации – визуальной, цифровой, заполняющей внутренний вакуум, а когда человек выходит из «матрицы», неожиданно оказывается, что вокруг много пустоты... Скорость смены событий настолько велика, что извлечь смысл из них становится практически нереально, и мы живём в режиме неизвлечённых смыслов, зачастую ничего не понимая в том, что происходит вокруг, не желая задумываться о достоверности получаемой информации и анализировать происходящее. На рефлексия в таких условиях просто не остаётся времени.

Дети 21 в. кардинально отличаются от своих сверстников, живших в 19–20 вв. Вспомним, к примеру, героя рассказа «Вождь краснокожих» с понятийным мышлением, который пытался осмыслить действительность с

помощью слов и понятий, поэтому похититель «битый час должен был объяснять, почему в дырках ничего нету, зачем дорога идет в обе стороны и отчего трава зеленая» [1, 289]. Этот способ восприятия сменяется иным – ребёнок с его гибким сознанием мгновенно встраивается в новый, переполненный мелькающей, звучащей информацией мир, и понятийное мышление, которое предполагает глубокое проникновение в проблему, сменяется клиповым. Теперешнему поколению легче воспринимать информацию не на уровне понятий, в оформленной словами мысли, а на уровне эмоционального образа: он способен донести информацию быстрее.

В чем особенность клипового мышления? Это попытка найти ответ в очень короткое время, «запуская» префронтальный кортекс – специальную зону коры головного мозга, которая «спит» в процессе обычного чтения, зато активизируется, когда требуется быстрое интуитивное принятие решений, к примеру.

Клиповое мышление – от англ. clip, «фрагмент текста», «вырезка» – тип мышления, при котором человек воспринимает информацию фрагментарно, короткими кусками и яркими образами, не может сосредоточиться и постоянно перескакивает с одного на другое. Таким людям крайне сложно читать или работать над большими текстами, особенно книгами, смотреть длинные видеосюжеты и фильмы.

Клиповое мышление часто связывают с зависимостью от гаджетов. Её называют одной из главных проблем нового поколения: ведь эта зависимость тормозит процесс обучения, мешает целостному восприятию и порождает поверхностное восприятие. Быстро мыслить – значит расставаться с языком, создавать вербальный образ.

И сегодня, работая с иностранными студентами, обучая их русскому языку, мы также отмечаем вот эту тенденцию зависимости от клипового мышления. Студенты воспринимают информацию короткими эпизодами, какими-то кадрами, часто отвлекаются и перескакивают с одного на другое, им сложно фокусироваться на чём-то одном, у них труднее вызвать эмпатию, они

переиначивают классические моральные ценности. И мы как профессионалы должны учитывать особенности клипового мышления. Вот основные из них.

Плюсы клипового мышления:

- 1) позволяет обрабатывать растущие объемы информации;
- 2) развивает визуальную память;
- 3) защищает мозг от перегрузки агрессивным потоком информации («не хочу об этом думать, блокирую эту инфу, перехожу к новостям спорта...»);
- 4) развивает многозадачность (возможность одновременно и читать, и слушать музыку, и писать сообщения в чате);
- 5) ускоряет реакцию (люди с клиповым мышлением быстрее реагируют на любые внешние стимулы).

Есть и существенные минусы клипового мышления:

- 1) низкая концентрация внимания (привычка следить за всем сразу; сложно сосредоточиться на чём-то одном, дочитать до конца длинный текст, дослушать длинное интервью и др.);
- 2) поверхностное восприятие (стереотипное мышление; отсутствие фантазии, погружения в мир книги, желание получить готовый продукт с хеппи-эндом в конце; мозг привыкает получать информацию в готовом виде, которую не нужно анализировать, – человек превращается из мыслителя в сортировщика готовой информации);
- 3) трудности в обучении и усвоении новой информации (происходит переход от запоминания информации к запоминанию метаинформации – на каком диске, в какой папке и т.д. хранятся данные);
- 4) подверженность манипуляциям (физическая и эмоциональная лень – это пороки, а пороками всегда кто-то пользуется);
- 5) ослабление эмпатии (тенденция современности – вычленять во всём исключительно практический смысл – неизбежно ведёт к тому, что люди становятся менее чувствительными).

На наш взгляд, одним из серьёзных минусов клипового мышления является ослабление эмпатии у современных молодых людей. Это может быть

связано с постоянным воздействием на эмоции, в результате которого вырабатывается высокий порог чувствительности, и людям становится труднее сопереживать другим. К сожалению, тенденция такова, что людей, сочувствующих чужой проблеме или чужому горю, становится всё меньше. Возможно, причины кроются в большом потоке информации, с которым мы сталкиваемся каждый день, в росте насилия и социальном напряжении в обществе, наконец, в очерствлении человеческих сердец и потере доверия друг к другу.

Да, следует признать, что клиповое мышление – это наш способ адаптации к тотальной цифровизации и современной фрагментарности бытия. Но важно остаться человеком, помнящим родство. Об этом короткометражный фильм «Интервью» (Россия, 2018 год; режиссёр Иван Соснин)[4], который мы используем в процессе преподавания РКИ. Этот фильм о том, как родные люди легко могут потерять друг друга в жизни, чтобы однажды, спустя 24 года, найти, в один миг испытать бурю эмоций, затем постараться «понять» давнюю обиду и даже, возможно, простить некогда близкого человека.

Работая по короткометражному фильму на уроке русского языка как иностранного, мы придерживаемся следующей схемы: начинаем с предпросмотровых упражнений (объяснение незнакомой лексики, подбор однокоренных слов, подбор синонимов, антонимов, выполнение упражнений на словообразование, чтение текста-эссе), затем просмотр фильма, после которого предлагается ряд послепросмотровых упражнений, направленных на понимание и анализ увиденного в фильме, а также тестовые и творческие задания, направленные на формирование собственного суждения студента о проблеме.

Например, перед просмотром фильма «Интервью» студентам предлагается подумать над проблемным вопросом: простила ли дочь Соня своего отца-писателя? Ответ должен быть аргументированным – не «да» или «нет».

После прочтения или прослушивания эссе по фильму студенты находят верные и неверные утверждения:

1. Эта история о том, как родные люди легко могут потерять друг друга в жизни.

2. Сначала был институт, была любовь, было общее дело – журналистика, потом появился ребёнок по имени Соня, успешная работа – и у всех жизнь сложилась счастливо.

3. У детского писателя Ивана Семёнова всё сложилось удачно в другой большой жизни, в новой семье, в которой не было места для маленькой Сони.

4. Взрослая Соня приходит в дом к писателю Семёнову только для того, чтобы взять у него интервью для диплома.

5. Соня была уверена, что всё в этой жизни происходит именно так, как и должно происходить.

6. Закончилась история бурей взорвавшихся эмоций: отец и дочь нашли друг друга и больше не расставались.

7. Закончилась история плодотворно: отец нашёл сюжет для новой книги, а дочь написала прекрасную дипломную работу.

Можно разделить студентов на группы: одна группа комментирует выбранные утверждения, другая – оценивает точность ответов и полноту аргументации.

Предлагаем вашему вниманию фрагменты тестовых заданий (после просмотра короткометражных фильмов) из пособия «Работаем по фильмам на уроках РКИ» [3, с.9,20,29,47-48].

Выполните тест. Выберите один или несколько вариантов ответа. Где возможно, дайте свой вариант ответа.

ТЕМА 1 «Что это?»:

Почему отец не сердился на маленького сына, а терпеливо отвечал на все его вопросы?

А. Потому что отец — спокойный человек.

Б. Потому что отец не реагировал на вопросы сына.

В. Потому что отец любил своего сына и чувствовал привязанность к нему.

ТЕМА 2 «Синий зонтик»:

Почему миллионы людей в мире чувствуют грусть?

А. Потому что они ценят каждый день жизни.

Б. Потому что жизнь слишком трудна.

В. Потому что люди, к сожалению, не могут быть счастливыми каждую минуту.

Г. ... (Дайте свой вариант ответа)

Ответ студента: Нет повода для радости.

ТЕМА 3 «Зеркало»:

Почему мужчина стал нервничать и разбил зеркало?

А. Потому что зеркало было старым.

Б. Потому что он понял, что лучшая часть жизни прошла и не вернётся.

В. Потому что он понял, что никому не нужен в этой жизни.

Г. ... (Дайте свой вариант ответа)

Ответ студента: Его жена ушла. Он был очень злой.

ТЕМА 5 «Знаки»:

Почему парень грустит?

А. Потому что его родители живут далеко от него.

Б. Потому что он одинок.

В. Потому что работа в офисе не радует его.

Г. ... (Дайте свой вариант ответа)

Ответ студента: День сурка.

Зачем Джейсон предложил Стэйси встретиться?

А. Чтобы передать ей важные бумаги из офиса.

Б. Чтобы поговорить с ней и увидеть её глаза.

В. Чтобы не потерять её ещё раз.

Г. ... (Дайте свой вариант ответа)

Ответ студента: Может, бумага заканчивалась.

Вы согласны, что герои фильма будут счастливы?

А. Я не согласен (не согласна), потому что в жизни нет счастья и нет любви.

Б. Да, согласен (согласна), потому что больше никто из них не будет одинок, они нашли друг друга.

В. ... (Дайте свой вариант ответа)

Ответ студента: Их могут уволить, так как они побежали посреди рабочего дня.

Зачем людям нужна любовь? Объясните свой ответ.

А. Людям не нужна любовь, это всё сказки и фантазии.

Б. Людям не нужна любовь, потому что она приносит боль и разочарование.

В. Людям не нужна любовь, потому что она мешает жить рационально.

Г. Людям нужна любовь, чтобы не чувствовать одиночество.

Д. Людям нужна любовь, чтобы чувствовать заботу и тепло близких людей.

Е. Людям нужна любовь, чтобы продолжать жить и не сойти с ума.

Ж. ... (Дайте свой вариант ответа)

Ответ студента: И нужна, и не нужна.

Из приведенных примеров видно: ответы зачастую лаконичны, что, на наш взгляд, напрямую связано с общением в режиме онлайн, которое до неузнаваемости изменяет язык, но даже короткий ответ даёт выход на диалог с аудиторией, поскольку всегда можно предложить выслушать другое мнение, аргументировать его, привести примеры из жизни, книг, фильмов.

Результаты исследования. Как показывает практика, такие формы работы с текстом, как пересказ основного содержания или изложение, для большинства студентов трудны и менее эффективны, поскольку смысл текста не прочитывается или прочитывается с огромным трудом. Налицо видимость, или иллюзия, чтения, когда буквы складываются в слова, слова – в

предложения-пазлы, которые не имеют смысла. И чем длиннее предложения, чем больше текст, тем труднее сложить из таких пазлов картинку.

При этом отмечается высокий уровень позитивного интереса к выполнению тестов с предложенными вариантами ответов или послетекстовых заданий, в которых нужно выбрать правильное утверждение или расположить стопкадры в правильной последовательности, придумав к ним подписи. Студентам легче выполнить творческое задание: придумать другой финал истории, не такой, как в просмотренном фильме, или написать сочинение «Мой рабочий день», сравнив его с рабочим днем Джейсона – героя короткометражного фильма «Знаки», чем пересказать содержание прочитанного эссе «Знаки, или в ожидании любви». Если студентов «цепляет» видеосюжет, они активнее обсуждают собственные варианты ответов, спорят.

Студенты с удовольствием отвечают на устные вопросы, но не очень продолжительное время, например, если вопросов 10-12, снижения интереса не происходит, а если предлагается 15-20 вопросов (это уже много!), теряется интерес и рассеивается внимание. То же происходит и с закреплением изученного материала.

Студенты часто принимают утверждения преподавателя на веру. Но если озвучить два взаимоисключающих утверждения, как правило, они задумываются, начинают анализировать и включаются в дискуссию.

Поиск парадоксов и противоречий – эффективное упражнение, которое искореняет потребительское отношение к знаниям и учит размышлять.

Возможно, клиповое мышление – это наш способ адаптации к тотальной цифровизации. Зачем запоминать маршрут, если можно включить навигатор? А все важные события можно сохранить в памяти телефона – «напоминалки» подскажут, когда важная встреча или день рождения близкого человека. Наш мозг очень пластичен, и он вынужден реагировать на быстро меняющиеся условия и перестраиваться в зависимости от них, он вынужден вырабатывать новые стратегии поведения. Но как избежать деформации сознания? Какие моральные и духовные ценности постепенно отойдут на 2-й план? Не поглотит

ли нас избыток информации? Каким должно быть образование и каким должен быть современный преподаватель?

Ответ прост и не нов: нет проблемы клипового мышления – есть проблема обучения человека восприятию информации, т.е. нам нужно делать такие «сечения», чтобы это было интересно и захватывало; нужно научиться пользоваться новыми стратегиями поведения и учитывать их при работе с современными молодыми людьми в процессе изучения русского языка как иностранного, формируя всесторонне развитую, гармоничную личность.

Проанализировав некоторые проявления клипового мышления, хотим подчеркнуть, что современному преподавателю следует понимать плюсы и минусы этого мышления с той целью, чтобы добиться устойчивого интереса к изучению русского языка.

Список литературы.

1. Генри О. Собрание сочинений: [в 5 томах] / Оливер Генри ; перевод с английского И.Г. Гурова [и др.] .– Москва: Литература; Престиж книга; РИПОЛ классик, 2006. – Т. 4: Деловые люди; Коловращение; Всего понемножку: Сборники рассказов / Примеч. А. Старцева. – 4.000 экз. ISBN 5-7905-3823-1 (т. 4). – Текст: непосредственный.

2. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание [Текст] : [клипы в науке, клипы в философии, клипы в политике, клипы в искусстве, клипы в образовании, неклиповое] / Ф.И. Гиренок. - Москва : Проспект, 2018. - 254 с.; 21 см. –1000 экз. ISBN 978-5-392-26704-0.

3. Гринкевич Е.И. Работаем по фильмам на уроках РКИ : учебно-методическое пособие / Е.И. Гринкевич, С.К. Буховец. – Минск : БГМУ, 2019. – 111 с. ISBN 978-985-21-0414-2.

4. Интервью: драма, короткометражка / автор сценария И. Соснин ; режиссер И. Соснин ; оператор И. Соломатин ; композитор Л. Соколовский ; художник А. Левина. – третий фильм из кинопроекта «Иваны, помнящие родство». Фильм вышел в 2018 г. – Изображение (движущееся ; двухмерное): видео.

ГИБРИДНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ковынева И.А.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

Петрова Н.Э.

Курский государственный медицинский университет,

Курск, Российская Федерация

Мельникова Т.Н.

Белорусский государственный медицинский университет,

Минск, Белоруссия

Хоронько С.С.

Белорусский государственный медицинский университет,

Минск, Белоруссия

В статье даётся анализ современного состояния высшей школы, которая в условиях пандемии в результате цифровизации и цифровой трансформации перешла на онлайн-обучение. Постковидная эпоха позволила осуществить постепенный переход к офлайн-обучению, которое пока представляет собой гибридную форму, сочетающую онлайн-лекции и офлайн-занятия. При этом возникает множество вопросов, связанных с эффективностью преподавания.

В современных условиях международной интеграции, глобализации, эпидемиологической ситуации имеет смысл обсуждать интеграционные процессы в образовании и науке [1-4]. Цифровая трансформация образовательных систем оказалась наиболее эффективным средством выхода высшей школы из коллапса [5-8], создавшегося в период с 2020 года, последствия которого мы переживаем по настоящее время в связи с множеством объективных причин. Актуальность данной статьи непосредственно связана с решением насущных проблем, встающих перед преподавателем в сложных и нестабильных условиях существования высшей школы [12].

Цель работы заключается в обращении к научному сообществу с дискуссионными вопросами, связанными со спецификой различных форм обучения, которые разрабатываются в условиях цифровизации.

Для достижения заявленной цели были использованы следующие общенаучные методы: наблюдение, анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, систематизация.

Цифровизация, постепенно входившая в нашу жизнь, изменила свои темпы, стремительно ворвавшись и перестроив не только экономику, коммуникацию, но и образование. Онлайн-уроки стали привычным явлением, наряду с волнами пандемии. И уже от дистанционного, или удаленного,

образования мы перешли к его гибридной форме, которая предполагает сочетание онлайн-лекций с аудиторными практическими занятиями. Насколько это эффективно, покажет практика. Она же позволит проанализировать преимущества и недостатки каждой из форм обучения: определить плюсы и минусы различных комбинаций.

Что касается онлайн-лекций, то это вполне приемлемый вариант. Такая форма подачи теоретического материала позволяет уйти от массового скопления в поточных аудиториях, где количество посадочных мест может варьироваться от 50 до 200 и более. Даже если соблюдать масочный режим и регламентированное полутораметровое дистанцирование, вероятность заражения велика. И в такой ситуации онлайн-лекция – это выход из чрезвычайно сложной ситуации. Это несомненный плюс в условиях эпидемий и пандемий. Каковы же минусы? А они, безусловно, есть. Во-первых, преподавателю сложно контролировать студенческий онлайн-поток, полагаясь на добросовестность учащихся, их высокую мотивацию и заинтересованность в получении и фиксации теоретического материала. Общеизвестный факт, что запись лекции, то есть задействие, наряду со слуховой, зрительной и механической памяти, увеличивает не только понимание, но и запоминание материала. Включённые-невключённые камеры – плохой мотиватор или даже антимотиватор... Чтобы облегчить работу студентам, обычно выкладывают на сайт или специальную платформу лекционный материал в виде презентации или в pdf формате. Это плюс или минус для процесса обучения? Это удобно, но ... Опять-таки у студентов отпадает необходимость записывать материал, запуская необходимые механизмы для включения когнитивных процессов, отвечающих за понимание, усвоение и запоминание материала. Юное поколение, совсем недавно окончившее среднюю школу, но уже основательно приобщившиеся к интернет-пространству, сформировало те недостатки, о которых во весь голос говорят психологи: клиповое мышление, кратковременная память... Однако все преподаватели прекрасно понимают, что невозможно вернуть время вспять и вернуться к классическим лекциям по

целому ряду причин, поэтому необходимо думать, экспериментировать, анализировать, чтобы прийти к оптимальному результату, эффективно используя современные технологии.

Кроме того, работая с иностранными студентами, университеты создают гибкую форму обучения, которая позволяет часть групп одного курса обучать в очном, а вторую – в дистанционном формате. Это удобно в современных условиях, когда многие страны закрыли границы, ограничили авиаперевозки, чтобы остановить распространение пандемии. Однако, как отмечают сами студенты, аудиторные занятия гораздо эффективнее дистанционных. Особенно это важно для студентов медицинских университетов, которым необходимо каждую кость, каждый экспонат рассмотреть со всех сторон, измерить, оценить, а иногда и подержать в руках. Именно поэтому после аудиторных занятий они идут в анатомический театр и по несколько часов занимаются там. Студентам, оставшимся на дистанционном обучении, приходится довольствоваться картинками, иллюстрациями, видеопросмотрами. Это тоже неплохо в создавшихся обстоятельствах, но у учащихся в аудиторном формате есть те же самые возможности и ещё целый ряд преимуществ. Пандемия и дистанционная работа открыли для преподавателя неограниченные возможности современных технологий. Даже абсолютные приверженцы классических методов преподавания (доска и мел) вынуждены были освоить такие информационные платформы, как Zoom и Moodle. Весьма сомнительно, что они не оценили по достоинству многие преимущества, которые привнесли информационные технологии в процесс преподавания. Отказаться от них уже невозможно, значит, следует перенести самое интересное и эффективное в аудиторную среду, создавая еще один вариант гибридной формы преподавания. Так, работа с тематическими проектами с образовательной платформы переместилась в аудиторию. И если в допандемийные годы такие задания брались выполнять наиболее сильные и мотивированные студенты, то после года дистанционного обучения все учащиеся включаются в эту работу. Кроме того, наличие компьютера или телевизора позволяет использовать на уроке

аудио- и видеобазу и многие другие наработки, которые были апробированы, а затем включены в дистанционный учебный процесс на образовательной платформе. Теперь преподаватели гибко переходят от онлайн-урока к аудиторному на одном и том же потоке с урока на урок.

Хотелось не обойти вниманием и самостоятельную работу студентов (СРС), которая является важной частью целостного образовательного процесса. Если продолжительность лекционного и практического занятий всегда ограничена, то самостоятельная работа дома может продолжаться столько времени, сколько определит сам учащийся. Всё зависит от мотивации. В условиях онлайн-обучения «для организации самостоятельной работы студентов, осуществления обратной связи и форм контроля используются различные платформы, одной из которых в данном конкретном случае является система Moodle» [9]. Об эффективности организации СРС в дистанционном формате уже говорилось, перечислялись плюсы и минусы [10, 11], причём первых было больше. Однако в настоящий момент, в условиях возврата к аудиторной форме работы на практических занятиях, стоит ли сохранять домашние задания в системе Moodle? Насколько это оправданно? В лучшем случае, можно оставить выполнение тестовых заданий, которые следует рассматривать как тренировочные для подготовки к различным формам контроля (текущим, промежуточным, итоговым), проводимым в формате компьютерного тестирования. Возможно, у представителей преподавательского сообщества есть своя, обоснованная точка зрения...

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровизация высшей школы, безусловно, может и должна рассматриваться как положительное явление, которое обеспечило непрерывный образовательный процесс в условиях карантина, пандемии, удалённого формата обучения. Возвращение к традиционным формам происходит поступательно, поэтому гибридная форма обучения может рассматриваться и как переходная, и как альтернативная. Однако это не снимает множества вопросов, ответить на которые предстоит ответить всему научно-педагогическому сообществу.

Список литературы.

1. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе В сборнике: Университетская наука: взгляд в будущее. Сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции, посвященной 85-летию Курского государственного медицинского университета. В 2-х томах. Под редакцией В.А. Лазаренко. 2020. С. 751-754.
2. Девдариани Н. В. Междисциплинарные связи и новые технологии в практике преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе / Н. В. Девдариани // Региональный вестник. – 2019. – № 7 (22). – С. 23–24.
3. Ковынёва И.А., Петрова Н.Э. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции у иностранных студентов на основе междисциплинарных связей. В сборнике: Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития. Материалы XIX Международной научно-практической конференции. 2017. С. 162-167.
4. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Интеграция основ медицинских дисциплин в процессе подготовки методических рекомендаций для иностранных студентов-медиков/ // Азимут научных исследований. – 2021. – Т. 10. № 2 (35) . – С. 240-243
5. Петрова Н.Э. Международная интеграция высшей школы в условиях цифровой трансформации // Региональный вестник. – 2020. – № 17 (56). – С. 49-50.
6. Ковынева И.А. Международная интеграция современного образовательного процесса: высшая школа в условиях цифровой трансформации / И. А. Ковынёва, Н. Э. Петрова, Т. Н. Мельникова // Современные вызовы для медицинского образования и их решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 86-й годовщине КГМУ (Курск, 3 февраля 2021 г.) / под ред. В.А. Лазаренко, П.В. Калущкого, Н.Б. Дрёмовой, А.И. Овод, И.В. Толкачевой. – Курск: КГМУ, 2021. – С. 247- 252.
7. Ковынева И.А. Дистанционный метод преподавания русского языка как иностранного // Подготовка медицинских кадров и цифровая образовательная среда материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 84-й годовщине КГМУ. / Под редакцией В.А. Лазаренко, П.В. Калущкого, Н.Б. Дрёмовой, А.И. Овод, Н.С. Степашова // И.А. Ковынева, Н.В. Девдариани, Н.Э. Петрова – Курск: КГМУ, 2019. – С. 288-291.
8. Ковынева И.А. Принцип минимизации учебного материала в процессе создания пособий по РКИВ сборнике: Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации.//Сборник материалов II Международной научно-методической конференции - вебинара. 2017. С. 197-201.
9. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Языковая подготовка иностранных студентов – медиков к клинической практике: работа с аудиовизуальными средствами Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 245-248.
10. Ковынева И. А. К вопросу обсуждения методики преподавания РКИ в условиях дистанционного обучения / И. А. Ковынева, Н. Э. Петрова, Е. П. Пустошило // Язык. Общество. Медицина: материалы XX Респ. студенческой конф. И XVII Респ.науч.-практ. Семинара «Формирование межкультурной компетентности в учреждениях высшего образования при обучении языкам» /отв.ред. Е.П. Пустошило. – Гродно: ГрГМУ, 2021. – С. 410-412.
11. Лешутина И.А. Активизация возможностей личности и коллектива как залог эффективного обучения РКИ.// В сборнике: Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации. Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара: В 2-х частях . 2016. С. 291-295.

12. Лешутина И.А., Данилова И.В. Академическая риторика: феномен и раритет. Смоленский медицинский альманах. 2015. № 2. С. 15-19.

ГАДЖЕТЫ НА УРОКЕ РКИ: ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Берзегова Л.Ю.

**Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И.
Евдокимова, г.Москва, Российская Федерация**

Матвеева Т.Ф.

**Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И.
Евдокимова, г.Москва, Российская Федерация**

Макарова И.И.

**Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И.
Евдокимова, г.Москва, Российская Федерация**

В статье рассматривается роль и дополнительные возможности гаджетов в обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе. Названы преимущества работы с гаджетами на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи». Описана система специальных творческих заданий (словарная работа, написание эссе-рассуждения, анализ ссылок в интернете, работа с видеофильмами и электронными текстами произведений), цель которых – формирование у студентов понятий «милосердие» и «врачебный долг», расширение их объёма в контексте русской культуры.

В настоящее время в обществе широко обсуждается и почти всегда приветствуется цифровизация, пришедшая на смену информатизации и предполагающая применение мобильных и интернет-технологий, цифровых технологий, формирование у обучающихся компетенций самостоятельного поиска, отбора информации, участия в проектной деятельности [4, 7 и др.]. В этом контексте ранее нами рассматривался сайт медицинского вуза как часть образовательной среды, как средство обучения и воспитания [3].

Гаджеты, девайсы – эти слова напрямую заимствованы из английского языка для обозначения понятия, которое по-русски можно выразить только словосочетанием. Английское слово «гаджет» (gadget – устройство, штукавина, приспособление, инструмент), обозначающее устройство, обладающее множеством функций, быстро вошло в современный лексикон. Гаджет является небольшим устройством, которое облегчает жизнь человека –

это цифровые фотоаппараты, MP3-плееры, планшетные компьютеры, USB-флеш-накопитель, ноутбуки, смартфоны, мобильные телефоны, нетбук, электронная книга. Это далеко не весь список гаджетов, которые используют студенты в изучении любого предмета.

Преподавателю РКИ важно понимать роль и дополнительные возможности современных гаджетов в обучении.

Гаджеты помогают легко и быстро найти нужную информацию, если нужно, сделать перевод текста любого интересующего языка и выполнить архивное хранение значительных объёмов текстовой и графической информации в режиме онлайн. Благодаря гаджетам студенты могут использовать интернет, с наиболее востребованными русскоязычными поисковыми системами Яндекс или Google, виртуальное пространство позволяет учебным материалам легко распространяться между пользователями благодаря современным беспроводным технологиям, что даёт возможность студентам читать произведения художественной литературы, делать заметки и создавать аудиозаписи, а также смотреть видеофильмы по заданной теме.

Многие студенты на занятиях пользуются планшетными компьютерами, где благодаря большому экрану видно полный текст, что удобно при чтении нужной информации. Мобильный телефон является самым доступным гаджетом, он используется не только в реализации коммуникаций на разных уровнях, но также и в образовательном процессе, что даёт возможность работать в группе, и получить быстрый доступ к учебным материалам.

Выход в интернет даёт доступ к различным источникам информации в любое время и в любом месте. В качестве таких источников могут быть электронные библиотеки, научные статьи, а также мнения, знания и советы различных людей на форумах, посвященных образовательной дисциплине. Это позволяет качественно изучать новые разделы, оперативно решать возникающие в процессе обучения вопросы, а также вспомнить ранее изученный материал. Отпадает необходимость приходить в научные и

технические библиотеки, заниматься долгими поисками необходимой информации.

Использование гаджетов в обучении способствует повышению уровня грамотности студентов, развитию их мышления, благодаря подаче информации в мультимедийном формате способствует усвоению и запоминанию материала. Обучение происходит независимо от местонахождения при использовании: мобильного устройства в качестве персональной медиатеки учебных методических и справочных материалов; фотоаппарата и видеокамеры для фиксирования визуальной информации в цифровом виде; плеера для записи и прослушивания лекций и пр. Мобильные приложения позволяют студентам оперативно решать проблемы, выполняя необходимые задания для закрепления материала. Современные методы обучения и знания, представленные в цифровом формате, становятся для обучающегося целым миром, наполненным новыми возможностями. Сам процесс обучения становится принципиально другим: получение знаний, осмысление, их проверка – все меняется на глазах, становится молниеносным, интерактивным [7].

Итак, мы видим ряд преимуществ работы с гаджетами на занятиях в вузе. Во-первых, это возможность пользоваться такими устройствами в любое удобное для студента время. Во-вторых, становится доступ самостоятельный поиск и отбор информации в наиболее востребованных русскоязычных поисковых системах. В-третьих, происходит обмен информацией между пользователями студентами в виртуальном пространстве. В-четвертых, работа с гаджетами предполагает интернет-коммуникацию (например, обсуждение; вопросы и ответы; оценивание и комментирование и др.). В-пятых, можно хранить объёмы информации, как текстовой, так и графической. В-шестых, студентам удобно создавать требуемый контент, участвовать в проектной деятельности с помощью различных программных продуктов. В-седьмых, обеспечен доступ к различным источникам информации (тексты, аудио, видео и др.) и к учебным материалам.

В нашем медицинском вузе дисциплина «Русский язык и культура речи» профессионально-ориентирована. А значит, её содержание должно способствовать выработке у студентов чёткого осознания принадлежности к социально-профессиональной группе, формированию профессиональной культуры общения с людьми, нуждающимися в помощи, что является одной из высоких моральных ценностей. В процессе словарной работы с использованием гаджетов и выполнения системы специальных творческих заданий у студентов закладывается формирование профессионального милосердия, появляется объёмное понятие врачебного долга (об этом см. также [2]).

Студенты через интернет могут установить на мобильный телефон программу словаря или использовать словарь онлайн для перевода слова, пользоваться толковыми словарями русского языка, представленными в сети интернет, в т.ч. онлайн. Например, работая с такой программой, студенты объясняют слово «милосердие», которое заимствовано из старославянского языка, где оно является словообразовательной калькой латинской *miser cordia*. Уже в словарных определениях названы человеческие качества, сопряжённые с понятием милосердия: снисхождение, сострадание, человеколюбие, доброжелательность, забота, любовь, выявляются противоположные милосердию понятия (равнодушие, жестокосердие, злонамеренность, враждебность, безразличие, безжалостность, насилие, жестокость), а также синонимичные ему (благосердие, гуманность, жалость, сердобольность, сочувствие, сострадание, соболезнование) [1, 5, 8]. Толковые словари, дают общее представление о значении слова.

При написании эссе-рассуждения работа с художественным текстом позволяет иностранным студентам расширить и углубить своё представление о милосердии (в произведениях А.П. Чехова, А.И. Куприна, М.А. Булгакова, В.В. Вересаева и др. расшифровывается как сострадательное, доброжелательное, заботливое, любовное отношение к другому человеку, как неделимость духовной и деятельной сторон поведения человека [6]).

Ещё одно творческое, или исследовательское, задание – анализ ссылок в интернете при запросах «милосердие», «милосердие и ...» с целью изучения частотности использования рассматриваемого понятия и поиска сопутствующих ему понятий. При этом фиксируем статистику, синонимы, антонимы, современные экспликации, определения, имена собственные, цитаты, устойчивые сочетания. Иначе говоря, выясняем распространенность, ситуации употребления, лексическую сочетаемость слова «милосердие» в наше время в сети интернет. И всё это можно осуществить на занятии в аудитории при условии использования гаджетов.

Особый вид работы связан с просмотром фильма. В отличие от инструментов доцифровой эпохи, таких как диапроекторы и видеоплееры, современные гаджеты позволяют: посмотреть художественный фильм целиком; посмотреть отрывки; вернуться к просмотренному отрывку ещё раз; посмотреть отрывки без звука; сделать аудиозапись озвучания и посмотреть озвученный отрывок и пр. Можно в любой момент сделать стоп-кадр и: посмотреть непонятное слово в онлайн-словаре; обсудить характер и поведение героев фильма; перейти в режим работы с электронным текстом произведения и др.

Так, при просмотре художественного фильма «Степень риска» (по мотивам повести Н.А. Амосова «Мысли и сердце») студенты проводят наблюдение над содержанием понятия «долг». Изначально проводится описанная выше работа со словарями, которые дают общее представление о значении слова (долг, то же, что обязанность). В повести «Мысли и сердце» есть отрывки, в которых рассматриваются значения «долга», и при просмотре фильма студенты могут сделать стоп-кадр, вернуться к тексту произведения, обсудить и продолжить дальнейший просмотр фильма. Если же текст произведения дан с гиперссылками, то это обогащает возможности работы с ним. Можно воспользоваться функцией поиска конкретных слов в тексте – в нашем случае слово «долг» – и компьютерная программа будет вести нас по тексту, показывая, где, в каком контексте и сколько раз встречается слово

«долг». Также гиперссылка приведёт к отрывкам, в которых понятие «долг» раскрывается в разных значениях (долгом врача перед больным, перед родственниками больного, перед коллегами, перед обществом, перед самим собой).

Список литературы.

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. – М.: Русский язык, 2001. – 568 с.
2. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С., Юрманова С.А. Лингводидактическое исследование содержания концептов в когнитивном пространстве текстов конкретной языковой личности // Вестник славянских культур. 2017. Т. 43. – С. 196-207.
3. Берзегова Л.Ю., Матвеева Т.Ф., Нетёсина М.С. Интерактивные элементы педагогического дизайна на сайте медицинского вуза как средство обучения и воспитания / Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков. Коллективная монография. Москва, 2016. – С. 39-45.
4. Головяшкина М. А. Мобильные электронные устройства как объективные предпосылки нового этапа развития дидактики в 2010-2020 годах // Образовательные ресурсы и технологии. № 2 (23). 2018. – С. 27-32.
5. Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка. Около 3200 антонимических пар. / Под ред. Л. А. Новикова. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2001. – 588 с.
6. Макарова И.И. Курс «Русский язык и культура речи» для студентов-медиков: понятие «милосердие» и его составляющие в русской классической литературе о врачах // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 3 (22). – С. 87-92.
7. Петрухина М.В. Кластер "человек телесный" в лексиконе русской волшебной сказки. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Курский государственный университет. Курск, 2006
8. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. // Педагогические преобразования в России. №8, 2018. – С. 107-111.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс, 2010. – 988 с.

ФОРМИРОВАНИЕ 4К КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЗДАНИИ ВИДЕОРОЛИКОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Тихомирова Е.В.

Петрозаводский государственный университет,
Петрозаводск, Российская Федерация

Согласно ФГОС 3++, оценка качества подготовки обучающихся предполагает сформированность универсальных компетенций. Программа бакалавриата должна устанавливать ряд универсальных компетенций, в том числе [3, с. 6]: системное и критическое мышление (УК-1); разработка и реализация проектов (УК-2); командная работа и лидерство (УК-3); коммуникация на родном и иностранном языках (УК-4); межкультурное взаимодействие (УК-5); самоорганизация и развитие (УК-6).

В настоящее время активно используется термин 4К компетенции, чтобы обозначить «ключевое звено» универсальных компетенций, включающее следующие компоненты: критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация (взаимодействие и сотрудничество) [1, с. 5]. Такой подход дает возможность осуществить межкомпетентностную интеграцию на основе ключевых компетенций, на которые ориентируется профессиональное сообщество. 4К компетенции считают одними из самых востребованных компетенций будущего, которые помогают успешно действовать в любой сфере учебной и профессиональной деятельности.

Понимание содержательной составляющей структурных компонентов, включенных в понятие 4К компетенции, является необходимым для качественного развития каждого из них. Основными элементами критического мышления являются: анализ, оценка, объяснение (аргументация), выведение гипотез (планирование решений), саморегуляция (контроль) [1, с. 11]. Структура креативности предполагает: любознательность (активный интерес к заданию), создание идей (воображение), развитие предложенных идей [1, с. 13]. Структура коммуникации подразумевает: готовность к коммуникации (отсутствие страха при вступлении в коммуникацию, инициирование

коммуникации), адаптация к цели и контексту коммуникации и к партнеру, использование вербальных и невербальных средств для достижения цели [1, с. 14]. Структура кооперации включает: принятие общих целей, социальное взаимодействие, выполнение взятых на себя обязательств, самостоятельность и инициативность [1, с. 15].

Интеграция 4К компетенций в современный образовательный процесс осуществляется на всех ступенях образования, в том числе и в рамках вузовского. При этом необходимо отметить, что в настоящее время в системе высшего профессионального образования прослеживается тенденция сокращения количества контактных часов, выделяемых на проведение занятий. Вместе с этим растет количество часов самостоятельной работы студента при изучении дисциплин. В связи с этим самостоятельная работа становится не просто «формой образовательного процесса, а фундаментом для формирования профессиональной самостоятельности студента» [2]. Поэтому акцент делается именно на качественной организации самостоятельной работы обучающихся, в рамках которой осуществляется формирование как предметных, так и универсальных компетенций.

Выбор оптимальных педагогических инструментов с целью организации самостоятельной работы обучающихся обуславливает возможность эффективного формирования 4К компетенций. Ключевыми факторами, определяющими выбор педагогического инструментария, будем считать следующие: целесообразность выполняемой деятельности, предполагающая решение определенной личностно-значимой проблемы, связанной с реальной жизнью; интеграция (целей, содержания, методов, средств, видов деятельности, образовательных результатов), интерактивность и активное межличностное взаимодействие.

Полагаем, что обозначенные факторы могут быть эффективно реализованы в рамках проектной деятельности, где формируются не только специальные, но и универсальные компетенции. Одной из форм проектной деятельности является создание видеороликов обучающимися, которое

способствует интегрированному развитию 4К компетенций. Процесс подготовки видеоролика – последовательный и поэтапный, на каждом из этапов которого осуществляется взаимосвязанное развитие предметных и универсальных компетенций. В ходе работы от обучающихся требуется: придумать идею (развитие критического мышления), разработать план-сценарий (развитие креативности и кооперации), распределить роли (развитие коммуникативности и кооперации), подготовить качественное языковое сопровождение материала (развитие коммуникативных умений на иностранном языке), определиться с необходимыми техническими средствами и применить их для монтажа видеосюжета, проанализировать результат деятельности (развитие критического мышления).

В настоящее время активно используются различные формы организации учебного процесса, на которых образовательным продуктом обучающихся является видеоролик: практическое занятие, экзамен, факультативное занятие, конкурсные мероприятия и т.д. Участие в конкурсах видеороликов особенно стимулирует и активизирует познавательную деятельность обучающихся, формирует дух состязательности. Так, например, обучающиеся Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) активно участвуют в вузовских, региональных и всероссийских конкурсах видеороликов на английском языке. Особый интерес обучающиеся проявляют к конкурсам, тематическая направленность которых связана с природным, историческим и этнокультурным разнообразием своего региона. К примеру, Петрозаводский государственный университет ежегодно является организатором конкурса видеопроектов на иностранных языках “Неизведанная Карелия”. Также обучающиеся с интересом участвуют во Всероссийском конкурсе видеороликов на английском языке iTravel:Russia, расширяя кругозор о культуре и традициях родного края.

Таким образом, создание видеоролика как форма самостоятельной работы, способствует развитию 4К компетенций у обучающихся: критического мышления, коммуникабельности, формированию навыков самостоятельной и

коллективной творческой деятельности. В процессе работы над видеороликом обучающиеся учатся ставить цели и определять круг задач; выбирать оптимальные способы их решения; осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации; осуществлять социальное взаимодействие в команде средствами иностранного языка.

Список литературы.

1. Компетенции 4К: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-составитель М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.
2. Покушалова Л. В. Формирование умений и развитие навыков самостоятельной работы студентов технического вуза / Л. В. Покушалова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2011. — № 4 (27). — Т. 2. — С. 115-117. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/27/2899/> (дата обращения: 08.04.2022).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника. Введен 2018-02-28. М., 2018. – 17 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Дзвинковская Н.А.

Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Белоруссия

Кошевец С.Ф.

Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Белоруссия

В статье анализируются возможности метода проектов в достижении продуктивных коммуникативных навыков иностранных студентов. Рассмотрены шесть стадий работы над проектом, дана оценка значения проектов социокультурного характера в освоении культуры стран изучаемого языка. Приведены примеры практической реализации метода с применением дистанционных технологий обучения.

Продуктивная коммуникативная деятельность иностранных студентов во время практических занятий на базе клинических кафедр медицинского университета представляется главной целью их обучения русскому языку. В процессе формирования навыков общения следует опираться на главную

закономерность учебного процесса: научиться какой-либо деятельности можно только в процессе этой деятельности [3; 279]. Метод проектов, призванный погрузить учащегося в ситуацию реального использования изучаемого языка, перемещает акцент с лингвистического компонента на содержательный и преобразует процесс обучения в продуктивном ключе.

Метод проектов позволяет суммировать учебно-познавательные приемы, призванные решить ту или иную задачу в результате самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией этих результатов. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути [5; 200]. Работа по созданию проектов дает возможность преподавателю не только передать учащимся сумму знаний, но и научить пользоваться полученными знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

По словам И.И. Гассиевой, для реализации метода проектов в аудитории иностранных учащихся наиболее эффективной является работа над так называемыми «социокультурными» исследованиями, поскольку они призваны сопоставить национально-культурные особенности страны изучаемого языка с культурными реалиями стран обучающихся [1; 255]. Завершающим этапом изучения лингвострановедческой темы является работа над информационными проектами, в процессе подготовки которых студенты осуществляют сбор и анализ информации о каком-либо объекте, явлении, обобщение фактов, ознакомление участниками проекта с результатами работы в формах, предназначенных для широкой аудитории. При этом в качестве исходных данных используется лексико-грамматические навыки, полученные на занятии.

В полной форме работа над проектом проходит шесть стадий:

- 1) подготовка: осмысление студентами проекта темы, постановка цели и задач исследования;
- 2) планирование: определение источников информации, способов ее сбора и анализа, продумывание формы представления конечного продукта;
- 3) практическая деятельность: сбор информации, выполнение

практических работ; 4) результат поиска: анализ информации, формулирование выводов, подготовка текстов и демонстрационного материала; 5) представление результатов с презентацией материалов; 6) оценка результатов путем коллективного обсуждения с комментариями создателей, ответами на вопросы.

В процессе создания такого рода социокультурных проектов происходит не только освоение культуры страны изучаемого языка, но и осмысление родной культуры. При этом представление результатов не ограничивается рамками учебной аудитории, а может осуществляться на заседании клуба «Интернационалист», на Советах землячества, быть основой тематических вечеров, национальных праздников и Дней независимости [2; 315].

С использованием данного метода были созданы такие проекты, как «Праздники восточного календаря», «Индийский фестиваль красок Холи», «Мой белый город, ты цветок из камня», «От древнего Вавилона к современному Багдаду», «День рождения Пророка», «Ливанский кедр – национальный символ страны», «Шираз – город поэтов, цветов и вина», «Туркменский народный праздник – День ахалтекинского скакуна», «Истоки празднования Нового года в Китае», «Капля воды – крупица 316 золота», «Праздник песен Лиго в Латвии», «Праздник моря», «Праздник хлеба в Иерусалиме», «Рош Ха-Шана – еврейский Новый год», «Навруз по-туркменски» и другие.

В связи режимом самоизоляции, введенным в Белорусском государственном медицинском университете в 2020-2021 гг., учебный процесс был реализован с применением дистанционных технологий обучения. В качестве дистанционных технологий для проведения совместных видеоконсультаций использовалась система ZOOM, для организации самостоятельной работы студентов над проектом использовалась система MOODLE, в которой были созданы темы, адекватные основным этапам выполнения проекта. Объединение студентов различных групп вуза и техникума в одном проекте позволяет расширить его содержание и углубить практическую часть, которые в ходе проектирования взаимодействуют и

взаимодополняют друг друга. Помимо этого, можно говорить о формировании у студентов-участников компетенций, связанных с профессиональной мобильностью и активностью [4].

При реализации метода проектов у всех участников появляется возможность для реальной коммуникации. Для студентов это речевая тренировка на иностранном языке. Для преподавателя – диагностический инструмент, позволяющий определить степень усвоения материала и осуществимости коммуникации.

Таким образом, использование метода проектов на занятии по РКИ в современных условиях значительно повышает мотивацию студентов и качество усвоения программного материала по русскому языку как иностранному, способствует обогащению знаний, развитию информационной культуры, формированию прочных навыков коммуникативной деятельности.

Список литературы.

1. Гассиева И.И. Реализация метода проектов на уроках русского языка / И.И. Гассиева // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития : материалы IV Междунар. науч.-метод. конф., 20–21 мая 2010 г., Минск / редкол. : С.И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – С. 254-257.

2. Кошевец С.Ф. Метод проектов как средство формирования навыков коммуникативной деятельности студентов / С.Ф. Кошевец // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов V Международной научно-методической онлайн-конференции (14 мая 2020 г.). – Курск: Изд-во КГМУ, 2020. – С. 313-316.

3. Лебединский С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Мн., 2011. – 309 с.

4. Мирошин Д.Г., Штерензон В.А., Ближник М.Г., Куреннов Д.В. – Организация дистанционного обучения технологическому проектированию в условиях трехстороннего социального партнерства // Педагогика и просвещение. – 2020.– № 4. – С. 132 – 148. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.4.33893 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33893.

5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 272 с.

АНГЛИЙСКИЙ КАК ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК – ЭТО НЕДОСТАТОК?

Сташевич И.А.

Белорусский государственный медицинский университет,
Минск, Белоруссия

В статье рассматривается проблема необходимости использования языка-посредника на начальном этапе обучения. Нельзя недооценивать роль языка-посредника как инструмента скорой адаптации студентов-иностранцев. В статье приводятся примеры того, когда и как правильнее использовать язык-посредник, как на занятиях по русскому языку, так и на кураторских информационных и воспитательных часах.

Каждый год преподаватели ждут новых студентов и каждый год приезжают студенты из Индии, из Шри-Ланки и из Израиля, которые владеют английским языком свободно. Количество студентов, обучающихся на английском языке, растет из года в год. Должны ли преподаватели следовать такой статистике заезда иностранных студентов и быть компетентными в использовании языка-посредника на занятиях по русскому языку?

Во-первых, преподаватели, которые работают с англоговорящими студентами должны владеть английским языком на уровне, предлагаемой программой высшего образования в стране.

Во-вторых, использование языка-посредника на начальном этапе обучения снимает трудности адаптации в новой стране. Студенты-иностранцы приезжают в совершенно новую страну с другим менталитетом, с другой культурой, традициями и обычаями. Вместо семьи и своих школьных друзей они каждый день просыпаются одни со своими проблемами в совершенно новом окружении. Более того, невозможность понять новый язык и высказаться на нем — создает новые трудности адаптации. Мы все преподаватели-кураторы в новых группах, и я стараюсь в течении полгода говорить со своими студентами на английском языке, когда я провожу информационные, кураторские часы, чтобы у моих студентов не осталось никакого

недопонимания и никаких вопросов, чтобы они чувствовали мою поддержку и опору, когда она им так нужна.

Такой приём помогает мне мотивировать студентов в обучении русскому языку. Они видят необходимость тщательного изучения русского языка в новой стране, не боятся, что на каком-то этапе, они что-то не поймут или их кто-то не поймет. Они мотивированы изучать русский язык, потому что они чувствуют опору и поддержку со стороны преподавателя. Поэтому я считаю, самый важный момент в преподавании русского языка — это доверие студентов.

В-третьих, на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного необходим язык-посредник. Хотя бы потому, что мы живём в быстро развивающемся мире и нам дана такая ‘ниточка’, которая связывает людей, говорящих на разных языках. Сегодня у нас есть возможность не насильно заставлять большинство студентов изучать русскую культуру, а плавно подвести их к тому, что изучать русский язык – это довольно интересно и легко. И в этом помогает нам язык-посредник.

В-четвертых, мы можем обратить внимание сколько новых приложений, книг, видеоресурсов по изучению русского языка в свободном доступе в интернете, которые базируются на английском языке.

Я поддерживаю новые методы и приёмы работы обучения русскому языку как иностранному на основе языка-посредника. В первую очередь, для расширения словарного запаса студентов. Ведь очень много ассоциаций с русским словом можно найти в других языках.

Например: «orange» - оранжевый,

«apple» - апельсин,

«в IT» - войти,

«tissue» - я чищу зубы.

В заключении, хотелось бы отметить, что использование языка-посредника на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучение – это только преимущество. Язык-посредник помогает нам сделать скучный учебный процесс интересным, познавательным, веселым и

помогает ускорить усвоение русского языка в группах с англоговорящими студентами.

«Язык-посредник» — это тема, которая будет актуальна всегда. С использованием языка посредника у преподавателя появляется возможность разработать различные полезные и интересные методы и приемы обучения языку через другой язык. Поэтому я считаю, что мы должны идти в ногу со временем и использовать возможности современного мира, а именно, использовать язык-посредник в преподавании русского языка как к иностранного.

Список литературы.

1. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология: учеб. пособие для вузов. М., 1998. 271 с.
2. Иванова М.А., Трусов В.П., Шаглина Н.Д. Анализ описательных моделей адаптации иностранных учащихся. Деп. в НИИ ВШ 18.12.85, № 1164-8.
3. Ямщикова О.А. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в России: психолого-педагогический аспект // Сибир. психол. журн. 2005. № 21. С. 89–93.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕТАФОР С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Черткова О.М.

Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Белоруссия

Актуальность. Что способствует более успешному общению врача и пациента? Способен ли пациент «полностью и без остатка» понять сказанное врачом, если последний говорит исключительно медицинскими терминами, лавируя в потоке профессиональных слов и выражений?! В данном случае на помощь приходит метафора – один из наиболее эффективных современных способов формирования медицинских терминов. Под медицинским дискурсом мы подразумеваем специальную языковую подсистему, ориентированную на медицинскую коммуникацию: диагностировать заболевание, уточнить диагноз, оказать положительное эмоциональное воздействие на пациента, принять и обосновать.

Цель исследования – рассмотреть теории и определения метафор, их классификации, предложенные различными зарубежными и отечественными лингвистами, а также показать некоторые особенности перевода медицинских метафор с английского на русский.

Материалы и методы исследования. Для достижения цели и анализа особенностей функционирования метафор в медицинском дискурсе мы использовали такие методы как семантический анализ, контекстуальный анализ, лингвистическое наблюдение и моделирование. Материалы для перевода были взяты из медицинской литературы: медицинские энциклопедии, словари, справочники. Также нами использовались фразы, диалоги, тексты, фильмы на медицинскую тематику отечественных и зарубежных авторов.

Медицинский дискурс в контексте различных жизненных ситуаций приобретает особые характеристики, в том числе профессиональный медицинский сленг, аббревиатуры и специфическую окраску. В определённой клинической ситуации врач и пациент оказываются в лингвистической взаимосвязи, где на научную ясность влияют ситуационные экстралингвистические факторы, которые невозможно передать буквально. В связи с этим мы можем наблюдать некоторую особую метафоризацию медицинского дискурса. Таким образом, переводчики сталкиваются с некоторыми трудностями в передаче смысла медицинских фраз, их стилистической окраски и общего настроения. Метафоры часто используются в медицинских текстах на английском языке для описания явлений путем сравнения их с хорошо известными объектами.

Тот факт, что английская медицинская терминология основана на двух классических источниках (древнегреческом и латинском) определяет его формально-семантическую неоднородность. Однако национальная английская медицинская терминология также основана на материале живого естественного языка, поэтому она отражает его национальные особенности. В связи с этим в английской медицинской терминосистеме усиливается процесс пересечения и взаимодействия национальных и классических терминообразующих средств.

Современная английская медицинская терминология имеет тенденцию использовать разговорные английские слова как для обозначения хирургических методов и аномальных отверстий, так и для описания рентгенологических результатов, образцов крови и других явлений (синдром китайского ресторана, хирургия замочной скважины, перелом серебряной вилки и т.д.). Чрезвычайно часто медицинский подъязык использует метафоры для описания явлений, сравнивая их с хорошо известными объектами (например, воздушный шар (клетка), колено горничной, внешний вид швейцарского сыра).

По определению Аристотеля, метафора – это «перенос названия из рода в вид, или из вида в род, или по аналогии...». «Сочинять хорошие метафоры – значит замечать сходства (в природе)» [1; 135]. Одна из самых ранних теорий метафоры, получившая название «теория взаимодействия», была разработана Максом Блэком (1909-1988) и Айвором Ричардсом (1893-1979): эта теория говорит о главной особенности метафоры, то есть о ее семантической двухмерности: прямое и переносное значение реализуется одновременно, «когда мы используем метафору, у нас есть две мысли о двух разных вещах, действующих вместе и поддерживаемых одним словом или фразой, значение которых является результатом взаимодействия этих мыслей» [4; 15]

На сегодняшний день между учеными существуют разногласия в лингвистическом понимании метафор. Современные отечественные лингвисты, в частности Е.Т. Черкасова, Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, выделили лингвистические понятия и процессы, определяющие возникновение и функционирование метафор в речи. К ним относятся: основное значение слова, т.е. общий семантический элемент, который является результатом формирования семантического двухмерного метафорического значения; лексико-семантические связи между словами, логически несовместимые со связями между реальными объектами и явлениями; определенный семантический тип слова, грамматические категории одушевленных –

неодушевленных существительных. Эти положения стали традиционными или, скорее, классическими в теории метафор.

Лингвист А.П. Чудинов определяет метафору как «основную мыслительную операцию, которая объединяет две концептуальные сферы и создает возможность использовать возможности структурирования исходной сферы с помощью новой сферы» [2; 19].

В данном случае мы можем сказать, что метафоризация – один из главных методов формирования медицинских терминов в современном лингвистическом процессе.

В переводоведении существует два подхода к переводу медицинских метафор: лингвистический и когнитивный. Первый основан на использовании переводческих преобразований для перевода метафор на язык перевода; второй предлагает сосредоточиться на восприятии метафоры носителями языка.

Когнитивные лингвисты уделяли особое внимание переводу метафор, так как природа самой метафоры неразрывно связана с культурными и лингвистическими особенностями. [1; 45]

Известный американский лингвист и переводчик – Питер Ньюмарк – указывает на «двухмерную природу метафоры», то есть на ее когнитивный и лингвистический компоненты, выделяя две ее основные функции: коннотативный и эстетический. Коннотативная функция позволяет полностью выразить идею, а эстетическая функция фокусируется на том, как метафоры отображаются в тексте, на их форму и воздействие.

Теории Т. А. Казаковой и В. Н. Комисарова близки к методам классификации перевода Питера Ньюмарка. В теории отечественных учёных основные идеи когнитивного подхода к переводу медицинских метафор заключаются в следующем:

1. Метафоризация понимается как когнитивный процесс создания концептов в человеческом сознании, которые могут быть одинаковыми или разными для носителей разных культур, говорящих на разных языках.

2. Перевод метафор – это межкультурный процесс, маловозможным представляется сделать точный перевод для других культур, сохранив при этом ее выразительность и авторский стиль. Переводчик должен хорошо разбираться в основах межкультурного общения.

3. На практике одни и те же методы перевода могут быть использованы для перевода как когнитивных, так и языковых метафор. В основном предлагаются четыре метода перевода: (1) перевод с использованием эквивалентных метафорических выражений на языке перевода, (2) перефразирование, (3) перевод путем сравнения или (4) опускание метафор, если их перевод невозможен.

Основываясь на анализе переведенных предложений студентами нашего университета, можно сделать вывод, что в большинстве случаев оригинальные предложения были вполне адекватно переведены на русский язык без каких-либо преобразований (56,4%). В других случаях переводы претерпевали некоторые изменения. Наиболее частыми методами оказались грамматические преобразования, включая замену слов содержания, а также сегментацию и комбинирование предложений (12,7%), связанные с различиями в структурах английского и русского языков. Следует также отметить, что в некоторых случаях метафорический смысл не был передан, и метафора была опущена (6%). Следующим наиболее часто используемым методом была конкретизация (4,5%). Также использовались методы эквивалентности (3,8%), обобщения (2,9%) и компенсации (2,9%). В отдельных случаях переводы выполнялись с использованием стилистически более нейтральных вариантов, антонимических выражений и пояснений.

Выводы. В данной статье мы попытались показать особенности перевода медицинских метафор с английского на русский, а также обозначить теории и определения метафор, их классификации, предложенные различными зарубежными и отечественными лингвистами. Мы показали, что метафоризация является важной особенностью медицинского дискурса. Метафоры – это результат активного отражения современной

действительности, результат сотрудничества и коммуникации, способствующие облегчению и пониманию сложных медицинских терминов. В условиях клинической обстановки содействуют и благоприятствуют успешному общению врача и пациента.

Поэтому главной задачей при переводе метафор является сохранение как содержания, так и стиля оригинального текста, и у переводчиков всегда есть необходимый арсенал приемов и языковых средств, которые они могут использовать для передачи соответствующего уровня выразительности.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Теория метафоры / Н.Д. Арутюнова. М.: Прогресс, 1990, с. 156.
2. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале. [Русская речь], 2001, № 1.
3. Зубкова, О.С. Медицинская метафора-термин в профессиональном дискурсе [Электронный ресурс]. Доступно по адресу: http://www.zpujournal.ru/zpu/contents/2010/1/Zubkova/21_2010_1.pdf. Дата обращения: 01.10.2018.
4. Дэвидсон Д. Что означают метафоры. В кн.: Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990, с. 39.
5. Ньюмарк П. Учебник перевода. Хемел Хемпстед: Прентис Холл Интернэшнл (Великобритания), 1988, стр.45-55.
6. Озингин М.В. Роль метафор в структурировании и функционировании русской медицинской терминологии. Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2010. 22 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Рубцова Е. В.

Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация

Никитенко К. Д.

Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация

В статье проведен анализ различных подходов к решению проблем межкультурной коммуникации. Рассматриваются особенности речевого общения в зависимости от высококонтекстных и низкоконтекстных культуры. Исследуются коммуникативные неудачи и причины их возникновения.

Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время растёт число межкультурных взаимосвязей, в связи с этим большое внимание уделяется проблеме межкультурной коммуникации, которая становится предметом исследования разных областей знаний – как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Целью исследования является изучение проблем межкультурной речевой коммуникации. Объектом исследования является межкультурная коммуникация и коммуникативные неудачи. Предметом исследования является взаимосвязь культуры, языка и коммуникации, языковая и культурная компетентность. В процессе исследования применялись методы научного познание: наблюдение над особенностями речевого взаимодействия между представителями различных культур, анализ и синтез выявленных коммуникативных неудач.

Понятие, а также само определение «межкультурной коммуникации» по версии ученых зародилось еще в 1972 году. Американские ученые Ларри Самовар и Ричард Портер в книге «Коммуникация между культурами» («Communication between Cultures») вывели такое определение коммуникации: «то, что имеет место всякий раз, когда кто-то реагирует на поведение или последствия поведения другого человека» [цит. по1].

Речевое общение между представителями разных культур это особая есть форма деятельности, которая включает в себя владение иностранными языками, а также знание материальной и духовной культуры другого народа,

религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., которые лежат в основе выбора модели речевого поведения.

Язык и культура связаны по целому ряду направлений. Одной из составляющих культуры является культура использования языка (языковая культура - понятие, объединяющее владение языковой нормой устного и письменного языка, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения).

Выделяют высококонтекстные и низкоконтекстные культуры. В высококонтекстных культурах важно обращать внимание на то, когда, где и что было сказано – важен контекст. В таких культурах часть информации остаётся скрытой, недосказанной. Люди часто немногословны, при этом особое внимание уделяется невербальному общению. Сюда относятся японская, корейская, филиппинская, китайская, бразильская культуры

В низкоконтекстных культурах собеседник прямолинеен, сообщение проговаривается полностью, что снижает важность отдельных слов. Люди выражаются ясно, максимум информации дается в виде слов. Сюда относятся австралийская, германская, американская, датская, канадская, английская культуры

Различия становятся очевидными, к примеру, при деловых контактах. Так, например, в азиатской культуре возражение открыто не высказывают, принято хранить молчание. Следовательно, молчание собеседника расценивается как несогласие. В европейской низкоконтекстной культуре молчание может быть принято за выражение согласия, солидарность с мнением собеседника.

Также, в высококонтекстных культурах человек, желая отказаться от встречи, может ответить «позже, в следующий раз», тогда как представитель другой группы захочет знать конкретное время и место, думая, что собеседник просто пытается перенести встречу.

Язык имеет свои лингвистические особенности, характерные для каждой из культур (например, «колбаски» из рисового теста в Южной Корее называются токпокки, тогда как в других языках такого обозначения нет).

Таким образом, можно утверждать, что язык и культура коррелируют с коммуникацией.

Коммуникация - эффективное синхронное и диахронное взаимодействие, цель которого состоит в передаче информации от одного субъекта к другому.

Коммуникативная компетентность говорящего неотделимо связана с его культурной компетентностью.

Коммуникативная компетентность – это способность адекватно использовать ресурсы языка и успешно общаться с другими носителями этого языка, что находит выражение в корректном разрешении конфликтов, вступлении в контакт с представителями различных групп (разного возраста, статуса, типа связи – близкий, малознакомый человек), в умении слушать и слышать собеседника, проявляя толерантность к нему, в способности давать грамотную оценку общению - стоит ли продолжить разговор, сменить стиль общения и т.д. Например, сюда относится умение аргументировать своё мнение. Быстро и корректно подбирать аргументы, соблюдая принципы формальной логики, выражать их в доступной для слушателя форме.

Культурная компетентность – это необходимое знание о культуре того сообщества, на языке которого ведется общение. Например, адекватное реагирование на убеждения, ценности, отношение и поведение отдельных лиц или группы лиц в сложных и меняющихся условиях.

Компетентность в данном контексте обозначает некоторую социальную ответственность, функцию или набор функций, круг обязанностей, которые закреплены за человеком в системе социального функционирования.

Люди, которые достигают поставленных задач коммуникации в межкультурных ситуациях, демонстрируют высокий уровень понимания влияния культурных ценностей и установок на личность. Но при низком уровне осведомлённости случаются коммуникативные неудачи.

Коммуникативная неудача – это ситуация, когда участники общения не могут реализовать свои намерения или коммуникативные ожидания, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения [2].

Причинами появления является отступление от норм и правил общения, создание ошибочного образа партнёра.

Когда мы изучаем иностранный язык, часто можно встретить слова и выражения, которые не имеют прямого перевода, вследствие этого общение может стать некомфортным, неловким.

Рассмотрим несколько примеров: 꼬리에 꼬리를 물다 - кусай хвост за хвост. По значению - «непрерывно продолжаться». По дословному переводу похоже на то, когда собаки пытаются укусить/поймать себя за хвост.

말이 짧다 - дословно «твоя речь слишком короткая». Это связано с этическим аспектом культуры речи. Если убрать окончания, то получается неформальный стиль речи или ненормативный. Это выражение часто используется как замечание, когда человек некультурно разговаривает или грубит.

호랑이 담배 피우던 시절부터요!» - «С тех пор, когда тигр курил табак!»

Значение - событие, происходящее в давнем прошлом. Южнокорейские легенды гласят, что до появления людей жили тигры и медведи. Получается настолько давно, что ещё не зародилось человечество.

You made your bed, now you have to lie in it перевод - ты заправил кровать, ты на ней и спи. Значение: человек должен нести ответственность за свои поступки.

The cat is out of the bag перевод - кошка вылезла из сумки.

Значение: ложь будет раскрыта. Эквивалент: тайное становится явным.

Также есть неудачи, порождаемые игнорированием одним из собеседников прагматического компонента в семантике слова. Так, в русском

языке есть слово «преданный», которое имеет 3 значения - прилагательное «преданный» (преданный друг), причастие «преданный» (дочь, преданная матери) - тот, кто верен. Причастие от глагола «предать» (преданный кем-то) – тот, кого предали. И еще мы можем предать что-то огню, и этот предмет тоже будет «преданным» (преданным огню).

Таким образом, дискомфорт в общении, неловкость, неверная интерпретация сказанного возникают при неправильной организации высказывания. Ситуация усугубляется быстрым темпом речи, паузами обдумывания.

Из всего выше сказанного следует: язык, культура и коммуникация тесно связаны. Отсюда исходит и связь коммуникативной и культурой компетенции. Выделяют высокотекстные и низкотекстные культуры. При межкультурных речевых коммуникациях могут возникнуть коммуникативные неудачи. Это такой сбой в общении, при котором поставленная коммуникативная задача остаётся нерешенной.

Таким образом, обмен информацией, знакомство с достижениями культуры других народов обогащает личность и общество в целом. Если правильно учитывать речевую ситуацию, то взаимодействие будет беспрепятственным, будет достигнуто понимание собеседника и появится возможность формулировки ответа. Невозможно сделать межкультурное общение идеальным, так как нельзя предвидеть всех тонкостей развития событий, но возможно минимизировать дискомфорт и непонимание в возникающих ситуациях.

Список литературы.

1. Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации. Ростов н/Д: Феникс, 2008. - 224 с.
2. Борзунова А. К. Коммуникативные неудачи как следствие нарушения речевого этикета // Молодой ученый. - 2012. - № 8 (43). - С. 79-83. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5176/> (дата обращения: 10.11.2021).

3. Петрухина М.В. Кластер "человек телесный" в лексиконе русской волшебной сказки. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Курский государственный университет. Курск, 2006.

4. Громенко М.В. Герменевтика амбивалентности лингвистического и психологического в романе М.А. Булгакова "Мастер И Маргарита" // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 1 (14). С. 24-33.

РОЛЬ И МЕСТО УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Зайцев А.А.

**Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева,
Москва, Российская Федерация**

Рассмотрены особенности использования перевода в качестве методического приема при обучении лексике языка специальности. Проанализированы не только его преимущества, но и целый ряд недостатков, которые следует учитывать при обучении русскому языку иностранных студентов.

Единого ответа на вопрос, вынесенный в качестве заглавия данной статьи, не существует. Если перевод рассматривать в виде особого методического приема, то каковы его роль и место в практике обучения русскому языку иностранцев? Каким образом он может использоваться при освоении языка специальности?

Одни исследователи и практики полагают, что перевод как особый вид речевой деятельности является эффективным средством не только сообщения языковых знаний, но и развития устной и письменной речи, обогащения речи обучающихся, коррекции стихийно возникающего «смешанного» двуязычия, формирования навыков чтения и т.п. [2]. Другие же отрицают положительную роль перевода в качестве средства, приема или особого упражнения в формировании коммуникативной компетенции [4].

Для определения (хотя бы в самых общих чертах) роли и места перевода в обучении русскому языку иностранцев следует обратиться к таким понятиям, как цель, этап и тип обучения.

В качестве примера, иллюстрирующего границы использования перевода в обучении иностранному языку (русскому), возьмем вуз как самый массовый

тип изучения языка специальности. Именно в вузе с его четко выраженной практической направленностью целей обучения при наличии профессиональной ориентации вопрос об использовании перевода имеет принципиальное значение, так как в нем кроется ответ на вопрос, касающийся эффективности процесса обучения русскому языку как иностранному.

Важнейшим условием формирования механизмов непосредственного понимания и порождения иноязычной речи является исключение опосредствующего звена в виде межъязыковых кодовых переходов. Смысл этих переходов заключается в том, что между заданным содержанием и речевой формой изучаемого иностранного языка в сознании учащегося стоит внутренняя речь на родном языке. Перевод как раз и является причиной формирования в сознании учащихся опосредствованных ассоциативных связей, препятствующих формированию психо-физиологического механизма нового языка. Это исключает возможность создания прямых ассоциативных связей «речевые единицы – смысл». В данном случае происходит столкновение механизмов родного и изучаемого языков, что отрицательно сказывается на качестве иноязычной речи – на ее содержательной и формальной стороне, поскольку содержание высказывания заранее задано переводимым текстом.

Подлинное владение иностранным языком заключается не в том, чтобы пользоваться им как кодом, а чтобы мыслить на нем, т.е. не прибегать к переводу с одного языка на другой [3]. Согласно этой точке зрения, мышление на иностранном языке характеризуется «специфическими особенностями и обладает некоторым своеобразием сравнительно с мышлением на родном языке, вследствие чего и преподавателям языка надлежит специально заботиться о том, чтобы вместе с усвоением иноязычных средств общения у обучающихся формировалось и несколько иное мышление» [1].

Как известно, мышление человека осуществляется с помощью понятий, которые непосредственно объединяются со словами определенного языка, представляющего собой сложную и специфическую систему, причем в каждом

языке эта система неповторима, она не совпадает с системой другого языка, она по-своему отражает наше восприятие окружающего мира.

Очень часты случаи, когда семантика слова одного языка шире семантики слова другого языка. Так, русскому слову рука во французском языке соответствуют два слова – la main, le bras, а слову палец соответствует le doigt, если это палец на руке, и l'orteil, если это палец на ноге. И, наоборот, французским прилагательным bleu нельзя показать разницу между синим и голубым цветами. Правда, говорящий по-французски свое представление о голубом цвете может выразить словом bleu claire, т.е. хотя и claire, но все-таки bleu, что на русский язык скорее может быть переведено как светло-синий, чем как голубой.

Еще более сложную систему несоответствий разных языков являет собой грамматическая система. Несовпадения охватывают как сами грамматические категории, так и их функции. Они становятся еще более значительными, когда нет прямых соответствий в формах двух языков. Так, наличие в русском языке двух форм вида глагола – несовершенного и совершенного – ведет к тому, что категория вида всегда выражена при употреблении глагола, а во французском языке, не знающем видовых различий, соответствующие значения описываются контекстуально.

Кроме того, мышление на иностранном языке отличается еще и тем, что оно не только осуществляется с помощью иных понятий, но и тем, что называют иным образом мышления, иным ходом мыслей. В самом деле, если русский спросит «Сколько Вам лет?», то француз «Quel âge avez-vous?».

Все сказанное не означает, что перевод как методический прием нельзя применять при обучении иностранному языку, в том числе и русскому как иностранному. Но, как и любой иной методический прием, перевод имеет свои границы использования, которые определяются не фатальной неизбежностью усвоения иностранного языка через призму родного, а методической целесообразностью, стратегией обучения. Именно по этому пути идет современная методика преподавания русского языка иностранцам, для которой

характерно пристальное внимание к вопросам учета родного языка обучающихся.

Наиболее естественной и широко распространенной формой использования перевода является семантизация языковых единиц, осуществляемая при обучении лексике языка специальности.

Иерархия способов семантизации терминов может быть представлена следующим образом: дефиниция, перевод (как компонент этимологического анализа), парадигматические характеристики, контекст. Адекватная семантизация возможна при использовании всех слагаемых значения термина.

При подборе упражнений учитываются три стадии в овладении учебной дисциплиной: понимание, запоминание, автоматизм. Это основа для выделения трех типов упражнений при работе над специальной лексикой: 1) языковых (они уточняют, отшлифовывают активные знания); 2) условно-речевых (формируют навыки словоупотребления); 3) речевых (обеспечивают выход в речевую деятельность).

Считается, что чем выше этап обучения, тем меньшее место должен занимать перевод в целях семантизации, поскольку декодирование нового материала уже может целиком осуществляться беспереводно. Однако с каждым этапом уровень трудностей возрастает, и в этой связи вряд ли возможно исключить перевод в рассматриваемом аспекте. Следовательно, перевод как средство семантизации может использоваться на любом этапе обучения и с любыми целями изучения языка. В то же время вопрос о целесообразности его применения в этом качестве решает в каждом конкретном случае автор учебника или преподаватель, исходя из особенностей усвоения русского языка учащимися с тем или иным родным языком или языком-посредником.

Кроме того, перевод может применяться и как средство контроля понимания (перевод с изучаемого языка на родной) и уровня сформированности грамматических навыков (перевод с родного языка на изучаемый).

Таким образом, учебный перевод – один из приемов в системе методических приемов и способов объяснения, презентации терминологической лексики, проверки ее усвоения, контроля уровня сформированности определенных умений и навыков. Его применение в каждом конкретном случае определяется принципом учебно-методической целесообразности.

Список литературы.

1. Беляев Б. В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии, 1960. № 6. С. 49-57.
2. Ванников Ю.В. Обучение переводу и переводный метод обучения // Русский язык за рубежом, 1980. № 1. С. 10-19.
3. Гнездилова Е. В. Методика преподавания истории зарубежной литературы в вузе: проблемы и решения / Е. В. Гнездилова, А. А. Зайцев // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10. – № 1(37). – С. 43-48.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом, 1979. № 6. С. 15-23.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Жаркова Е.Х.

МГИМО МИД РФ, Москва, Россия

Адонина Л.В.

Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия

Фисенко О.С.

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

В статье раскрывается принцип аксиологического подхода в методологической системе этноориентированной модели обучения русскому языку как иностранному. Анализируются принципы аксиологического подхода и его ключевые категории.

В качестве методологической основы этноориентированной модели обучения русскому языку как иностранному, по мнению российских ученых Т.М. Балыхиной, О.В. Ветер (2016), И.А. Пугачева (2011) и т.д., выступает аксиологический подход, связанный с воспитательным потенциалом русского

языка, процесс обучения которому осуществляется с опорой на этнокультурные ценности. Процесс обучения русскому языку на этапе довузовской подготовки, имеющий особую аксиологическую значимость, направлен на формирование и поддержание универсальных общечеловеческих ценностей и формированию новых ценностных ориентаций в соответствии с культурой и традициями страны изучаемого языка.

Центральным понятием аксиологического подхода являются категория «ценности». Существует множество определений ценностей. Приведем некоторые из них. Ценности – это:

1) «понятие, обозначающее, во-первых, положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта в отличие от его экзистенциальных и качественных характеристик (предметные ценности), во-вторых, нормативную, предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (субъективные ценности или ценности сознания)» (Философская энциклопедия, 1970. Т. 5, с. 462);

2) «обобщенные представления людей относительно целей и норм своего поведения, воплощающие смысл культуры отдельного этноса и всего человечества. Это существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия. На основе этих ориентиров складываются конкретные типы поведения» (Динамика ценностей населения реформируемой России, 1996: с.3);

3) «своеобразные маяки, помогающие заметить в потоке информации то, что наиболее важно для жизнедеятельности человека, для его поведения. Что противоречит ценностям, будет неизбежно игнорировано – либо невниманием, либо невосприятием, либо неразделением информации» (Ольшанский, 1966. с. 471).

Выделяют следующие принципы аксиологического подхода:

1) Ценности любого этноса являются наиболее устойчивым слоем культуры – ее ядром или кодом, содержащим представления о добре и зле, хорошем и плохом, правильном и неправильном, принятые обществом

негласные правила и нормы морали, религии, права и др. В процессе обучения иностранные слушатели достигают некий идеал образа конечного результата.

Общечеловеческие ценности будучи высшим критерием всех ценностей включены в общественное сознание, выполняя регулятивно-нормативную функцию. «Общечеловеческие ценности – это система аксиологических максим, содержание которых определено опытом и служит моральным ориентиром человеку в его жизнедеятельности» (Шемшурина, 2010: с.22).

Ценностно ориентированным процесс обучения делает признание его значимости в процессе формирования ЗУН и культурных ценностей. Как инвариант системы ценностей, общечеловеческие ценности устанавливают этические правила в обществе. Сохранность ценностей обеспечивают представления и установки, которые и являются по сути барьером при освоении системы ценностей другого этноса. Сходство представлений и установок способствуют более легкому вхождению инофонов в лингвокультуру страны изучаемого языка. В процессе обучения слушатели подготовительных факультетов осваивают не только общечеловеческие ценности, но и инвариантные ценности, отражающие национальное своеобразие этноса, которые могут полностью не совпадать либо частично совпадать с ценностями родной для иностранных слушателей культуры. В общечеловеческих ценностях отражается менталитет народа, его образ, представления. Некоторые из ценностей могут восприниматься этническими символами. По словам Ю.В. Бромлея, «В качестве этнических символов могут выступать элементы как материальной, так и звуковой культуры. Но этнознаковая функция вовсе не является внутренним их свойством. Она проявляется лишь при условии контактов между этносами. Поэтому один и тот же элемент культуры может в одном случае выражать этническую специфику и не иметь ее в другом» (Бромлей, 1973, с. 66).

2) Обретение смыслов культурных ценностей в процессе межкультурного взаимодействия.

Иностранные слушатели, приезжающие в Россию, осваивают в процессе изучения русского языка ценности русской культуры путем сравнения с ценностями родной культуры, опираясь на имеющиеся в их культуре реалии, традиции, обучая и нормы. В результате этого формируется новое ценностное отношение к миру, имеющее языковое выражение. Ключевым критерием, на основе которого у иностранных слушателей формируется система ценностей, является критерий важности. Все предметы и явления оцениваются по критерию важности и связаны со значимостью, смыслом и оценкой, таким образом происходит формирование системы индивидуальных ценностей. Освоение ценностей этноса изучаемого языка служат иностранцам проводником в новую культуру и воспринимаются как руководство к жизни в стране изучаемого языка. В сознании человека существует множество ценностей, соответственно можно говорить о существовании системы ценностей. Ценностное отношение определяет отбор информации, определяющей характер коммуникации на иностранном (русском) языке. В процессе иноязычного общения происходит установление социальных отношений, формируются навыки социального взаимодействия.

Паттернами лингвокультуры являются нравы, обычаи, традиции, обряды, мораль и т.д. В процессе межкультурного взаимодействия иностранными слушателями усваиваются моральные оценки допустимого этносом поведения (нравы), правила поведения, закрепленные культурой страны изучаемого языка (обычаи), принципы регуляции межличностных и межгрупповых отношений, устойчивой системы поведения, которая характерна для разнообразных сфер жизнедеятельности (традиции), осуществляется знакомство с религиозной и бытовой традициями (обряды), регуляторы поведения (мораль).

В процессе межкультурной коммуникации обнаруживается различие в лингвокультуре и между тем, как воспринимаются представителями разных культур одни и те же ценности. Осознание иностранцами различия в ценностных ориентациях приводит к непониманию чуждой культуры, злости, отчуждению и т.д.

Таким образом посредством усвоения коммуникативно-поведенческих паттернов, основанных на этнокультурных, этнопсихологических, исторических особенностях, позволяет добиться установления межкультурных контактов. Происходит адаптация слушателей подготовительных курсов. Коммуникативное пространство становится более понятным. Аксиологический подход мотивирует слушателей на общение в новом коммуникативном пространстве на бытовом уровне и в сфере профессиональной деятельности.

Список литературы.

Балыхина Т.М., Ветер О.В. Вербальная коммуникация как основа культуры этноса: толерантность и инновационность // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – №1. С.20-25

Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. – М.: Наука, 1973. – 285 с.

Динамика ценностей населения реформируемой России / Отв. Ред. Н.И. Лапин, Л.А. Беляева.–М.: Едиториал УРСС, 1996. –224 с.

Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности / Социология в СССР. –Изд. В 2 тт. –Т.1. – М.: Мысль, 1966. –532 с.

Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. – Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2011. – 283 с.

Философская энциклопедия. Издательство: Советская энциклопедия. Серия Энциклопедические словари и справочники, 1970. Т. 5. – 742 с.

Шемшурина А.И. Аксиологические основы воспитания //Этическое воспитание. – 2010. – №5. – С.22.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Дмитриева Д.Д.

КГМУ, Курск, Российская Федерация

Скляр Е.С.

КГМУ, Курск, Российская Федерация

Статья посвящена вопросу организации проектной деятельности студентов и её роли в процессе обучения иностранным языкам. Авторы рассматривают основные преимущества метода проектов по сравнению с традиционными формами и методами обучения иностранным языкам.

В статье представлены подходы, методические принципы и алгоритм действий, необходимые для корректной и результативной организации проектной деятельности в процессе иноязычного образования.

Образовательная политика современного вуза направлена на удовлетворение потребностей личности, общества и государства. Будущим специалистам важно во время обучения в вузе не только овладеть всеми необходимыми знаниями, навыками, умениями и способностями осуществлять различные виды профессиональной деятельности, но и приобрести опыт самостоятельного решения разнообразных задач. Выпускники высших учебных заведений должны обладать такими качествами, как индивидуальность, самостоятельность, эрудиция, оригинальность, умение проявлять инициативу. В этом случае они смогут самореализоваться и продолжить своё развитие и самообразование.

Сегодня совершенствование образовательного процесса является одним из приоритетов при оптимизации языкового образования. Российская методология на современном этапе своего развития находится в поиске новых технологий, методов и приёмов обучения иностранным языкам. Проектное обучение – одна из таких передовых технологий, поскольку позволяет учащимся генерировать собственные идеи и интегрировать знания, которые они получили, для решения практических задач. В настоящее время проектный метод является актуальным и востребованным и представляет собой неотъемлемый элемент образовательных программ высших учебных заведений. Однако, по нашему мнению, вопрос эффективной организации проектной деятельности при обучении иностранным языкам, в том числе РКИ, в вузе недостаточно изучен. Это обуславливает актуальность темы данного исследования.

Цель исследования

Основная цель нашего исследования заключается в определении роли и особенностей организации проектной деятельности студентов при изучении иностранных языков.

Материалы и методы

Теоретическую основу данного исследования составили научные труды по методике обучения иностранным языкам (Соловова Е.Н., Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.), а также публикации, посвящённые вопросам применения метода проектов в образовательном процессе и организации проектной деятельности в процессе обучения иностранным языкам (Полат Е.С., Дмитриева Д.Д.) [1-7,8].

Систематизация и интерпретация данных, полученных в результате анализа научных работ по методике преподавания иностранных языков и РКИ, статей, посвящённых вопросу применения и организации проектной деятельности в образовательном процессе, а также обобщение собственного опыта работы по преподаванию РКИ составляют методы нашего исследования.

Результаты

Включение проектной деятельности в современное иноязычное образование имеет ряд преимуществ по сравнению с использованием традиционных методов и форм обучения. Обратимся к их рассмотрению. Во-первых, участие в проектной работе даёт учащимся возможность развить уверенность, независимость, активность и креативность. Кроме того, студенты демонстрируют адекватную самооценку и позитивный настрой, у них возрастает мотивация к обучению в целом и к изучению иностранного языка в частности. Во-вторых, повышается самостоятельность учащихся, особенно когда они принимают активное участие в планировании проекта. В-третьих, происходит развитие языковых и социальных навыков студентов. Благодаря целенаправленному участию в коммуникации для выполнения аутентичных действий возникает возможность использования иностранного языка в относительно естественном контексте. В-четвёртых, в процессе работы над проектом на иностранном языке у студентов развиваются исследовательские способности и творческий потенциал, а также формируются умения выражать свою точку зрения перед большой аудиторией.

Следует отметить, что исследователи выделяют различные типы проектов в зависимости от вида доминирующей деятельности, предметно-содержательной области, количества участников, продолжительности, характера контактов и т.д. В обучении иностранным языкам следует использовать информационно-поисковые, исследовательские или творческие проекты культурологического характера. Это могут быть индивидуальные парные и групповые проектные работы. Каждая из них имеет свои преимущества [1-3, 9].

Занимаясь проектной деятельностью в группе, студенты не только выполняют задания, но и учатся работать в команде, где важно слушать партнеров, соглашаться или не соглашаться с ними, приводить аргументы в поддержку своего мнения, другими словами, выражать свою индивидуальность. Работая вместе, студенты выполняют такие социальные функции, как исполнитель обязанностей, инициатор, эксперт и исследователь. И так, они пробуют себя в разных позициях и разыгрывают различные ситуации профессиональной деятельности. Групповая работа делает общение важным компонентом образовательного процесса. Студенты обмениваются результатами обучения в дискуссиях, чувствуя, что они вносят свой вклад в совместный проект. В результате проектная работа развивает не только их индивидуальные способности и навыки, но и чувство ответственности.

В эффективном проектном обучении важна роль преподавателя, который должен действовать как советник и координатор. Кроме того, корректная организация проектной деятельности на иностранном языке требует применения определённых подходов (проблемный, личностно-ориентированный, системный, деятельностный, модульный и компетентностный) и методических принципов (проблемности, индивидуализации, профессиональной направленности, вариативности, сознательности и активности, систематичности и последовательности).

Организация проектной деятельности на иностранном языке осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом действий:

- определение проблемы и цели проекта;
- описание ожидаемого результата и формы проекта;
- составление детального плана проектной работы;
- определение методов работы, поиск и обработка информации;
- оформление письменной части проекта;
- презентация;
- оценка полученных результатов и выводов [3-7,10].

Выводы

В результате данного исследования можно сделать вывод, что корректная организация проектной деятельности студентов при обучении иностранным языкам, в том числе РКИ, способствует раскрытию творческого потенциала и развитию исследовательских способностей студентов, а также созданию у них внутренней мотивации к обучению.

Список литературы.

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238с.
2. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка //Иностр. языки в школе. – 2000. – №2-3. – С. 18-27.
4. Дмитриева Д.Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку//Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. –№ 3 (28). – С. 43-45.
5. Дмитриева Д.Д. Применение метода проектов при обучении русскому языку иностранных студентов-медиков// Карельский научный журнал. – 2018. – Т. 7. – №1(22). – С. 25-28.
6. Дмитриева Д.Д. Организация проектной деятельности иностранных студентов в процессе обучения русскому языку//Региональный вестник. – 2019. – № 9 (24). – С. 41-42.
7. Дмитриева Д.Д. Активизация самостоятельной работы иностранных студентов как фактор интенсификации процесса обучения русскому языку//Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 105-107.

8. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Языковая подготовка иностранных студентов – медиков к клинической практике: работа с аудиовизуальными средствами . Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 245-248. .
9. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе. В сборнике: Университетская наука: взгляд в будущее. Сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции, посвященной 85-летию Курского государственного медицинского университета. В 2-х томах. Под редакцией В.А. Лазаренко. 2020. С. 751-754.
10. Вохмина Л.Л., Лешутина И.А. Когнитивные особенности личности с высокой степенью мотивации к изучению РКИ (опыт экспериментального исследования). Русский язык за рубежом. 2019. № 2 (273). С. 87-91.

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Уланова О.Б.

**Российский государственный аграрный университет-МСХА им. К.А. Тимирязева,
Москва, Российская Федерация**

В статье анализируются принципы подготовки студентов к участию в конкурсах на иностранном языке. В работе также рассматриваются причины участия студентов в конкурсах, а также причины их привлечения к конкурсам преподавателем. В работе приводятся разные примеры языковых конкурсов и конкурсных заданий на иностранном языке. В работе также рассматриваются некоторые методические приёмы, используемые для подготовки студентов к конкурсам с языковым содержанием.

Введение Тема нашей работы обладает несомненной актуальностью, так как конкурентоспособность служит важнейшим качеством подготовленности специалиста к будущей профессиональной деятельности [1]. Под конкурентоспособностью следует понимать способность личности превзойти конкурентов в заданных условиях. Развитие конкурентоспособности имеет огромную важность в настоящее время, поскольку позволяет специалистам получать преференции на интересной высокооплачиваемой работе, а предприятиям и отраслям экономики – зарабатывать высокую прибыль и уверенно продвигаться в развитии на пути к потребителю. Под конкурсом

понимается соревнование, имеющее целью выделить наилучших среди участников [2].

Цель нашей работы заключается в анализе методических приёмов подготовки и привлечения студентов к конкурсам по иностранному языку. Задачи исследования: выделить основные виды конкурсных заданий по иностранному языку, проанализировать причины необходимости участия студентов в конкурсах с языковым содержанием, рассмотреть способы привлечения студентов к разным конкурсным заданиям по иностранному языку, сравнить способы обучения обязательным и необязательным видам языковой деятельности. Гипотеза исследования: мы предполагаем, что подготовка студентов к конкурсам должна принципиально отличаться от подготовки к обязательным видам заданий по иностранному языку.

Основная часть исследования Конкурсная активность студентов отличается от основной учебной деятельности необязательным (факультативным) характером, необходимостью решать задачи повышенной сложности, строгой и объективной системой оценки результатов.

Среди конкурсов, к которым следует готовить студентов, мы выделяем конкурсы эссе, конкурс исследовательских проектов, стихотворный конкурс, актёрский конкурс, олимпиаду- тестирование.

Причины участия в конкурсах можно рассматривать как с позиции студента, так и с позиции преподавателя. С точки зрения студентов причины участия в конкурсах можно разделить на две группы как: 1) объективные (стремление к накоплению бонусов за научную деятельность, получение преференций при сдаче зачёта (экзамена), повышение стипендии); 2) субъективные (рост самооценки, завоевание авторитета среди сверстников). Преподаватель же привлекает студентов к участию в конкурсах с целью сохранить интерес студентов с высоким уровнем языкового развития к изучению дисциплины.

Преподавателю следует применять следующие методические приёмы для подготовки студентов к конкурсам. Во- первых, в начале работы преподаватель

раскрывает перед студентами все преимущества участия в этой деятельности. Чтобы у студента создалось должное представление об этих преимуществах, их следует раскрывать системно (в лучшем случае, с распечатками, содержащими ряд подзаголовков) , то есть с обозначением источника предоставления этих преимуществ: 1) the English-language teacher; 2) the participants` university; 3) the contest organizer.

Во- вторых, нецелесообразно привлекать к данной работе всех студентов группы. Основной принцип участия в конкурсах- добровольность. Преподаватель рекомендует студентов к участию, обязательно подчёркивая сильные черты их личности и языковой подготовки. Приведём примеры высказываний студентов: 1) I think, you should write this essay, as you are good at using artistic speech means; 2) To my mind, you ought to take part in the acting competition, for both your English sounds and intonation are perfect. Характер высказываний преподавателя указывает на необязательность деятельности по участию в конкурсах за счёт применения: 1) модальных глаголов долженствования, обозначающих совет: should, ought to; 2) конструкций, выражающих мнение: I believe, to my opinion. Кроме того, высказывания содержат конструкции, помогающие проанализировать языковые умения студентов: 1) модальный глагол can, 2) конструкция с герундием после предлога (to be) good at doing something. На позитивность оценок студентов указывают: 1) прилагательное good, 2) наречие well. Однако, в данной связи первой проблемой исследования является необходимость нахождения внеаудиторного времени для подготовки студентов к конкурсам.

В- третьих, готовя студента к конкурсу, преподаватель должен учитывать аспект конкуренции между студентами. Поэтому целесообразно организовать подготовку к конкурсу в виде соревнования. В качестве примера приведём конкурс на описание живописных полотен. Одним из критериев оценки может быть количество деталей, перечисленных студентом: то есть преподаватель это правило выражает так: The more objects drawn you can see and enumerate, the better. В данном случае, проверяется несколько умений: уровень

произвольного внимания, знание лексики. Сравнив работы студентов, преподаватель выделяет ту работу, в которой перечислено больше объектов и большее количество из них названо правильным наименованием. Кроме того, перечисление объектов, изображённых на картине, должно сопровождаться точным и разнообразным обозначением их местоположения. Более содержательным можно считать эссе, в котором местоположение объектов указывается следующим образом: I can see a tree in the foreground. There is a bird on the upper branch of the tree, а не I can see mountain in the picture. There is a mountain-climber in the picture.

При описании художественных полотен может оцениваться уровень художественности речи. Студента учат сравнению изображённых на картине объектов с другими объектами из их личного опыта. Для этого поводится беседа: Is the sea reflected in the picture quiet or stormy? Which object from our everyday life does the sea resemble? В данном случае преподаватель наталкивает студентов на мысль о необходимости сравнения элементов пейзажа с предметами нашей повседневной жизни. Другой критерий художественности речи- наличие в ней образных эпитетов. Например, море с оттенками зеленовато-голубого цвета можно описать как: the blue and green, а можно- как emerald-green.

В- четвёртых, конкурс на актёрское мастерство требует отбора студентов соответственно не только их языковым умениям, но и некоторым другим особенностям: психологическим (умением выступать на публику: отсутствием страха перед аудиторией, достаточно громким голосом), физиологическим (отсутствием функциональных речевых расстройств: картавости заикания). Кроме того, в рамках подготовки к речевым конкурсам требуется отрабатывать фонетический аспект речи (произношение звуков, интонацию). Студентам рассказывается о различии интонации утвердительного, вопросительного предложений и предложения с перечислением. В данной связи полезно применять сочетание нескольких методических приёмов: 1) речевой имитации, 2) графического изображения

интонации, 3) образного сравнения колебаний голоса с физическими действиями (например, подъёмом на гору и спуском с горы). Последний упомянутый приём необходим по той причине, что английская интонация сильно отличается от русской интонации и поэтому представляет трудности для воспроизведения.

В-пятых, одной из проблем данной работы является отсутствие чёткого представления о требованиях, выдвигаемых организаторами конкурса. Это означает, что преподавателю, готовящему студентов к конкурсу, следует предугадывать требования организаторов. Так, одним из примеров конкурсных заданий является тест на знание страноведческого материала, проводимый на иностранном языке. Приведём пример тестового вопроса: *What mountain takes place in Scotland?* Даются варианты ответов на тестовый вопрос: 1) *Ben Nevis*, 2) *Snowdon*, 3) *Pillar*. Студент может быть подготовлен: 1) просто, поняв вопрос, выбрать правильный ответ; 2) Выбор корректного варианта может сопровождаться формулировкой ответа на вопрос к подлежащему: *Ben Nevis does*.

В-шестых, студенты привлекаются к участию в конкурсах научных проектов. Одним из важных умений, развиваемых у студентов, является умения в области этики научного поведения. Оно выражается в том, что участник конкурса способен адекватно вести себя на иностранном языке при задавании ему вопросов. Студента специально обучают не только благодарить на иностранном языке задавшего вопрос, но и дифференцированно оценивать суть вопроса с помощью прилагательных- определений - например, *Thank for your interesting (unexpected) question*. Благодарность должна выражаться и за критику: *Thank you for your critical remark*. Оценивается то, что несогласие с мнением должно быть вежливым: *I am sorry, but you are not quite right*.

Заключение Проведённое исследование показало, что подготовка студентов к конкурсам с языковым содержанием требует от преподавателя проявления интуиции и прогностических способностей. Данная работа имеет большую практическую значимость, поскольку вносит вклад в развитие

мотивации к овладению иностранным языком (в том числе студентов нелингвистических вузов).

Список литературы.

1. Мокроносов, А. Г. М74 Конкуренция и конкурентоспособность : учебное пособие / А. Г. Мокроносов, И. Н. Маврина. – Екатеринбург : Изд-во Урал ун-та, 2014. – 194 с.
2. Холод Н.И. Конкурсы и олимпиады как средство формирования творческой культуры студентов во внеаудиторной деятельности по иностранному языку в вузе//Вестник ТГПУ. 2016. № 1 (166), С. 115-118.

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Завадская А.В.

**ФГБОУ ВО Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург,
Российская Федерация**

Работа над формированием и развитием профессиональной речи является неотъемлемым элементом в подготовке будущего врача. Под профессиональной речью медицинского работника мы, вслед за Н.Н. Колесовой, будем понимать «особый вид коммуникации, речевое взаимодействие специалистов (как с коллегами, так и с пациентами и их родственниками) в типичных ситуациях профессионального общения в ходе решения коммуникативно-речевых задач в сфере медицины» [5, с. 25].

Язык специальности, выступающий компонентом профессиональной речи, начинает изучаться студентами в то время, когда они владеют русским языком в объеме базового уровня. Под языком специальности в методике понимается совокупность средств русского языка, применяемых в ограниченной специальностью сфере коммуникации. Если говорить о медицинском вузе, то такими средствами языка являются лексика медико-биологического профиля (в том числе и клиническая терминология) и грамматические конструкции, описывающие объект (различные системы организма и их компоненты) и процесс (дыхание, кровообращение, пищеварение, различные заболевания и пр.).

Существующие в настоящий момент учебники для студентов медицинских вузов достаточно однотипны. Они включают в себя упражнения, направленные на отработку грамматического материала, и работу с текстом медицинской тематики. Послетекстовая работа с текстом предполагает, как правило, выход в письменную речь (составление плана, конспекта), реже в устную (пересказ текста, составление своего рассказа на основе информации текста). Такие задания обычно не вызывают интереса у студентов, что приводит к снижению мотивации к изучению русского языка. Одним из способов преодолеть данные трудности является включение в учебный процесс игровых приемов.

Игра как метод и методический прием в последние годы активно используется преподавателями различных дисциплин. Это связано с тем, что «учебные игры развивают и закрепляют у студентов навыки самостоятельной работы, умение профессионально мыслить, решать задачи и вести управление коллективом, принимать решения и организовывать их выполнение» [7, с. 90].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина мы находим следующее определение понятия игра: «форма деятельности в условных ситуациях, специально создаваемых с целью закрепления и активизации учебного материала в различных ситуациях общения» [1, с. 74].

На сегодняшний день существует большое количество работ, описывающих опыт внедрения игровых методов и приемов в учебный процесс при изучении русского языка как иностранного (Дмитриева Д.Д. [3], Юркина Т.Н. [8], Массалова А.Э., Дзюба Е.В.[6], Капралова Ю.В., Москалёва Л.А. [4], Яркова М.Ю., Краснюк И.Н. [9], Васильева Д.Ю. [2] и др.). Что касается применения игр при изучении РКИ в медицинском вузе, то количество работ здесь невелико.

Т.Н. Юркина указывает на методологическое преимущество игры на уроках РКИ: «в процессе использования игровой деятельности происходит интенсификация обучения; нарастает развивающий потенциал; наблюдается

активное, эмоциональное общение; непосредственная обратная связь; развитие творческого потенциала – креативности; подготовка к реальным ситуациям общения» [8, с. 143].

Вслед за Д.Д. Дмитриевой отметим, что выделяют обычные и дидактические игры: «Специфическим признаком последних является их преднамеренность и направленность на достижение учебной цели и предполагаемого результата. Таким образом, дидактические игры можно определить как игры, специально создаваемые или приспособленные для решения учебных задач» [3, с.105]. Прежде чем включать игру в учебный процесс, преподаватель должен четко сформулировать задачи, которые он хочет решить, внедряя игровые приемы. На начальных этапах обучения РКИ игры, преимущественно, направлены на решение микрозадач: повторить лексику той или иной лексико-тематической группы, закрепить ранее изученный грамматический материал, отработать лексико-грамматический материал на примере речевой ситуации.

При работе над языком специальности учебные задачи, формулируемые преподавателем, смещаются в сторону развития навыков профессиональной речи. Чаще всего преподаватели обращаются на занятиях к ролевой игре. Но поскольку набор ситуаций в рамках врачебной деятельности очень узок, то ролевые игры всегда строятся по одному сценарию: один их студентов играет роль врача, другой – пациента. Меняется лишь набор лексических средств в зависимости от изучаемого заболевания. Такие игры быстро надоедают студентам, да и их реализация возможна только после изучения большого объема учебного материала. Поэтому мы предлагаем внедрять в учебный процесс элементы игры, точнее игровые приемы. Они могут быть использованы практически на любом занятии. В отличие от механического выполнения набора лексико-грамматических упражнений игровые приемы способствуют «оживлению» студентов на занятии, повышению мотивации к изучению русского языка, развивают навыки устной речи.

Д.Ю. Васильева, описывая опыт внедрения игры в онлайн-занятия, выделила ряд условий, которые должны соблюдаться при проведении дидактической игры: «1) выбор игровых заданий должен быть обусловлен темой, целью и задачами обучения; 2) игра должна соответствовать уровню языковой компетенции; 3) правила игры должны быть понятны всем учащимся; 4) игра не должна навязываться, необходимо учитывать национальные особенности учащихся; 5) игра должна активизировать познавательную деятельность учащихся; 6) игра не должна занимать много времени на занятии; 7) игра должна сочетаться с другими видами учебной деятельности» [2, с. 66]. На наш взгляд, эти требования уместны и для аудиторных занятий.

Ниже приведем примеры упражнений, в основе которых лежат игровые приемы. Данные задания используются нами в работе с иностранными студентами 2 курса Оренбургского государственного медицинского университета.

Игра «Угадай по описанию»

Учебные задачи: повторение медицинской терминологии, развитие навыков устной профессиональной речи, развитие аудитивных умений.

Проведение: данную игру лучше проводить в микрогруппах (2-4 человека). Студенты каждой микрогруппы вытягивают карточку, на которой представлено название органа или его изображение. Им необходимо составить небольшой рассказ об этом органе. Остальные студенты должны по устному рассказу определить, о каком органе идет речь.

Игра «Убери лишнее»

Учебные задачи: повторение медицинской терминологии, развитие умений работы с информацией.

Проведение: студенту представляется карточка с названием того или иного органа, системы организма, физиологического процесса и т.д. Отдельно предлагается список с названием компонентов органа или этапов процесса. Студенту необходимо оставить лишь те, которые имеют отношение к

названию, указанному на карточке. Также можно предложить студентам назвать органы / процессы, к которым относятся «лишние» позиции.

Пример: на карточке указан процесс «пищеварение». Далее представлен список, включающий в себя такие компоненты: 1) вдох; 2) механическая обработка пищи; 3) кровообращение; 4) газообмен; 5) химическая обработка пищи; 6) проведение импульсов; 7) всасывание; 8) выработка гормонов; 9) выделение. Студенты должны выбрать этапы 2) механическая обработка пищи; 5) химическая обработка пищи; 7) всасывание; 9) выделение.

Игра «Поставь диагноз»

Учебные задачи: повторение клинической терминологии, закрепление конструкций со значением причинно-следственных отношений, развитие навыков устной профессиональной речи.

Проведение: студентам раздаются карточки, на которых изображен человек с явными признаками того или иного заболевания (например, карликовости или гигантизма). Студент должен сказать, чем болен данный человек, и объяснить причины данного заболевания.

Игра «Снежный ком»

Учебные задачи: повторение медицинской терминологии, повторение грамматических конструкций, используемых в медицине, развитие навыков устной профессиональной речи, увеличение объема памяти.

Проведение: Преподаватель называет термин, изученный на предыдущих занятиях. Студенты должны составить предложение или небольшой рассказ, добавляя слово / структурный компонент / предложение к тому, что уже было сказано ранее. При этом каждый следующий студент повторяет все то, что уже было сказано.

Пример: Осевой скелет – Осевой скелет включает в себя череп – Осевой скелет включает в себя череп и позвоночный столб – Осевой скелет включает в себя череп, позвоночный столб и грудную клетку – Осевой скелет включает в себя череп, позвоночный столб и грудную клетку. Череп состоит из мозгового и лицевого отделов – Осевой скелет включает в себя череп, позвоночный столб и

грудную клетку. Череп состоит из мозгового и лицевого отделов. Позвоночный столб образуют шейный, грудной, поясничный, крестцовый и копчиковый отделы – Осевой скелет включает в себя череп, позвоночный столб и грудную клетку. Череп состоит из мозгового и лицевого отделов. Позвоночный столб образуют шейный, грудной, поясничный, крестцовый и копчиковый отделы. В состав грудной клетки входят ребра, грудина и грудные позвонки.

Представленные нами варианты игровых приемов могут быть адаптированы под любую тему занятия. Использование подобных форм работы в учебном процессе позволяет разнообразить традиционную систему работы над закреплением лексико-грамматического материала. Включаясь в игру, студенты строят высказывания в соответствии с правилами, предъявляемыми к профессиональной речи врача. Игра повышает эффективность занятия, а также мотивацию к изучению русского языка.

Список литературы.

1. Азимов Э.Г, Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009.
2. Васильева Д.Ю. Игровые задания для повышения мотивации студентов на онлайн-уроках русского языка как иностранного // Сборник материалов Первого международного форума молодых русистов. Сост. Е.В. Ковалых, С.В. Лукьянова, Н.С. Молчанова. Псков, 2021. С. 65-68.
3. Дмитриева Д.Д. Использование дидактических игр на занятиях по русскому языку как иностранному // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 104-106.
4. Капралова Ю.В., Москалёва Л.А. Методические формы изучения грамматики в квестах и игровых заданиях на занятиях по русскому языку как иностранному // Филология и культура. 2019. №1(55). С. 219-225.
5. Колесова Н.Н. Обучение профессиональной русской речи иностранных студентов медицинского вуза (на примере жанра тематической беседы): дисс. ... канд. пед. наук. М., 2017.

6. Массалова А.Э., Дзюба Е.В. Игры на уроках русского языка как иностранного: учебно-методическое пособие для профессионально ориентированного обучения.– Екатеринбург, 2019. – 63 с.

7. Образцов П.И., Уман А.И. Игровые методы проведения учебных занятий // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2005. № 2 (8). С. 90-100.

8. Юркина Т.Н. Использование игр при изучении русского языка как иностранного // Русский язык в условиях би- и полилингвизма. Сборник научных статей по итогам Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Чебоксары, 2021. С. 142-146.

9. Яркова М.Ю., Краснюк И.Н. Роль игры как одного из приёмов интерактивных технологий при формировании социолингвистической компетенции в процессе обучения иностранному (русскому) языку // Сопоставительная лингвистика. 2017. № 6. С. 208-213.

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОГО ВЫПОЛНЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Уланова О.Б.

**Российский государственный аграрный университет-МСХА им. К.А. Тимирязева,
Москва, Российская Федерация**

Феопентова С.В.

**Российский государственный аграрный университет-МСХА им. К.А. Тимирязева,
Москва, Российская Федерация**

Статья посвящается способам организации преподавателем условий выполнения студентами домашних заданий по английскому языку. В статье анализируются критерии выделения ряда заданий для выполнения студентами во внеаудиторное время. Рассматриваются приёмы организации самостоятельной работы студентов в домашних условиях. Приводятся примеры заданий по иностранному языку, а также тем для изучения в домашних условиях студентами разных направлений подготовки сельскохозяйственного вуза.

Введение Под домашней работой понимается задание, задаваемое преподавателем для самостоятельного выполнения студентом после занятий. Тема нашей работы обладает актуальностью в связи с тем, что во- первых, в настоящее время наблюдается тенденция к сокращению общего объёма академических часов. В связи с этим большой объём учебного материала усваивается в процессе самостоятельной работы дома. Во- вторых, студент, который в будущем станет специалистом высшего образования, представляет собой научный, а также профессиональный потенциал страны. Важной же

особенностью специалиста, формируемой, в том числе в процессе обучения, следует считать самостоятельность, проявляющуюся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и личной ответственности за свою деятельность и поведение. В- третьих, являясь иностранным языком, английский язык требует большего количества времени на изучение, чем многие другие дисциплины. В – четвёртых, в современных условиях пандемии коронавируса, ограничивающих личные контакты (том числе студентов с преподавателем, а также между студентами) возрастает значимость домашней работы студентов.

Цель работы заключается в анализе способов организации условий на занятиях для достижения успешного выполнения домашних заданий по иностранному языку. Задачи исследования: выделить критерии вынесения ряда заданий для выполнения их во внеаудиторное время; перечислить виды домашних заданий для выполнения студентами; проанализировать методические приёмы для организации условий выполнения домашних заданий студентами.

Экспериментальная база исследования Разработка и внедрения методического инструментария исследования проводились на основе групп студентов бакалавриата и магистратуры РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева.

Методическая часть исследования Существует несколько критериев выделения ряда заданий для выполнения во внеаудиторное время. Первый критерий – необходимость подбора дополнительного материала для выполнения заданий. Одним из заданий, требующих такого подхода, можно считать подготовку доклада на иностранном языке. Приведём примеры тем для студентов разных направлений подготовки: «Биология» “Wild animals”: (“Bare”, “Hare”, “Wolf”, “Fox”, “Squirrel”), «Зоотехния» “ Farm animals”: (“Cattle”, “Hogs”, “Sheep”, “Horses”, “Poultry”, “Rabbits”), «Агрономия»: “Crops”: (“Barley”, “Wheat”, “Potatoes”, “Cotton”, “Flax”) [1].

Второй и третий критерий реализуются в ходе выполнения студентами презентаций в программе Power Point. Второй критерий заключается в

необходимости проявления студентами творческих способностей. В качестве примера приведём домашнюю подготовку студентов к ролевой игре на тему «Защита проектов фермерского хозяйства» (направлений подготовки «Агрономия» и «Зоотехния»), «Защита проектов продовольственной торговой компании» (направление подготовки «Товароведение»). Выполнение презентаций требует подбора иллюстративного материала, его творческого расположения в слайдах. От студентов требуется проявление разнообразных способностей (в частности, художественных – при создании товарной марки или эмблемы фермерского хозяйства), поэтических – (в ходе придумывания стихотворной рекламы торговой компании). Первое упомянутое задание требует: 1) соответствие придуманного названия торговой компании и её отдела её наглядному изображению; 2) удачное сочетание надписи и графического изображения торговой марки. Так, например, торговая компания по продаже овощей и фруктов может называться: “Fruit and vegetable paradise”. Последнее упомянутое задание требует подбора рифм. Приведём пример четверостишия для рекламы разных отделов отдела торговой компании:

We always sell ripe fruit,
That improves your mood,
Please, purchase our fresh meat,
It will make you physically fit!

Третий критерий состоит в необходимости выбора адекватных средств структурирования материала (схем, диаграмм) соответственно общему замыслу слайда. В качестве примера поговорим о презентациях, выполняемых магистрантами разных направленностей подготовки, на тему их магистерского исследования [2]. Например, результаты исследования можно представить в форме таблицы (см. таблицу 1).

Таблица 1- The research outcomes: blackcurrant variety productivity

The blackcurrant variety Productivity (kg/bush)

Zerkalnaya 0.5

Spas 1

Lika 1.9

Возможный вариант расположение материала- диаграмма. Вот её пример:

1.9

Рис. 1- The research outcomes: blackcurrant variety productivity (kg/bush)

Выбор формы графического изображения материала определяется замыслом автора, возможностями передачи той или иной идеи компактным путём.

Кроме того, подготовка к презентации требует двойного объёма работы. Во- первых, студент готовит саму презентацию в документе Power Point, а во- вторых, речь по слайдам в документе ворд. Презентацию и речь по слайдам требуют разной формы подачи текстового материала. Приведём пример для студентов, обучающихся по направлению «Садоводство». В речи по слайдам текст даётся в форме связных распространённых предложений, содержащих сказуемые: “Phaleonopsis is used as a pot- plant”, а в презентации- в форме отдельных словосочетаний без глаголов – сказуемых: “Phaleonopsis: pot plant”.

Успешное выполнение домашних заданий требует создание преподавателем особых условий для их выполнения. Первое условие успешности - чёткая формулировка алгоритма выполнения заданий. Например, студентам, обучающимся по направлению подготовки «Агрономия», даётся задание сделать доклады про сельскохозяйственные растения. В целях успешности подготовки предлагается найти материал по ряду вопросов: 1) The group a crop belongs to; 2) Growing conditions (soil, temperature, moisture amount); 3) Crop parts: their shape and colors; 4) Ways of using; 4) cultivation history. В целях стимулирования самостоятельной деятельности студента план предлагается развёрнутый.

Следующий приём, способствующий организации самостоятельной работы студентов - информирование их о путях выполнения задания с

предоставлением выбора наиболее эффективного способа. Так, студенты узнают о нескольких способах организации информации в докладе: 1) выписывание пунктов плана на доске; 2) демонстрация презентации с указанием темы выступления, пунктов плана и иллюстрирующих изображений; 3) применение особых структурных фраз, организующих пересказ: а) вступление: The topic (theme, title) of our report is barley. б) Основная часть: Firstly, I would like to speak about.....Secondly, I shall tell you about.....Thirdly, let me say a few words about.....Fourthly, I am going (planning, intending) to analyze (consider, discuss).....

Ещё один приём создания преподавателем специальных условий для выполнения задания- обсуждение студентами лексико- грамматического материала, требуемого для его выполнения. Так, например, студентам первого курса, обучающимся по направлению «Экономика», даётся задание сделать презентацию на основе текста: “Sectors of economy”. В презентации должна присутствовать схема, отражающая структуру экономики. В речи же требуется использовать разные синонимичные глаголы классификации. Первый способ классификации- от общего к частному. Студенту предлагается использовать глаголы активного залога: 1) с предлогом: Any economy consists of primary, secondary and tertiary sectors; 2) без предлога: Agriculture includes crop and animal farming. Также по просьбе преподавателя студенты применяют и глаголы классификации пассивного залога: Processing is subdivided into manual, mechanical, chemical and electrical. Классификация может осуществляться от частного к общему и тогда используется другой глагол (например, Forestry belongs to the secondary sector).

Заключение Наша статья имеет большую теоретическую важность, так как она вносит вклад в развитие идеи необходимости руководства домашней работой студентов в целях повышения эффективности её выполнения.

Список литературы.

1. Малова Н.В. Организация и контроль внеаудиторной работы студентов бакалавров по иностранному языку // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems. 2015. №5(49), с. 536-548.

2. Сухова О.В. , Решетникова О.П. Организация внеаудиторной работы обучающихся по программе магистратуры по дисциплине «Деловой иностранный язык» в контексте компетентностного подхода // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70) с. 288-290.

LISTENING COMPREHENSION: IS IT AS HARD AS IT SEEMS?

Samchik N.N.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

Chirkova V.M.

**Курский государственный медицинский университет,
Курск, Российская Федерация**

Listening comprehension skills are the hardest language abilities to acquire and the fastest to lose. The authors of the article view the factors that make listening skills development so complicated in the classroom of Russian as a foreign language, analyze the psychophysiological mechanisms that underlie a non-native speaker's ability to perceive and understand utterances, state principles that allow to make up an efficient system of tasks that can be used to develop listening skills successfully.

Listening comprehension is one of the most complicated part of language skills since it includes both a language form perception and comprehending of the utterance meaning.

Considering a language to be a means of communication, listening comprehension can be viewed as a crucial part of any language acquiring. In spite of this, in teaching Russian as a foreign, or a second language (we'll use a short term RSL, just like a well known abbreviation ESL) this important part of the language skills, to our mind, is much neglected. Much more time is spent on developing reading and writing skills or developing the vocabulary. On the other hand, teaching listening comprehension in Russian should become an essential part of teaching the language to foreigners who have come to get higher education in Russia and live here, since according to some research people get up to 45% of information via listening [1]. Obviously, ability to comprehend oral utterances is important both in

everyday life and in a professional sphere (at school or at work), thus making a foreigner more successful.

Why is listening comprehension is developed with such a difficulty?

First of all, in real life you can listen to the utterance only once. So, an important thing is to be able to perceive and decipher information the first time you hear it. It's rather hard on the initial stages of the language studies, so it's possible to let the students to hear the information twice, but every time the accompanying tasks should be different.

Second, quite often it's impossible not only to listen to the information again, but also to adapt the utterance to our level of understanding, especially if we're not included in the process of communication (some ads, movies, TV-programs, etc).

Finally, there are some objective reasons that make listening comprehension so hard for non-native speakers. They include (a) conditions in which communication takes place (comprehension might be disturbed by some noises, other people speaking, it's harder if you don't see the speaker, etc), (b) individual features of the speaker (sex, age, accent, etc), (c) language peculiarities of the utterance (unknown vocabulary, figurative and conversational expressions, professional terms, etc might make it harder to understand the speaker).

Let's pass over to discussing what peculiarities of listening skills should be taken into account while teaching RSL. There are the following psycho-physiological mechanisms in the base of listening comprehension skills: short term and long term memory, forecasting and comprehension, internal utterance, speech segmentation, identification of concepts, selection of useful sound signal and adaptation. They allow listeners to cope with difficulties connected with communication conditions. Taking these mechanisms into account and their development while making a system of exercises aimed at listening skills development is considered to be very effective [2].

What factors should be taken into account while developing listening skills?

1. Aims of teaching listening comprehension. As it was already mentioned, special tasks should be involved in order to develop the psycho-physiological mechanisms that underlie listening comprehension skills (they were mentioned before

in this article). Besides, different types of listening comprehension should be discerned (picking up the main information, searching for a definite information, full understanding, etc). It should also be noted that listening comprehension can become a basis for developing some particular language skills, such as pronunciation skills, new vocabulary teaching, etc., as well as for speech mastering as it can motivate students to produce an utterance of their own.

2. Learning stage. Obviously, listening skills development at beginners' class and at efficiency level must differ both in topics and language (vocabulary, semantic type of the utterance, its monological or dialogical form) and in the utterance's characteristics (tempo, intonation, pauses, length, etc).

3. Communicative needs of students.

4. Stages in teaching listening comprehension.

5. Principles of listening skills development.

Let's view the final point. To our mind, the following principles should be paid attention during teaching listening skills.

Communication principle should be observed both when choosing a topic of utterances and in picking up technical characteristics of the utterances (speed and clarity of speech, noises, traffic or street sounds, etc).

Activity principle denotes that listening comprehension can be successful only on the condition of the listener's involvement in the listening process and participating of the necessary psycho-physiological mechanisms on his behalf.

Principle of main types of speech activities interconnection (listening, reading, speaking, writing, and also pronunciation, lexical and grammar skills development) states that language teaching will be most effective on the condition of attention to development of all language spheres.

Principle of accessibility should be observed when choosing difficulty of utterances at different stages as it should coincide with the students' level of the language and their ability to perceive the information they will hear. So, for beginners the speed of utterance shouldn't exceed 150 words a minute, and the amount of unknown words should be 2% maximum. If we speak about intermediate and

efficiency levels, the utterances will be more complicated both in technical characteristics and in topics and vocabulary [3].

Principle of intensity. Listening skills are hard to acquire and easy to lose, so their development should take at least 40% of class time.

Principle of visibility states that using different kinds of visual aids such as key words, a plan, questions for discussion, pictures, etc, as well as attention to paralinguistic elements of speech can be of great help while developing psychophysiological mechanisms of speech and, thus, leads to a more efficient development of listening comprehension skills [4].

Principle of systematic and sequent work on language skills, as well as principle of individualization is true when we speak about listening comprehension.

To conclude, the effective system of developing listening skills is possible only considering the following conditions: taking into account psychophysiological mechanisms that underlie such a complicated thing as listening comprehension ability, creating a consistent and methodically based system of tasks based on (a) communicative needs of students studying RSL, (b) principles of listening skills development, (c) level of students and their study objective, (d) reliance on the basic principles of teaching a foreign languages in general and the principles of the formation of a complex auditory skill.

Список литературы.

1. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–23.
2. Рубцова Е.В., Девдариани Н.В. Аудирование как один из видов речевой деятельности, как цель и средство обучения // Региональный вестник. – 2019. – № 10 (25). – С. 18-19.
3. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации // Мир русского слова. – 2001. – № 3. – С. 104-108.
4. Орлова Н.А., Федотова И.Б. Традиционные и новые подходы к обучению аудированию в аспекте РКИ // URL: https://pglu.ru/upload/iblock/621/pages-from-chast-6_24.pdf

5. Итинсон К. С. Развитие навыков аудирования на занятиях по английскому языку с помощью песен // Региональный вестник. – 2020. – №. 8. – С. 72-74.

6. Чиркова В.М. Использование системы подкастов для развития навыков аудирования при изучении русского языка как иностранного // Региональный вестник. – 2020. – № 14 (53). – С. 27.

**АУТЕНТИЧНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ КОМПОНЕНТОВ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ /
AUTHENTIC APPROACH TO ASSESSING THE COMPONENTS OF
FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE**

Бодоньи М. А.

**ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет / Kuban State University,
Краснодар, Российская Федерация**

Обучение иностранным языкам на профессиональном уровне предполагает особый подход как к организации учебного процесса, так и к оцениванию уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов. Очевидно, что высокий уровень владения иностранным языком, овладение которым рассматривается как цель лингвистической подготовки магистров по направлению подготовки 45.04.01 Филология, требует учета разнообразных контекстов реализации профессиональной деятельности. Для этого важно предусмотреть развитие готовности обучающихся к осуществлению коммуникации в разнообразных ситуациях и контекстах, что достигается посредством использования дидактических средств, учебных материалов, ориентированных на развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Кроме того, существенным является не только непосредственная организация учебного процесса, но и мониторинг результатов учебной деятельности, организация которого позволяет вносить коррективы в учебный процесс, улучшать учебную деятельность студентов, работать над трудностями. Таким образом, оценивание приобретает формирующие характеристики, обеспечивающие не столько контроль, сколько развитие, совершенствование и поддержку обучения. В данном случае, происходит взаимодействие двух направлений реализации

оценочной деятельности: оценивание обучения и оценивания для обучения, которые в тесном контакте позволяют достичь более высоких результатов учебной деятельности, роста мотивации обучающихся, развития их учебной автономии на основе активизации самооценки и самоконтроля.

Следует отметить, что владение иностранным языком на профессиональном уровне требует учета профессиональных контекстов коммуникативной деятельности, а требование формирования готовности к иноязычной коммуникации ориентирует учебный процесс и оценивание на моделирование реальных условий коммуникации, использование коммуникативных стратегий, которые обеспечивают достижение коммуникативного эффекта с учетом тех видов профессиональной деятельности, к которой готовятся студенты (например, научно-исследовательская или педагогическая). Одним из эффективных подходов к разработке учебных материалов и оценочного инструментария становится аутентичный подход. Аутентичная оценка основана на заданиях, требующих от обучающихся глубокого понимания сложных проблем, воспроизводящих реалии профессиональной деятельности и те вызовы, с которыми представители той или иной сферы сталкиваются в на практике [Wiggins, 703]. Основная особенность аутентичного оценивания заключается в том, что в заданиях делается акцент на интеграции компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, критического мышления, сотрудничества, самостоятельности и т.п., и, таким образом, происходит интеграция обучения и профессиональной деятельности, к которой готовятся обучающиеся. Все это позволяет точно оценить степень сформированности готовности к реализации профессиональной деятельности и уровень развития умений, необходимых для эффективной работы. Использование аутентичной оценки ориентировано не на повторение фактов, их воспроизведение, а на активное использование комплекса освоенного материала на основе заданий на анализ, систематизацию, оценку, применение, интерпретацию для решения нестандартных задач [Darling-Hammond, Adamson]. Именно такая оценка обеспечивает понимание

степени готовности студентов к будущей работе, так как задания предлагаются не как учебные стандартные упражнения, а имеют формат проблем, кейсов, моделирования профессиональной деятельности и т.п.

Следует обратить особое внимание на деятельностный подход к оцениванию, определяющий создание обучающимися продукта как результата учебной деятельности. Продукт рассматривается достаточно широко – начиная от развернутого ответа, обосновывающего мнение, например, о решении предложенной проблемы, заканчивая созданием новых образцов, идей, проектов. Вместе с тем, важно отметить, что для аутентичного оценивания важен не только продукт, но и процесс его создания, который также может оцениваться в соответствии с разработанными критериями, что влияет на точность результатов мониторинга и интерпретации результатов обучения.

В настоящем исследовании мы фокусируем внимание на оценке компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, в основе которой лежит аутентичный подход, т.е. для получения точных и надежных результатов мы предлагаем использовать не просто, например, тестовые задания, которые традиционны для оценки уровня сформированности способности к иноязычной коммуникации, а задания деятельностного плана, в основе которых лежит моделирование профессиональной деятельности выпускников.

Понимая многообразие подходов к разграничению структуры и компонентного состава коммуникативной компетенции, в нашем исследовании мы используем подход, предложенный А.Н. Щукиным, который предлагает следующую структуру иноязычной коммуникативной компетенции:

1) лингвистическая или языковая компетенция, охватывающая владение языковыми средствами, знаниями о языковой системе, правилах функционирования языкового материала и т.п.;

2) речевая компетенция, включающая владение способами осуществления речевых действий для выражения мысли;

3) социокультурная компетенция, знания особенностей функционирования языка в социуме, отражающегося в специфических

характеристиках коммуникативного поведения представителей определенной культуры;

4) социальная компетенция как готовность осуществлять коммуникативное взаимодействие, понимать уместность и эффективность использования тех или иных коммуникативных стратегий для достижения коммуникативного эффекта;

5) компенсаторная компетенция, предполагающая развитие умений выйти из затруднительного положения при недостаточном владении иностранным языком;

6) дискурсивная компетенция, ориентированная на способности обучающихся применять разные типы дискурсов при порождении или интерпретации текста;

7) предметная компетенция, направленная на осмысление содержания коммуникации в различных профессиональных (предметных) сферах;

8) профессиональная компетенция, определяющая коммуникативные характеристики, связанные с определенной профессиональной областью [Щукин].

Разграничение компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции позволяет конкретизировать оценочный инструментарий в рамках аутентичного подхода. Следует еще раз подчеркнуть целесообразность разработки средств оценивания, связывающих иноязычную коммуникативную компетенцию и подготовку к определенным видам профессиональной деятельности. В проводимом нами исследовании мы разрабатываем оценочные средства для обучающихся по магистерской программе по направлению подготовки 45.04.01 Филология. Одним из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники является научно-исследовательская деятельность. Разработанные нами оценочные средства для определения уровня сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции реализованы в русле аутентичного подход.

Приведем примеры оценочных средств, касающихся научно-исследовательского вида профессиональной деятельности.

1. Представьте, что вы входите в организационный комитет научной конференции по филологии. Вы готовите информационное письмо о вашей конференции для зарубежных исследователей. Проведите заседание организационного комитета конференции, на котором обсудите информацию, которую необходимо включить в информационное письмо для зарубежных коллег. Подготовьте несколько вариантов информационного письма, проанализируйте их, определите, какое информационное письмо вы отправите ученым, аргументируйте ваш выбор.

Анализ представленной ситуации показывает, что объектом оценивания могут быть следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции:

а) лингвистическая компетенция: при выполнении данного задания будет оцениваться отбор языковых средств соответствующего регистра для составления информационного письма;

б) речевая компетенция: объектом оценивания является демонстрация студентами умений письменной речи, а также устной речью при обсуждении и аргументации содержания информационного письма;

в) социальная компетенция: объектом оценивания станет готовность обучающихся вступать в обсуждение, аргументировать собственное мнение;

г) профессиональная компетенция: объект оценивания – умения реализовывать профессиональную опосредованную письменную коммуникацию в научной среде.

2. Представьте, что вы реализуете научно-исследовательский проект, связанный с разработкой компьютерной программы для переводчиков. Ваш проект ориентирован на разработку терминологической системы в области химии. Для реализации проекта вам нужны консультации исследователей в области химии. Вы обращаетесь в письменной форме к ученым из зарубежного университета с предложением выступить консультантами для вашего проекта.

Подготовьте письмо, в котором вы представите ваше предложение. Не забудьте указать актуальность и значимость разрабатываемой прикладной проблемы.

Анализ представленной ситуации показывает, что объектом оценивания могут быть следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции:

а) лингвистическая компетенция: при выполнении данного задания будет оцениваться отбор формализованных языковых средств;

б) речевая компетенция: объектом оценивания является демонстрация студентами умений письменной речи;

в) социокультурная компетенция: объектом оценивания станет владение языковыми средствами для реализации формализованного письменного взаимодействия, формами обращений, вежливости, прощания и т.п., характерных для эпистолярного жанра;

г) профессиональная компетенция: объект оценивания – умения реализовывать профессиональную письменную коммуникацию в научной среде.

3. Студентам предлагается кейс, связанный с научно-исследовательской деятельностью, в ходе которого они должны проанализировать предлагаемую ситуацию реализации прикладного проекта в области лингвистики. Ситуация основана на противоречиях между актуальностью разработки, трудностями научного плана, кадровыми и финансовыми затруднениями. Группа должны представить собственный план выхода из создавшейся ситуации и аргументировать целесообразность предлагаемых ими решений. Кейс предлагает достаточно подробное описание проблемы, противоречий, сложностей. Студенты, работая отдельными группами, предлагают собственные решения, основанные на детальном анализе проблемы, соответственно их решения и аргументация отличаются, что вызывает интерес со стороны каждой команды.

Анализ работы студентов при решении кейса показывает, что объектом оценивания могут быть следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции:

а) лингвистическая компетенция: при выполнении данного задания будет оцениваться корректность использования языковых средств (например, разные типы ошибок при представлении собственного варианта решения проблемы);

б) речевая компетенция: объектом оценивания является представление решения кейса, которое реализуется в форме публичной презентации;

в) дискурсивная компетенция: объектом оценивания выступают разные функции, реализуемые в процессе презентации (убеждение, аргументация и т.п.);

г) профессиональная компетенция: объект оценивания – умения реализовывать профессиональную устную коммуникацию в научной среде.

Таким образом, приведенные нами примеры оценочного инструментария отражают аутентичный подход. Их использование позволит обучающимся оценить собственные возможности на стыке учебы и практической профессиональной деятельности. Подобный формат заданий мотивирует к осмыслению возникающих трудностей, а в некоторых случаях и работу над устранением имеющихся пробелов в знаниях. Аутентичные задания подобного типа обеспечивают не только интересный формат оценивания, но и комплексную оценку отдельных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы.

1. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
2. Darling-Hammond L., Adamson F. Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning / L. Darling-Hammond, F. Adamson. – Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2010.

3. Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment / G. Wiggins // Phi Delta Kappan. – 1989. – N 70(9). P. 703–713.

ОСНОВНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ МОДЕЛИ ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Селезнева Е.С.

**ФГОУ ВО Воронежский государственный университет,
Воронеж, Российская Федерация**

Соловьева И.Ю.

**ФГОУ ВО Воронежский государственный университет,
Воронеж, Российская Федерация**

В настоящее время в сфере высшего образования наблюдается тенденция использования гибких смешанных стратегий обучения, ориентированных на студента, которые смягчают ограничения традиционной модели передачи знаний. В значительной степени это обусловлено достижениями в области образовательных технологий. Наряду с переходом к обучению, ориентированному на студента, мы наблюдаем в высшей школе растущий интерес к технологии «перевернутого класса» («Flipped Classroom»). В период смешанного обучения использование модели «перевернутого класса» особенно оправдано. Модель «перевернутого класса», прокладывает путь для стратегий активного обучения и использования учебного времени для участия в более высоких уровнях таксономии Блума [1; с.212-218], таких как практическое применение полученных знаний, их анализ и синтез.

Модель «перевернутого» обучения восходит к исследованиям профессора Гарварда Эрика Мазура, создавшего технологию Peer Instruction, которая стимулировала ее развитие.

В 1993 г. была опубликована статья преподавателя Элисон Кингс рассуждениями о том, что время на занятиях нужно посвящать углублению сути предмета, а не привычной передачи информации, при этом она описывает учебный процесс в рамках схемы «перевернутого класса», однако самого термина

тогда не существовало [2; с. 32]. Данная тема исследовалась также Салмоном Ханом, который создал интернет-ресурс «Академия Хана», повысив к ней интерес специалистов. Джон Бергман и Аарон Самс стали одними из самых преданных ее популяризаторов. [3]

Д. Бергман и А. Сэмсом создавали PowerPoint презентации материалов своих уроков с дикторским сопровождением и авторские видеоролики. Далее педагоги быстро пришли к выводу о том, что подход предварительной онлайн-поддачи теоретического материала экономит учебные часы, которые полезно задействовать для более тщательной проработки учебного материала уже при личном контакте в аудитории.

Суть данной технологии в том, что «лекция и домашняя работа «перевернуты», то есть обучающийся просматривает лекцию на изучаемую тему дома до занятия, а на занятиях время отводится на практическую работу, проекты и обсуждение. «Перевернутая» модель обучения перемещает «доставку» знаний в личное пространство обучающегося, в то время как акцент делается на практику и формирование новых навыков. Чаще всего онлайн-лекция становится центром данного подхода к обучению. Что касается обучения иностранному языку в рамках данной модели, записи одного видео-ресурса недостаточно. Прежде, чем приступить к такому виду работы, студентов необходимо научить работать с видео-материалом, т.е. делать заметки, выделять основную идею, находить аргументы и т.д. Поэтому технологию «перевернутого» обучения необходимо вводить постепенно. Интенсивный характер изменений образовательного пространства Интернета, с одной стороны, облегчает задачу применения технологии, с другой, ставит проблему критериев отбора ресурсов для ее реализации.

Представляется необходимым провести анализ основных преимуществ и недостатков модели «перевернутого» обучения при изучении иностранного языка в вузе. Многочисленными преимуществами данной технологии являются:

1. Комплексный характер, высокий потенциал и адаптивность.

2. Технология «перевернутого обучения» способствует развитию индивидуального подхода в обучении.

3. Возможность обучаться в своем собственном темпе, поощрение студентов к активному взаимодействию с лекционным материалом, увеличение фактического аудиторного времени для эффективной, творческой и активной учебной деятельности.

4. Активное изучение материала. Изменение формата проводимого занятия, в котором обучающиеся, ознакомившись с материалом лекции или с любым другим информирующим материалом заранее, могут выяснить аспекты, оставшиеся неясными, применить полученные знания на практике, а также поделиться практическим опытом друг с другом.

5. Сильная мотивационная база, преобразованный процесс обучения помогает учащимся раскрыть свой потенциал, имея любой уровень знаний. В разы возрастает интерес к предмету, так как после самостоятельного освоения материала у ученика появляются вопросы, что в свою очередь приводит к более эффективному сотрудничеству в проекции «учитель-ученик».

6. Повышение у обучающихся интереса к учебному процессу в целом и его эффективности.

7. Модель «перевернутого» обучения вдохновляет обучающихся использовать творческий подход в обучении.

8. Повышение активности у обучающихся, в том числе, у студентов, ранее ее совсем не проявляющих.

9. Раскрытие потенциала обучающихся с низким уровнем успеваемости, повышение эффективности обучения и изменение отношения к академическому процессу в лучшую сторону.

10. Удобство подготовки к занятию. цифровая запись материала. Обучающиеся могут использовать большое количество дополнительных источников при самостоятельном изучении той или иной темы: интернет, онлайн библиотеки, и т. д.

11. Продуктивность самостоятельной работы. «Перевернутое» обучение создает у обучающихся стремление заниматься самообразованием и активно вовлекает их в процесс конструирования знаний.

12. Удобство получения обучающимися знаний, а именно, в подходящее для них время, а не только при непосредственном присутствии на занятии. Каждый студент усваивает материал в своём темпе, посматривает видео или прослушивает аудио источник столько раз, сколько считает нужным, делает паузу для записи конспекта, при возникновении необходимости возвращается к непонятному материалу для лучшего его восприятия.

13. Гибкость технологии. Как известно, в традиционной модели обучения материал должен усваиваться одновременно в равных условиях, в одинаковой степени и с ожидаемым равным результатом всеми присутствующими студентами, что зачастую представляется крайне сложной задачей. В «перевернутой» же модели те, кто всё понял, просто переходят к следующей теме, а те, кто нет, тратят чуть больше времени на ее понимание. Данная технология удобна и для студентов, пропустивших ряд занятий по уважительной причине.

14. Усиление значимой роли преподавателя, поскольку педагогу предоставляется возможность эффективно планировать аудиторное занятие, предоставив больше возможностей студентам применить полученные знания и сформировать новые навыки, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности.

15. Простота в использовании. Технология «перевернутого» обучения не требует специальных дорогостоящих технических устройств. Для реализации работы может потребоваться звукозаписывающее устройство (диктофон, микрофон), камера или веб камера, компьютер со стандартным программным обеспечением.

Однако, с другой стороны, как и в любой модели обучения, у модели «перевернутого класса» существуют недостатки, хотя, на наш взгляд, по сравнению с перечисленными выше преимуществами, они явно незначительны.

1. Подготовка преподавателем материалов к занятию, их подбор, адаптация к разноуровневой группе обучающихся может потребовать значительного количества времени.

2. Факт того, что не у всех обучающихся имеются современные технические средства, может усложнить их процесс подготовки к занятию и эффективное усвоения материала.

3. Зависимость от внешних факторов, таких как, например, качественное интернет-соединение, и возможные технические проблемы являются еще одной проблемной зоной при «перевернутом» обучении.

4. При подготовке к занятию, обучающийся больше времени проводит перед компьютером, что, во избежание проблем со здоровьем, требует грамотной организации режима труда-отдыха.

5. Возможность игнорирования слабо мотивированными учениками самостоятельной работы и в результате их неподготовленность к занятию.

6. Отсутствие мгновенной обратной связи. Обучающийся проверяет, правильно ли он понял материал в процессе обсуждения в ходе занятия.

Таким образом, мы видим, что модель «перевернутого» обучения позволяет использовать действительно эффективные способы вовлечения обучающихся в более активную и продуктивную академическую деятельность, достичь нового уровня в образовательном процессе и, в конечном итоге, повысить качество образования.

Список литературы.

1. Krathwohl D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview // Theory into practice. 2002. – Vol. 41(4), pp. 212–218.
2. King, A. From Sage on the Stage to Guide on the Side. // College Teaching, 1993 – Vol. 41, No. 1 (Winter), pp. 30–35.
3. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. Eugene, OR.; Alexandria, VA.: ISTE ; ASCD, 2012. – 124 p.

**О МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ
ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Саямова В. И, Олешко Т. В.

ФГБОУ ВО Ростовский государственный медицинский университет Министерства
здравоохранения РФ, Ростов-на-Дону, Россия

Цель работы – рассмотрение и анализ путей повышения эффективности обучения русскому языку иностранных учащихся подготовительного факультета за счет поиска внутренних резервов самой образовательной системы, в частности: активное внедрение в учебный процесс современных методов обучения и цифровых технологий.

Задача сводится к анализу роли совместного применения на практике современных методов обучения русскому языку и информационно-компьютерных технологий (ИКТ), что приводит, как показывает опыт, к повышению эффективности дистанционного обучения иностранных учащихся.

Ключевые слова: организация процесса обучения, содержание обучения, коммуникативная компетенция, методы обучения, иностранные учащиеся, предвузовский этап, дистанционное обучение.

В условиях глобализации и информатизации общества на фоне пандемии «ковид-19» сфера образования переживает болезненный процесс цифровой трансформации. Внимательное изучение и анализ образовательной деятельности педагогического коллектива и иностранных учащихся на подготовительном факультете приводит к выводу о необходимости внедрения в учебный процесс современных методов обучения, наряду с традиционными, проверенными жизненным опытом, а также необходимости использования передовых педагогических и цифровых технологий, то есть использование внутренних резервов самой образовательной системы.

При этом развитие некоторых личных качеств иностранных учащихся поможет им достичь успеха в будущей профессиональной деятельности. Наиболее важные из них: увлеченность, любопытство, раскрепощенное воображение, усидчивость, твердость характера и упорство, острый ум, критическое мышление, необходимость учиться в течение всей своей жизни, постигать новые знания, приобретать новые умения и навыки, необходимость идти к своей жизненной цели, самой гуманной и важной – стать отличным специалистом – медиком.

Как известно, система обучения русскому языку и общетеоретическим предметам на русском языке иностранных граждан на предвузовском этапе достаточно сложная, компонентами которой являются цели, задачи, принципы, содержание, методы, организационные формы и средства обучения. Таким образом, это оптимальная система управления учебным процессом, то есть система, направленная на наиболее эффективное овладение иностранными учащимися русским языком. О.Д. Митрофанова утверждает, что «изучение языка, его структуры не должно происходить отдельно от человека как носителя языка, от сознания человека как языковой личности, несущей в себе когнитивные следы и особенности национального мышления; обучать мы должны не языку как таковому, а культуре, частью которой является язык; таким образом, данная концепция языкового образования направлена на диалог культур» [Митрофанова, 2010:105]. Документом, где в наиболее полной форме представлены компетенции, которые необходимо сформировать у обучаемых, является монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», изданная в Страсбурге в 2001 году [5; 103-110]. Монография знакомит преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) с системой обучения иностранным языкам; формулирует основные компетенции, которые нужно сформировать в процессе обучения; предлагает основу для разработки учебных программ, экзаменационных материалов, учебников и др. в рамках общеевропейского языкового пространства. Компетенции описывают, чем необходимо овладеть изучающему иностранный язык, чтобы использовать его в целях общения, какие знания и умения необходимо освоить для успешной коммуникации. Определенным образом организованные способы обучения языку в виде технологий обучения характеризуют практическую составляющую, знакомят со средствами общения, а также с организационными формами обучения. В образовательной практике, как показывает опыт, особое значение имеют технологии работы с информацией, например, организация работы учащихся с учебной литературой, учебным текстом, накопление и систематизация информации и др., которые

готовят основу для самостоятельной учебной деятельности иностранных граждан в вузе, для понимания текстов и проявления творчества. По мнению Е.И.Пассова, целью обучения русскому языку на довузовском этапе считается «формирование коммуникативной компетенции и ее составляющей-языковой, или лингвистической, компетенции, и новой языковой личности с уровнем владения языком, приближающимся к уровню носителя языка» [Пассов, 1989:276]. Практика показывает, что при достижении данного уровня компетентности у учащихся не возникает проблем в социально-культурной и в учебно-профессиональной сферах.

Приоритетной задачей обучения иностранных учащихся является обучение языку предмета как средству получения научной информации, формирование компетенций, которые позволяют выпускникам подготовительного факультета успешно применять накопленный ими багаж знаний, умений, навыков в учебно-познавательной деятельности при дальнейшем обучении на русском языке как иностранном в медицинских вузах России [Олешко, Саямова, 2015:630].

В методике обучения РКИ преобладает гуманистический подход, который помогает раскрыть творческий потенциал иностранных учащихся, способствует развитию и совершенствованию учебно-коммуникативного процесса. Содержание обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе мыслится как содержание и структура учебной информации, подчиненной целям обучения, в том числе, как комплекс упражнений и заданий, регулярно проводимый и обеспечивающий формирование учебных речевых знаний, навыков и умений, которые должны быть сформированы в процессе обучения. По мнению А.Н. Щукина содержание обучения может быть представлено в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности: средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие); знание того, как такими средствами пользоваться в процессе общения; навыки и умения, формируемые в ходе обучения и

обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения; сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано; культура, образующая материальную основу содержания обучения [Щукин, 2010:124].

Практика показывает, что формирование умений использовать усвоенный на видеоконференциях, организованных и проводимых с помощью современных информационно-компьютерных технологий (ИКТ) на университетском сайте «ДОтест», учебный материал для общения в конкретных условиях, созданных виртуальной языковой средой, невозможно без систематического выполнения достаточного количества упражнений. Данные упражнения, что следует из практики, направлены на закрепление слуховых и произносительных навыков, на презентацию и запоминание новой лексики, правильное употребление новых слов в речи, на выражение действий в настоящем и прошедшем времени, на обучение слушанию, пониманию и записи слов, словосочетаний, предложений или фрагментов лекции. Систематическое выполнение подобных упражнений способствует обучению произношения, говорения, чтения, письма, аудирования, монологической и диалогической речи. По мнению Л.Л. Вохминой, «соединение накопленного опыта, необходимость системного подхода в последовательности учебных действий с достижениями новейших ИК-технологий — главное условие успешного формирования коммуникативной компетенции при обучении РКИ» [Вохмина, 2021:4].

В связи с этим возникает необходимость определенной организации учебного материала, обеспечивающей реализацию коммуникативных намерений иностранных учащихся. При отборе материала социокультурной сферы выделяются виды повседневного общения учащихся с учетом режима обучения (онлайн, офлайн или смешанный режим): медпункт, поликлиника, деканат, банки, магазины, рынок, транспорт, библиотека, службы быта и др., что способствует овладению коммуникативными компетенциями и помогает преодолеть языковой и психологический барьер, имеющийся у большинства

иностранных граждан. Особое внимание в электронных пособиях и методических разработках уделяется тексту, представленному на экране компьютера, точнее, подбору текстового материала, сформированного в виде тематических блоков, представляющих собой основу для решения коммуникативных задач: запрос и получение информации по различным проблемам социального, общеобразовательного и профессионального характера. Реализация задач осуществляется с использованием соответствующих лексико-грамматических и речевых средств.

Основной формой учебного процесса является практическое занятие (урок). В практике преподавания русского языка система занятий (уроков) - это их совокупность, обеспечивающая формирование речевых умений и навыков применительно к определенной теме и на основе определенного языкового материала. Учебный материал распределяется по занятиям в соответствии с этапами формирования необходимых навыков: определение и выбор слов и структур, которые необходимо изучить за определенный отрезок времени для развития требуемых умений и навыков; отбор ситуационных образцов, на которых будут вводиться грамматические или лексические единицы, типичные, частотные для данной темы; отбор материала для тренировки - виды упражнений и их последовательность; отбор материала и ситуаций, на которых происходит развитие навыков и умений в различных видах речевой деятельности [Олешко, Саямова, 2016:106].

Полученный опыт дистанционного обучения иностранных учащихся подготовительного факультета, несмотря на имеющиеся сложности и недостатки, служит целям совершенствования самой образовательной системы, соответствующей эпохе цифровой трансформации общества.

Список литературы.

1. Вахмина Л.Л. Соединение накопленного опыта с достижениями новейших технологий —главное условие успешного формирования коммуникативной компетенции (к вопросу о создании системы упражнений при обучении РКИ) //Сборник материалов Международного научного конгресса «Русский язык в глобальном научном и

образовательном пространстве» (6–10 декабря 2021 года). Часть II. С. 4-7. М: Изд-во ин-та Русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. - 486 с.

2. Митрофанова О.Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность /О.Д. Митрофанова // Традиция и новации. - М.: ГИРЯП, 2010.

3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург, 2001 (французская и английская версии); МГЛУ (русская версия), 2003, 2005. - С. 103-110.

4. Олешко Т.В., Саямова В.И. Компетентностный подход в обучении иностранных учащихся русскому языку на подготовительном факультете медицинского университета / Т.В. Олешко, В.И. Саямова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований Российской Академии Естествознания. - №5, часть 4. - 2015. - С. 630-634.

5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

6. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (Отраслевой стандарт). Утверждены приказом Минобрнауки №866 от 8 мая 1997г.

PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF DGBLL TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Аржановская А.В., Елтанская Е.А.
**Волгоградский государственный университет,
г. Волгоград, Россия**

Information society development causes the necessity of educational approaches changing. In view of this, one of the newest technologies of the educational process organization is gamification. The integration of digital games into the educational process design when teaching a foreign language seems appropriate and relevant both in theoretical and practical aspects, increases the effectiveness of training and allows solving various didactic problems and tasks.

The intensive development of information and tele-communication technologies has a significant impact on the educational landscape of modern education. Social, political and economic trends in the development of modern society causes the necessity of education quality improvement by searching for innovative, non-standard ways of integrating and combining various educational

technologies. [1]. In view of this, one of the striking examples of the latest technologies for designing the educational process is gamification.

In the pedagogical scientific literature, gamification is considered as a fairly new, but already proven didactic effectiveness technology for the introduction of game elements and digital design methods in various areas of human activity: education, business, marketing, and so on, which, for example, in an educational context causes positive emotions among students, contributes to the practical consolidation of the material and enhances students motivation to learning process. It is important to note that gamification is not synonymous with gaming, since it implies the integration of certain gaming practices in order to implement specific professional, but not entertainment goals.

The relevance of this work is determined by the growing popularity of gaming technologies in the design of the educational process when teaching a foreign language, which is confirmed by a significant number of works in domestic and foreign pedagogical science devoted to educational games as a newly emerged paradigm of online learning. Gamification is being investigated: for its potential in language teaching [3, 4], within the framework of various language competencies formation [7, 8], as an effective tool to enhance the motivation of students to the educational process [2], from the standpoint of application at different stages of studying [5, 6].

From the perspective of language learning, gamification is often confused with one of the fastest growing trends in education – DGBLL (Digital Game-Based Language Learning). However, these technologies of designing the educational process have a number of substantive and formal differences.

So, unlike gamification, based on the introduction of game elements into the learning process, DGBLL is a teaching method, the essence of which is to integrate educational content or learning principles into video games, stimulating students' interest in a particular subject area. Many digital programs for GBLLE allow the teacher to edit the content of games or add educational content in accordance with the

topic being mastered. In addition, when using DGBLL technology, students can participate in game design using various online tools.

Within the framework of this article, considering this technology in the context of teaching a foreign language, we will present a number of arguments in favour of DGBLL in the educational process design:

The widespread use of digital games provides accessibility for language learning;

A high degree of interactivity and clarity of the educational process is achieved through active interaction with virtual models of the linguistic objects being studied and the formation of their graphic images;

Immersion of students in an authentic language environment outside the territory of the studied language functioning. An authentic language environment is created on the basis of information of a cultural, ethnic and social nature, having a positive impact on the formation of intercultural communicative competence. Such immersion is achieved by introducing the socio-cultural realities of an authentic language environment into a multimedia educational and methodological complex;

Formation of a positive attitude to language learning and a comfortable educational environment. Digital games enhance the motivation of students to learning process, as the student becomes an active participant of the education process, and not a passive recipient of theoretical information;

Mastering meta-subject competencies, which occurs in the process of solving both linguistic and non-linguistic tasks during the game. Moreover, interaction and communication between the participants of the game contributes to the rapid social adaptation of students, their social identification;

Ensuring automation of control technologies, digital fixation of the results obtained and the objectivity of the assessment of knowledge, skills and abilities;

Building an individual learning trajectory, since when using video games in foreign language classes, students themselves can choose the level and pace of the game (from beginner to advanced);

Digital games act as an effective tool for developing creative skills, especially if students are involved in game design process or face the need to find extraordinary solutions.

Despite the fact that the use of video games in the design of the educational process in teaching a foreign language can be criticized, in this article the DGBLL technology was considered in terms of its linguodidactic potential. Educational digital games are an effective tool for updating educational practice, open up new perspectives in the presentation of new educational material, increase the efficiency of information assimilation, providing a fundamental change in the quality of foreign language education.

Список литературы.

1. Arzhanovskaya A.V., Eltanskaya E.A., Generalova L.M. (2021) Convergence of Technologies in Education: New Determinant of the Society Development. In: Popkova E.G., Sergi B.S. (eds) "Smart Technologies" for Society, State and Economy. ISC 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 155. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59126-7_69
2. Banfield J., Wilkerson B. Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy // Contemporary Issues in Education Research. 2014. Т. 7. № 4. P. 291–298.
3. Govender T, Arnedo-Moreno J. An Analysis of Game Design Elements Used in Digital Game-Based Language Learning. Sustainability. 2021; 13(12):6679. <https://doi.org/10.3390/su13126679>
4. H. Hung, J. Chang and H. Yeh, "A Review of Trends in Digital Game-Based Language Learning Research," 2016 IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), 2016, pp. 508-512, doi: 10.1109/ICALT.2016.9.
5. Signori G. G. et al. Gamification as an innovative method in the processes of learning in higher education institutions // International Journal of Innovation and Learning. – 2018. – Т. 24. – №. 2. – С. 115-137.
6. Wiggins B. E. An overview and study on the use of games, simulations, and gamification in higher education // International Journal of Game-Based Learning (IJGBL). – 2016. – Т. 6. – №. 1. – С. 18-29.

7. Догадина М. А. Роль геймификации образовательного процесса в формировании компетенций магистрантов // Инновационные направления возделывания сельскохозяйственных культур. – 2021. – С. 65-69.

8. Замятина О. М., Абдыкерев Ж. С. Формирование и оценка компетенций обучающихся путем геймификации образовательного процесса // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – №. Т15. – С. 26-30.

ТЕКСТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ РКИ

Авдонина Л.П., Савостьянова Л.В.

**ГБУК РК «Крымский литературно-художественный мемориальный музей-заповедник»
Ялта, Российская Федерация**

Статья посвящена анализу эффективных методов и приемов обучения РКИ с использованием прагматических и художественных текстов в качестве дидактического средства. Автор рассматривает системный подход как наиболее результативный способ организации обучения РКИ, поэтапно анализирует возможное содержание обучения.

Методика преподавания РКИ – новое, активно развивающееся направление в методике преподавания, и в данной статье рассматривается вопрос об использовании текстов и системного метода при обучении русскому языку как иностранному.

При изучении иностранного языка всегда важно выбрать оптимальный и актуальный подход к организации обучения, зависящий, в первую очередь, от возможностей и уровня подготовленности педагога и обучаемых, от наличия необходимых дидактических средств. Подход к обучению понимается как реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью определенного метода обучения. И.Л.Колесникова отмечает, что отечественная методика рассматривает три основы подхода к обучению РКИ: лингвистические, дидактические и психолингвистические [2].

Анализ проблемы показал, что наиболее эффективным подходом в обучении РКИ является системный подход, главной идеей которого является положение о всеобщей связи всех явлений действительности, о системном их характере. Текст в системе обучения РКИ рассматривается как

систематизированный образец функционирования языка в рамках темы, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, как выражение социальной, профессиональной, личностной позиции. Работа с текстом позволяет опираться на стилистическую норму, которая формирует именно хорошую речь, а не просто правильную. Системный подход позволяет уйти от знаниевого подхода и опереться на деятельностный, в основе которого лежит идея об активности познающего субъекта, об учении как активной, созидательной деятельности. Опора на знаниевый подход позволяет овладеть формами языка в речевых ситуациях.

Конечно, в лингвистической и методической литературе понятие «текст» пока еще употребляется неоднозначно. Одни исследователи понимают тексты как цепочку связанных предложений, т.е. как речь. Другие видят в прагматическом тексте структурно-синтаксическое целое, состоящее из последовательности высказываний (дискурс). Художественный текст имеет все общетекстовые характеристики, но выполняет еще особую функцию – эстетическую, что обеспечивает его особую организацию [3].

Учебные тексты при обучении русскому языку как иностранному – это тексты двух уровней: предназначенные для обучения аспектам языка, и тексты, обеспечивающие возможность речевой деятельности. Тексты первой группы известны с давних времен, но они выполняют вспомогательную роль, они ориентированы грамматически, показывают, как языковые единицы функционируют в речи [6]. Они в настоящее время объединились в особую группу под влиянием работ в области лингвистики текста (см. работы И. Гальперина, О. Москальской, И. Севбо и др.).

Тексты, при помощи которых обучают речевой деятельности (письму, чтению, говорению, аудированию, слушанию), выделились из учебных текстов во второй половине XX века под влиянием работ по теории речевой деятельности (Т. Дридзе, А.А. Леонтьев, А.А. Штерн, Л. Сахарный и др.). И с этого времени текст стал единицей обучения, где особое внимание обращается на содержание и структуру.

По коммуникативной направленности занятий РКИ выделяют чисто речевые уроки (ЧРУ) и комбинированные речевые уроки (КРУ). ЧРУ посвящаются речевой тренировке, развивают определенный вид речевой деятельности. КРУ, кроме речевой тренировки, содержат фрагменты введения, объяснения и закрепления языкового материала, что позволяет овладеть запланированным на занятие материалом. Важно при моделировании занятия правильно выбрать актуальную обобщенно-дидактическую модель, состоящую из 5 доминант: речевой (устная речь, чтение, письмо), языковой (фонетика, лексика, грамматика, орфография, каллиграфия, правила чтения), дидактической (введение, объяснение, закрепление, речевая тренировка и практика), методической (метод, методический прием), структурной (состав и последовательность этапов). Очень важно в конце каждого занятия подводить итоги занятия, носящие обучающий характер [1]. В результате дидактико-методического моделирования при изучении русского языка как иностранного выделилось со временем 28 типов занятий [7].

При восприятии и понимании учебного текста возможны семь уровней, которые не обязательно вытекают друг из друга. Первый уровень – понимание и восприятие отдельных слов, когда распознается только познавательная информация. Второй уровень – восприятие и понимание отдельных словосочетаний, когда воспринимается тоже познавательная информация, но в большем объеме. Третий уровень – работа с отдельными предложениями текста. Четвертый уровень – понимание общего содержания текста. Пятый уровень – понимание общего содержания текста и его деталей. Шестой уровень – понимание эмоционально-оценочной информации, переносного смысла. Седьмой уровень – поступочный уровень, т.е. свободное владение языком [5].

Рассматривая вопрос о доступности текстов, надо разграничить доступность языка и доступность смысла. Под доступностью языка понимаем процент незнакомой лексики. Желательно, чтобы обучаемые ориентировались на опорные слова, «смысловые вехи». Именно они позволяют понять общее содержание текста. Так как текст – серия неодинаковых по значимости

предикатов (предикаты первого, второго, третьего уровней), значит, предикаты дополняют друг друга, и наиболее значительными носителями смысла являются глаголы и существительные [6]. Значит, при обучении русскому языку как иностранному важно подбирать тексты с учетом фактора значимости частей речи в конкретном типе текста.

В учебном процессе РКИ возможно использовать адаптированные тексты. Специалисты считают, что адаптация допустима, если перед обучаемыми не стоит никакой аналитической задачи. Однако обратим внимание на такую мысль исследователей [5]: «...аналитическое чтение и тем более слушание есть нечто противоестественное и не имеет права на существование».

На начальном этапе обучения используются однотипные тексты (тексты-описания и тексты-повествования). Если идет анализ грамматики, то на начальном этапе желательно рассказать о языковом явлении в пределах одного предложения, а во втором предложении высказать свое отношение к сказанному в первом.

На продвинутом этапе желательно использовать тексты с закрытыми линейно-синтаксическими цепями (тексты-рассуждения) и составлять учебные тексты так, чтобы чередовались предложения, разнородные по речевому типу.

Художественные тексты отбираются по принципу их познавательной и художественной ценности, т.к. эти стороны литературного произведения значимы для формирования личности человека. Однако обращение к русской литературной классике на начальном этапе обучения разумно ограничить, т.к. иностранцы часто просто не имеют фоновых знаний, позволяющих адекватно воспринимать текст. Даже русские дети в 5-6 классах не ощущают языковой изюминки в рассказах Гоголя или Лескова, т.к. у детей отсутствуют важные фоновые знания.

Художественные тексты в качестве дидактического материала для РКИ должны быть:

– актуальными с точки зрения идейно-воспитательного и страноведческого содержания;

– представлять собой значительное произведение русской литературы;

– отражать разножанровость и многостильность русской литературы.

Художественные тексты начинают использовать с того момента, когда необходимая для понимания текста грамматика уже изучена.

Далее возможно применять приемы комментирования: историческое (страноведческое), литературоведческое, лексико-грамматическое, стилистическое, эстетическое [2].

Традиционно работа над текстом складывается из трех этапов: предтекстовый, притекстовый, послетекстовый. Предтекстовый этап реализуется тогда, когда по какой-то причине возникает желание прочитать произведение. Притекстовый этап – чтение, восприятие, понимание и переживание. Это главный этап при работе с текстом как дидактическим средством. Послетекстовый этап позволяет оформить словесно свое понимание прочитанного, собственное мнение о героях и о художественной манере автора.

Итак, анализ проблемы показал, что методика преподавания РКИ развивается, вырабатывает и укрепляет собственные базисные категории, что позволяет повысить уровень обучения русскому языку как иностранному.

Список литературы.

1. Бердический, А.Л. Оптимизация системы обучения иностранным языкам в педагогическом вузе. – М.: Высшая школа, 1989. – 101 с.

2. Кодухов, В.И. Введение в языкознание. – М.: Просвещение, 1987. – 288 с.

3. Колесникова, И.Л., Долгина, О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.

4. Метс, К.А., Митрофанова, О.Д., Одинцова, Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. – М., 1981.

5. Немов, Р.С. Психология. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн.2: Психология образования. – 608 с.

6.Соколов, А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста//И АН РСФСР. В. 7. – М., 1947. – 240 с.

7.Хрестоматия по методике преподавания РКИ. Сост. Л.В.Московкин, А.Н.Щукин. – М.: Русский язык, 2014. – 552 с.

**ELABORATING THE WAYS OF TEACHING THEORETICAL GRAMMAR
IN SEMINAR CLASSES BY
THE TECHNIQUE ‘CONCEPT MAPPING’: TYPES OF THE MORPHEMES
Ermatova R. O**

Senior teacher of Termez branch Tashkent Medical Academy

The topic of our Graduation Project Work is “ Elloborating the ways of teaching Theoretical grammar in seminar classes by the techniques Concept mapping” : Types of the morphemes”. Teaching theoretical grammar involves presenting several examples that illustrate a specific concept and expecting students to notice how the concept works from these examples. The main goal of the theoretical grammar teaching method is the retention of grammar concepts, with teachers using techniques that are known to work cognitively and make an impression on students’ contextual memory.

Key words: Concept mapping, motivator, facilitator, encouraging peer, increasingly, unsystematically, opportunities, formalized, also cooperate, specifically, repertoire, chart paper.

The demands of linguistic competence are significantly growing nowadays in the field of linguistics and Theoretical Grammar is believed to be fundamental subject for enabling the students to achieve their intended future needs more effectively compared to the other linguistic subjects. Theoretical grammar is concerned with language in general rather than with an individual language, as is the study of essential components of any human language. Transformational grammar is one variety of theoretical grammar. Theoretical grammar or syntax is concerned with making completely explicit the formalisms of grammar, and in providing scientific arguments or explanations in favour of one account of grammar rather than another, in terms of a general theory of human language.

Using the ‘Concept mapping’ technique in developing communicative abilities is considered an example of CLT activity, it gives a chance to us to observe implementation of all CLT principles in an extended way. During learning process of CLT, students’ are hoped to communicate orally and conquer all components of communicative competence and teacher is being motivator, assessor, facilitator, and corrector during students’ discussion or speaking in front of the class. As the

motivator I used 'Concept mapping' technique for encouraging peer learning. The term 'peer learning', however, remains abstract. The sense in which we use it here suggests a two-way, reciprocal learning activity. Peer learning should be mutually beneficial and involve the sharing of knowledge, ideas and experience between the participants. It can be described as a way of moving beyond independent to interdependent or mutual learning (Boud, 1988).

Students learn a great deal by explaining their ideas to others and by participating in activities in which they can learn from their peers. They develop skills in organizing and planning learning activities, working collaboratively with others, giving and receiving feedback and evaluating their own learning. Peer learning is becoming an increasingly important part of many courses, and it is being used in a variety of contexts and disciplines in many countries. The potential of peer learning is starting to be realized, but examination of the ways in which it is used in existing courses suggests that practices are often introduced in an ad hoc way, without consideration of their implications. When such practices are used unsystematically, students unfamiliar with this approach become confused about what they are supposed to be doing, they miss opportunities for learning altogether, and fail to develop the skills expected of them. Much peer learning occurs informally without staff involvement, and students who are already effective learners tend to benefit disproportionately when it is left to chance.

Formalized peer learning can help students learn effectively. At a time when university resources are stretched and demands upon staff are increasing, it offers students the opportunity to learn from each other. It gives them considerably more practice than traditional teaching and learning methods in taking responsibility for their own learning and, more generally, learning how to learn. It is not a substitute for teaching and activities designed and conducted by staff members, but an important addition to the repertoire of teaching and learning activities that can enhance the quality of education. It is important to consider who are the 'peers' in peer learning. Generally, peers are other people in a similar situation to each other who do not have a role in that situation as teacher or expert practitioner. They may have considerable

experience and expertise or they may have relatively little. They share the status as fellow learners and they are accepted as such. Most importantly, they do not have power over each other by virtue of their position or responsibilities. Throughout the book we will be discussing the role of students who are in the same classes as those from whom they are learning.

The “Concept mapping” is one of the learning strategies to enable students in learning speaking. This strategy is suitable to be applied in a number of students more than 20 people. All students are involved in speaking activities because they can face their partners in asking and answering some questions each other.

Collaborative “concept mapping” is a great way for students to step away from their individual perspectives. Groups can do this to review previous work, or it can help them map ideas for projects and assignments. In pre-COVID times, you may have covered classroom walls with sticky notes and chart paper – now there are many online tools that make it simple to map out connections between ideas. Before applying the ‘concept map’, of course the students are provided the information how to analyze language elements that are being studied, such as formation of types of the morphemes, the ways of dividing bound morphemes into two groups, and so on. By using ‘concept map’ strategy in teaching and learning English speaking skills, it can implement and cultivate politeness in English as an example of pragmatic competence because all students can get a turn to speak and be able to use the English politeness expressions continuously so that they are accustomed in using English politeness expressions when they are speaking.

Besides being able to cultivate students in using English politeness expressions, students can also be accustomed to hear other people talking or arguing before submitting comments or personal opinion as well. The students can also cooperate well, consider and respect someone opinions, and ask some opinion in polite speech, and always be able to choose appropriate vocabulary (diction) in any situation.

There are following advantages of the technique ‘content map’ as it Concept mapping helps to elicit my students' thinking and relationships between concepts and

ideas. In the most successful cases, concept mapping when used as a strategy with groups, the tasks involved helps to generate deep and meaningful conversations among students. When used for a specific learning objective, concept mapping works well when there are some constraints on the nodes and the relational links. Specifically, try to limit the number of concepts (nodes) and ask students to elaborate on their relational links. These kinds of approaches require the mastery of competencies across a wide variety of tasks. Students must demonstrate an ability to perform. It is no longer enough to fill in blanks or do scripted activities that may have little relevance outside the classroom. Instead, students need to show that they can actually communicate well enough to perform a real world task. These specialized tasks, examples or demonstrations are the reflection of what she/he has been learning from a communicative course.

On the other hand, in my lesson I didn't restrict my students at all. Since in CLT fluency of much more important than accuracy and language is created by individuals often through trial and error, the same characteristics can be seen in the process of my lesson. The aim is to motivate them to work with the language. I was sure that the speaking activities I have chosen for the learners were interesting and appropriate for their age as one of the distinctive features of CLT choosing tasks suitable for their gender, age, interests and etc.

In my opinion, if we look at the demand today, vocabulary and speech are in the first place, but the pronunciation is also very important. Grammar and translation are important to the classical method, but the traditional method does not ignore it.

Reference:

1. Ankitaben A. Desay. Characteristics and Principles of Communicative Language Teaching. – International Journal of Research in Humanities & Soc. Sciences//Vol. 3, Issue: 7, July: 2015
2. Brown, H, Douglas. Teaching by Principles, an Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Addison Wesley Longman. 2001
3. David L. Chiesa, Ph.D. (Ed.), Ulugbek Azizov, Ph.D., Svetlana Khan, Klara Nazmutdinova, Komila Tangirova. Reconceptualizing language teaching: an inservice teacher education course in Uzbekistan.- Tashkent: Baktria press, 2019.

4. Harmer, J. The practice of English language teaching (3rdEd.). Harlow: Longman. 2001.

Internet resources

1. <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-can-film-help-you-teach-or-learn-english#>
2. <https://eltguide.com/communicative-language-teaching-clt-assumptions-and-principles/>
3. YouTube about Post Method Language Teaching: www.youtube.com/watch?v=iY2P4zUdzXo.
4. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
5. Authentic Assessment 2013. Institute of Teaching and Learning-Deakin University. From <http://www.deakin.edu.au/itl/asserts/.../pd/tl.../assessment/authenticass/.pdf>.> (Retrieved on 6 June 2013).

ДИНАМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФОНОВАРИАНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Ибрагимова А.Б.

Узбекский государственный университет мировых языков,
Ташкент, Узбекистан

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты стилистических фоновариантов языковых единиц разносистемных языков. Определяется, что фоностилистика, например, английского, русского и турецких языков имеет сходства и различия. Сходства носят общий характер, свойственные всем языкам мира, а специфические особенности в каждом языке проявляются по-своему, как на уровне сегментной, так и суперсегментной фоностилистики. Это имеет большое теоретическое и практическое значение, что диктует необходимость лингводидактического описания фоностилистики неродного языка как предмета изучения и преподавания. Преодоление трудностей, т.е. речевой интерференции, порождаемой различиями фоностилистики изучаемого и родного языков, осуществляется внедрением разработанной системой упражнений в учебный процесс.

Ключевые слова: язык, динамика, фоностилистика сегментная и суперсегментная, сходства и различия, интерференция, система упражнения.

Язык существует в статике и динамике. Динамический аспект языка реализуется в речепроизводстве, на основе которого формируются синтагматические отношения между языковыми единицами.

Синтагматический аспект в языках мира имеет общие и специфические особенности. Общие моменты синтагматики характерны всем языкам. Специфические аспекты синтагматики характерны каждому языку в отдельности и составляют ее индивидуальную особенность.

Синтагматика языка порождает и фоностилистику как сегментную, так и суперсегментную. Новое направление в языкознании, т.е. фоностилистику как самостоятельную научную дисциплину впервые предложил и разработал Трубецкой Н.С. [8]. Он ее назвал звуковой стилистикой. Н.С. Трубецкой выделил два типа фоностилистики: а) сегментную фоностилистику; б) суперсегментную фоностилистику.

Сегментная фоностиластика – это изменение звучания слова, т.е. изменение в составе слова одной или двух фонем. Например:

русский язык: золото – золотая;

казахский язык: қазір – кәзір (сейчас);

узбекский язык: совимоқ – совумоқ (охлаждаться);

Суперсегментная фоностиластика:

русский язык: твОрог - творОг (изменение места ударения);

казахский язык: саламатсыз ба – сәлеметсіз бе (лингвотвердый, лингвомягкий сингармонизм: «Здоровы ли Вы?»);

узбекский язык: от – ўт (сингармотвердый, сингармомягкий сингармонизм: трава, пройди);

Различия фоностилистики вышеприведенных примеров в разносистемных языках порождают проблему как в общем языкознании, так и в сопоставительной лингвистике, лингводидактике и методике.

И сегментная, и суперсегментная фоностиластика характеризуются стилистически равнозначными и стилистически неравнозначными фоновариантами [3, 7], что имеет большое теоретическое и практическое значение.

Различия в фоностилистике разносистемных языков порождают интерференцию в речи на неродном языке [1, 2, 6], что может привести к

искаженному (ненормативному) восприятию, т.е. к девиации, при которой семантическое и стилистическое выдвигание может измениться [4, 5]. В итоге могут быть сформированы в сознании обучающихся иные (неправильные) психообразы языковых единиц и их фоновариантов. Например:

а) очень часто изучающие неродной язык стилистически разные фоноварианты не дифференцируют, воспринимают и воспроизводят как одинаковые. Например: золотая – златая, твОрог – творОг.

Для носителя тюркских языков и золотая, и златая – это золото, золотое, поэтому они могут произнести эти фоноварианты одинаково – как золотой.

б) Фиксированность ударения на последнем слоге в тюркских языках и разноместность и подвижность словесного ударения в русском и английском языках порождает комплексную интерференцию, в которой сочетаются и сегментная, и суперсегментная интерференции.

При анализе фоностилистической речевой интерференции, ее описании и внедрении в учебный процесс следует дифференцировать типы речевой интерференции: потенциально-возможную интерференцию, фактическую интерференцию; уровневую интерференцию, межуровневую интерференцию; парадигматическую интерференцию, синтагматическую интерференцию.

В случае с фоностилистической речевой интерференции уровневая и межуровневая интерференция функционируют одновременно, так как звуковое изменение – это уровневая (фонетическая интерференция), а межуровневая интерференция – это стилистическая интерференция.

Фоностиликотика как раздел языкознания, функционирующая на стыке звукового строя языка и стилистики, начала серьезно разрабатываться в последней четверти 20 века и в настоящее время. Однако, работ по фоностиликотике сопоставительного характера немного. Сопоставительный анализ описания фоностилистики разносистемных языков является основой ее лингводидактического описания для цели обучения. Лингводидактика дает методисту тот материал, на основе которого он будет обучать неродному языку инофонов [9].

На основе лингводидактического описания по результатам сопоставительного исследования фоностилистики родного и неродного языков разрабатываются учебно-языковые задания (система упражнения), которые охватывают статические и динамические особенности языка в парадигматическом и синтагматическом аспектах.

Теория упражнения строится так, чтобы обучающиеся поняли, восприняли и воспроизвели:

а) парадигматические свойства стилистических фоновариантов языковых единиц;

б) синтагматические свойства стилистических фоновариантов языковых единиц;

в) в совокупности парадигматические и синтагматические свойства языковых единиц. Объясняется это тем, что изучающие неродной язык могут изолированно усвоить парадигматические свойства стилистических фоновариантов от их синтагматических свойств или – наоборот. Полноценное же овладение фоностилистикой неродного языка характеризуется именно комплексным ее овладением: сегментную и суперсегментную фоностилистику, их парадигматику и синтагматику.

Таким образом, лингвотеоретические и лингвометодические аспекты фоностилистики, как разделы языкознания, имеют прямое отношение к теории языка, сопоставительной лингвистике, лингводидактике и методике, так как она является по своей природе междисциплинарной дисциплиной, поэтому ее изучение в теоретических и практических целях является актуальной проблемой для лингвиста, лингводидакта, методиста.

Список литературы.

1. Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. Ташкент, ФАН, 1991. – 241 с.
2. Джусупов М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика, 2021. Т.12. №1. С.23-40.

3. Джусупов М., Сапарова К.О. Тюркская фоностилистика (на материале узбекского языка). Астана, «Сарыарка», 2011, 237 с.
4. Джусупов Н.М. Теория выдвижения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – Москва, 2016. - №2. С. 41-50.
5. Джусупов Н.М. Теория выдвижения: лингвистические и методические проблемы (на материале иноязычных текстов публичных выступлений) // Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам и переводу в вузе: Материалы международной конференции. – Москва: РУДН, 2009. – С. 115-117.
6. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ч.1 1935; Ташкент, 1968, с. 128.
7. Сапарова К.О. Фоностилистика русского и узбекского языков. Ташкент, «Ўзбекистон», 2006, 270 с.
8. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. Москва, 1960. – 372 с.
9. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Астрель, Аст-Хранитель, 2008г, 746 с.

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ-МИНИМУМОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ *Налбандян С.Р.*

Ереванский государственный медицинский университет
имени Мхитара Гераци, Ереван, Республика Армения

Свободное владение профессиональной речью на иностранных языках заслуживает особого внимания, в особенности, если это касается специалистов медицинского профиля. Анализ существующих методик преподавания языков, в частности русского как иностранного, в медицинском вузе позволил нам обратить внимание на существующий метод обучения терминологии с учетом сопоставительного анализа слов и выражений, используемых в родном и других иностранных языках, и необходимости составления словаря-минимума, которым должен владеть как студент-бакалавр, так врач любого профиля.

В данной статье речь идет об опыте создания преподавателями кафедры иностранных языков ЕГМУ «Русско-латино-англо-армянского лексического словаря-минимума», адресованного медикам.

Дана оценка эффективности обучения языку специальности, с опорой на сравнительно-сопоставительный, ассоциативный методы обучения иностранным языкам, что значительно усиливает мотивацию их преподавания в неязыковой среде.

Изучение любого иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, рассматривается нами как обязательный компонент

профессиональной подготовки специалиста с высшим медицинским образованием и требует тщательной подготовки к занятиям со студентами, отдавая предпочтение современным, эффективным, рассчитанным на максимально быстрый результат методикам обучения языкам в неязыковом вузе.

Основой преподавания языку специальности и критерием оценки уровня языковой компетенции студента-медика является наличие базовых знаний по специальности в зависимости от уровня и этапа обучения; свободное владение им устной и письменной профессиональной и разговорной речью, «скелетом» которой является знание лексического минимума, являющегося неотъемлемой составляющей любого комплекса по изучению иностранных языков, что обеспечивает объективный унифицированный контроль для определения уровня как общего владения языком, так и владения им в любой сфере деятельности.

Четырехязычный лексический словарь-минимум, над которым работают преподаватели кафедры иностранных языков ЕГМУ, предназначен как для студентов-медиков, так и для магистров, клинических ординаторов, аспирантов, практических врачей и переводчиков научной медицинской литературы.

Он максимально минимизирован, в него включено около 2500 наиболее употребительных слов и выражений, терминов и терминологических единств, наблюдающихся в активе общемедицинского, фармацевтического и стоматологического профиля, что обеспечивает решение коммуникативных задач, определённых стандартом II сертификационного уровня.

Данный словарь-минимум уникален тем, что сочетает в себе элементы разных типов словарей: толкового, многоязычного, учебного, тематического, фразеологического, что позволяет в сжатые сроки успешно пополнить информационный банк слов и выражений, терминов и терминологических словосочетаний, необходимых для знания метаязыка медицины специалисту любого профиля.

Функциональное многоязычие в медицинской сфере – факт неоспоримый, продиктованный исторически обусловленным влиянием и взаимопроникновением древних языков (латинского и греческого) с европейскими – английским, французским, немецким, русским. Процесс этот перманентный и представляет, конечно, большой интерес для всех специалистов языка. Как отмечает Хохлова Е.Л., «рост социальной роли науки, постоянное увеличение объема информации обусловили необходимость систематического исследования терминосистем как вновь появляющихся, развивающихся отраслей знания, так и уже сформировавшихся.» [1].

В последние годы, как утверждают методисты, в лингвистике большое внимание уделяется вопросам всестороннего изучения проблем терминологии, которое ведется на базе нескольких языков и различных, смежных областей. Не миновало это и нас.

Русский язык при создании своей терминологической системы, никогда не чурался тех новшеств, которые приходили из других языков, и легко принимал то, что было необходимо для обозначения новых медицинских понятий. Именно этим объясняется наличие в русском языке множества иностранных медицинских терминов, начиная с латинского и греческого и заканчивая западноевропейскими языками.

Процесс пополнения терминосистемы русского языка словами иноязычного происхождения естественный и неизбежный. «Если слово родного языка еще должно обособиться, прежде чем стать термином, то иноязычное – уже готовый термин, оно больше знак, чем слово родного языка. Кроме того, слово родного языка не обладает такой резко дифференцирующей способностью, как заимствованное, а дифференцирующая функция наименований является одной из главных для любой области научного знания». [2]

Не удивительно и то, что в современной русской медицинской терминологии одновременно могут использоваться два термина-синонима. Например, слово *анемия*, заимствованное из греческого языка, и слово

малокровие, образованное средствами русского языка по одинаковой модели с греческим термином.

Количество латинских терминов в языке медицины значительно меньше в сравнении с греческим языком. К примеру, это термины, первой частью которых являются латинские элементы *вібра-* (от *vibro* – дрыжу, вагаюся; выражает понятие «вибрационный»), *каранара-* (от *coronarius* вянечны; выражает понятие «который имеет отношение к коронарным артериям сердца»).

Многие термины, заимствованные из других языков, используются уже в готовом виде. К примеру, *сомнамбулізм* (*somnambulisme*, от латинского *somnus* “сон” + *ambulare* “хадзіць” – с французского языка).

На сегодняшний день самый большой класс заимствованных медицинских терминов составляют слова, пришедшие из английского языка, что обусловлено многими факторами.

Все вышесказанное говорит о целесообразности изучения медицинской терминологии на русском языке с обращением к их аналогам в других иностранных языках, находя сходство и различие, развивая ассоциативную память и способствуя их лучшему запоминанию и усвоению.

Как было отмечено выше, что термины не являются раз и навсегда данной структурной единицей. Меняется как их форма, так и содержание. Если изменяется содержание самого научного понятия, то претерпевает изменения и обозначающий его знак. Исторически это оправдано и в каждом отдельном случае имеет свою этимологическую правку.

Сопоставительный метод изучения медицинской терминологии на базе русского, латинского, английского и армянского языков способствует плавному погружению в мир терминов, раскрывает их многозначность, динамику распространения одного языка в другой, их переплетения, указывает на языковые особенности, определяемые спецификой каждого языка в отдельности.

Да, есть немало терминологических словарей, двуязычных и многоязычных, электронных и печатных, используется универсальный лексический минимум для студентов всех уровней обучения русскому как иностранному, прекрасно зарекомендовавший себя на протяжении многих лет в плане усвоения активной общеупотребительной лексики. Поэтому есть иллюзия, что вопросы, связанные с лексическими минимумами, давно решены.

По В.В.Морковкину, лексические минимумы бывают двух типов. Первый тип – это словники, подлежащие обязательному усвоению для изучения любого неродного языка, служащие лексической основой обучения русскому языку на определенном этапе [3-5]. Второй тип - это учебные одноязычные и двуязычные словари, предназначенные для лиц, изучающих русский язык в тех или иных условиях [6,7], которые в нашем случае – в вопросах обучения языку медицины, приобретают особое значение. [8]

Как было отмечено ранее, существующие минимумы не являются чем-то статичным. Словари, как и люди, живут, устаревают, рождаются новые словообразовательные единицы, термины, задача же русистов - в оценке объективной, реальной картины, имеющей место в разрезе современных языковых явлений, их анализе и установлении межязыковых аналогий; указании на то, как меняются значения слов или их оттенки при переходе из одного стиля в другой с учетом многозначности слов и понятий.

Хохлова Е.Л. в своей работе отмечает, что «терминология является по своей сути живой, открытой, постоянно пополняющейся в силу всестороннего характера изучения предмета системой, используемой не только историками, но и исследователями в мультидисциплинарных областях».

Общее количество слов, вошедших в лексический словарь-минимум, составляет около 1500 самых употребительных терминологических понятий.

Материалом для отбора послужили учебники для медицинских вузов, содержащих четкие определения медицинских понятий; лекции и проработки по основным медицинским дисциплинам (1-3 курсы); словари, как толковые (одноязычные), так и переводные (дву- и многоязычные), отобранные с целью

выявления наиболее употребительной медицинской терминологии, используемой и в смежных предметных областях; специализированная литература (научные журналы).

В частности, были использованы: «Толковый словарь русского языка» под ред. С.И. Ожегова, «Толковый словарь русского языка конца XX века, «Краткий толковый словарь для иностранцев» под ред В.В. Розановой, «Словарь синонимов» под ред. А.П. Евгеньевой, «Словарь антонимов» под ред. Л.А. Новикова, словарь «4000 наиболее употребительных слов русского языка» под ред. Н.М. Шанского и др.

С учетом канонов лексикографии, нами были определены критерии отбора терминологической лексики для создания данного словаря-минимума для студентов-медиков:

- семантическая ценность (т. е. способность слова обозначать предметы и явления, наиболее часто встречающиеся в реальной и профессиональной практике речи);

- способность слова входить в различные словосочетания, т. е. широта семантико-синтаксических связей;

- частотность употребления в вышеназванных стилях речи;

- высокая словообразовательная способность слова.

Особое внимание уделялось лексико-семантическим вариантам многозначных слов в зависимости от их стилевой принадлежности.

В.В.Морковкин отмечал, что «если не считать интерференции, наибольшее количество ошибок при усвоении русской лексики иностранные учащиеся делают в тех случаях, когда сталкиваются с явлениями синонимии, омонимии, паронимии и т. д., затрудняющими правильный выбор нужного слова.» [9] Исходя из этого постулата, с целью предупреждения подобных ошибок, мы включили в словарь-минимум синонимы и антонимы предложенных понятий в общеупотребительном контексте.

Таким образом, учебный лексический словарь-минимум включает в себя:

1. Прямой перевод основного слова или выражения на четырех языках: армянский, латинский (мертвый) и иностранные языки – русский и английский.

2. Краткую грамматическую характеристику частей речи. К примеру, имена прилагательные предлагаются в своей первоначальной форме – им. п. мужского, женского и среднего рода ед. ч. и именительном падеже мн. ч. (заботливый, -ая, -ое, -ые; мягкий, -ая, -ое, -ие).

3. Многозначные слова в наиболее употребительных и актуальных лексико-семантических вариантах (фразеологизмы, устойчивые словосочетания).

4. Синонимичные и антонимичные конструкции, включая их аналоги в каждом иностранном языке.

Порядок расположения слов в словаре алфавитный.

Грамматический комментарий представлен в объёме, достаточном для восприятия и понимания предложенного слова или словосочетания. Термины, предназначенные для активного усвоения, выделяются полужирным шрифтом; слова, предлагаемые для пассивного усвоения, представлены нежирным шрифтом, вопросы обозначены курсивом.

RUSSIAN LATIN

ARMENIAN

ENGLISH

Рабочий вариант буквы Б

база, ж.р., -ы

данных basis, is f/fundamentum, i n

datorum բազա, հիմք, հիմնարան basis/base/foundation

базальный, -ая, -ое, -ые

(или основной)

мембрана

слой *basalis, e; basilaris, e*

membrana, ae f

/ tunica, ae f

lamina, ae f

/scheda, ae f

/ propago, inis f բազային (կամ հիմնական)

մեմբրան

շերտ *basic/basal/abapical*

•membrane

•layer

базироваться на чем?

на фактах,

на результатах

(или опираться на факты, результаты) *fundatur; fundo, are i*

de facto

de eventibus

/exitibus հիմնվել

փաստերի, արդյունքների վրա

(կամ հենվել փաստերի, արդյունքների վրա) *be founded/be based*

on/upon

базис, м.р., -а

(или основание чего-либо) *basis, is f/fundamentum, i n/radix, icis f*

բազիս, հիմնակետ (կամ ինչ-որ բանի հիմք) *base/basis/foundation*

бактериальный, -ая, ое, -ые

инфекция

заболевание *bacterialis, e*

infection, onis f

morbus, I m բախտերիս

- վարակ
- հիվանդություն bacterial
- анализ,
- исследование
- оружие bacteriologicus, a, um
- analysis, is f
- investigatio, onis f
- arma, orum n

/telum, I n /supplementum, I n մանրէաբանական

- վերլուծություն
- հետազոտություն
- զենք bacteriological

- analysis
- research
- weapon

Многоязычный (русско-латино-англо-армянский) перевод является одним из основных механизмов, усиливающих мотивацию процесса обучения метаязыку медицине данного контингента. Опираясь на сравнительную грамматику родного армянского, латинского и иностранных языков, обучающиеся, независимо от основной цели обучения, косвенно знакомятся с теми языковыми явлениями, которые схожи или присущи каждому из изучаемых языков.

К примеру, языковая и историческая близость латыни и русского языка, несомненно, благоприятствует скорейшему овладению обоими языками, опираясь на популярный в методике преподавания иностранных языков сопоставительный метод обучения и развитие ассоциативного мышления, что, несомненно, дает лучшие результаты.

Исходя из вышесказанного, очевидно, что данное пособие – еще одна из ступенек к приобщению обучающихся к метаязыку медицины, активному

использованию новых медицинских терминов как в устной, так и в письменной речи, в медицинской профессиональной деятельности.

Данный вид работы обогащает словарный запас учащихся в максимально короткие сроки и мотивирует их интерес к изучению иностранных языков.

В подготовке лексического словаря-минимума принимают участие специалисты русского, латинского, английского, армянского языков, преподаватели и переводчики, сотрудники кафедры иностранных языков ЕГМУ им.Мх.Гераци.

Список литературы.

1. Хохлова Е.Л. Тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 10.02.21, кандидат филологических наук «Содержание терминологического поля в многоязычной терминографии: Применительно к исторической терминологии в английском, французском, немецком и русском языках», 2005
2. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы [Текст] / О.Д. Митрофанова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1973. – 146 с.
3. Фокина Г.В. Лексическая основа курса русского языка. — В кн.: Из опыта преподавания русского языка не- русским. Вып. 3. М., 1965.
4. Денисов П.Н., Морковкин В.В., Скопина М.А. Список русских слов для начального этапа обучения (1300 слов).— В кн.: Лексические минимумы русского языка. М., 1972.
5. Балог Э., Сосенко Э.Ю. и др. Лексический минимум по русскому языку для студентов филологических факультетов университетов Венгрии. Будапешт, 1974.
6. Anpilogova B., Vladimirsky E., Zimin V. ets. Essential Russian-English Dictionary. 2-nd ed. M., 1973.
7. Кошараш П., Феньвешн-Коняева Е. Лексический минимум русского языка. Пособие для учителей общеобразовательных школ, Будапешт, 1969.
8. Морковкин В.В., Дорогонова И. А. О новом типе лексического минимума современного русского языка//Русский язык за рубежом.- 1976.- № 2.- С. 59-62.
9. Байниева К.Т., Умурзакова А.Ж. Функциональная значимость трехязычных словарей в полиязычном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 8-4. – С. 776-779; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7240> (дата обращения: 26.03.2022).

ОБУЧЕНИЕ FUTURE TENSE С ПРИМЕНЕНИЕМ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

Резенов И.А., Приходченко П.И.

Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), Н. Новгород, Россия

В статье рассматриваются возможности методики обучения использованию форм Future Tense английского языка с опорой на когнитивный подход. Описываются различия в значении и употреблении will и shall, а также приведены примеры упражнений для объяснения и закрепления материала.

Ключевые слова: когнитивный подход, английский язык, Future Tense, значения will и shall.

Организация обучения грамматике английского языка является одним из наиболее трудоемких аспектов работы педагога в школе. Это связано с рядом факторов. К ним относится явное различие грамматических систем родного и изучаемого языков, с одной стороны, и стремление обучающихся перенести грамматические знания собственного языка на язык иностранный, с другой. Облегчить труд педагога по выявлению и реализации механизмов усвоения грамматического материала призван когнитивный подход.

В методике преподавания иностранных языков его применение обусловлено поиском решения проблемы оптимальной организации познавательных действий учащихся, соответствующей естественному познавательному поведению человека [6]. Иными словами, усвоение грамматического материала обусловлено «стандартными» законами организации познавательной деятельности, в основе которых лежит соблюдение следующей последовательности: анализ → автоматизация [2]. С точки зрения когнитивного подхода в лингвистике языковые явления объясняются вне языковой реальности, одновременно привлекая социальные, культурные и психологические факторы функционирования языка.

Применение когнитивного подхода на уроке иностранного языка помогает избежать излишнего заучивания материала в пользу

непосредственного понимания учеником принципов работы грамматических конструкций, а также понимаю их смыслов. Такой опыт, полученный в ходе самостоятельной мыслительной деятельности, богаче и более применим практически, ведь понимание сути механизма создаёт крепкую основу для самостоятельного обучения [7]. Возможность реализации когнитивного подхода в обучении иностранному языку в средней школе объясняется тем, что обучающиеся «в этом возрасте уже обладают логическим мышлением и оно позволяет им легко находить правила и нормы... Это подтверждает наличие тесной взаимосвязи между основными когнитивными и лингвистическими структурами» [3]. Тогда, по мнению М. Цветковой, овладение грамматикой иностранного языка перестанет быть процессом заучивания правил и исключений из них. Вместо этого, обучающиеся могут усвоить смысл грамматической конструкции, ее взаимосвязь с другими грамматическими категориями, что облегчит их использование в речи [10].

В отношении грамматической категории будущего времени и функции глаголов *shall*, *will* и конструкции *to be going to*, лежащей в фокусе практической части данного исследования, мы провели предварительный теоретический анализ в русле функционально-семантического подхода, согласно которому каждое явление языка исследуется с точки зрения как его внутренней структуры, так и его функционирования. Иными словами, «язык изучается в конкретной ситуации, в действии, в тесной связи различных языковых явлений» [4].

Глаголы *will* и *shall* являются структурными элементами построения Future Tense. Причем выбор того или модального глагола (в данном случае *will* или *shall*) будет обусловлен лексическим значением этих слов. С грамматической точки зрения они равнозначны.

Глагол *will*, используемый для образования будущего времени главным образом во 2 и 3 л. ед. и мн. числа также имеет ряд значений с модальным оттенком [1, 5]. Чаще всего это значения волеизъявления, желания, предсказания будущих событий, угрозы, обещания или приказа [8, 9, 5]. Также

стоит упомянуть, что *will* используется в вежливых просьбах и приглашениях и в условных предложениях 1-го типа, где у события шанс произойти высок [5].

В современной речи глагол *shall* употребляется значительно реже, чем *will* и чаще всего соотносится с местоимениями 1-го лица [8, 5], однако продолжает быть важным грамматическим и смысловым элементом. Если говорить о его модальной функции, то *shall* может обозначать долженствование, приказание, угрозу или принуждённость, подчинение внешним обстоятельствам [1]. Также *shall* используется, когда речь идет о событиях, которые произойдут согласно закону, договоренности. При этом *shall* свободно употребляется с местоимениями и существительными во 2 и 3 лице [8]. То есть при выборе *shall/will* важен не столько грамматический критерий (лицо подлежащего), сколько семантический – значение данных слов. Данный вывод является одним из основополагающих при реализации нашего подхода на практике.

Разработанная нами система упражнений, в основе которой лежит последовательность анализа грамматического явления и отработки грамматического навыка, была реализована на занятиях в школе на материале Future Tense, некоторых видовременных форм Present Tense, Future-in-the-Past, конструкции *to be going to* и некоторых модальных конструкций. В экспериментальном обучении участвовала одна подгруппа класса в количестве 11 человек.

Упражнение 1. Прокомментируйте использование той или иной формы будущего времени в предложениях.

- 1) I think it will rain tomorrow.
- 2) Look at the dark clouds! It is going to rain soon!
- 3) The train arrives at ten; you have to be quick to be there in time.
- 4) I will have done my homework my homework by Tuesday.
- 5) I shall be there at five; we have a deal.

Ожидаемый результат выполнения данного упражнения – объяснение обучающимися разницы в использовании различных форм будущего времени.

Опрос по результатам выполнения данного упражнения проводился во фронтальном режиме. Проведя математический анализ полученных ответов, мы подсчитали, что безошибочность выполнения данного упражнения составила 48%.

Далее следовали упражнения на закрепление понимания разницы употребления глаголов shall / will.

Упражнение 2. Составить предложение с will или shall в зависимости от ситуации. (В скобках указаны примерные варианты)

1) В классе душно, вы хотите спросить у учителя разрешения открыть окно. (Shall I open the window, please?)

2) Вы хотите пойти на концерт на следующей неделе. (My favourite band is coming next weekend, I will certainly be there!)

3) Сегодня у вас важная контрольная и вам обязательно необходимо быть там в 5 часов. (We're writing a serious paper today, I shall be there at five)

Доля правильных ответов обучающихся составила 62%.

Упражнение 3. Прокомментируйте использование will или shall в предложениях.

1) Friends will be friends when you need their help.

2) You shall not pass the gate!

3) We shall be mindful and not make this mistake again.

В данном упражнении проверялись умения обучающихся аргументировать собственную точку зрения посредством применения усвоенных грамматических знаний. Правильные ответы составили 73% от общего количества ответов обучающихся, что демонстрирует положительную динамику усвоения материала.

Отметим, что в ходе выполнения упражнений школьники проявляли интерес к поиску обоснования использования форм будущего времени, активно обсуждали варианты правильных ответов. Это говорит о том, что в процессе организации учебной деятельности удалось преодолеть барьер, возникающий у обучающихся в отношении изучения временных форм глагола: школьники не

отвлекались на форму построения будущего времени, уделяя больше времени функциям этих форм. Далее мы заметили, что, сконцентрировавшись таким образом на объяснении значения грамматических форм, школьники в последствии совершали менее ошибок в построении самих форм.

Таким образом, проведя предварительный анализ лексико-грамматических значений *will* и *shall* и контекстов их употребления, мы разобрали ряд конструкций и видовременных форм, используемых для описания будущего времени с позиции когнитивной грамматики и пришли к выводу, что Future Tense в английском языке имеет двойственную природу: модальную и темпоральную, причем с преобладающей модальной составляющей. На этом основании мы спроектировали ряд упражнений, которые применялись на уроке английского языка в школе. В результате выполнения данных упражнений мы обнаружили, что обучающиеся после разбора значений *will* и *shall* более осознанно и с меньшим количеством ошибок употребляют формы Future Tense в устной и письменной речи.

Список литературы.

1. Англо-русский словарь Мюллера (электронный ресурс) – <https://eng-rusmuller-dict.slovaronline.com/>
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – Москва: Просвещение, 1988. – 255 с.
3. Жантлессова Ж.У. Когнитивный подход в обучении иностранному языку (по материалам зарубежных исследований) // Вестник науки и образования. 2020. №5-1 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyu-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-po-materialam-zarubezhnyh-issledovaniy> (дата обращения: 07.03.2022).
4. Крылова М.Н. Функционально-семантический анализ как основа системного исследования языковых единиц. Функционально-семантическая категория сравнения // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2013/09/3736> (дата обращения: 24.01.2022).
5. Минаева, Л. В. Англо-русский словарь [Текст] / Л.В. Минаева, И.В. Нечаев. - 9-е изд., стереотип. - М. : Рус. яз. - Медиа, 2008. - 630 с.

6. Шамов А.Н. Коммуникативно–когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. — Москва, 2008. — № 4. — С. 34—42.
7. Шепетилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. — Москва, 2003. — № 2. — С. 69—73.
8. Collins English Dictionary (электронный ресурс)
<https://www.collinsdictionary.com/>
9. Merriam-Webster Dictionary (электронный ресурс) —
<https://www.merriamwebster.com/>
10. Tsvetkova, Miroslava. (2017). The cognitive approach as a challenge in foreign language teaching. *Studies in Linguistics, Culture, and FLT*. 1. 125-135. 10.46687/SILC.2016.v01.012.
11. Croft W., Cruse D.A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p.

УЧЕБНЫЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ ТЕАТР НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ

Семенова Е.В.

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального
университета, г. Лесосибирск, Россия

В статье анализируется опыт деятельности учебного студенческого театра на английском языке с целью создания условий для становления личности будущих учителей неязыковых профилей. Актуализируется мысль о сущности образования как служения. Раскрыт смысл и назначение деятельности студенческого театра на английском языке, где наряду с углубленным изучением иностранного языка и специфичностью театрального действия решалась задача создания условий для самоопределения будущих педагогов в профессиональной деятельности. Приводится описание опыта деятельности театра, определены условия эффективности работы: контент с доминантой выбора, формат диалога в период подготовки спектакля, итоговая рефлексия.

В последние годы система образования России решала многие принципиальные вопросы, среди которых мы выделяем как главный следующий: что для меня (учителя, обучающегося и всех остальных участников образовательного процесса) есть образование – оказание образовательных

услуг или служение? Высшее педагогическое образование не осталось в стороне от этой дилеммы. Сегодня студенты педагогических вузов во время обучения в институтах и университетах решают важную для себя сущностную проблему целеполагания будущей деятельности. Однозначного решения здесь не может быть уже потому, что мотивация у будущих учителей различная, притом, что она меняется за время обучения в вузе. Но если будущий учитель принимает для себя идею служения, он более всего начинает думать о себе и «включает» личностное начало. Это сложно и порой труднодостижимо, потому что требует от молодого человека усилий по осмыслению мира и своей роли в этом мире. Это связано не только с преодолениями на когнитивном уровне, но более всего в нравственном плане, с умением рефлексировать свою деятельность и процесс становления своей личности. Нет сомнения, что достижению поставленных целей в значительной мере должно способствовать профессиональное обучение: контент, технологии, образовательная среда.

Цель предлагаемой статьи – проанализировать возможности учебного студенческого театра на английском языке в контексте становления личности будущих учителей неязыковых профилей. Опытно-экспериментальная работа проводилась в Лесосибирском педагогическом институте – филиале Сибирского федерального университета в период 2007-2021 гг.

Самое простое объяснение эффективности использования театральной формы – привлечь студентов к углубленному изучению иностранного языка, с помощью самодеятельного театра создать атмосферу «необычности», что внесет значительное разнообразие в привычные занятия иностранным языком как предметом. Это вполне объяснимо, ведь магия театра известна давно. Но кроме внешнего эффекта нами была поставлена своего рода «сверхзадача»: создать условия, при которых у студентов возникла бы потребность лучше разобраться в себе и самоопределиться в будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, учебный театр обладает для этого реальными возможностями.

За основу работы был взят многолетний опыт отечественной театральной педагогики [3], где становлению личности будущих актеров уделяется не меньшее внимание, чем формированию у них профессиональных умений.

Существенным фактором, который способствовал достижению цели, был выбор контента театральных постановок, где как или иначе проводилась идея выбора. Так, в спектакле «Сотворившая чудо» по пьесе американского драматурга У. Гибсона история слепоглухонемой девочки Элен Келлер – своего рода выбор между стремлением преодоления трудностей и смирением перед судьбой. Концепцией спектакля «Легко ли быть молодым?» по мотивам «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина стал выбор между такими важными феноменами жизни, как верность и предательство, альтруизм и жадность, сознательное ограничение и стремление к безудержному удовольствию. В спектакле «I love you или превратности любви» студентам предлагалось «пропустить» через себя разные проявления любви, которая может быть жертвенной, эгоистической, продажной и др. и задуматься над тем, что значит любовь в жизни современного молодого человека.

Выбор контента всегда был так или иначе связан с литературным и драматургическим отечественным и англоязычным наследием. Английский язык играл здесь вполне определенную роль, которая обусловлена взаимосвязью языка и культуры [4]. По признанию студентов, роли, которые они исполняли, помогали на эмоциональном уровне не только понять персонаж и выстроить драматургию образа, но и «вжиться» в другую культуру, почувствовать себя, по Библеру, «немного немцем, немного французом» [2]. Такой диалог культур получался еще и потому, что в выступлении на сцене задействована не столько когнитивная, сколько эмоционально-чувственная сфера. Доказано, что именно эмоциональные впечатления остаются с человеком иногда на всю жизнь. Здесь особую роль играет преподаватель-режиссер спектакля. Важно было выстроить диалог со студентами-участниками спектакля так, чтобы они смогли разобраться в чувствах, которые вызывает у них персонаж, его поступки, линия роли в целом. Такой диалог возникал на

репетициях, и принимали в нем участие все, кто был задействован в спектакле, а не только исполнители ролей.

Не меньшее внимание в нашей работе мы уделяли зрителям, пришедшим посмотреть спектакль. Для лучшего понимания того, что происходит на сцене, действие всегда шло на двух языках: русском и английском. Этот прием получил название Runglish, и, по признанию студентов, не мешал исполнителям, а, наоборот, помогал им лучше воплотить роль на сцене. Наш опыт показал, что здесь не происходило интерференции, а для зрителей облегчало задачу сопереживания сценическому действию. Участники спектаклей, использующие Runglish, должны были быстро переключаться с одного языка на другой, не теряя общей линии роли, при этом следовать фонетическим приемам сценической речи, которые характерны для разных языков.

Покажем на конкретном примере, какие условия оказывались важными для достижения цели становления личности будущего педагога. Упомянутая выше идея выбора чаще всего реализовывалась косвенно, но иногда ее нужно было обострить. Так произошло со спектаклем «Чайка Джонатан Ливингстон. Выборы, которые мы делаем» [5]. Хорошо известная притча Р. Баха [1] достаточно сложна, наполнена аллегориями и скрытыми смыслами. Чтобы приблизить содержание и посыл притчи к студентам педагогического вуза, мы ввели в спектакль действующих лиц, которых нет в произведении Р. Баха: учительницу авторитарного типа мисс Бертон, ее учеников, ученицу, непохожую на других Мери Глейд, Майка Смита, друга Ричарда Баха – летчика, мечтающего стать писателем. Через весь спектакль проходит идея выбора: стать как все, избрав для себя удобный формат потребителя или стремиться к преодолению своих возможностей и добиваться совершенства, что было доказано судьбой Джонатана Ливингстона. Другой очень важный посыл в спектакле был связан собственно с педагогической профессией: ведь сам Джонатан Ливингстон был не кем иным, как Учителем для тех, кто в него поверил. Участники спектакля и зрители должны были решить очень важный

для себя вопрос: что я должен делать, чтобы мои ученики мне верили и шли за мной?

В то же время, несмотря на весь эффект театрального действия, невозможно просчитать и увидеть результаты проведенной опытно-экспериментальной работы. Для этого нужно время и отсроченное наблюдение. Тем не менее, мы пытались частично определить изменения, возникшие у участников спектакля и зрителей, в рефлексивных сочинениях и отзывах, которые они писали после спектакля. Язык был на выбор: русский или английский. Предпочтение отдавалось русскому языку, что вполне объяснимо – ведь речь шла о внутреннем состоянии, что порой трудно оформить даже на родном языке.

Приводим одно из сочинений, которое типично и отражает мнение и позиции многих.

«...После спектакля я долго не могла успокоиться. Все как будто про меня. Я вроде определила для себя, что не стоит стремиться ни к чему особенному в жизни: окончу институт, выйду замуж, рожу детей, буду, а лучше не буду работать. Все, как у всех. Стоит ли напрягаться? Но где-то в глубине души я понимала, что это все скучно и неправильно. Я хочу прочитать притчу, по которой поставлен спектакль, и разобраться в мыслях и чувствах, которые меня одолевают».

Подведем итоги.

Становление личности – процесс сложный. Здесь невозможны алгоритмы и заранее отработанные сценарии. Этот трудный путь каждый человек проходит сам, чаще всего ценой сложной внутренней работы. Вместе с тем, наша опытно-экспериментальная работа еще раз убедила нас в необходимости создавать условия, где бы происходило обострение поиска ответов на сложные жизненные вопросы. Конкретным воплощением задуманного стали для нас идея выбора контента, диалог в подготовительном этапе деятельности учебного студенческого театра на английском языке для будущих учителей,

рефлексивная оценка изменений, которые возникли в ходе подготовки к спектаклю, в ходе и после его просмотра.

Список литературы.

1. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон / Р. Бах. – М.: София, 2019. – 128 с.
2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Кнебель М.О. Поэзия педагогики: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://teatr-lib.ru/Library/Knebel/ped/>
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспектива / В.В. Сафонова // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – М., 2013. № 4 (4). – С. 53-72.
5. Чайка Джонатан Ливингстон. Выборы, которые мы делаем. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=eeGfEZREtg0>

