

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Минский государственный лингвистический университет

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ – 2023**

Сборник научных статей  
по итогам международной научно-практической конференции  
Минск, 22–23 ноября 2023 г.

Минск  
МГЛУ  
2024

УДК 378.147:811  
ББК 81.2–931  
Т 33

Рекомендован Редакционным советом Минского государственного лингвистического университета. Протокол № 2(72) от 05.07.2024 г.

Редакционная коллегия: И. Г. Колосовская (*ответственный редактор*), Н. Е. Лаптева, Т. П. Леонтьева, А. П. Пониматко, Л. А. Силкович, О. А. Соловьева, И. В. Чепик

Рецензенты: доктор педагогических наук, доцент *И. В. Таяновская* (БГУ); доктор филологических наук, доцент *О. А. Артемова* (МГЛУ)

**Тенденции** развития языкового образования в современном мире – 2023: сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 нояб. 2023 г. / редкол. : И. Г. Колосовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2024. – 288 с.

ISBN 978-985-28-0271-0

Издание содержит результаты исследований в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, представленные на международной научно-практической конференции. Рассматриваются вопросы инновационного развития языкового образования, цифровой трансформации и использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, разработки современных образовательных технологий и учебно-методического обеспечения, формирования и развития профессиональной компетентности переводчиков и преподавателей иностранных языков.

Предназначено для специалистов в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, а также обучающихся на уровне научно-ориентированного, общего и углубленного высшего образования.

УДК 378.147:811  
ББК 81.2–931



Электронная версия издания доступна  
в электронной библиотеке МГЛУ  
по ссылке [e-lib.mslu.by](http://e-lib.mslu.by) или по QR-коду

ISBN 978-985-28-0271-0

© УО «Минский государственный  
лингвистический университет», 2024

**Секция I**  
**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**  
**РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Проблемное поле**

Традиции и инновации в лингводидактике и методике обучения  
иностранным языкам

*УДК 378.147:811:167.2*

*Балабас Наталья Николаевна, кандидат филологических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова»,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: balnani@mail.ru*

*Natalia Balabas, PhD in Philology, Associate Professor  
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation  
e-mail: balnani@mail.ru*

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР НАУЧНОГО КОНТЕНТА  
КАК НОВАЯ ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ  
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Данная статья представляет новую форму проведения занятий в высших учебных заведениях, апробированную автором в течении девяти лет в четырех вузах Москвы и доказавшую свою высокую эффективность.

*Ключевые слова:* форма проведения занятий; обучение оффлайн и онлайн; аналитический обзор научного контента; повышение эффективности обучения; опрос информантов.

ANALYTICAL REVIEW OF SCIENTIFIC CONTENT  
AS A NEW FORM OF CONDUCTING CLASSES  
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This article presents a new form of conducting classes in higher educational institutions, tested by the author for nine years in four universities of Moscow and proved to be highly effective.

*Key words:* form of conducting classes; offline and online training; analytical review of scientific content; improving the effectiveness of training; Polling of informants.

События последнего ряда лет, несомненно, внесли коррективы в нашу жизнь. Это не могло не сказаться на учебном процессе. Ковид 19 явился вынужденным условием для быстрого овладения дистанционными формами обучения. Поначалу казавшиеся малоэффективными, они доказали свою жизнестойкость и успешность. А главное, это способ, позволяющий осуществлять учебный процесс несмотря на сложную ситуацию, будь то эпидемии, стихийные катаклизмы или неблагоприятные политические условия. «Современные ученые подчеркивают необходимость рассмотрения обучения иностранным языкам в дистанционном формате как элемента всей

образовательной системы, не противоречащего концептуальным направлениям ее дидактической организации» [1, с. 24]. «Насущная необходимость знания иностранных языков продиктована активизацией процесса мировой глобализации. В современном мире образ успешного специалиста, профессионала в своем деле, несомненно, связан со знанием нескольких иностранных языков» [2, с. 19].

Новые условия влекут за собой поиск новых форм организации учебного процесса. Заявленная новая форма проведения занятий, аналитический обзор научного контента, апробирована автором в течение девяти лет в разных вузах Москвы (Государственном университете Просвещения, Московском педагогическом университете, Московском финансово-промышленном университете «Синергия», Российском экономическом университете имени Г. В. Плеханова) на разных этапах обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Данная методика проведения занятий доказала свою эффективность и служит прекрасным дополнением к традиционным формам обучения. Важно учесть, что данная форма проведения занятий эффективна, но не рекомендована к частому использованию, желательно не чаще раза в модуль или двух раз в семестр. Предложенная форма предполагает выбор обучающимся научной статьи высокого уровня, опубликованной в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК по интересующей теме изучаемого теоретического предмета или практического курса теоретического предмета. Студент выбирает статью в соответствии со своими интересами в пределах изучаемого предмета и готовит аналитический обзор данной статьи с презентацией, излагая интересные и новые сведения в плане теории и яркие примеры в плане практики, указывая цель и задачи исследования, используемые методы, обосновывая свой выбор статьи. Как правило, подобные задания обучающиеся готовят две недели и назначается день, когда представляются доклады. Таким образом в течение одной или двух пар, в зависимости от численности группы, студенты (магистранты, аспиранты) получают актуальную информацию по изучаемому предмету. Перед ними открывается научный калейдоскоп современных тем, исследуемых учеными из разных вузов страны, и отдельные доклады складываются в единую картину современного состояния науки. Понравившиеся темы наталкивают на мысли при выборе тем курсовых и выпускных квалификационных работ. Перед ними возникают образцы правильной постановки цели, задач, определения предмета исследования, правильный выбор методов, примеры обоснования актуальности и новизны изучаемой темы. Дискуссия после каждого выступления обязательна, также как и дискуссия после всех выступлений, в ней обсуждаются наиболее интересные темы и понравившиеся статьи, наиболее интересная теоретическая информация. Проведение занятий по такой методике повышает научную грамотность и научную эрудицию студента. Такой вид работы был апробирован на всех курсах и ступенях высшего образования, в различных дисциплинах (французский, немецкий язык для аспирантов, теория и методика преподавания иностранных языков, лингвомето-

дические аспекты подготовки филолога, теория и методика преподавания европейских языков в полиэтническом пространстве, политическая лингвистика и имиджелогия, социолингвистика, введение в языкознание, общий курс языкознания, практический курс перевода, теоретическая фонетика французского языка).

Данный вид работы необходимо использовать, учитывая языковой уровень группы. На 1, 2, 3 курсе целесообразно предложенную форму работы проводить на родном языке. На 4 курсе, – в группах магистров и аспирантов как на родном, так и на иностранном языке. Проведение занятий с аспирантами в подобном формате на иностранном языке является одновременно прекрасной подготовкой к сдаче кандидатского минимума. Аспиранты таким образом расширяют свой научный кругозор и научный вокабуляр. Данная форма работы универсальна, т. к. ее можно использовать и оффлайн, и онлайн. Заявленная методика прошла длительную апробацию в двух форматах. После проведения занятий обучающиеся проходили анонимное анкетирование, в котором содержались вопросы по представленной методике, спрашивалось понравилось ли занятие в представленной форме проведения, хотели бы они, чтобы такие занятия проводились раз в модуль, два раза в семестр, чем понравилась представленная форма занятий. В результате девятилетнего исследования было собрано 312 анкет. Анализ собранного материала показал, что 95,5 % информантов одобрили представленную форму проведения занятий. Отмечалось, что данный формат проведения занятий позволяет повысить научную грамотность, научную эрудицию, увидеть актуальные темы исследований по изучаемому курсу, понять многие аспекты, необходимые для научной работы обучающегося в вузе, а именно, уметь ставить цель, определять задачи исследования, обосновать актуальность и новизну, подобрать методы исследования, правильно определить предмет и объект исследования. Именно такая форма проведения занятий помогает выбрать темы курсовых и выпускных квалификационных работ, дает возможность приобрести навыки для написания научных статей, докладов, курсовых и ВКР. Кроме того, занятия проходят динамично, содержательно, интересно и эмоционально. При проведении занятий с аспирантами задания варьируются. Они представляют доклады по изученной статье на иностранном языке и доклады по изученным авторефератам диссертаций на родном языке. Лингвистические группы могут представлять авторефераты и на иностранном языке, в зависимости от уровня владения. Использование аутентичных текстов дает возможность обогатить свой словарный запас и обеспечить более высокий уровень владения языком [3, с. 9].

Итак, представленная новая форма проведения занятий, аналитический обзор научного контента, прошла длительную апробацию и можно с уверенностью заявить, что данная форма работы является информативной, динамичной и универсальной формой проведения занятий, подходит для всех теоретических дисциплин и для практических занятий по теоретическим дисциплинам всех отраслей знаний.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисова И. В.* Дистанционный формат в обучении иностранному языку: поиск новых возможностей // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12. № 1.: Спец. вып. С. 23–28.
2. *Балабас Н. Н.* О некоторых особенностях эффективного преподавания профессионально ориентированного иностранного языка (на примере французского языка) // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. Электросталь, 2011. С. 19–21.
3. *Балабас Н. Н.* Некоторые особенности изучения аутентичной прессы на неязыковых факультетах (на материале текстов социокультурной и профессионально-ориентированной направленности) // Современные тенденции в обучении иностранным языкам. М., 2012. С. 5–11.

УДК 378.147:811'243

**Головач Елена Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [golovatch@yahoo.com](mailto:golovatch@yahoo.com)

**Yelena Golovatch**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Republic of Belarus  
e-mail: [golovatch@yahoo.com](mailto:golovatch@yahoo.com)

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В статье рассматривается опыт создания учебного пособия по дисциплине «Практика устной и письменной речи» для студентов языковых специальностей. Представлен комплекс упражнений для совершенствования лексических навыков студентов, включающий упражнения на контекстуальную догадку, повышение collocational awareness, словообразование, перефразирование и использование новой лексики в речи.

*Ключевые слова:* лексические навыки; collocational awareness; студенты; взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

### BOOSTING STUDENTS' LEXICAL SKILLS WHILE TEACHING FL SPEAKING

The article describes the experience of writing a speech practice textbook for students majoring in Modern Languages. The author elaborates on a set of exercises and tasks designed to develop lexical skills, which includes contextual guessing, raising awareness of collocations, word formation, paraphrasing and using new vocabulary in speech.

*Key words:* lexical skills; awareness of collocations; students; integrated skills development.

Очевидна необходимость владения студентами, обучающимися по специальности «Переводческое дело», большим словарным запасом, как пассивным, так и активным. В соответствии с учебной программой по этой новой специальности обучающиеся должны уметь порождать устные и письменные высказывания в соответствии с системой, нормой и узусом изучаемого ино-

странного языка, а также использовать иностранный язык в качестве инструмента профессиональной деятельности. Это невозможно без в достаточной степени сформированных лексических навыков.

В учебном пособии, которое создается нами для студентов 2 курса по дисциплине «Практика устной и письменной речи (первый иностранный язык)», для решения данной проблемы был разработан комплекс языковых и условно-речевых упражнений, выполнение которых создает базу для следующего шага – коммуникативных заданий, направленных на развитие умений устной иноязычной речи.

Мы опираемся на принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, следовательно, новые лексические единицы всегда представлены в контексте (выделены в тексте для чтения либо представлены в отдельных фрагментах видеоскрипта). Обучающимся предлагается соотнести данные слова и словосочетания с синонимичными либо с их определениями. При таком подходе к презентации лексики максимально задействуется контекстуальная догадка. Само упражнение носит проблемный характер, т. к. обучающимся не предлагается готовых решений.

Студенты также выполняют ряд упражнений на соотнесение слов и выражений с синонимами, антонимами. Большое внимание в пособии уделяется коллокационной осведомленности обучающихся. Им предлагаются упражнения на составление наиболее типичных коллокаций. Например,

**Match the parts of the expressions that go together. Work in pairs and check your answers.**

1. to make	a. in Literature
2. to have a solution/ a plan	b. from the crowd
3. to major	c. feedback on a product/ smb's performance
4. to stand out	d. small talk
5. to give	e. on the details / the topic / the issue
6. to elaborate	f. in your back pocket / up your sleeve

**Work in pairs: Student A and Student B. Student A, close your book. Student B, test your partner. Say the words on the left for your partner to give the collocations. When you are done, change over.**

Кроме того, в учебном пособии уделяется внимание расширению словарного запаса с помощью выполнения упражнений на словообразование.

На следующем этапе (совершенствования лексических навыков) обучающиеся используют данную лексику в новом контексте. Для этих целей им предлагаются упражнения нарастающей сложности, самым простым из которых является перефразирование слова или выражения, употребленного в новом контексте. Например,

**Paraphrase the words and expressions in bold using your active vocabulary.**

1. **Do not underestimate** the importance of contract terms and conditions.
2. Before a job interview, make sure to have some questions for your interviewer **up your sleeve**.
3. Don't **speak negatively about** your previous boss, team or job. Even if your former boss was the worst, be neutral and mention what you have learned and above all what you would like to learn now.

Обучающиеся также выполняют упражнение на перевод с русского на иностранный язык, которое, очевидно, представляет бóльшую сложность. Еще более сложным и одновременно более интерактивным упражнением является следующее.

**Work individually. Choose 5 expressions from ex. 1-2 that you want to remember and write 5 gapped sentences with them.**

MODEL: I got ready for the interview. At least I have a couple of interesting ideas \_\_\_\_\_.

ANSWER: in my back pocket / up my sleeve

**Work in pairs or small groups. Take turns to read your gapped sentences for your partners to complete.**

Сложность данного упражнения заключается в том, что студенты не только выполняют, но по сути самостоятельно создают его.

Наконец, к условно-речевым упражнениям, в которых только частично задана форма высказывания и с помощью которых студентов можно стимулировать использовать новые слова и выражения в речи, относятся следующие: упражнения в перефразировании части вопроса или утверждения и его последующее обсуждение и написание на отдельном листе кратких ответов на вопросы, содержащие активный вокабуляр, с их последующим объяснением.

Например,

**Paraphrase the expressions in brackets using the active vocabulary and write two more questions for discussion about jobs.**

1. What job interview questions would you find it difficult or easy to \_\_\_\_\_ (give detailed answers)? Give some examples.
2. What kind of stories should you have \_\_\_\_\_ (prepared just in case) for a job interview? Could you give some examples?
3. Do you agree that your body language may be \_\_\_\_\_ (very important) during a job interview? What gestures should you avoid?, etc.

**Discuss the questions in small groups or do a class survey. Report on the most interesting answers to the class.**

Данное упражнение можно дополнительно усложнить, предложив каждому обучающемуся задать своим одноклассникам только один вопрос из списка и свои два вопроса выбрать, не читая их из учебника.

Примером задания на написание кратких ответов является следующее.



**On a piece of paper write down short answers to the questions about your future job (a job you'd like to do).**

- which aspects of the job you would find **mundane**
- which aspects of the job would **give you a buzz**
- the **salary / wages** that you think you would be getting there
- for doing what you may **be given the sack**
- what could make you **quit**

**Swap your answers with your partner. Without looking at the exercise, explain your answers to them.**

На следующем этапе обучающиеся выполняют коммуникативные задания, направленные на развитие умений устной иноязычной речи.

Таким образом, формирование и совершенствование лексических навыков проходит в несколько этапов, начиная от презентации новой лексики в контексте, продолжая упражнениями на соотнесение формы и значения, словообразование и повышение коллокационной осведомленности обучающихся и, наконец, на заключительном этапе студентам предлагаются условно-речевые упражнения, с помощью которых новая лексика получает выход в речь. Мы считаем, что использование данного комплекса упражнений будет способствовать совершенствованию лексических навыков обучающихся и послужит надежным фундаментом для последующего развития умений устной иноязычной речи.

*УДК 378.147:811*

**Гордейчик Марина Васильевна**, магистр

*Минский государственный лингвистический университет,*

*Минск, Республика Беларусь*

*электронная почта: mar.belkova2012@yandex.by*

**Marina Gordzeichyk**, Master

*Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus*

*e-mail: mar.belkova2012@yandex.by*

**Костенко Наталья Ростиславовна**, кандидат педагогических наук, доцент,

*Минский государственный лингвистический университет,*

*Минск, Республика Беларусь*

*электронная почта: natalia.aniskovich@mail.ru*

**Natallia Kastsenka**, PhD in Pedagogy, Associate Professor

*Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus*

*e-mail: natalia.aniskovich@mail.ru*

## КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ УМЕНИЯМИ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье представлены предпосылки овладения студентами умениями устного иноязычного общения на основе теории контекстного обучения. Описаны источники контекстного обучения, формы деятельности студентов и модели обучения.

*Ключевые слова:* контекстное обучение; контекст; умения устного иноязычного общения; базовая форма деятельности; обучающая модель.

## CONTEXTUAL LEARNING AS AN EFFECTIVE PREREQUISITE FOR STUDENTS' MASTERING SKILLS OF ORAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

The article presents the prerequisites for students' mastery of oral foreign language communication skills based on the theory of contextual learning. The sources of contextual learning, forms of students' activities and learning models.

*Key words:* contextual learning, context; oral foreign language communication skills; basic form of activity; teaching model.

Эффективной предпосылкой овладения студентами умениями устного иноязычного общения, на наш взгляд, является *контекстное обучение*, основная идея которого заключается в том, чтобы интегрировать процессы обучения, производства и научную деятельность, тем самым связав учебный процесс с будущей профессиональной деятельностью. Эта концепция была разработана А. А. Вербицким и его школой в соответствии с деятельностной теорией передачи и усвоения социального опыта, который приобретается в процессе собственной активности индивида [1].

Теория контекстного обучения базируется на трех источниках. Во-первых, это деятельностная теория обучения. Во-вторых, это понимание контекста как условия, оказывающего влияние на процесс и результаты учебной деятельности студента, что является важным для будущей профессиональной деятельности. И, наконец, в-третьих, это теоретическое обобщение множества эмпирических исследований, связанных с использованием инновационных форм, методов и средств обучения, которые называются «активными».

Рассмотрим содержание этих источников более подробно.

В соответствии с первым источником теория контекстного обучения является одним из направлений деятельностной теории усвоения социального опыта, представленного в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина [2; 3; 4]. Согласно этой теории, усвоение содержания обучения осуществляется не простым путем передачи информации студенту, а через его собственную, внутренне мотивированную активность, которая направлена на изучение предметов и явлений окружающего мира. Благодаря такой активной деятельности человек приобретает социальный опыт, развивает свои когнитивные функции и способности, а также устанавливает систему взаимоотношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. Исходя из этой позиции, главная цель студента заключается не только в усвоении научных знаний и развитии определенных умений, но и в овладении целостной профессиональной деятельностью, где знания служат основой и средством ее реализации.

Вторым источником теории контекстного обучения и его смыслообразующей категорией является понятие *контекст*. В языкознании *контекст* определяется как относительно семантически завершенная часть текста или высказывания, которая раскрывает смысл и значение входящих в него слов

или предложений, а также служит лингвистическим окружением для определенных языковых единиц [5, с. 112]. В психологии понятие *контекст* также включает в себя ситуационный смысл, который формируется путем соотнесения смысла произнесенной фразы с контекстом восприятия и действия. При этом контекст и ситуация связаны не только внешними условиями, но также включают в себя самого человека и людей, с которыми он находится в отношениях общения и межличностного взаимодействия [6].

Таким образом, *контекст* представляет собой отраженную в сознании человека систему внутренних и внешних факторов и условий, которые определяют его поведение и деятельность в конкретной ситуации. Соответственно, выделяют *внутренний контекст*, включающий в себя совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний, опыта конкретного человека, и *внешний контекст*, охватывающий национальные, социокультурные, предметные, пространственно-временные, исторические и другие характеристики ситуации, в которых человек действует и принимает решения [1].

Так как понятие *контекст* может иметь и более широкий смысл: им могут быть обозначены физическое действие, поступок, реплика, система мотивов, то, соответственно, и контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, культурными, деятельностными, а также профессиональными [7]. В рамках данного исследования мы сосредоточены на профессиональном контексте, который является ключевым для овладения умениями устного иноязычного общения будущими специалистами в области фармации. *Профессиональный контекст* включает в себя совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, а также ситуации социально-психологического взаимодействия, характерные для профессиональной сферы труда. Профессиональный контекст включает два основных аспекта: социальный контекст и предметный контекст. *Социальный контекст* отражает нормы, ценности и ориентации социальных отношений и действий в профессиональной сфере. Он определяет социальные нормы взаимодействия, ожидания и роли, которые должны соблюдаться в процессе работы. *Предметный контекст* представляет собой технологию и рабочие процессы, связанные с осуществлением профессиональной деятельности. Он включает специфические задачи, методы и инструменты, которые используются в данной профессии [8]. Изучение и анализ профессионального контекста позволяет развивать умения устного иноязычного общения у студентов путем моделирования ситуаций общения, включающих особенности взаимодействия специалиста с коллегами и пациентами, требования к профессии, профессиональные задачи.

Третьим источником теории контекстного обучения является теоретическое обобщение эмпирического опыта использования инновационных форм, методов и средств обучения, известного как «*активное*» обучение. Однако следует отметить, что специально организованное обучение нельзя отнести к категории «активного» или «пассивного». Вместо этого мы должны обращать внимание на различные уровни личной активности студентов при использовании разнообразных способов, средств или форм организации обучения.

Таким образом, контекстное обучение является концептуальной основой для интеграции различных видов деятельности студентов, таких как учебная, научная и практическая. В процессе обучения на основе контекстного обучения применяются разнообразные формы, методы и средства, которые позволяют последовательно моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Также мы рассматриваем контекстное обучение как важную предпосылку развития умений устного иноязычного общения, поскольку здесь подразумевается опора преподавания и учения на творческое, продуктивное мышление и деятельность.

В контекстном обучении выделяются три базовые формы деятельности студентов, а также промежуточные формы, которые связывают их между собой.

Первой базовой формой деятельности является *учебная деятельность академического типа* (собственно учебная деятельность), которая направлена на передачу информации студентам. На данном этапе происходит аналитическая работа над иноязычными текстами, аннотирование и реферирование литературы. Здесь уже возникают предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, студенты изучают действия специалистов и определяют противоречия и проблемы, связанные с профессией.

*Квазипрофессиональная деятельность* – это вторая базовая форма деятельности, реализующаяся через имитационные обучающие модели. Она заключается в моделировании на занятиях условий, содержания и динамики трудового процесса, а также отношений между участниками профессиональной деятельности. В этой форме обучения уделяется внимание устному иноязычному общению, основанному на обобщенных алгоритмах профессионально-речевого поведения. Также студенты осуществляют поиск информации на иностранном языке для решения профессиональных задач и принятия самостоятельных решений.

Третьей базовой формой деятельности является *учебно-профессиональная деятельность*, в которой студенты выполняют реальные исследовательские или практические задания. В этой форме учебная деятельность студентов по своим целям, содержанию и формам фактически становится профессиональной деятельностью, а полученные ранее знания выступают основой для ее осуществления. Студенты самостоятельно проектируют сопряженные формы деятельности – профессиональную и «вплетенную» в нее иноязычную речь: комментируют факты и события с позиции собственных оценок и установок, генерируют идеи в групповом обсуждении решения проблемных задач, выступают с докладами и обсуждают их на конференции и т.д. Таким образом, учебная деятельность студентов становится практически профессиональной. Они используют полученные знания в максимально реальных ситуациях и развивают умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную достигает своего завершения, отражая готовность студентов к будущей профессии.

В контекстном обучении существуют три модели обучения, соответствующие основным формам деятельности: семиотическая, имитационная и социальная. Каждая из них имеет свои особенности, но все они взаимосвязаны, и использование одной модели создает условия для перехода к следующей.

*Семиотическая обучающая модель* включает специальный комплекс упражнений и заданий, которые направлены на работу с текстом и переработку знаковой информации. Она стимулирует индивидуальное присвоение информации. В рамках этой модели, предметная область деятельности разворачивается с помощью конкретных учебных форм, в которых студентами выполняются задания, представляющие собой текстовые изложения учебных проблем и задач. Данные упражнения и задания не требуют личностного отношения к изучаемому материалу, и основной единицей работы студента является речевое действие.

*Имитационная обучающая модель* предполагает использование учебных заданий, которые выходят за рамки собственно текстов и связывают полученную информацию с ситуациями будущей профессиональной деятельности. Студенты лично включаются в решение профессиональных задач, а основной единицей работы становится предметное действие, направленное на достижение практически полезного эффекта на основе усвоенной информации.

*Социальные обучающие модели* предполагают динамическое развертывание заданий в коллективных формах работы. В таких моделях активно используются механизмы общения и взаимодействия, что позволяет студентам приобрести опыт коллективного поиска решений проблем. В социальных обучающих моделях задания определяют предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Основной единицей активности студента становятся не поступки, а личностные смыслы, сформировавшиеся на предыдущих этапах и преобразовавшиеся в социальные ценности. Эта модель также способствует предметному и социальному развитию личности и включению ее в профессию [9, с. 62–70].

В рамках теории контекстного обучения учебная деятельность студентов превращается в более глубокую форму личностной активности, не ограничивающуюся простым усвоением знаний. Оно становится средством формирования предметно-профессиональных и социальных качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности специалиста. Контекстное обучение отражает тенденцию интеграции обучения, науки и производства, связывая образовательный процесс с будущей профессиональной деятельностью. С самого начала студентам представляются контуры их будущей трудовой деятельности, а основной акцент переносится с процесса передачи информации на работу с проблемными профессиональными ситуациями, включающими предметный и социальный контексты будущей профессии, а деятельность обучающихся приобретает черты, в которых проявляются особенности как учебной, так и профессиональной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А. А.* Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов // Вестн. Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 10. С. 3–8.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 340 с.
3. *Гальперин П. Я.* Организация умственной деятельности и эффективность учения // Теория учения : хрестоматия / под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарского. М. : МГУ, 1996. Ч. 1. С. 71–76.
4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
5. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
6. *Тихомиров О. К.* Психология мышления : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
7. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для пед. ин-тов по специальности № 2103 "Иностр. яз.". 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 1986. 222 с.
8. *Дементьева О. М.* Технология контекстного обучения в профессиональном образовании // Сред. проф. образование. 2008. № 10. С. 5–6.
9. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. М. : Высш. шк., 1991. 207 с.

УДК 378.147:004.9

**Ефимова Елена Михайловна**, кандидат исторических наук, доцент  
руководитель отдела образовательной политики и инновационной педагогики,  
ФГАНУ «Социоцентр», Москва, Россия

**Elena Efimova**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Educational Policy and Innovative Pedagogy,  
Federal State Institution "Sociocenter", Moscow, Russia

**Анисимова Татьяна Владимировна**, кандидат исторических наук, доцент,  
советник проректора Всероссийской академии внешней торговли  
Минэкономразвития России, Москва, Россия,  
электронная почта: [anistv@mail.ru](mailto:anistv@mail.ru)

**Tatyana Anisimova**, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,  
Advisor to the Vice-Rector of the All-Russian Academy of Foreign Trade of the Ministry  
of Economic Development of Russia, Moscow, Russia  
e-mail: [anistv@mail.ru](mailto:anistv@mail.ru)

### ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В статье уделено внимание необходимости формирования цифровых компетенций преподавателя, что, в свою очередь, требует качественного изменения технологии и методологии подготовки педагогических работников в условиях внутренней академической мобильности.

*Ключевые слова:* цифровая трансформация образования; цифровые технологии; цифровые компетенции; академическая мобильность.

## FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS IN CONDITIONS OF ACADEMIC MOBILITY

The article pays attention to the need to develop digital competencies of a teacher, which, in turn, requires a qualitative change in the technology and methodology of training teachers in conditions of internal academic mobility.

*Key words:* digital transformation of education; digital technologies; digital competencies; academic mobility.

В процессе перехода к цифровизации высшего образования происходит трансформация модели и структуры обучения, организации образовательного процесса, взаимоотношений педагог–обучающийся. В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», утвержденной Правительством Российской Федерации в июне 2022 года, в качестве основных задач обозначено «включение системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни», что предусматривает «внедрение образовательных сервисов для формирования у студентов, обучающихся по программам подготовки педагогических кадров, опыта освоения содержания образования в смешанном формате, опыта проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов, других компонентов цифровой грамотности» [1].

В создавшихся геополитических условиях академическая мобильность обучающихся претерпела структурные изменения: значительно уменьшился поток в рамках международной академической мобильности, и в противовес начала развиваться внутренняя академическая мобильность. Как показала практика, внутренняя академическая мобильность может осуществляться в трех формах: пространственной, виртуальной и гибридной (смешанной). При формировании индивидуальных образовательных траекторий при виртуальной модели академической мобильности, когда отдельные дисциплины осваиваются в вузе-партнере с применением дистанционных образовательных технологий или электронного обучения от педагогических работников и работников, обеспечивающих административное сопровождение, требуется грамотное владение современными цифровыми компетенциями. В данных условиях повышается роль средств обучения, среди которых в современных условиях цифровизации науки и образования особую роль приобретают средства информационных коммуникационных технологий. Цифра в образовании становится механизмом диверсификации образовательного процесса и превращается в инструмент более эффективной передачи знаний и развития прикладных навыков и умений.

Цифровая трансформация высшего образования связана с индивидуальной работой, индивидуальной системой оценивания, выдачей готовых заданий и исходных данных, отсутствием многозадачности и фокусом на правильном, единственно возможном решении поставленной проблемы. Обучение на основе компетенций, в том числе компетенций будущего, не может строиться только на образовательных технологиях прошлого, которые были максимально эффективны и целесообразны для подготовки специалистов в условиях индустриальной эпохи XX века.

Переход к новой образовательной модели возможен только при условии полной интеграции образовательной системы в цифровую среду и создания цифровой образовательной экосистемы, которая предполагает прежде всего:

- изменение методов и способов доставки информации и образовательного контента;
- изменение характера, методов доступа к образовательному контенту;
- изменение характера взаимодействия «педагогический работник – обучающийся»;
- содержание образовательного контента и т. д.

Цифровая трансформация системы высшего образования происходит как на макроуровне (т. е. в целом системы и модели высшего образования), так и на уровне конкретной образовательной организации высшего образования, который охватывает институциональный и программный уровень. Одно из современных требований цифровизации высшего образования – все время быть в визуальном контакте, быть включенным, каждую секунду создавать участнику образовательных отношений новый ценный опыт. Совсем недавно работу в Интернете и освоение современных программ каждый преподаватель осуществлял по мере своих сил и возможностей, но сегодня цифровые навыки из желательных становятся обязательными и необходимыми.

В процессе реализации внутренней академической мобильности образовательный процесс не ограничивается рамками одного вуза. В данном случае образовательная траектория обучающегося будет выстраиваться в открытом образовательном пространстве, охватывающем несколько образовательных организаций и их партнеров (научных, индустриальных и т. д.), т. е. цифровые контуры вузов-участников академической мобильности должны интегрироваться между собой. Цифровой контур обычного высшего учебного заведения в России обычно представляется следующими элементами:

- 1) базовая ИТ-инфраструктура университета – инфраструктура информационных технологий, т. е., объединение компонентов, необходимых для работы корпоративных ИТ-сервисов и ИТ-сред, а также управления ими;
- 2) ERP-системы для управления бизнес-процессами, которые в университетах объединяют финансы, отчетность, кадры и другие процессы и позволяет управлять ими.

Для реализации образовательного процесса можно выделить две наиболее важные составляющие ERP-системы университета:

1. SIS (англ. Student Information System, студенческая информационная система) – класс информационных систем, которые помогают администраторам образовательного процесса учитывать движение обучающегося по образовательному пространству, в том числе образовательные активности, выбор курсов и др.

2. LMS (англ. Learning Management System, система управления обучением) – класс информационных систем, которые помогают педагогическим работникам облегчить процесс взаимодействия с обучающимися, например,



разместить электронные учебные материалы, разграничить доступ к ним, собирать домашние задания, взаимодействовать и коммуницировать со студентами и т. д.

Для эффективной реализации виртуальной модели академической мобильности необходима цифровая грамотность педагога. В связи с массовой цифровизацией он должен обладать DigBNal компетенциями, направленными на совершенствование применения цифровых технологий в преподавании и обучении; развитие навыков, необходимых для цифровой трансформации; возможность обработки больших баз данных для анализа и прогнозирования результатов обучения. При этом важно понимать, что владение цифровыми компетенциями будет связано и с работой в принципиально новом, цифровом, пространстве и взаимодействием с другими участниками образовательных отношений, которые так или иначе вовлечены в образовательный процесс, т. к. все это необходимо будет осуществлять в цифровой среде. Ее главное отличие – абсолютно другие принципы, на которых строится взаимодействие. В период коронавирусной инфекции, которая дала сильный толчок развитию дистанционных образовательных технологий, большинство педагогов пытались просто перенести свои практики в цифровую среду, но в ней абсолютно другие подходы к педагогическому дизайну и коммуникации. Именно поэтому для работы в новой виртуальной среде необходимы новые цифровые компетенции преподавателя.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами в российской системе высшего образования существуют два формата дистанционного обучения: синхронный и асинхронный. Первый предполагает общение с обучающимися в режиме реального времени. Это онлайн-занятия, во время которых преподаватель взаимодействует со всеми обучающимися сразу. При этом для удаленной командной работы он может использовать онлайн-доски, совместные экраны, мобильные приложения и чаты, чтобы общаться, привлекать обучающихся к обсуждению, не давать отвлекаться. Асинхронный формат продолжает взаимодействие педагога с обучающимися в то время, когда онлайн-занятия заканчиваются. Здесь на помощь также приходят различные цифровые технологии. Это могут быть записанные учебные занятия и лекции, проверочные тесты, онлайн-задания, игры и многое другое. Такой подход делает обучение максимально эффективным, обеспечивает непрерывную вовлеченность обучающихся в процесс, а также позволяет постоянно получать от них обратную связь. При этом обучающиеся могут выбирать индивидуальный темп, а преподаватель подключается только по мере необходимости.

Освоение обучающимися образовательной программы высшего образования в формате индивидуальной траектории обучения требует также определенной трансформации. Меняется роль преподавателя и модель взаимоотношений преподаватель–обучающийся, иной является и образовательная среда, модель и формат обучения. Для того, чтобы данная модель и система были гибкими, функциональными и эффективными должна быть проведена

технологическая, техническая, методическая и когнитивно-поведенческая подготовка. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации предоставляют большие возможности для выбора модели обучения и реализации индивидуальных траекторий обучения. Однако четко прописывают требования к наличию и функционированию электронной информационно-образовательной среды вуза, а также требования к квалификации преподавателей и специалистов сопровождающих ее в области IT-технологий.

Индивидуальные траектории обучения являются современным трендом и организационным механизмом развития системы высшего образования в условиях академической мобильности, позволяющим реализовать идеи федеральных государственных образовательных стандартов и эффективно работать с обучающимися, имеющими разные способности, образовательные возможности и потребности в условиях сетевого формата обучения. Опыт российских вузов показывает, что индивидуальные траектории обучения разрабатываются на основе индивидуальной образовательной программы, включающей возможность сетевого взаимодействия образовательных организаций и реализацию образовательной программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В практику российской высшей школы активно внедряются новые, гибкие, «гибридные» образовательные программы, которые подстраиваются под обучающегося и изменения в социально-экономической жизни общества, а также объединяют классические, фундаментальные знания с современными национальными и мировыми тенденциями. Инновационное направление развития высшей школы – внедрение коротких обучающих программ и системы так называемых микростепеней. Модель высшего образования опирается на внешние по отношению к вузам образовательные ресурсы и сервисы, таким образом, подготовка для микростепени может осуществляться и вне университета.

Модель включает два сегмента:

- предоставление конкретных обучающих и оценивающих сервисов («коротких» образовательных продуктов, хорошо алгоритмизируемых, технологичных, с четко измеримыми результатами);
- образовательная среда, в которой происходит развитие личности обучающегося.

Провайдерами могут выступать как сами высшие учебные заведения (действующие примеры – платформы Coursera и EdX), так и специализированные обучающие фирмы и фирмы-поставщики технологий; триггер – пандемия и вынужденная изоляция.

Для проектировщика образовательной модели важно выбрать востребованную схему и для обучающегося, и для педагогического работника, и для администратора образовательного процесса. При внедрении индивидуализации вузам необходимо анализировать те решения и образовательные модели, которые уже внедрены на мировом рынке образования, и выходить на сотрудничество с отечественными IT-компаниями. Важно, чтобы сами

высшие учебные заведения разрабатывали корректное техническое задание для решения вопросов приобретения, которое способно удовлетворить потребности во внедрении новых технологических процессов и моделей обучения.

Индивидуализация обучения приводит к появлению новых процессов в высшем образовании, которые требуют новых ИТ-решений. На сегодняшний день в условиях особой геополитической обстановки такие решения уже есть и на российском рынке ИТ-решений для высшего образования. Следовательно, современный преподаватель высшей школы должен обладать соответствующими цифровыми компетенциями и быть содержательным проектировщиком, дизайнером эффективного образовательного продукта высшей школы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 г., № 1688-р. URL: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 01.07.2022).
2. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы [Электронный ресурс] : Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г., № 203. URL: <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 10.05.2017).
3. О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 16 нояб. 2020 г., № 1836. URL: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 19.11.2020).

*УДК 37.016:811'243*

***Колосовская Инна Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [kolosovskayainna@gmail.com](mailto:kolosovskayainna@gmail.com)*

***Inna Kolosovskaya**, PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Republic of Belarus  
e-mail: [kolosovskayainna@gmail.com](mailto:kolosovskayainna@gmail.com)*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы формирования функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе по иностранному языку. Акцентируется внимание на подходах, способах и средствах формирования универсальных компетенций, видах и формах организации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность; универсальные компетенции; методические подходы; модель обучения; формы организации учебной деятельности; формы учебной деятельности обучающихся; виды учебно-познавательной деятельности.

FOREIGN LANGUAGE SUBJECT  
AREA EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION  
IN THE CONTEXT OF FUNCTIONAL LITERACY FORMATION

The article deals with the issues of students' functional literacy formation in foreign language educational process. The attention is focused on approaches, methods and means of universal competencies formation, types and forms of students' educational and cognitive activities organization.

*Key words:* functional literacy; universal competencies; methodological approaches; teaching model; forms of educational activities organization; forms of students' educational activity; types of educational and cognitive activities.

Иностранный язык как средство межкультурного общения, познания и адаптации в поликультурном мире, как основа когнитивного, коммуникативного, эмоционального и духовного развития и воспитания личности обучающегося выступает объектом изучения предметной области «Иностранный язык» в учреждениях общего среднего образования. Специфика познания объекта заключается в овладении иностранным языком для осознания особенностей иноязычной и родной лингвокультур, для понимания и выражения мыслей, чувств и интенций в процессе устного и письменного межкультурного взаимодействия.

Средствами предметной области «Иностранный язык» возможно формирование всех *универсальных компетенций*: гражданственности, мышления, эмоциональной регуляции, коммуникация, кооперация, устойчивого личностного развития.

*Компетенция гражданственности* формируется посредством изучения мировой культуры, зарубежных традиций и обычаев в сравнении с историко-культурным наследием белорусского народа, посредством познания смысловых ориентиров другого лингвосоциума, осмысления иной лингвокультуры в сравнении с родной для осознанного проявления на иностранном языке национальной идентичности. *Компетенция мышления* в единстве системного, критического и креативного компонентов развивается при анализе языковых и речевых средств, аутентичных образцов иноязычной речи, при оценке и интерпретации событий, явлений и фактов, аргументации собственной позиции, решении речемыслительных и проблемно-поисковых задач в процессе межкультурного общения. Овладение обучающимися умениями *эмоциональной регуляции* речевого и неречевого поведения в ситуациях межкультурного общения осуществляется в процессе моделирования ситуаций межкультурного общения для понимания эмоций и намерений собеседников, осуществления продуктивного межличностного и группового взаимодействия средствами иностранного языка, выражения и регулирования собственных чувств, мыслей и намерений адекватно ситуации межкультурного общения. *Компетенция коммуникации* на иностранном языке формируется в процессе продуктивного социально обусловленного речевого взаимодействия с целью передачи либо обмена информацией в устной и письменной формах с помощью вербальных и невербальных средств межличностного и группового

межкультурного общения. Через целенаправленно организованную командную деятельность обучающихся, способствующую принятию конструктивных решений совместных учебно-познавательных и творческих задач средствами иностранного языка, формируется *компетенция кооперации*. *Устойчивое личностное развитие* происходит в процессе овладения обучающимися умениями планирования и реализации продуктивной иноязычной коммуникации и взаимодействия на личностном, межличностном и коллективном уровнях, при котором иностранный язык выступает средством саморазвития и самореализации личностного потенциала.

Обучение иностранным языкам должно основываться на принципах ведущих методических подходов: *аксиологического подхода*, ориентированного на формирование у обучающихся ценностных ориентаций и выстраивание иерархии ценностных представлений в контексте национального и мирового лингвокультурного наследия; *компетентностного подхода*, направленного на формирование личностных, метапредметных и предметных компетенций, приобретение опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных задач и определяющего в качестве результата изучения иностранного языка способность обучающегося к эффективной иноязычной коммуникативной деятельности в различных социально значимых ситуациях межкультурного общения; *лично ориентированного подхода*, предполагающего развитие индивидуальных особенностей обучающихся за счет создания лично-ориентированной образовательной среды, деятельно-творческого характера учебно-познавательного процесса, его диалогичности, учета уровня интеллектуального, речевого и языкового развития обучающихся, проявления индивидуальных способностей обучающихся и формирования субъектного опыта принятия самостоятельных решений, выбора содержания и способов учения и поведения, направленности на самопознание и саморазвитие в творческом осуществлении коммуникативной деятельности на иностранном языке; *системно-деятельностного подхода*, нацеленного на комплексное развитие личности обучающегося в процессе функционально ориентированного, поэтапного овладения иностранным языком в условиях моделируемой иноязычной речевой деятельности как неотъемлемой и составной части общей экстралингвистической деятельности; *коммуникативно-когнитивного подхода*, направленного на взаимосвязанное овладение коммуникативной деятельностью на иностранном языке и развитие мыслительных процессов обучающихся за счет моделирования процесса познания как реальной коммуникативной ситуации, отбора, организации и последовательного изучения языкового и речевого материала с учетом коммуникативных потребностей обучающихся, а также за счет сознательного усвоения языкового, речевого, социокультурного материала, удовлетворяющего познавательным интересам и запросам обучающихся; *социокультурного подхода*, ориентированного на развитие национального самосознания обучающихся, которое выражается в способности понимать и правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение на иностранном языке и адекватно выражать мысли, чувства и интенции на иностранном языке.

Очевидно, что оптимальной будет *модель обучения*, которая предполагает целенаправленное создание образовательного пространства, активно побуждающего обучающихся к познанию, размышлению, формированию своего отношения к действительности и межличностному взаимодействию; которая учитывает полифункциональность познания, понимания и осмысления, диалогический характер учебного взаимодействия на иностранном языке на основе сотрудничества; которая обеспечивает активизацию речемыслительной деятельности учащихся, направленной на комплексное формирование иноязычной коммуникативной и универсальных компетенций.

При этом формами организации учебной деятельности должны быть воссоздающие ситуации межкультурного общения и межличностного взаимодействия коммуникативные уроки, направленные на формирование и совершенствование языковых и речевых навыков, развитие речевых умений в продуктивных и рецептивных видах иноязычной речевой деятельности, обеспечивающие интегративность овладения учащимися иноязычной коммуникативной и универсальными компетенциями в процессе ролевых и деловых игр, симуляций, круглых столов, викторин, конкурсов, дискуссий, экскурсий, творческих проектов и т. д. [1].

Определяющими успешность образовательного процесса по иностранному языку видами учебно-познавательной деятельности следует считать: *познавательную*, ориентированную на изучение иной лингвокультуры, овладение способами действий и саморазвитие в процессе решения коммуникативных задач на иностранном языке; *игровую*, направленную на формирование у обучающихся стратегий и тактик речевого и неречевого поведения в условиях ситуаций межкультурного общения; *моделирующую*, позволяющую создавать иноязычные речевые образцы, обеспечивающие формирование прототипов социального поведения в значимых для обучающихся видах индивидуальной и коллективной деятельности на иностранном языке; *творческую*, комплементирующую индивидуальные психофизиологические особенности личности новыми качественными состояниями, возникающими в процессе выполнения учащимися деятельности, ведущей к успешному выполнению или появлению субъективно/объективно нового продукта; *исследовательскую*, направленную на приобретение опыта исследования (видеть проблему, выдвигать гипотезы, осуществлять поиск информации, представлять результаты своей работы) как универсального способа освоения действительности в процессе выполнения проектов на иностранном языке; *проблемно-поисковую*, связанную с овладением обучающимися обобщенными знаниями и способами решения проблемных задач разных уровней сложности на иностранном языке.

Приоритетными будут совместные и коллективные формы учебной деятельности обучающихся. Учебное сотрудничество и взаимодействие на иностранном языке может быть организовано в микрогруппах (2–3 участника) и малых группах (4–7 участников). Работу в парах (диадах) следует проводить для закрепления учебного материала, интервьюирования, разыгры-

вания диалогов, взаимопроверки. Учебная деятельность в триадах позволит обеспечить межличностное общение на иностранном языке, контактность и лабильность группы, коллегиальность и рефлексивность учебной деятельности. Формирование умений эмоциональной регуляции речевого и неречевого поведения, согласованного взаимодействия с речевыми партнерами, дискуссионных форм коммуникации на иностранном языке может быть обеспечено в ходе работы в малых группах.

Среди многообразия средств обучения и воспитания следует отдавать предпочтение рекомендованным Министерством образования учебно-методическим комплексам по иностранному языку (учебник, учебное пособие, учебно-методическое пособие для учителя, электронное приложение к учебнику / учебному пособию, практикум), дидактическим и диагностическим материалам, словарям, цифровым средствам обучения.

Формирование функциональной грамотности обучающихся в процессе изучения иностранного языка следует осуществлять на основе синергии ведущих методических подходов, ориентирующих на когнитивное, коммуникативное, эмоциональное и духовное развитие личности в процессе учебно-познавательной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Колосовская И. Г., Чепик И. В. Формирование у учащихся функциональной грамотности в процессе проектной учебно-познавательной деятельности на факультативных занятиях по иностранному языку // Веснік адукацыі. 2023. № 10. С. 5–11.

УДК 378.147:811'243

**Кочукова Антонина Сергеевна**, преподаватель  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [antoninakochukova@gmail.com](mailto:antoninakochukova@gmail.com)

**Antonina Kochukova**, Lecturer  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Republic of Belarus  
e-mail: [antoninakochukova@gmail.com](mailto:antoninakochukova@gmail.com)

## ПРИНЦИП МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассмотрены основания для выделения принципа междисциплинарности в формировании у студентов-лингвистов метапредметной компетенции. Были описаны основные уровни междисциплинарности, представленные в научной литературе: полидисциплинарность, междисциплинарная интеграция и трансдисциплинарность. Выявлены приоритетные уровни междисциплинарности, релевантные для разработки методики формирования метапредметной компетенции у студентов-лингвистов в процессе развития у них умений устного иноязычного общения.

*Ключевые слова:* принцип междисциплинарности; метапредметная компетенция; устное иноязычное общение; полидисциплинарность; междисциплинарная интеграция; трансдисциплинарность.

## THE INTERDISCIPLINARITY PRINCIPLE IN STUDENTS' META-SUBJECT COMPETENCE DEVELOPMENT WHILE TEACHING ORAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

This article discusses the basis for the interdisciplinarity principle in students' meta-subject competence development. The main levels of interdisciplinarity presented in the scientific literature were described: polydisciplinarity, interdisciplinary integration and transdisciplinarity levels. The prioritized levels of interdisciplinarity have been revealed. They are relevant to the development of students' meta-subject competence while teaching oral foreign language communication.

*Key words:* interdisciplinary principle; meta-subject competence; oral foreign language communication; polydisciplinarity; interdisciplinary integration; transdisciplinarity.

В современном мире наблюдается ориентация образования на формирование у обучающихся системы знаний и способностей, необходимых для эффективной реализации учебно-познавательной деятельности в различных условиях. Согласно Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года, этому может способствовать междисциплинарность, реализуемая одновременно с прагматизацией образования, информатизацией и цифровой трансформацией, а также личностной направленностью в образовательном процессе [1]. Важно отметить, что в ходе обеспечения высшего лингвистического образования междисциплинарность может быть реализована за счет успешного овладения студентами знаниями и методологией разных дисциплин, а также способности применять их в процессе развития умений устного иноязычного общения (УИО). При этом следует побуждать студентов к саморазвитию в приоритетных и востребованных областях, например, в области применения цифровых технологий с целью самостоятельного овладения УИО, а также в гуманитарных науках для успешного самопознания и организации совместной деятельности по решению проблемы УИО.

Междисциплинарность в обучении студентов-лингвистов УИО ориентирована как на интеграцию знаний из разных областей научного знания (психология, филология, корпусная лингвистика, теория межкультурной коммуникации и т. п.), так и на развитие ряда умений и качеств личности, обеспечивающих непрерывное саморазвитие и самореализацию на протяжении всей жизни. Согласно современным исследованиям, междисциплинарность основывается на информационной парадигме, связанной с процессами глобализации и информатизации общества [2, с. 278]. Обучающимся необходимо ориентироваться в постоянно растущем потоке информации, концептуализировать и категоризировать поступающие сведения, проводить умозаключения и делать выводы на основании как объективных данных, так и субъективного восприятия содержания изучаемого предмета. По нашему мнению, реализация принципа междисциплинарности является необходимым



условием формирования у обучающихся метапредметной компетенции (МПК). Формирование данной компетенции должно происходить во взаимосвязи личностного, предметного и метапредметного содержания учебно-познавательной деятельности студентов. Это может быть реализовано посредством актуализации декларативных и процедурных знаний студентов; развития совокупности метапредметных умений, направленных на эффективную организацию индивидуальной и коллективной деятельности по поиску и обработке информации, необходимой для осуществления УИО; приобретения обучающимися опыта учебно-познавательной деятельности по овладению УИО, а также развития определенных качеств личности (инициативность по отношению к организации учебно-познавательной деятельности, активность в овладении УИО, адаптивность к различным условиям и др.) [3, с. 166–168].

В соответствии с современными исследованиями в лингводидактике и методике обучения иностранным языкам неоспорима большая роль установления и поддержания междисциплинарных связей в процессе обучения иностранным языкам, в том числе УИО (П. З. Абдуллаева, А. Л. Андреев, Т. С. Ахромеева, Е. Н. Князева, Л. В. Краевский, В. Н. Максимова, Г. Г. Малинецкий, С. А. Посашко, А. В. Хуторской). В научной литературе нередко наблюдаются разночтения в толковании термина *междисциплинарность*. В рамках нашего исследования особого внимания заслуживает работа С. Н. Сиренко и Е. Н. Князевой, где показана определенная иерархия различных интерпретаций междисциплинарности [4, с. 84].

Первый уровень взаимосвязи разных дисциплин связан с наиболее общим представлением исследователей о междисциплинарности. Она сводится к тому, что теоретические и практические результаты исследований в рамках определенной области знания могут быть использованы обучающимися в ходе решения, например, какой-либо проблемы УИО. При этом студенты имеют четкое представление о принадлежности используемых знаний к конкретной дисциплине, но не адаптируют эти знания под ситуацию УИО. В этом случае говорят о *полидисциплинарности*. Например, в ходе решения проблемы УИО обучающиеся могут использовать сведения из истории британской или американской культуры для обоснования этимологии употребляемых в УИО идиом, поговорок или аллюзий. В данном случае обучающиеся прибегают к реферативным сведениям из таких дисциплин, как лингвострановедение, культурология, паремиология и др. Формирование МПК при этом может происходить недостаточно эффективно, т. к. полидисциплинарность не обеспечивает выход обучающихся за пределы предмета изучения на уровень надпредмета [4, с. 85]. Студенты-лингвисты лишь пользуются известными сведениями, но они не используют их для конструирования собственного представления об изучаемых явлениях, не анализируют поступающую информацию для ее дальнейшего интегрирования в УИО.

Второй уровень междисциплинарности предполагает такое применение теоретических положений и методов исследования из различных об-

ластей в процессе овладения обучающимися УИО, которое реализуется средствами синтеза и адаптации к конкретной ситуации УИО сведений, поступающих из других дисциплин. В данном случае речь идет о *междисциплинарной интеграции* [5, с. 193]. К примеру, студенты-лингвисты могут использовать корпуса текстов как один из возможных способов приобретения данных о частотности употребления определенных идиом или фразеологических единиц, а также об их сочетаемости с другими лексическими единицами. В данном случае студенты прибегают к применению знаний об особенностях функционирования корпусов текстов и используют методологию корпусной лингвистики в работе с ними. Однако обучающиеся могут также использовать декларативные и процедурные знания о культурно обусловленных особенностях УИО для фильтрации получаемых материалов. Например, для более наглядного изучения невербальной стороны применения определенных лексических единиц обучающиеся отдадут предпочтение аудио- или видеоматериалам корпуса, они исключат неподходящие контексты употребления рассматриваемого явления, а также актуализируют свой опыт, приобретенный в ходе овладения УИО, с целью сопоставления явлений изучаемой и родной культур.

Наконец, последний уровень междисциплинарного взаимодействия предполагает надпредметность в образовании, его *трансдисциплинарность*. В этом случае овладение УИО строится не по дисциплинарному принципу, а по проблемному [4, с. 84]. Студенты, владея теорией и методологией конкретных дисциплин, могут решать комплексные задачи. Одним из наиболее эффективных способов реализации принципа трансдисциплинарности в условиях овладения УИО выступает реализация проектной деятельности студентов. В процессе подготовки и презентации проекта обучающиеся прибегают к различным областям знания для решения проблемы. Например, в ходе создания аудио- или видеопроектов студенты-лингвисты демонстрируют способность организовывать учебное сотрудничество (распределять роли среди обучающихся, планировать совместную деятельность и контролировать ее, оказывать эмоциональную поддержку своим партнерам и др.); пользоваться современными цифровыми технологиями для поиска и обработки информации, а также записи и создания аудио- или видеопроекта; выгодно презентовать заверченный продукт на избранной платформе и т. д. Создание аудио- и видеопроектов может способствовать трансдисциплинарности, т. к. обучающиеся овладевают УИО с помощью актуализации собственных знаний и опыта из ряда дисциплин (психологии, информационно-коммуникативных технологий, социологии, лингвистики и др.), одновременно организовывая и реализуя не только содержательную сторону проекта, но и технологическую.

В контексте нашего исследования принцип междисциплинарности отражен преимущественно в *междисциплинарной интеграции* и *трансдисциплинарности*. Это проявляется в необходимости усвоения обучающимися декларативных и процедурных знаний, метапредметных умений, которые

могут способствовать не только эффективному овладению УИО, но и приобретению опыта реализации учебно-познавательной деятельности. При этом у студентов выстраивается целостная система изучения предмета с опорой на смежные науки.

В итоге у выпускника учреждения высшего образования формируется готовность осознать и принимать неизбежно возникающие трансформации в сферах профессиональной и социальной деятельности, а также способность без затруднений адаптироваться к ним.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] / М-во образования Респ. Беларусь. Минск. URL: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/kontseptsiya.pdf> (дата обращения: 21.09.2022).
2. Тарева Е. Г., Тарев Б. В., Савкина Е. А. Полиподходность и междисциплинарность – Perpetum Mobile развития лингводидактики // Язык и культура. 2022. № 57. С. 274–291.
3. Кочукова А. С. Использование технологии подкастинга для развития метапредметной компетенции у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2021 : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25-26 нояб. 2021 г. Минск, 2021. С. 165–170.
4. Сиренко С. Н. Развитие общепрофессиональных компетенций студентов на основе междисциплинарной интеграции // Вестник БГУ. Сер. 4. 2015. № 1. С. 83–88.
5. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник ТГПУ. 2011. № 10 (112). С. 193–201.

УДК 811.111

**Сафроненко Ольга Ивановна**, доктор педагогических наук, доцент  
ГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,  
Ростов-на-Дону, Российская Федерация  
электронная почта: [osafronenko@sfedu.ru](mailto:osafronenko@sfedu.ru)

**Olga Safronenko**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor  
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation  
e-mail: [osafronenko@sfedu.ru](mailto:osafronenko@sfedu.ru)

### ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСОКОРЕЙТИНГОВЫХ ЖУРНАЛАХ

В статье обосновывается важность владения письменной коммуникативной компетенцией при написании научных статей на английском языке. Приводится опыт работы с курсом, разработанным на основе видеолекций редакторов международных высокорейтинговых журналов.

*Ключевые слова:* иноязычная коммуникативная компетенция; научная публикация; высокорейтинговый журнал.

## FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE: ROLE IN INCREASING THE PUBLICATION ACTIVITY OF A SPECIALIST IN HIGHLY RATED JOURNALS

Significance of the communicative competence for professionals, who write research papers in English, is emphasized. Experience in teaching the course based on video lectures by editors of international peer-reviewed journals is described.

*Key words:* foreign language communicative competence; research paper; peer-reviewed journal.

Публикационная активность профессорско-преподавательского состава и научно-педагогических работников российских вузов сегодня является важным наукометрическим показателем. Публикации в высокорейтинговых журналах имеют принципиальное значение, т. к. они отражают научную продуктивность автора. В особенности это относится к статьям, опубликованным в международных и российских научных журналах с высоким импакт-фактором. Отметим, что статьи, написанные на английском языке, являются эффективным, а иногда и единственным способом донести результаты исследований до мирового научного сообщества, что позволяет ученым всего мира говорить на одном общем языке. Актуальность исследуемой проблемы связана с высоким процентом возврата международными журналами научных статей, написанных российскими исследователями на английском языке. Одной из причин является слабое знание английского языка как инструмента точной научной коммуникации.

На протяжении многих лет при обучении иностранным языкам в России главное внимание традиционно уделялось развитию навыков устной коммуникации, а академическому письму, наиболее сложному языковому навыку выражения мыслей, в неязыковых вузах обучали по остаточному принципу, в упрощенной форме. Исследования В. И. Ивановой, И. В. Тивьяевой, М. В. Евсиной свидетельствуют о том, что русскоязычные авторы, изучавшие английский язык как иностранный, часто в большей мере испытывают проблемы именно с письменной коммуникацией, демонстрируя слабые знания грамматики, правописания, терминологического аппарата, имеют недостаточный словарный запас, а также испытывают затруднения со стилистическим оформлением научного текста [1, с. 265].

Как результат, они часто прибегают к онлайн-переводчикам, в частности *deepl.com*, *reverse*, *translate.ru*, *multitran* и др. Однако качество такого перевода с русского языка на английский достаточно невысокое. В качестве основных трудностей перевода отмечаются использование некорректных словосочетаний, узкоспециальных профессиональных терминов, распространенных предложений со сложными грамматическими оборотами, характерными для русского языка, которые и выдают машинный перевод [2, с. 288].

Сегодня приоритеты в обучении иностранным языкам меняются, поскольку согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования компетенция по эффективному осуществле-

нию устной и письменной коммуникации не только на русском, но и на иностранном языке является одной из основных, приобретаемых выпускниками магистратуры и аспирантуры при проведении исследований в совместных международных коллективах. В Южном федеральном университете сложилась многоуровневая система формирования продуктивных навыков академического письма: первоначально ставится задача научить студентов базовым навыкам – фиксировать информацию в форме плана, коротких заметок, конспекта, аннотации, реферата (уровень бакалавриата, специалитета). Затем, на уровне магистратуры и аспирантуры, развиваются навыки написания и оформления лабораторных отчетов и исследовательских проектов, заявок на гранты и научных статей. На старших этапах обучения эта работа реализуется в рамках разработанных спецкурсов, модулей академической мобильности, а также программ дополнительного образования для сотрудников университета.

Интересным представляется опыт использования на разных уровнях обучения электронного учебного пособия «Guidelines for Writing a Research Paper in Sciences: Publishing in Peer-Reviewed Journals» [3], разработанного в ЮФУ. Его целью является развитие базовых языковых компетенций, в первую очередь письменной коммуникации на английском языке. При этом использование аутентичных видеоматериалов также способствует совершенствованию навыков аудирования и расширению общенаучного вокабуляра. Видеоматериалы размещены онлайн на видеоканале YouTube и представлены в открытом доступе в Интернете.

Видеолекции ведущих профессоров американских университетов и редакторов высокорейтинговых международных журналов были проанализированы, обобщены и методически обработаны в шести модулях: 1. The Secret to Becoming a Better Scientific Writer; 2. Understanding Types of Research Articles; 3. How to Write a Review Paper; 4. Writing a Scientific Paper from Start to Finish; 5. Scientific Writing Tips for Non-Native Speakers of English; 6. Editing: Things They don't Tell You about What Journal Editors Want. Например, в модуле 6, в видеолекции “Writing a Scientific Paper from Start to Finish by Karen L. McKee” подробно описывается процесс написания и публикации статьи, автор отвечает на вопросы о формате IMRAD, возможных структурных вариантах статей, объясняет, что происходит после подачи статьи в журнал и т. д.

Каждый модуль учебного пособия включает следующие разделы: «Before watching» способствует развитию ассоциативных связей между тематикой и лексикой модуля, а также развитию логической догадки и повышению интереса студентов к изучаемому материалу. В разделе «While watching» представлены виды упражнений на извлечение основной информации лекции, понимание структуры и организации содержания видеоматериалов. «Language focus» включает задания, которые побуждают обучающихся активизировать навыки закрепления и пересмотра материала для проверки услышанной и увиденной информации, а также отработки лексики общенаучного и академического характера. «After watching» предлагает задания, направленные

ные на обобщение просмотренного материала в виде краткого письменного изложения. Например, выбрать международный рецензируемый журнал, ознакомиться с его требованиями и написать план-конспект научной статьи в своей профессиональной области, применив полученные знания, умения и навыки в рамках прослушанного курса.

Мозговой штурм, упражнения, основанные на выполнении заданий до просмотра, во время и после просмотра видеофрагмента активизируют важнейшие навыки как устной, так и письменной коммуникации слушателей. Упражнения поискового и исследовательского характера создают естественную ситуацию для переноса полученных навыков в профессиональную и научную среду обучающихся.

По каждому из шести модулей в структуре учебного пособия выделены соответствующие разделы: «Guidelines» – теоретические основы и дополнительные практические рекомендации по написанию и оформлению научных статей в соответствии с международными требованиями, «Video scripts» – текстовая расшифровка видеолекций и «Keys» – ответы к заданиям модулей. Модули пособия являются независимыми разделами, что предполагает возможность их использования в соответствии с индивидуальной траекторией слушателя. Таким образом, данное учебное пособие можно рекомендовать как для аудиторной, так и для самостоятельной работы обучающихся.

По окончании данного курса обучающиеся продемонстрировали более уверенные навыки академического письма, более четкое понимание структурных, грамматических и стилистических особенностей научной статьи, написанной на английском языке. Итогом обучения стали подготовленные аннотации, планы-конспекты статей на английском языке по темам исследования магистрантов, а также обзоры прочитанной литературы и самостоятельные научные статьи по темам исследования аспирантов и научных сотрудников ЮФУ. Отметим, что при написании научных статей на английском языке в естественнонаучных, гуманитарных, социальных и других областях существует множество особенностей, которые необходимо учитывать авторам, что и предполагает дальнейшее проведение исследований в данной области.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванова В. И., Тивьяева И. В., Евсина М. В.* Особенности языковой организации научно-исследовательской статьи на английском языке // Известия Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2014. № 4. С. 264–271.
2. *Шимановская Л. А.* Анализ типичных ошибок в аннотациях на английском языке к научным статьям по проблемам инженерной экологии // Вестн. Казан. технолог. ун-та. 2013. Т. 16. № 13. С. 287–292.
3. *Сафроненко О. И.* Guidelines for Writing a Research Paper in Sciences: Publishing in Peer-Reviewed Journals [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Юж. Федеральный ун-т. Ростов на/Д; Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2023. 102 с. Электрон. текстовые дан. (1 файл: 1,77 Мб). 1 электрон. опт. диск (CD-R).

## Проблемное поле

Лингвистические, дидактические и психологические аспекты  
развития языкового образования

УДК 378

*Балышев Павел Александрович, ассистент  
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация  
электронная почта: p.balyshev@spbu.ru*

*Pavel Balyshev, assistant  
Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation  
e-mail: p.balyshev@spbu.ru*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОНЛАЙН СРЕДЕ: СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

В статье представлены психологические особенности протекания процессов учебного командного взаимодействия в онлайн-среде, систематизированные на основе обзора психолого-педагогической литературы.

*Ключевые слова:* командная работа студентов; командная компетенция; дистанционные команды; онлайн обучение; дистанционное командное взаимодействие.

### PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENT TEAMWORK IN THE ONLINE ENVIRONMENT: A SYSTEMATIC REVIEW

The article presents psychological peculiarities of educational team interaction in the online environment. The peculiarities were systematized based on a review of psychological and pedagogical literature.

*Key words:* student teamwork; team competence; distance teams; online learning; distance team interaction.

Актуальность исследования обусловлена все нарастающей цифровизацией образования, а также запросом со стороны рынка труда, включающим умение студентов работать в команде не только в офлайн-режиме, но и в условиях дистанционной формы организации труда. Научная новизна представленной в статье части исследования заключается в систематизации психологических особенностей командного взаимодействия онлайн относительно пяти компонентов компетенции командной работы студентов (мотивационно-целевой, аксиологический, когнитивный, деятельностный, рефлексивный). Полученные данные могут быть использованы при формулировании и реализации комплекса педагогических условий для развития компе-

тенции командной работы студентов в дистанционных или смешанных формах обучения для различных направлений профессиональной подготовки.

**Материалы и методы.** Основным методом настоящего исследования стал *систематический обзор* психолого-педагогических научных публикаций по проблеме исследования. Для соотнесения психологических сведений с компонентами компетенции командной работы (КР) студентов был также использован *метод сравнительно-сопоставительного анализа*. Выборка работ составила 42 научные публикации, включающие научные статьи в рецензируемых международных изданиях (WoS, Scopus) и перечне ВАК, авторефераты диссертаций, диссертационные исследования. Отбор публикаций осуществлялся на основании значимости исследования для научной сферы, что было определено по количеству цитирований (не менее 70 – для зарубежных исследований, не менее 20 – для отечественных). Поисковые запросы по релевантным ключевым словам (*online teamwork, virtual teams, online collaboration, онлайн-команды и пр.*) были произведены в нескольких научных базах данных: Google Scholar, ProQuest, НЭБ РФ и др. В процессе систематизации полученных данных для распределения психологических особенностей по компонентам компетенции КР помимо сравнительно-сопоставительного метода был использован *метод дискурс-анализа*. Данный метод был применен при выявлении аспекта КР, относительно которого эта особенность была установлена: процесс мотивации участников команд и командное целеполагание, командные ценности и отношения, процесс формирования знаний о КР и распространения предметных знаний внутри команд, особенности реализации командных действий и операций, оценочно-рефлексивные действия членов команды.

**Результаты и их обсуждение.** В ходе теоретического анализа в рамках общего диссертационного исследования были установлены компоненты универсальной компетенции КР студентов: *мотивационно-целевой, аксиологический, когнитивный, деятельностный, рефлексивный*. Данные компоненты были выделены, во-первых, на основе теоретического анализа работ, посвященных компетентностному подходу в образовании (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя и др.), а также исследований педагогических условий развития различных общих и профессиональных компетенций (И. В. Георге, В. С. Окунева и др.). Во-вторых, выделение именно этих компонентов в структуре рассматриваемой компетенции было произведено на основе анализа социологической и педагогической сущности феномена *команда* (в частности, путем разграничения понятий *команда, группа, коллектив*). Целью настоящей статьи, однако, не является подробное описание указанных процессов. Отметим также, что обращение к компетенции КР как к универсальной компетенции (данный статус закреплен в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения (ФГОС ВО 3++)) предполагает универсальную природу выделенных компонентов вне зависимости от направления подготовки [1; 2].



В ходе систематического обзора психолого-педагогических работ были установлены нижеследующие особенности реализации КР в онлайн-среде для каждого из вышеуказанных компонентов компетенции.

*Мотивационно-целевой.* Различными исследователями была определена положительная корреляция между уровнем владения современными цифровыми технологиями для дистанционной КР и мотивацией субъектов к участию в командном взаимодействии. Кроме этого, мотивация членов команды напрямую зависит от того, могут ли участники получить обратную связь по своей деятельности в нужное им время и в полном объеме. Дополнительно было выявлено, что процессы командообразования в онлайн-среде протекают не линейно, а рекурсивно, т. е. соответствующие активности (тимбилдинг) должны производиться не только в начале очередного цикла командного взаимодействия, но и на промежуточных этапах деятельности [3].

*Аксиологический.* У участников онлайн-команд обнаружена тенденция к избеганию конфликта, что зачастую влечет за собой снижение креативности принимаемых командных решений. Также считается, что повышению уровня доверия между участниками команд способствует знание сильных и слабых сторон друг друга. Дополнительно установлено, что при наличии выстроенной системы оценки индивидуального вклада каждого участника на разных этапах КР повышается уровень командной сплоченности [4].

*Когнитивный.* Установлено, что совокупность компетентностных знаний о КР формируется посредством обращения участников на разных этапах деятельности к четким пошаговым инструкциям и наглядным примерам КР, посредством анализа нормативно-одобренного способа командного взаимодействия, а также за счет командной и личностной рефлексии по содержанию деятельности. Данные целого ряда исследований указывают на распространение предметных знаний внутри команд за счет механизмов транзактивной памяти (*transactive memory system*), благодаря которым синергия компетенций отдельных участников команд обеспечивается использованием субъектами взаимодействия трех основных стратегий: определение источника знаний (кто это знает?), локализация знаний (как я могу связаться с этим субъектом?) и доверительного использования знаний (я уверен в компетентности этого субъекта) [5].

*Деятельностный.* Отмечается, что в онлайн-среде субъекты больше сфокусированы на задании, нежели на взаимодействии. Также при осуществлении действий и операций в рамках реализации командной деятельности индивиды испытывают большой уровень неопределенности и неуверенности в своих действиях. Помимо этого, члены онлайн-команд ощущают потребность в оперативной и регулярной обратной связи гораздо больше участников офлайн-команд [6].

*Рефлексивный.* Было обнаружено, что для эффективного освоения опыта командной деятельности в онлайн-среде участникам требуется как команд-

ная, так и личностная рефлексия по способам и содержанию деятельности. Для того, чтобы в рамках командной рефлексии участники могли анализировать фактические результаты взаимодействия требуется опора на цифровой след участников. То есть преимущество в реализации данного аспекта отводится таким цифровым системам, которые могут фиксировать (полностью или частично) командные обсуждения, действия и договоренности в виртуальной среде (например, записи видеоконференций) [7].

В ходе проведенного исследования было установлено, что дистанционная командная работа обладает рядом специфических характеристик. В учебных условиях для развития командной компетенции требуется учитывать психологические особенности командной деятельности в рамках каждого компонента компетенции. Результаты исследования указывают на необходимость формулирования и апробации на практике комплекса педагогических условий развития компетенции командной работы студентов в условиях дистанционного обучения. Кроме этого, полученные данные могут быть использованы при теоретическом обосновании различных моделей и технологий организации командной деятельности студентов при дистанционном, гибридном или смешанном обучении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Министерство образования и науки РФ. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/documents/> (дата обращения: 19.04.2023).
2. Окунева В. С. Деятельность как средство измерения сформированности компетентности командной работы студентов в процессе профессионального обучения // Вестн. КрасГАУ. 2015. № 4.
3. Gomez E. A., Wu D., Passerin R. Computer-supported team-based learning: The impact of motivation, enjoyment and team contributions on learning outcomes // Comput. Educ. (55). 2010. P. 378–390.
4. Tseng Hung & Yeh, Hsin-Te. Team members' perceptions of online teamwork learning experiences and building teamwork trust: A qualitative study // Computers & Education. 2013. DOI: 63. 1–9.10.1016/j.compedu.2012.11.013.
5. Yan B., Hollingshead A. B., Alexander K. S., Cruz I., & Shaikh S. J. Communication in Transactive Memory Systems: A Review and Multidimensional Network Perspective // Small Group Research, 52(1). 2021. P. 3–32. DOI: 10.1177/1046496420967764.
6. Карпов А. В., Шадриков В. Д. Системогенез профессиональной и учебной деятельности : моногр. М. : Изд. Дом РАО; Ярославль : ЯРГУ, 2017. Т. 5. 446 с.
7. Strauß S., Rummel N. Promoting interaction in online distance education: designing, implementing and supporting collaborative learning // Information and Learning Sciences (121). 2020. P. 251–260. DOI: 10.1108/ILS-04-2020-0090.

УДК [378.147+81'42]:[004.853+372.881.1]

**Лаптева Наталья Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент  
ректор

Минский государственный лингвистический университет

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: rector@mslu.by

**Natalia Laptseva**, PhD in Pedagogy, associate professor

Rector

Minsk State Linguistic University, Minsk, Republic of Belarus

e-mail: rector@mslu.by

**Статкевич Маргарита Игоревна**, магистр

Белорусский государственный университет

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: margarita.statkevich@mail.ru

**Margarita Statkevich**, master's degree graduate

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

e-mail: margarita.statkevich@mail.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются вопросы обучения изучающему чтению в контексте развития умений критического анализа прочитанного, использования инструментов технологии искусственного интеллекта при создании содержания обучения изучающему чтению.

*Ключевые слова:* изучающее чтение; критическое мышление; отбор текстов; технология искусственного интеллекта; сгенерированные искусственным интеллектом тексты.

## CURRENT TRENDS IN TEACHING INTENSIVE READING TO STUDENTS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

This article addresses the issues of teaching critical reading in the context of developing skills for critical analysis of texts and the use of artificial intelligence tools in creating instructional content for critical reading

*Key words:* critical reading; critical thinking; text selection; artificial intelligence technology; AI-generated texts.

В современном обществе чтению отводится исключительно важное значение, так как оно является одним из основных средств удовлетворения познавательных потребностей для личностного и профессионального развития.

В контексте стремительного роста объема доступных данных и информационных потоков особое значение приобретает овладение студентами умениями чтения, которые обеспечивают не только понимание текста, но и

критическую оценку его содержания, а также подготовку к представлению своей аргументированной точки зрения относительно прочитанного. Указанные цели в большей степени коррелируют с обучением изучающему чтению.

Изучающее чтение в толковании С. К. Фоломкиной представляет такой вид чтения, который предусматривает «полное (степень полноты – 100 %) и точное понимание всех – основных и второстепенных – фактов, содержащихся в тексте» [5]. «К основным относят факты, непонимание которых влечёт за собой потерю нити повествования, логики рассуждения или аргументации автора. Так читаются тексты, чаще – их отдельные части, информация которых особенно важна или профессионально интересна для читающего, поэтому он стремится не только её понять, но и критически осмыслить». Эта сторона смысловой переработки информации особенно подчеркивается Б. С. Алякринским, который называет данный вид чтения осмысливающим или разъясняющим, а также включает в его углубленное понимание критический и творческий типы. «Фактически осмысливающий тип чтения направлен на борьбу с «тёмными местами», то есть с тем, что в проработанном тексте осталось непонятным, нерасшифрованным. Чаще всего причиной неясности является неумение читателя, а иногда и нежелание потрудиться над неясными местами текста» [1]. В англоязычной литературе для обозначения изучающего чтения используется термин «critical reading». Критическое чтение подразумевает активное и внимательное изучение текста с целью выявления аргументов автора, оценки адекватности их подкрепления [7].

Таким образом, чтобы эффективно читать текст с полным и точным пониманием всей представленной информации, необходимо распознавать и критически анализировать факты на странице, в том числе оценивая их достоверность и достаточность для последующей интерпретации. В комплекс умений изучающего (критического) чтения представляется целесообразным включать следующие умения:

- выделение основных и второстепенных фактов/аргументов в тексте;
- критический анализ содержания текста;
- критическая оценка прочитанного;
- выбор значения при интерпретации прочитанного;
- формулировка собственного мнения на основании прочитанного;
- оценка собственного понимания и интерпретации текста [4].

Одним из важных условий достижения поставленных целей обучения чтению является координирование таких психических процессов, как восприятие, внимание, память и мышление. Особое внимание привлекает процесс мышления, поскольку, как известно, человеческое мышление обеспечивает переработку поступающей информации.

Со всей очевидностью овладение обучающимися умениями изучающего чтения тесно связано с развитием критического мышления. «Критическое мышление – это интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, синтезу и

оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждения» [6]. Опираясь на данное определение, представляется возможным сделать следующие выводы. С одной стороны, критическое мышление является необходимой предпосылкой для развития умений изучающего чтения, в том числе на иностранном языке. В том случае, если критическое мышление развито слабо, качество умений изучающего чтения снижается [4]. С другой стороны, развитие умений изучающего чтения вносит свой вклад в развитие критического мышления, которое высоко востребовано на современном этапе и является одной из целей подготовки специалистов в высшей школе.

Вместе с тем, как показывает практика, многие студенты склонны полагаться на готовые ответы, а не развивать собственные идеи, в то время как критическое чтение предполагает привычку самостоятельного суждения, самостоятельного отношения к прочитанному [1].

В этой связи преподавателю следует организовывать процесс обучения, чтобы читающие были вынуждены анализировать и интерпретировать представленную информацию, выявлять и обсуждать возможные содержательные и смысловые неточности либо недостаточную обоснованность вместо того, чтобы воспринимать текст безусловно, без критического осмысления.

К числу критериев отбора текстов относят познавательную ценность, информативность, содержательную и языковую сложность, разнообразие точек зрения в тексте по обсуждаемой проблеме, обоснованность мнения, фактические данные, которые будут анализироваться обучающимися для формирования собственного мнения, соответствие возрастным и психологическим особенностям обучающихся. Чем более информативен и содержательно насыщен текст, тем больше возможностей для анализа его содержания, выявления ключевых идей, аргументации и логических связей. Познавательная ценность текста побуждает читателя задавать вопросы, высказывать сомнения, искать дополнительные источники информации для проверки фактов и аргументов. Чтение информативных текстов требует от читателя самостоятельного анализа, синтеза и интерпретации информации. Это помогает развивать умение выделять главное, формулировать собственные выводы и аргументировать свою точку зрения. При этом «тексты должны быть достаточно трудны как в содержательном, так и в языковом отношении, так как одной из дидактических задач, решаемых при помощи данного вида чтения, является научение читателя самостоятельно преодолевать такого рода трудности» [3].

Повышению эффективности решения данной задачи может способствовать использование инструментов технологии искусственного интеллекта (ИИ). Под ИИ понимается «способность технической системы имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных

практически значимых задач обработки данных результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека» [2]. Генерация текстов на различных языках может стать универсальным инструментом для создания содержания обучения изучающему (критическому) чтению. Сгенерированные ИИ тексты могут служить основой для анализа, комбинируя различные тематические блоки и стилистические средства выражения, предоставляя студентам возможность выявлять и обсуждать использованные в текстах подходы к аргументации. Иными словами, использование ИИ-сгенерированных текстов может служить своего рода «тренировочной площадкой» для развития критического мышления самостоятельного, активного и вовлеченного читателя, с одной стороны, и повышения качества обучения изучающему (критическому) чтению, с другой стороны.

В связи с этим педагогам следует быть готовыми к использованию инструментов технологии ИИ, понимая их положительные и отрицательные стороны. Например, следует обращать внимание, что сгенерированные ИИ тексты могут характеризоваться недостаточной точностью и качеством текстовой информации в следствие использования устаревших или неверных данных. Однако данный факт может иметь свой положительный обучающий потенциал при условии корректного критического анализа прочитанной информации.

Особую популярность на сегодняшний момент приобрел чат-бот ChatGPT с генеративным ИИ. Для создания текста достаточно задать тему или начало текста, нейросеть предложит разработку и представит готовый материал.

ИИ-сгенерированные тексты обладают уникальными характеристиками, которые могут быть использованы для развития умений изучающего (критического) чтения. В таблице представлено соотнесение умений чтения с характеристиками текстов, сгенерированными ИИ.

Сопоставление умений изучающего (критического) чтения и характеристик ИИ-сгенерированных иноязычных текстов

<b>Умения критического чтения</b>	<b>Характеристики ИИ-сгенерированных иноязычных текстов</b>
Критический анализ и оценка (достоверности) прочитанного.	(Не)надежность. (Не)достоверность.
Выбор истинного значения при интерпретации прочитанного.	(Не)однозначность.
Выделение основных и второстепенных фактов/аргументов в тексте.	(Не)релевантность.
Формулировка собственного мнения на основании прочитанного.	Разносторонность (текст как основа для формирования и подкрепления новых суждений).
Оценка собственного понимания и интерпретации текста.	Познавательная ценность. Внутритекстовая рефлексивность.

Из данных, отраженных в представленной таблице, можно констатировать целесообразность и эффективность процесса обучения изучающему (критическому) чтению на материале сгенерированных ИИ текстов, поскольку за счет их особенностей информация воспринимается студентом более осмысленно. ИИ-сгенерированные тексты могут варьироваться в надежности и достоверности, поэтому читатели должны уметь оценивать факты и источники, на которые ссылается текст. Тексты такого рода могут содержать многозначные высказывания, что требует умения находить наиболее подходящие интерпретации в зависимости от контекста. Умение различать, какие факты и аргументы являются основными, а какие второстепенными, связывается с характеристикой релевантности текста. Умение оценивать свое собственное понимание текста и проводить рефлексивный анализ непосредственно связано с познавательной ценностью текста, в то время как критическое мышление активно включается в процесс оценки новых идей.

Таким образом, несмотря на потенциальные риски, связанные с качеством и точностью ИИ-сгенерированных текстов, их интеграция в образовательный процесс может существенно усовершенствовать процесс обучения, предоставляя студентам возможности для анализа и критической оценки информации. Создание условий, способствующих самостоятельному осмыслению и дискуссии, поможет развить у студентов умения критического мышления и научит их различать качественные тексты от некачественных.

На основании вышеизложенного можно заключить, что использование таких текстов является актуальным шагом к формированию умелых и независимых читателей в современном образовательном контексте.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алякринский, Б. С.* О таланте и способностях : Очерки о самовоспитании / Б. С. Алякринский. – Москва : Знание, 1971. – 93 с. – Текст : непосредственный.
2. ГОСТ Р 59276-2020. Национальный стандарт Российской Федерации «Системы искусственного интеллекта. Способы обеспечения доверия. Общие положения.» – Москва : 2021 г.
3. *Маслыко, Е. А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск, 1996. – 522 с.
4. *Статкевич, М. И.* Обучение студентов изучающему чтению в процессе развития критического мышления / М. И. Статкевич // Актуальные вопросы перевода, лингвистики, истории литературы и фольклора : материалы XII Междунар. науч. конф. молодых ученых, Екатеринбург, 9 февраля 2024 г. / под общей редакцией Л. А. Запелаловой, С. А. Ивановой, С. К. Пестерева, М. В. Плотниковой, М. Б. Харченко, А. А. Ширшиковой ; Уральский федеральный университет. – Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2024. – С. 126–132.
5. *Фоломкина, С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : уч.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.

6. Critical Thinking Toolkit [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.oas.org/en/iten/PDFs/Critical%20Thinking%20Toolkit.pdf>. – Date of access: 10.03.2024.
7. Wallace, M. Critical Reading and Writing for Postgraduates / M. Wallace, A. Wray. – L. : Prentice Hall, 2011. – 265 p. – Text : unmediated.

УДК 372.881.1

**Лущинская Ольга Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент  
доктор филологических наук  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: o.lushchinskaya@mslu.by

**Olga Luschinskaya**, PhD in Methods of Teaching Foreign Languages,  
Associate Professor, Doctor of Philology  
Minsk State Linguistic University, Minsk, the Republic of Belarus  
e-mail: o.lushchinskaya@mslu.by

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ МЕДИАТЕКСТОВ ОНЛАЙН-ИЗДАНИЙ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением студентов говорению на иностранном языке. В качестве средства обучения предлагается использовать медиатексты онлайн-изданий. Описываются преимущества медиатекстов в обучении иноязычному говорению. Приводятся некоторые примеры упражнений.

*Ключевые слова:* говорение; иностранный язык; медиатексты онлайн-изданий; упражнения.

## TEACHING STUDENTS ORAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF MEDIA TEXTS OF ONLINE EDITIONS

The article discusses issues related to teaching students oral communication in a foreign language. As a means of teaching, it is necessary to use media texts from online editions. Benefits of media texts in teaching foreign communication are described. Examples of some exercises are provided.

*Key words:* speaking; foreign language; media texts of online publications; exercises.

*Говорение* представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устная коммуникация между участниками в соответствующей коммуникативной ситуации с учетом ее экстралингвистических параметров, результатом такого взаимодействия являются устные тексты.

Обучение говорению на иностранном языке до сих пор остается актуальной методической задачей, несмотря на большое количество разработанных и внедренных в образовательный процесс систем и комплексов упражнений, основывающихся на различных методических подходах или отдельных



методических принципах и явившихся результатами как диссертационных исследований, так и многолетней деятельности преподавателей-практиков, занимающихся этим вопросом. И это не удивительно, поскольку в современных условиях важно осуществлять подготовку будущих специалистов по иностранному языку на высоком профессиональном и качественном уровне и с минимальными затратами времени на усвоение требуемого материала, что диктует поиск новых подходов, методов, а также разработки эффективных методик для обучения устной коммуникации.

Поскольку основной целью обучения говорению является овладение студентами умениями иноязычного общения в разнообразных коммуникативных ситуациях и с учетом условий этих ситуаций, то немаловажным в этой связи является и такой аспект, как отбор материала, на основе которого можно обучать будущих специалистов иностранному языку.

Нам представляется целесообразным и очень продуктивным использование медиатекстов иноязычных онлайн-изданий в образовательном процессе, что определяется рядом причин. Но прежде чем назвать отдельные преимущества медиатекстов в образовательном процессе определим, что представляет собой современный медиатекст. Итак, *медиатекст* сегодня – это уже не только линейная последовательность вербальных знаков, сколько семиотически усложненный, креолизованный мультимедийный продукт коммуникации, который, наряду с классическими характеристиками, функциями и свойствами текста (связность, целостность, системность, завершенность и др.), приобретает новые качества и форматы, особенности содержания и воспринимается аудиторией по-другому за счет такого процесса, как конвергенция. Это уже не просто сукцессивное восприятие информации, а многомерное, многовекторное, симультанное. Читатель сам может выстроить «путь» получения информации из медиатекста, принимая во внимание встречающиеся гиперссылки и двигаясь по ним в определенном направлении, что позволяет ему конструировать собственный текст [1]. Изменения, которые происходят с медиатекстом в интернет-пространстве, влияют и на модификацию его жанров, вызывая в них определенные изменения.

Поскольку студентам нужно научиться общаться в реальных условиях и порождать свою речь в разных коммуникативных ситуациях на разнообразную тематику, то медиатексты являются неоценимым источником такой информации и средством для обучения. Кроме того, медиатексты обладают потенциалом, который очень важен в обучении иностранным языкам. Прежде всего это новизна материала, поскольку информация онлайн-изданий обновляется быстро и оперативно и всегда является актуальной, что будет постоянно вызывать и поддерживать интерес у обучающихся и стимулировать мотивацию к работе с данным материалом.

Как известно, интернет-издания содержат много рубрик и подразбук на разную тематику, что представляется, с одной стороны, очень удобным преподавателю в поиске нужной публикации для использования на занятии

в рамках изучаемой темы согласно учебной программе, а, с другой стороны, предлагаемый материал для студентов будет новым, актуальным и оригинальным.

Следует подчеркнуть и такую важную характеристику медиатекстов, как их лингвистическая реализация. Тексты онлайн-изданий отражают современные тенденции развития языка, его употребление в соответствующем контексте с учетом всех особенностей коммуникативной ситуации. Данные тексты представляют собой богатейший языковой материал, демонстрирующий разнообразие лексики по той или иной теме. Соответственно, наряду с обучением говорению, преподаватель попутно развивает и языковую компетенцию у студентов.

Медиатексты также важны с точки зрения их социокультурной составляющей. Они содержат информацию о стране изучаемого языка, отражают культурные ценности другого общества, его отношение к окружающей действительности, событиям, по-другому, дают возможность студентам реконструировать картину мира иного сообщества.

Большое значение для разработки заданий и упражнений на основе медиатекстов представляет собой такая их характеристика, как гипертекстуальность. Напомним, что данное явление обозначает взаимосвязь сообщения с другими текстами, видео- или фотоматериалами и реализуется при помощи гиперссылок. По сути медиатекст в онлайн-изданиях выступает как гипертекст – «некое информационное пространство, позволяющее разрушить формальную обособленность отдельного конкретного текста, в него помещенного, за счет создания связей, служащей объединению этих отдельных текстов в сверхтекстовые единства» [2, с. 47].

Принимая во внимание данную характеристику студентов можно разделить на несколько групп и предложить изучить разные гиперссылки, находящиеся в сообщении, распределив их среди обучающихся. Поскольку исходный текст является основным, а каждая гиперссылка – это отдельный текст, тематически связанный с текущим сообщением, то студенты далее могут расширить содержание медиатекста, добавив новые факты, которые та или иная группа выявила, поработав с другими текстами. В данном случае студенты учатся выбирать нужную информацию с учетом тематики основного текста, логически ее выстраивать, развивая исходный материал.

Для развития умений устной коммуникации студентам можно предложить и такой вид упражнения: прежде чем ознакомиться с содержанием выбранного сообщения в рамках изучаемой тематики обучающимся предлагается изучить выделенные гиперссылки и на их основании предположить, о чем публикация, обосновав свой ответ.

Медиатексты в онлайн-изданиях выступают как конвергентные коммуникативные продукты, поскольку, функционируя в Интернете, имеют возможность объединять в себе разные каналы передачи информации: видео- и аудиоинформацию, инфографику и др., что также является одним из их преимуществ по сравнению с другими учебными текстами. Так, если в содер-

жании медиатекста помещена видеоинформация или подкасты, студентам можно предложить посмотреть данный фрагмент или прослушать информацию и на основе заголовка и видео-, аудиосюжета рассказать, о чем рассматриваемый текст.

Одним из распространенных жанров онлайн-изданий выступает фоторепортаж, который может включать огромное количество фотографий (благодаря неограниченному объему в интернет-пространстве), передающих содержание новости. Преподаватель может подобрать такой материал с учетом тематики занятия, предложить студентам изучить иллюстрации и составить устное сообщение на основе невербальной информации.

Подчеркнем, что медиатексты в интернет-пространстве имеют принципиальные отличительные черты от традиционных учебных текстов и предоставляют преподавателям широкие возможности для разработки различных типов и видов упражнений, нацеленных на развитие умений устной коммуникации на иностранном языке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Луцинская О. В.* Дискурс конвергентных средств массовой коммуникации: теория, методология и современное моделирование / науч. ред. В. И. Ивченков. Минск : БГУ, 2021. 271 с.
2. *Дедова О. В.* Лингвосомиотический анализ электронного гипертекста (на материале русскоязычного Интернета) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.19. М., 2006. 253 с.

*УДК 811.111'24*

*Проценко Оксана Олеговна, магистрант  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,  
Воронеж, Российская Федерация  
электронная почта: okasana.protsenko2011@yandex.ru*

*Oksana Protsenko, MA student  
Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation  
e-mail: okasana.protsenko2011@yandex.ru*

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ ТИПОВ ИНТЕЛЛЕКТА

В данной статье представлен краткий экскурс в область индивидуализированного обучения, рассмотрены понятия дифференцированного обучения, интеллекта и дана его интерпретация с опорой на теорию множественного интеллекта Гарднера. Изложены характеристики учащихся младшего школьного возраста с доминирующим логико-математическим мышлением и приведены некоторые примеры заданий для данной категории изучающих иностранный язык.

*Ключевые слова:* индивидуализация; дифференциация обучения; интеллект; логико-математическое мышление.

## MULTIPLE INTELLIGENCES BASED TEACHING OF YOUNG LANGUAGE LEARNERS

The article is aimed at enhancing understanding of individualised learning approaches and developing strategies for language learners with various learning preferences. It gives a brief overview of individualised learning, examining concepts of differentiated instruction, intelligence and its interpretation on the basis of Gardner's theory of multiple intelligences. It also provides an analysis of young language learners' characteristics with dominant logical-mathematical thinking and presents some examples of tasks for this category of students.

*Key words:* individualised learning; differentiation; intelligence; logical-mathematical thinking.

Основой Федерального Государственного Образовательного Стандарта № 373 начального общего образования в Российской Федерации является системно-деятельностный подход, который направлен на обеспечение «разнообразия организационных форм и учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащения форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [1]. Требования индивидуализации и дифференциации учебного процесса, таким образом, представляются тесно связанными, однако в педагогике эти понятия традиционно имеют различную коннотацию: индивидуализация – это учет индивидуальных особенностей обучающихся [2], а дифференциация – это «группировка обучающихся по различным признакам для создания определенных учебных планов или программ» [3, с. 8]. В данной статье индивидуализация образовательного процесса понимается как стратегия обучения, где основным фактором для дифференциации учащихся являются их доминирующие типы интеллекта.

Дифференцированное обучение иностранному языку младших школьников требует раскрытия понятия *интеллект* и роли интеллекта в образовательном процессе. Интеллект, по определению Американской психологической ассоциации, – это способность обрабатывать информацию, извлекать знания из опыта и адаптироваться к окружающей среде. В отечественной психологии интеллект включает в себя общую способность к познанию и решению проблем, а также систему всех познавательных способностей индивида [4].

В понимании сущности интеллекта среди ученых выделяется два основных направления. Сторонники «общей» природы интеллекта (Г. Ю. Айзенк, Ч. Спирмен и др.) считают интеллект врожденным свойством, с которым человек рождается и которое, следовательно, сложно изменить, но возможно измерить и таким образом дать оценку интеллектуальным способностям человека и его потенциалу (с помощью т. н. тестов IQ). Другие исследователи (Л. С. Выготский, Г. Гарднер, Р. Стернберг, М. А. Холодная и др.) полагают, что интеллект подвержен влиянию окружающей среды, мотивации и образовательного процесса, является многогранным и способным к развитию, что подчеркивает его «множественную» природу [5, с. 13–17; 6, Р. 8].

Одна из идей сторонников «множественной» природы интеллекта легла в основу для дифференцирования учащихся в т. н. теории «множественного

интеллекта» (МИ), впервые предложенной Г. Гарднером в 1983 г. Он утверждал, что интеллект не является единой, неделимой способностью, которую можно измерить с помощью тестирования. Вместо этого Гарднер предположил, что интеллект состоит из нескольких отдельных составляющих способностей, или «интеллектов» [7, Р. 18].

Согласно Г. Гарднеру, существует восемь основных типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, музыкальный, натуралистический, телесно-кинестетический, межличностный (способность понимать других людей), внутриличностный (способность понимать себя). Данные типы интеллекта и их краткие характеристики представлены в табл. 1\*:

Таблица 1

8 типов интеллекта по Г. Гарднеру

Интеллект	Характеристика
Лингвистический	способность анализировать информацию и создавать продукты, включающие устный и письменный язык
Логико-математический	способность разрабатывать уравнения и доказательства, делать вычисления и решать абстрактные задачи
Визуально-пространственный	способность распознавать и манипулировать крупномасштабными и тонкими пространственными образами
Музыкальный	способность создавать, запоминать и придавать значение различным звуковым паттернам
Натуралистический	способность идентифицировать и различать разные типы растений, животных и погодных образований, которые встречаются в природном мире
Телесно-кинестетический	способность использовать свое собственное тело для создания продуктов или решения проблем
Межличностный	способность распознавать и понимать настроения, желания, мотивы и намерения других людей
Внутриличностный	способность распознавать и понимать свои собственные настроения, желания, мотивы и намерения

\* Составлено автором на основе данных [7].

Обучение иностранному языку детей младшего школьного возраста (6–11 лет), демонстрирующих доминирующий логико-математический тип интеллекта (англ. «*number smart children*» или «*logic smart children*») [8, Р. 46], является сложной задачей для учителя, т. к. зачастую такие обучающиеся имеют низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка и, соответственно, плохую успеваемость лишь потому, что форма презентации материала и методы работы с такими обучающимися не совпадают с их познавательным стилем, и это создает проблему «сочетаемости» стилей обучения и методов обучения [9, Р. 338]. Согласно нашей гипотезе, у неуспевающих учеников (англ. «*struggling students*») может повышаться уровень мотивации, что в свою очередь будет влиять на улучшение результатов изучения ими иностранного языка, при условии, что на уроках создается среда индивидуализированного обучения, и важным ресурсом повышения эффективности учебной деятельности является учет индивидуальных особенностей обучающихся, а именно учет типов их доминирующего интеллекта.

Определение ведущего типа интеллекта изучающих иностранный язык (англ. «*multiple intelligence profile*») [10, Р. 57–59] может быть осуществлено следующим образом:

- анкетирование обучающихся;
- анализ поведения обучающихся на уроке и вне его;
- анализ образовательных результатов обучающихся;
- беседа с родителями обучающихся;
- анкетирование родителей учащихся;
- заполнение чек-листов с целью анализа полученных данных.

Собранные эмпирические данные показывают, что в процессе обучения обладатели логико-математического мышления демонстрируют разнообразные признаки данного типа интеллекта, его явные поведенческие сигналы, например, в виде уточняющих вопросов: «Сколько заданий предстоит выполнить?», «Как много надо написать?» и др.

Как показывают первые результаты проведенного анализа, условные характеристики таких обучающихся как субъектов образовательного процесса возможно определить следующим образом:

- они думают логически;
- им нравятся задания с элементами подсчета, включающие логические головоломки, предполагающие проведение опросов и экспериментов;
- они готовы к фиксации данных;
- им нравятся различные поездки, например, в планетарии и научные музеи.

В связи с вышеперечисленными данными в качестве примера можно привести следующие задания, возможные для применения на уроке иностранного языка с обучающимися с логико-математическим мышлением, и эти примеры представлены в табл. 2\*.

---

\* Составлено автором на основе данных [10].

Задания для работы на уроке иностранного языка  
для обучающихся с логико-математическим мышлением

Примеры заданий:	числовая игра, ментальная карта, кроссворд, головоломка, настольная игра
Стратегии выполнения:	посчитай, перечисли, расставь в логической последовательности, найди логическую связь
Цель задания:	развитие критического мышления
Основная форма введения материала:	открытый (общий) вопрос

В заключение следует подчеркнуть важность обеспечения индивидуализации образовательного процесса как стратегии обучения на основе учета такого фактора дифференциации обучающихся, как доминирующие типы их интеллекта. Интеллект является многогранным явлением, подверженным влиянию окружающей среды, мотивации и образовательного процесса, и способен к развитию.

Обучение иностранному языку детей младшего школьного возраста, демонстрирующих доминирующий логико-математический тип интеллекта, требует особого подхода и индивидуализации обучения. Учет индивидуальных особенностей таких учеников, их познавательного стиля и интересов может значительно повысить мотивацию к изучению иностранного языка и улучшить образовательные результаты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования и науки РФ от 6 окт. 2009 г., № 373. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 11.09.2023).
2. *Ширшов Е. В.* Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=680> (дата обращения: 31.08.2023).
3. *Унт И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика. 1990. 192 с. (Сер. Образование. Педагогические науки. Дидактика).
4. Интеллект [Электронный ресурс] // Большой психологический словарь. URL: <https://psychological.slovaronline.com/672-INTELLEKT> (дата обращения: 10.09.2023).
5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. 1984. Т. 4: Детская психология. 433 с.

6. *Campbell L. M.* The unspoken dialogue: Beliefs about intelligence, students, and instruction held by a sample of teachers familiar with the theory of multiple intelligences. The Fielding Institute. 2000. 426 p.
7. *Gardner H.* Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York. 2011. 528 p.
8. *Armstrong Th.* Multiple intelligences in the classroom. ASCD. 2009. 246 p.
9. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб. : Питер, 2004. 384 с.
10. *Fleetham M.* Multiple Intelligences In Practice: enhancing self-esteem and learning in the classroom. Network Continuum Educaton. 2006. 145 p.

УДК 811.111-26

**Куражова Ирина Владимировна**, кандидат филологических наук  
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,  
Иваново, Российская Федерация  
электронная почта: *stellina\_@mail.ru*

**Irina Kurazhova**, Associate Professor  
Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation  
e-mail: *stellina\_@mail.ru*

## АНГЛИЙСКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА

В статье рассматривается жанр сказки как форма аккумуляции и демонстрации культурных особенностей народа-носителя языка с целью выявления его ценностных ориентиров.

*Ключевые слова:* народная сказка; лексико-семантическая группа «Животные»; национальная специфика; национальный образ мира.

## ENGLISH FOLK TALES AS THE REFLECTION OF THE PECULIARITIES OF THE NATIONAL MENTALITY

The article considers the genre of folk tales as a form of accumulation and demonstration of the cultural characteristics of the native-speaking people in order to identify their value orientations.

*Key words:* folk tale; lexico-semantic group “Animals”; national specifics; national image of the world.

Жанр сказки является одним из наиболее привлекательных с точки зрения выявления культурных особенностей и значимых ценностей того или иного народа-носителя языка, поскольку именно в сказках отражается национальная специфика языковой картины мира, особенности культурного и исторического развития народа. Важно отметить, что сказка представляет собой специфическую форму аккумуляции и трансляции социального опыта посредством образов-концептов [1, с. 36]. Несмотря на то, что сказка явля-



ется художественным произведением малой формы, она способна создать социально-онтологическую образную концепцию об обществе. Это стало возможным благодаря глубокому проникновению в жизнь народа и средоточию народной мудрости. В этом отношении сказке нет равных [2, с. 68].

По мнению исследователя О. А. Плаховой, сказочную картину мира следует рассматривать как целостный образ мира, отраженный в языке сказки. Сказочная картина мира подобно фольклорной отражает окружающую действительность, включая культурное своеобразие народа [3, с. 26]. В сказочной картине мира собраны специфические черты образа жизни, трудовой деятельности конкретного народа, его фундаментальные представления о различных явлениях. Ценностные ориентиры, отраженные в языковой картине мира, позволяют судить об отношении народа к окружающей действительности, людям и событиям. Мы понимаем что ценится, одобряется или, наоборот, порицается в той или иной лингвокультуре.

Мы полагаем, что каждый индивид конкретного этноса разделяет ценностные ориентиры, отраженные в национальной сказочной картине мира, поскольку аккумулированные в сказке знания и опыт сопровождают человека с детства. Несмотря на то, что сказки народов мира обладают чертами сходства, тем не менее сказки конкретного этноса, прежде всего, уникальный источник информации о специфических национальных чертах, которые обусловлены культурно-историческим развитием отдельной нации.

В этой связи важность анализа лексикона английской народной сказки, в частности имен животных, не вызывает сомнений. Подобный анализ, несомненно, позволяет дополнить представление о национальном образе мира и национально-языковой картине мира англичан.

Несомненно, знание национальной символики играет одну из важнейших ролей в рамках любого интеркультурного взаимодействия, поэтому ее значение нельзя недооценивать. Как справедливо отмечает исследователь О. А. Корнилов, символика очень тесно связана с коннотативной зоной языка, той частью национально-языковой картины мира, которая содержит информацию об устойчивых в данной национальной традиции ассоциациях, вызываемых в коллективном языковом сознании различными объектами окружающего мира. Если, к примеру, в какой-либо культуре какие-то виды животных являются символами силы, трудолюбия, мудрости, покорности, трусости или подлости, то применительно к лингвистике это означает, что лексические значения слов, называющих этих животных, включают в себя информацию, которая является уникальной для данного языка. Этот элемент значения и называется коннотативным (ассоциативным) элементом значения слова [4, с. 58].

При изучении и освоении представителями других культур коннотативной зоны любого языка возникают определенные трудности. Человек, деятельность которого не связана с лингвистикой и этнографией, прежде всего использует основные значения слов, а также свойственные его языку кон-

нотации, что часто приводит к культурно-коммуникативным сбоям, поскольку помимо универсальных ценностей и ориентиров каждый язык отражает свойственные только ему культурные особенности [5, с. 20].

Следует отметить, что рассматриваемое лексико-семантическое поле имен животных не является уникальным явлением, оно присутствует в жизни каждого народа и отражено в лингвокультуре каждой нации. Характерной чертой зоонимов является высокая степень идиоматичности и образности. Через образы животных репрезентируются различные качества человека, которые одобряются или порицаются в той или иной лингвокультуре.

Вместе с тем подчеркнем, что данная категория характеризуется своими особенностями и уникальным содержанием. Это прежде всего связано с тем, что ассоциативные представления о животных в различных лингвокультурах не совпадают.

Тщательный анализ функционирования английских имен домашних и диких животных и птиц будет способствовать выявлению предсказуемых человеку качеств, которые ценятся или порицаются, а также поступков, вызывающих одобрение или осуждение в английском социуме. Кроме того, мы сможем выявить, какие ассоциации вызывает то или иное животное или птица. Данные обобщения делаются на основе семантического анализа и прагматического контекста английских народных сказок. Через описание поведения животных и птиц в сказках, через их взаимодействие с человеком в разных ситуациях мы проникаем в мир человека с его трудностями, разочарованиями, стремлениями, победами и радостями.

Следует отметить, что наряду с общепринятыми в разных культурах качествами в английской национальной картине мира присутствуют уникальные качества зоонимов, свойственные только английской лингвокультуре. Это прежде всего обусловлено спецификой мировосприятия англичан, историческими особенностями развития данной нации, а также влиянием других экстралингвистических факторов. Погружение в коннотативную зону английского языка, знание устойчивых в данной национальной традиции ассоциаций будет способствовать межкультурному взаимодействию и минимизирует культурно-коммуникативные сбои.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М. : ЧеРо, 2003. 347 с.
2. *Куражова И. В.* Анималистические традиции в английской сказочной картине мира // Коммуникативное поведение человека. Вербальные и невербальные составляющие : коллектив. моногр. Иваново, 2017. 196 с.
3. *Куражова И. В.* Имена животных как отражение ценностной картины мира в английской лингвокультуре : дисс. ... канд. филол. наук. 10.02.04. Иваново, 2007. 201 с.

4. Мулляр Л. А. Сказочная картина мира: образно-концептуальная репрезентация социально-онтологических смыслов [Электронный ресурс]. URL: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2717392](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2717392) (дата обращения: 29.10.2023).
5. Плахова О. А. Языковая картина мира английской народной сказки. Тольятти : ТГУ, 2012. 202 с.

*УДК 81'33*

*Разумова Лина Васильевна, доктор филологических наук, доцент, профессор  
Российский государственный гуманитарный университет,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: lina.razumova@mail.ru*

*Lina Razumova, Doctor of Sciences, Professor, Russian State University  
for the Humanities, Moscow, Russia  
e-mail: lina.razumova@mail.ru*

#### ЖИВЫЕ ЯЗЫКИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ НА БАЛКАНАХ В XVIII–XIX ВВ. (СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

XVIII век отмечен на Балканах усилением национального самосознания народов, проживающих здесь. Это способствует постепенному становлению систем образования на национальных языках и усилению интереса к современным языкам.

*Ключевые слова:* классические/современные языки; религиозное/светское обучение; региональные центры обучения.

#### MODERN LANGUAGES IN THE EDUCATION SYSTEM IN THE BALKANS IN THE XVIII–XIX CENTURIES (SOCIOLINGUISTIC ASPECT)

The 18th century was marked in the Balkans by the strengthening of the national identity of the peoples living here. This contributes to the gradual formation of education systems in national languages and the strengthening of interest in modern languages.

*Key words:* classical/modern languages; religious/secular education; regional learning centers.

**Социоисторический контекст.** В XVIII веке Балканские страны все еще оставались под турецким игом. Однако экономическое, военное и политическое влияние Османской империи стало значительно ослабевать. В этих условиях возрастает национальное самосознание балканских народов. Г. Л. Арш отмечает, что Кучукско-Кайнарджийский договор стал поворотным моментом в социальном, экономическом и политическом развитии народов Балкан [1]. В этот период усиливается влияние греческих элит, как на территории Османской империи, так и за ее пределами. Возобновление торговли с Западом и повышение спроса на различные товары способствуют миграционным процессам в среде греческого населения. Многие из них

покидают свои деревни и переезжают в Янину, Афины, Салоники, Патры, Константинополь, Смирну или эмигрируют в Пешт, Вену, Марсель, Одессу и другие города. Греки постепенно берут под свой контроль большую часть торговли Турции с Европой, а также судоходство по Средиземному и Черному морям и, таким образом, накапливают большие состояния. Константинопольские греки, фанариоты, достигают высших постов в турецкой администрации: главный управляющий портами, должность, сопоставимая с должностью министра иностранных дел (с 1669 г.), управляющий флотом (с 1701 г.), князя Валахии (с 1709 г.) и Молдовы (с 1712 г.) – греки [2]. Экономическое развитие, появление греческой буржуазии и знати сопровождаются культурным возрождением. Десятки молодых людей при поддержке своих родителей или благодаря церковным стипендиям уезжают учиться в университеты Италии, Германии, Франции. Греческие издательства в Венеции, Вене и других городах Европы печатают большое количество книг и журналов, которые отправляются на Балканы и по всей Европе, туда, где живут и работают греки.

**Национальное образование.** После падения Константинополя (1453 г.) турки признают за христианами право исповедовать свою религию, получать образование в своих национальных школах и читать книги по своему выбору. Ответственность за воспитание православного населения возложена на Вселенский Патриархат. Однако долгое время в Османской империи национальные школы были немногочисленны. Ситуация начинает меняться во 2-й половине XVIII века благодаря заботе и помощи со стороны православных греческих общин и пожертвованиям, поступающим от богатых людей. Создаются новые школы, улучшается качество обучения. Так, во многих начальных школах есть два класса: один класс – для начинающих, второй – для продвинутых учеников. Первые получают в основном религиозное образование (*iera grammata*). Они учатся распознавать буквы и слоги, читать молитвы наизусть, писать и считать (*kolyvogram-mata*) [3]. Поскольку азбуки отсутствуют, используются рукописные азбуки, Псалтирь и Октоих. Помимо религиозных текстов ученики также читают назидательные стихи древних авторов, басни Эзопа, заучивая наизусть отрывки из этих текстов. В Румынии во времена фанариотов открываются при монастырях и церквях начальные классы на румынском и церковно-славянском языках (древнем языке Румынской Церкви [4, р. 18]). В Болгарии начальных школ немного, как правило, они также открываются при монастырях и посещаются в основном юношами. Там их учат читать церковные книги на церковно-славянском языке. Ситуация в Сербии более сложная. Босния обращена в ислам, Черногория, изолирована в горах, Хорватия и Словения – две славянские, но католические страны. Зависимые от Австро-Венгерской империи до 1918 года они сильно германизированы, образование на национальных языках

пробивает себе путь с большим трудом. В оккупированной турками Сербии очень мало сербских начальных школ. Как в Греции, Румынии и Болгарии, они открыты при православных церквях и монастырях. Главный греческий образовательный центр XVIII века находился в Эпире, в Янине, где к концу века действовали три средние школы. Вместе с тем самым крупным культурным и духовным центром греческого мира того времени был Константинополь, резиденция Вселенского Патриархата и знаменитой Патриаршей Академии (*Megali tou Genous Scholi*) [3]. Он основан в 1454 году, в нем работают известные учителя, главная задача которых – готовить кадры для Православной Церкви и обеспечивать сыновьям богатых греческих семей хорошее образование [5]. Не следует забывать, что с XVI века в столице Османской империи активно действуют иезуиты и другие католические ордена, открывающие различные учебные заведения [6]. Греческие школы открываются также в Болгарии и Сербии, но самые известные из них расположены в княжестве Молдова (княжеская Академия в Яссах) и Валахии (княжеская Академия в Бухаресте). Основанные румынскими князьями в конце XVII века и организованные по образцу Константинопольской Патриаршей Академии, они были реорганизованы и достигли наибольшего расцвета при князьях фанариотах, правивших Румынией с 1709 по 1821 год. Академии в Бухаресте и Яссах были единственными академиями, предлагающими высшее образование на Балканском полуострове. Их ученики приезжали со всего юго-востока Европы [4, р. 34–51]. Большинство румынских и болгарских интеллектуалов, а также большое количество греков и сербов, которые позже проявят себя в самых разных сферах общественной жизни своих стран, получили образование в этих королевских академиях.

**Преподавание живых языков.** Церковь, хранительница православия и этнической самобытности греков, если и не выступала открыто против, все же не поощряла изучение современных европейских языков, чтобы защитить себя и своих прихожан от католического и протестантского влияния, а также от вольной светской литературы западных авторов. Следует, впрочем, добавить, что большинство греков, которым в то время приходилось общаться с иностранцами, могли обойтись без знания иностранных языков: аттический греческий был в Восточной Европе языком Православной Церкви и образованных христиан, а демотический греческий – одним из основных языков торговли на Ближнем Востоке. В связи с этим число греков, умеющих говорить, читать и писать на иностранных языках, долгое время оставалось очень ограниченным.

Эта ситуация начинает меняться во 2-й половине XVII века, когда знание современных языков становится необходимостью для многих. Первыми, кто систематически посвящал себя изучению живых языков, были фанариоты. Именно из их рядов набираются светские чиновники патриархата,

переводчики, драгоманы Великой Порты, князя Валахии и Молдовы [1]. Среди других греков, изучающих в это время живые языки, следует упомянуть торговцев, ведущих торговлю с народами Османской империи и со странами Западной Европы, молодых людей, уезжающих учиться за пределы Греции, моряков, солдат, находящихся на службе у иностранных держав и, конечно же, интеллектуалов.

Народы Балкан, безусловно, заинтересованы прежде всего в изучении турецкого языка – языка своих хозяев. Многие, особенно переводчики и высокопоставленные должностные лица, владеют им почти в совершенстве. В то время не существовало учебников турецкого языка для нужд нетюркоязычных народов Османской империи. Первые учебные пособия появились в начале XIX века в Западной Европе: лексикон Захариаса Агиоритиса публикуется в 1804 г. в Венеции и грамматика Димитриоса Александридеса – в 1812 году в Вене [3]. Многие греки, особенно жители Ионических островов и те, кто приезжает в Италию для учебы или по делам, изучают итальянский язык [7]. Немецкий и английский языки изучаются меньше. Однако русский язык получает широкое распространение в связи с массовой эмиграцией греков в Россию во времена правления Екатерины II и позже. Вместе с этим со 2-й половины XVIII века большую популярность на Балканах приобретает французский язык [7]. Для фанариотов знание французского языка, языка дипломатии и все более и более универсального языка общения, является как необходимостью, так и своеобразной модой. Любовь фанариотов к французскому языку распространяется также на княжества Валахия и Молдова, где они правят [2]. Фанариоты Константинополя, греческая и румынская аристократия, интеллектуалы и грамотные мещане не ограничиваются изучением и владением языком. Многие из них читают в оригинале книги известных или модных французских авторов, остальные знакомятся с французской культурой по множествам переводов. Кроме того, они следят в газетах за развитием Французской революции, идеалы которой воспаляют сердца молодых людей. Впрочем, в школах до конца XVIII века современные европейские языки преподавались редко. Вероятно, только в княжеских академиях Бухареста и Ясс со 2-й половины XVIII века были преподаватели французского и итальянского языков, «но их имена неизвестны» [4, р. 253]. Знатные семьи в Константинополе и в румынских княжествах нанимали для обучения своих детей французских, итальянских наставников или лиц, владеющих этими языками или претендующих на владение ими.

**Учебная литература.** Первые учебники современных иностранных языков, предназначенные для греков, а также для румын, болгар, сербов начинают издаваться в Западной Европе в последней трети XVIII века. Это грамматики западноевропейских языков, словари, диалоги, силлабарии, которые в большинстве своем разрабатывались греческими авторами по уже

установившимся образцам западноевропейской дидактической литературы, создаваемой во Франции, Германии, Бельгии, Италии и других регионах Европы. Некоторые из них пользуются успехом на Балканах и переиздаются хорошими тиражами. К ним, например, относится учебник немецкого языка Михаила Папгеоргиу (1772, 1792, 1793), который выдержал три издания за 20 лет [7]. Самый распространенный иностранный язык средиземноморского региона – итальянский. Известные грамматики и учебники итальянского языка этого времени принадлежат Ф. Димитриу (1779), Д. Вениери (1899) и др. [7] Помимо учебников итальянского языка, в XVIII–XIX вв. выпускается большое количество дву- и многоязычных словарей, в словниках которых обязательно представлен итальянский язык: словари итальянского священника Алесслио ди Сомавера (*Tesoro della lingua greca-volgare ed italiana cioè ricchissimo dizionario greco-volgare ed italiano-1709*), Спиридона Влантиса (*Neon Lexikon Italikon Graikikon – 1792*) [3]. Большое количество светских трудов – трактатов по медицине, математике, истории, навигации, философии и др. – переводятся с немецкого, итальянского, французского языка. Авторами учебников и переводов чаще всего являются учителя греческих школ в Италии (например, упомянутый выше С. Влантис).

В заключение отметим, что на протяжении XVIII в. 1-й половины XIX века ведущую роль в распространении дидактических идей и учебной литературы в области преподавания современных иностранных языков на Балканах сыграли греческие авторы. Они внесли весомый вклад в усвоение и передачу западноевропейских дидактических образцов в области преподавания иностранных языков и способствовали созданию общего балканского образовательного пространства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Арун Г. Л.* Греческая культура в России XVII–XX вв. М. : Ин-т славяноведения РАН, 1999. 140 с.
2. *Besse H.* Une « espèce de fermentation éducative » ou quand les choses l'emportent sur les “mots” // P. : Documents-Sihfles, 1996. N 17. P. 9–31.
3. *Camariano-Cioran A.* Les Academies Princieres de Bucarest et de Jassy et leurs professeurs. Thessaloniki : Institute for Balkan Studies, 1974. 827 p.
4. *Caravolas J.-A.* Précis d'Histoire de la didactique des langues (1450–700). Montréal : Les Presses universitaires de Montréal, Gunter Narr Verlag, Tübingen. 572 p.
5. *Choppin A.* Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Italien. Paris : Service d'Histoire de l'Éducation de l'INRP, 1987. 223 p.
6. *Dainville F. de.* Les Jésuites et l'Éducation de la société française. La Naissance de l'humanisme moderne. Paris : Beauchesne et ses fils, 1940. 390 p.
7. *Dimaras K. Th.* La Grèce au temps des Lumières. Genève : Droz, 1969. 169 p.
8. *Pippidi A.* Hommes et idées du Sud-Est Européen à l'aube de l'âge moderne. P. : Editura Academiei București, Éditions du CNRS, 1980. 372 p.

УДК 37.016:811'243

**Чепик Ирина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [iryna.chepik@yandex.com](mailto:iryna.chepik@yandex.com)

**Irina Chepik**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus  
e-mail: [iryna.chepik@yandex.com](mailto:iryna.chepik@yandex.com)

## ОЦЕНКА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются вопросы оценки метапредметных результатов учащихся в обучении чтению на иностранном языке и предлагаются способы, приемы и задания, ориентированные на оценку метапредметных результатов.

*Ключевые слова:* метапредметные результаты; оценка; критерии оценки метапредметных результатов; чтение; умения; способы и приемы; иноязычный текст.

## ASSESSMENT OF METASUBJECT RESULTS OF STUDENTS IN TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the issues of assessing students' meta-subject results in learning to read in a foreign language and proposes methods, techniques and tasks aimed at assessing meta-subject results.

*Key words:* meta-subject results; assessment; criteria for assessing meta-subject results; reading; skills; methods and techniques, foreign language text.

В настоящее время в современной системе языкового образования особое внимание уделяется формированию и оценке метапредметных результатов учащихся, которые используются во всех предметных областях, в том числе в обучении иностранным языкам, и предполагают умение учиться, способность решать проблемы, критическое мышление, коммуникативные умения и др.

Известно, что метапредметные результаты обучающихся – это освоенные обучающимися *универсальные учебные действия*, обеспечивающие овладение основными компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия. В обучении чтению на иностранном языке метапредметные результаты играют важную роль, поскольку позволяют учащимся эффективно понимать и использовать информацию разных жанров иноязычных текстов, решать коммуникативные и поисково-познавательные задачи, связанные с разными видами иноязычной речевой деятельности.

Следует подчеркнуть, что чтение предполагает извлечение информации из печатного текста и способствует созданию условий не только для активизации коммуникативно-познавательной деятельности учащихся, но и для воспитания таких качеств, как чувство уважения к иноязычной культуре, развивая при этом чувство гордости и любви к родной культуре. Читая,



учащиеся не только приобщаются к новому для них миру, но и начинают ориентироваться в нем, учатся определять общечеловеческие ценности и получают, наконец, моральное удовлетворение от самого процесса чтения.

На наш взгляд, важными метапредметными умениями, которые развиваются на уроках иностранного языка, являются умения всех видов (*ознакомительного, изучающего, просмотрового и поискового*) чтения текстов разных стилей и жанров. В процессе чтения иноязычных текстов и выполнения заданий к ним предполагается развитие у учащихся умений: определять тему / главную мысль текста; прогнозировать содержание по заголовку, началу текстов, зрительной наглядности; отделять основную информацию от второстепенной; выбрать главные факты текста, опуская второстепенные; использовать сноски (ключевые слова, реалии и др.) как опоры для понимания; классифицировать / группировать информацию по определенному признаку; оценивать важность, новизну, изложенных в тексте фактов и др. Кроме того, в ходе чтения иноязычных текстов у школьников развиваются компенсаторные умения: прогнозирование содержания текста по заголовку; опора на средства зрительной наглядности (картинки, рисунки, фотографии, схемы); использование языковой догадки (по схожести со словами родного языка) и др.

Вышеизложенные умения являются общими, универсальными (метапредметными) умениями, овладение которыми необходимо для развития и социализации учащихся. Они формируются на уроках русского и белорусского языков и литературы, истории и других учебных предметов; на уроках иностранного языка осуществляется их перенос и дальнейшее совершенствование и развитие отдельных навыков и умений.

Основным *объектом* оценки метапредметных результатов является сформированность у обучающегося регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий, т. е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью. К универсальным действиям можно отнести *общеучебные* действия, которые связаны с чтением и пониманием иноязычных текстов, их интерпретацией, а также с использованием текстовой информации с различными целями. Наиболее существенными в этом смысле являются *смысловое чтение* и *логические действия*, направленные на анализ, обобщение, установление аналогии, классификацию, установление причинно-следственных связей, размышления, суждения и формулирование выводов на основе прочитанного текста. К основным метапредметным умениям, развиваемым на уроках иностранного языка, относятся функциональное (смысловое) чтение и умения чтения иноязычных текстов разных стилей и жанров.

Для оценки метапредметных результатов в обучении учащихся чтению на иностранном языке целесообразно учитывать следующие *критерии*: уровень понимания прочитанного (глубина, точность, полнота); умения: выделять основную информацию в тексте; выделять второстепенную информацию в тексте; устанавливать причинно-следственные связи в тексте; делать выводы; использовать полученную информацию для подготовки сообщений, презентаций и др.; работать с разными видами / жанрами текстов; использовать различные стратегии чтения и др.

Коммуникативные задания к текстам готовят учащихся к смысловому чтению с целью поиска информации, которые направлены на овладение приемами смыслового восприятия и понимания текста, выведение суждения на основе содержания текста, сравнение информации с уже известными фактами, понимание содержания текста на основе актуализации фоновых знаний. Выполнение *проблемно-поисковых* заданий предполагает формирование творческого мышления учащихся, повышение уровня их информационной культуры и способствует подготовке к более сложной читательской деятельности – самостоятельному чтению на иностранном языке.

Эффективными *способами и приемами* оценки метапредметных результатов в обучении чтению на иностранном языке выступают следующие: *тестирование* (тесты на: понимание прочитанного, развитие умений использовать информацию из иноязычного текста и различные стратегии чтения; умение работать с разными видами текстов и др.); *интерактивные беседы* с целью контроля понимания прочитанного и использования информации иноязычного текста и умения работать с разными видами текстов; проверки умений использовать различные стратегии чтения и др.; *письменная речь* (реферат, резюме, отчет, сочинение, рецензия и др.); *проектная деятельность* (проекты, требующие анализа и интерпретации текстовой информации из разных жанров текста, а также использования информации из текстов для решения разных коммуникативных задач и различных стратегий чтения и др.). *Выбор* критериев и приемов оценки метапредметных результатов в обучении чтению на иностранном языке зависит *от конкретных целей и задач* обучения, а также от уровня владения учащимися иностранным языком.

С целью формирования и оценки метапредметных результатов учащимся целесообразно использовать разработанные дидактические и диагностические материалы по иностранным языкам [1; 2]. Например, в дидактические материалы для *базового* уровня (II ступень) включены коммуникативные задачи преимущественно для стандартных ситуаций: рассказать о ..., расспросить о ..., описать ..., назвать ... (например, описать любимое животное, свою школу; рассказать о достоинствах жизни в городе и деревне и др.). Так, в ходе изучения темы «Современные средства коммуникации» (9 класс) учащиеся должны прочитать и рассказать о наиболее значимых научных изобретениях в сфере коммуникаций (компьютер, мобильный телефон, Интернет) (базовый и повышенный уровни). На *повышенном* уровне они могут высказать предположение о перспективах развития средств коммуникации. В процессе обучения чтению (особенно на *повышенном* уровне) с целью формирования и оценки метапредметных результатов учащиеся решают ряд дополнительных коммуникативно-познавательных и проблемных задач на основе социокультурных и / или других знаний (например, они обсуждают и аргументированно сравнивают преимущества и недостатки жизни в городе и деревне; доказывают что-либо; обсуждают; демонстрируют социальную компетентность, становление нравственного самосознания и др.). Целесообразно использование приемов *социальных технологий* (проекты, интервью, обучение в сотрудничестве, ролевые игры, конкурсы, драматизации и др.). На *повышенном* уровне эффективными представляются учеб-

ные дискуссии, учебные квесты, симуляции, кейсы и др. Кроме того, важно активно применять *информационно-коммуникационные технологии* и широкие возможности внеурочной деятельности по иностранному языку, что создает условия для повышения мотивации к чтению на иностранном языке, активизации познавательной деятельности учащихся, активности их речевого взаимодействия, развития творческого потенциала.

Оценка метапредметных результатов в обучении чтению на иностранном языке является важной частью процесса обучения и *обеспечивает*: дальнейшее развитие коммуникативной культуры учащихся, создание условий для усвоения ими устной и письменной речи; когнитивное развитие учащихся, социокультурное развитие личности; стремление к сотрудничеству и взаимодействию, социализации в современном мире, развитие у учащихся ценностных ориентаций, способности к самообразованию, обеспечение их готовности к самостоятельной работе над языком путем предоставления возможности овладения необходимыми приемами и способами учебно-познавательной деятельности, стратегиями постановки ближних и перспективных задач в области дальнейшего образования и самообразования, осуществление самоанализа, самоконтроля и рефлексии; повышение воспитательного потенциала учебного предмета и повышение социальной активности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Чепик И. В., Романкевич М. Н., Романкевич Л. П.* Французский язык. 10-11-е классы. Дидактические и диагностические материалы : метод. рекомендации по использованию в образоват. процессе : пособие для учителей учреждений образования, реализующих образоват. программы общ. сред. образования белорус. и рус. яз. обучения и воспитания. Минск : Выш. шк., 2023. 127 с.
2. *Чепик И. В., Зуевская Е. В., Орлова М. В.* Немецкий язык. 10–11 классы. Дидактические и диагностические материалы : метод. рекомендации по использованию в образовательном процессе : пособие для учителей учреждений образования, реализующих образоват. программы общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения и воспитания. Минск : Выш. шк., 2023. 119 с.

## Проблемное поле

Современные концепции обучения второму иностранному языку

УДК 378:62

*Пужель Татьяна Викторовна, старший преподаватель  
Белорусский национальный технический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: tsosna@yandex.ru*

*Tatiana Puzhel, Senior Lecturer  
Belarussian National Technical University, Minsk, Belarus  
e-mail: tsosna@yandex.ru*

**Веремейчик Ольга Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент  
Белорусский национальный технический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [veremeychik@bntu.by](mailto:veremeychik@bntu.by)

**Olga Veremeychik**, PhD in Pedagogics, Associate professor  
Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus  
e-mail: [veremeychik@bntu.by](mailto:veremeychik@bntu.by)

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В условиях глобализации конкурентоспособность современного специалиста обусловлена его умением осуществлять межкультурную коммуникацию с представителями других стран не на одном, а на нескольких иностранных языках.

*Ключевые слова:* второй иностранный язык; технический вуз; сопоставительный принцип; аутентичность материала; интенсификация процесса обучения.

## FEATURES OF TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY

In the context of globalization, the competitiveness of a modern specialist is determined by his ability to carry out cross-cultural communication with representatives of other countries in not one, but in several foreign languages.

*Key words:* second foreign language; technical university; comparative principle; authenticity of the material; enhancement of teaching process.

Современные преобразования в экономической и торговой сферах, развитие информационно-коммуникационных технологий значительно повышают профессиональные требования к кандидатам на рынке труда, что, в свою очередь, актуализирует проблему иноязычного обучения будущих инженеров. Знание иностранного языка не только повышает уровень профессиональной компетенции специалиста, но и является неотъемлемым компонентом его всестороннего развития, образованности и самореализации. Владение специалистом одним иностранным языком (как правило, английским) является само собой разумеющимся и зачастую оказывается недостаточным. В данном контексте изучение студентами нескольких иностранных языков становится в настоящее время все более востребованным явлением и превращается в обязательное требование современности, предъявляемое к выпускнику технического вуза.

Овладение двумя и более иностранными языками повышает иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся. В процессе изучения второго иностранного языка будущие специалисты не только совершенствуют свои коммуникативные умения, расширяют словарный запас, закрепляют сформированные лексико-грамматические навыки говорения и чтения, но и развивают свой кругозор, обогащаются общечеловеческими моральными ценностями, что значительно повышает их способность понимания и толерантного отношения к представителям других культур в целом.

Владея несколькими иностранными языками в период техногенного развития всех сфер нашей жизни, квалифицированный человек может получать различную информацию об одних и тех же процессах и вещах, используя гораздо большее число информационных источников. Специалист может осуществлять коммуникацию с представителями других культур без посредничества переводчика. Он может сопоставлять разнообразие, порой даже контрастные мнения, и в конечном итоге формировать свою собственную независимую точку зрения на аргументированной прочной основе [1].

Овладение вторым иностранным языком, безусловно, имеет свои особенности. Многолетняя практика преподавания иностранного языка в техническом вузе позволяет утверждать, что освоение второго иностранного языка происходит у студентов легче, чем первого. Данный факт обусловлен, во-первых, наличием уже имеющегося лингвистического опыта (синтез знаний, умений, навыков родного и первого иностранного языка), на основе которого происходит последовательное сопоставление языковых явлений двух языков и формирование понимания специфики типичных иноязычных структур второго иностранного языка; во-вторых, осознанием важности второго иностранного языка не только как средства получения престижной профессии, должности и т.п., но и как неотъемлемого атрибута высокообразованного человека в современном обществе.

Обучение второму иностранному традиционно базируется на общих подходах (деятельностном, коммуникативном, компетентностном и т.п.), принципах (наглядности, сознательности, коммуникативности, активности, доступности, межпредметности и т.п.) и методике преподавания первого иностранного языка.

Обратимся к опыту обучения второму иностранному языку (немецкому) студентов БНТУ специальности «Таможенное дело», изучающих в качестве первого иностранного языка английский. Согласно учебному плану специальности наличие второго иностранного языка рассматривается как неотъемлемый компонент процесса подготовки высококвалифицированного специалиста таможенного дела.

Знание английского языка в значительной степени облегчает и ускоряет процесс изучения немецкого, поскольку оба языка относятся к одной группе – германской и имеют много общего. С опорой на сопоставительный принцип обучающиеся осмысленно проводят сравнения в контексте:

- написания (использование в обоих языках латинского шрифта);
- фонетики (наличие долгих и кратких гласных звуков, придыхания, дифтонгов и т.п.);
- грамматики (слабые и сильные глаголы (правильные и неправильные глаголы в английском), правила употребления артикля, наличие глагола связки в структуре простого предложения (*sein – to be*), инфинитивные конструкции и т.д.).

При этом отметим, что усвоение немецкого языка как второго во многом зависит от степени сформированности умений и навыков владения первым иностранным языком, а также сложности сопоставляемых структур. В дан-

ном контексте преподавателю необходимо корректно управлять межъязыковыми аналогиями обучающихся, опираясь на весь их лингвистический и коммуникативный опыт.

Существенно упрощает изучение немецкого языка использование разных стратегий учения (запоминание новых лексических единиц, составление диалогов, работа со словарем).

Помимо этого студенты уже владеют приемами работы с иноязычным текстом, пользуются языковой догадкой, опираясь на контекст, на знакомые части слова, у них уже есть понимание иностранного языка как системы.

Важную роль играет системное представление языковых фактов. Наиболее рациональным и доступным способом подачи материала (особенно грамматического) выступают схемы и таблицы.

Немаловажным фактором при овладении вторым иностранным языком является обучение четырем основным видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в тесной взаимосвязи друг с другом.

Эффективному изучению немецкого языка, как и любого другого, во многом способствует аутентичность. Аутентичными считаются материалы, сохраняющие характеристики естественного речевого поведения носителей изучаемого иностранного языка. Аутентичный текст, прошедший дидактическую обработку и подготовленный к освоению, должен оставаться максимально приближенным к параметрам и требованиям естественной иноязычной коммуникации и способствовать имитации на учебном занятии условий живого общения, являясь при этом дополнительным и ценным источником информации, мотивирующим к изучению языка.

Следует отметить желание студентов овладеть вторым иностранным языком как средством приобщения к иной культуре. Этому во многом способствует социокультурная информация о стране изучаемого языка, фоновые знания обучающихся, обусловленные общностью западноевропейских культур. Студенты активно включаются в мероприятия, организуемые на базе кафедры (олимпиады, неделя иностранных языков и зарубежных культур и т. п.). Участие в такого рода мероприятиях стимулирует интерес обучающихся к изучению нескольких иностранных языков.

Изучение второго иностранного языка в техническом вузе ограничено временными рамками (2 семестра при 2-ух часовой аудиторной нагрузке в неделю). В данном контексте самостоятельная работа обучающихся становится неотъемлемой частью освоения второго иностранного языка (немецкого).

Самостоятельность студентов проявляется в том, что они без помощи преподавателя устанавливают аналогии между грамматическими явлениями трех языков (родного и двух иностранных), анализируют, сопоставляют, сравнивают, делают необходимые выводы [2, с. 87].

Таким образом, овладение обучающимися несколькими иностранными языками представляет собой сложный процесс, в основе которого лежит приобретенный ими опыт изучения родного и первого иностранного языка. Языковая подготовка такого рода позволяет будущим специалистам не

только решать комплексные профессиональные задачи в иноязычной среде, но и имеет глубокую нравственную основу – воспитание толерантности и видения целостной картины многополярного мира.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Молчанова Л. В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе: на примере японского языка [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Рязань, 2009. URL: <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-vtoromu-inostrannomu-yazyku-v-usloviyakh-for-mirovaniya-funksionalnogo-mnogoyazych> (дата обращения: 28.10.2023).
2. Щербакова М. В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестн. ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 84–87.

УДК 372.881.1

**Крючкова Ольга Николаевна**, старший преподаватель  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: [krjuchkovao@mgu.ru](mailto:krjuchkovao@mgu.ru)

**Olga Krjuchkova**, Senior Lecturer  
Moscow City University, Moscow, Russian Federation  
e-mail: [krjuchkovao@mgu.ru](mailto:krjuchkovao@mgu.ru)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗНОУРОВНЕВОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается использование интегративного подхода в разноуровневом обучении иностранному языку. Автор отмечает, что успешное обучение иностранному языку требует комплексного освоения видов речевой деятельности. Отдельное внимание уделяется использованию индивидуальных мультимедийных образовательных ресурсов и особенностям разноуровневого обучения, учитывающего индивидуальные особенности обучающихся.

*Ключевые слова:* интеграция; интегративный подход; разноуровневое обучение; виды речевой деятельности; мультимедийные средства.

## THE USE OF AN INTEGRATIVE APPROACH IN MULTI-LEVEL FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article discusses the use of an integrative approach in multi-level foreign language teaching. The author notes that successful teaching of a foreign language requires a comprehensive development of types of speech activity. Special attention is paid to the use of individual multimedia educational resources and the peculiarities of multi-level training, taking into account the individual characteristics of students.

*Key words:* integration; integrative approach; multi-level training; types of speech activity; multimedia tools.

В преподавании иностранного языка педагог ориентирован на развитие коммуникативной компетенции обучающихся, т. к. это выступает одной из

главных целей в обучении иностранному языку. В условиях реального общения сформированность коммуникативной компетенции зависит от развития речевой деятельности и, если одно из умений речевой деятельности не развито на достаточном уровне, то и процесс общения будет затруднен. Таким образом, развитие коммуникативной компетенции предполагает интегративный подход к обучению всем видам речевой деятельности.

Первоначально термин *интеграция* происходит от латинского «*integratio*», означающего «суммирование, восстановление целого из частей, объединение» [1]. Согласно И. А. Зимней и Е. В. Земцовой, интегративный подход – это «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов», которые объединяются как минимум одной общей характеристикой, в результате создавая новое качество [2]. Целью интегративного подхода является способствование созданию целостного видения мира и сформированное представление о целостности образовательного процесса. Стоит отметить, что интегративный подход позволяет осваивать все виды речевой деятельности комплексно, т. к. его главной функцией является достижение синергетического эффекта на основе кооперации и сотрудничества. В основе этого подхода лежит концепция, в соответствии с которой обучение языку не должно быть изолированным процессом, а должно сочетаться с другими областями знания и повседневными ситуациями.

Можно выделить следующие основные принципы интегративного подхода при обучении иностранному языку:

- **Холистичность:** интегративный подход рассматривает обучение языку как неотъемлемую часть общего образовательного процесса. Он включает в себя не только изучение грамматики и словаря, но и погружение в культуру и общество страны изучаемого языка.

- **Контекстуальность:** вместо изучения языка в изоляции, интегративный подход подчеркивает значение контекста. Это означает использование языка в реальных или реалистичных ситуациях, что помогает обучающимся лучше понять, как его применять на практике.

- **Взаимосвязь учебных дисциплин:** интегративный подход подразумевает использование языка как инструмента для изучения других предметов и тем. Это может включать в себя чтение научных текстов, обсуждение исторических событий или анализ произведений искусства на изучаемом языке.

- **Активное обучение:** вместо пассивного запоминания информации интегративный подход стимулирует активное участие обучающихся в процессе обучения. Это может включать в себя проектную деятельность, дебаты, обсуждения, ролевые игры и другие активные формы работы.

- **Рефлексия:** интегративный подход оценивает не только знания и навыки обучающихся, но и их способность к рефлексии и самооценке. Обучающиеся имеют возможность анализировать собственную индивидуальную образовательную траекторию освоения иностранного языка и делать выводы относительно того, какие виды речевой деятельности и какие лексические и грамматические навыки не освоены.



В связи с основными принципами интегративного подхода можно отметить, что разноуровневость при обучении иностранному языку является важным аспектом, который необходимо учитывать в процессе обучения иностранному языку. Суть разноуровневого обучения состоит в том, чтобы обеспечить каждому обучающемуся освоение иностранного языка на том уровне, на котором находится обучающийся, и движение по индивидуальной траектории. Индивидуальная траектория позволяет давать задания разной сложности в зависимости от своего уровня знаний. Например, начинающие могут работать над базовыми заданиями на понимание и использование основных слов и фраз, в то время как более продвинутые обучающиеся могут заниматься анализом сложных текстов или проведением исследований на иностранном языке. Для иностранного языка это значимо, т. к. обучающиеся начинают осваивать иностранный язык с разных уровней и важно создать условия для индивидуального обучения. Материалы для обучения могут быть адаптированы под уровень каждого обучающегося. Это может включать в себя тексты разного уровня сложности, аудио- и видеоматериалы разной длительности и сложности и т. д. Основными средствами могут выступать индивидуальные мультимедийные ресурсы.

В результате оценивания эффективности использования интегративного подхода в индивидуальной траектории обучающихся было проведено исследование с целью выявить, насколько успешно реализация данного подхода позволяет обучающемуся во время изучения иностранного языка повышать свой уровень владения языком. Для проведения исследования была разработана модель оценивания успешности выполнения заданий обучающимися и повышения уровня владения иностранным языком. В основе модели лежали следующие шаги:

1) входное тестирование для определения уровня владения иностранным языком обучающегося;

2) успешное выполнение трех контрольных заданий для перехода на следующий уровень заданий, которые советуют более высокому уровню владения языком;

3) контрольные задания считались успешно выполненными, при условии, что по каждому из трех заданий было набрано не менее 51 % правильных ответов, что соответствовало необходимому уровню знаний и промежуточной оценке «зачтено».

В случае, если студент не справлялся с вышеописанными шагами, ему повторно предлагалось выполнение еще трех аналогичных заданий и уже на основе этих результатов в случае успеха он переходил на новый уровень. Если была повторная неудача, то студент еще раз выполнял задания данного уровня. Для отображения результатов обучения построен график индивидуальной траектории (рисунок), который иллюстрирует динамику успешности выполнения заданий студентом и его продвижения по уровням владения языком. Слева на графике отображен процент успешности выполнения каждого задания. Внизу отображено количество заданий на каждом уровне и указан уровень студента. В исходной точке после входного тестирования студент показал уровень владения языком А1. Далее в рамках

данного уровня ему были предложены 3 контрольных задания, которые он выполнил успешно, набрав 57 %, 63 % и 72 % соответственно. На основе этого студенту были предложены для изучения уже материалы и темы уровня владения языком A1.1. Также были даны контрольные задания, которые он также успешно выполнил. В соответствии с графиком обучающийся в рамках реализации интегративного подхода смог повысить свой уровень владения иностранным языком с A1 до A2, успешно справившись с заданиями и показав улучшения в уровне владения языком.

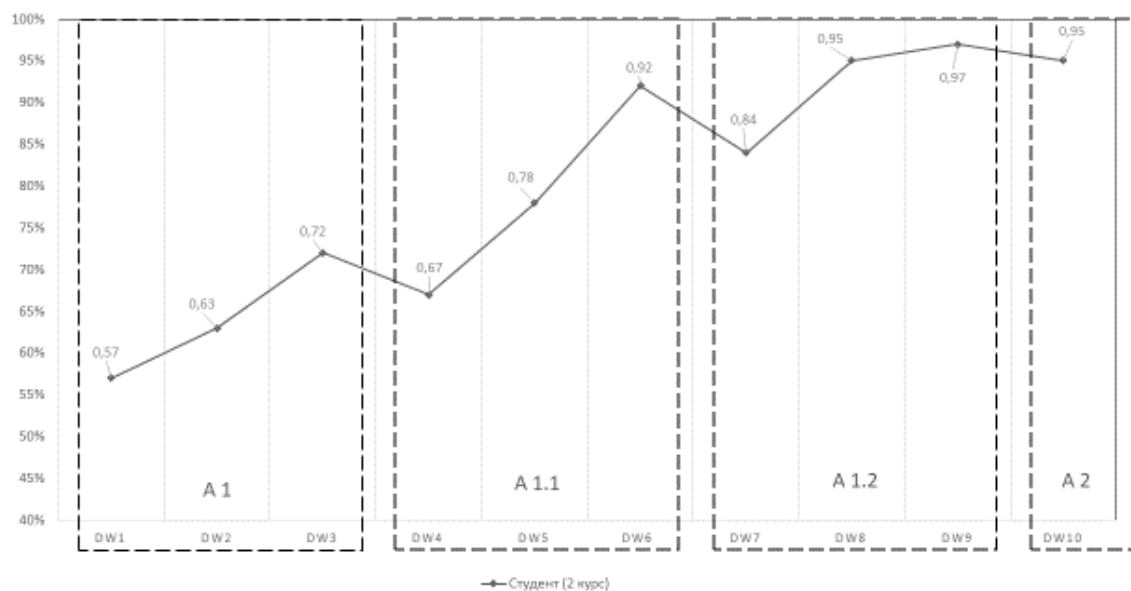


Рис. 1 Индивидуальная траектория результатов выполненных заданий студента 2 курса

Таким образом, применение интегративного подхода в обучении иностранному языку, учитывающего индивидуальную траекторию обучающихся и использование мультимедийных ресурсов, демонстрирует высокую степень успешности. Использование мультимедийных средств позволяет индивидуализировать процесс овладения иностранным языком, обеспечивает гибкость в обучении, позволяя обучающимся изучать язык в удобном для них темпе и формате. Учет индивидуальной траектории обучающихся поддерживает их самостоятельность и ответственность за собственное обучение. Данный подход стимулирует развитие критического мышления и рефлексии, что является важным навыком не только для изучения языка, но и для общего образовательного и личностного развития. В целом, интегративный подход, учитывающий индивидуальную траекторию обучающихся и включающий использование мультимедийных ресурсов, представляет собой эффективную стратегию обучения иностранному языку.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высш. образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.

2. *Игнатова В. А.* Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественнонаучного образования [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2013. № 2. С. 3–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-i-differentsiatsiya-kak-universalnye-kategorii-nauki-i-ih-otrazhenie-v-teorii-i-praktike-estestvennonauchnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.11.2023).

УДК 37.02

**Радивило Екатерина Александровна**, магистрант  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [radivilo322@gmail.com](mailto:radivilo322@gmail.com)

**Ekaterina Radivilo**, Master's Student  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus  
e-mail: [radivilo322@gmail.com](mailto:radivilo322@gmail.com)

## ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НЕКОНСТРУКТИВНОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

В статье рассматриваются позитивные и негативные стороны перфекционизма, влияющие на учебную деятельность и психическое здоровье студентов. Предложена педагогическая технология «учение в сотрудничестве» как средство профилактики неконструктивного перфекционизма.

*Ключевые слова:* обучение в сотрудничестве; конструктивный перфекционизм; неконструктивный перфекционизм.

## COLLABORATIVE LEARNING AS A MEANS OF PREVENTING NEUROTIC PERFECTIONISM

In this study, the positive and negative aspects of perfectionism were examined, focusing on its impact on students' academic performance and psychological well-being. The pedagogical technology “collaborative learning” is proposed as a means of preventing non-constructive perfectionism.

*Key words:* collaborative learning, positive perfectionism, neurotic perfectionism.

Период обучения в высшем учебном заведении тесно сопряжен с определенной эмоциональной напряженностью: ментальные проблемы, высокий уровень тревоги, психологическая дезадаптация и дисфункциональные характеристики личности: зависимость, враждебность, тревожность. Этот список можно дополнить и перфекционизмом. Несмотря на то, что все преимущества перфекционизма видны на поверхности: высокие результаты и стандарты качества, ответственность и многое другое, стремление к совершенству имеет и свою темную сторону, о которой многие и не догадываются. Позитивный и благоприятный фон характерен только для здорового перфекционизма.

Негативного влияние перфекционизма на учебно-познавательную деятельность студента было подробно описано в научных трудах М. В. Ларских.

Среди огромного ряда проблем, связанных с неконструктивным перфекционизмом, ученая выделяет «избегающие поведенческие стратегии; страх совершения ошибок и мотивация избегания неуспеха; экзаменационный страх, страх публичных выступлений; постоянная неудовлетворенность своими оценками и результатами; низкий уровень мотивации и самоактуализации; тенденция к откладыванию начала новой деятельности из-за страха плохого выполнения; эмоциональная нестабильность и высокие показатели по шкалам депрессии и тревоги» [1, с. 4]. Обратим также внимание на то, что дезадаптивный перфекционизм сопровождается ростом враждебности и агрессии по отношению к другим людям [2, с. 86].

Известно, что обучение в учреждении высшего образования сопровождается целенаправленным формированием стремления к совершенству у студентов. Перфекционизм не только прививается, но и всячески поощряется. Мы понимаем значимость перечисленных действий, однако необходимо отметить, что средства, используемые для повышения мотивации студентов к максимальным показателям, не всегда гуманны и не соответствуют установленной Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. В. С. Маркелов и Н. К. Тутьшкин пишут, что мотивация достижений к четвертому курсу развивается чрезвычайно медленно, это говорит о том, что мы выбираем неправильные способы воздействия на студентов. Авторитаризмом мы «обезличиваем» обучающихся, развивая лишь неконструктивный перфекционизм. Студент «перегружен как исполнитель чужих программ» и «недогружен как самоуправляемый субъект, творческий, свободный деятель своей жизни, самостоятельно решающий» [3, с. 173]. Свобода – то, что отличает здорового перфекциониста от неконструктивного. Воспитывая лишь исполнителей, мы обрекаем наше будущее поколение на достижение лишь «достаточного», «порогового» уровня выполнения задач. Высокого, творческого уровня выполнения можно достичь только через «самостоятельность в определении своих и общественных целей», – утверждает Е. И. Пассов [4, с. 143].

Таким образом, для достижения одной из описанных в Концепции задач: улучшение национальной конкурентоспособности, – необходимо развивать конструктивный перфекционизм, а в его основе лежит личностно-ориентированное обучение.

Среди многообразия педагогических технологий личностно-ориентированного подхода, на наш взгляд, именно «учение в сотрудничестве» является наиболее подходящим средством профилактики неконструктивного перфекционизма. Под «учением в сотрудничестве» понимают организованную совместную деятельность для решения общих задач и проблем или создания продукта при одновременном разделении ролей и функций между участниками.

Люди с дезадаптивным перфекционизмом из-за специфического раннего опыта часто рассматривают социальные контакты как несущие угрозу: вероятности унижения. Одновременно деструктивные перфекционисты верят в возможность преодоления социальной опасности лишь путем придания своему социальному поведению исключительного характера. Однако, как

утверждает немецкий психолог, гештальт-терапевт Стефани Шталь совершенство, на самом деле, может отталкивать людей, т. к. мы склонны чувствовать свою неуязвимость. Идеальный образ человека пугает нас. Психолог в своей книге «Ребенок в тебе должен обрести дом» пишет: «Настоящая близость возникает, когда есть место искренности, открытости и сопереживанию, соответственно стратегии перфекциониста должны быть направлены не на улучшение своего Я-образа, а на улучшение отношений между людьми» [5, с. 192].

Одним из разрушающих хорошие отношения с окружающими защитных механизмов, присущих неконструктивным перфекционистам, является стремление к доминированию и контролю. Источником данных проявлений можно назвать проекцию – восприятие других через призму собственных установок, потребностей и чувств. Перфекционист проецирует на окружающих мнимое превосходство и преобладание, с которыми пытается бороться. Результатом данной борьбы могут стать активная и пассивная агрессия, которая выражается через протест, «мнимое» согласие, которое потом благополучно забывается, принятые решения по-своему «переигрываются» и «перевыполняются», излишнее упрямство, превращение из виновника в жертву, внушение тех чувств беспомощности и бессилия, которых пытается избежать сам перфекционист. Общаясь с людьми с высоким мотивом власти, нам трудно добиться равновесия и понимания. В то же время стремление к контролю, так же как и стремление к власти, помогает патологическому перфекционисту получить ощущение безопасности. Из-за страха потерять контроль особенно трудной задачей представляется делегирование своих задач другим. К тому же, педантичный порядок и строгое соблюдение правил, как проявления стремления к контролю, ограничивают использование абсолютно новых, нестандартных, творческих способов и стратегий, т. к. «новое» будет восприниматься как «ненадежное», то, что может поставить перфекциониста в уязвимое положение. Агрессия, требовательное поведение провоцируют излишние межличностные конфликты. Таким образом, неконструктивный перфекционист забывает о том, что действительно ему может помочь улучшить взаимоотношения с окружающими и получить необходимую поддержку, чтобы не чувствовать свою незащищенность: доброжелательность и сотрудничество, которые являются обязательными элементами коллаборативного обучения. Ж. Фрайсин рассматривает педагогическую технологию «учение в сотрудничестве» как философию обучения: посредством тесного социального взаимодействия все участники процесса «учатся вместе, несут ответственность за свои действия, в том числе и за обучение, и уважают возможности и принимают уникальные вклады своих партнеров» [6, с. 10].

Взаимная поддержка в группе может помочь перфекционистам справиться со страхом совершения ошибок, пробуждая свободную активную, творческую личность, способствуя формированию мотивации научного творчества. Вариативность способов решения одной и той же задачи разными группами позволяют осознать отсутствие единственного верного способа решения. И. Ю. Тарханова утверждает, что творческая активность обучающихся стимулируется в ситуации «естественности обучения», которая пред-

полагает «расширение индивидуальных знаний человека через социальное взаимодействие» [7, с. 67]. Структура деятельности в рамках данного метода приобретает «открытость и гибкость, обеспечивая учащимся свободу в их продвижении». Несовершенство является естественной частью коллективного творчества. Педагог не требует исполнения «чужих программ»: он занимает позицию фасилитатора осмысленного обучения и организатора взаимодействия на основе равноправия между ним и участниками группы. В контексте коллаборативного обучения группа, в свою очередь, выступает «источником мотивации, служит средством самопомощи и взаимной поддержки» [Там же]. При коллаборативном обучении мы ориентируемся на рефлексивность. Рефлексия способствует осознанию неверного восприятия и ошибочной интерпретации событий. Н. В. Павельева отмечает: «в обучении в сотрудничестве участники процесса получают знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов» [8, с. 9].

Многие недооценивают значимость коллаборации. Если бы люди принимали решения, исходя только из эгоистических побуждений, мы бы имели низкие шансы на выживание, поэтому человек зависит от окружения, имеет потребность в признании и принятии, а также обладает уникальным свойством – альтруизмом. «Когда у нас появляется чувство, что наши поступки служат высшим ценностям (всего общества в целом или отдельного человека), это делает нас счастливыми на очень глубоком уровне, мы стремимся, чтобы поступки имели смысл, иначе наше осознание бессмысленности приведет к депрессии», – рассуждает С. Шталь [5, с. 176]. Осознание важности высших ценностей в жизни человека побудило венского врача Виктора Франкла предложить миру новый вид экзистенциальной психотерапии – логотерапию, согласно которой преодоление внутренних страхов и проблем личности становится возможным, когда человек совершает поступки, основанные на высших ценностях, что придает его жизни особый смысл. Принятие решений в пользу высших целей, даже в ущерб личной защите, поднимает человека над своими собственными ограничениями. К примеру, если бы перфекционист, руководствуясь высокими нравственными ценностями, держал в уме, что своей работой он бы мог уберечь своих товарищей от несправедливых обвинений или что, его действия, принесут большую пользу обществу, то он бы смог преодолеть страх неудачи или унижения или свою неспособность эмоционально справляться с неидеальными результатами.

Для «обучения в сотрудничестве» выставление отметки не является обязательным компонентом. При многократном повторении такого сценария работы предоставляется возможность сместить фокус от итоговой отметки на само содержание обучения и процесс: поиск решений, взаимодействие, продукт. Обмен идеями и опытом с партнерами имеют первостепенное значение.

К числу достоинств коллаборативного обучения следует также отнести получение конструктивной обратной связи от других студентов, которая, безусловно, может помочь пересмотреть собственные стандарты совершенства и развить уверенность в своих способностях.

Перфекционисты часто сталкиваются с проблемами при эффективном выполнении задач из-за неспособности рационально спланировать свое время и ресурсы. Они склонны к бесконечному планированию, не приступая к реализации задач, что приводит к прокрастинации из-за страха сделать что-то неидеально. Совместное планирование и распределение задач способствуют выделению ключевых аспектов задачи, избегая излишнего погружения в детали. Взаимная поддержка и отслеживание прогресса в обучении в сотрудничестве могут помочь преодолеть страх несовершенства и начать действовать.

Таким образом, педагогическую технологию коллаборативного обучения и ее отдельные элементы: работа в группе, делегирование задач, поощрение креативности и обсуждение результатов работы в коллективе, – можно рассматривать как эффективные средства в борьбе с неконструктивным перфекционизмом студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ларских М. В.* Психолого-педагогическая концепция формирования конструктивного перфекционизма студента : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07. Самара, 2017. 4 с.
2. *Маркелов В. С., Тутышкин Н. К.* Ещё раз о педагогике сотрудничества // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сб. материалов XLVII Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск, 2015. С. 169–175.
3. *Павельева Н. В.* Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса // Образование. Карьера. Общество. Кемерово, 2010. № 3 (29). С. 9.
4. *Пассов Е. И.* Принципы иноязычного образования, их система и иерархия // Материалы к докладу XIII Конгресса МАПРЯЛ, г. Гранада, Испания, 13–20 сент. 2015 г. Липецк, 2015. 143 с.
5. *Тарасова С. Ю.* Свойства модели адаптивного и дезадаптивного перфекционизма Р. Слейни на клинической выборке и в общей популяции // Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 1(33). С. 82–86.
6. *Тарханова И. Ю.* Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе : учеб. пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. 67 с.
7. *Фрайсин Ж.* Обучение в цифровых сетях: кооперативное обучение, коллаборативное обучение и педагогические инновации // Непрерывное образование XXI век. 2016. № 4 (16). С. 10.
8. *Шталь С.* Ребенок в тебе должен обрести дом. Вернуться в детство, чтобы исправить взрослые ошибки. М. : Бомбора, 2023. 304 с.

**Секция II**  
**ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**  
**РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Проблемное поле**  
Инновационные технологии  
современного языкового образования и самообразования

УДК 372.881.111.1

**Бурлакова Мария Вячеславовна**, кандидат филологических наук  
Шуйский филиал Ивановского государственного университета,  
Шуя, Российская Федерация  
электронная почта: *teacher12@yandex.ru*

**Mariya Burlakova**, PhD in Germanic Languages,  
Shuya Affiliated Branch, Ivanovo State University, Shuya, Russia  
e-mail: *teacher12@yandex.ru*

**Шульга Мария Михайловна**, студент  
Шуйский филиал Ивановского государственного университета,  
Шуя, Российская Федерация  
электронная почта: *universityinmybrain@mail.ru*

**Mariya Shulga**, Senior Student  
Shuya Affiliated Branch, Ivanovo State University, Shuya, Russia  
e-mail: *universityinmybrain@mail.ru*

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИКИ СМИ**  
**В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Данная статья посвящена вопросу использования материалов СМИ в процессе развития лексической компетенции обучающихся в школьном обучении английскому языку. Авторы предлагают некоторые приемы работы с лексическим материалом для обогащения и дополнения изучаемых тем на уроке английского языка.

*Ключевые слова:* лексическая компетенция; СМИ; английский язык.

**THE POTENTIAL OF MASS MEDIA ENGLISH LANGUAGE CONTENT**  
**FOR TEACHING VOCABULARY TO SCHOOL STUDENTS**

This article deals with the matters of using the mass media English language materials for developing lexical competence of school students. The authors describe some techniques for working with mass media materials for the learners to enrich and expand their vocabulary.

*Key words:* lexical competence; mass media; the English language.



Лексическая компетенция является очень важным компонентом лингвистической компетенции, а успешное овладение разнообразным словарным запасом во многом определяет успех в изучении иностранного языка. В соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» прогресс обучающихся на уровне В2 предполагает владение «запасом языковых средств, достаточных для четкого описания явлений и предметов, при этом не испытывая видимых затруднений в подборе слов» [1, с. 110]. Обучающиеся уровня С1 должны «легко и свободно выбирать из широкого спектра языковых средств наиболее адекватные способы выражения своих мыслей» [Там же].

СМИ выступают общепризнанным источником аутентичных материалов, адекватно отражающих динамику языка. Они обладают просветительской функцией, которая коррелирует с целями школьного обучения. Поимого, материалы СМИ в настоящее время доступны на надежных авторизованных сайтах в Интернете. Все вышеперечисленное позволяет утверждать, что материалы СМИ можно применять в качестве образовательного ресурса для повышения уровня лексической компетенции обучающихся как на уроке, так и в форме домашнего задания для дополнения материала соответствующего модуля учебника.

Тема «*Healthy Lifestyle*» является неотъемлемой частью школьного изучения английского языка. При этом на разных уровнях обучения в российских школах отрабатываются одинаковые лексические единицы, например *to feel sick, a sore throat, a head, stomach, tooth, backache, a cold, a cough, a runny nose*. На старшей ступени разговор о здоровом образе жизни ведется в рамках обсуждения идей современных технологий на лексическом уровне, сильно опережающем реальные возможности обучающихся. При указанном дисбалансе учителю необходимы дополнительные ресурсы для формирования достаточного уровня лексической компетенции, поэтому эффективным представляется обращение к дополнительным материалам СМИ.

В частности, в журнале «*Youth Time Magazine*» размещена статья «*Important Ways Lack of Sleep can Impact our Lives*» [2], которой успешно можно дополнить тему «*Healthy Lifestyle*» в старших классах. В статье присутствует ряд актуальных единиц по данной теме: *to lack concentration, productivity or memory loss, to impact one's mental well-being, memory consolidation, to suffer from insomnia, to retain memories, mood swings, to freak out, to gain weight, physical disorders, the main factors of obesity, impulsive behavior*. Вся лексика является общеупотребительной и раскрывается через более простую лексику, поскольку целевой аудиторией являются подростки: *You go from experiencing very hyperactive, cheerful moments to immediate feelings of sadness, or mood swings; ... eating more than one can handle and not moving or exercising are the main factors of obesity*.

Учитель может разработать задания для закрепления новых лексических единиц. Например:

*Match the expressions (1–9) with their definitions (a–i).*

*a. coming from cheerful moments to immediate feelings of sadness;*

*b. you can't focus on something very clearly;*

*c. you can't fall asleep for a long time;*

*d. forming false memories;*

*e. to be afraid of something;*

*f. to have a terrible effect on our mental health;*

*g. not moving or exercising;*

*h. feel irritated;*

*i. having hallucinations – seeing or hearing things that aren't really there.*

*5. impulsive behavior; 2. to gain weight; 3. memory loss; 4. physical disorders; to impact one's mental well-being; 6. to lack concentration; 7. mood swings; 8. to suffer from insomnia; 9. to freak out.*

Также возможно применять данный текст для улучшения понимания логических связей между понятиями в рамках изучаемой темы. Например: «*Complete the logical chain*»:

*– to suffer from insomnia for a long time means ...,*

*– reducing the levels of leptin may result in ...,*

*– productivity loss has an outcome of... .*

Другими заданиями могут быть перифразы, подстановки, иные упражнения, направленные на усвоение лексических единиц в их парадигматических и синтагматических отношениях.

Нельзя не отметить ценность материалов СМИ для развития лексической компетенции обучающихся. Данные материалы мотивируют их к изучению языка благодаря своей актуальности и новизне, лексическому разнообразию и тематической вариативности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: преподавание, изучение, оценка. М. : Моск. гос. лингвист. ун-т, 2005. 256 с. (русская версия).
2. *Rashiti V. Important Ways Lack of Sleep can Impact our Lives* [Electronic resource] // Youthtime Magazine. October, 2022. URL: <https://youthtimemag.com/important-ways-lack-of-sleep-can-impact-our-lives/> (accessed: 08.11.2023).

УДК 004.9:378

**Губанова Кристина Александровна**, магистрант  
специалист по учебно-методической работе лаборатории фундаментальных  
и прикладных проблем виртуального образования  
Московский государственный лингвистический университет,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: kristinagubanova@inbox.ru

**Kristina Gubanova**, 2nd year student (Master's program) at Faculty of German,  
education and methodology specialist at Laboratory for fundamental and applied issues  
of virtual education  
Moscow state linguistic university, Moscow, Russia  
e-mail: kristinagubanova@inbox.ru

**Горожанов Алексей Иванович**, доктор филологических наук, профессор  
заведующий лабораторией фундаментальных и прикладных проблем  
виртуального образования  
Московский государственный лингвистический университет,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: a\_gorozhanov@mail.ru

**Alexey Gorozhanov**, PhD (Philology), Professor in the Department of German  
Language Grammar and History at the Faculty for German Language, Laboratory  
for Fundamental and Applied Issues of Virtual Education  
Moscow state linguistic university, Moscow, Russia  
e-mail: a\_gorozhanov@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ТИФЛОКОММЕНТАТОРОВ (на примере программы Aegisub)

Целью исследования является выявление дидактического потенциала кроссплатформенного приложения AegiSub в процессе обучения технике устной речи студентов-тифлокомментаторов.

*Ключевые слова:* тифлокомментирование (аудиодескрипция); процесс обучения; специализированное программное обеспечение, программа AegiSub; практическая фонетика.

## FORMATION OF PHONETIC SKILLS OF AUDIO DESCRIBERS (based on the example of the Aegisub program)

The aim of the study is to identify the didactic potential of the AegiSub cross-platform application in the process of teaching the technique of oral speech to audio describers.

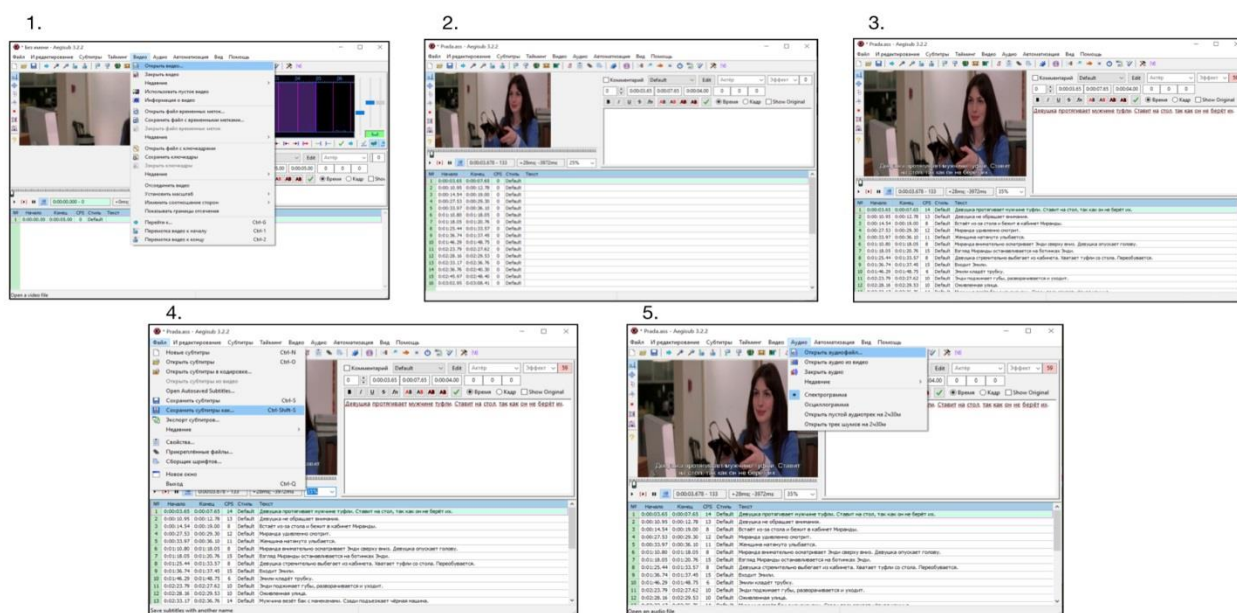
*Key words:* audio description; learning process; specialized software; AegiSub program; practical phonetics.

Обеспечение рынка труда в сфере тифлокомментирования и формирование кадрового резерва социально-ориентированных специалистов-лингвистов осуществляются студентами образовательной программы уровня бакалав-

риата «Тифлокомментирование и межкультурная коммуникация», которая с 2018 г. реализуется на факультете немецкого языка в Московском государственном лингвистическом университете [1]. Обучающиеся и выпускники данного профиля способны предоставить полноценный доступ к визуальной информации на немецком, английском и русском языках для лиц с нарушением зрения при просмотре телевизионных передач, кино- и телефильмов, при посещении ими музеев, выставочных залов, театров, спортивных и культурно-массовых мероприятий [2, с. 41]. Они обладают сформированными умениями и навыками на всех языковых уровнях (четкая дикция; богатство языка; хорошая литературная устная речь; знание особенностей восприятия незрячих; способность выражать свои мысли).

Одной из наиболее значимых задач является формирование фонетических навыков студентов-тифлокомментаторов [3]. В настоящей статье описан эффективный способ отработки техники устной речи посредством применения компьютерных технологий. Представленное исследование посвящено дидактическому потенциалу кроссплатформенного приложения Aegisub на занятиях по практической фонетике. Мы предполагаем, что специализированное программное обеспечение может оптимизировать процесс обучения и сделать его более наглядным.

Данную программу можно использовать для обучения быстрому чтению, она не требует затрат и является абсолютно бесплатной. Aegisub умеет устанавливать длину каждой паузы и показывать размер каждого слога на графике (рисунок).



Стадии работы в программе Aegisub

Для подтверждения положительного эффекта в формировании фонетических навыков был проведен эксперимент, в котором приняли участие 20 студентов, обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвис-

тика», профиль «Тифлокомментирование и межкультурная коммуникация» и умеющих пользоваться приложением AegiSub. Участникам было предложено на протяжении месяца выполнять задания преподавателя по устному комментированию аудиовизуальных текстов в AegiSub.

Одна из основных особенностей данной программы, это то что текст разбит на паузальные группы, выставлен темп и выделены ударные слоги. При этом данная программа дает возможность работы в домашних условиях без преподавателя. Также к тренируемому тексту возможно прикреплять аудиозапись с целью сравнения итоговых результатов произношения студента и профессионалов-дикторов.

Т а б л и ц а 1

### Результаты применения программы AegiSub

Участник	с AegiSub
1	Улучшение дикции
2	Формирование навыка варьирования темпа речи
3	Улучшение дикции
4	Улучшение дикции
5	Увеличение темпа речи
6	Улучшение ритма речи
7	Улучшение дикции
8	Без изменений
9	Без изменений
10	Улучшение дикции

Использование наглядных ресурсов – одна из составляющих успешной подготовки тифлокомментаторов [5, с. 305]. Результаты проведенного эксперимента дают основания предполагать, что внедрение приложений в процесс обучения тифлокомментированию на постоянной основе может стать эффективным способом формирования профессиональных компетенций специалиста.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Воронина Г. Б.* Факультет немецкого языка Московского иняза – вчера и сегодня // *Германистика и лингводидактика в Московском и Минском государственных лингвистических университетах: истоки, развитие, перспективы.* Казань, 2022. С. 35–56.

2. Губанова К. А., Горожанов А. И. Применение программы Aegisub в процессе обучения тифлокомментированию [Электронный ресурс] // Гуманитарные и юридические исследования. 2023. 10(3). Р. 521–527. URL: <https://doi.org/10.37493/2409-1030.2023.3.21>.
3. Губанова К. А. Средства ритмизации аудиодескрипции к динамичным объектам (на материале немецкого языка) // Collegium Linguisticum – 2022 : сб. ст. ежегод. конф. студенческого науч. общества МГЛУ. М., 2022. С. 254–260.
4. Зимарин Д. А., Губанова К. А. Темпо-ритмическая организация аудиодескрипции к статичным объектам // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2022. Вып. 205. С. 39–48.
5. Гринкевич Е. А. Использование интернет-сервиса Google arts & culture в процессе обучения тифлокомментаторов иностранному языку (английский язык, языковой вуз) // Германистика 2021: nove et nova : материалы IV Междунар. науч. конф., Москва, 10–12 нояб. 2021 г. М., 2021. С. 303–306.

УДК 372.881.1

**Гудкова Лариса Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент  
Шуйский филиал Ивановского государственного университета,  
Шуя, Российская Федерация  
электронная почта: [largud@mail.ru](mailto:largud@mail.ru)

**Larisa Gudkova**, PhD in Philology, Associate Professor  
Shuya branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia  
e-mail: [largud@mail.ru](mailto:largud@mail.ru)

## ЦИФРОВАЯ МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается актуальность технологии развития критического мышления для языкового образования и описано практическое использование одного из ее приемов – ментальной карты в цифровом формате.

*Ключевые слова:* ментальная карта; интеллект-карта; кластер; технология развития критического мышления; цифровой сервис Popplet; цифровой сервис Coggle.

## DIGITAL MIND MAP AS AN EFFECTIVE TOOL TO DEVELOP CRITICAL THINKING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article examines the relevance of tools for developing critical thinking in language teaching and describes practical use of one of the methods – a digital mind map.

*Key words:* mind map, intelligence maps, cluster, critical thinking tools, digital service Popplet, digital service Coggle.

Общеизвестно, что основной целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Одной из

современных педагогических технологий, имеющей ярко выраженную коммуникативную направленность, была и остается до сих пор технология развития критического мышления (ТРКМ).

ТРКМ была разработана в 80-е годы XX столетия американскими психологами Чарльзом Темплом, Джинни Стилом, Куртом Мередитом, Дайаной Халперн и др. В России данная технология получила свое развитие позднее, ее разработкой занимались И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, М. В. Кларин, И. В. Муштавинская и др. Базовое понятие ТРКМ – критическое мышление, под которым понимается психический процесс, связанный с осмысленным анализом информации. В образовательной сфере под критическим мышлением понимают «совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры», а также «мышление оценочное, рефлексивное», для которого знание является не конечной, а отправной точкой, «аргументированное и логичное мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах» [1, с. 308]. По мнению педагогов, регулярное применение ТРКМ на занятиях по различным дисциплинам будет способствовать формированию и развитию таких востребованных на сегодня компетенций обучающихся, как умение работать с потоком увеличивающейся информации, способность вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта и идей, а также четко выражать свои мысли в устной и письменной форме, навык решать проблемы и умение сотрудничать [Там же].

ТРКМ строится по определенной дидактической модели, которая включает в себя три стадии:

- вызов (актуализация имеющихся знаний по обсуждаемой теме, определяется проблемный вопрос и учебные задачи, вызывается личный интерес обучающихся),
- осмысление (осмысленная работа над изучаемой темой: соотнесение старой и новой информации, выведение новых суждений, закономерностей, в результате чего формируется собственная позиция),
- рефлексия (закрепление новых знаний, изменение / дополнение своих первичных представлений в результате анализа полученной новой информации).

Для каждой стадии ТРКМ существует множество приемов, которые опытный педагог может использовать в соответствии со своим учебным контекстом (уровень языковой подготовки обучающихся, творческий потенциал учеников, сплоченность учебной группы, доброжелательная атмосфера на уроке и т. п.). Например, на стадии вызова можно применить такие приемы, как концептуальное колесо, синквейн, корзина идей, ромашка Блюма и др. На стадии осмысления целесообразно использовать ментальные карты, инсерт, фишбоун, верно-неверно и т. д. Приемы круги по воде, синквейн, шесть шляп и другие будут удачны на стадии рефлексии.

Одним из самых эффективных и достаточно часто используемых приемов ТРКМ является ментальная карта (интеллект-карта, когнитивная

карта, карта памяти, кластер, mind map). Ментальная карта – это графический прием систематизации учебного материала, считается способом организации / структурирования изучаемой информации. Технология составления ментальной карты достаточно проста: выделяется центральное понятие (центральный узел карты), определяется зависящая от этого понятия информация («дочерние» узлы), от которых, в свою очередь, отходят новые узлы. Между узлами устанавливаются смысловые логические связи [2, с. 16]. Этот прием используется для решения разных учебных задач: структурирования содержания текста, проверки понимания прочитанного / услышанного / увиденного, передачи содержания текста, систематизации лексического материала, сообщения по заданной теме.

К одному из преимуществ ментальных карт можно отнести возможность их составления в цифровом формате, что может оказаться востребованным при дистанционном или смешанном формате обучения, совместной работе при составлении общей ментальной карты, включении в карту памяти изображений или видеофрагментов, необходимости быстрого составления кластера, отсутствии требующихся письменных принадлежностей и т. д. Цифровая ментальная карта может стать еще одним эффективным инструментом, используемым в коллаборативной работе [3, с. 327].

В качестве онлайн-инструментов для создания цифровых ментальных карт мы рекомендуем сервисы Popplet ([www.popplet.com](http://www.popplet.com)) и Coggle ([www.coggle.it](http://www.coggle.it)). У них достаточно простой и понятный интерфейс на английском языке, есть возможность составлять разноцветные узлы кластера и загружать изображения (у Popplet еще и видео). Оба сервиса предоставляют возможность совместной синхронной и асинхронной работы над одним кластером, они позволяют сохранить готовую ментальную карту в формате pdf или графического файла, есть бесплатный тариф (у Popplet – одна карта, у Coggle – три карты).

Дидактический потенциал обоих сервисов достаточно широк, но мы использовали их в качестве цифрового инструмента в составлении ментальных карт для структурирования содержания прочитанного текста и последующего его пересказа. Эксперимент, целью которого было выявить эффективность сервисов Popplet и Coggle для графической систематизации содержания текста и его пересказа, проходил в марте и мае 2023 года. В эксперименте приняли участие 11 студентов образовательной программы «Иностранный язык» (уровень A2.1 и A2.2), изучающие немецкий язык как второй иностранный с учебной нагрузкой четыре – шесть академических часов в неделю. Им были предложены достаточно объемные и информативные тексты из аутентичного УМК Н. Aufderstraße, J. Müller, Th. Storz Lagune 2 «Über Geschmack kann man nicht streiten» и «Ein glücklicher Pechvogel». При составлении ментальных карт у обучающихся было одно условие: не употреблять целые предложения, разрешалось использовать только словосочетания или отдельные слова. Выбор сервиса оставался за





Можем предположить, что желающих использовать зрительную опору в виде кластера при пересказе текста среди обучающихся с более низким языковым уровнем (например, А1) будет больше.

Проведенный эксперимент раскрыл эффективность применения онлайн-сервисов Popplet и Coggle для составления ментальных карт. Успешность применения обусловлена понятным интерфейсом и возможностью составления яркого наглядного кластера. Цифровую ментальную карту можно использовать для структурирования содержания текста или проверки понимания прочитанного. В дальнейшем ментальную карту можно использовать как опору при передаче содержания текста, если текст является сложным и насыщенным в информативном плане.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гудкова Л. В. Кластер как когнитивная учебная стратегия в обучении немецкому языку в высшей школе // Научный поиск. 2016. № 1.1. С. 16–18.
2. Симонова О. А., Чмых И. Е., Коккезов Д. У. Обучение иноязычному говорению с применением технологии критического мышления // Образование и право. 2019. № 8. С. 307–311.
3. Гудкова Л. В. Использование онлайн-инструментов для организации коллаборативной работы на занятиях по немецкому языку в условиях дистанционного обучения: // Современное университетское образование: вызовы и проблемы, ценности и инновации, технологии и качество. Иваново, 2021. С. 326–332.

УДК 811.111:378.147:004.032.6

**Дудько Анастасия Дмитриевна**, кандидат исторических наук, доцент  
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,  
Гродно, Республика Беларусь  
электронная почта: [anastakareva@yandex.ru](mailto:anastakareva@yandex.ru)

**Nastassia Dudzko**, PhD in History, Associate Professor  
Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus  
e-mail: [anastakareva@yandex.ru](mailto:anastakareva@yandex.ru)

## ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Статья посвящена актуальному вопросу интеграции медиаобразования в курс обучения иностранному языку в вузе. Анализируются возможности, факторы успешной реализации подобной интеграции в лингвообразовании, а также рассматриваются формы, содержательные компоненты занятий и примеры заданий с использованием медиаресурсов.

*Ключевые слова:* медиаобразование; медиаграмотность; иностранный язык; интегрированное обучение; критическое мышление; медиатизированная межъязыковая и межкультурная коммуникация.

## INTEGRATION OF MEDIA EDUCATION INTO THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY: CONDITIONS OF IMPLEMENTATION AND POSSIBILITIES

The article is devoted to the topical issue of integrating media education into teaching a foreign language at university. The possibilities and factors of its successful implementation in language education are analyzed. Forms and content of foreign language classes with media education components as well as examples of tasks using media resources are considered.

*Key words:* media education; media literacy; foreign language; integrated teaching; critical thinking; mediatized interlingual and intercultural communication.

Прогресс в области информационных технологий и распространение новых цифровых медиа в образовательной среде определяют возрастающее значение медиаграмотности. Включение медиаграмотности в набор фундаментальных навыков в системе образования означает, что обучающимся необходимо понимать роль и функции медиа, уметь искать, оценивать информацию и создавать свой медиаконтент для достижения личных, социальных, профессиональных и образовательных целей. Овладение навыками медиаграмотности открывает перед преподавателями и студентами широкий спектр возможностей, которые делают образовательный процесс более динамичным и продуктивным.

Многие исследователи в области медиаобразования разделяют идею о том, что медиаграмотность – базовый навык, который становится фундаментом для многих других, поэтому его не следует преподавать как отдельную область знаний. Медиаграмотность следует рассматривать как интеграцию всех элементов одновременно, тем самым можно приобрести представления о критическом восприятии и творческом подходе, которые позволяют независимо мыслящему, хорошо информированному современному молодому человеку играть активную роль в постоянно обновляющейся социальной среде.

Медиаграмотность – комплексное понятие, включающее сформированные компетенции, определенные знания и опыт. Национальная коммуникативная ассоциация США дает следующую трактовку понятия *медиаграмотность*: способность понимать, как слова, изображения и звуки влияют на создание смысла, явного или скрытого, и как этот смысл распространяется в обществе.

Медиаграмотный человек осознает значимость использования разных форм медиа и информации, передаваемой с помощью них [1]. Ведущий российский исследователь в области медиаобразования А. В. Федоров предлагает рассматривать медиаобразование в современном мире как процесс развития личности с использованием и на основе медиакommunikации. Целью такого процесса является формирования творческих и коммуникативных способностей личности, критического мышления, навыков восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения с использованием современных медиатехнологий [2, с. 11].

Медиапедагоги довольно часто смешивают понятия *медиаобразование* и *медиаграмотность*. Разделяя мнение Ч. Уорснопа, В. Гура, А. Короченского и других исследователей, мы рассматриваем медиаграмотность как результат процесса медиаобразования человека [2, с. 27–29].

Большинство экспертов считают приемлемым способ медиаобразования, сочетающий его интеграцию с обязательными академическими дисциплинами учреждений образования. Анализ научно-педагогических отечественных и зарубежных исследований дает основание полагать, что на сегодня наиболее эффективной и перспективной технологией является интеграция медиаобразования с курсом иностранного языка. Иностранный язык изучается как средство общения, а речевые ситуации привносятся из внешней среды, поэтому языковое пространство открыто для проникновения в него содержания из различных областей знаний, в том числе медиасферы [3].

Использование элементов медиаобразования в обучении иностранному языку способствует развитию всех видов речевой деятельности, при этом происходит формирование различных видов компетенций: общей, коммуникативной, речевой. Сегодня в эту группу включена и медиакультурная компетенция. Соответственно, наряду с такими подходами к обучению иностранному языку, как социокультурный, коммуникативно-деятельностный, структурно-семантический и др., можно выделить и медиаобразовательный [4].

При интеграции медиаобразования в учебный план преподавания языковых дисциплин медиасреда обучающихся становится более ценностно-ориентированной, а обучение иностранному языку наполняется содержанием, приближенным к реальной культурно-языковой среде. Образовательные компоненты таких интегрированных занятий соответствуют ключевым целям самого медиаобразования – помочь студенческой аудитории адаптироваться к жизни в условиях медиатизации всех значимых сфер, научить использовать медиаресурсы для саморазвития и формирования навыков критического мышления. Медиаобразовательный подход развивает умение оперировать всем арсеналом медиаресурсов для достижения личных и профессиональных задач, учиться самостоятельно с помощью и на основе медиа, активизировать полученные знания в подходящих коммуникативных ситуациях. Таким образом, одной из основных задач интеграции медиаобразования с курсом иностранного языка в вузе является «формирование медиакомпетенции вторичной языковой личности», которая представляет собой комплекс специальных навыков и умений, позволяющих человеку взаимодействовать в глобальном информационном пространстве, а также, что немаловажно, осуществлять эффективную межъязыковую и межкультурную коммуникацию [5].

Медиаобразование в контексте преподавания иностранного языка представляет собой определенную методику проведения занятий, включающую творческий, проблемно-поисковый, эвристический подходы, игры, дебаты, конференции и другие продуктивные формы обучения, которые способст-

вуют развитию самостоятельности студентов, навыков критического мышления, стимулируют их творческие способности через вовлечение в разные формы медиатеатральности, также содействуют развитию умений интерпретации и анализа архитектоники медиатекста, овладению специфическими знаниями медиакультуры. В то же время процесс медиаобразования предполагает активное включение студентов в процесс создания произведений медиакультуры.

По мнению российских исследователей Л. Ивановой и Н. Хлызовой, обучение общению на иностранном языке должно быть направлено на подготовку личности к осуществлению межъязыковой, межкультурной, а также «медиатизированной опосредованной коммуникации», что особенно актуально и востребовано в условиях формирования глобального цифрового, информационного, медиатизированного пространства. Под иноязычной медиатизированной, опосредованной коммуникацией, понимается взаимодействие человека с зарубежными СМИ, осмысление ценности медиапродукта, его эмоционально-семантических отношений и скрытых, имплицитных компонентов. Соответственно, современные стратегии обучения иностранным языкам должны предусматривать: формирование медиакомпетентности личности; медиаобразовательные технологии, ориентированные на формирование культуры общения с иноязычными СМИ, овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для интерпретации, анализа, оценки медиапродуктов, самостоятельного создания медиатекстов как формы межъязыковой и межкультурной коммуникации [5; 6].

Важным условием в процессе обучения иностранным языкам является создание среды, приближающей учебную атмосферу к реалиям современного общества, удовлетворяющей информационно-образовательным потребностям обучающихся и позволяющей реализовать их познавательные ресурсы и творческие способности. Содержательное наполнение медиаобразовательной среды, состоящей из иноязычных медиатекстов разных типов и жанров, служит средством, способствующим формированию всех видов речевой деятельности.

В качестве медиаресурсов могут быть использованы печатные и онлайн-издания, записи телепередач, новостные порталы, публичные выступления известных людей, блоги, влоги и др. Использование медиатекстов на занятиях помогает эффективно подготавливать учащихся к общению в аутентичной культурно-языковой среде, обсуждать вопросы, актуальные не только для конкретной студенческой аудитории, но и имеющие более глобальное, общечеловеческое значение, организовывать живые дискуссии, моделировать реальные коммуникативные ситуации, повышать мотивацию к познанию иноязычной культуры и языка, а также открывать перспективы для выстраивания эффективного диалога культур в глобальном, межнациональном, плане.

Достижение высокого качества работы студентов в рамках интегрированных занятий по медиаобразованию и иностранному языку зависит от многочисленных факторов. Прежде всего, атмосфера занятий должна быть

уважительной, доверительной, предполагающей возможность свободного выражения мыслей, взглядов без боязни подвергнуться критике. Важно наличие необходимого аппаратного и программного обеспечения, медиаресурсов, свободного интернет-доступа в аудитории. Содержание учебного материала должно быть актуальным, обладать новизной, соответствовать интересам, возможностям и способностям обучающихся; содержать творческие, оригинальные ситуации и задания, способствующие повышению интереса к изучаемой теме. Тщательный выбор форм, методов, дидактических приемов и средств обучения позволяет в единстве развивать иноязычную коммуникативную компетенцию, формировать медиаграмотность и раскрывать творческий потенциал личности. Не менее важными факторами успешности являются обеспечение адекватной системы оценки результатов деятельности личности с использованием и на материале медиа; обратной связи между преподавателем и обучающимися в ходе всего процесса обучения с использованием элементов медиаобразования (отзывы, комментарии, предложения обучающихся относительно повышения эффективности медиазанятий).

Формами интегрированного медиа и лингвообразования могут быть: лекции, беседы, письменные работы (эссе, репортажи, статьи, рецензии, интервью, реклама, блоги, влоги, мини-сценарии, рассказ от лица персонажа фильма, героя телепередачи, ведущего; составление плакатов, видеосъемки); эвристические, игровые занятия (викторины, конкурсы, квесты); диспуты, конференции на темы, связанные с медиакультурой; экскурсии, встречи с представителями региональных СМИ; проведение социологического исследования медиапредпочтений студентов. Приведем варианты заданий, направленных на формирование и развитие вышеуказанных компетенций и умений с использованием и на материале зарубежных СМИ: 1) подобрать материал по определенной теме, используя газеты / журналы / социальные сети и подготовить доклад о своих выводах; 2) найти материалы на одну и ту же тему в различных СМИ (используя не менее 4 видов источников, например, интернет-сайт, радиопередачи, телевизионные новости, газеты), проанализировать их и создать собственный медиатекст на ту же тему, придерживаясь трех ключевых принципов: аудитория, которой адресовано медиасообщение; цель написания; материал: факты, примеры, личный опыт; 3) сравнить материалы различных СМИ об одном и том же событии, выявить схожие и отличительные черты, оценить объективность освещения событий в разных источниках; 4) определить позицию и замысел создателей документального / художественного фильма на основе его анализа; сравнить несколько точек зрения (кинокритиков, зрителей, режиссеров) на кинопродукт; выразить свое мнение и предложить мини-сценарий к фильму; 5) прослушать информацию и представить ее в виде текста (статьи, интервью) для студенческой газеты, научной конференции, веб-сайта и т. д.; 6) прослушать выступления известного общественного деятеля и написать за него речь, используя характерные для него стиль, риторические приемы, обороты.

Оценивая возможности медиаобразования, интегрированного в практику обучения иностранному языку в вузе, можно заключить, что, помимо повышения коммуникативной компетенции студентов, развиваются и общепредметные компетенции (например, умения искать, оценивать, понимать, проводить аналитико-синтетическую обработку информации); формируются медиакомпетенции (умения правильно интерпретировать социально-экономические, социо-политические и культурные значения и имплицитные смыслы медиатекстов; обсуждать конфликтно-чувствительные темы, открыто высказывать собственные идеи, аргументировать точку зрения; экспериментировать с различными методами технического использования медиа; создавать собственный медиапродукт и производить качественный медиаконтент; анализировать и корректировать собственную медиатеку; самостоятельно приобретать знания с использованием и на материале СМИ; умение применять медиаобразовательные технологии для профессионального развития). Внедрение медиаобразования в процесс обучения иностранных языков меняет и характер деятельности его главных участников – преподавателя и студентов, что заключается в совершенствовании, а иногда и кардинальной переработке методов, содержания и темпов обучения, способствует созданию более высокой мотивации к изучению иностранных языков, обеспечивает системность в передаче и формировании иноязычных знаний, умений и навыков на основе расширения медиазнаний. Помимо этого, интеграция медиаобразовательных элементов с процессом обучения иностранному языку способствует формированию социокультурных и социально-личностных ценностей студента, развитию навыков межкультурной коммуникации на основе принципов уважения, понимания, толерантности к культурно-ценностным различиям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Media literacy [Electronic resource]. 2016. URL: <http://www.natcom.org> (accessed: 29.08.2019).
2. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
3. Иванова Л. А. Технология медиаобразования и аудиовизуальный СМК на уроках французского языка // Образовательные технологии XXI века / под ред. С. И. Гудиловой, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. М., 2009. С. 262–265.
4. Духанина Н. М. Медиаобразовательный подход к обучению иностранным языкам // Историко-педагогические исследования. Киев, 2011. С. 103–105.
5. Хлызова Н. Ю. Педагогические условия формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Иркутск. гос. лингвист. ун-т. М., 2011. 22 с.
6. Иванова Л. А. Обучение иностранному языку и медиаобразование – единый процесс // Непрерывное образование в Западной Сибири: современное состояние и перспективы : материалы IV региональной науч.-практ. конф.; Горно-Алтайск, 12–16 июля 2010 г. / отв. ред. О. К. Сазонова. Горно-Алтайск, 2010. С. 90–92.

УДК 372.881.1

**Казанцева Анастасия Александровна**, старший преподаватель  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: *dyugaa@mgru.ru*

**Anastasiia Kazantseva**, Senior Lecturer  
Moscow City University, Moscow, Russian Federation  
e-mail: *dyugaa@mgru.ru*

## СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕКСТОВ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ

В статье рассматриваются стратегии восприятия и понимания электронного текста на китайском языке. Описаны проблемы классификации стратегий чтения электронных текстов на китайском языке. Полученные результаты могут послужить основой для разработки новых методов обучения русскоязычных студентов чтению электронных иероглифических текстов.

*Ключевые слова:* электронный текст; китайский язык; стратегии чтения; классификация; рецепция.

## STRATEGIES FOR READING ELECTRONIC TEXTS IN CHINESE: A CLASSIFICATION PROBLEM

The article discusses strategies for perceiving and understanding electronic text in Chinese. The problems of classifying strategies for reading electronic texts in Chinese are described. The results obtained can serve as the basis for the development of new methods of teaching Russian-speaking students to read electronic hieroglyphic texts.

*Key words:* electronic text; Chinese language; reading strategies; classification; reception.

С возрастающим интересом к компьютерным технологиям и удаленным формам работы меняются образовательные векторы и требования к подготовке будущих бакалавров, владеющих китайским языком [1]. В своей будущей профессиональной деятельности специалист должен уметь: работать с большим потоком информации; применять различные поисковые системы; отбирать, анализировать и интерпретировать необходимый материал на китайском языке. Сказанное подтверждает необходимость использования современных технологий и подходов к обучению чтению, акцентирования внимания на самостоятельной работе и развитии критического мышления у обучающихся. Удовлетворить данную потребность может стратегический подход, в его основе лежат стратегии чтения, использование которых позволяет раскрывать информационные уровни текста, иерархию смыслов и сам процесс понимания [2]. Этот подход вписывается в контекст исследования рациональных стратегий и умений овладения обучающимися иностранным языком [3]. Понятие *стратегии чтения* является рабочим, под которыми в статье понимаются *гибкие и гибридные планируемые действия читателя, помогающие ему осуществлять процессы рецепции текстов в электронном и печатном формате.*



В общем виде стратегии чтения классифицируют по следующим признакам: по отношению к тексту – предтекстовые, текстовые и послетекстовые; по отношению к мыслительной деятельности – когнитивные и метакогнитивные; по взаимодействию реципиента с текстом – глобальные и вспомогательные.

В случае с *электронным текстом* наибольший интерес представляют метакогнитивные стратегии в связи с тем, что в процессе чтения снижается значимость фоновых знаний реципиента, т. к. в любой момент можно найти в виртуальном пространстве всю необходимую информацию для понимания читаемого материала. Заметим, что в этом случае приобретает значимость использование стратегий самоконтроля, поскольку реципиент сам принимает решение о пути поиска информации, продолжения или прекращения чтения того или иного текста. Для качественной реализации процессов рецепции важно также использовать *особые* (новые для методики) стратегии чтения, такие как навигация, серфинг, скроллинг, использование контекстных подсказок и гипергloss.

Накопилось немало исследований, доказывающих, что реципиенты, изучающие китайский язык как иностранный, обычно применяют универсальные стратегии чтения для понимания текста. Сказанное свидетельствует о том, что базовые способы чтения и осмысления текста схожи для всех языков. К *универсальным* стратегиям *восприятия* отнесем: применение навигации и обеспечение удобочитаемости, следование курсором и др.; к стратегиям *понимания*: сосредоточение на цели чтения, чтение с вопросами самому себе, использование гипергloss и др.

При чтении китайского иероглифического текста реципиенты сталкиваются с трудностями в распознавании иероглифов и сегментации слов. Процессы восприятия и распознавания иероглифов могут быть осложнены из-за их множества и вариативности в написании. Указанная проблема сохраняется и при чтении электронного аналога текста на китайском языке. Для решения данной проблемы необходимо обучать студентов *специфическим* стратегиям чтения электронных текстов на китайском языке различных жанров и навыкам работы с информационными ресурсами в китайском медиадискурсе.

Рассмотрим трудности, возникающие в процессах рецепции тех или иных жанров, и перечислим стратегии чтения для их преодоления. На сегодня в научном сообществе нет общепринятой классификации *виртуальных* жанров. Исследователи выделяют информационный, коммуникативный, развивающий и замещающий интернет-жанры [4]; жанры низкой, средней и высокой интерактивности [5]; справочный, коммуникативный, опосредованный жанры [6] и др.

Исследователь Л. Ю. Щипицина виртуальные жанры в интернет-среде классифицирует в соответствии с коммуникативными функциями общения следующим образом. Первый жанр – *информативный*. К нему относятся тексты новостных агентств, электронных библиотек, поисковых систем и др.

При чтении данного типа текстов реципиент сталкивается со сложностями в процессах рецепции, которые связаны как с лингвистическими трудностями китайского языка, так и с трудностями рецепции собственно электронного текста. Специфика работы заключается в знании правил построения китайского медиадискурса, отличающегося от отечественного медиадискурса обилием рекламы и закрытым типом (платные ресурсы). В процессе чтения данного типа текстов реципиенту необходимо уметь отбирать, анализировать и консолидировать материал. Важно, что для эффективной реализации процессов рецепции необходимо использовать стратегию баннерной слепоты, чтобы отделить важную информацию от рекламных фрагментов текста [7], также следует применить стратегии навигации и чтения подписей, позволяющие сориентироваться в большом объеме информации.

Следующие три типа жанров данной классификации – *директивный* (интернет-магазины, сайты-визитки и др.), *коммуникативный* (чаты, комментарии в блогах и др.) и *презентационный* (тексты блогов) схожи с точки зрения применения стратегий для осуществления процессов рецепции данных типов текста. Трудности чтения вызваны тем, что общение в виртуальном пространстве часто приобретает интерактивный характер, которому присущи свойства устных разговоров [8]. Добавим, что сообщения, написанные китайскими интернет-пользователями, содержат в себе большое количество буквенно-цифровых сочетаний и англицизмов [9]. При этом в рассматриваемых типах текстов зачастую игнорируются пунктуационные и грамматические правила, что вызывает дополнительные трудности в процессах рецепции.

Из сказанного следует, что в процессе чтения текстов, относящихся к данным жанрам, необходимо применять следующие стратегии. Во-первых, в связи с тем, что чтение предполагает обработку большого объема информации, необходимо использовать стратегии отбора и консолидации информации того или иного материала. Во-вторых, работа с текстами, размещенными в интернет-магазинах, на сайтах-визитках требует использования стратегии баннерной слепоты, т. к. указанные ресурсы изобилуют графическими и рекламными изображениями.

Последний жанр данной классификации – *эстетический*. К нему относятся тексты сетевых романов и художественной литературы. Процессы рецепции данного типа текстов осложнены отсутствием материального контакта с книгой, что, в свою очередь, не позволяет оценить объем текста, необходимый для прочтения. К группе трудностей в процессах восприятия и понимания необходимо добавить как трудности лингвистического характера, так и культурного – сложность понимания культурно обусловленной специфики содержания произведения. Для снятия трудностей в процессах рецепции данного типа текстов необходимо использовать стратегии следования курсором, чтобы не сбиться с маршрута чтения; стратегии поиска фоновой информации и использование гипергloss для глубокого понимания культур-

ных компонентов содержания; стратегию обеспечения удобочитаемости (смена шрифта и фона) для более быстрого и эффективного прочтения материала.

Специалист, владеющий китайским языком, в своей профессиональной деятельности помимо стратегий чтения указанных выше жанров должен уметь читать тексты со свойствами научной речи. К такого рода текстам относят: статьи, монографии, учебники, отчеты, презентации и др. [10]. Тексты данного типа строятся по схожим для всех языков правилам построения научного дискурса в обоих типах: электронном и печатном. При этом трудности в процессах рецепции возникают в связи с лингвистическими особенностями китайского языка и собственно электронных текстов. Трудности в процессах рецепции с электронными текстами, относящимися к научной речи, возникают у реципиентов в связи с незнанием особенностей построения данного типа публикаций и неумением работать с ними.

В китайском языке для понимания прочитанного необходимо дочитать предложение до конца, это обусловлено тем, что определение стоит в позиции к определяемому слову. Указанная особенность вызывает трудности в процессах рецепции, т. к. тексты научных статей зачастую построены иным способом (узкие колонки), это заставляет реципиента многократно прокручивать страницу и возвращаться в начало, что, в свою очередь, приводит к потере места чтения и большим временным затратам. Добавим, что большая часть источников в китайском медиадискурсе зашифрована, что не позволяет копировать слова и уточнять их значение в электронных словарях. Для понимания слов, словосочетаний и целых предложений реципиенту придется использовать дополнительные специализированные программы для сканирования и расшифровки текста.

Еще одним примером могут послужить презентации, подготовленные для выступления на научно-практических конференциях. В китайском научном дискурсе они строятся, как правило, отличным образом. Подобного рода презентации зачастую изобилуют яркими графическими изображениями, которые размещены на нечитабельном фоне. Для облегчения процессов рецепции необходимо использовать стратегии баннерной слепоты и сосредотачиваться на необходимой информации.

Таким образом, стратегии чтения электронных текстов на китайском языке будут отличаться от стратегий чтения аналогичных типов текстов на родном языке. Для качественной реализации процессов рецепции иероглифических текстов в цифровом пространстве необходимо учитывать не только лингвистические особенности китайского языка и электронных текстов, но и особенности построения китайского медиадискурса, а также умение работать с текстами, относящимися к различным жанрам.

В итоговом списке последовательно перечисляются стратегии восприятия и понимания электронных текстов на китайском языке. К стратегиям *восприятия* относятся:

- стратегия консолидации информации и отслеживания источников;

- стратегия применения навигации;
  - стратегия обеспечения удобочитаемости;
  - стратегия проверки текста;
  - стратегия чтения подписей;
  - стратегия следования курсором;
  - стратегия применения баннерной слепоты;
- к стратегиям *понимания*:
- стратегия сосредоточения на цели чтения;
  - стратегия чтения с вопросами самому себе;
  - стратегия применения гипергloss;
  - стратегия сканирования текста специализированными программами.

Исходя из полученных результатов, следует дидактически переосмыслить процесс обучения чтению студентов, изучающих китайский язык. Перед практикующими преподавателями и исследователями стоит задача разработать новые подходы и методики в обучении студентов чтению электронных текстов на китайском языке. Новые технологии обучения должны быть разработаны с учетом особенностей построения китайского медиадискурса и виртуальных жанров. Все это поможет снять трудности в реализации процессов рецепции и эффективно осуществлять профессиональную деятельность будущим бакалаврам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Тарева Е. Г.* Языковое образование: векторы трансформации // Иностранные языки в школе. 2022. № 10. С. 5–10.
2. *Сметанникова Н. Н.* Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению // Высш. образование сегодня. 2018. № 9. С. 54–59.
3. *Тарева Е. Г.* Формирование рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: теория и технология. Иркутск: Иркут. гос. лингвист. ун-т, 2001. 200 с.
4. *Распопина Е. Ю.* Дифференциальные и жанровые особенности компьютерного Интернет-дискурса [Электронный ресурс] // Вестн. ИГЛУ. 2010. №1(9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsialnye-i-zhanrovye-osobennosti-kompyuternogo-internet-diskursa> (дата обращения: 16.10.2023).
5. *Смирнов Ф. О.* Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2004. URL: <http://diss.rsl.ru>.
6. *Кустова Д. А., Кузина Ю. В.* Жанры Интернет-дискурса как источник формирования англоязычных неологизмов // Актуальные проблемы лингвистики и методики : материалы XII студенческой науч.-практ. конф. с междунар. участием, Екатеринбург, 14 апр. 2020 г. Екатеринбург, 2020. С. 53–58.
7. *Щипицина Л. Ю.* Классификация жанров компьютерно-опосредованной коммуникации по их функции [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Гер-

- цена. 2009. № 114. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-zhanrov-kompyuterno-oposredovannoy-kommunikatsii-po-ih-funktsii> (дата обращения: 26.06.2023).
8. *Лебедева М. Ю.* Стратегии работы с цифровым текстом для решения учебных читательских задач: исследование методом вербальных протоколов [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 244–270. DOI 10.17323/1814-9545-2022-1-244-270.
  9. *Солянка Е. А.* Личный блог как средство межличностной электронной коммуникации: дидактический потенциал // Большая конференция МГПУ : сб. тез. : в 3 т. 28–30 июня 2023 г. М., 2023. Т. 2. С. 271–275.
  10. *Солянка Е. А.* Обиходно-бытовой дискурс как объект лингводидактического рассмотрения // Новые тенденции лингводидактики: слово молодым ученым : сб. ст. магистрантов, аспирантов и соискателей каф. франц. яз. и лингводидактики ин-та иностранных языков МГПУ / редкол.: Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, И. В. Макарова. М., 2019. С. 106–109.

УДК 372.881.1

**Кипкаева Виктория Сергеевна**, старший преподаватель  
Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [v.s.kipkaeva@mail.ru](mailto:v.s.kipkaeva@mail.ru)

**Viktoria Kipkaeva**, Senior Lecturer  
National Institute for Higher Education, Minsk, Republic of Belarus  
e-mail: [v.s.kipkaeva@mail.ru](mailto:v.s.kipkaeva@mail.ru)

## ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТИВНОГО КРИТЕРИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности технологии адаптивного критериально ориентированного тестирования навыков и умений чтения. Дается определение понятиям технология, технология тестирования, технология адаптивного тестирования. Описываются операции в рамках каждого шага технологии.

*Ключевые слова:* технология; технология адаптивного тестирования; технология адаптивного критериально ориентированного тестирования.

## TECHNOLOGY OF ADAPTIVE CRITERION-ORIENTED TESTING OF READING SKILLS

The article considers the peculiarities of adaptive criterion-oriented testing of reading skills. The notions of technology, the technology of adaptive testing are defined. The operations within each step of the technology are described.

*Key words:* technology; technology of adaptive testing; technology of adaptive criterion-oriented testing of reading.

Под понятием *технология* понимается способ осуществления сложного процесса путем разделения его на систему последовательных действий, процедур, операций, выполнение которых приводит к достижению запланированной цели [1].

По мнению И. Ф. Сергеевой *технология тестирования* – это система последовательных процессов (разработки теста, его составления и применения, оценки и интерпретации результатов), на каждом из которых преподаватель применяет рациональные способы научной организации труда, стараясь достигнуть определенной цели тестирования за наименьший отрезок времени с наименьшими усилиями и средствами [2]. Ее основными элементами являются: тест как инструмент педагогического измерения; процедура, алгоритм, способы использования этого инструмента для объективного измерения уровня знаний, навыков и умений; обработка и интерпретация полученных результатов.

Исследователь М. Б. Челышкова рассматривает *технология адаптивного тестирования* как системную совокупность методов создания и функционирования адаптивных тестов, адаптивных стратегий и алгоритмов, специальных программно-инструментальных средств, нацеленных на оптимизацию традиционного процесса тестирования [3].

Под *технологией адаптивного тестирования* мы понимаем стратегию, совокупность шагов, операций, алгоритмов и методов математических расчетов, которые применяет преподаватель на этапах планирования, разработки теста, проведения тестовых испытаний, обработки и интерпретации результатов выполнения теста.

В нашем исследовании используется *четырёхшаговая стратегия технологии адаптивного тестирования*, которая позволяет на основе выявления несформированных навыков и умений чтения на шести уровнях восприятия и понимания письменного научного дискурса каждого студента в отдельности разработать общую стратегию обучения с учетом среднего результата тестирования и доминантных проблем по группе, а также проверить сформированность в ходе обучения навыков и умений каждого студента только на тех уровнях восприятия и понимания дискурса, которые по результатам тестирования до обучения были выявлены как несформированные.

В рамках данной технологии каждый тестируемый в процессе выполнения определенного числа заданий входного теста, пирамидального теста с заданиями средней степени трудности, пирамидального адаптивного и итогового адаптивного тестов, отличающихся по числу и трудности, движется по своей индивидуальной траектории.

На *первом шаге* до начала процесса обучения разрабатывается входной тест для дифференциации заданий по степени трудности и создания банка. Объектами контроля являются навыки и умения чтения, характерные для шести уровней восприятия и понимания письменного дискурса.

На *втором шаге* до начала процесса обучения из банка заданий конструируется пирамидальный тест с заданиями средней степени трудности, который предлагается всем тестируемым для их начальной дифференциации и определения степени сформированности навыков и умений чтения письменного дискурса до обучения.

*Третий шаг*, принимающий во внимание результаты предыдущего шага, предполагает моделирование для каждого тестируемого *индивидуального* пирамидального адаптивного теста, содержащего задания большей или меньшей степени трудности. Его целью является детальное определение уровня сформированности навыков и умений чтения и создание на их основе общей стратегии обучения с учетом среднего результата тестирования и доминантных проблем по группе.

На *четвертом шаге* после процесса обучения для каждого тестируемого создается итоговый адаптивный тест для определения уровня сформированности навыков и умений чтения, выявленных в качестве несформированных по результатам пирамидального адаптивного теста.

В пределах каждого шага технологии имеют место следующие *этапы*: планирование теста, разработка / составление теста, проведение тестовых испытаний, обработка и интерпретация результатов выполнения теста.

В качестве средств реализации последовательности шагов выступают *алгоритмы* отбора и предъявления заданий теста, *алгоритмы* обучения и итогового адаптивного тестирования по результатам выполнения пирамидального адаптивного теста.

В рамках шагов используются следующие операции: определение целей тестирования, перечня навыков и умений чтения, подготовка тестовых спецификаций, создание тестовых заданий, подготовка варианта теста, проведение проверки качества созданного теста экспертами, пересмотр тестовых заданий по результатам экспертизы, подготовка варианта теста, составление инструкций, тестирование в группе, подсчет параметров трудности, дифференцирующей способности заданий теста и подготовки тестируемых, пересмотр и редактирование тестовых заданий, создание банка тестовых заданий, подсчет результатов тестирования, уточнение степени сформированности навыков и умений чтения.

Технология также основана на *методах математических расчетов* параметров подготовки тестируемых, трудности и дифференцирующей способности заданий теста, таких показателей качества теста, как надежность и критериальная валидность теста, которые вычисляются с помощью компьютерной программы.

В рамках каждого шага стратегии технологии тестирования преподаватель выполняет определенные операции, обусловленные шагами, задачами и алгоритмами отбора и предъявления заданий теста, обучения и итогового тестирования.

На первом шаге на этапе планирования входного тестирования преподаватель уточняет цель входного теста, которая состоит в создании банка тестовых заданий и их ранжировании по степени трудности, определяет навыки и умения чтения, в качестве которых выступают операции и действия процессов восприятия и понимания дискурса, готовит тестовую спецификацию.

На этапе разработки входного теста создаются тестовые задания, проводится оценка качества тестовых заданий экспертами-преподавателями, пересмотр тестовых заданий по результатам экспертизы, готовится вариант теста и инструкции, проводится проверка качества созданного входного теста экспертами – преподавателями.

Создание теста на данном этапе основано на использовании преподавателем компьютерной программы «EnglishTestsManager» и предполагает: введение новых заданий в базу заданий, просмотр заданий преподавателем в общей базе заданий, создание варианта теста.

На этапе проведения тестовых испытаний студенты выполняют тест с использованием компьютерной программы «EnglishTests».

На этапе обработки результатов тестирования преподаватель проводит проверку выполнения заданий теста. Программой подсчитывается процент правильно выполненных заданий, параметры трудности тестовых заданий и подготовки тестируемых, дифференцирующей способности тестовых заданий, коэффициенты надежности и критериальной валидности теста. На основании подсчитанных параметров преподавателем создается банк тестовых заданий, в который вносятся задания с разным уровнем трудности, показателями дифференцирующей способности, надежности и критериальной валидности теста, соответствующими норме.

На втором шаге на этапе планирования пирамидального теста с заданиями средней степени трудности преподавателем уточняется цель теста, создается перечень тех навыков и умений, которые будут подвергаться проверке, готовятся тестовые спецификации для данного теста и составляется инструкция о порядке его выполнения.

На этапе разработки пирамидального теста с заданиями средней степени трудности из банка отбираются тестовые задания средней степени трудности, соответствующие навыкам и умениям чтения, с нормативными показателями дифференцирующей способности, содержательной и критериальной валидности, надежности и готовится вариант теста.

На этапе проведения тестовых испытаний осуществляется процедура тестирования.

На этапе обработки результатов тестирования преподаватель проводит проверку выполнения заданий теста, программой подсчитывается процент правильно выполненных заданий.

На этапе интерпретации результатов выполнения пирамидального теста с заданиями среднего уровня трудности уточняется степень сформированности навыков и умений чтения, определяются объекты и содержание последующего тестирования по следующему *алгоритму отбора и предъявления заданий*, а именно: студенты, выполнившие задания пирамидального теста с заданиями среднего уровня трудности, получают пирамидальный адаптивный тест с заданиями большей степени трудности, а студентам, не справившимся с пирамидальным адаптивным тестом, предлагается тест с заданиями меньшей степени трудности.



На третьем шаге на этапе планирования пирамидального адаптивного тестирования преподавателем уточняются цели пирамидального адаптивного тестирования, выделяется перечень тех навыков и умений, которые будут контролироваться с помощью теста, готовится тестовая спецификация для пирамидального адаптивного теста.

На этапе разработки теста из банка отбираются тестовые задания большей или меньшей степени трудности, готовится вариант пирамидального адаптивного теста для каждого тестируемого.

На этапе проведения пирамидального адаптивного теста осуществляется процедура тестирования.

На этапе обработки и интерпретации результатов преподаватель проводит проверку выполнения заданий теста в программе «EnglishTestsManager», программой подсчитывается процент правильно выполненных заданий.

Адаптивное тестирование позволяет разработать общую стратегию обучения с учетом среднего результата тестирования и доминантных проблем по группе. Исходя из этого, акцент в обучении должен быть сделан на формировании навыков и умений на уровнях, которые по результатам проведения пирамидального адаптивного теста свидетельствуют о наибольшем количестве пробелов.

На четвертом шаге на этапе планирования итогового адаптивного тестирования преподаватель уточняет цели тестирования, определяет перечень навыков и умений, которые будут подвергаться проверке с помощью теста, готовит тестовую спецификацию для итогового адаптивного теста.

На этапе разработки итогового адаптивного теста проводятся следующие операции:

1. Из банка тестовых заданий по результатам выполнения пирамидального адаптивного теста в соответствии с разработанным *алгоритмом* для *каждого тестируемого* преподаватель подбирает набор заданий и создает тест для проверки навыков и умений только на тех уровнях восприятия и понимания дискурса, которые по результатам пирамидального адаптивного тестирования были выявлены как несформированные.

2. Составляется вариант итогового адаптивного теста.

На этапе проведения тестовых испытаний осуществляется процедура тестирования.

На этапе обработки и интерпретации результатов выполнения итогового адаптивного теста программой проводится подсчет результатов тестирования и определяется степень сформированности навыков и умений чтения.

Основным способом интерпретации заданий критериально ориентированного теста является определение процента правильно выполненных заданий теста.

Для присуждения баллов тестируемому, выполняющему адаптивный критериально ориентированный тест, используется абсолютная шкала.

Таким образом, технология адаптивного критериально ориентированного тестирования является объективным средством контроля качества

учебных достижений тестируемых, обеспечивает оперативность реагирования на результаты предыдущего шага, способствует построению индивидуальных траекторий обучения каждого студента в отдельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Загрекова Л. В., Тарасов М. А. Технология и методология обучения // Педагогическое обозрение. 2000. № 1. С. 16–24.
2. Сергеева И. Ф. Технология организации тестового контроля навыков и умений иноязычного устно-речевого общения (начальная школа / французский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2001. 331 с.
3. Чельщикова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие. М. : Логос, 2002. 432 с.

УДК 8

**Князева Ольга Владиславовна**, ассистент

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», Москва, Российская Федерация  
электронная почта: knyazeva.ov@misis.ru

**Olga Knyazeva**, assistant

National University of Science and Technology «MISIS», Moscow, Russian Federation  
e-mail: knyazeva.ov@misis.ru

## СТРАТЕГИИ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются основные стратегии создания продуктивной образовательной среды на занятиях, в рамках которых изучается навык письма. Автор предлагает комплексные стратегии для улучшения навыков письма студентов с помощью создания поддерживающей атмосферы, интеграции технологий и использования интерактивных письменных заданий. Статья основана на многолетнем опыте автора по обучению студентов нелингвистических специальностей.

*Ключевые слова:* методы обучения; письменные задания; интеграция технологий; навык письма; обучение письму.

## STRATEGIES FOR PROVIDING A WRITING-FRIENDLY ENVIRONMENT FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS

The article discusses the essential strategies for creating a productive atmosphere within classrooms, where writing is taught and practiced. It suggests some comprehensive strategies to improve students' writing proficiency through supportive atmosphere, integration of technology and interactive writing activities. The article is based on author's experience of teaching non-linguistic student over years.

*Key words:* teaching strategies; writing activities; technology integration; writing proficiency; teaching writing.

In the realm of education, mastering a foreign language became an integral part of any school or university program. Yet, in the case of providing English classes for non-linguistic students there might be not only a lack of language but also motivational issues. In order to increase students' motivation and subsequently affect their writing performance. The key focus here lies in the concept of motivation to learn a foreign language, which would be English in the context of this article. While linguistic students are more likely to be driven by their interests and passions about language learning or its necessity in professional development, non-linguistic students experience various doubts, especially towards productive skills (writing and speaking). They might not see any benefits of learning it or find the whole process extremely complicated or uninteresting [1, p. 161]. To start addressing this motivational issue, one of the first strategies would be cultivating writing-friendly environment in class as it takes time to foster writing confidence and proficiency.

Firstly, it is worth mentioning that the notion of writing-friendly environment would differ depending on students' language level, their age and major. This article discusses strategies that can be mostly integrated into university programs of learning foreign languages. It is necessary to note as some of the suggestions require certain level of digital literacy and learner's autonomy.

Secondly, writing-friendly environment can be achieved only by combining strategies and implementing those which meet your students' needs and wants. Gradual introduction of new techniques and tools might ease students' and teacher's adaptation to them, making the process more comfortable and preventing potential rejection.

As it was aforementioned, writing remains one of the most challenging skills to master in terms of learning foreign language. Students have to incorporate knowledge of lexis, grammar structures and style to communicate in written way [2, p. 57]. Applying all these skills may cause reasonable troubles to non-linguistic students. That is why it is essential to introduce supporting atmosphere before, while and after writing practice. Creating and nurturing such writing-friendly environment consists of a few components, and I would like to outline the following: supportive classroom atmosphere, integration of technology, interactive activities and development of writing habit.

The first vital point is providing ongoing and explicit support to create writing-friendly environment. Basically, it means that writing activities should be organized in a way it demonstrates encouragement and acceptance. Making sure students understand that there is a room for practice, where mistakes are allowed, even welcomed as a part of learning process. The primary point here is to inform your students that their mistakes highlight areas of development and should not be utilized as a basis for offending or insulting one another.

One of the ways to do it is scaffolding at all stages of writing practice. Initially a teacher could explain purpose of the writing genre that is studied and

outline practical application of it. For instance, to teach writing formal emails there should be a remark of their ubiquitous use in various work environments from schools to startups and international business companies. That will encourage your students to at least consider the necessity of learning it. This stage also contains pre-teaching typical grammatical structures and lexical clichés in order to ease students understanding of writing genre in question.

Next component of writing-friendly environment is implementation of interactive activities. Interactive learning can be defined as methods of purposeful student's engagement with material aided by students interacting with other participant of learning process (teacher or peers) [3, p. 1]. Typically, writing encompasses interaction with the materials (writing topic or context) and the addressee (target audience of particular piece of writing). Yet, being considerate to students' needs and willful to maintain supportive atmosphere some writing tasks could be adapted into more interactive ones. One of the most illustrative examples is writing a formal letter: students can be assigned with certain roles and write their emails/letters from that perspective. Moreover, asking them to reply to peer's email will not only teach them how to correspond formally but also provide another practice opportunity, as respond to formal email, by nature, has the same format as formal email itself.

Such interaction may be introduced on the lower level, for instance, responding to written questionnaire or collaborative writing. In this case students have less language pressure due to the fact that they can consult with each other, support both in terms of language and/or writing confidence. Allowing students to engage in creative writing in cooperation with each other may give them a chance to practice writing without strict limitations. By limitations I mean formats like essays or reports and various registers. Meanwhile, creative writing may also be integrated in such activity as collaborative vocabulary story. It aims at practicing or assessing target vocabulary and simultaneously provides students with writing opportunity, which is not a main focus of the assignment. From this perspective, writing is not as overwhelming as it could be when being a lesson objective as long as students have both each other's assistance and no pressure to perform at their best. Adapting conventional writing activities into interactive ones could potentially help develop writing proficiency by increases writing instances and practice hours.

Another strategy is relatively connected with aforementioned one. To increase efficiency of interactive writing activities some of technological advancements may come to assistance. Various learning apps and digital platforms have become an integral part of modern education, so they can easily contribute to improving effectiveness of writing practice. For instance, using such collaborative writing platform as Padlet or Google Docs helps to carry written communication out in practice. While students are engaged into writing, for example, a blog entry and commenting on each other's posts, a teacher have a chance to monitor all of their

works at once, providing constructive and timely feedback (where necessary) or just praising students. Such feedback is an integral part of developing writing proficiency as it helps to address mistakes instantly in comparison to delayed feedback on longer works [4, p. 240] Another tool or app that is likely to work with low level students (A1 or A2 levels according to CEFR) is integrating language learning apps into the program. Such app as Duolingo contains activities that require in-app writing, giving more practice with instant app feedback and a chance to fix mistakes.

The last strategy that I would like to suggest is so-called developing a writing habit. For non-linguistic students who face challenges in English classroom writing may be impeded by lack of confidence or even some form of anxiety, especially while completing graded tasks. To prevent such an issue students should work on developing writing habit, which means ability to write regularly in order to produce consistent content. One of the ways to integrate it in classroom without overwhelming your students (and yourself) is introduction of wrap-up reflection sentences. Technically, it consists of a few sentences or a short paragraph where students reflect on what they have done in today's class. It does not take much time and may be easily incorporated into final activity, where students are to answer a question, using grammar and/or vocabulary of the lesson. By completing such brief and uncomplicated pieces of writing in the end of each class, students develop writing habit and build their confidence. They are more likely to experience a decrease of anxiety level due to constant practice, as there is no reason to panic before any writing assignment if they got used to writing it in the end of every class.

This article has focused on developing writing skills through arranging writing-friendly environment. The strategies explored herein, from peer interaction to digital exploration, form the bedrock upon which writing proficiency evolves. Presumably, providing writing-friendly environment, integrating technology and interaction in your classroom can greatly affect students' performance in terms of mastering writing skill. However, it is crucial to remember about limitations of all of aforementioned strategies, as students and programs diversity will not allow appearance of universal model of making classroom writing-friendly.

#### SOURCES

1. *Pigovayeva N. Yu., Konakbayev E. M.* Motivation of students of non-linguistic specialties to study a foreign language // *MHKO*. 2021. № 1(86). P. 159–162.
2. *Parupalli R.* Developing writing skills among the efl/esl learners. 2017. 2. P. 52–63.
3. *Malikovna K. R. et al.* Types of Interactive Methods in Teaching English to Students // *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*. 2022. 14. P. 1–4.
4. *Kellogg R. T., Raulerson B. A.* Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2007. 14. P. 237–242.

УДК 371.335:811

**Колос Марина Сергеевна**, преподаватель-стажер  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: *marianna\_kolos@live.com*

**Marina Kolos**, assistant  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Republic of Belarus  
e-mail: *marianna\_kolos@live.com*

## РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

В статье раскрывается потенциал когнитивной визуализации в развитии умений чтения на иностранном языке. Автором конкретизируются принципы использования когнитивной визуализации в целях развития умений чтения.

*Ключевые слова:* умения чтения; когнитивная визуализация; средства когнитивной визуализации; временная шкала; диаграмма сюжета; принципы использования когнитивной визуализации.

## DEVELOPING STUDENTS' READING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE BASED ON THE USE OF COGNITIVE VISUALIZATION

The article reveals the potential of cognitive visualization in the development of reading skills in a foreign language. The author specifies the principles of using cognitive visualization to develop reading skills.

*Key words:* reading skills; cognitive visualization; cognitive visualization techniques; timeline; plot diagram; principles of using cognitive visualization.

Широкая доступность и открытость информации и новых знаний актуализируют умения осуществлять самостоятельный поиск и взаимодействовать с информацией на иностранном языке (ИЯ), осуществлять ее синтез и анализ. При этом практика показывает, что учащиеся третьей ступени общего среднего образования сталкиваются с определенными трудностями при необходимости отделить факты от мнений, определить недостоверную, противоречивую информацию, ориентироваться в формальных элементах текста (структуре, композиции). Также не совсем уверенно учащиеся чувствуют себя при необходимости структурировать информацию, установить логическую, причинно-следственную связь фактов или событий.

Оптимизировать решение задач информационного поиска и смыслового анализа возможно при организации работы с текстом на основе использования когнитивной визуализации (КВ).

Потенциал КВ в современном образовании чаще характеризуется в отношении презентации информации: ее более емкой организации, сочетания вербального и визуального компонентов в структуре семиотически комп-

лексного текста, что способствует достижению высокого уровня понимания и прочности запоминания информации. Обратимся к известным психологическим данным, согласно которым КВ может «инициировать и обеспечивать продуктивное протекание процессов смыслового восприятия, запоминания, воспроизведения знаний в высоком темпе, активизировать учебные действия учащихся» [1, с. 22].

Результаты имеющихся исследований открывают возможности для углубления в вопрос, касающийся использования потенциала визуальных средств кодирования знаний для обучения содержательной стороне чтения на ИЯ при самостоятельной организации, переносе, интеграции учащимися имеющихся знаний и новой информации. Анализ исследований в области когнитивных аспектов чтения, а также сравнительная характеристика свойств КВ и наглядности [2, с. 169] позволяют заключить, что организация работы с текстом на основе использования КВ способна: а) активизировать интеллектуальные операции, лежащие в основе умений смысловой переработки информации; б) рационализировать самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся за счет обогащения их способами информационной деятельности; в) экстерниоризировать ментальные репрезентации и речемыслительную активность учащихся для самостоятельного уточнения, углубления или корректировки обучающимися понимания содержания и смыслов иноязычного текста. Проиллюстрируем данный потенциал на возможностях использования временной шкалы и диаграммы сюжета для развития ключевых умений разных видов чтения.

*Временная шкала* – средство КВ в виде прямой, на которую наносится серия важных событий в том порядке, в котором они произошли. Визуализация событий с помощью временной шкалы позволит читателю самостоятельно разобраться с последовательностью событий и причинно-следственными цепочками (как одно событие привело к другому), что особенно значимо, если события в информационном или художественном тексте представлены непоследовательно. Также заполнение временной шкалы позволяет произвести обобщенный обзор и выделить ключевые моменты в сюжетной истории (завязку, кульминацию, развязку).

Заполнение временной шкалы активизирует работу конвергентного мышления и операций селекции, сериации, структурирования информации. Такая визуальная опора представляет возможности для развития ключевых умений ознакомительного чтения: устанавливать хронологическую или логическую связь фактов и событий, выделять наиболее важные факты, понимать главную мысль; умения изучающего чтения устанавливать причинно-следственные связи, а также умения просмотрового чтения ориентироваться в смысловой структуре текста. Помимо заполнения шкалы времени, учащимся можно предложить достроить ее возможными событиями, которые могли произойти до или после событий, описанных в аутентичном текстовом отрывке.

*Диаграмма сюжета* представляет собой графическое изображение линии сюжета в виде графика, на котором могут отмечаться важные события рассказа. Данная диаграмма может эффективно использоваться для более глубокого осмысления содержания художественного текста. Представление о сюжетной форме является важным для понимания основной мысли произведения и намерения автора. Распознавание сюжетной структуры приводит в действие операции идентификации, анализа, суждения, селекции, сериации, а также различения (при пересечении сюжетных линий) и позволяет взглянуть на сюжет «сверху». После определения учащимися соответствующей формы и детализации структуры произведения можно предложить обсудить, насколько повлияет удаление какой-либо сюжетной точки на концовку истории, значение точек повтора, какие сюжетные моменты-части рассказа героя кажутся ложными в его повествовании и т. д. Также работа с диаграммой сюжета может побудить учащихся установить внешнетекстовые связи с другими прочитанными историями.

Такие задания обеспечивают возможности для развития умения ознакомительного чтения, направленного на определение главной мысли прочитанного, умения просмотрового чтения ориентироваться в композиционно-смысловой структуре (идентифицировать ее), а также представляют значительный потенциал для развития целого ряда умений изучающего чтения. Среди них умение делать обоснованные выводы из прочитанного, строить умозаключения, критически оценивать и выявлять противоречия в информации, раскрывать причинно-следственные связи, понимать точку зрения автора.

Таким образом, КВ можно рассматривать в качестве потенциально эффективного средства развития умений чтения на ИЯ как с точки зрения предполагаемого результата обучения, т. е. уточненных возможностей для развития конкретных умений, так и с точки зрения процесса обучения чтению, т. е. оптимизации самостоятельно прикладываемых учащимися усилий для структурирования, переосмысления информации и (ре)конструкции знаний.

Реализация потенциала КВ в развитии умений чтения на ИЯ возможна при соблюдении ряда дидактических условий. Исходя из анализа теоретических основ развития у учащихся умений разных видов чтения на основе использования КВ, а также с учетом положений когнитивно-коммуникативного подхода ниже предлагаются принципы использования КВ, значимые для развития умений чтения у учащихся старших классов. Они включают принципы функциональности, интерактивности, развития учебной автономии учащихся, индивидуализации, учета социокультурного контекста и принцип аутентичности.

*Принцип функциональности*, прежде всего, затрагивает отбор приемов и средств КВ для работы с аутентичным текстом на ИЯ. При использовании КВ на уроке развития умений чтения учителю следует принимать во внимание:



а) дидактический потенциал средств КВ как опор для решения задач организации материала, анализа содержания, уточнения смыслов текста, привлечения знаний о культуре родной страны и странах изучаемого языкового сообщества;

б) необходимость включения КВ в комплексы упражнений, последовательность которых не ограничивается поверхностным извлечением информации, а позволяет учащимся применить ее и развить новые идеи, раскрывая невербализованные связи или новые смыслы в тексте.

*Принцип интерактивности* подразумевает установление взаимодействия между: а) читателем и письменным сообщением (его автором) через побуждение читателя ко взаимодействию с авторской точкой зрения; б) читателем и его субъектным опытом (коммуникативным, учебным, культурным, опытом жизнедеятельности) через актуализацию информационного тезауруса учащегося; в) разными читателями через сотрудничество между учащимися в решении речемыслительных задач.

*Принцип развития учебной автономии учащихся* предполагает, что дидактические материалы, содержащие КВ, выполняя свою образовательную функцию, должны дать учащимся понять, для решения каких задач подходят применяемые способы работы с текстами. Также они должны давать установку на развитие учебной автономии, когда учащиеся самостоятельно выбирают индивидуально значимые и прагматически оправданные виды опор, оценивают результаты своей информационной деятельности, переносят известные им способы действий в новые ситуации. Расширяя репертуар известных учащимся графико-визуальных стратегий, также важно предоставлять возможности и для совершенствования ранее усвоенных способов работы.

*Принцип индивидуализации* в отношении применения КВ подразумевает поддержание речемыслительной активности и мотивации к смысловому анализу информации по теме / проблеме на материале заданий, которые стимулируют интерес учащихся к идентификации фактуального содержания текста, содержательному поиску и выбору фактов, установлению связей между ними; личностно-ориентированных заданий, направленных на выражение личного отношения к фактам, апеллирование к личному опыту, чувствам и эмоциям; заданий на высказывание своих гипотез по поводу текста, их пересмотр и др.

Индивидуальное выполнение задания в группе, а также личный вклад в выполнение парного задания предоставит каждому из учащихся не только проявить свои индивидуальные способности, но и, например, попробовать стратегию деятельности, характерную для обучающихся с иным когнитивным стилем.

Наряду с этим, принимая во внимание важность осуществления обучающимися рефлексии в парадигме когнитивной лингводидактики, необходимым представляется давать возможность учащимся оценить эффективность испробованных способов действий для себя.

Реализация *принципа учета социокультурного контекста* предполагает использование КВ на уроке развития умений чтения в качестве средства

проведения аналогии или сравнения стилей жизни, нравов и обычаев жителей родной страны и представителей изучаемого языкового сообщества, в частности, для снятия социокультурных трудностей, которые могут усложнить или исказить восприятие и понимание текста.

Наконец, реализацию *принципа аутентичности* применительно к использованию средств КВ следует рассматривать в двух основных аспектах:

1. Переработка информации с использованием КВ должна осуществляться учащимися на материале текстов, обладающих характеристиками содержательной и дискурсивной аутентичности, что продиктовано потенциалом аутентичных текстов в развитии умений чтения. Так, определение композиционного приема построения текста с опорой на соответствующую графическую схему позволит учащимся воспринимать сообщение в единстве его идейного содержания и формы, развивать умения ориентироваться в композиционно-смысловой структуре текста, прогнозировать его содержание. Однако это представляется возможным лишь при условии сохранения оригинальности надязыкового оформления текста в соответствии с особенностями жанра.

2. Использование КВ для комплексного развития умений разных видов чтения в учебных условиях должно соответствовать процессу извлечения информации в естественных условиях общения. Данное положение об аутентизации общения на уроке ИЯ требует моделирования ситуаций общения и проблемных ситуаций, которые развивают потребность обратиться к тексту. Кроме того, это означает включение КВ в канву аутентичных заданий (для учащихся – задач), которые предполагают взаимодействие с печатными материалами таким же образом, как это происходит в естественном познавательно-коммуникативном процессе. Ситуация создает основу, в которой существуют отношения между читателями и автором. Она является стимулом активизации информационного тезауруса и главным условием развития умений чтения.

Таким образом, расширение возможностей использования КВ для развития умений разных видов чтения на основе реализации описанных принципов будет способствовать организации образовательного процесса по развитию умений чтения, преимущества которого состоят в обеспечении речевой и интеллектуальной активности обучающихся в процессе осознанного и организованного восприятия значимой иноязычной информации; оптимизации их самостоятельной учебно-познавательной деятельности по овладению умениями работы с информацией; созданию условий для самоактуализации креативного потенциала учащихся; а также во взаимосвязанном развитии умений чтения и умений в продуктивных видах речевой деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 8(65). С. 10–30.

2. *Колос М. С.* Развитие у учащихся умений разных видов чтения на основе использования когнитивной визуализации // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития : материалы VIII междунар. науч.-практ. онлайн-конф. студентов и молодых учёных, 14 марта 2023 г. Мытищи. Москва ; Санкт-Петербург ; Минск ; Гомель, 2023. С. 167–172.

УДК 811.161.1'42:004.738.5+811.111'42:004.738.5

**Костюченко Виктория Юрьевна**, кандидат филологических наук  
Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь  
электронная почта: vk-82@tut.by

**Viktoriya Kostyuchenko**, PhD in Philology  
Belarusian State University, Minsk, Belarus  
e-mail: vk-82@tut.by

## МОДАЛЬНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (на материале ток-шоу и интернет-комментариев к ним)

В статье рассматриваются особенности русской и английской онлайн-коммуникации на материале ток-шоу и интернет-комментариев к ним. Представлены базовые характеристики, по которым различаются два рассматриваемых интернет-жанра. Выявлены жанрово-прагматические и лингвокультурологические факторы, влияющие на речь участников интернет-коммуникации. Показана, что речь участников интернет-коммуникации модальна (эмоциональна и оценочна), а значит, в высокой степени прагматична.

*Ключевые слова:* интернет-коммуникация; ток-шоу; интернет-комментарии; прагматика; национально-культурный фактор.

## MODAL DIVERSITY IN RUSSIAN AND ENGLISH INTERNET COMMUNICATION (Based on Talk Shows and Internet Comments on Them)

The article deals with the peculiarities of Russian and English online communication based on talk shows and online comments on them. The basic characteristics by which the two Internet genres under consideration differ are presented. The influence of the genre-pragmatic and linguocultural factors on the speech of Internet communication participants have been identified. It is shown that the speech of participants in Internet communication is modal (emotional and evaluative), and therefore highly pragmatic.

*Key words:* Internet communication; talk show; Internet comments; pragmatics; linguocultural factor.

Реальная жизнь поразительно полно отражается в Интернете. Общение, опосредованное компьютером и Интернетом, становится одним из ведущих способов коммуникации: «Всё большее и большее количество социальных практик начинает перемещаться в пространство сети Интернет. Оно аккумулирует в себе громадное разнообразие речевых практик, способов и форматов коммуникации. И постепенно это общение становится *Signum Temporis*

современного общества» [1, с. 9]. Бурное развитие интернет-технологий привело, с одной стороны, к появлению все новых форм коммуникации и интеракции в сети (форумы, блоги, чаты, вебинары, посты), с другой стороны, знакомые нам жанры переходят в Интернет (ток-шоу, интервью), приобретая новые особенности и характеристики. Современный мир опутан электронными сетями, и слова М. Маклюэна «вначале мы формируем технологии, а потом они формируют нас» сегодня, как никогда, актуальны. Исследованию различных форм Интернет-коммуникации посвящены работы Е. Н. Галичкиной (2009, 2014, 2019), Е. И. Горошко (2007; 2014), А. А. Калмыкова (2006), Т. Н. Колокольцевой (2014), А. А. Барковича (2016, 2017) и др.

Статья сосредоточена на исследовании модальных характеристик языка общения участников ток-шоу и речи авторов интернет-комментариев к этим ток-шоу на русском и английском языках. Рассматриваемые интернет-жанры активно развиваются в русском и английском интернет-пространстве и отличаются набором существенных характеристик: ток-шоу относится к жанру, который может быть перенесен из телевидения в интернет или создаваться в студии сайта, в то время как интернет-комментарии являются исконно сетевым жанром, где общение происходит в асинхронной форме монолога (в некоторых случаях пользователи сети вступают в диалог или полилог). Участниками всех исследованных ток-шоу являются актеры, они не касаются острых политических тем, социальных проблем, модераторы не «копаются» в личной жизни приглашенных гостей. В центре внимания – профессиональная тематика, а на периферии находятся житейские и семейно-бытовые вопросы. Для рассматриваемых жанров характерны направленность на собеседника, внимание к процессу коммуникации, к собственной речи и речи участников ток-шоу и пользователей Интернета. Участники интернет-дискуссий сознательно или неосознанно пытаются оказать определенное воздействие на собеседника (вызвать интерес, заинтриговать, рассмешить, убедить), выразить свое положительное (восхищение, одобрение) или отрицательное (возмущение, недовольство) отношение. Здесь переплетаются и смешиваются спонтанные проявления эмоций и взвешенные речевые ходы, импульсивность и необходимость следовать нормам коммуникативного поведения и многое другое, что объясняется сложностью психологической природы человека, которая проявляется в полном объеме в рассматриваемых интернет-жанрах и имеет непосредственное отражение в тех или иных модальных значениях.

Интернет-комментарии, с одной стороны, представляют письменную речь, но, с другой стороны, непосредственно отражают живую спонтанную устную речь, т. е. в этом жанре происходит органическое соединение свойств устной и письменной речи. Н. Б. Мечковская в «Истории языка и истории коммуникации» (2009) отмечает: «Интернет-общение привело к нейтрализации самой глубокой оппозиции типов речи – устной и письменной» [2, с. 441]. В качестве компенсации утрат, свойственных устной речи, – интонации, жестов, мимики, – здесь используются графические элементы (пиктог-

раммы, эмодзи, смайлики, многоточия, комбинации вопросительных и восклицательных знаков). Основной чертой комментариев является эмоциональная насыщенность, экспрессивность, потребность в самопрезентации. В отличие от жанра ток-шоу сетевое комментирование анонимно, автор волен написать все, что чувствует, думает, предполагает, как понимает и как оценивает. Заочность коммуникации дает простор для фантазий, языковой изобретательности, снимает целый ряд барьеров и норм общения. «Анонимность общения в интернете обогащает возможности самопрезентации человека, предоставляя ему возможность не просто создавать о себе впечатление по своему выбору, но и быть тем, кем он захочет» [3, с. 226]. Для интернет-комментариев характерна прагматически маркированная лексика, игнорирование норм русского и английского языков, обценная лексика. Нередко такая лексика граничит с грубым просторечием (*маргинальные бабы, быдло вонючее*). Атмосфера свободы усиливает стремление к созданию юмористического и игрового эффекта.

Таким образом, два сопоставляемых интернет-жанра отличаются по своим базовым характеристикам: 1) синхронность / асинхронность коммуникации; 2) устная / письменная форма реализации общения; 3) анонимность / личная представленность участников; 4) характер коммуникативного намерения диалога; 5) степень кодифицированности речи; 6) разный эмоционально-экспрессивный стиль общения; 7) реальный / виртуальный характер адресата; 8) отсутствие / наличие модератора и аудитории; 9) разный социальный статус и характер взаимоотношений участников интернет-дискуссий; 10) различия в количественном составе участников интернет-дискуссий, а значит, и в форме общения (монолог, диалог, полилог).

Цели общения в виртуальной сети посредством интернет-комментариев не сводятся к фатическому сближению и обмену информацией, для участников интернет-дискуссий важно самовыражение, эмоциональное воздействие на читателя, стремление рассказать о наблевшем, обозначить свою позицию в социальных проблемах времени.

Остановимся подробнее на модальных особенностях рассматриваемых жанров в русском и английском языках. В ходе исследования было выявлено, что английские интернет-тексты в большей степени доброжелательны и направлены на собеседника. Формы выражения согласия в английском материале в некоторой степени утратили свое прямое значение и превратились в маркеры вежливости, в знаки формального внимания к окружающим, они показывают симпатию, заполняют паузы. Для русской коммуникативной культуры характерно более прямое и непосредственное выражение как согласия, так и несогласия, что не препятствует нормальному ходу диалога.

Положительные аксиологические модальные значения преобладают как в русских, так и в английских интернет-текстах. Однако в английском материале положительные оценочные значения существенно превышают отрицательные, в то время как в русском материале это количественное различие не такое существенное. Употребление оценочных модальных значений английс-

кими коммуникантами представляет собой стратегию коммуникативного поведения, сформированную национально-культурными ценностями. Большая представленность общеоценочных значений в английских сетевых ток-шоу и интернет-комментариях, по сравнению с русским материалом, связана с этнокультурной особенностью англичан употреблять общеоценочные прилагательные с целью показать заинтересованность и симпатию к собеседнику. Значительное преобладание положительной оценки в английском материале говорит о том, что англичане прилагают больше усилий для того, чтобы продемонстрировать свое внимание, интерес и симпатию к собеседнику. Проявляя свою расположенность, доброжелательность, они как бы стремятся оказать эмоциональную поддержку, поднять настроение, сделать общение приятным. Такую манеру коммуникативного поведения Т. В. Ларина называет «стратегией сближения» [4]. Отсюда частое употребление гиперболизированных оценок, прилагательных и наречий в суперлативных формах, слов-интенсификаторов, экспрессивно-общеоценочных прилагательных. Их употребление во многих случаях конвенционально и отражает британскую манеру коммуникации. Таким образом, употребление оценочных речевых актов в большей степени детерминирует лингвокультурологический фактор.

Значительно шире в русском материале, по сравнению с английским, представлены речевые акты побуждения и риторический вопрос. Императив в русском материале отличается многообразием способов выражения и иллюктивной силой. Отсюда следует, что русские коммуниканты более прямолинейны, легко вступают в полемику, свободно выражают эмоции и оценки. Им сложнее промолчать, если слова собеседников вызывают у говорящих неодобрение или если их мнение не совпадает с точкой зрения речевых партнеров. Меньший удельный вес речевых актов побуждения, риторического вопроса в английском материале связан со стремлением минимизировать воздействие на собеседника, не навязывать своих взглядов и представлений. Английские коммуниканты избегают нежелательных тем, прямых вопросов. Императив в английском материале часто направлен не на собеседника, а на всех (потенциальную аудиторию), в то время как в русских интернет-дискуссиях такие высказывания обращены к конкретному собеседнику. Риторический вопрос в английском материале часто выражает положительное эмоционально-оценочное отношение (*How can a human being be this fucking adorable?* ‘Как может человек быть таким чертовски восхитительным?’; *Isn't it wonderful when natural beauty and intelligence needs no make-up?* ‘Разве это не замечательно, когда естественная красота и интеллект не нуждаются в макияже?’). Если для английских коммуникантов важно то, в какой форме они выражают свои коммуникативные цели (иллюкации), то русские собеседники обеспокоены тем, чтобы максимально точно выразить свое отношение, переубедить и изменить представления собеседника, воздействовать на его поведение. Для англичан важнее не задеть эмоции адресата, чем максимально полно донести свою точку зрения, убедить его. В русских интернет-комментариях представлены речевые акты благопожелания и речевые

акты благодарности, адресованные обсуждаемому в комментариях актеру, что подчеркивает высокую степень эмоциональной насыщенности и открытости русских речевых партнеров.

В рассматриваемых жанрах наблюдается разнообразие средств экспрессивизации оценочных речевых актов (усилительные лексемы, стилистически-сниженная и обценная лексика, образные слова и обороты слов, юмор и ирония, модально маркированные модели словообразования, формы обращения и др.), что свидетельствует о желании участников ток-шоу и авторов комментариев воздействовать на эмоции собеседников, максимально ярко выразить свои мнения и взгляды, оказать определенное воздействие на знания, поведение, эмоциональное состояние адресата. Степень экспрессивности возрастает в русских и английских интернет-комментариях. «Заочный» характер общения пользователей сети способствует довольно резкому и прямолинейному выражению их оценок, они часто агрессивны и несдержанны в проявлении эмоций. делают колкие и резкие замечания, оскорбляют, употребляют стилистически-сниженную, вульгарную и обценную лексику. Авторы интернет-комментариев с легкостью критикуют, не одобряют мнения (взглядов, слов, действий) участников дискуссий или, наоборот, выражают одобрение и высокую оценку.

В исследуемых английских интернет-жанрах, в отличие от русских, в большей степени чувствуется влияние национально-культурных традиций на прагматику употребления речевых актов (значительное преобладание положительных оценок, меньшая представленность императива и риторического вопроса).

Таким образом, современная коммуникация в рамках интернет-пространства как нельзя лучше отображает современную языковую систему в целом, предоставляет живой и интересный материал для лингвистических исследований. Интернет-среда использует возможности языка с небывалой прежде свободой и полнотой, создавая максимально подробный речевой портрет своего времени.

Модальные предпочтения в каждом из обследованных жанров и языков дают возможность выявить прагматические и лингвокультурологические особенности интернет-коммуникации в русском и английском языках.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Горошко Е. И.* Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры // Интернет-коммуникация как новая речевая формация / науч. ред.: Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. 2-е изд., стер. М., 2014. С. 9–52.
2. *Мечковская Н. Б.* История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета : курс лекций. М. : Флинта : Наука, 2009. 582 с.
3. *Калмыков А. А., Коханова Л. А.* Интернет-журналистика : учеб. пособие. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 383 с.
4. *Ларина Т. В.* Англичане и русские: язык, культура, коммуникация. М. : Языки славянских культур : А. Кошелев, 2013. 357 с.

УДК: 372.881.161.1

**Морина Варвара Дмитриевна**, педагог дополнительного образования,  
магистрант

Учебно-методический центр преподавания РКИ, Москва, Россия  
электронная почта: vardmknyaz@gmail.com

**Morina Varvara**, teacher of additional education

Educational center for teaching Russian as a foreign language, Moscow, Russia  
e-mail: vardmknyaz@gmail.com

**Лешутина Ирина Анатольевна**, доктор филологических наук, профессор  
Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина,  
Москва, Россия

электронная почта: IALeshutina@pushkin.institute

**Irina Leshutina**, doctor PhD, Professor

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia  
e-mail: IALeshutina@pushkin.institute

## ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ОТ СТАРТА К РЕЗУЛЬТАТУ

Подходы к обучению деловой коммуникации в контексте изучения иностранного языка могут варьироваться. В статье анализируются два разных методических подхода. Авторы изучают различия подходов к обучению русскому деловому языку, а также трудности, с которыми могут сталкиваться преподаватели.

*Ключевые слова:* деловое общение; обучение деловому общению; отбор материала; деловой этикет.

## APPROACHES TO TEACHING FOREIGN STUDENTS INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION IN RUSSIAN: FROM START TO RESULT

The approaches to teaching business communication in the context of learning a foreign language can vary, and two different methodical techniques are analyzed in this article. The authors explore differences in approaches to teaching Russian business language and the challenges that instructors may encounter.

*Key words:* business communication; teaching business communication at the elementary level; teaching business communication at the basic level; the material selection; business etiquette.

Глобализация ведения переговоров и появление новых компаний, участвующих в международных деловых процессах, приводит к повышению актуальности изучения национальных стилей ведения переговоров. Выбор Китая и Ирана в качестве объектов исследования объясняется укреплением экономических связей между Россией и этими странами, а также перспективой долгосрочного сотрудничества на государственном и корпоративном уровнях.

В настоящее время российско-китайские отношения охватывают широкий спектр сфер сотрудничества, включая интенсивные контакты на высших



уровнях, развитие торгово-экономических и гуманитарных связей, а также совместное участие в международных инициативах. Отношения России и Ирана приобретают особое стратегическое значение, охватывая дипломатические, военные и экономические аспекты сотрудничества.

Деловой этикет в Китае, Иране и России отличаются. В азиатской культуре преобладает убеждение, что главной целью переговоров является не просто подписание контракта, а создание и укрепление взаимоотношений между сторонами. В ходе переговоров азиатские партнеры часто уделяют значительное внимание установлению взаимопонимания с коллегами. Китай и Иран обладают схожими характеристиками, оказывающими влияние на ход деловых переговоров: акцент делается на коллективных интересах, централизации власти, подчиненные ожидают указаний о том, как и что делать, внимание сосредоточено на межличностных отношениях, а не на формальных правилах, социальные нормы оказывают воздействие на поведение [1, с. 434]. Однако эти две культуры имеют свои исключительные черты, которые необходимо учитывать, например, в Китае долгосрочное планирование, а в Иране краткосрочное, китайцы чувствуют себя комфортно при неопределенности в отличие от иранцев.

Все эти особенности впоследствии будут мешать представителям этих культур ведению деловых переговоров с российскими компаниями. В России во время делового общения будет большое внимание уделяться формальностям и незначительным деталям контракта, также во время переговоров россияне могут использовать неформальное общение. Следовательно, необходимо понимать, что иностранных студентов нужно учить не только лексическим конструкциям, но и знанию культурных особенностей, умению видеть ситуацию и оценивать ее.

В лингводидактике и методике РКИ существует два подхода к обучению русскому деловому языку: с самых первых занятий со студентами (уровень А0-А1) и когда студенты достигли базового уровня (А2). Цель исследования – выявить трудности, с которыми может столкнуться преподаватель во время обучения иностранных студентов деловому общению как на элементарном уровне, так и начиная с базового.

Проблема обучения деловому общению на начальном этапе овладения русским языком является предметом активных дебатов в наше время. Среди ученых и специалистов существуют совершенно противоположные точки зрения на этот вопрос. Существует мнение, что обучение деловому общению с самого начала может быть более практичным и эффективным подходом. Сторонники аргументируют это тем, что студенты могут учиться более активно и мотивированно, если они видят, каким образом русский язык применяется в конкретных деловых ситуациях [2, с. 116]. Это может способствовать более быстрому и глубокому освоению языка, т. к. ученики видят непосредственную ценность усваиваемых ими знаний.

В учебнике «Начальный курс русского языка для делового общения» (авторы: Т. В. Козлова, И. В. Курлова, М. В. Кульгавчук) лексика и речевые модели, необходимые в деловой коммуникации, вводятся уже на элементар-

ном уровне (A1). В учебнике «Путь к успеху» авторы Т. Блюм и Е. Горелова внесли в учебные материалы вводного фонетического урока образцы этикетных формул приветствия, извинений, выражения благодарности, а также образцы начала телефонных разговоров и небольшие диалоги. Эти примеры всегда представлены в двух вариантах: формальном («на вы») и неформальном («на ты»). Следовательно, лексический состав и всевозможные языковые ситуации в этих уроках моделируют различные обстоятельства, которые могут возникнуть у иностранных бизнесменов, прибывших в Россию по служебной необходимости, а также у российских партнеров, принимающих иностранных коллег в своей стране.

Другие методисты говорят о том, что, прежде чем начинать обучение деловому общению, студент должен уверенно овладеть «базовым курсом» русского языка. Этот курс предоставляет важные базовые знания и навыки, необходимые для последующего овладения русским языком в деловых сферах. Сторонники данной точки зрения утверждают, что без крепкой лингвистической подготовки учащийся может столкнуться с трудностями в понимании сложных бизнес-терминов и выражений, а также в создании профессиональных текстов и коммуникации с партнерами и коллегами [3]. Они подчеркивают важность правильного грамматического строя и синтаксиса, а также понимание культурных нюансов при использовании русского языка в деловом контексте.

Многие известные учебники по деловому русскому (Business Russian) предполагают, что студент уже овладел как минимум элементарными знаниями по русскому языку. Например, серия учебников Людмилы Котане «Русский язык для делового общения» (Russian for Business) уровня A2, B1, B2, «Будем партнёрами!» В. Д. Горбенко (B1), «Деловая поездка в Россию» (B1-B2, авторы: В. К. Лебедев, Е. Н. Петухова).

Обучение русскому деловому общению на элементарном уровне и после освоения базового уровня имеет свои специфические различия.

#### 1. Обучение русскому деловому общению с нуля.

На начальном этапе учащиеся сосредотачиваются на изучении основ языка, таких как грамматика, лексика и произношение. Они начинают с самых первых элементов, таких как алфавит, числа и простые фразы. Также они учатся строить элементарные предложения и общаться в минимальных повседневных ситуациях. Это включает в себя простые приветствия, запросы информации и краткие беседы. Учебные программы на начальном этапе обычно охватывают общие аспекты языка и культуры, без специфического отклонения в деловую сферу. Студенты учатся выражать свои элементарные потребности, но они еще не будут готовы к сложным бизнес-переговорам и документообороту.

#### 2. Обучение деловому общению после достижения базового уровня.

Студенты на этом этапе фокусируются на развитии профессиональных навыков, связанных с бизнес-коммуникацией. Это может включать в себя изучение деловой лексики, корпоративной культуры, освоение отраслевой

терминологии, бизнес-идиом и письменной коммуникации. Обучение деловому общению на этом этапе призвано подготовить студентов к реальным бизнес-ситуациям, что включает умение вести деловую переписку, участвовать в переговорах, выступать с презентациями и обсуждать бизнес-кейсы. Студенты начинают изучать профессиональные стандарты и практики в своей области, чтобы успешно взаимодействовать в корпоративной среде.

Отбор материала для преподавания русского языка делового общения с нуля может быть вызовом из-за необходимости предоставить студентам фундаментальные знания, умения и навыки, которые будут полезны при ведении бизнес-коммуникации. Вот некоторые трудности, с которыми может столкнуться преподаватель при отборе материала:

Во-первых, если студент начинает изучение русского языка вместе с первыми основами русского языка общей разговорной практики, то он из-за другой культуры и мировоззрения может обладать ограниченными или вообще отсутствующими знаниями в области языка и деловой коммуникации. Поэтому в этом случае задача преподавателя начать погружение в язык с базовой лексики и основ.

Во-вторых, у каждого студента за спиной свой опыт в деловой коммуникации, бывают случаи, когда студенты могут быть не знакомы с этой сферой жизни, следовательно, педагогический процесс будет выстраиваться таким образом, чтобы основные концепции были структурированы и корректно донесены.

В-третьих, нередко бывает так, что студенты приезжают изучать русский язык, имея при этом опыт обучения на краткосрочных курсах у себя на родине, в то время как кто-то начинает познавать русский язык только в России. Также у каждого студента будут разные цели, которыми он будет двигаться. Вследствие этого, преподаватель должен разработать такой учебный материал, который бы был полезен и интересен каждому студенту.

Кроме того, мотивация играет важную роль в процессе обучения. Начиная изучать ту или иную тему, любой человек может чувствовать себя некомфортно из-за недостаточного уровня знаний и должного профессионализма. Грамотному педагогу в таком случае нужно будет спланировать учебный процесс таким образом, чтобы поддерживать интерес к обучению на протяжении всего курса.

Отбор материала для преподавания русского языка делового общения после достижения базового уровня также может включать в себя ряд сложностей.

Начнем с того, что каждый студент индивидуален, по прошествии некоторого времени у каждого возникают интересы в той или иной сфере деловой коммуникации. В этом случае преподаватель должен будет организовать учебный процесс таким образом, чтобы каждый учащийся смог найти что-то вдохновляющее и увлекательное для себя.

Бизнес-сфера постоянно развивается, эволюционирует в разных отраслях, педагогу следует постоянно изучать новые тенденции, обновляя

учебный материал в соответствии с требованиями. На сегодняшний день сложно обеспечить отработку практических навыков деловой коммуникации в реальных условиях, поэтому педагогический процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы после обучения студенты чувствовали себя уверенно в заданной коммуникации.

Таким образом, обучение лексическим и грамматическим конструкциям делового общения, корректному ведению деловых переговоров, корпоративной культуре и отраслевой терминологии может проходить успешно во время преподавания русского языка как иностранного делового общения вне зависимости от уровня владения языком. Каждый подход имеет свои цели, задачи и трудности, для преодоления которых понадобится определенный набор профессиональных педагогических компетенций, благодаря которым преподаватель сможет правильно выстроить образовательный процесс.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Льюис Р.* Столкновение культур. Путеводитель для всех, кто делает бизнес за границей. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. 640 с.
2. Язык, сознание, коммуникация : сб. науч. ст., посвящ. памяти заслуж. проф. МГУ им. М. В. Ломоносова Галины Ивановны Рожковой. М. : Диалог-МГУ, 2016. Вып. 6. 116 с.
3. *Белоус Е. С., Ромашова О. В., Секретёва А. В.* Русский язык в официально-деловом общении: концепции пособий по обучению РКИ [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2022. № 2 (165). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-ofitsialno-delovom-obschenii-kontseptsii-posobiy-po-obucheniyu-rki> (дата обращения: 18.10.2023).

УДК 372.881.111.1

**Москаленко Виктория Юрьевна**, учитель английского языка первой квалификационной категории

Государственное учреждение образования «Гимназия № 6 г. Минска»,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [infomoskalenko@mail.ru](mailto:infomoskalenko@mail.ru)

**Victoria Moskalenko**, teacher of the English language,  
the first qualification category

State educational establishment «Gymnasium № 6», Minsk, Belarus  
e-mail: [infomoskalenko@mail.ru](mailto:infomoskalenko@mail.ru)

## СОЗДАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ОНЛАЙН-ВИКТОРИН ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

В статье представлен опыт создания и применения онлайн-викторин во внеклассной работе по английскому языку. Лингвострановедческий материал содействует воспитанию уважительного отношения к традициям своей страны и стран изучаемого языка, чувства патриотизма, социокультурному развитию обучающихся.

*Ключевые слова:* онлайн-викторина; внеклассная работа; мотивация; лингвострановедение; обратная связь; межпредметные связи.

## CREATING AND CONDUCTING ONLINE QUIZZES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ENGLISH USING LINGUISTIC AND COUNTRY STUDIES MATERIALS

The article presents the experience of creating and conducting online quizzes in extracurricular activities in English. Linguistic and regional studies materials benefit to the development of a respectful attitude towards the traditions of their native country and the countries of the language being studied, a feeling of patriotism, and the sociocultural development of students.

*Key word:* online quiz; extracurricular activities; motivation; linguistic and country study; feedback; interdisciplinary connections.

Онлайн-викторины – отличный способ вовлечения учащихся во внеклассную работу по английскому языку. При использовании лингвострановедческого материала они становятся еще более интересными и познавательными.

Викторина является эффективным инструментом проверки понимания и усвоения учебного материала по пройденным темам; содействует совершенствованию умений говорения, речевых лексико-грамматических навыков, поддерживает мотивацию учащихся и показывает их прогресс в изучении язык, увлекает всех ее участников в интерактивную деятельность.

Викторины, как правило, организованы таким образом, чтобы способствовать обсуждению тем и стимулировать активное вовлечение каждого участника. Проведение викторин в формате командных соревнований развивает у школьников навыки работы в команде, содействует воспитанию хороших взаимоотношений в классе, чувства товарищества, взаимопомощи; также способствует развитию критического и логического мышления, внимания, памяти, умения слушать и слышать друг друга.

При создании викторины также очень важно учитывать интересы учащихся. Всегда есть возможность, в том числе благодаря широкому ряду онлайн-платформ, сделать игру максимально интересной и разнообразной.

Викторины с использованием лингвострановедческого материала способствуют воспитанию уважительного отношения к традициям своей страны и стран изучаемого языка, чувства патриотизма; содействуют социокультурному развитию обучающихся, в целом расширяют кругозор учащихся. Для учителя английского языка подобные задания хороши еще и тем, что позволяют реализовывать межпредметные связи английского языка с уроками географии, всемирной истории, истории Беларуси, искусства.

Преимущества использования онлайн-викторин заключается в их гибкости, индивидуализации и мгновенном получении обратной связи [1]. Так, онлайн-викторины не только позволяют закреплять пройденный материал, но и способствуют развитию гибкости речевых навыков и динамичности умений, поскольку речевые задачи, предметы обсуждения, коммуникативные

ситуации меняются постоянно. Более того, технические возможности позволяют использовать одну и ту же викторину неоднократно. Технически сервисы могут быть настроены таким образом, чтобы каждый учащийся или команда могли бы выбрать подходящий для себя уровень сложности заданий. К викторине могут быть привлечены не только высокомотивированные, но и пассивные ученики. Использование данного ресурса также является оригинальным способом получения обратной связи. Онлайн-формат позволяет учащимся получать мгновенную обратную связь. У учителя есть возможность оценить уровень понимания и усвоения материала и оперативно корректировать ошибки. Викторины обеспечивают объективность оценивания.

В настоящее время существует множество онлайн-платформ для создания и проведения викторин. В своей практике я использую *Jeopardylabs*, *Kahoot!*, *Vaamboozle*. Каждая из них обладает своими особенностями, предлагает различные возможности в плане настройки игры.

Учащиеся занимались по УМК Н. В. Демченко и др. «Английский язык / Английская мова. 8 класс», с электронным приложением ([lingvo.adu.by](http://lingvo.adu.by)), в 2 ч. (2020). 8 классов. Мною была создана и проведена викторина «The Traditionals» с использованием конструктора онлайн-викторин Jeopardylabs.

Вопросы были составлены по ранее пройденным темам: *School Traditions, National Cuisine, Holidays and Celebrations, British Customs and Traditions, Traditional Belarus, Music*. Задания варьировались от лексико-грамматических (например, *Name 7 traditional Belarusian crafts / Complete the sentences about superstitions and beliefs with the correct forms of the verbs*) до лингвострановедческих (например, *Which day do they mark as «The Day of Knowledge» in Belarus?*), а также различались по уровню сложности и, безусловно, предлагаемой тематике.

Игре предшествовала большая подготовительная работа. Прежде чем провести викторину, необходимо убедиться, что технически все системы работают без сбоев. Для увеличения интереса учащихся к вопросам и ответам были добавлены иллюстрации, что сделало процесс игры более увлекательным. В целом использовались все доступные возможности выбранной платформы.

В ходе викторины участники также осваивают речевой этикет, учатся общению, знакомятся с фразами, которыми должна сопровождаться игра типа викторины. Вот некоторые фразы, которыми пользуются игроки и ведущий:

- *Pick a category and a point value.*
- *Click on the chosen box for the question.*
- *The values disappear after each question.*
- *Let's throw the dice.*
- *Break your leg!*
- *In my opinion...*
- *We are not really sure about the answer...*
- *We're not a hundred per cent sure, but...*

- *Come on!*
- *Hurray!*
- *Are you sure?*
- *Are you ready?*
- *Yes, we are sure. For sure.*
- *It's a pity, you're wrong, but you're close.*
- *Congratulations! You've hit!*
- *I'm sorry, you've lost.*
- *Alas! You have missed.*
- *Better luck next time.*

Онлайн-конструктор Jeopardylabs был создан американским студентом Мэттом Джонсоном в 2010 году. Аналогом *Jeopardy!* является телевизионная викторина «Своя игра». Для начала работы на сервисе не нужно регистрироваться. Также имеется возможность редактировать свою разработку в дальнейшем, но для этого необходимо создать пароль. При завершении проекта викторина получает свой уникальный URL, а также код сообщения-ссылки для размещения ее на личном сайте, в блоге или аккаунте социальной сети. Сервис предоставляет бесплатный функционал, которого вполне достаточно для создания качественной, интересной игры. Из преимуществ данного сервиса стоит отметить его удобный и интуитивно понятный интерфейс, а также возможность создать до 10 команд. Кроме того, учащимся нет необходимости использовать свои личные девайсы (телефоны, планшеты). Игру можно организовать в классе при наличии проектора, телевизора с компьютером или с использованием интерактивной доски. Участники команд выбирают одну из пяти предложенных категорий: *National Cuisine, Festivals and Celebrations, Music, School Rules, Superstitions and Beliefs*, а также «стоимость» вопроса от 100 до 500. Вопросы отображаются на экране учителя. У участников есть возможность следить за набранным количеством очков. Игра также позволяет проверять правильность ответов. Команды по очереди выбирают категорию и «стоимость» вопроса. Ведущий открывает его на экране. Команда совещается и дает ответ. Чтобы проверить правильность ответа, ведущий нажимает на кнопку *Reveal Correct Response*. На экране появляется правильный ответ, который для наглядности можно проиллюстрировать картинкой или GIF-анимацией. Если команда ответила правильно, ведущий нажимает на «+», а в случае неправильного ответа на «-», начисляются штрафные очки и ход переходит к другой команде. Игра продолжается до тех пор, пока не будут открыты все клеточки с вопросами.

Как уже говорилось, при создании викторины использовались материалы лингвострановедческого характера из учебного пособия, предлагались вопросы не только о традициях Великобритании и англоговорящих стран, но и развивались умения учащихся представлять свою страну в сравнении с другими странами. Так, при изучении грамматической конструкции *Future-in-the Past* учащимся предлагался текст о верованиях белорусов в старину – *Hramnitsy thunder and lightning*, в котором активно использовалась данная

грамматическая конструкция (*A lot of stars in the sky on 1 February, Makar's Day, meant that the winter would not end soon. The weather on that day helped people to say what the weather would be like in February.*). Будущее время в прошедшем помогло учащимся не только рассказать на английском языке о событиях и действиях, которые были запланированы или прогнозировались на момент прошлого, но и познакомило их с белорусским фольклором. А онлайн-викторина «The Traditionals» явилась универсальным средством проверки не только лингвострановедческого, но и языкового материала.

Использование игровых платформ способствует повышению мотивации и интереса учащихся к изучению английского языка, наполняет занятие качественно новым содержанием, создает благоприятную, творческую атмосферу, обеспечивает усвоение языка в тесной связи с культурой родной страны и стран изучаемого языка, включая сведения по истории, литературе, географии, а также традициях, обычаях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Т. П. Леонтьева, А. Ф. Будько, А. П. Пониматко, И. В.Чепик, О. А. Соловьева, И. А. Горская. Минск : Выш. шк., 2016.

УДК 811.1/.8'243:373.091.313(072)

**Піляк Марія Юр'євна**

*Государственное учреждение образования «Гимназия №21 г. Минска»,  
Минск, Республика Беларусь*

*электронная почта: m.pilyak@mail.ru*

**Maria Pilyak, the teacher of English**

*State educational establishment «Gymnasium № 21», Minsk, Belarus*

*e-mail: m.pilyak@mail.ru*

## ЯЗЫКОВОЕ ПОРТФОЛИО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье обобщены и систематизированы понятия «сущность», «принципы», «типы» и «функции» технологии «Языковое портфолио». Представлены примеры заданий, направленные на формирование учебно-познавательной компетенции на уроках иностранного языка.

*Ключевые слова:* учебно-познавательная компетенция; технология; «Языковое портфолио»; принципы; функции.

## LANGUAGE PORTFOLIO AS A TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE IN 4TH GRADE PUPILS

The article summarizes and systematizes the concepts of essence, principles, types and functions of the technology Language Portfolio. The article presents examples of tasks aimed at the formation of learning and cognitive competence at foreign language lessons.



*Key words:* learning and cognitive competence; technology; “Language portfolio”; principles; functions.

Технология «Языковое портфолио» незаслуженно находится на периферии внимания отечественных исследователей, составителей программ и учителей. При этом существующие разработки и экспериментальные проекты, а также опыт исследователей позволяют утверждать, что языковое портфолио является собой весьма перспективную технологию формирования учебно-познавательной компетенции учащихся на уроках по иностранному языку.

Как показывает анализ научной литературы, существует несколько распространенных подходов к определению сущности языкового портфолио:

Исследователи Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко считают, что «Языковое портфолио – это документ, отражающий достижения обучающихся в овладении изучаемым иностранным языком» [1, с. 152]. Н. Ф. Коряковцева определяет языковое портфолио как «рабочие материалы, отражающие результаты овладения обучающимся изучаемым иностранным языком, его различными аспектами, видами речевой деятельности и культурой страны изучаемого языка» [2, с. 104].

Ученый Н. В. Бордовская определяет «Языковое портфолио» как технологию накопления и систематизации информации, а также анализа и оценки учебно-познавательной деятельности учащихся, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов [3, с. 155].

По мнению Е. С. Полат, цель технологии языкового портфолио «состоит в повышении мотивации к изучению иностранного языка, вооружение учащихся инструментарием для самооценки, выявления своих успехов в овладении иностранным языком, способов совершенствования своих умений и навыков, а преподавателя – инструментарием для оценки уровня сформированности определенных знаний, умений и навыков и коммуникативной компетенции у каждого обучающегося, а также определения эффективности преподавания и внесения в него необходимых изменений» [4, с. 22].

Проанализировав научную литературу, мы выделили следующие **принципы** технологии «Языковое портфолио»:

- самооценка результатов (овладение общеучебными и специальными умениями, компенсаторными умениями, умением принимать самостоятельные решения при выполнении индивидуальных или групповых заданий);
- структуризация материалов предполагает логичность, лаконичность;
- эстетичность и аккуратность оформления языкового портфолио;
- систематичность и регулярность самопроверки (систематическое заполнение листов самооценки в ходе овладения видами речевой деятельности и аспектами иностранного языка. Учащимся предоставляется возможность отобрать наиболее интересные, на их взгляд, работы в собственные языковые портфолио. Задача учащихся на данном этапе четко провести анализ своих работ, при необходимости откорректировать некоторые недочеты, пояснить внесенные коррективы. На наш взгляд, именно эти рассуждения и есть составная сущность рефлексии, что является важным компонентом данной технологии);

- целостность и тематическая завершенность описанных материалов;
- наглядность и обоснованность презентации своего «языкового портфолио» [5, с. 364].

Особенность языкового портфолио состоит в том, что оно позволяет обеспечить личностно-ориентированный характер обучения, направлено на создание личностного образовательного продукта, формирует учебно-познавательную компетенцию и развивает самостоятельность у учащихся 4 классов в учебной деятельности по овладению иностранным языком.

Исследователь Т. И. Тюляева выделяет следующие функции языкового портфолио:

- *диагностическая функция* – помогает отслеживать ход процесса обучения, для того, чтобы при выявлении недочетов скорректировать этот процесс;

- *мотивационная функция* – использование языкового портфолио в учебной деятельности повышает мотивацию у учащихся;

- *функция целеполагания* – развивает умения ставить цель самостоятельно и выбирать личные пути по ее достижению;

- *развивающая функция* – помогает обеспечить адекватность самооценки учащихся при выполнении различных заданий;

- *функция самооценки* – языковое портфолио помогает учащимся оценить собственный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции; дает возможность проследить направления по углублению знаний, умений и навыков;

- *учебная функция* – языковое портфолио формирует навыки самостоятельной работы при изучении иностранного языка; развивает умения поиска, анализа, синтеза информации; помогает учащимся самостоятельно устанавливать связи между новым материалом и ранее изученным.

Ведение языкового портфолио позволяет оценить степень активности учащихся при изучении иностранного языка, проследить прогресс в обучении каждого учащегося, глубже понять причины успехов и неудач в учебной деятельности на основе самоанализа, саморефлексии и самооценки своих результатов [6, с. 94].

Языковое портфолио, которое направлено на формирование и развитие учебно-познавательной компетенции, имеет 3 раздела: «Языковой паспорт», «Языковая биография», «Досье».

Создание «Языкового паспорта» направлено на развитие умений самостоятельности, самоанализа, инициативности, развитие творческих способностей и креативности.

Представим примеры заданий для учащихся 4 класса.

Задание 1. Заполните данные о себе. Дополните описание языковых характеристик. (Шаблоны представлены в qr-коде)

*Цель задания 1* – развитие умения самостоятельно заполнять и дополнять важную информацию о себе; развитие умения использовать сеть Интернет для поиска необходимых слов (страны, любимого фильма, блюда, напитка и т. д).



Языковая биография формируется из двух основных блоков – вводного и основного.

Вводный блок представлен в виде опросных листов, которые учащиеся должны заполнить в отношении каждого из языков, которыми они владеют – русского, белорусского и английского и указать, в каких ситуациях они используют каждый из языков.

В процессе выполнения заданий, представленных в языковой биографии у учащихся развиваются следующие умения:

- оценить уровень владения языками;
- проанализировать изученный материал и оценить уровень усвоения изученного материала.

Представим примеры заданий, которые можно использовать при составлении языковой биографии учащихся 4 класса.

Задание 2. Познакомьтесь с шаблоном, укажите, какие языки вы знаете и где их используете. (Шаблон представлен в qr-коде)



*Цель данного задания* – развитие умения оценивать ситуации при использовании языков.

Задание 3. Рассмотрите шаблон и укажите, что вам нравится делать на уроке, что у вас получается хорошо, с какими трудностями вы сталкиваетесь. (Шаблон представлен в qr-коде)



*Цель задания 3* – развитие умения оценить свои действия по трем категориям (действия, которые учащимся нравится делать на уроках, в чем они хороши и что им трудно выполнить).

В основном блоке представлены шаблоны, которые учащиеся будут заполнять самостоятельно после каждого изученного раздела.

Задание 4. Ознакомьтесь с представленными шаблонами, прочитайте вопросы и предложения, а затем поставьте галочку в нужный кружок. Если вы считаете, что со всеми заданиями справились хорошо, поставьте галочку в зеленый кружок, если возникли трудности – в желтый, а если не справились – в красный кружок. (Шаблоны представлены в qr-коде)



*Цель задания 4* – развитие умений самооценки и самоанализа своей деятельности.

В «Досье» учащиеся помещают разнообразный языковой материал; примеры творческих работ; таблицы с правилами, распечатки с заданиями; проекты на иностранном языке, выполненные в малых группах и индивидуально.

Приведем пример заданий к разделу «Colthes».

Задание 5. Перейдите по qr-коду на интерактивную платформу Quizlet, познакомьтесь с новыми словами по теме «Clothes» и постарайтесь их запомнить. Для самопроверки пройдите тест, который предложит вам приложение. Если будут ошибки, повторите слова еще раз. (Задание доступно по qr-коду).



*Цель задания 5* – развитие умения использовать сеть Интернет самостоятельно для изучения новых слов; развитие умения самопроверки.

**Задание 6.** Прочитайте слова и распределите их по трем колонкам.

- blouse, t-shirt, night, house, flight, shirt, bright, tights, high, mouse, light, thirst.

<b>igh</b>	<b>ou</b>	<b>ir</b>
[ai]	[aʊ]	[ɜ:]

- boots, look, cool, brother, come, book, love, school, son, cook.

<b>o</b>	<b>oo</b>	
[ʌ]	[ʊ]-после oo стоит k	[u:] -остальные случаи

- tights, naughty, high, eight, neighbor, light, daughter, fight.

<b>eigh</b>	<b>augh</b>	<b>igh</b>
[ei]	[ɔ:]	[ai]

*Целью 6 задания* является – развитие умения правильно читать, используя транскрипционные знаки.

**Задание 7.** Оцените свою работу самостоятельно, нарисуйте солнышко в нужную колонку, где «great» – значит, что вы выполнили задание верно, без ошибок; «good» – задание выполнено правильно, но есть недочеты, «not bad» – задание выполнено с ошибками; «bad» – задание выполнено с большим количеством ошибок; «very bad» – задание не выполнено. (Шаблон доступен по qr-коду).



*Цель задания 7* – направление на развитие умения самооценки.

Таким образом, языковое портфолио является средством для формирования учебно-познавательной компетенции, повышает познавательный интерес и самооценку достижений учащегося, помогает разнообразить учебный процесс и делает его более интересным, обеспечивая способность и готовность учащегося к самостоятельной деятельности по изучению иностранного языка. Значение языкового портфолио состоит в том, что оно направлено на актуализацию самостоятельной учебно-познавательной активности и освоение иностранного языка в целом. Работа с языковым портфолио дает возможность для формирования учебно-познавательной компетенции учащегося в области изучения иностранного языка и развития его продуктивной самостоятельной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Российский языковой портфель для начальной школы. М., 2003. 240 с.

2. *Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки : пособие. М. : АРКТИ, 2002. 173 с.
3. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Н. В. Бордовская [и др.] ; под ред. Н. В. Бордовской. 2-е изд. М. : КноРус, 2011. 432 с.
4. *Полат Е. С.* Портфель ученика // Иностранные языки в школе. 2002. № 1. С. 22.
5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А. А. Миролубов [и др.] ; под ред. А. А. Миролубова. Обнинск : Титул, 2010. 464 с. (Методическая копилка).
6. Портфолио ученика, или Папка личных достижений / авт.-сост. Т. И. Тюляева. М. : Вентана-Граф, 2008. 160 с.

УДК 371.335:811

**Пониматко Александр Петрович**, кандидат педагогических наук, доцент  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [ponimatko.a@mail.ru](mailto:ponimatko.a@mail.ru)

**Alexandr Ponimatko**, PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Republic of Belarus  
e-mail: [ponimatko.a@mail.ru](mailto:ponimatko.a@mail.ru)

## СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обосновывается необходимость обучения младших школьников смысловому чтению на иностранном языке как одному из универсальных учебных действий, способствующих успешному овладению аспектами языка и видами иноязычной речевой деятельности, а также как коммуникативно-познавательной деятельности, имеющей функционально-прагматическую направленность.

*Ключевые слова:* младшие школьники; метапредметные результаты; смысловое чтение; функциональная грамотность; функциональное чтение; коммуникативно-познавательная деятельность.

## MEANINGFUL READING AS MEANS OF CREATING FUNCTIONAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

The article outlines the need to teach young pupils meaningful reading in a foreign language as one of the universal educational activities contributing to successful acquisition of language aspects and types of speech activities as well as communicative and cognitive activity with clear functional and pragmatic focus.

*Keywords:* primary schoolchildren; meta-subject results; meaningful reading; functional literacy; functional reading; communicative and cognitive activity.

Актуальность обучения смысловому чтению в современных условиях увеличения объема и плотности информационных потоков и расширения информационного пространства обусловлена задачами обучения и развития младших школьников, обозначенными образовательным стандартом началь-

ного образования, утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь 26.12.2018. В перечне требований к результатам освоения содержания образовательной программы начального образования указаны метапредметные результаты, отражающие готовность учащегося к познавательной деятельности, освоение универсальных учебных действий и межпредметных понятий. Одним из таких результатов является овладение навыками осознанного чтения, выражающимся в том, что ученик «понимает и сопоставляет информацию, представленную в виде текста, рисунка, схемы, таблицы» [1, с. 21].

Важность этой задачи на I ступени общего среднего образования объясняется тем, что овладение осознанным или смысловым чтением как универсальным учебным действием является непременным условием успешного изучения ребенком школьных предметов, а также средством развития младшего школьника.

Вместе с тем в предметных результатах освоения содержания образовательной программы по иностранному языку чтение также является целью обучения и представляется в виде техники чтения, а именно овладении «алфавитом изучаемого языка, основными буквосочетаниями, звуко-буквенными соответствиями, знаками транскрипции, основными правилами чтения и умением применять их при чтении» [Там же], а также в качестве одного из видов речевой деятельности, которым учащиеся должны овладеть.

Данное противоречие, на наш взгляд, вполне объяснимо тем фактом, что в процессе овладения иностранным языком чтение, после того как учащиеся овладевают его технической стороной, выступает в качестве средства обучения аспектам языка и другим видам речевой деятельности (говорению, аудированию, письменной речи), а также в качестве самостоятельного вида речевой деятельности.

Что касается самого понятия «осознанного» или «смыслового чтения», то следует отметить, что воспринимается оно неоднозначно – от полного отрицания А. А. Леонтьевым утверждавшим, что «...бессмысленного чтения не бывает» [2, с. 2], к К. Д. Ушинскому, говорившему о сознательности процесса звуко-буквенной перекодировки, и Д. Б. Эльконину, упоминавшему об осознанном выполнении аналитико-синтетических операций, ведущих к правильному «воссозданию звуковой формы слова на основе графического обозначения» [3, с. 104], до определения смыслового чтения как процесса восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей [2].

В отечественной и зарубежной методике накоплен значительный опыт изучения отдельных аспектов смыслового чтения, а именно его психологического содержания, взаимосвязи технического и смыслового чтения, трудностей в обучении смысловому чтению, особенностей обучения различным видам чтения, развития стратегий смыслового чтения и номенклатуры логических действий и др.

Вместе с тем практика обучения чтению на иностранном языке в начальной школе, жанровые характеристики текстов, включенных в современные УМК, их виды и структурно-композиционные особенности, а также номенклатура заданий, направленных на обучение чтению, свидетельствуют о недооценке данного вида речевой деятельности, о функциональном и видовом однообразии текстов, о недостаточно глубоком понимании содержания текстов учащимися и т. д.

В связи с этим представляется весьма актуальным требование о необходимости обучения чтению «реальных» (связанных с реальной жизнью обучающихся) учебных текстов. Такое чтение можно назвать функциональным, как «чтение в социальном контексте, практико-ориентированное, осуществляемое для решения конкретных задач, когда ребенок не просто читает текст и извлекает из него определенные смыслы, а сознательно находит информацию, облаченную в текстовую форму для решения конкретных задач» [4, с. 35].

Как инструмент функциональной грамотности данный вид чтения предполагает расширение диапазона привлекаемых текстовых источников. С учетом интегративных составляющих функциональной грамотности данные тексты должны различаться по своей информативности: содержать достаточный / недостаточный или избыточный объем информации, достоверную или недостоверную информацию. Подбор текстов должен отличаться разнообразием жанров, способов и форматов представления информации. Для проектирования заданий могут использоваться сплошные, несплошные, смешанные или составные тексты, объединенные общей тематикой или идеей. Несплошными текстами могут быть театральные билеты, программки, постеры, небольшие афиши, входные билеты на культурные мероприятия, проездные билеты, схемы проезда, планы выставок и музеев, вывески на дверях магазинов и отелей, меню и барные карты кафе и ресторанов, информационные табло в аэропортах и на вокзалах, электронные тексты, существующие в Интернете, в электронной коммуникации (электронная почта или смс-сообщения) и т. д.

Задания по формированию функциональной грамотности в области коммуникации на иностранном языке должны включать тексты предметной и межпредметной направленности (лингвистической, страноведческой, природоведческой, историко-культурной и т. д.), позволяющие установить, насколько ученик способен решать внеучебные задачи, используя предметные знания, умения и навыки.

Предъявляемые тексты должны соответствовать следующим требованиям:

- учитывать обозначенные программой сферы иноязычного общения и ситуации учебного, общественного и личностного характера;
- учитывать интересы, жизненный опыт, познавательные возможности учащихся;

- активизировать речемыслительную активность учащихся;
- способствовать формированию не только предметной компетенции, но и универсальных учебных действий;
- обеспечивать возможность перекодирования информации (из текста в таблицу, рисунок, из схематической формы в устную речь и т. д.);
- включать задания, для выполнения которых требуется интеграция знаний из разных предметов (человек и мир, математика, русская / белорусская литература, русский язык / родная мова, трудовое обучение, физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности).

Рекомендация к использованию прагматических текстов в образовательном процессе может вызвать опасения в их недостаточном воспитательном потенциале, недооценке духовно-нравственного, гражданского, патриотического, поликультурного, эстетического и другого воспитания. Полагаем, что данные опасения не совсем оправданы, поскольку, с одной стороны, это не предполагает исключения традиционных художественных, публицистических, научно-популярных текстов, с другой стороны, осмысленное овладение учениками умениями чтения должно быть направлено на учет не только коммуникативного и познавательного аспектов данного вида деятельности, но и на художественно-эстетический и ценностно-ориентирующий, которые могут найти отражение в том числе в прагматических текстах.

Комплекс заданий, направленных на развитие умений смыслового чтения, можно сравнить с «ромашкой Блума» – приемом технологии развития критического мышления, в рамках которого выдвигаются шесть познавательных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. При этом, полагаем, что последовательность умений и их уровневый характер должны учитывать конечную цель чтения, а именно переработку информации, придание ей личностного смысла. Исходя из этого, умения смыслового чтения должны включать прогнозирование, анализ, синтез, понимание, интерпретацию, видоизменение и продукцию собственного текста. В результате у младших школьников должны быть развиты такие действия, как поиск информации, предполагающий критическое отношение к получаемой информации, прогнозирование ее содержания (по источнику информации, заголовку, сопровождающим текст рисункам, фотографиям и др.), систематизацию, сопоставление ее с информацией из других источников и имеющимся жизненным опытом, выделение нужной для решения практической или учебной задачи информации, анализ и обобщение имеющихся в тексте идей и информации, их интерпретацию и преобразование в виде собственного текста.

В качестве примера приведем комплекс заданий проектного характера на материале рекламного текста о тематическом парке Фламинголенд (Северный Йоркшир, Британия) [5], наглядно демонстрирующих возможность формирования функциональной грамотности у учащихся младших классов (рисунок).



Discover a wonderland of family fun...

**Come and join us this half term**

**Saturday 15th February to Sunday 23rd February 2020**

For only £12.50 per person you can enjoy our award winning zoo, a selection of children's rides, animal shows, pirate show and Peter Rabbit™ meet and greets!

We also have our Peter Rabbit™ Story Time live show.

**flamingoland.co.uk**

**0800 40 888 40**

flamingolandresort @flamingolanduk flamingolandresort  
\*additional fee

PETER RABBIT™ © F Warne & Co. and Silvergate PPL, 2020

### Парк Фламинголенд

Здания к тексту:

1. Как ты считаешь, данный текст – это а) реклама мультфильма; б) приглашение билет; в) обложка книги; г) реклама тематического парка.
2. Как ты думаешь, почему у парка такое название?
3. Кто может отдыхать в этом парке?
4. Выбери развлечения, которые предлагаются в этом парке: а) катание на горках; б) посещение зоопарка; в) посещение канатного городка; г) посещение пиратского шоу; д) плавание в бассейне; е) посещение представления с животными.
5. Есть ли скидки для детей в этом парке? Смогут ли семья из 4 человек провести 1 день в этом парке, если у них есть 80 фунтов?
6. Интересен ли этот парк для 15-летних детей?
7. Как можно узнать о наличии кафе / ресторана в этом парке?
8. Захотела ли бы твоя семья посетить этот парк? Что было бы интересно тебе в этом парке?
9. В каких странах можно найти похожие парки?
10. Есть ли похожие парки в Беларуси?
11. Проект. Найди информацию в Интернете о том, какие развлечения предлагаются для школьников в поместье Деда Мороза в Беловежской

*Пуще, где там можно остановиться, покушать, сколько это стоит. Нарисуй рекламный постер, разместив на нем необходимую информацию для зарубежных туристов.*

Анализируя данные задания, мы можем с определенной долей уверенности утверждать, что понимание этого текста является ориентировочной основой для собственной творческой деятельности ученика, а также подтверждением сформированности его функциональной грамотности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125.
2. *Леонтьев А. А.* Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10. С. 2.
3. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1989. 245 с.
4. *Макеева С. Г., Мартынова Е. Н.* Теоретические основы формирования смыслового чтения как универсального учебного действия // Ярослав. пед. вестн. 2020. № 5(116). С. 30–38.
5. Flamingo Land URL: <http://www.flamingoland.co.uk> (дата обращения: 15.11.2023).

*УДК 808.53*

***Радион Елена Николаевна***, старший преподаватель  
*Минский государственный лингвистический университет,*  
*Минск, Республика Беларусь*  
*электронная почта: elenaradion@yahoo.com*

***Elena Radion***, Senior Lecturer  
*Minsk State Linguistics University, Minsk, Republic of Belarus*  
*e-mail: elenaradion@yahoo.com*

***Кирейчук Елена Юрьевна***, старший преподаватель  
*Минский государственный лингвистический университет,*  
*Минск, Республика Беларусь*  
*электронная почта: workmiracle@mail.ru*

***Elena Kireichuk***, Senior Lecturer  
*Minsk State Linguistics University, Minsk, Republic of Belarus*  
*e-mail: workmiracle@mail.ru*

#### АВТОНОМНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ

В статье рассматривается автономная самостоятельная работа студента в курсе практической риторики как средство активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента.

*Ключевые слова:* английский язык; практическая риторика; управляемая самостоятельная работа; автономная самостоятельная работа; коммуникативные образовательные технологии.

## STUDENTS' AUTONOMOUS INDEPENDENT WORK IN A COURSE OF PRACTICAL RHETORIC

The article examines students' autonomous independent work in a course of practical rhetoric as a means of activating students' independent educational and cognitive activities.

*Key words:* English; practical rhetoric; guided independent work; autonomous independent work; communicative educational technologies.

Организация самостоятельной работы студентов 3-го года обучения факультета английского языка Минского государственного лингвистического университета по учебной дисциплине «Практическая риторика» осуществляется в соответствии с нормативными документами.

Положение об организации самостоятельной работы студентов I и II ступени высшего образования МГЛУ определяет самостоятельную работу студентов как «целенаправленную, внутренне мотивированную учебно-познавательную деятельность (преимущественно ориентированную на самостоятельное овладение студентом частью содержания изучаемой учебной дисциплины), которая выполняется во внеаудиторное время без непосредственного участия преподавателя, контролируется им на определенном этапе обучения и организуется на основе соответствующего учебно-методического обеспечения» [1].

Организация самостоятельной работы студентов (СРС) преследует решение следующих задач: освоение содержания дисциплины, выносимого на самостоятельное изучение; дальнейший анализ информации и углубление знаний, полученных на практических занятиях; привитие студентам навыков самостоятельной учебной и исследовательской работы; формирование у обучающихся потребности в самообразовании. СРС по изучению программных тем и выполнению соответствующих практических заданий является первым этапом, за которым следует обсуждение учебного материала в аудитории и выполнение других типов заданий. Типы заданий, выносимых на самостоятельную работу, должны коррелировать с итоговыми требованиями к уровню освоения учебной дисциплины; выполнение каждой формы текущего контроля оценивается преподавателем.

В курсе «Практической риторики» как практической языковой дисциплины для студентов 3-го года обучения ФАЯ МГЛУ в рамках СРС осуществляется подготовка устных и письменных монологических высказываний различного формата с подбором, анализом и обобщением дополнительных материалов, полученных в результате работы в мультимедийном пространстве, библиотеке и т. п. Задания, подготовка к которым выносятся на самостоятельную работу, включают:

- презентации и публичные выступления;
- риторический анализ публицистических текстов;
- устные и письменные тематические и эвристические задания, выполняемые как индивидуально, так и в формате парной и групповой работы;
- организацию коммуникативно-проектных видов работы (коммуникативно-риторические тренинги, дискуссии, дебаты);
- аргументативные абзацы и полноформатные эссе на основе различных категорий аргументации.

В рамках курса практикуются различные форматы гибкого управления самостоятельной работой: памятки, планы, схемы, списки тем, ветвление заданий, серии опорных вопросов, графические опоры и шаблоны, таблицы для эвристических заданий, списки вопросов для полного риторического анализа, комплект текстов для риторического анализа из аутентичных медиа-источников и мн. др. На промежуточных этапах выполнения заданий для управляемой самостоятельной работы (УСР) подобные задания большого формата разбиваются на этапы с определенными «контрольными точками»: студенческая работа проходит 2 или 3 стадии черновика, так чтобы преподаватель имел возможность ознакомиться с ходом ее подготовки и предложить обратную связь и рекомендации по усовершенствованию задания до представления его окончательного варианта. При этом контроль выполнения заданий осуществляется на аудиторных занятиях в ходе обсуждения проблемных вопросов, дискуссий, в виде презентации выполненных заданий и проектов, экспресс-опросов и т. п. Отметка за выполнение заданий по УСР является компонентом рейтинговой оценки учебных достижений студентов при текущей аттестации по дисциплине.

Однако на старших курсах языкового вуза в целях развития самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента гибкий контроль за УСР должен сочетаться с эвристическим контролем за автономной самостоятельной работой (АСР). В современных условиях профессиональное образование налагает повышенные требования к ответственности учащихся высшей школы за собственную учебную деятельность. Важнейшим показателем эффективности образования является самостоятельность обучающихся в принятии решений и выборе стратегий для преодоления учебных трудностей. Специалисту необходим как большой объем профильных знаний и практических умений и навыков, так и опыт исследовательской и творческой деятельности по решению новых задач, приобретаемый исключительно в процессе самостоятельной учебной работы. Важнейшей задачей является совершенствование образовательной компетентности студентов, т.е. их готовности и способности к автономной учебной деятельности. Генеративный характер иноязычного обучения, требующий не только заучивания и воспроизведения теоретического материала, но и его прикладного применения для решения коммуникативных задач, диктует новые требования к объему, степени сложности и методическому обеспечению автономной самостоятельной работы студента (АСР).

Согласно Методическим рекомендациям об организации СР студентов (курсантов, слушателей) Министерства Образования Республики Беларусь, на долю аудиторных занятий и УСР в сумме отводится не более 2/3 от общего количества академических часов, предусмотренных на изучение дисциплины [2, с. 2]. Таким образом, не менее 1/3 от общего количества академических часов предназначается для АСР. При этом задания для АСР базируются на пройденном учебном материале, однако не должны быть аналогичны заданиям, выполняемым в рамках УСР, из чего следует необходимость поиска особых форм методического обеспечения и контроля автономной самостоятельной работы обучающихся.

В преподавании учебной дисциплины «Практическая риторика» большой объем АСР предполагается в ходе реализации следующих коммуникативных и игровых образовательных технологий: проектной, поисково-исследовательской, рефлексивной, дебатной, а также деловой игры, проблемного обучения и коллективного взаимообучения. Для организации каждого вида заданий, выносимых на АСР, разработана система инструкций, опор и планов, однако подготовка и презентация этих заданий, составляющих основу фонда оценки знаний студента, является зоной исключительной ответственности учащихся.

*Проектная технология* предполагает индивидуальную или совместную деятельность обучающихся и рекомендуется для подготовки финального проекта в рамках темы «Аргументация-предложение». Обучающимся предлагается выполнить проектное задание, заключающееся в разработке предложения по оптимизации или повышению эффективности выбранного вида деятельности. Тема, структурный тип (тулминовский, многосторонний, односторонний, рогерианский) и вид аргумента-предложения (практическое предложение, стратегическое предложение) выбираются самостоятельно. Проект должен соответствовать требованиям и содержать все необходимые элементы избранного структурного типа.

*Формальные устные дебаты* являются наиболее эффективным и интересным видом игровых образовательных технологий и проводятся регулярно в течение всего учебного года после знакомства с основными понятиями курса. Студентам предлагается специально разработанный учебно-методический комплекс для организации и проведения дебатов в группах, состоящий из методических рекомендаций для проведения дебатов, схемы дебатов, рекомендаций для преподавателя, глоссария, руководства для участников и бюллетеня голосования для слушателей.

Подвид формальных дебатов – парные дебаты, или «*Дуэль*», оценивается по двум основным направлениям: 1) качество подготовленного выступления и соответствие выступления всем необходимым структурным и стилистическим требованиям; 2) защита точки зрения, т. е. реакция студента на вопросы оппонента и аудитории, а также уместность задаваемых оппоненту вопросов. Для организации и последующего обсуждения результатов дуэли

предлагается учебно-методический комплекс, включающий комплект кейсов для обсуждения; рекомендации и алгоритмы проведения; бюллетени голосования для слушателей; листы взаимо- и самоконтроля, представленные в виде списка вопросов для полного анализа и оформленные в виде таблиц для заполнения.

В основу технологии обучения «*Письменные дебаты*» была положена диалогическая концепция М. М. Бахтина, согласно которой читатель вступает в диалог с автором текста. Обучающимся предлагается вступить в письменную полемику с автором одной из прочитанных статей, написав автору или редактору издания, в котором статья была размещена, открытое письмо, пост, комментарий, статью и т. д. с поддержкой либо опровержением, возражением, ставящим под сомнение точку зрения автора, при этом аргументированно излагая собственную точку зрения. Другой вариант письменных дебатов осуществляется на основе взаимной проверки письменных работ. После проверки письменного аргумента (риторического эссе), написанного одним из обучающихся, индивидуально или в группе, остальным предлагается письменно отреагировать на прочитанное, написав самостоятельный аргумент, опирающийся на противоположную точку зрения, либо письменно согласиться с автором, перечислив дополнительные аргументы в пользу авторской точки зрения. Система опор для организации АСР студентов включает список тем для публичных выступлений; комплект текстов для обсуждения из аутентичных медиаисточников; листы взаимо- и самоконтроля, представленные списком вопросов для полного риторического анализа и оформленные в виде таблиц для заполнения.

Технология «*Взаимная проверка письменных работ*» рекомендуется для взаимной проверки письменных аргументов, написанных в соответствии с различными моделями аргументации (аргумент от определения, оценочный аргумент и т. д.) Для осуществления данного вида работы предлагается учебно-методический комплекс, состоящий из оценочных листов по каждому из изучаемых видов аргументации. Листы содержат комплекс вопросов, отвечая на которые обучающиеся могут объективно оценить чужую работу, ее соответствие требованиям, предъявляемым к структуре, объему, стилю и содержанию риторического аргумента определенного типа.

Технология «*Капсула времени*» используется в качестве мотивационного метода и как входной тест на уровень языковой подготовки. На первом занятии по практической риторике обучающимся предлагается написать аргументативное эссе на одну из предложенных тем в свободной форме. Единственным требованием является объем – 500 слов. Работы собираются преподавателем и хранятся до конца учебного года. В конце учебного года эссе раздаются обучающимся вместе с листами самопроверки. Суть данного задания заключается в повышении мотивации к обучению, потому что, как правило, студенты с помощью листов самопроверки могут ощутить и оце-



нить собственный прогресс в овладении структурами и методами аргументации, логикой изложения мыслей и эмоциональными средствами аргументации по сравнению с моментом, когда они только приступали к изучению курса.

Конкурсы *ораторского мастерства (выступлений с публичной речью)* проводятся по мере изучения материала на усмотрение преподавателя, но не реже одного раза в семестр. Методические разработки для подготовки к этому виду творческого задания включают схему алгоритма проведения этапов конкурса, оценочные листы и бюллетени, а также список тем, которые обучающиеся могут использовать во время проведения дебатов.

Технология деловой игры *«Инсценированный судебный процесс»* требует очень серьезной предварительной подготовки, поэтому не может проводиться чаще одного раза в семестр. Преподавателям предлагается воспользоваться методической разработкой по организации деловой игры. Разработка содержит несколько ситуационных фреймов (на выбор) для игры; список ролей с комментариями; глоссарий используемых риторических терминов; список необходимого минимума юридической терминологии и клише для обеспечения коммуникативной составляющей игры; схему, отражающую порядок действий участников, а также пояснения концепции игры.

В заключение необходимо подчеркнуть, что построение индивидуальной образовательной траектории в рамках утвержденных учебных программ требует развития познавательной самостоятельности личности и собственной инициативы старшекурсников в учении. Образование является личностно-значимой деятельностью, в ходе которой формируется и совершенствуется учебно-познавательная компетентность как один из основных компонентов коммуникативной компетенции. В своей дальнейшей профессиональной деятельности обучающиеся смогут применять полученные на занятиях и самостоятельно добытые знания в новых условиях и ситуациях, только обладая сформированными навыками АСР, позволяющими ее алгоритмизировать, планировать на определенный срок и придерживаться плана.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Положение об организации самостоятельной работы студентов I и II ступени высшего образования УО «Минский государственный лингвистический университет» [Электронный ресурс]. URL: <https://mslu.by/vysshee-obrazovanie-1-ya-stupen/obrazovatel-nye-standarty-vysshego-obrazovaniya-1-ya-stupen> (дата обращения: 25.09.23).
2. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов (курсантов, слушателей) МО РБ [Электронный ресурс]. URL: <https://nihe.by/images/norm-c/metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-samostoyatelnoj-raboty-studentov-kur.pdf> (дата обращения: 25.09.23).

УДК 37.013

**Романова Тамара Павловна**, студентка 4 курса  
МГПУ, Москва, Российская Федерация  
электронная почта: [SamofalovaTP802@mgpu.ru](mailto:SamofalovaTP802@mgpu.ru)

**Tamara Romanova**, 4th year student  
MSPU, Moscow, Russia  
e-mail: [SamofalovaTP802@mgpu.ru](mailto:SamofalovaTP802@mgpu.ru)

**Попова Лариса Георгиевна**, доктор филологических наук, профессор  
ИИЯ МГПУ  
электронная почта: [popovalg@mgpu.ru](mailto:popovalg@mgpu.ru)

**Larisa Popova**, doctor of philology, professor  
IIA MGPU  
e-mail: [popovalg@mgpu.ru](mailto:popovalg@mgpu.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

В данной статье рассматривается вопрос эффективного обучения немецкому языку в младших классах. Педагоги сталкиваются с проблемами при обучении школьников иностранному языку, которые требуют решения и новых методических разработок. В статье приведены способы решения проблем, с которыми могут столкнуться учителя и школьники младших классов.

*Ключевые слова:* методика преподавания; иностранный язык; обучение младших школьников; мотивация младших школьников; обучение немецкому языку.

## FEATURES OF LEARNING GERMAN JUNIOR GRADE

In this article the issue of effective teaching of the German language in junior classes is considered. Teachers face problems when teaching students a foreign language, which require solutions and new methodological developments. The article provides ways to solve problems that may be faced by teachers and students of junior classes.

*Key words:* teaching methods; foreign language; training of younger pupils; motivation of younger pupils; teaching of German language.

Уроки немецкого языка в начальной школе имеют свои особенности, например, детям необходимо преобладание личного общения с учителем. Также для учащихся важна внутренняя мотивация к обучению, это прослеживается в интересе учащихся к игре. Именно положительные эмоции от участия в играх на занятиях немецким языком формируют положительное отношение к иностранному языку и интерес в его изучении. Для эффективного запоминания материала необходимо создавать условия, в которых будет вызываться эмоциональный отклик. Важно формировать на этом этапе обучения положительную учебную мотивацию, которая обеспечит удовлетворение познавательного интереса [1].



Эффективного изучения материала можно добиться, объясняя младшим школьникам мотивы и цели выполнения упражнений, подбирая интересный ученику в содержательном плане материал, создавая комфортную и дружелюбную атмосферу на занятии, предварительно обеспечив получение знаний и способов выполнения заданий, намеренно столкнув младших школьников с неизвестным и вызвав у них удивление, создав творческую атмосферу на уроке. Положительная мотивация может быть оценена младшими школьниками в случае достижения небольших результатов [2, с. 90].

Младшим школьникам важно находиться в компании со своими сверстниками, поэтому не стоит забывать про упражнения в группах. Также мотивация совместной учебной деятельности влияет на формирование и развитие внешней мотивации к изучению иностранного языка. Для появления у младших школьников лингвопознавательной мотивации необходимо развивать филологическую зоркость или языковую догадку, которая будет служить для учащихся «озарением» по поводу значения иностранных слов [3, с. 78].

Для дополнительной помощи в формировании такого типа мотивации следует давать учащимся подсказки и повторять факты из пройденного ранее материала. Для младших школьников важно чувствовать атмосферу азарта, соревновательный дух и радость победы на уроке. Важной особенностью младших школьников является хорошая память, поэтому важно использовать в обучении психическую особенность этого возраста [4].

В процессе преподавания немецкого языка можно встретиться с рядом трудностей. Это могут быть проблемы с орфографией немецких слов, а также с правописанием определенных букв / сочетаний букв. Решением этих трудностей могут послужить задания на соотнесение транскрипции и иностранного слова, чтение флэш-карт по транскрипции и запись слов по этим транскрипциям [5].

Трудности также могут возникнуть при наличии у младших школьников хронических заболеваний. В данной ситуации необходимо учитывать эти особенности здоровья, а также обратиться к помощи школьного педагога-психолога или сотрудникам центра диагностики и консультирования [6].

При обучении младших школьников необходимо обращать внимание на принцип наглядности, т. к. это является мотиватором к учебе, а также мобилизацией разных видов памяти. Также важно чередовать разные виды организационных форм работы (индивидуальных, парных, групповых, коллективных), ведь эффективность обучения в школе во многом определяется уровнем коммуникативных умений [7].

Таким образом, младшие школьники должны обладать внутренней лингвопознавательной мотивацией для эффективного изучения иностранного языка. Коммуникативные задания на уроке, а также взаимодействие между учащимися на уроке позволяет добиться хороших результатов обучения. В этом возрасте учителя должны обратить особое внимание именно на заинтересованность младших школьников в предмете, ведь от этого будет зависеть все дальнейшее обучение в школе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белова Т. С. Психологические условия эффективного обучения иностранным языкам младшего школьника [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-usloviya-effektivnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 27.09.2023).
2. Гаврилюк О. А. Автономность в российском высшем образовании: теоретические аспекты проблемы в рамках иноязычной подготовки // Вестн. МГПУ. Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013. № 2(12). С. 87–95.
3. Гвоздева А. В., Сороковых Г. В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1999. № 5. С. 73–79.
4. Свалова Е. В. Типология трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. URL: [https://www.kubsu.ru/sites/default/files/users/16483/portfolio/vkr\\_chernikova\\_531.pdf](https://www.kubsu.ru/sites/default/files/users/16483/portfolio/vkr_chernikova_531.pdf) (дата обращения: 27.09.2023).
5. Ширназарова З. А. Особенности урока немецкого языка в младших классах [Электронный ресурс]. URL: [https://www.kubsu.ru/sites/default/files/users/16483/portfolio/vkr\\_chernikova\\_531.pdf](https://www.kubsu.ru/sites/default/files/users/16483/portfolio/vkr_chernikova_531.pdf) / (дата обращения: 27.09.2023).
6. Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы: методологический опыт научной школы «Межкультурное языковое образование в 21 веке» / В. А. Гончарова, И. Н. Столярова, Е. В. Васильева [и др.]. М. : Издат. дом «БИБЛИО-ГЛОБУС», 2018. 254 с.
7. Колесников А. А. Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам // Вестн. МГПУ. Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 2(38). С. 89–100.

УДК 378.147:811'243

**Савельева Елена Сергеевна**, преподаватель-стажер  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [sawelie.len@gmail.com](mailto:sawelie.len@gmail.com)

**Elena Savelyeva**, assistant  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Russian Federation  
e-mail: [sawelie.len@gmail.com](mailto:sawelie.len@gmail.com)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье раскрывается значение понятия *креолизированный текст*, определяются его функции и существенные характеристики в обучении студентов межкультурному иноязычному общению, а также уточняется ценность плакатов и комиксов в обучении иностранным языкам.

*Ключевые слова:* межкультурное общение; креолизированные тексты; лингводидактический потенциал плакатов и комиксов.

## THE USE OF CREOLIZED TEXTS IN THE PROCESS OF TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE

The article reveals the meaning of the concept of “creolized text”, defines its functions and essential characteristics in teaching intercultural foreign language communication, and also clarifies the value of posters and comics in teaching foreign languages.

*Key words:* intercultural communication; creolized texts; the linguodidactic potential of posters and comics.

В настоящее время в современном поликультурном мире основной целью языкового образования является подготовка обучающихся к межкультурному иноязычному общению. Задачей современного языкового образования является формирование у обучающихся способности к межкультурному общению для реализации диалога культур, что предполагает признание и учет в обучении особенностей межкультурного взаимодействия. В современном образовательном пространстве с изменениями, происходящими в обществе, человек становится в центр образовательного процесса, что несколько изменяет традиционный принцип культуросообразности: значимую роль приобретает человек как субъект культуры.

Интенсивное развитие технологий обусловило глобальные изменения человеческого мышления и способов восприятия и передачи информации. В современном мире стало преобладать клиповое мышление, отмечается снижение усвоения информации посредством передачи вербально, следовательно, необходимо внедрение в процесс обучения иконических элементов, таких как фотографии, рекламные объявления, плакаты, комиксы и т. д. Такие тексты называются креолизованными, под которыми, вслед за Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым, мы понимаем «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [1, с. 180].

Невербальная часть креолизованного текста чаще всего представлена изображением. По сравнению со словом, изображение имеет множество интерпретаций и не является такой же четко выраженной единицей, «а его семантика характеризуется значительно меньшей определенностью, расплывчатостью, размытостью своих границ» [2, с. 11].

В креолизованных текстах между вербальной и изобразительной частями складываются определенные отношения: 1) отношения взаимодополнения, при которых изображение понятно без слов, вербальный компонент описывает невербальный, ему отводится вторичная, дополнительная функция; 2) отношения взаимозависимости, когда интерпретация изображения зависит от вербального комментария, изображение не может существовать без вербального компонента, т. к. без него смысл изображения неясен или может быть превратно истолкован, вербальный компонент выполняет первичную, основную функцию.

Креолизованные тексты выступают как средство передачи лингвострановедческой и лингвокультуроведческой информации, представленной в них имплицитно, что способствует формированию у студентов представлений о нормах поведения, обычаях и традициях представителей стран изучаемого языка. Наличие в аутентичных креолизованных текстах лингвокультуроведческой информации подтверждает целесообразность их использования при обучении межкультурному общению на иностранном языке. Они выступают в качестве носителя и транслятора чужой культуры и способствуют усвоению ценностных установок своей и чужой культур, расширению языковой и культурной картин мира обучающихся.

Ценность креолизованных текстов заключается не только в наличии в них культурно значимой информации, но и в том, что они «погружают» обучающихся в эмоционально-благоприятную иноязычную среду, создавая тем самым оптимальные условия для понимания и интерпретации информации, заложенной в них. В обучении иностранному языку креолизованные тексты выполняют следующие функции: 1) информативную (информация сообщается в вербально-визуальной форме, ее можно рассматривать как инструмент создания образов неязыковых и языковых явлений, например, подписи к карикатурам, фразы героев и т. д.); 2) коммуникативную (креолизованный текст способствует общению между обучающимися и преподавателем); 3) образовательную (благодаря комиксам, рекламе, плакатам, видеороликам и т. д. обучающиеся узнают об истории, традициях, ценностях и мировоззрении жителей стран изучаемого языка); 4) создания языковой среды (у обучающихся создается эффект приобщения к реальной языковой среде, к условиям ее функционирования, креолизованные тексты стимулируют создание высказывания в какой-либо конкретной ситуации).

Таким образом, нами были определены сущностные характеристики креолизованных текстов для обучения межкультурному общению на иностранном языке: 1) наличие двух компонентов: вербального и невербального, которые находятся в отношении взаимодополняемости и позволяют целостно воспринимать культурную реальность других сообществ; 2) наличие иконического элемента, который является самостоятельным носителем культуроведческой информации, процесс его восприятия направлен на познание, анализ и сравнение родной и иноязычной культур; 3) наличие функций креолизованных текстов в обучении иностранным языкам: информативной, коммуникативной, образовательной, создания языковой среды; 4) наличие отношений, которые складываются между вербальной и изобразительной частями креолизованного текста и позволяют полно раскрыть содержание иноязычного текста, отразить ценностные ориентации родной и иноязычной культур.

В целях обучения межкультурному общению на иностранном языке используются разные жанры креолизованных текстов, основными из которых являются плакаты и комиксы.

Плакат – эффективное средство погружения обучающихся в иноязычную среду, ознакомление с ним является необходимым для понимания различных культурных сообществ. Анализ плакатов поможет обучающимся понять содержание разнообразных концептов, например, «семья», «здоровье», «образование» и т. д., усвоить ценностные ориентиры представителей иноязычной культуры. Использование плакатов в процессе обучения иностранному языку подразумевает анализ обучающимися отражения особенностей культуры и выявление внутреннего содержания явлений и фактов культуры, представленных в аутентичных креолизованных текстах, определение явных и скрытых ценностей в них, отражающих явления и события родной и изучаемой культур. В процессе работы с плакатами обучающиеся сопоставляют ценности стран изучаемого и родного языков, что способствует формированию общего представления об особенностях «чужой» и «своей» культур и расширению ценностной картины мира обучающихся.

Плакат также может служить опорой для выражения собственной мысли и построения высказывания. Плакаты обеспечивают высокий уровень наглядности, обладают структурной аутентичностью, которая связана с формальным и содержательным построением текстов, и нацелены на развитие умений находить необходимую информацию и работать с ней.

Использование комиксов при обучении иностранным языкам является эффективным способом захватить внимание обучающихся и стимулировать их желание читать на иностранном языке. Под комиксом, вслед за А. Г. Солиным, мы понимаем «особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, передающее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку. При этом рисунок и заключенный в него вербальный текст образуют органическое смысловое единство» [3, с. 12]. Комикс может содержать шутку или каламбур, что открывает для студентов возможности к созданию новых фонетических и визуальных ассоциаций, а также обеспечивает возможность воспринимать слово с опорой на ситуацию, определять контекст. Комикс нацелен на усвоение обучающимися знаний о культурных особенностях других стран, развитие критического мышления, способности сравнивать и находить различия и общие характерные черты между родной страной и странами изучаемого языка.

Комиксы моделируют ситуации взаимодействия представителей разных культурных сообществ и ориентированы на повышение у обучающихся восприимчивости к культурным явлениям, выявление сигналов полного или частичного непонимания со стороны представителей другой культуры, а также на выбор поведенческой стратегии, соответствующей ситуациям взаимодействия.

Процесс обучения межкультурному общению на иностранном языке предполагает использование аутентичных креолизованных текстов различ-

ных жанров, т. к. они, сочетая в себе элементы разных семиотических систем, являются эффективным средством познания фактов, норм, традиций, ценностей своей и иноязычной культур, а также основой для высказывания в процессе моделирования ситуаций межкультурного общения. Обладая богатым дидактическим потенциалом, комиксы и плакаты отражают важную часть картины мира человека как представление о своем и чужом, и наличие в них ярко выраженного культурного компонента позволяет выступать им в качестве носителя и транслятора ценностей различных культурных сообществ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. М. : Наука, 1990. 227 с.
2. *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация: на материале креолизованных текстов : учеб. пособие. М. : Академия, 2003. 122 с.
3. *Сонин А. Г.* Комикс: психолингвистический анализ : моногр. Барнаул : Изд-во АлтГУ, 1999. 111 с.

УДК 371.27:811.112.2:37.018.4:004.031.4(045)

**Тройникова Екатерина Валентиновна**, кандидат педагогических наук,  
доцент

Удмуртский государственный университет,  
Ижевск, Российская Федерация  
электронная почта: [troinikova@yandex.ru](mailto:troinikova@yandex.ru)

**Ekaterina Troinikova**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Institute of Language and Literature  
Udmurt State University, Izhevsk, Russia  
e-mail: [troinikova@yandex.ru](mailto:troinikova@yandex.ru)

**Шульмина Ирина Сергеевна**, магистрант  
Удмуртский государственный университет,  
Ижевск, Российская Федерация  
электронная почта: [i.ta4@mail.ru](mailto:i.ta4@mail.ru)

**Irina Shulmina**, Master Student  
Udmurt State University, Izhevsk, Russia  
e-mail: [i.ta4@mail.ru](mailto:i.ta4@mail.ru)

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ПО ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ОГЭ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В статье обосновывается необходимость создания дистанционного курса по подготовке учащихся к ОГЭ по немецкому языку. Выделяются проблемы подготовки к ОГЭ у учащихся. Предложены теоретические и прикладные лингводидактические стратегии, обеспечивающие

успешность сдачи ОГЭ на начальном этапе, и сформированы конструктивные тактики организации дистанционного курса по подготовке учащихся к ОГЭ на основе лингвистической платформы ProgressMe. Все это обусловило разработку учебно-дидактического материала, который может быть использован в процессе организации внеурочной деятельности с целью подготовки учащихся к данному виду итоговой аттестации.

*Ключевые слова:* иноязычная коммуникативная компетенция; общий государственный экзамен; дистанционный курс; лингвистическая платформа ProgressMe; учебно-дидактический материал.

## LINGUODIDACTIC DESIGN OF A DISTANCE LEARNING COURSE ON PREPARING STUDENTS FOR OGE IN GERMAN

The article substantiates the need to create a distance learning course to prepare students for the main state exam (OGE) in German. The problems of preparing students for the OGE are highlighted. Theoretical and applied linguodidactic strategies are proposed to ensure the success of passing the OGE at the initial stage, and constructive tactics are formed for organizing a distance course to prepare students for the OGE based on the linguistic platform "ProgressMe". All this led to the development of educational and didactic material that can be used in the process of organizing extracurricular activities in order to prepare students for this type of final certification.

*Key words:* foreign language communicative competence; the main state exam; distance learning course; linguistic platform "ProgressMe"; educational and didactic material.

ОГЭ – это итоговый экзамен, который служит для контроля знаний по курсу основного общего образования и является одной из трех форм Государственной итоговой аттестации (ГИА) [1]. Иностранный язык считается предметом по выбору и не входит в перечень обязательных предметов для сдачи ОГЭ, таких как математика и русский язык.

Данный экзамен свидетельствует о подтверждении уровня владения иностранным языком выпускников 9 класса, определенным образовательной программой. ОГЭ по иностранному языку – хороший опыт для учащихся, которые в дальнейшем целенаправленно решили сдавать ЕГЭ по иностранным языкам, в частности по немецкому языку.

Любой экзамен имеет свою структуру и предполагает целенаправленную и своевременную систему иноязычной подготовки. На современном этапе развития системы иноязычного образования большую роль начинает играть цифровизация образовательного процесса, что подразумевает интенсивное внедрение и применение дистанционных технологий, разновидностью которых являются дистанционные курсы [2].

Как показал анализ учебно-дидактического обеспечения, которое учителя используют в процессе подготовки школьников к данному виду экзамена, вопрос применения дистанционного формата подготовки остается открытым. Существует множество онлайн-курсов и несколько сайтов по подготовке учащихся к ОГЭ, такие как «Сдам-ГИА» и ФИПИ. В ходе изучения содержания данных платформ мы определили следующие проблемы.

Во-первых, онлайн-курсы, как правило, имеют довольно высокую цену, что делает данные курсы недоступными для определенной группы учащихся. Во-вторых, образовательные платформы предоставляют задания, которые не всегда понятны для учащихся с точки зрения использования учебных стратегий их выполнения. Сайты содержат тренировочные варианты, демоверсии и образцы заданий, подразумевающих, что на начальном этапе учащийся, работающий с сайтом по подготовке к экзамену по иностранному языку, имеет некоторые базовые знания по их выполнению. В то время как на практических занятиях по иностранному языку учителя не всегда могут рассмотреть цель задания и стратегию его выполнения. В большинстве случаев тренировочные упражнения направлены на многократное выполнение различных вариантов ОГЭ, при этом не всегда понятен контекст их выполнения. Поэтому школьникам приходится тратить много времени на тренировку без должного понимания смысла и цели задания. Все это, безусловно, снижает уровень подготовки школьников к данному виду итоговой аттестации. В-третьих, прохождение тестовых заданий без сопровождения преподавателя вряд ли обеспечивает успешную сдачу ОГЭ. Данные проблемные моменты обусловили разработку дистанционного курса по подготовке к ОГЭ по немецкому языку, который, по нашему мнению, будет обеспечивать более продуктивное формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников в аспекте подготовки к ОГЭ.

С целью разработки и экспериментальной проверки эффективности дистанционного курса по подготовке учащихся к ОГЭ по немецкому языку мы обратились к анализу его содержания и структуры. Были выделены ключевые аспекты данного экзамена, которые подлежат отработке:

- языковые аспекты: фонетический, лексико-грамматический аспекты;
- речевые аспекты: аудирование, чтение, письмо, говорение.

Основной целью дистанционного курса по подготовке к ОГЭ по немецкому языку является формирование следующих предметных умений:

- воспринимать информацию на слух и выявлять в общем тексте запрашиваемую информацию;
- понимать основное содержание прослушанного текста;
- читать про себя и понимать основное содержание текстов, выявлять запрашиваемую информацию;
- отвечать на электронные письма;
- читать вслух с соблюдением правил чтения;
- поддерживать диалог в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы общепринятого речевого этикета;
- выражать свои мысли в форме монологического высказывания и др.

Далее на основе критериев доступности, как для учителей, так и для учеников, простоты использования, а также наличия разнообразных дистанционных инструментов обучения осуществлен выбор платформы для созда-



ния дистанционного курса по подготовке учащихся к ОГЭ по немецкому языку. На основе описания и анализа нескольких лингвообразовательных дистанционных платформ, таких как Google Classroom, ProgressMe, Moodle и iSpring Learn, было установлено, что онлайн-платформа ProgressMe начинает набирать популярность и обладает преимуществами над другими образовательными платформами, поскольку с ее помощью учитель может создавать действительно увлекательные уроки благодаря разнообразию готовых шаблонов интерактивных упражнений [3].

При выполнении заданий у учащихся могут возникнуть следующие трудности, которые состоят в:

- незнании семантики слов или нарушении смысловых связей;
- логико-грамматических оборотах и неправильном оформлении письма;
- соотношении текста задания с информацией в тексте;
- невнимании к деталям и к незнакомым словам;
- в незнании формулировок предложений и неподготовленности экзаменуемого следовать плану задания.

Дистанционный курс рассчитан на отработку навыков и умений, необходимых для успешной сдачи экзамена, содержит систематизированный теоретический и практический материал. Курс состоит из пяти блоков: вводный блок, входной контроль, аудирование, чтение, грамматика, лексика, письмо, чтение текста вслух, условный диалог-расспрос, монологическое высказывание, контрольные задания. Тематика курса тесно связана с предметным содержанием и объемом коммуникативных умений в речевой деятельности и навыков пользования языковыми средствами.

Теоретический материал дистанционного курса представлен:

- характеристикой каждого раздела экзамена (длительность экзаменационной части, максимальное и общее количество баллов);
- описанием общих требований к заданиям экзаменационной части (характеристика и объяснение задания);
- описанием вида экзаменационной части (например, с детальным пониманием текста или с пониманием запрашиваемой информации);
- алгоритмом подготовки к экзаменационной части;
- алгоритмом выполнения заданий в данном разделе (пример задания и его решение).

Сформулированы также методические рекомендации по подготовке к ключевым аспектам, позволяющие выполнить задачи, направленные на развитие у учащихся умений в четырех видах речевой деятельности.

Практическую часть составляет разработанный учебно-дидактический материал на платформе ProgressMe, который может быть применен учениками во внеурочное время с целью овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, обеспечивающей успешную сдачу ОГЭ по немецкому языку.

Положительные стороны данного дистанционного курса проявляются в его общедоступности. Любой ученик или интересующийся иностранным языком обучающийся имеет возможность самостоятельно подготовиться к ОГЭ, формируя график занятий исходя из своего режима занятости и предпочтений.

В результате нашего исследования был сделан вывод, что в практике обучения иностранному языку необходимо использовать задания с креативным, познавательным контентом. Об этом свидетельствуют результаты экспериментальной работы, а также результаты опроса среди школьников, участвующих в эксперименте. Общий уровень сформированности учебных стратегий, знаний и умений по выполнению экзамена имеет следующие данные:

– в начале экспериментальной работы высокий уровень соответствовал 0 %, средний – 40 %, низкий – 60 %;

– в конце экспериментальной работы необходимо отметить, что показатели стали значительно выше: высокий уровень соответствует 50 %, средний – 50 %, низкий – 0 %.

Разработанный нами дистанционный авторский курс «ОГЭ-Deutsch» можно использовать в практике обучения школьников 7 классов общеобразовательных учреждений как средство организации вариативной подготовки школьников к ОГЭ по немецкому языку на начальном этапе. В будущем планируется продолжить работу и расширить данный курс за счет разработки дистанционных учебно-методических материалов и заданий по другим темам.

Проанализировав результаты итоговых работ учащихся, мы пришли к выводу, что разработанный дистанционный курс повысил эффективность освоения участниками дистанционного курса стратегиями выполнения заданий, языковыми навыками и речевыми умениями, необходимых для успешной сдачи ОГЭ по немецкому языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Официальный информационный портал ГИА [Электронный ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/20140217202240/http://gia.edu.ru/> (дата обращения: 08.10.2023).
2. *Титова С. В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика : моногр. М. : Эдитус, 2017. 247 с.
3. Лингвистическая платформа нового поколения. ProgressMe [Электронный ресурс]. URL: <https://progressme.ru/> (дата обращения: 02.09.2023).
4. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Изд. центр «Академия», 2010. 368 с.
5. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 1–10.

УДК 372.881.1

**Шуричева Надежда Михайловна**, методист отдела научно-методического обеспечения образовательного процесса

Минский государственный лингвистический университет,

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: [n.shurycheva@gmail.com](mailto:n.shurycheva@gmail.com)

**Nadzeya Shurycheva**, methodologist of the department of scientific and methodological support of the educational process

Minsk State Linguistic University, Minsk, Republic of Belarus

e-mail: [n.shurycheva@gmail.com](mailto:n.shurycheva@gmail.com)

## ТЕХНОЛОГИЯ ДИСКУССИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В условиях постоянно меняющихся тенденций возрастает необходимость в специалистах, обладающих критическим мышлением. В статье рассматривается использование технологии дискуссии для развития критического мышления. Приведены определения понятия *критическое мышление*, определение технологии дискуссии, ее характерные черты. Для примера приведены два вида дискуссии – подготовленная (дебаты) и неподготовленная (аквариум). Уделяется внимание правилам проведения дискуссии, соблюдая которые можно получить наиболее эффективный результат.

*Ключевые слова:* критическое мышление; дискуссия; технологии обучения; аргументация; решение проблемы.

## THE DISCUSSION TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AS AN INSTRUMENT OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT

In the conditions of constantly changing trends, the need for specialists with critical thinking increases. The article considers the use of discussion technology for the development of critical thinking. The definitions of the concept of “critical thinking”, the definition of the technology of discussion, its characteristic features are given. For example, two types of discussion are given – prepared (debates) and unprepared (aquarium). Attention is paid to the rules of discussion, observing which you can get the most effective result.

*Key words:* critical thinking; discussion; language learning technologies; argumentation; problem solving.

С каждым годом все больше организаций стали обращать внимание на наличие развитого критического мышления у своих сотрудников. Новые технологии, тенденции, высокая конкуренция требуют не просто машинальной способности автоматически выполнять работу, но и уметь получать результаты, возможные только при особом подходе к решению возникающих проблем. Это может быть реализовано при наличии у субъектов труда критического мышления. В связи с этим его развитию уделяется внимание уже не только в учреждениях высшего образования, но и на более ранних этапах – в учреждениях среднего специального образования, общего среднего образования.

Под *критическим мышлением* понимают взвешенный анализ различных мнений и взглядов, проявление собственной позиции, объективное оценивание процесса и результатов как собственной, так и сторонней деятельности [1, с. 174]; умение аргументированно выражать мысли, контролировать правильность собственных суждений [2, с. 149]; способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные суждения [3, с. 24].

В рамках учебных занятий направленность на развитие критического мышления подразумевает и использование междисциплинарных связей, и наличие проблемы, и свободу творчества. В обучении иностранному языку все это отражается в ходе использования в учебном процессе технологии дискуссии.

*Дискуссия* – это публичное обсуждение какого-либо вопроса группой людей или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями [4, с. 235]. Ее эффективность заключается в том, что она дает возможность сосредоточить внимание обучаемого и на языке, и на исследуемой проблеме [4, с. 234]. Дискуссии на иностранном языке дают мощный импульс для стимула в изучении языка, поддерживают интерес к предмету, развивают интеллектуальную и творческую деятельность обучаемых, формируют навыки грамотной иноязычной речи благодаря регулярной практике общения [4, с. 237].

Характерными признаками технологии дискуссии являются:

- 1) условия, приближенные к реальным;
- 2) развитие умения аргументировать свое мнение;
- 3) развитие умения применять знания из других областей знаний;
- 4) развитие умения учитывать различные факторы и последствия;
- 5) развитие умения непредвзято подходить к решению проблем и др.

За счет обсуждения вопросов из разных сфер жизни, спонтанности высказываний (в случае неподготовленной дискуссии), неформальной обстановки дискуссию выделяют как одну из технологий, в которой условия учебной коммуникации максимально схожи с естественными условиями общения. Это обуславливается тем, что мысли, которые выражают учащиеся, формулируются и высказываются почти одновременно. Более того, для этого они используют личный опыт и информацию, обработанную через призму субъективного восприятия действительности.

Самой выделяющейся чертой дискуссии является умение аргументировать свое мнение. Цель аргументации – принятие аудиторией точки зрения, которая может быть обоснована либо с помощью фактов и / или статистики, либо посредством апелляции к авторитетным источникам [5, с. 58]. Если учащийся хочет, чтобы его аргументация была эффективна, ему необходимо научиться обосновывать свое мнение не на основе собственного мировоззрения, а объективно использовать для этого заранее критически проанализированную, предоставленную внешними источниками информацию.

В настоящее время конечной целью изучения иностранного языка в учебных заведениях является не само владение языком ради владения, а овладение им для использования в качестве инструмента в ходе получения знаний. Поэтому в ходе дискуссии интенсивно используются междисциплинарные связи, задействуется информация из внешних источников. Это дает возможность переместить акцент с лингвистического аспекта изучения языка на содержательный [4, с. 235].

Развитие умения учитывать различные факторы и последствия подразумевает в первую очередь оценку и понимание не только текущей проблемы, но и потенциальные варианты ее развития. Под этим понимается формирование способности видеть целостную картину, анализировать и предвидеть будущие события и результаты.

Некоторые виды дискуссии требуют защиты не личного мнения ее участника, но и противоположного, что может изначально вызвать некоторые затруднения. Между степенью активности участников дискуссии и группой, к которой они принадлежат – «за» или «против» выявлена определенная связь: участники, высказывающиеся в поддержку определенного тезиса, демонстрируют меньшую активность по количеству и объему высказываний, нежели участники, относящиеся к противоположной группе. Это объясняется тем, что их позиция более уверенная и четко сформулированная, тогда как оппонентам бывает сложнее убедить остальных участников дискуссии в своей правоте [6, с. 202]. Кроме того, выявлено, что рассуждение над проблемой на неродном языке способствует более взвешенному и непредвзятому подходу к решению проблемы [7, с. 661].

Различают подготовленную и неподготовленную дискуссию. При подготовленной дискуссии учащийся заранее получает формулировку проблемы, осуществляет поиск недостающей информации, формулирует точку зрения и аргументы в ее защиту. Неподготовленная дискуссия характеризуется спонтанностью, необходимостью формулировать аргументы «здесь и сейчас».

Примером подготовленной дискуссии являются дебаты. Практическая значимость дебатов заключается в активизации критического мышления, формировании личностных и профессионально важных качеств, выстраивании диалога, самоорганизации, уважительном отношении к различным точкам зрения, в том числе отличных от собственных [6, с. 200].

Выделяются следующие этапы проведения дебатов:

- выступление докладчиков с подготовленными сообщениями;
- вопросы докладчика, возникшие в процессе выступления;
- общее обсуждение, обмен мнениями;
- подведение итогов [8, с. 82].

Благодаря возможности заранее подготовиться к такому виду дискуссии участники могут в более полном объеме проанализировать те вопросы, которые либо еще не имеют достоверного обоснования на данный момент, либо могут быть подвергнуты критике [6, с. 200].

Примером подготовленной дискуссии является «Аквариум». Группа людей («рыбы») сидит по кругу на стульях и обсуждает проблему. Один стул

остается свободным. Другая группа наблюдает со стороны, «аквариумисты» отмечают на листочках, с чем они согласны, с чем нет. Если кто-то из группы наблюдателей хочет высказаться, садиться в круг на свободный стул и получает слово, затем освобождает стул. В завершении работы группа наблюдателей оценивает результаты, анализирует услышанное [9, с. 111].

Оба упомянутых примера дискуссии способствуют развитию критического мышления обучающихся, аналитических способностей, позволяют им приобрести навыки экстренного реагирования на точку зрения оппонента, а также развить умения риторики и ораторского искусства [6, с. 200].

Стоит отметить, что перед проведением дискуссии учащихся необходимо ознакомить с основными правилами ее проведения:

1) объективность – все учащиеся должны рассуждать максимально объективно, без учета личных предпочтений и привязки к одному источнику информации;

2) аргументация – любое мнение следует подкреплять проверенными фактами;

3) возможность высказаться – вне зависимости от количества участников каждое высказывание должно быть подвергнуто внимательному рассмотрению и разбору;

4) следование исходным целям – помнить, что основная цель проведения дискуссии на любом языке – это разъяснение разных точек зрения и примирение участников, а не развитие конфликта в группе;

5) последовательность – каждый участник дискуссии во время выступления должен придерживаться четкой логики, говорить только по существу и воздерживаться от пространных рассуждений, уходя от тематики;

6) корректность – в отличие от полемики в дискуссии ни один из участников не ставит целью «победить» другого, что необходимо учитывать при проведении подобного вида учебной деятельности [6, с. 201].

Таким образом, с помощью технологии дискуссии у учащихся развивается способность непредвзято решать проблемные вопросы, рассматривать и оценивать все представленные точки зрения, использовать знания из других областей для принятия решений, продуцировать высказывания, содержащие аргументацию, формулировать мысли в условиях, приближенных к реальным, и не только. Все эти способности являются составляющими критического мышления, которое необходимо каждому человеку в XXI веке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Хачумян Т. И.* Понятие “критическое мышление” и его сущность в психолого-педагогической науке // Теоретические вопросы культуры, образования и воспитания : сб. науч. тр. Киев, 2003. Вып. 24. Ч. 2. С. 171–177.
2. *Блонский П. П.* Развитие мышления школьника // Избранные психологические произведения. М., 1964. С. 143–283.
3. *Чошанов М. А.* Дидактическое конструирование гибкой техники обучения // Педагогика. 1997. № 2. С. 21–29.

4. *Сидакова Н. В.* Групповая дискуссия – универсальный метод повышения степени креативности в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №. 3 (20). С. 234–238.
5. *Антонова И. Б.* "Мне кажется, что истину я знаю и только для нее не знаю слов": аргументация, ее особенности и возможности // Вестн. РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2022. № 3. С. 54–65.
6. *Иванова М. М.* Дискуссия как инструмент активизации коммуникативных навыков в условиях дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 199–202.
7. *Keysar B., Hayakawa S. L., An S. G.* The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases // Psychological science. 2012. Т. 23. № 6. P. 661–668.
8. *Микаева С. А., Польдяева А. И.* Проведение практических занятий в интерактивной форме (на примере «Круглого стола») // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 19 февр. 2017 г. / ЦНС «Интерактив плюс», Чебоксары, 2017. С. 81–82.
9. *Белова Л. А., Слабышева А. В., Камалова Н. Б.* Моделирование аутентичных ситуаций при формировании коммуникативной компетенции на занятиях иностранного языка // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10. № 1 (39). С. 107–115.

### **Проблемное поле**

Цифровая трансформация и проблемы использования  
искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам

*УДК 378.147:811'243*

***Бричикова Валентина Георгиевна**, кандидат педагогических наук, доцент  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [mglubvg@mail.ru](mailto:mglubvg@mail.ru)*

***Valentina Brichikova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus  
e-mail: [mglubvg@mail.ru](mailto:mglubvg@mail.ru)*

### КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ: ИХ РОЛЬ И МЕСТО

Настоящая статья посвящена анализу применения новейших информационных технологии в сфере переводческой деятельности. Рассматриваются наиболее продвинутые переводческие программы, новые методы перевода на основе нейросетей, использование облачных технологий хранения данных.

*Ключевые слова:* компьютерные технологии; перевод; переводческой деятельность; нейросети; облачные технологии.

## INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRANSLATION: EXPERIENCE AND PROSPECTS

The present article is dedicated to the analysis of implementation of the newest information technologies in the area of translation. The article analyses modern widely-available information technologies designed to help translators in their work. The more sophisticated translational programs are reviewed, including neuronets and cloud technologies.

*Key words:* information technologies; translation; translation activity; neuronets; cloud technologies.

В современном мире развитие и использование информационных технологий в сфере образовательных технологий иностранных языков приобретают очень важное значение. Развитие и использование данных технологий как средство обучения переводу и вовсе носит экспоненциальный характер. В ближайшем будущем технический прогресс приобретет стремительный характер. Можно утверждать, что обычному человеку будет очень сложно уследить за тем, что происходит в мире и в информационном пространстве вокруг него. Из всего вышеобозначенного следует, что многие специалисты будут вынуждены адаптироваться под современные условия – также, как когда-то появление машинного труда изменило процесс создания товаров потребления и вызвало необходимость в переквалификации и повышения квалификации рабочих. Отсюда следует, что в современных реалиях специалисту-переводчику придется помимо переводческих компетенций овладевать компетенциями, которые необходимы для эффективной работы в рамках информационного общества.

Процесс обучения будущих переводчиков также претерпит и в настоящий момент уже претерпевает изменения. Помимо комбинаций коммуникативных, исследовательских и традиционных методов обучения вырастает необходимость в использовании современных социальных и информационных технологий. На сегодня не полностью оценен и использован потенциал работы в «малых группах». Время диктует необходимость активизации самостоятельной работы обучаемых. Все чаще и чаще мы говорим о необходимости использования рефлексивных подходов к преподаванию как теоретических, так и практических дисциплин по переводу. Проектные технологии, кейс-технологии, компьютерные технологии, технологии обучения в сотрудничестве, предполагающие широкое использование интернет-ресурсов и мультимедийных программ, ждут своего часа. Все эти технологии широко используются в области преподавания иностранных языков по формированию навыков и совершенствованию умений по всем видам речевой деятельности и аспектам языка, но не нашли должного внимания при обучении переводу.

Вне всякого сомнения, машинные средства могут и уже значительно облегчают процесс перевода. Думается, что будущее развитие облачных технологий позволит развивать такое направление переводческой деятельности, как коллективный перевод. Развитие нейросетей позволит в недалеком будущем ограничить роль переводчика до редактуры текста и проверки когерентности перевода.



Полагаем, что прежде всего следует проанализировать то, что уже есть у преподавателей перевода. Чем же они пользуются? Системами компьютерного перевода. Рынок программного обеспечения предлагает не один десяток решений для переводчиков, начиная от словарей, заканчивая облачными системами.

Первые прообразы систем автоматизированного перевода датируются 30 годами прошлого столетия. Более современная форма таких систем была сформулирована Мартином Кеем в 1980 году. Какие преимущества предоставляют данные системы? Прежде всего при переводе большого количества материала данные системы обеспечивают значительную экономию времени и позволяют работать коллективно, используя облачные технологии. CAT – системы (от англ. Computer Aided Translation) стали очень популярными в настоящее время. Они основываются на переводческой памяти (Translation memory), которая хранится в системе в виде выполненных ранее переводов, что позволяет переводчику не сверять каждый раз перевод одного и того же термина в текстах одинаковой направленности. Принцип работы с такими системами схож с работой в среде текстовых редакторов, а именно данные программы сегментируют текст, т. е. разбивают текст на сегменты и представляют его в более удобной для переводчика форме. Именно переводческая память способствует единообразию терминов и при необходимости внесению в перевод изменений, мгновенному исправлению неточностей в переведенных сегментах и избежанию вероятных ошибок в дальнейшей работе [1].

Однако если осуществляется перевод художественных или публицистических текстов эффективность данной программы снижается. Это происходит за счет того, что при переводе художественных и публицистических текстов многие одинаковые по форме языковые единицы могут иметь неодинаковое по форме содержание. В целом, чем менее специализирован исходный материал, тем менее точен будет автоматизированный перевод терминологии. Дальнейшим развитием подобных систем стала интеграция в них облачных систем хранения данных и ресурсов для работы с ними.

В настоящее время в сфере перевода часто используются облачные технологии (WEB-технологии). Именно эти технологии обеспечивают возможность коллективной работы участников команды перевода. В этой связи следует отметить системы перевода на базе облачных технологий. Такие технологии позволяют более эффективно организовать совместную переводческую деятельность. Практика коллективного перевода используется при работе над большими проектами. Объем подобных текстов для перевода исчисляется сотнями страниц. Проблемой такого перевода являлась редакция проекта, приведение к стилистическому и терминологическому единообразию. На это уходило много времени. Эти проблемы были успешно разрешены, когда стало возможным использование серверной базы из среды автоматизированного перевода. Подобная технология способствует упрощению работы пользователя со средой. Тем не менее на сегодня существуют некоторые ограничения в работе с приложениями с облачным типом. Это связано с рядом проблем, связанных с обеспечением безопасности и надежности

хранения данных. Сюда же можно включить и личностный фактор, т. к. многие переводчики полагают, что подобные системы в некотором роде ограничивают их творческую свободу, ведь менеджер проекта может легко контролировать процесс работы каждого из участников проектной группы.

Следует отметить, что спрос на системы компьютерного перевода с облачной интеграцией сегодня высок, а из лидеров на рынке можно выделить XTM Cloud и ABBYY SmartCAT. Будущее развитие таких технологий будет способствовать постепенному отходу от существующих программных и физических ограничений. Дальнейшая интеграция с алгоритмами нейросетей обеспечит более качественную проверку материала и комфортную работу в среде.

Полагаем, что следует сделать краткий анализ неросетей и выяснить, какое место они занимают в машинном переводе. Машинным (или автоматическим, компьютерным) переводом называется перевод текстов с одного естественного языка на другой с помощью специальных компьютерных программ. В настоящее время существуют системы, основанные на трех основных алгоритмах построения перевода. Первый тип систем основывается на грамматических правилах. В базе данных программ с помощью обширного сопоставительного словаря определяется набор правил (окончания, падежи и т. д.) для построения текста. Однако данный тип систем является наименее эффективным, т. к. не способен предложить абстрактное осмысление переведенного текста. Второй тип систем основывается на методах статистического анализа. Данные системы используют статистически наиболее употребительные формы слов и словосочетаний. В таких системах нет заданных правил, но при увеличении числа переводов повышается точность статистики и перевода. Данный тип систем неплохо показывает себя в работе с небольшими предложениями, но целые тексты получаются нередко абсолютно бессмысленными. Наконец, самым современным и эффективным видом машинного перевода стали технологии, основанные на глубинных нейронных сетях. Нейросеть может выполнять интерлингвистический машинный перевод, не запоминая перевод отдельных фраз, а кодируя семантику предложения [2]. В нейронном машинном переводе не просто сопоставляются слова и фразы в двуязычных текстах, но и изучаются взаимоотношения между этими языками. Именно эта способность обобщать данные, обучаться и совершенствоваться в процессе использования делает данную модель довольно гибкой. Изучив научную литературу по заданной теме, можно сделать вывод, что один из самых известных машинных переводчиков Google Translate в настоящее время основывается на нейросети, которая уже в первые несколько месяцев позволила снизить количество ошибок в переводе небольших текстов на 60 %.

Нейросеть представляет собой математическую модель, которая имитирует структуру ЦНС (центральной нервной системы) человека и животных. Данная модель позволяет сформировать сложную сеть, способную к адаптации и ограниченному самообучению. Самые современные машинные переводчики основаны на рекуррентных нейросетях, которые позволяют эффек-

тивно обрабатывать те задачи, где важны заданные ранее параметры. Можно предположить, что в скором времени машинные переводчики на алгоритмах нейросети вытеснят статистические системы. В дальнейшем в процессе самообучения и при наличии каналов информации переводческая нейросеть сможет приблизиться к переводу, сделанному человеком.

Настоящая статья демонстрирует, как современные цифровые технологии уже сегодня меняют представления о деятельности переводчиков. Становится очевидным, что для сохранения конкурентоспособности на рынке перевода наличие компетенции владения цифровыми средствами перевода становится необходимостью. Технологический прогресс будет и далее изменять жизнь человека, из чего следует, что специалисту уже сегодня нужно приспосабливаться к новым, постоянно меняющимся условиям. Технологии данных в облаке и глубинных нейросетях в скором времени могут преобразить профессию переводчика до неузнаваемости, что диктует необходимость повсеместного внедрения в переводческое образование обучения работе с описанными в данной работе технологиями. Перед методистами встают очень актуальные цели и задачи по разработке новых технологий и адаптации существующих методик обучения переводу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Морозкина Е. А., Шакирова Н. Р. Использование информационных технологий для оптимизации процесса перевода // Вестн. Башкир. ун-та. 2012. № 1. С. 544–546.
2. Назарчук Ю. И. Сравнительная характеристика автоматизированных систем CAT и Trados, используемых в переводческой деятельности // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. № 2. С. 180–189.

УДК 004

**Лой Оксана Георгиевна**, учитель

Государственное учреждение образования «Гимназия № 15 г. Минска»,

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: [ok\\_d@mail.ru](mailto:ok_d@mail.ru)

**Oksana Loy**, teacher

Minsk State Gymnasium No. 15, Minsk, Republic of Belarus

e-mail: [ok\\_d@mail.ru](mailto:ok_d@mail.ru)

#### ВОЗМОЖНОСТИ CHATGPT В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается возможность использования ChatGPT в обучении различным аспектам английского языка, включая говорение, грамматику, чтение, а также восприятие и понимание речи на слух.

*Ключевые слова:* ChatGPT; преимущества ChatGPT; недостатки ChatGPT; инновационная технология.

## OPPORTUNITIES OF CHATGPT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article discusses the possibility of using ChatGPT in teaching various aspects of the English language, including speaking, grammar, reading, as well as comprehension.

*Key words:* ChatGPT; advantages of ChatGPT; disadvantages of ChatGPT; innovative technology.

В эпоху стремительного развития информационных технологий общество предъявляет к учащимся требование владеть навыками и умениями, необходимыми для самостоятельного приобретения знаний, и применять их на практике для эффективного решения различных проблем, сбора и анализа фактов, выполнения обобщения и аргументированных выводов [1, с. 103; с. 418]. Для достижения успеха необходимо быть коммуникабельными, мыслить критически и творчески, находя пути решения возникающих проблем с использованием современных информационных технологий; самостоятельно работать над повышением собственного интеллектуального уровня. Развитие вышеуказанных умений учащихся в образовательном процессе происходит за счет технологий активного обучения.

ChatGPT – это модель искусственного интеллекта, которую можно эффективно применять в учреждениях образования как инновационную технологию активного обучения.

Ключевой особенностью ChatGPT является его способность взаимодействовать с пользователями через текстовый чат, предоставляя ответы на заданные вопросы и генерируя текст на основе входных запросов.

ChatGPT способен создавать симуляции реальных ситуаций, таких как разговоры с носителями языка, заказ еды в ресторане или бронирование гостиницы. Это помогает учащимся развивать умения общения на английском языке в реальных жизненных сценариях.

Например, учащийся, изучающий английский язык для путешествий, может провести симуляцию бронирования гостиницы с ChatGPT, что позволит ему научиться выражать свои потребности на английском языке.

Одним из преимуществ ChatGPT является возможность создания персонализированных программ обучения. Модель способна адаптировать свои ответы и задания в соответствии с уровнем знаний и потребностями каждого учащегося. Это позволяет учащимся получать индивидуальные задания и объяснения, что значительно повышает эффективность учебного процесса. Учащиеся на III ступени общего среднего образования могут заниматься более сложными диалогами, в то время как учащиеся 3–5 классов начнут с базовых вопросов на английском языке.

Преимущества ChatGPT в обучении грамматике на английском языке значительны. Модель искусственного интеллекта способна выявлять и объяснять ошибки в использовании языка. Это помогает учащимся повысить свой уровень владения грамматикой. Например, учащийся может предоставить ChatGPT свой текст, и модель выявит и объяснит грамматические ошибки, а также предложит варианты исправлений. Искусственный интеллект может предоставлять подробные объяснения грамматических правил и исключений,

что обогащает понимание структуры английского языка. Также ChatGPT может генерировать грамматические упражнения и задания для практики. Это помогает учащимся закреплять знания. Например, учащийся может получить упражнение на правильное использование видовременных форм глагола, сгенерированное моделью ChatGPT искусственного интеллекта, а затем проверить свои ответы.

ChatGPT используют в обучении чтению. Модель искусственного интеллекта может предоставить тренировочные упражнения по чтению английских гласных, согласных букв и их буквосочетаний при первой же необходимости. ChatGPT также может создавать интересные и разнообразные тексты, что способствует развитию навыков чтения и расширению словарного запаса. Например, учащиеся могут написать запрос на создание текста на тему «Education» и выбрать стилизацию информации: рекламные лозунги, научные статьи, новости, художественную литературу. Кроме этого, искусственный интеллект способен генерировать вопросы и задания, связанные с прочитанными текстами, что позволяет учащимся проверить свои аналитические навыки, оценить способность понимания текста.

ChatGPT может предоставлять аудиозаписи и видеоролики на английском языке, а затем задания, связанные с ними, чтобы совершенствовать навыки восприятия и понимания речи на слух. Учащиеся могут прослушивать аудиозаписи с английской речью и отвечать на вопросы, связанные с содержанием записей. Модель искусственного интеллекта может имитировать различные акценты и диалекты английского языка, что помогает учащимся совершенствовать навыки различения разных вариантов произношения.

ChatGPT доступен круглосуточно и готов взаимодействовать с учащимися в любое удобное для них время. Например, по пути на учебу в транспорте учащийся может практиковать свои навыки с помощью искусственного интеллекта.

Использование ChatGPT в изучении иностранных языков имеет свои преимущества, но существуют и некоторые недостатки. Вся коммуникация с искусственным интеллектом происходит через текст. Это не заменяет реального общения с носителями языка и не дает опыта взаимодействия в реальных ситуациях. Например, учащийся может научиться задавать вопросы на английском языке, но это не гарантирует ему способности понимать и говорить на английском в естественных условиях общения.

В бесплатной версии ChatGPT не всегда дает корректные ответы, и некоторые из них могут содержать грамматические ошибки или неточности. Например, если задать вопрос: «Какова разница между *speak* и *talk* на английском?», ChatGPT в бесплатной версии может дать неточное объяснение. Также модель искусственного интеллекта не может помочь с улучшением произношения потому, что не может слышать речь и давать обратную связь. ChatGPT не всегда может учитывать контекст и культурные различия в языке. Некоторые фразы или выражения могут быть неправильно интерпретированы или могут звучать странно в реальных ситуациях. Существенным минусом является зависимость от Интернета. Для использования ChatGPT

учащийся должен быть подключен к Интернету, что может ограничить доступ к языковому обучению в некоторых местах. Недостатком применения модели искусственного интеллекта является контроль мотивации у учащихся. ChatGPT не может предложить структурированный учебный план, что может привести к отсутствию желания для долгосрочного изучения языка.

Обучение иностранным языкам становится все более доступным и эффективным благодаря современным технологиям, включая ChatGPT. Этот инновационный инструмент позволяет создавать персонализированные программы обучения, предоставляя учащимся непрерывную практику и возможность применения своих знаний в реальных ситуациях.

Однако следует помнить, что ChatGPT не может полностью заменить учителя. Важность межличностной коммуникации не может быть недооценена. Тем не менее с развитием технологии искусственный интеллект становится незаменимым инструментом для обучения иностранным языкам, помогая учащимся достичь более высоких уровней языковой компетенции.

ChatGPT – инновационная технология современного языкового образования и самообразования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Оксюта А. А.* Использование цифровых ресурсов при обучении иностранному языку // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе : сб. науч. трудов по материалам Четвертой Междунар. науч.-практ. конф., г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г. : в 2 ч. / отв. ред. М. В. Щербакова ; Воронеж. гос. ун-т. Воронеж, 2019. URL: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/publications/docs/innov-tekh1.pdf> (дата обращения: 15.10.2023).

УДК 37.01

**Пешкур Александра Юрьевна**, студент

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь,*

*Минск, Республика Беларусь*

*электронная почта: miss.peshkur@mail.ru*

**Alexandra Peshkur**, student,

*Academy of Public Administration under the President of the Republic of Belarus,*

*Minsk, Belarus*

*e-mail: miss.peshkur@mail.ru*

**Коваль Александра Вячеславовна**, студент

*Академия управления при Президенте Республики Беларусь,*

*Минск, Республика Беларусь*

*электронная почта: alex-koval\_2002@mail.ru*

**Alexandra Koval**, student,

*Academy of Public Administration under the President of the Republic of Belarus,*

*Minsk, Belarus*

*e-mail: alex-koval\_2002@mail.ru*

*Белодед Николай Иванович, доцент, кандидат технических наук  
Академия управления при Президенте Республики Беларусь,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: nbeloded@gmail.com*

*Nikolay Beloded, Associate Professor, PhD in Technical Sciences  
Academy of Public Administration under the President of the Republic of Belarus,  
Minsk, Belarus  
e-mail: nbeloded@gmail.com*

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДО ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В этой статье исследуется влияние инновационных технологий на языковое образование в современном мире. Данный анализ подчеркивает важность постоянного исследования и развития в этой области для улучшения качества языкового образования.

*Ключевые слова:* инновационные технологии; языковое образование; искусственный интеллект; виртуальная реальность; эффективность обучения.

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN LANGUAGE EDUCATION: FROM ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO VIRTUAL REALITY

This article explores the impact of innovative technologies on language education in the modern world. This analysis highlights the importance of continuous research and development in this area to improve the quality of language education.

*Key words:* innovative technologies; language education; artificial intelligence; virtual reality; learning efficiency.

Современный мир переживает быстрый технологический сдвиг, который оказывает влияние на различные сферы жизни, включая образование. В последние десятилетия инновационные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса, и языковое образование не является исключением. С появлением онлайн-ресурсов, искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, машинного обучения и других современных инструментов обучение и изучение языков стали более доступными, интерактивными и эффективными.

Цель данной статьи – исследовать влияние инновационных технологий на языковое образование, рассмотреть примеры успешного применения таких технологий и оценить их будущее развитие. Также определяются вызовы, с которыми сталкиваются образовательные учреждения и обучающиеся при внедрении инноваций в процесс обучения языку.

Инновационные технологии в языковом образовании включают в себя широкий спектр инструментов и методов, которые изменяют традиционные методы преподавания и обучения языку. Эти технологии могут варьироваться от онлайн-ресурсов и приложений до более сложных систем, использующих искусственный интеллект и виртуальную реальность. Их целью является улучшение эффективности обучения и обучаемости, а также обога-

щение опыта студентов. Более того, для цифрового поколения учащихся это «родная» среда, они живут с технологиями и в технологиях, им привычно и удобно функционировать онлайн [1, с. 34].

История развития технологий в языковом образовании берет свое начало со времен использования аудио- и видеозаписей, а также кассетных лент для обучения произношению и слушанию. С появлением компьютеров, Интернета и мобильных устройств область языкового образования стала более динамичной и интерактивной. Технологии позволяют обучающимся получать доступ к учебным материалам и практиковать язык в любом месте и в любое время.

Современные тенденции включают в себя развитие онлайн-образования, индивидуализированный подход к обучению, совместное обучение с участием студентов из разных стран и культур, а также акцент на развитии коммуникативных умений. Однако при внедрении инноваций в языковое образование существуют вызовы, связанные с доступностью технологий, качеством учебных ресурсов и необходимостью обучения педагогов.

Таким образом, инновационные технологии предоставляют широкий спектр возможностей для языкового образования, но внедрение этих технологий требует внимания к деталям и адаптации к конкретным образовательным контекстам.

Онлайн-платформы и мобильные приложения преобразовали способы обучения и изучения языков. С их помощью студенты могут получать доступ к обширным учебным материалам, включая учебники, аудиозаписи, видеоуроки и тесты, где бы они ни находились. Это особенно полезно для самостоятельного обучения и для тех, кто имеет ограниченное время для посещения очных занятий.

На сегодняшний день существует множество популярных онлайн-ресурсов и приложений, разработанных специально для обучения языку. К примеру, Duolingo, Rosetta Stone, Babbel и Memrise предоставляют возможность создавать интерактивные уроки и упражнения, которые помогают развивать умения говорения, аудирования, чтения и письма на разных языках.

Исследования показывают, что многие из этих онлайн-ресурсов и приложений могут быть эффективными инструментами для изучения языка, особенно когда их использование сочетается с традиционными методами обучения. Однако эффективность зависит от мотивации и дисциплины студента, а также от качества контента и методологии.

Искусственный интеллект вносит значительные изменения в сферу образования, включая языковое обучение. Интеллектуальные агенты и чат-боты могут предоставлять студентам возможность практиковать разговорный язык и получать мгновенную обратную связь. Чат-боты способствуют практике разговорных навыков студентов на разных языках. Автоматические системы перевода могут помочь в переводе текстов и расширении словарного запаса.

Использование искусственного интеллекта в языковом образовании вызывает вопросы конфиденциальности данных, эффективности обратной связи



и способности технологии адаптироваться к разным стилям обучения и индивидуальным потребностям студентов. Несмотря на вызовы, перспективы внедрения ИИ в языковое образование огромны.

Еще одной инновационной технологией стала виртуальная реальность и дополненная реальность, которые предоставляют уникальные возможности для обучения языку. С помощью виртуальной реальности студенты могут погрузиться в виртуальные языковые среды, где они могут взаимодействовать с виртуальными персонажами и объектами, улучшая свои разговорные навыки. Дополненная реальность позволяет наполнять реальный мир новой информацией и обратной связью, что делает обучение более интерактивным.

Множество образовательных учреждений и стартапов внедряют виртуальную и дополненную реальность в языковое образование. Например, студенты могут пройти виртуальное турне по стране, говоря на местном языке с виртуальными жителями. Это создает аутентичный опыт обучения. Наиболее актуальная для нашей системы образования функция виртуальной реальности – стать проводником и источником социокультурной информации, тем самым формируя поликультурную грамотность учащихся [2].

С развитием технологий виртуальной и дополненной реальности можно ожидать дальнейшего улучшения образовательных возможностей. В будущем студенты могут создавать собственные виртуальные миры и ресурсы для изучения языка, что расширит горизонты образования.

В последнее время набирает популярность машинное обучение. Оно позволяет создавать адаптивные образовательные платформы, которые могут анализировать уровень знаний студентов и предлагать им персонализированные материалы и упражнения. Это увеличивает эффективность обучения, т. к. студенты работают над теми навыками, которые им наиболее необходимы.

Машинное обучение также может использоваться для создания учебных материалов, которые автоматически адаптируются к потребностям студентов. Это включает в себя генерацию учебных задач, текстов и даже создание интерактивных уроков.

Исследования показывают, что персонализированное обучение с использованием машинного обучения может привести к лучшим результатам и более высокой мотивации студентов. Тем не менее важно оценить эффективность таких систем и найти способы дальнейшего их совершенствования.

Современные технологии позволяют учащимся со всего мира сотрудничать и обмениваться опытом в области языкового обучения. Это создает мультикультурную среду, которая способствует пониманию различных культур и улучшению языковых навыков. Существуют онлайн-платформы, такие как Tandem и HelloTalk, которые позволяют студентам из разных стран общаться и учить друг друга языкам. Это эффективный способ практиковать навыки общения в аутентичных ситуациях.

Совместное обучение с участием студентов разных культур может привести к лучшему взаимопониманию и толерантности. Однако необходимо учитывать культурные различия и обеспечивать безопасное и уважительное обучение.

Для оценки эффективности инновационных технологий важно разработать подходящие методы и инструменты. Это может включать в себя анализ успехов студентов, опросы и оценку качества обучающих ресурсов. Языковое образование будет продолжать развиваться вместе с технологиями. Ожидается, что в будущем уровень доступности и эффективности обучения значительно увеличится, и студенты будут иметь больше возможностей выбора индивидуального образовательного пути.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Борщева В. В.* Особенности организации самостоятельной работы учащихся «цифрового поколения» в процессе изучения иностранного языка в вузе // Педагогика и психология образования. 2015. № 2. С. 30–34.
2. *Борщева О. В.* Поликультурное образование учащихся на занятиях по иностранному языку // Среднее проф. образование. 2011. № 4. С. 17–18.
3. *Чекун О. А.* Роль инновационных технологий в создании языковой среды // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения : сб. науч. трудов. М., 2014. С. 100–104.

УДК 372.881.111.1

**Реутова Алеся Александровна**, учитель английского языка  
Горецкий педагогический колледж учреждения образования «Могилёвский  
государственный университет имени А. А. Кулешова»,  
Ленино, Республика Беларусь  
электронная почта: [alesia.reutava@gmail.com](mailto:alesia.reutava@gmail.com)

**Alesia Reutova**, teacher of the English language  
Gorki Pedagogical College of Mogilev State A. Kuleshov University, Lenino, Belarus  
e-mail: [alesia.reutava@gmail.com](mailto:alesia.reutava@gmail.com)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья представляет описание практического опыта и преимуществ использования инструментов искусственного интеллекта для реализации дифференцированного подхода на уроках английского языка.

*Ключевые слова:* дифференцированный подход; персонализация; искусственный интеллект; разноуровневые задания; адаптация материала.

## THE USE OF AI TOOLS FOR PROVIDING DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN ESL CLASSROOM

The article discusses the benefits of employing AI tools for differentiated instruction in mixed-ability ESL classrooms, drawing on practical experience.

*Key words:* differentiated instruction; mixed-ability; personalization; AI; materials adaptation.

Изучение иностранного языка – очень долгий и трудоемкий процесс, и не всем он дается легко, ведь у каждого учащегося есть индивидуальные

особенности, потребности и способности. Чтобы создать условия для качественного обучения в разноуровневой группе (классе) применяется дифференцированный подход к обучению. Многие преподаватели ошибочно полагают, что дифференциация означает, что одним учащимся нужно давать больше заданий, а другим – меньше. Но дифференцированный подход реализуется по отношению к трем элементам: содержанию (то, что изучают), процессу (то, как изучают) и продукту (как демонстрируют то, чему научились), предполагает разные сочетания форм взаимодействия (парная, групповая, фронтальная, индивидуальная, mingling) и всегда ориентирован на учащегося. Эффективная дифференциация, как правило, требует тщательного планирования и подготовки [1, р. 1–7]. Планирование формы взаимодействия и способов демонстрации знаний, умений и навыков обычно не составляет для педагога особого труда. Однако содержание учебного пособия зачастую приходится адаптировать под разные уровни, дополнять уроки интересными, актуальными и посильными для каждого учащегося заданиями. И этот процесс отнимает у педагога значительное количество времени и сил.

Современные программы, сайты и приложения, работающие на базе искусственного интеллекта, способны решать многие задачи, они являются отличным помощником в обучении иностранному языку, в том числе помогают сократить время на разработку разноуровневых и индивидуальных заданий, адаптацию материала.

Интернет-ресурс Twee (<https://twee.com>) создан специально для преподавателей английского языка и имеет очень широкий функционал. Инструменты на сайте сгруппированы в соответствии с видом речевой деятельности и аспектами языка.

В разделе «Чтение» за считанные секунды искусственный интеллект может сгенерировать текст с активной лексикой для разных уровней (от A1 до C2 по CEFR) и различные типы заданий к нему – открытые вопросы, тестовые задания множественного выбора, задания True/False. Также этот инструмент позволяет подготовить упражнения для уже готового текста. Таким образом, учитель может дифференцировать либо материал – различные тексты для учащихся с разным уровнем успеваемости, либо создать разноуровневые задания к одному и тому же тексту.

Для актуализации лексики платформа Twee предлагает 9 различных видов упражнений. С одними и теми же лексическими единицами можно создавать упражнения для разных уровней, а также разработать персонализированные домашние задания для каждого учащегося группы (класса) для лучшего усвоения именно тех лексических единиц, с которыми возникли сложности на уроке.

В конце почти каждого учебного раздела учащимся предлагается выполнить задание, направленное на развитие умений письменной речи (написать эссе или создать проект) и зачастую мотивация учащихся к выполнению таких заданий довольно низкая. Инструмент «Creative writing» позволяет дифференцировать задания. Например, проект «Дом моей мечты» искусственный интеллект предлагает оформить в трех различных форматах:

1. Write a social media post describing your dream house using the target vocabulary. Include a picture or drawing of the house if possible.

2. Imagine you are giving a video tour of your dream house to a friend. Write a script describing each room and using the target vocabulary to talk about the items and decorations in each room.

3. Write a review of your dream house for a real estate website. Use the target vocabulary to describe the features and amenities of the house, and explain why it is your ideal home.

Аутентичные видеоматериалы являются отличным дополнением к учебнику, они повышают интерес учащихся к языку, дают пример живой разговорной речи. В настоящее время найти подходящий ролик на Youtube не представляет особого труда, а вот адаптация и разработка заданий отнимает огромное количество времени и усилий. На Twee есть инструменты, которые позволяют создать скрипт к видео, который потом можно предложить слабоуспевающим учащимся в качестве опоры при просмотре. На основе скрипта искусственный интеллект создаст разноуровневые задания для всех этапов работы с видеоматериалом (преддемонстрационного, демонстрационного и последемонстрационного).

К сожалению, несмотря на все преимущества, Twee не подходит для создания дифференцированных заданий в начальной школе из-за особенностей уровня сложности. Также иногда искусственный интеллект может создавать не совсем релевантные задания, которые требуют корректировки.

Одной из функций учителя является грамотная корректировка работ учеников. К сожалению, во время урока не всегда есть возможность уделить время на то, чтобы разобрать ошибки каждого ученика. Для этой цели можно персонализировать домашние задания, тем самым еще и развивая автономность учащихся в работе с языком. Искусственный интеллект в мобильном приложении ELSA Speak (<https://elsaspeak.com>) поможет скорректировать ошибки в произношении учащихся в частном порядке. Учитель может создать там списки слов, в которых учащиеся допустили фонетические ошибки (списки могут быть созданы для группы или отдельных учащихся), и поделиться ими через ссылку. Учащиеся открывают список, произносят слова за прог-

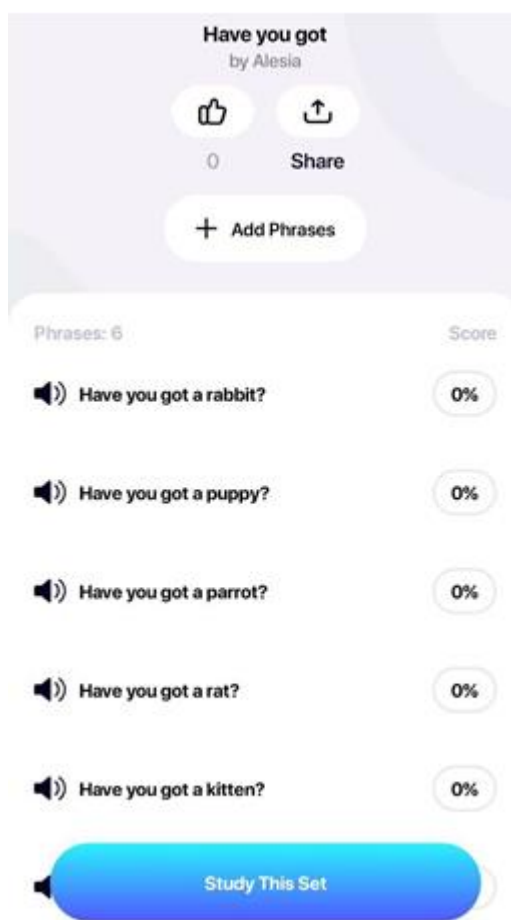


Рис. 1 Список слов в приложении ELSA speak для практики структуры Have you got ... ?

раммой, и искусственный интеллект выдает результат, указывая, насколько правильно произнесено слово, выделяя звуки, в которых допущены ошибки. Одно и то же слово можно тренировать несколько раз до достижения результата в 80 %+. Для того, чтобы добиться правильного произношения учащимся нужно совершить несколько попыток, и этот нюанс можно использовать для дриллинга устойчивых словосочетаний, разговорных клише и грамматических структур. Приложение простое в использовании, поэтому им без проблем можно пользоваться даже в начальной школе, когда учащиеся только учатся произносить слова, читать на английском языке.

Визуальные нейросеть, например, Craiyon (<https://www.craiyon.com>), которая может создавать изображения на основе текста, может использоваться на уроках английского для визуализации письменных проектов учащихся. Например, после выполнения письменного задания проекта «Дом моей мечты», которое сгенерировал сайт Twee (см. выше), каждый учащийся может использовать свой текст для генерации изображений. Возможность увидеть продукт своего письменного труда, когда слова обретают реальные очертания, очень положительно сказывается на мотивации учащихся.

Таким образом, интернет-сайты и приложения, использующие искусственный интеллект, могут существенно помочь педагогам в планировании и подготовке уроков в разноуровневых группах (классах). Эти инструменты помогут дифференцировать и даже персонализировать содержание, процесс обучения и продукт. Но в любом случае они требуют контроля и корректировки со стороны педагога.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Tomlinson Carol A.* How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. 2nd ed. Alexandria, Virginia USA : ASCD, 2001. 177p.

*УДК 37.02*

***Садыкова Гульнара Васильевна***, кандидат филологических наук, доцент  
Казанский федеральный университет,  
Казань, Российская Федерация  
электронная почта: [gsadykova@kpfu.ru](mailto:gsadykova@kpfu.ru)

***Gulnara Sadykova***, PhD in Philology, Associate Professor  
Kazan Federal University, Kazan, Russia  
e-mail: [gsadykova@kpfu.ru](mailto:gsadykova@kpfu.ru)

***Каюмова Альбина Рамилевна***, кандидат филологических наук, доцент  
Казанский федеральный университет,  
Казань, Российская Федерация  
электронная почта: [alb1980@yandex.ru](mailto:alb1980@yandex.ru)

*Albina Kayumova, PhD in Philology, Associate Professor  
Kazan Federal University, Kazan, Russia  
e-mail: alb1980@yandex.ru*

## ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) могут быть использованы как для управления образовательными процессами, так и в качестве инструментов, позволяющих расширить профессиональный репертуар педагогов при развитии ряда навыков, в том числе коммуникативных. Результаты исследования, представленного в данной статье, свидетельствуют о профессиональном интересе к технологиям искусственного интеллекта как опытных педагогов, так и молодых студентов-магистрантов языковых педагогических программ. Вместе с тем очевиден недостаток компетенций и опыта внедрения ИИ на всех ступенях образования, включая дошкольный.

*Ключевые слова:* образовательные технологии; искусственный интеллект; педагогические технологии; языковые компетенции.

## ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EARLY LANGUAGE EDUCATION

Artificial intelligence (AI) can be used for managing educational processes and as tools for expand educators' professional repertoire when developing a range of skills, including communication. The results of the research presented indicate professional interest in artificial intelligence technologies of both experienced teachers and young master's students in language pedagogy programs. The study, however, also demonstrates obvious lack of competencies and experience in implementing AI at all levels of education, including preschool.

*Key words:* educational technologies; artificial intelligence; instructional technologies; language competencies.

Проблема применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовании относится к одной из наиболее актуальных тем в современной мировой педагогике, что обусловлено растущей доступностью образовательных продуктов с применением возможностей ИИ в целом, а также повышенным вниманием к новейшим технологиям со стороны потребителей образовательных продуктов – обучающихся. Уже в 2018 г. российский рынок образовательных проектов с использованием ИИ достиг 30 млрд рублей; и одними из наиболее коммерчески успешных проектов стали Skyeng, Нетология-групп, iSpring, Maximum education, Умней, Skillbox и Учи.ру [1].

Технологии ИИ в первую очередь рассматриваются как инструменты персонализации образования, формирования индивидуальных образовательных траекторий, автоматического мониторинга освоения материала обучающимися и оценки качества преподавания [2]. Кроме того, разработки на базе ИИ могут способствовать повышению мотивации к обучению, более качественному запоминанию и освоению материала учащимися, обеспечению качественного и непредвзятого фидбека и оценки, менеджменту образовательного процесса [Там же].

Вместе с тем в последние 3–5 лет технологии ИИ стали изучаться и с точки зрения их потенциала для развития коммуникативных компетенций студентов вузов [3; 4] и школьников [5; 6]. Проводятся исследования возможностей использования ИИ для развития навыков аудирования, письма и говорения [6; 7].

Относительно детей дошкольного возраста в гораздо большей степени внимание нацелено на формирование самой цифровой грамотности в области искусственного интеллекта и улучшение знаний о машинном обучении, алгоритмике и программировании [8; 9]. Роботизированные игрушки, такие как чат-бот RASA, программируемый робот Bee-Bot («Умная пчела»), программируемый напольный робот «Робомышь», успешно используются в логопедии, например, в коррекции звукопроизношения у детей 5–6 лет [10] или детей с ОВЗ [11], что свидетельствует о потенциале ИИ-технологий для развития речи детей в целом и иноязычной речи в частности.

В целом, к цифровым технологиям в дошкольном образовании проявляют настороженное отношение [12; 13]. Психологи, психофизиологи и педиатры также говорят о рисках, связанных с цифровизацией детства [14; 15]. Вместе с тем повальное увлечение детей – даже дошкольников – цифровыми продуктами и сервисами требует от педагогов компетенций, позволяющих строить образовательные траектории, используя преимущества цифровых технологий и нивелируя связанные с ними риски.

Принимая во внимание актуальность изучения моделей интеграции ИИ-технологий в дошкольное языковое образование, авторы данного исследования провели опрос среди преподавателей вузов, педагогов дошкольных образовательных организаций и студентов-магистрантов, обучающихся на педагогических языковых программах. Основная цель опроса – изучить отношение участников исследования к искусственному интеллекту как образовательному инструменту и понять потенциальную готовность педагогов и студентов изучать и интегрировать ИИ-технологии в программы речевого развития детей. В анкетировании приняло участие 47 респондентов. Участники опроса – это преподаватели вузов (38,3 %), педагоги школ, детских образовательных организаций и студенты магистратуры (по 21,3 %), реже – заведующие дошкольными организациями (4,3 %).

Результаты опроса показали, что большинство опрошенных ассоциируют искусственный интеллект с чем-то «перспективным» (68,1 %) и «полезным» (53,2 %). Они видят в нем скорее «помощника» (59,6 %), нежели «угрозу» (21,3 %). Некоторые респонденты считают его «сложным» (29,3 %), но «привлекательным» (27,7 %). При этом более половины респондентов (51,1 %) не имеют опыта применения технологий ИИ в профессиональных целях, а 38,3 % отмечают, что их опыт незначительный (диаграмма).

## Ответы на вопрос «Есть ли у Вас опыт применения технологий ИИ в профессиональных целях?» (%)



Ответы на вопрос 14 анкеты говорят о том, что в подавляющем большинстве случаев имеющийся опыт применения ИИ сводится к обработке и созданию фото- и видеоматериалов через нейросети, чтобы использовать их в качестве наглядного материала на занятиях или при разработке методических пособий. Также респонденты применяют ИИ-технологии для написания или корректировки текста (статей, постов, проектов и пр.).

В целом опрос показал, что как опытные педагоги, так и молодые студенты педагогических специальностей проявляют интерес к технологиям искусственного интеллекта, но пока мало знакомы с их возможностями как инструментами обучения. Если в области высшего и среднего образования уже есть некоторый опыт интеграции ИИ в образовательные программы, то для дошкольного образования опыт применения этих новейших технологий остается практически на нулевом уровне. Вместе с тем исследование показывает желание педагогического сообщества расширить свой профессиональный репертуар и получить современные средства обучения, соответствующие потребностям нового поколения обучающихся.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Крупнейшие Ed-tech компании России [Электронный ресурс] / Д. Рыжкова, М. Арановская, И. Рейхард, С. Высоких. URL: <https://www.rbc.ru/trends/education/5d68e8fb9a7947360f1e2e52>.
2. Краснова Г. А., Можяева Г. В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации [Электронный ресурс] : науч. изд. Томск : ТГУ, 2019. 200 с. URL: [https://ido.tsu.ru/science/pub/2019/Krasnova\\_Mozhaeva\\_Monografija.pdf](https://ido.tsu.ru/science/pub/2019/Krasnova_Mozhaeva_Monografija.pdf).
3. Keerthiwansha N. W. B. S. Artificial Intelligence Education ( AIEd ) in English as a Second Language ( ESL ) Classroom in Sri Lanka. International Journal of Conceptions on Computing and Information Technology. 2018. 18(6). P. 31–36.



4. Robot-Assisted Language Learning: Integrating Artificial Intelligence and Virtual Reality into English Tour Guide Practice [Electronic resource] / Chen Y-L, Hsu C-C, Lin C-Y, Hsu H-H. *Education Sciences*. 2022 12(7):437. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci12070437>.
5. *Holstein K., McLaren B. M., Aleven V.* Student Learning Benefits of a Mixed-Reality Teacher Awareness Tool in AI-Enhanced Classrooms. In: , et al. *Artificial Intelligence in Education. AIED 2018. Lecture Notes in Computer Science*. Springer, Cham. 2018. Vol. 10947. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-93843-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-93843-1_12).
6. *Ghoneim N. M., Elghotmy H. E.* Using an Artificial Intelligence Based Program to Enhance Primary Stage Pupils' EFL Listening Skills [Electronic resource]. 2021. DOI:10.21608/edusohag.2021.140694
7. Supporting Speaking Practice by Social Network-Based Interaction in Artificial Intelligence (AI)-Assisted Language Learning. Sustainability [Electronic resource] / Zou B., Guan X., Shao Y., Chen P. 2023. 15. Vol. 2872. URL: 10.3390/su15042872.
8. AI Literacy: Definition, Teaching, Evaluation and Ethical Issues / Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu K. W. S., Qiao M. S. // *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*. 2021. 58(1). P. 504–509.
9. *Kewalramani S., Kidman G., Palaiologou I.* Using Artificial Intelligence (AI)-interfaced robotic toys in early childhood settings: a case for children's inquiry literacy [Electronic resource] // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2021. Vol. 295. P. 652–668. DOI: 10.1080/1350293X.2021.1968458.
10. *Шаромова В. С.* Инженерные технологии в коррекции звукопроизношения у детей 5-6 лет с дизартрией [Электронный ресурс] // *МНИЖ*. 2020. № 5-3 (95). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernye-tehnologii-v-korreksii-zvukoproiznosheniya-u-detey-5-6-let-s-dizartriyey>.
11. *Сердюк О. Б.* Использование «Робомыши» в работе с детьми с ОВЗ [Электронный ресурс] // *Воспитатель детского сада*. 2022. URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/8115>.
12. *Садыкова Г. В., Каюмова А. Р.* Цифровизация языкового обучения детей-билингвов: российский и зарубежный [Электронный ресурс] // *Казан. пед. журн.* № 2. 2021. С. 169–178. DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.024.
13. *Коротаева Е. В., Водяха Ю. Г.* Цифровые девайсы для дошкольного возраста: аспектный подход [Электронный ресурс] // *Пед. образование в России*. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-devaysy-dlya-doshkolnogo-vozrasta-aspektnyy-podhod>.
14. Обзор исследований, посвященных изучению взаимосвязи использования цифровых устройств и развития когнитивной сферы у дошкольников [Электронный ресурс] / Д. А. Бухаленкова, Е. А. Чичина, А. В. Чурсина, А. Н. Веракса // *Вестн. НГПУ*. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-issledovaniy-posvyaschennyh-izucheniyu-vzaimosvyazi-ispolzovaniya-tsifrovyyh-ustroystv>.
15. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников [Электронный ресурс] / А. Н. Веракса, Д. А. Бухаленкова, Е. А. Чичина, О. В. Алмазова // *Психологическая наука и образование*. 2021. Том 26. № 1. С. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101>.

**Проблемное поле**  
Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной  
компетенции специалиста

УДК 372.881.1+377.6

**Беляева Елена Евгеньевна**, магистрант  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,  
Воронеж, Российская Федерация  
электронная почта: edi5510@yandex.ru

**Elena Belyaeva**, MA student  
Voronezh State University, Voronezh, Russia  
e-mail: edi5510@yandex.ru

**Щербакова Марина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,  
Воронеж, Российская Федерация  
электронная почта: scherbakova\_mari@mail.ru

**Marina Shcherbakova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation  
e-mail: scherbakova\_mari@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме воспитания обучающихся среднего профессионального образования в процессе профессиональной подготовки средствами иностранного языка. В фокусе исследования находятся анализ сформированности лидерских качеств личности и создание педагогических условий, направленных на раскрытие воспитательного потенциала иностранного языка.

*Ключевые слова:* личностное развитие; воспитание; лидерские качества; среднее профессиональное образование; иностранный язык.

IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL  
OF A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

The present paper discusses the issue of nurturing as well as educating students in secondary professional education by means of a foreign language. The study aims to investigate the development of leadership qualities in students receiving secondary professional education. Supposedly, leadership can be developed with the help of corresponding methods and guidelines.

*Key words:* personal development; leadership qualities; secondary professional education; foreign language teaching.

В настоящее время особенно остро стоит проблема выявления наиболее эффективных подходов к личностному развитию, особенно учащейся молодежи, поскольку она представляет собой значимый кадровый ресурс социума.

Так, Г. А. Берулава отмечает, что в современном российском обществе существует значительный дефицит специалистов среднего звена, которые обладали бы такими значимыми качествами, как ответственность, самостоятельность, решимость и дисциплинированность [1, с. 20]. Несмотря на то, что профессиональное самоопределение, автономный поиск и установка целей, которые могут поспособствовать продвижению по карьерной лестнице, не являются приоритетом для обучающихся среднего профессионального образования, развитие их личностных качеств позволит им составить конкуренцию на рынке труда и занять желаемый социальный статус в будущем.

По нашему мнению, особую роль в развитии личностных качеств обучающихся среднего профессионального образования играет дисциплина «Иностранный язык», поскольку ее изучение способствует формированию качеств личности, которые востребованы потенциальными работодателями. Анализ работ по воспитанию дает нам основание утверждать, что в широком смысле *воспитание* в процессе обучения – это целенаправленный процесс формирования интеллекта, духовных сил личности, подготовки ее к трудовой деятельности и социальной адаптации [2, с. 200]. В узком же смысле *воспитание* представляет собой систематическое воздействие педагога на воспитанников, направленное на культивирование желаемого отношения к окружающей среде.

На воспитательную специфику иностранного языка указывают многие ученые (Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов), которые отмечают, что коммуникативная основа процесса обучения ИЯ ориентирована на личностное развитие [3, с. 102]. Ситуации общения расширяют возможности изучаемого предмета при решении задачи развития личностных качеств обучающихся [4, с. 135]. Так, Е. И. Пассов отмечает, что на уроках иностранного языка осуществляется обучение коммуникации, которое «по своей природе является личностным» [5, с. 13]. Канал общения между обучающимися и преподавателем помогает обучающимся взрастить в себе нравственно здоровую и гармоничную личность, а потому включает в себе значительный воспитательный потенциал.

Необходимо понимать, что педагогическое действие – это «пробуждение и незаметное выращивание субъектности в другом человеке», а педагогическая реальность проявляется в приобщении обучающегося не только к знанию, но и смыслу [6, с. 9]. Для нашего исследования существенно важно обратиться к центральному компоненту личностно ориентированного образования, то есть личности, и определить те критически важные аспекты личностного существования человека, которые необходимо учитывать при проектировании как педагогических систем, так и уроков иностранного языка. По мнению В. В. Серикова, средством, обеспечивающим личностное развитие, может быть ситуация, которая создает «внутреннюю коллизию, импульс к изменению, обретению нового смысла и опыта» [6, с. 16]. При ситуации, создающей толчок к внутренней реконструкции, все эти факторы и события вступают в симбиоз, который является своеобразным пространством развития личности. В рамках личностного подхода (В. В. Сериков, Е. В. Бон-

даревская) содержание развития личности представляет совокупность центральных функций: построение я-образа, избирательность, смысло-определение, автономность, индивидуальность, рефлексия и принятие ответственности.

Наше исследование показало, что лидерские качества личности могут считаться ведущими, системообразующими, характеристиками личности. Одной из базовых установок специалистов отдела кадров в поиске сотрудников является обнаружение лидерского потенциала в сотрудниках, которые могли бы достичь успеха в работе и впоследствии занять руководящие должности. Наши наблюдения показали, что обыкновенный студент системы среднего профессионального образования недостаточно инициативен, не склонен к рефлексии, не стремится выделиться, что, на наш взгляд, сильно тормозит профессиональную реализацию и социальную адаптацию индивида. Следовательно, возникает потребность организовать особую педагогическую реальность по поддержке обучающихся в самовоспитании и развитии у себя лидерских качеств с целью повышения уровня конкурентоспособности в профессиональной сфере. Под лидерством мы понимаем процесс и способ реализации оказываемого индивидом влияния на группу с целью достижения общих целей. К ядерным лидерским качествам и умениям нами отнесены: организационные умения, коммуникативные умения, умение создать команду, эмпатия, творческие качества, целеустремленность, решительность, готовность к риску, ответственность, надежность, эмоциональная устойчивость, инициативность, уверенность в себе, самооценка.

В качестве экспериментальной базы исследования выступил ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», фармацевтический факультет, отделение среднего профессионального образования. В экспериментальной работе приняли участие 22 учащихся. Респонденты относятся к возрастному периоду 15–20 лет, этот возраст принято считать ранней зрелостью или поздней юностью. Данный период характеризуется интенсивным процессом развития самосознания, самоидентификации, ухода от зависимости авторитетных взрослых; отмечается повышение социальной активности, желания проявлять себя и определиться с полем профессиональной деятельности. Социологи (Е. И. Кустова, В. Г. Казанская, Ю. А. Сенкевич) отмечают, что обучающиеся среднего профессионального образования, с одной стороны, показывают первые проявления амбиций и планирования, с другой же стороны, испытывают внутренний конфликт из-за неуверенности в осуществлении задуманного, боязни принимать собственные решения и сталкиваться с возможными последствиями. Такое отношение к своей учебной и профессиональной деятельности, своим решениям может зафиксироваться на всю последующую жизнь, если не сформировать потребность в достижении целей на данном этапе.

В ходе констатирующего эксперимента с целью определения уровня сформированности лидерских качеств у обучающихся среднего профессионального образования был проведен мониторинг личностного развития посредством таких диагностических методик, как тест «Диагностика лидерских

способностей» Е. Жарикова и Е. Крушельницкого, методика «Я-Лидер» А. Н. Лутошкина, а также методика выявления коммуникативных и организаторских способностей «Коммуникативные и организаторские склонности» В. А. Федоришина. Полученные результаты позволяют заключить, что 67 % респондентов экспериментальной группы (ЭГ) и 33 % контрольной группы (КГ) отнесены нами к среднему уровню сформированности лидерских качеств; 25 % опрошенных ЭГ и 47 % КГ показали низкий уровень сформированности исследуемых качеств и только 8 % обучающихся из ЭГ и 20 % из КГ можно отнести к высокому уровню.

При диагностике отдельных лидерских качеств было выявлено, что в экспериментальной группе умение управлять собой развито преимущественно слабо (50 % опрошенных), при этом высокий уровень сформированности данного умения показали 8 % участников эксперимента; именно это качество имеет самые низкие результаты сформированности для данной группы. Средний уровень сформированности исследуемых качеств личности был зафиксирован у обучающихся в рамках следующих качеств и умений: осознание цели (67 % респондентов), умение решать проблемы (42 %), наличие творческого подхода (50 %), влияние на окружающих (83 %), знание организаторской работы (58 %) и умение работать с группой (58 %). Стоит заметить, что 42 % опрошенных ЭГ имели высокий уровень сформированности организаторских способностей.

Анализ результатов диагностических тестов контрольной группы позволил заключить, что умение управлять собой и знание организаторской работы отнесены нами к низкому уровню сформированности и представлены у 40 % респондентов. Средний уровень сформированности по сравнению с остальными личностными качествами показали такие качества, как осознание цели (60 % опрошенных), умение решать проблемы (60 %), наличие творческого подхода (80 %), влияние на окружающих (60 %), организаторские способности (60 %). Важно отметить, что 50 % обучающихся КГ показали наиболее развитым умение работать с группой. Данные демонстрируют, что лишь малый процент опрошенных обладает высоким уровнем лидерских качеств, который так востребован среди современных работодателей. Полученные данные дают нам основание для включения в процесс целеполагания задач, связанных с развитием у обучающихся среднего профессионального образования лидерских качеств и значимых для специалиста умений.

Становится очевидным, что создание условий, которые позитивно повлияют на развитие желаемых личностных качеств, будет напрямую зависеть от стратегии педагога и педагогических условий, которые необходимо создать в учебном процессе. Стоит отметить, что основной целью обучения иностранному языку является участие в коммуникативном акте, который реализуется при помощи коммуникативного подхода [7, с. 151]. Поскольку общение является основополагающим способом взаимодействия в социуме, ситуации коммуникации на уроках иностранного языка способствуют развитию не только предметной, но и общегуманитарной составляющей учебного процесса.

Для достижения цели нашего исследования, а именно развития лидерских качеств у обучающихся, необходимо некоторое обновление содержания обучения ИЯ. Предлагаем начать с обсуждения проблемных вопросов: определение лидерства, лидера, лидерских качеств; роль лидера в группе и его источники влияния; стили лидерства, цели и функции; командообразование; барьеры к эффективному лидерству, их преодоление; мотивация личности, желающей стать лидером, осознание себя как личности. Исходя из того, что педагогические условия есть определенные обстоятельства, которые непосредственно влияют на эффективность функционирования выстроенной преподавателем системы обучения, необходимо определить технологии, которые направлены на формирование и развитие у обучающихся лидерских качеств. Мы считаем, что необходимо использовать словесные (организационный диалог, дискуссии, дебаты), наглядные (демонстрационный метод с опорой на средства мультимедиа), практические (использование компьютерных средств для решения поставленных образовательных задач) методы и проблемное обучение (проблемные ситуации и задания, *case study*). В процессе обучения преподавателю необходимо создавать различные проблемные ситуации, выступающие двигателями формирования и развития лидерских качеств. Решение таких ситуаций будет помогать обучающимся осознать значимость феномена лидерства и впоследствии собственную потребность в лидерстве. Мы считаем, что для раскрытия лидерского потенциала обучающихся необходимо внедрять такие технологии, как ролевые, деловые игры, квесты, творческие задания, дискуссии, дебаты, а также разработка проектов и организация публичных выступлений.

Таким образом, лидерство – процесс и способ реализации оказываемого индивидом влияния на группу для достижения цели. Обучающийся, осознающий значимость данных личностных качеств, сможет достигнуть больших результатов, чем сверстники, не раскрывающие свой лидерский потенциал. Именно лидерские качества позволяют обучающимся иметь четкое понимание цели, успешно взаимодействовать с членами группы, эффективно применять организационные, коммуникативные и другие профессионально значимые умения. Лидерство невозможно без реализации функции выбора обучающимися, их нравственной оценки проблемной ситуации, именно поэтому лидерство неразрывно связано с процессом воспитания. Реализация коммуникативного подхода, создание ситуаций общения, как единицы построения образовательного процесса, способствуют тому, что учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает значительным воспитательным потенциалом и имеет ресурсы для развития личностных качеств обучающихся.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Берулава Г. А.* Психологические основы развития личности. М. : Изд-во Ун-та РАО, 2009. 175 с.
2. *Радугин А. А.* Психология и педагогика : учеб. пособие. М. : Центр, 2002. 256 с.

3. *Рогова Г. В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
4. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1996. С. 132–138.
5. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в средней школе : учеб. пособие. М. : Феникс, 2010. 640 с.
6. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем : моногр. М. : Логос, 1999. 272 с.
7. *Серль Дж. Р.* Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. 1986. № 17. С. 151–169.

УДК: 378.147(06)

**Клеменцова Надежда Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет»,  
Калининград, Российская Федерация  
электронная почта: [nadezhda.klementsova@klgtu.ru](mailto:nadezhda.klementsova@klgtu.ru)

**Nadezhda Klementsova**, PhD in philology, Associate Professor  
Kaliningrad state technical university, Kaliningrad, Russian Federation  
e-mail: [nadezhda.klementsova@klgtu.ru](mailto:nadezhda.klementsova@klgtu.ru)

## ТЕКСТОЦЕНТРИЗМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Текстоцентризм, привнесенный в образовательное пространство технического вуза языковым образованием, рассматривается в связи с современными процессами гуманизации и гуманитаризации в подготовке специалистов инженерно-технического профиля.

*Ключевые слова:* текст; текстовая деятельность; текстоцентризм; гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса.

## TEXTOCENTRISM IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE TECHNICAL UNIVERSITY

Textocentrism introduced into the educational environment of a technical university by language education is considered in the context of humanization and humanitarization of the technical and engineering training.

*Key words:* text; textual activity; textocentrism; humanization and humanitarization of the educational process.

Одним из главных направлений развития современной высшей школы выступают процессы гуманизации и гуманитаризации образования. Данные процессы привели к тому, что ведущими характеристиками новой образовательной парадигмы стали антропоцентризм, признающий человека высшей ценностью, и культуросоцентризм, создающий портрет идеального выпускника вуза не только как высокопрофессионального специалиста, но и как человека культуры. Ожидаемым следствием данных процессов является возросший

интерес к изучению естественных форм самовыражения человека, прежде всего вербальных – текстов. Поэтому к языковому образованию, реализующему коммуникативно-речевой ориентир современных образовательных процессов, сегодня предъявляются самые высокие требования.

Вопросы гуманизации и гуманитаризации образования приобретают особую актуальность при рассмотрении процессов подготовки специалистов инженерно-технического профиля. Решение задач, связанных с формированием человека, обладающего высокой образованностью и культурой, в техническом вузе осложнены все еще встречающейся заниженной оценкой гуманитарной составляющей образовательного процесса, малой ролью форм обучения, направленных на формирование умений ведения дискуссии и развития речевой и коммуникативной компетентности, низким уровнем гуманитарного мышления будущего инженера.

Между тем компетентностный подход к подготовке выпускника технического вуза, разрабатываемый федеральным образовательным стандартом высшего образования третьего поколения, напрямую связан с идеей становления будущего специалиста как человека, обладающего высокой образованностью и культурой, умеющего логично и грамотно излагать свои мысли на родном и иностранном языках, способного творчески подойти к решению профессиональных и жизненных задач, постоянно стремящегося к саморазвитию и самосовершенствованию. К профессиональному портрету выпускника технического вуза добавляются новые компетенции общекультурного характера, в том числе связанные со способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Подобные обстоятельства, равно как и общая гуманитаризация современного образования, повышают роль языковых дисциплин в процессе подготовки будущего инженера. Возможности данных дисциплин в становлении гуманитарных приоритетов, определяющих образовательное пространство технического вуза, во многом обусловлены формированием метапредметных (междисциплинарных, универсальных) умений и достижением метапредметных результатов, принципиальных для саморазвития и самосовершенствования обучающегося.

Соглашаясь с исследователями, рассматривающими гуманитарность как метапредметность в образовательном пространстве, подчеркнем, что в качестве ее истинной предметной области выступает языковая деятельность человека, его способность к самовыражению (ср., например, [1]). Таким образом, область гуманитарного образования определяется прежде всего понятиями языка и языковой деятельности, а вместе с ними и понятием *текст*, как «наиболее очевидной реальности языка» [2, с. 73].

Текст, признаваемый «первичной данностью» всех гуманитарных дисциплин [3, с. 297] и как явление гуманитарной культуры, приобретает статус основной единицы не только языкового, но и гуманитарного образования



в целом. Указанное обстоятельство позволяет рассматривать текст в качестве основы формирования культуры и повышения уровня гуманитарной образованности будущего инженера. При этом, учитывая то, что результаты данных процессов общекультурного развития обучающегося сегодня выражаются в терминах универсальных (общекультурных) компетенций, задача разработки технологий их формирования возлагается прежде всего на языковые дисциплины.

В технологии формирования общекультурной компетентности будущего инженера, разработанной на основе текстоцентрического подхода, текст в полной мере реализует свою полифункциональность. Он участвует в процессе формирования способности присваивать продукты культуры в результате их изучения и понимания (когнитивный компонент общекультурной компетентности), выполняет роль инструмента социального взаимодействия (социально-коммуникативный компонент), отражает акт коммуникации (коммуникативно-речевой компонент), свидетельствует о лексико-грамматической норме языка (языковой компонент).

Текст выступает источником не только учебной, но и профессиональной информации, знакомит и с профессиональным, и с культурологическим содержанием. На основе текста учат не только способам адекватного извлечения информации, но и приемам речепорождения; получают знание не только о лексико-грамматической организации языка, но и о способах использования языковых единиц в речи. Кроме того, текст может являться источником разнообразных познавательных задач и проблем, решение которых способствует формированию профессиональных компетенций обучающихся. При этом текст выступает проводником главных принципов обучения, прежде всего развивающего и воспитывающего обучения, активности и самостоятельности, систематичности и последовательности.

Текстовая деятельность, как деятельность, направленная на создание, восприятие и интерпретацию текстов [4], со всей очевидностью воплощает в себе важнейшие качества гуманитарного образования. Она процессуальна: так же, как и гуманитарное образование, текстовая деятельность ориентируется на порождение смыслов и диалог в процессе взаимодействия участников текстовой деятельности. Она герменевтична, поскольку в ее фокусе находится не знание, а путь к своему пониманию. И, наконец, текстовая деятельность носит гуманистический характер, поскольку нацелена на развитие личности.

Принципиальным положением является то, что текстовая деятельность, будучи самостоятельной и многоцелевой деятельностью, имеет отношение к целому ряду видов деятельности, существенных для самореализации обучающегося, прежде всего: к языковой, речевой, коммуникативной, когнитивной. Данные виды деятельности и осваиваемые на их основе разновидности культуры (культуры языка, культуры речи, культуры общения, культуры мышления) определяют направления самореализации обучающегося в про-

цессе языкового образования, свидетельствуя о многокомпонентности общекультурной компетентности, формируемой в процессе текстовой деятельности [5].

В этой связи актуальными становятся вопросы, связанные с выявлением условий эффективного формирования общекультурной компетентности в процессе текстовой деятельности – в целом и в совокупности своих компонентов. Компонентный состав общекультурной компетентности должен также учитываться при разработке критериев определения уровня ее сформированности и оценивания.

Решение подобных вопросов позволяет сформулировать принципы формирования общекультурной компетентности при использовании технологии, разработанной на основе текстоцентрического подхода. Гуманитарность данной технологии обеспечивается используемым педагогическим потенциалом языковых дисциплин, придающим ей метапредметный, коммуникативный и текстуальный характер. Данная технология направлена на передачу гуманитарного знания, на формирование гуманитарного мышления и коммуникативной культуры будущего инженера, что позволяет рассматривать текстоцентризм в качестве актуального признака парадигмы языкового образования в техническом вузе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белова С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2006. 48 с.
2. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения // Текстовая структура и семантика. М. : СпортАкадемПресс, 2001. Т. 1. С. 72–81.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
4. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и дополн. Назрань: Изд-во "Пилигрим", 2010. 486 с.
5. Клеменцова Н. Н. Текстоцентризм в формировании общекультурной компетентности у выпускника технического вуза // IV Международный Балтийский морской форум. XIV Междунар. науч. конф. «Инновации в науке, образовании и предпринимательстве – 2016» : тез. докл. Калининград, 2016. Ч. 2. С. 248–251.

УДК 378

**Соколова Алина Юрьевна**, доктор филологических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет»,  
Тверь, Российская Федерация  
электронная почта: [alinasokolova.tver@yandex.ru](mailto:alinasokolova.tver@yandex.ru)

**Alina Sokolova**, Doctor of Sciences in Philology, Professor  
Tver State Medical University, Tver, Russian Federation  
e-mail: [alinasokolova.tver@yandex.ru](mailto:alinasokolova.tver@yandex.ru)

*Гавриленко Наталья Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Тверской государственной медицинской академии»,  
Тверь, Российская Федерация*

*Natalia Gavrilenko, PhD in Philology, Associate Professor  
Tver State Medical University, Tver, Russian Federation*

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧА

Участие студентов медицинского вуза в работе студенческого научного общества позволяет не только развить базовые навыки проведения научных исследований, но и должным образом сформировать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию врача. Авторы статьи описывают опыт работы в данном направлении Тверского государственного медицинского университета.

*Ключевые слова:* профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция; медицинский работник; иностранный язык медицинского общения.

## FEATURES OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF A DOCTOR

The participation of medical university students in the activity of the student scientific society allows not only to develop basic skills in conducting scientific research, but also to properly form the professional foreign language communicative competence of a doctor. The authors of the article describe the experience of Tver State Medical University.

*Key words:* professional foreign language communicative competence; healthcare provider; foreign language of medical communication.

Одним из значимых моментов процесса формирования иноязычной компетенции специалиста медицинского профиля является участие студентов медицинского вуза в работе студенческого научного общества (СНО). Подобная деятельность позволяет не только развить базовые навыки проведения научных исследований, но и должным образом сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию будущих профессионалов.

В Тверском государственном медицинском университете в рамках работы студенческого научного общества преподаватели кафедры иностранных и латинских языков предлагают студентам освоить навыки проведения лингвистических исследований. Рабочим языком исследований является русский. Однако сам материал исследования – это языковые явления английского, немецкого, латинского языков или языков, которые являются родными для обучающихся (арабский, таджикский и др.).

Преподавателям, которые руководят подобными научными исследованиями студентов, необходимо тщательно отбирать направления и тематику их научной работы. Лингвистическое исследование, казалось бы, не столь уместное в медицинском вузе, должно оказаться одним из способов фор-

мирования профессиональной компетенции будущего специалиста. Необходимо учитывать тот факт, что любое предлагаемое направление или тематика должны пересекаться тем или иным способом с будущей профессиональной деятельностью обучающихся.

Темы научных исследований могут затрагивать разноплановые вопросы фонетики, грамматики, лексикологии иностранных языков. Детальный анализ языковых явлений, естественным образом, позволяет обучающимся расширить свои познания в иностранном языке. Но все изучаемые явления должны находить свое отражения в языке медицины.

Направления студенческих исследований могут затрагивать такие темы как использование метафор (например, в латинском языке в анатомической и клинической терминологии), изучение синонимов и квазисинонимов в сфере медицинской терминологии на родном и иностранном языках, исследование различий состава и содержания лексикосемантических полей определенных понятий в разных языках, анализ этимологии различных медицинских терминов [1], рассмотрение вопросов словообразования (например, каким образом образуются те или иные медицинские термины в родном и иностранном языке), заимствований терминологии, особенностей перевода аббревиатур [2].

Кроме непосредственно лингвистических направлений в рамках работы студенческого научного общества представляются темы, которые позволяют развить коммуникативные навыки будущего специалиста. Здесь речь идет о коммуникации между врачом и пациентом. Общение врача и пациента является важным компонентом процесса лечения, и приобретение подобных умений играет существенную роль в становлении будущего специалиста.

В рамках работы студенческого научного общества обучающиеся изучают и анализируют различные аспекты профессиональной коммуникации врача в ситуациях «врач – врач», «врач – пациент» на иностранном языке.

Так, в одном из исследований, предложенных на кафедре иностранных и латинских языков ТГМУ, рассматривались особенности образования и употребление вопросительных предложений в беседе врача и пациента на английском языке.

Вопросительные предложения рассматривались как определенные речевые средства, которые должны помочь врачу получить всю информацию и добиться желаемого от пациента. Именно они определяют эффективность взаимодействия в кабинете врача. В процессе исследования студентам было предложено провести структурный анализ вопросительных предложений (определить типы вопросов), используемых в диалогах «врач – пациент» на английском языке, определить их коммуникативную нагрузку, выявить наиболее частотные конструкции и описать критерии выбора типов вопросительных предложений в конкретных ситуациях.

Еще одним из наиболее интересных направлений является изучение мнемоник. Мнемоника (мнемотехника) – это любой метод обучения, который

способствует сохранению или извлечению информации (запоминанию) в памяти человека для лучшего понимания. За рубежом мнемоника широко используется в медицине, а особое место она занимает в процессе обучения в медицинских университетах. Мнемотехники помогают запомнить и в последующем воспроизвести большой объем информации [3].

При проведении одного из исследований студентам было предложено собрать, изучить и проанализировать англоязычные мнемоники, связанные с процессом сбора анамнеза. В результате были достигнуты несколько целей одновременно:

1) чтение и восприятие профессиональной информации из англоязычных аутентичных источников – студенты самостоятельно находили информацию о различных мнемониках, используемых при сборе анамнеза в английской медицинской практике;

2) классификация мнемонических приемов – обучающиеся обобщали уже имеющуюся у них в процессе освоения клинических дисциплин информацию об этапах сбора анамнеза в целом и соотносили англоязычные мнемоники с этими этапами;

3) перевод информации специальной направленности на русский язык. Например, для мнемоники SOCRATES был предложен следующий перевод:

S – Site ‘место’

O – Onset ‘начало’

C – Character ‘характер’

R – Radiation ‘иррадиация боли’

A – Alleviating factors ‘факторы, облегчающие боль’

T – Timing ‘время или периоды возникновения боли’

E – Exacerbating factors ‘усугубляющие факторы’

S – Severity (1–10) ‘сила боли по шкале от 1 до 10’.

Подобные исследования позволяют одновременно решить ряд задач. С одной стороны, обучающиеся приобретают дополнительные иноязычные языковые навыки (изучение грамматических конструкций, свойственных иностранному языку медицинской коммуникации; пополнение словарного запаса медицинской терминологии). С другой стороны, студенты знакомятся с особенностями медицинской коммуникации на иностранном языке. Данные знания и навыки вполне могут быть перенесены и использованы в профессиональной коммуникации на родном языке. Молодые исследователи также взаимодействуют напрямую (а не опосредованно через учебные пособия) с опытом своих иностранных коллег, с их медицинской практикой. Часто приобретенные в процессе исследования междисциплинарные знания могут быть применены в русскоязычной практике. Так, например, несмотря на то, что в процессе исследования не было выявлено ни одной мнемоники на русском языке, продуктивные англоязычные мнемоники могут быть легко усвоены и применены на практике и носителями других языков, т. к. позволяют выстроить некие ассоциативные отношения (SOCRATES – Сократ,

PILLS – пилюля (P – Pills ‘лекарства’, I – Injections/insulin/inhalers ‘инъекции, инсулин, ингаляции’, LL – ILlicit drug use ‘использование наркотических препаратов’, S – Sensitivities ‘чувствительность, аллергии’), OLD CARTS – старые тележки (O – Onset ‘начало заболевания’, L – Location/radiation ‘локализация’, D – Duration ‘продолжительность’, C – Character ‘характер заболевания’, A – Aggravating factors ‘усугубляющие факторы’, R – Relieving factors ‘облегчающие факторы’, T – Timing and Severity ‘сроки и тяжесть’).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Соколова А. Ю. Изменчивость языка: факторы, влияющие на развитие грамматического строя [Электронный ресурс] // Вестн. МГОУ. Сер. Лингвистика. 2019. № 2. С. 24–31. DOI 10.18384/2310-712X-2019-2-24-31.
2. Соколова А. Ю. Англоязычные медицинские аббревиатуры: проблемы перевода // Верхневолж. мед. журн. 2019. Т. 18. № 3. С. 43–45.
3. Соколова А. Ю. Металингвизм в преподавании английского языка // Филологич. аспект. 2019. № 1(45). С. 101–111.

УДК 811.111:378.147.091.3:001.895

**Хоменко Екатерина Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент  
Белорусский национальный технический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [ekhomenko@bntu.by](mailto:ekhomenko@bntu.by)

**Ekaterina Khomenko**, PhD in Philology, Associate Professor  
Belarusian National Technical University, Minsk, Republic of Belarus  
e-mail: [ekhomenko@bntu.by](mailto:ekhomenko@bntu.by)

**Слесарёнок Екатерина Викторовна**, старший преподаватель  
Белорусский национальный технический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
электронная почта: [kslesaronak@bntu.by](mailto:kslesaronak@bntu.by)

**Ekaterina Slesaryonok**, Senior Lecturer  
Belarusian National Technical University, Minsk, Republic of Belarus  
e-mail: [kslesaronak@bntu.by](mailto:kslesaronak@bntu.by)

## СОЧЕТАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Авторы обосновывают необходимость интегрирования иноязычной составляющей в структуру профессиональной подготовки специалистов технического профиля, а также использование цифровых технологий в системе иноязычного образования.

*Ключевые слова:* инновационные технологии; иноязычное образование; профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция; межкультурное взаимодействие; компетентностный подход.

## COMBINATION OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS THE BASIS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

The authors justify the need to integrate the foreign language component into the structure of professional training of technical specialists, as well as the use of digital technologies in the system of foreign language education.

*Key words:* innovative technologies; foreign language education; professional foreign language communicative competence; intercultural interaction; competency-based approach.

Проблема подготовки высококвалифицированного специалиста технико-технологического профиля связана, прежде всего, с понятием *компетентный специалист*, что предполагает ориентацию высшего технического образования на инновационный научно-технический прогресс. Поставленные задачи формирования качественно нового специалиста возможно решить на основе компетентностного подхода, который предполагает формирование комплекса базовых компетенций, характеризующих не только профессионально направленные способности специалиста, но и его мировоззренческие понятия.

Цель обучения иностранным языкам при получении общего высшего образования в технических вузах Республики Беларусь – формирование у обучающихся профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, дающей возможность решать коммуникативные задачи как в социокультурной, так и профессиональной деятельности. Обозначенная компетенция, включающая ряд компонентов: тематический, когнитивный, информационный, лингвистический, социокультурный, дискурсивный, формируется на основе интегрированного подхода, охватывающего все виды речевой деятельности.

Остановимся более детально на специфике иноязычного образования в ведущем техническом вузе Республики Беларусь – Белорусском национальном техническом университете (БНТУ). Структурирование содержания учебного материала осуществляется на основе принципа модульного подхода, предполагающего дифференциацию материала в соответствии с модулями профессиональной коммуникации и социальной коммуникации (социокультурное, социально-бытовое общение). В рамках модуля профессиональной коммуникации у студентов развиваются умения профессионального взаимодействия в различных областях профессиональной и инновационной деятельности. Здесь особое внимание следует уделять содержанию курса обучения иностранному языку, а именно его тематическому наполнению. Так, тематика модуля социальной коммуникации относится непосредственно к академической среде обучающихся. Тематика модуля профессиональной коммуникации обуславливается спецификой конкретной специальности. В процессе работы над предложенными профессионально ориентированными темами у обучающихся развиваются умения ориентироваться в информационном пространстве, взаимодействовать с партнерами по профессиональной деятельности, работать в команде и самостоятельно. Используемый

учебный материал включает научные тексты различной жанровой принадлежности, аудио- и видеоматериалы, комплекс учебных ситуаций и заданий. При этом в основе подбора учебного материала лежит принцип междисциплинарного взаимодействия.

В качестве основного положения формирования корпуса текстов, предназначенных для восприятия, понимания и последующей интерпретации, рассматривается профессиональная значимость, в соответствии с которой для чтения отбираются тексты, наиболее характерные для избранной сферы профессиональной деятельности будущих специалистов. Это способствует формированию у обучающихся основных научных понятий по определенной дисциплине. При формировании навыков, связанных с управлением информацией, навыков владения письменной коммуникацией особое внимание уделяется выделению прагматических установок автора, материализуемых в тексте, таких как делимитативная, акцентирующая внимание на рассмотрении конкретного аспекта описываемой проблемы; оценочная, активизирующая оценочное отношение автора к представляемой информации [1]. Владение технологиями чтения предполагает также корректное использование дискурсивных средств связи, которые подразделяются на собственно связующие, отражающие связь содержательных фрагментов текста, и прагматически ориентированные, употребляемые, главным образом, для выражения мнения автора.

При обучении устному межкультурному взаимодействию мы исходим из следующих методических принципов: коммуникативной направленности, что предполагает обучение устному взаимодействию в ситуациях, максимально приближенных к реальной коммуникации; принципа создания проблемно-ориентированной образовательной среды [2], в основе которой лежит такая модель образования, посредством которой обучающиеся имеют возможность интерпретировать культуроведческую информацию, ориентироваться в выборе приемлемых форм общения в условиях межкультурного взаимодействия; принципа интерактивности, реализуемого за счет разнообразных форм взаимодействия обучающихся в процессе выполнения заданий; принципа соизучения языка и культуры, предполагающего обучение устному взаимодействию в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка. На практических занятиях широко используются интерактивные методы обучения (групповые дискуссии, подготовка совместных проектов и их презентация и др.), которые способствуют совершенствованию не только навыков коммуникативной направленности, но и развивают умения слушать собеседника, учитывать его мнение, аргументировать собственную точку зрения на обсуждаемую проблему, направлять процесс общения в нужное русло. Так, например, проведение занятия в виде презентации проекта показывает, насколько у обучающихся развиты способности привлекать интерес слушателей, использовать творческий подход, подвергать критическому анализу полученную информацию, умение работать в команде. Участие в конференциях с презентацией проектных работ на английском языке, непосредственно свя-



занных с будущей деятельностью, также способствует овладению способностью к социальному взаимодействию и развитию умения выступать с публичной речью. Моделирование ситуаций профессиональной направленности, проектная деятельность ведут к развитию базовых компетенций обучающихся, что соответствует требованиям компетентного подхода.

Особый интерес у обучающихся вызывает межкультурное взаимодействие в контексте иноязычного образования на межвузовском уровне. Примером такого взаимодействия явилась совместная подготовка исследовательских проектов студентами БНТУ и Грузинского технического университета. Другим примером внедрения цифровых технологий в систему иноязычного образования стала разработка программы межвузовского педагогического партнерства с применением виртуальной среды между БНТУ и Политехническим университетом Валенсии (Испания). Был проведен тематический цикл онлайн занятий, в ходе которого обучающиеся представляли совместно подготовленные проекты, обсуждали их, что способствовало развитию умений аргументированно излагать свои взгляды, а также применять сформированные иноязычные коммуникативные навыки на практике.

Таким образом, иноязычное образование студентов технических университетов обладает следующими особенностями: направленность на профессиональную деятельность, т. е. интегрирование иноязычной составляющей в структуру профессиональной подготовки будущих специалистов; ориентация на развитие коммуникативной деятельности, что предполагает знание способов представления информации в научных текстах различных жанров и способствует формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции; использование современных технологий обучения, основанных на совместной деятельности обучающихся и преподавателя.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Попова Т. Г.* Жанровая структура испанской научно-технической статьи. М. : РУДН, 2011. 173 с.
2. *Сафонова В. В., Бутенкова Е. В., Зуева П. А.* Английский язык: сб. заданий. М. : Эксмо, 2014. 288 с.

**Секция III**  
**ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ**  
**ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Проблемное поле**

Стратегии формирования и развития профессиональной компетентности  
переводчиков и преподавателей иностранных языков

*УДК 371.124.8*

***Акопян Лилит Вигеновна**, кандидат филологических наук  
Государственный университет им. В. Брюсова,  
Ереван, Республика Армения  
электронная почта: [lilit19904@gmail.com](mailto:lilit19904@gmail.com)*

***Lilit Akopyan**, PhD in Philology  
Brusov State Univeristy, Yerevan, Republic of Armenia  
e-mail: [lilit19904@gmail.com](mailto:lilit19904@gmail.com)*

**ЛОКАЛИЗАЦИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ КИТАЯ СТУДЕНТАМИ**

Преподавание китайского языка как иностранного студентам за границей – это межкультурная деятельность, которая постепенно требует от зарубежных преподавателей китайского языка (не носителей) приобретения новых навыков.

*Ключевые слова:* образование; китайский язык; локализация; преподавание.

**LOCALIZATION OF OVERSEAS CHINESE TEACHERS  
AS A KEY FOR STUDENTS' UNDERSTANDING CHINA**

Teaching Chinese as a foreign language overseas is a cross – cultural activity that constantly imposes new demands on overseas Chinese teachers (non-native) for acquisition of new skills.

*Key words:* education; Chinese language; localization; teaching.

Language is the primary tool for understanding, communicating, and creating the world. Chinese is one of the official languages of the United Nations, thus, the choice of teaching Chinese could not be considered something unique for many countries. Teaching Chinese as a foreign language to students overseas is a cross – cultural activity that imposes new demands on Chinese teachers who need to develop an understanding of themselves as Chinese language teachers and of their students in new contexts. There is no doubt that the process of learning any foreign language requires effort, time, and concentration. This holds true even more, especially when there is a big difference between one's native tongue and the foreign language being learnt. On the other hand, knowing the techniques will make easier digest the information. If we come to compare Armenian and Chinese languages, then we can see that the Armenian alphabet contains 39 letters and has

many sounds which do not exist in other languages. Word order is not fixed unlike Chinese. The sound system of Chinese is marked by its use of tones to indicate differences of meaning between words or syllables that are otherwise identical in sound (i.e., have the same consonants and vowels). Modern Standard Chinese has four tones, the language is written in characters. Thus, Chinese is a logographic language whose orthography is character based. For learners of Chinese whose native language is alphabet-based, the large disparity between the different writing systems makes the learning of reading and writing especially difficult. So, it is obvious that learning Chinese is a quite unique process for Armenian population which requires corresponding approaches and methods used by qualified teachers.

Hugo Yu-Hsiu Lee points out that in recent years, language learning motivations and language learning identities have been the focus of attention in applied linguistics and language education. Motivation and identity are identified and discussed frequently in the academic literature on teaching/learning English as a foreign/second language. However, as we know from the available literature on teaching/learning Chinese as a foreign/second language, very little research has been devoted to the language as an intra-organizational institutional language [1, p. 168].

China's fast economic development and its rising international status has facilitated a "Chinese-learning boom" in many places all over the world, and the number of people learning Chinese is continuously increasing in South Caucasian countries. The only institution in Armenia where Chinese is taught by native speakers is Confucius Institute, university lecturers are several Chinese and mostly non – native Chinese lecturers. School teachers are all local overseas Chinese teachers, in other words non – native. The main reason of Chinese being taught by non- native teachers is the shortage of native teachers, the second one, which according to our recent studies is more important, is the cultural difference between people of Armenia and China, besides different level of English and Russian language knowledge of teachers and students, which complicates the process of learning and digesting information. It is worth mentioning that the official language of Armenia is Armenian. Russian and English are foreign languages to Armenian population. In this respect, we tend to believe that the localization of Chinese language teachers will not only contribute to a more contextualized Chinese language teaching but will also ensure the sustainable development of the Chinese language program in Armenia. Localization refers to the process of making a particular service or product more appropriate or suitable to the targeted audience in a particular country [2]. In other words, localization of Chinese teachers is about training local teachers for Chinese language education.

According to Yang, the shortage of Chinese teachers can only be solved through the cultivation of local teachers to teach Chinese, it will not only result to an effective Chinese language teaching but will also provide stable Chinese faculty. Yang suggests establishing teaching assessment system to carry out monitoring and assessment on classroom teaching and learning through students' evaluation of teaching, teachers' evaluation of teaching, peer's mutual evaluation, and teachers' self-assessment. He also suggests establishing a perfect Chinese

teacher professional title appraisal system. The appraisal result of professional title is not only directly related to wage, but also related to various scientific research project expenditure, further education, abroad exchange, and other opportunities to form a virtuous circle development in which the teaching and scientific research drives professional title appraisal and the professional title appraisal improves the level of teaching and scientific research [3, p. 199]. We fully support Yang's ideas on ways of solving shortage problem of overseas Chinese teachers.

According to Cavin F Pamintuan, the best Chinese teacher is proficient in both Chinese Mandarin and local language and share the same cultural and linguistic backgrounds with the learners. The difficulties of Chinese volunteer teachers to use English in expressing some language concepts may hinder the students to better understand Chinese Mandarin, however, the local teacher can use local language or dialect to let the students learn the concept easily [4, p. 272].

UNESCO has been leading the way and advocating for multilingual education based on the mother tongue from the earliest years of schooling. UNESCO research shows that education in the mother tongue is a key factor for inclusion and quality learning, and it also improves learning outcomes and academic performance. In many countries, teaching and learning tools, as well as content are not always able to reflect linguistic diversity; they are mostly compiled and provided in dominant national and international languages [5].

Nowadays in Armenia the number of Chinese language learners is constantly increasing, however, there is a serious shortage of qualified teaching personnel providing education quality. Teaching Chinese in Armenia has not been developed for a long time, and there is a lot of gaps for improvement in its development. It is crucial to agree with Zhang that two students may face the same problems in the whole learning process. However, the reasons for the problems may be different, which requires teachers to understand the diversity of students, teachers to strive to meet their unique learning requirements, and teachers to help improve their learning. The differences in children's ways of learning a second language create some teaching challenges. This requires teachers to choose learning techniques appropriate for each student's characteristics based on their cognitive level and capacity to learn in future teaching practice [6, p. 135]. There are still many problems in this sphere, the most critical of which is the problem of teaching localization. Localization is a direct response to the traditional design of teaching which is inflexible and irrelevant to the learners' lives. It relates the curriculum of teaching and learning of a specific subject to local conditions or environment. What we call teaching localization refers to two aspects—the localization of teaching personnel and teaching resources. As we all know, teaching localization greatly improves the effectiveness of teaching and helps learners better understand the target language and the culture of the target country through the world picture of the mother tongue and the culture of the country.

According to Wen, the lack of research into Chinese language acquisition directly affects Chinese language teaching, a deficiency that hampers learning and underserves students. Instructors need to be updated on the current research findings to teach effectively. What determines the quality of classroom instruction

is research-based knowledge of learners and learning processes. Well informed instructors can optimize for appropriate pedagogical approaches and instructional conditions for their students [7, p. 1].

Understanding of the educational culture of abroad cultures is required when teaching overseas for reaching more effectiveness in foreign language learning. Such global understanding requires joint communication efforts and can only be attained by a deliberate and consistent mutual commitment to the objective. Overseas teachers are day by day meeting new challenges in the era of world globalization. Cognitive acquisition of foreign language learning is a complicated process which demands renewing existing skills and constant training on new teaching recourses.

Alfred Ndhlovu mentions that cultures are rapidly undergoing evolution and that they have become more fluid than before, teaching culture in foreign language classes has become more challenging than before. First, this development challenges the traditional methods of teaching culture which have emphasized on imparting what is understood as a homogeneous target language culture to the learner without considering how this knowledge is transferred and how it benefits the learner community. Secondly, the multiplicity of cultures within the target language communities and their ever-changing nature in relation to the global world questions the very notion of what we call the “target language culture”. It may be better to teach culture in foreign language classes from a cross-cultural perspective and using the learner’s cultural and local environment as a platform [8, p. 13].

The goal of the localization of overseas Chinese teachers is to introduce Chinese language and culture to the world. We believe that in the future there will be more professional localized teachers who will be willing to introduce China to their students through the prism of their very own experience. Spending money, energy and time retraining of overseas Chinese teachers is the best investment in teaching localization.

## REFERENCES

1. *Hugo Yu-Hsiu Lee*. Learning Chinese as the United Nations Language? Implications for Language Learning Motivation and Identity in Adult Higher Education [Electronic resource] // *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 1. URL: <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/ijhe> (дата обращения: 16.10.2023).
2. Cambridge University Press. Meaning of localization in English [Electronic resource]. 2020. URL: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/localization> (дата обращения: 16.10.2023).
3. *Yang, S.* Several Thoughts on Current Chinese Education in the Philippines // *International Conference on Education Technology and Social Science*. Atlantis Press. 2014. P. 196–200.
4. *Cavin F. Pamintuan*. Reducing the Impact of Pandemic on Chinese Language Education in the Philippines through the Localization of Chinese Teachers International // *Journal of Language Education*. 2021. Vol. 5. No 4. P. 271–284.

5. UNESCO. Why mother language-based education is essential [Electronic resource]. 2022. February 18. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/why-mother-language-based-education-essential> (дата обращения: 15.10.2023).
6. Zhang Jiaji. Current Issues in Chinese Language Teaching // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2021 International Conference on Education, Language and Art (ICELA 2021). 2022. Vol. 637. P. 135–138.
7. Wen Xiaohong. The Acquisition of Chinese as a First and Second Language. 2020. P. 1–13.
8. Alfred Ndhlovu. “Domesticating the Foreign”: An Introduction to the Concept of Localisation as a Strategy of Teaching Culture in Foreign Language Learning [Electronic resource] // Canadian Journal of Language and Literature Studies. Vol. 1(1). 2021. P. 7–14. URL : [https://www.researchgate.net/publication/354067748\\_Domesticating\\_the\\_Foreign\\_An\\_Introduction\\_to\\_the\\_Concept\\_of\\_Localisation\\_as\\_a\\_Strategy\\_of\\_Teaching\\_Culture\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/354067748_Domesticating_the_Foreign_An_Introduction_to_the_Concept_of_Localisation_as_a_Strategy_of_Teaching_Culture_in_Foreign_Language_Learning) (дата обращения: 16.10.2023).

*УДК 378. 147*

**Алешникова Валерия Викторовна**, ассистент  
 ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
 Москва, Российская Федерация  
 электронная почта: [vvaleshnikova@yandex.ru](mailto:vvaleshnikova@yandex.ru)

**Valeriia Aleshnikova**, assistant  
 Moscow City University, Moscow, Russian Federation  
 e-mail: [vvaleshnikova@yandex.ru](mailto:vvaleshnikova@yandex.ru)

## КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В статье рассматриваются требования, выдвигаемые к преподавателям иностранного языка для специальных целей. Проведена систематизация этих требований. Предложены приёмы, которые могут быть использованы для развития профессиональных компетенций во время обучения будущих преподавателей.

*Ключевые слова:* язык для специальных целей; профессиональные компетенции преподавателей; развитие профессиональных компетенций; подготовка преподавателей языка для специальных целей; приемы для развития профессиональных компетенций.

## KEY ASPECTS OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR SPECIAL PURPOSES

The article discusses the requirements put forward to teachers of a language for special purposes. The systematization of these requirements has been carried out. The techniques that can be used for the development of professional competencies during the training of future teachers are proposed.

*Key words:* language for special purposes; professional competencies of teachers; development of professional competencies; training of language teachers for special purposes; techniques for the development of competencies.

Исследователи в области обучения преподавателей иностранного языка (ИЯ) отмечают, что при подготовке педагогических кадров, которые впоследствии будут работать в лингвистическом вузе, может возникнуть необходимость создания специальных условий [1, с. 109–110; 2, с. 758–767; 3, с. 58]. По их мнению, часто профессиональная квалификация преподавателя ИЯ в непрофильном вузе является недостаточной для обеспечения эффективной профессионально-педагогической деятельности. По этой причине Е. И. Черкашина подчеркивает необходимость разработки теоретико-методологических основ обучения языку для специальных целей (ЯСЦ) [3, с. 59–60]. Они должны включать в себя современные требования к уровню лингво-профессиональных умений преподавателя для работы в неязыковых учебных вузах. Иными словами, есть необходимость пересмотра системы подготовки будущих преподавателей ЯСЦ.

Профессор Е. Г. Тарева утверждает, что подходы к разработке содержания педагогических магистерских программ и организации оценочных процедур следует изменять и оптимизировать [2, с. 758–767]. Поскольку в основе программы лежит ориентация как на явно выраженные, так и на неявно выраженные черты и качества будущего профессионала, то должно быть разнообразие типов и форм оценивания, вариативность проблемных заданий, учитывающих индивидуальные особенности студентов. Необходимо обеспечить максимально гибкую и прозрачную систему построения курса.

Для оптимизации программы по подготовке будущих преподавателей ЯСЦ целесообразно провести анализ и систематизацию существующих требований к преподавателю ЯСЦ. К ключевым мы относим:

- умение переключаться с одной профессиональной области на другую. Быть готовым профессионально проводить анализ запросов аудитории, которая планирует работу в определенной сфере деятельности. При разработке программы должны учитываться как компетенции лингвистического, так и профессионального характера. Важно учитывать специфику дальнейшей профессиональной деятельности;

- умение подбирать адаптированный аутентичный, актуальный и соответствующий специализации студентов материал. Уметь разрабатывать учебные пособия, отбирать и адаптировать учебный материал с учетом уровня обучающихся, специфики образовательного учреждения;

- умение совмещать роли преподавателя, психолога, разработчика курса, поставщика материалов, исследователя и оценивающего. Уметь формулировать цели и задачи курса, разрабатывать средства контроля полученных знаний и умений, учитывать психофизиологические особенности обучающихся (левополушарные и правополушарные функции), например, представление заданий в виде алгоритмов, таблиц, схем.

Формирование профессиональных компетенций преподавателей ЯСЦ сейчас становится приоритетом в педагогической магистерской программе. По окончании освоения программы преподаватель ЯСЦ должен акценти-

рывать внимание своих обучающихся на идее использования изученных языковых конструкций в контексте профессионального взаимодействия. В ходе изучения фрагментов иноязычной культуры происходит усвоение модели мира на основе иностранного языка, которое ограничено определенным набором лексических и грамматических единиц.

Для повышения эффективности обучения магистерские программы по подготовке будущих преподавателей ЯСЦ должны предусмотреть возможность:

1) знакомства с психологическими, лингвопсихологическими и когнитивно-коммуникативными особенностями студентов неязыковых вузов (в рамках практики, при посещении занятий в нелингвистических вузах);

2) изучения специфики предмета обучения (язык для специальных целей): какой английский язык должен быть у инженеров, медиков и т. д. Чтобы преподаватель мог четко определять цели обучения, объем потенциально изучаемого материала;

3) рассмотрения специфики образовательного контекста и тех приоритетов, которые связаны с обучением иностранным языкам в нефилологических вузах на сегодняшний день.

Предлагаем следующие возможные приемы для подготовки и тренировки преподавателей-магистров с учетом требований, предъявляемых к преподавателям ЯСЦ:

- командный мозговой штурм. Это поможет находить решения соответствующих проблем в преподавании ЯСЦ. Проблемы могут быть взяты как из личного опыта преподавания магистрантов, так и быть предложены преподавателем-методистом;

- деловые игры. Будущим преподавателям ЯСЦ нужно чувствовать себя уверено в аудитории. Устные выступления, управление процессом построения занятия, представление презентаций перед разнообразной аудиторией будут способствовать готовности принимать решения в меняющихся условиях, адаптировать дидактическую речь в зависимости от особенностей слушателей, управлять процессом занятия в неязыковом вузе;

- учебные дебаты. Такие занятия помогут будущим преподавателям выражать свое противоположное мнение, делая это корректно по отношению к другим участникам дискуссии. Магистранты разовьют способность принимать мнения других людей и отмечать сильные стороны предложенной идеи;

- дневник самоанализа. Очень полезно в ходе педагогической практики проводить саморефлексию с указанием возникших трудностей в ходе практики. Предлагать способы устранения проблем и получать советы наставников. Не менее важным будет проведение анализа работы коллег (как молодых, так и опытных) с критическим осмыслением форм, применяемых на занятии. Оценка должна проводиться по четкому плану, например: тема, цель занятия, задачи, особые формы и приемы организации занятия, вербальное / невербальное наполнение занятия и т. д.



Считаем необходимым разработку качественной модели магистерской программы в соответствии с современными требованиями к преподавателям ЯСЦ, в которой в равной степени будет представлена профессиональная лингвистическая и методическая подготовка будущих преподавателей ИЯ. Адаптивность, подвижность программы даст возможность в дальнейшем справляться с педагогическими задачами в неязыковых вузах. Междисциплинарные связи в обучении профессионально-ориентированной коммуникации должны быть в центре внимания. Система подготовки, кроме того, обязана учитывать специфику преподавания ЯСЦ, будущую деятельность студентов, особенности их мышления и речевого поведения, профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова О. П. Практико-ориентированные задачи в подготовке преподавателей иностранного языка для специальных целей // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 109–111.
2. Tareva E. G., Tarev B. V. The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions [Electronic resource] // XLinguae. 2018. Vol. 11. No 2. P. 758–767. DOI 10.18355/XL.2018.11.02.59.
3. Черкашина Е. И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2012. № 5(120). С. 58–64.

УДК 881:378

**Власова Анна Сергеевна**, старший преподаватель  
Ярославский государственный педагогический университет  
имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация  
электронная почта: beeana@mail.ru

**Anna Vlasova**, Senior Lecturer  
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl,  
Russian Federation  
e-mail: beeana@mail.ru

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются вопросы, посвященные профессионализации личности преподавателя. Автор выделяет профессиональные знания и умения, которым должен обладать будущий преподаватель иностранного языка. Приходит к мнению о том, что преподаватель должен уметь строить речевое общение с учетом речевого регистра.

*Ключевые слова:* профессиональные знания; профессиональные умения; речевой регистр; моделирование речевого общения.

## PROFESSIONAL SKILLS AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The article discusses issues related to the professionalisation of the teacher's personality. The author highlights the professional knowledge and skills that a future foreign language teacher should possess. The author comes to the opinion that the teacher should be able to communicate taking into account a speech register.

*Key words:* professional knowledge; professional skills; speech register; modeling of speech communication.

Профессиональное образование играет ключевую роль в формировании профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Наличие профессионального образования предполагает становление социально и профессионально активной личности, которая обладает высоким уровнем сформированности профессиональных навыков и умений, отличается мобильностью и профессионализмом. Здесь стоит отметить умение творчески применять знания в профессиональной деятельности и способность самостоятельно приобретать новые знания и навыки в дальнейшей профессиональной жизни. Нельзя не упомянуть факт того, что профессиональное образование неразрывно связано с профессиональной компетентностью преподавателя. Вслед за Е. Г. Таревой, под профессиональной компетентностью будем понимать «совокупность способностей, качеств, ценностных ориентаций, позволяющих человеку мобилизовать в конкретной ситуации имеющиеся знания, умения и опыт деятельности», которая отражает основные параметры, однако не обеспечивает связь личности преподавателя с современными цифровыми технологиями [1, с. 4]. Предположим, что парадигмой современного иноязычного образования в цифровом мире становится ориентир на профессионализацию личности будущего преподавателя. Перейдем к рассмотрению данного вопроса с позиции профессиональных знаний и умений.

Современный преподаватель должен обладать знаниями о:

- 1) исторической, политической, экономической и социальной ситуации, технологическом прогрессе, экологических проблемах, межкультурных отношениях в стране изучаемого языка;
- 2) современных проблемах студентов в зависимости от страны проживания, связанные с социальной адаптацией, образованием, здоровьем, эмоциональным благополучием и др.;
- 3) психологических аспектах, которые оказывают влияние на процесс обучения иностранному языку (в частности эмоциональная составляющая, типология личности);
- 4) необходимости выбора профессионального контекста с учетом его прагматической составляющей.

Полагаю, что первые три пункта являются неоспоримыми, фундаментальными основами. Однако перед современным преподавателем возникает новый вызов – учет профессионального контекста в процессе обучения иностранному языку. В этой связи позволю предположить, что обучение иностранному языку должно осуществляться в определенном профессио-

нальном контексте, с целью стимулирования использования языка в моделируемых ситуациях речевого общения на аутентичном материале. Ключевым моментом является наличие глубокий знаний в области методики преподавания иностранных языков и умение применять их на практике.

Преподаватель иностранного языка, как эталон, должен уметь применять вышеуказанные знания на практике. Это означает, что иностранный язык в речи преподавателя является как средством общения, так и средством моделирования контекстных ситуаций во время речевого общения в образовательном процессе. Однако нельзя учитывать исключительно уровень языковой подготовки, преподавателю стоит владеть различными регистрами речевого общения, которые позволят ему выстраивать процесс взаимодействия с учащимися. Иными словами, у современного преподавателя иностранного языка должны быть не только профессиональные знания и умения, но и способности владения искусством профессионального общения, умения моделировать образовательный процесс с учетом четырех взаимосвязанных аспектов этого процесса: личностных, психологических, педагогических и профессиональных.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А. Л., Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М. : ФЛИНТА, 2021. 48 с.
2. Никитенко З. Н. Профессор Галина Владимировна Рогова – сердце, отданное людям и науке // Иностранные языки в школе. 2022. № 9. С. 39–45.
3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске. М. : Прометей, 2023. 210 с.
4. Журина А. С. Некоторые аспекты формирования компонентов прагмалингвистической компетенции // Ярослав. пед. вестн. 2015. № 6. С. 120–122.

УДК 378 : 811

**Горская Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук  
Речицкий государственный педагогический колледж,  
Речица, Республика Беларусь  
электронная почта: igorskaya@yahoo.com

**Irina Gorskaya**, PhD in Pedagogy  
Rechitsa Teacher Training College, Rechitsa, Republic of Belarus  
e-mail: igorskaya@yahoo.com

#### РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается проблема рефлексивной деятельности в условиях профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Представлен алгоритм развития рефлексивных умений для становления рефлексивного самосознания.

*Ключевые слова:* рефлексивная деятельность; рефлексивные умения; виды рефлексии; алгоритм развития рефлексивных умений; рефлексивное самосознание.

## REFLECTIVE ACTIVITY AS A MEANS OF A WOULD-BE TEACHER PROFESSIONAL SKILLS DEVELOPMENT

The article deals with the problem of professional training of teachers of a foreign language in respect of reflective activity. Algorithm of reflective skills development for reflective self-consciousness is provided.

*Key words:* reflective activity; reflective skills; types of reflection; algorithm of reflective skills development; reflective self-consciousness.

Качественное обновление среднего образования, которое осуществляется в настоящее время в Республике Беларусь, возможно лишь при наличии эффективной системы подготовки учителя, глубоко знающего свой предмет, владеющего разнообразными методами, приемами и средствами обучения и воспитания. Одной из важнейших задач в ходе профессиональной подготовки учителя иностранного языка в педагогическом колледже является проектирование рефлексивной деятельности как целенаправленного процесса, цель которого состоит в развитии у учащихся не только рефлексивных умений, но и способности к самоконтролю и самокоррекции, к рефлексивной самооценке уровня своих достижений и саморегулированию собственно процесса овладения иностранным языком.

Смысл рефлексии состоит в том, что именно она позволяет взглянуть учащемуся на себя извне, тогда как акт рефлексии – это всегда выход из деятельности и исследование трудностей извне, а затем критический анализ своей деятельности и проектирование новой. Рефлексивная деятельность обеспечивается, прежде всего, степенью рефлексивного осмысления познавательных процессов, т. к. у учащегося возникает новое отношение к уровням осознанности, развивается способность рефлексировать опыт учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания.

Важные составляющие рефлексивного процесса – это осознание своей ограниченности и стремление расширить границы своих возможностей. Поэтому в процессе профессиональной подготовки будущего учителя необходимо сформировать культуру рефлексивного овладения иностранным языком. В этой связи актуальны три основные характеристики рефлексивной деятельности по Л. С. Выготскому.

*Произвольность* – это способность учащегося по своему выбору в результате ориентировки в ситуации осуществлять или не осуществлять то или иное действие.

*Намеренность* – способность учащегося осуществлять выбор из ряда возможных действий, используя ориентировку в факторах, обуславливающих ситуацию выбора. Понятие намеренности предполагает не просто запуск действия, а ориентировочную активность, в ходе которой учащийся принимает решение о совершении того или иного действия.

*Сознательность*, которая предполагает презентацию в сознании цели действия, а также способность принимать решение о действии по ходу его выполнения, не дожидаясь конечного результата и его совпадения или несовпадения с поставленной целью.

Приняв за основу характеристики рефлексивной деятельности по Л. С. Выготскому, обозначим систему рефлексивных умений учащихся в плане снижения плотности языковых ошибок, обеспечивающих психолингвистическую основу дальнейшего овладения иностранным языком и предполагающих коррекцию устойчивых типичных и трудноискоренимых ошибок. Она включает:

- рефлексивные умения целеполагания и целеудержания, т. е. следует понимать предложенные цели, формулировать и удерживать их до момента реализации самими учащимися;
- рефлексивные умения моделирования, т. е. необходимо выделять важные условия для реализации цели, отыскивать в своем опыте представление о предмете потребности;
- рефлексивные умения программирования, т. е. следует выбирать соответствующий цели способ преобразования заданных условий, подбирать нужные средства, определять последовательность отдельных действий;
- рефлексивные умения оценивания, т. е. умения оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий и достижений;
- рефлексивные умения коррекции – умения определять, какие изменения улучшат результат, а что не соответствует предъявленным требованиям.

В условиях коммуникативного, коммуникативно-когнитивного и компетентностного подходов к обучению иностранным языкам рефлексивная деятельность находит свое непосредственное применение в методике коррекции ошибок учащихся, способствует качественному изменению и перестройке ориентировочной основы спонтанной речевой деятельности и снижению плотности ошибок. Под плотностью ошибок мы понимаем количество допущенных языковых ошибок по отношению к объему речевого произведения.

Правильность иноязычного высказывания учащихся обеспечивается рядом психолингвистических факторов. В этой связи рефлексивная психолингвистика направлена на моделирование сознательно контролируемых речевых процессов. С переходом от спонтанной неосознаваемой речи к контролируемому речевому поведению повышается степень произвольности, намеренности и сознательности речи. Если чисто спонтанная речь жестко не детерминирована, а выбор вариантов в ней осуществляется автоматически в соответствии с заданными параметрами, то контролируемая речь допускает намеренный и сознательный выбор оптимального варианта. При этом она допускает опору на вводимые извне корригирующие сигналы. В этой связи целесообразно обозначить функции рефлексивной деятельности:

- позволяет сознательно планировать выбор языковых средств, регулировать и контролировать правильность речевого высказывания;
- дает возможность фиксировать зоны затруднений, оценивать речевое произведение на предмет плотности ошибок;

- предполагает анализ корпуса допущенных ошибок в плане их природы и истоков;
- способствует снижению количества ошибочных действий учащихся в целом.

Типы рефлексивной деятельности, выделенные в научных исследованиях, можно применять и в работе над типичными ошибками. Обозначим некоторые из них.

Интеллектуальная рефлексия (M. Van Mannen, L. Schulman) направлена на технологию учебной деятельности, в нашем случае на эффективность применения приемов предупреждения и коррекции типичных ошибок, фокусируя внимание на когнитивном аспекте рефлексии.

«Рефлексия в процессе действия» (D. A. Schon) предполагает возможность вносить коррективы в свои действия в зависимости от ситуации, в том числе и возможность гибкого исправления ошибочных действий по ходу выполнения задания на основе сформированного самоконтроля или с помощью сигналов дифференцированного / недифференцированного указания на ошибку.

«Рефлексия на совершенное действие» (N. Hatton, D. Smith) – это анализ собственной деятельности, ее интерпретация и подведение итогов. Критическая рефлексия речевой деятельности включает самооценку и самокоррекцию допущенных ошибок.

«Рефлексия предстоящего действия» (J. Killon, G. Todnew), которая рассматривает действие как желаемый результат, возможна на основе предыдущих двух типов рефлексии. Иными словами, этот тип рефлексии проектирует будущее действие с учетом потенциальных зон типичных ошибок, их природы и истоков, тем самым снижая вероятность их появления.

Однако утверждение в современной языковой политике концепций автономного и кооперативного обучения позволяет взглянуть на процесс формирования рефлексивных умений под иным углом и выделить личностную рефлексивную и кооперативную.

Представляется, что личностная рефлексия ориентирована на самого учащегося как мыслящего субъекта, сознательно анализирующего допущенные в процессе речевой деятельности типичные ошибки и причины их возникновения, тогда как кооперативная рефлексия направлена на обучение рефлексивному взаимонаблюдению для осмысления таксономии типичных ошибок и ассимиляции «чужой» рефлексии.

Отметим, что все типы рефлексивной деятельности активизируются, т. е. происходит так называемый «сдвиг рефлексии» (М. В. Волкова), при условии создания на занятии установки наблюдать, анализировать и исправлять собственную речевую деятельность. В качестве примера приведем образцы некоторых заданий.

- Анализ ошибок с помощью памятки «Рефлексия допущенных ошибок» (*Error Reflection Progress Sheet*), включающей следующие вопросы:

– *What sort of mistakes have you made this week (in oral and written English)?*

– *Were these just careless mistakes or errors? (May be you didn't understand the rule.)*

– *What do you intend to do to understand this point better? Which book will help you?*

– *How can you make fewer careless mistakes and errors?*

– *How would you rate your progress this week on a scale from 1 to 10?*

• Специальные задания на рефлекссию допущенных ошибок, например:

– *Analyse the errors you have made in Use of English or speaking activities.*

– *Write down the most important things you should avoid doing or you must always remember to do in speaking activities.*

Алгоритм развития рефлексивных умений в ходе рефлексивной деятельности представляется нам следующим образом: практическая деятельность как средство овладения иноязычной речью; фиксирование зон затруднений; осознание этих затруднений; последующий рефлексивный анализ ошибочных действий; проектирование новых действий и их реализация.

Рассмотрим алгоритм тактических действий преподавателя и учащихся при работе над типичными ошибками, направленный на развитие рефлексивных умений у учащихся. В качестве примера возьмем часто смешиваемые глаголы *rise / raise*. Разделив доску на две части, справа запишем предложения с ошибками, а слева дадим их правильные эквиваленты:

\* *Mike raises very early in the morning.* || *Mike rises very early in the morning.*

\* *She rose their salaries too often.* || *She raised their salaries too often.*

Для снижения эффекта интерлингвистических и интралингвистических процессов необходимо сопоставление и подчеркивание различий либо в рамках одной языковой системы, либо между контактирующими языковыми системами. В этой связи покажем различия в объеме значений часто смешиваемых глаголов:

*Rise (rose, risen) means 'to get up by one's power'. The verb rise is intransitive, it doesn't require an object. Say: The sun rises at six o'clock.*

*Raise (raised, raised) means 'to lift an object or to grow or increase'. It is transitive. Say: Raise your right hand.*

Предложим учащимся выполнить упражнение на выбор нужного глагола: *The moon has already\_ . The box is too heavy, I can't it. Don't \_\_ your voice. She \_\_\_ from her seat and left the room.*

Когнитивный аспект рефлексивной деятельности предполагает готовность к изменению имеющихся у учащихся когнитивных схем ввиду специфики культуры страны родного языка путем ряда учебных стратегий.

В рамках лингвистического аспекта рефлексивной деятельности анализируется процесс образования лингвистических иноязычных понятий, зоны потенциальных трудностей, их природа и истоки.

В результате рефлексивной деятельности формируется рефлексивное самосознание, т. е. способность будущего учителя иностранного языка к са-

моанализу, самооценке и самоконтролю своей речевой деятельности, чтобы сделать вывод о дальнейших стратегиях по овладению иностранным языком. А это в настоящее время соотносится с теорией метапознания [1, с. 32], предполагающей управление собственными мыслительными процессами.

В заключение отметим, что рефлексивная деятельность важна для интеллектуализации процесса овладения иностранным языком. В итоге закладывается очередной кирпичик в фундамент коммуникативной компетенции и филологического образования в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Тимова С. В., Баринова К. В.* Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 29–37.

УДК 371.31

*Демьяненко Татьяна Андреевна, директор Института Конфуция  
Минский государственный лингвистический университет,  
Минск, Республика Беларусь  
Электронная почта: tadem1211@gmail.com*

*Tatiana Demianenko, Director of Confucius Institute  
Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus  
e-mail: tadem1211@gmail.com*

## О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматриваются основные теоретико-методологические положения, совокупный учёт которых при конструировании образовательного процесса по дисциплинам иностранного языка на начальном этапе подготовки будет способствовать созданию возможностей для профессионально-направленного обучения студентов, в частности, формированию у них профессиональных ценностей учителя иностранного языка.

*Ключевые слова:* профессиональные ценности учителя иностранного языка; системный подход; личностно ориентированный подход; деятельностный подход; аксиологический подход.

## ABOUT THEORITICAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS BY MEANS OF LANGUAGE DISCIPLINES

The article deals with basic theoretical and methodological aspects of the foreign language educational process at the initial stage of training of a future foreign language teacher. The consideration of these aspects contributes to creating possibilities of arranging students professionally oriented activities in the process of learning, and thus to the formation of foreign language teachers' professional values.



*Key words:* professional values of a foreign language teacher; systematic approach; personality-oriented approach; activity approach; axiological approach.

Формирование профессиональных ценностей – одна из важнейших задач подготовки современного учителя иностранного языка. Профессиональные ценности как ориентиры педагогической деятельности, как приоритеты и характеристики профессионального труда, как требования к выполнению функций по формированию поликультурной личности ученика в процессе овладения иноязычной коммуникативной компетенцией представляют собой совокупность ценностей-знаний, ценностей-отношений и ценностей-средств, определяющих профессиональную позицию педагога, его отношение к ученику как носителю родной культуры в процессе изучения иностранного языка; к языковому образованию как важнейшему фактору обеспечения предпосылок для адаптации человека в глобализующемся мире; к себе как ретранслятору культуры народа-носителя изучаемого языка [1].

Сложность, важность и значимость обозначенной задачи требует ее решения средствами всех учебных дисциплин. Рассмотрим возможности формирования профессиональных ценностей у будущего учителя иностранного языка на начальном этапе обучения в высшей школе посредством языковых дисциплин.

Формирование искомых ценностей в процессе изучения студентами иностранного языка предполагает осуществление этого процесса на основе учета положений ряда методологических подходов: системного, личностно ориентированного, деятельностного, аксиологического. Как показало принятое нами исследование, последовательное руководство требованиями обозначенных подходов позволяет обеспечить профессионально-направленный характер обучения студентов иностранному языку, в частности создать условия для формирования у них ценностей-знаний, ценностей-отношений и ценностей-средств.

Формируемые ценности представляют собой совокупность принципиально значимых характеристик личности учителя, находящихся в сложной взаимосвязи и образующих определенную систему [2]. Выявление закономерностей и особенностей их формирования как целостного образования в процессе изучения иностранного языка требует последовательной опоры на положения системного подхода. Этот подход дает возможность исследовать процесс формирования профессиональных ценностей как единого целого в ходе реализации основного содержания обучения иностранному языку на основе всестороннего учета внутренних связей между формируемыми ценностями-знаниями, ценностями-отношениями и ценностями-средствами. Важно также отметить, что конструирование образовательного процесса на основе положений системного подхода дает возможность учитывать факторы, которые влияют на характер протекания механизмов интериоризации, идентификации и экстериоризации обозначенных ценностей и определять пути их эффективного формирования.

Роль личностно ориентированного подхода к формированию профессиональных ценностей в процессе изучения иностранного языка состоит в том, что последовательный учет его положений позволяет обеспечивать организацию образовательного процесса, когда студент выступает как субъект профессионально-направленной деятельности, и, в соответствии с этим, осуществлять целеполагание и отбор содержания обучения [3]. Руководство положениями обозначенного подхода дает возможность создать в образовательном процессе условия для формирования положительного отношения у будущего учителя иностранного языка к себе как ретранслятору культуры народа-носителя изучаемого языка, осознания им различия между «я» реальным и «я» идеальным в избранной профессии, признания значимости профессионально-личностного самовоспитания и саморазвития. Это становится возможным благодаря тому, что последовательный учет требований личностно ориентированного подхода к формированию профессиональных ценностей в процессе обучения иностранному языку обеспечивает характер обучения, при котором информационные, организационно-деятельностные и коммуникативные связи и связи управления и самоуправления между преподавателем и студентами «работают» на стимулирование обучающихся к активной учебно-познавательной деятельности, в ходе которой происходит формирование искомых ценностей.

Опора на положения деятельностного подхода обеспечивает конструирование процесса обучения студентов иностранному языку таким образом, чтобы в нем имелись условия для организации учебно-познавательной деятельности студентов, стимулирующей их к сознательной и мотивированной активности. Следует отметить, что учет положений деятельностного подхода может способствовать интенсификации профессионально-направленной деятельности студентов, что позволит постепенно формировать у них целостное представление о роли и функциях учителя как носителя и ретранслятора культуры страны изучаемого языка, и тем самым обеспечит освоение ими профессиональной терминологии на иностранном языке, овладение приемами эффективного взаимодействия с учащимися в группе. Таким образом, возникнут возможности формирования и развития у студентов «внутренней мотивации» к профессиональному овладению иностранным языком в целях его преподавания.

Значимость руководства положениями аксиологического подхода заключается в том, что воспитание, образование, обучение и педагогическая деятельность рассматриваются как важные ценности. В рамках данного подхода личность студента также рассматривается как уникальная ценность. Учет требований аксиологического подхода дает возможность в процессе обучения языковым дисциплинам акцентировать внимание на необходимости овладения профессиональными ценностями учителя иностранного языка; позволяет рассматривать механизмы интериоризации и экстериоризации ценностей-знаний, ценностей-отношений и ценностей-средств как процессы пре-

образования внешних ценностей во внутренние: их восприятие, осмысление, личностное принятие и последующая трансформация во внешние ценностные профессионально-направленные действия.

Анализируя с изложенных позиций формирование профессиональных ценностей учителя иностранного языка средствами языковых дисциплин, мы приходим к выводу о том, что положения системного, личностно ориентированного, деятельностного и аксиологического подходов в их совокупности задают требования к технологиям обучения иностранному языку на начальном этапе подготовки. Используемые технологии должны обеспечивать такое осуществление образовательного процесса, в ходе которого учебно-познавательная деятельность студентов на занятиях по иностранному языку будет иметь выраженный профессионально ориентированный характер, способствовать сознательной и мотивированной профессионально-направленной активности студентов как будущих субъектов педагогического труда.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Демьяненко Т. А. Профессиональные ценности учителя иностранного языка // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. 2021. № 1. С. 3–10.
2. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. 3-е изд., доп. и перераб. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 639 с.
3. Силкович Л. А. Система лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка в учреждениях высшего образования. Минск : МГЛУ, 2022. 212 с.

УДК 373.5: 811.111

**Короткевич Жанна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент  
Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,  
Гродно, Республика Беларусь  
электронная почта: [korotkevich\\_zha@grsu.by](mailto:korotkevich_zha@grsu.by)

**Zhanna Karatkevich**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Yanka  
Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus  
e-mail: [korotkevich\\_zha@grsu.by](mailto:korotkevich_zha@grsu.by)

#### ВЗАИМООЦЕНКА В МИКРО-ПРЕПОДАВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье обосновывается целесообразность практико-ориентированного обучения оценочной деятельности как составляющей профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на занятиях по методике преподавания иностранных языков. Представлена двухуровневая модель обучения студентов взаимооценке в процессе микропреподавания.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность учителя иностранного языка; оценка; взаимооценка; процесс оценивания; микропреподавание.

## MUTUAL ASSESSMENT IN MICROTEACHING AS A FACTOR OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The article substantiates the feasibility of practice-oriented training in assessment activities as a component of the professional competence of future foreign language teachers in classes on methods of teaching foreign languages. A two-level model of teaching students mutual assessment in the process of microteaching is presented.

*Key words:* professional competence of foreign language teacher; assessment; mutual assessment; assessment process; microteaching.

В процессе подготовки бакалавров по специальности «Современные иностранные языки» предполагается развитие их профессиональной компетентности, представляющей собой комплексное образование, включающее ряд базовых профессиональных компетенций (БПК). В рамках учебного предмета «Методика преподавания иностранных языков» Образовательным стандартом специальности предусмотрено развитие БПК-9, включающей умение «проектировать, реализовывать и оценивать образовательный процесс по иностранному языку с учетом современных методов и технологий обучения в соответствии с требованиями образовательных стандартов и учебных программ» [1]. Традиционно в процессе обучения методике уделяется значительное внимание рассмотрению теоретических вопросов и практических аспектов, связанных с планированием и реализацией педагогической деятельности будущими учителями иностранных языков. В то же время, как показывают результаты производственной практики, студенты испытывают значительные затруднения в части оценочной деятельности учителя. Этот факт обуславливает, на наш взгляд, целесообразность акцентирования внимания к практическому овладению студентами данным аспектом профессиональной компетентности. Выстраивание образовательного процесса с позиций постнеклассической дидактики высшей школы, что в свою очередь актуализирует саморазвитие будущего учителя при приоритетной роли ценностно-эмоционального компонента развиваемых компетенций, может предполагать включение квази-профессиональной оценочной деятельности непосредственно в образовательный процесс по дисциплине.

В данной статье поделимся опытом организации взаимооценки в рамках микропреподавания на занятиях по методике обучения иностранным языкам.

Мы рассматриваем *микропреподавание* как своего рода ролево-игровой проект, в ходе которого студенты овладевают квантумом методической информации в моделируемой практической деятельности учителя иностранного языка по планированию, проведению, анализу и оценке фрагмента урока. На разных этапах проекта отдельный студент выступает попеременно в ролях «учитель», «ученик», «эксперт-методист». Непосредственно взаимооценка микропреподавания осуществляется на завершающем, рефлексивном, этапе. Такая учебная работа представляет, как нам видится, уникальную возможность для взаимооценки. Именно здесь студент, получив чувственный

опыт, «проиграв» роль ученика и прочувствовав используемые другим студентом (выступающим в роли учителя) средства, способы, приемы обучения, постепенно учится выступать в роли эксперта-методиста, дающего методическую оценку фрагмента урока. В дальнейшем, при подготовке своего фрагмента урока для микро-преподавания, студент будет не только учитывать требования нормативных документов к отбору содержания и средств обучения, имеющиеся материалы учебных пособий, методические рекомендации по планированию и проведению урока, но и сможет критически оценить адекватность предлагаемых им материальных и инструментальных средств обучения намеченной цели урока. Таким образом, организация взаимооценки в микро-преподавании может рассматриваться как фактор развития методической компетенции будущего учителя, а саму оценку, включенную непосредственно в образовательный процесс в качестве одного из аспектов проектной деятельности, можно считать развивающей, а не просто констатирующей.

Для постепенного развития контрольно-оценочных умений студентов в микропреподавании мы разработали двухуровневую модель взаимооценки. Объектом оценки на обоих уровнях выступает процесс микропреподавания. Преподавателю отводится консультативно-координирующая роль: доводятся критерии оценки и разъясняется алгоритм оценивания, при необходимости приводится образец оценивания, комментируются спорные моменты. Используется преимущественно групповая форма работы студентов.

На первом уровне на этапе рефлексии студентам предлагается выступить в роли учителя-коллеги и выразить свое отношение к проведенному в группе фрагменту урока по четырем субъективным, личностно-значимым, критериям в свободной форме. Во-первых, студентам предлагается назвать три вещи, которые понравились, и пояснить свой выбор. Во-вторых, предлагается сказать, что из увиденного хотелось бы попробовать самому на практике. В-третьих, студентам необходимо назвать три вещи, которые они бы сделали иначе на своем уроке, и, в-четвертых, пояснить, каким именно образом они бы это сделали. Такой формат взаимооценки используется на практических занятиях, посвященных рассмотрению вопросов обучения фонетическому, лексическому и грамматическому аспектам иноязычной речи. Организация взаимооценки направлена на подготовку студентов, прежде всего психологическую, к педагогической рефлексии и самооценке; активизацию их мыслительной деятельности с позиции субъекта по проведению анализа и собственно процесса оценивания; усиление мотивационной готовности к само- и взаимоконтролю учебной деятельности в целом. Важным на этом этапе является, на наш взгляд, создание благоприятных дидактических, организационных, психологических условий, способствующих, по мнению экспертов, активному включению студентов в оценочную деятельность [2, с. 67].

На втором уровне на этапе рефлексии студентам предлагается выступить в роли эксперта-методиста и проанализировать, а также оценить

с использованием заданной шкалы оценки проведенный в группе фрагмент урока по общепринятым критериям методического анализа урока. В дальнейшем при изучении темы «Методический анализ урока» студенты уже будут не только в теоретическом, но и в практическом плане подготовлены к проведению подобного рода анализа. Такой формат взаимооценки используется на практических занятиях, посвященных рассмотрению вопросов обучения основным видам иноязычной речевой деятельности. Организация взаимооценки направлена на осознанное овладение студентами комплексным методическим анализом и оценкой фрагмента урока иностранного языка. Важным на этом этапе является формирование представлений о критериях и процедуре оценивания, а также совершенствование коммуникативной оставляющей профессиональной компетенции студентов за счет практического, функционально ориентированного, овладения методической терминологией для объективной предметной оценки.

В целом, организация взаимооценки в микропреподавании на практических занятиях по методике способствует формированию ценностного отношения к ошибке и самостоятельному поиску студентом собственного варианта решения методической задачи, а также развитию самооценки, которая, согласно И. Н. Дерман, представляет собой педагогическую ценность и «выступает в качестве относительно устойчивого структурного образования, центрального компонента Я-концепции, самопознания и процесса самооценивания» [2, с. 52].

С целью выявления отношения студентов к взаимооценке в рамках предложенной двухуровневой модели мы попросили оставить в письменной форме рефлексии. Из полученных от 14 студентов ответов в 13 полностью поддерживается идея оценки процесса микропреподавания. «Плюсом является то, что нас оценивают наши сокурсники, ведь при знакомых людях комфортнее себя чувствуешь; удобно, что в конце можно услышать от них оценку и замечания» (студент 4 курса специальности «Современные иностранные языки»). Один респондент считает недостаточной оценку процесса преподавания, акцентируя внимание на необходимости оценки результата работы учителя, в том числе по итогам контроля деятельности учащихся. Примечательно, что только два студента хотели бы продолжить практику взаимооценивания, предлагаемую на первом уровне, поскольку чувствуют себя более комфортно, имеют бóльшую возможность творчески подойти к оцениванию, выразить разностороннюю критику. Девять студентов отдают предпочтение оценке по заданным критериям и шкалам, предлагаемой на втором уровне. Это позволяет заключить о готовности их к взаимооценке микропреподавания на более высоком профессиональном уровне. Отмечая повышенную сложность такого способа оценивания, каждый из девяти ответивших подчеркивает его преимущества. Приведем некоторые выдержки из ответов, свидетельствующие о положительном отношении студентов к взаимооценке микропреподавания по заданным критериям и шкалам:

– «оценивание по новой системе мне кажется сложнее, увеличивается количество критериев, по которым необходимо проанализировать не только

проведенную работу, но и компетентность преподавателя; однако это позволяет провести полный анализ работы, проделать работу над ошибками»;

– «новая таблица оценки более детальная; если раньше мы только делились мнениями, то сейчас подходим к оценке более серьезно; это намного сложнее, но таблица оценки помогает лучше проанализировать фрагмент урока, увидеть его недостатки и сильные стороны»;

– «мне кажется новая система оценки более эффективной; есть конкретные, четко определенные, критерии, универсальные для любого фрагмента или целого урока иностранного языка; они дают возможность для объективной оценки»;

– «таблица оценки дает четкое понимание, какие аспекты обязательны, без чего проведение урока в целом невозможно; также ценно то, что в таблице приводятся максимальные баллы, которые допустимо дать по каждому критерию»;

– «таблица оценки помогает оценить фрагмент урока более детально; очень полезен пункт о связности этапов; выставление отметок в баллах позволяет более конкретно оценить работу учителя, он знает, что стоит подтянуть и исправить»;

– «оценка по готовым критериям удобнее, указаны все возможные пункты для оценки».

В заключение отметим, что вовлечение студентов в активную оценочную деятельность в процессе микропреподавания способствует осмысленному практико-ориентированному овладению методической компетенцией во всех ее аспектах, а также обеспечивает постепенное формирование психологической готовности непосредственно в студенческой аудитории к реализации педагогической деятельности по обучению школьников иностранному языку.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Современные иностранные языки: ОСВО-6-05-0231-01-2023; введ. 02.08. 2023. Минск : МГЛУ, 2023. 8 с.
2. *Дерман И. Н.* Оценка успеваемости студентов как фактор повышения качества их учения // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2011: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20–21 дек. 2011 г. В 3 ч. Минск : МГЛУ, 2012. Ч. 2. С. 51–54.

УДК 378.147:811'243

**Шерстнева Екатерина Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»,  
Магадан, Российская Федерация  
электронная почта: [mountaincrystal@mail.ru](mailto:mountaincrystal@mail.ru)

*Ekaterina Sherstneva, PhD in Philology, Associate Professor  
North-Eastern State University, Magadan, Russian Federation  
e-mail: mountaincrystal@mail.ru*

## ОЦЕНКА ДОСТОВЕРНОСТИ ИНФОРМАЦИИ В РАБОТЕ ПЕРЕВОДЧИКА В ЭПОХУ ИНТЕРНЕТА

В статье рассматривается эффективность использования интервью с профессиональными переводчиками как инструмента оценки актуальности и достоверности информации, необходимой для качественной интерпретации текста.

*Ключевые слова:* достоверный; переводческая деятельность; информация; интервью; анализ.

## ASSESSMENT OF INFORMATION RELIABILITY IN THE WORK OF A TRANSLATOR IN THE INTERNET AGE

The article examines the effectiveness of using interviews with professional translators as a tool for assessing the relevance and reliability of information necessary for high-quality interpretation of the text.

*Key words:* reliable; translation activities; information; interview; analysis.

*Science, my lad, is made up of mistakes,  
but they are mistakes which it is useful to make,  
because they lead little by little to the truth.  
Ж. Верн, «Путешествие к центру Земли»*

В наше время, когда переводчики активно используют информацию из Интернета в своей работе, вопросы актуальности и достоверности исходных данных становятся важными аспектами переводческой деятельности. Эпоха цифровой трансформации и мгновенного доступа к информации предоставляет практикам перевода уникальные возможности, но также ставит перед ними вызовы, связанные с анализом, фильтрацией и верификацией данных. Наш исследовательский труд направлен на анализ доступных переводчикам современных методов и инструментов для оценки актуальности и достоверности источников, в частности такого процесса, как интервью с профессиональными переводчиками, а также на рассмотрение важности развития навыков информационной грамотности в контексте переводческой подготовки.

По мнению Д. Сэйлс и М. Пинто, профессиональным переводчикам не хватает специализированных ресурсов проверенного качества и гарантированной надежности как на лингво-терминологическом, так и на контекстуально-культурном уровне [1, p. 252]. Данное высказывание подкрепляет наш постулат о том, что критическая оценка источников становится потребностью профессиональных переводчиков и воспринимается ими как неотложный этап, позволяющий выдерживать сроки выполнения задач, имея в своем распоряжении доступные информационные источники.



Так, основными информационными потребностями/сложностями для практиков перевода являются:

- проверка источников и/или информации из-за проблем с информационным шумом, особенно в среде Интернета;
- терминологические и идиоматические потребности, которые не удовлетворяются имеющимися в настоящее время словарями, в частности для языков этнических меньшинств;
- информационные потребности в поле специализации (литература, правовые системы и т. д.);
- потребность в культурной информации о контексте переводимых текстов;
- трудности с доступом к экспертам, личным источникам;
- составление параллельных текстов (то есть текстов, связанных с тематикой переводимого текста) [1, p. 252].

Для холистической оценки актуальности и достоверности исходных данных в работе переводчика в эпоху Интернета можно применить разнообразные подходы и методы. Представим ниже некоторые из них:

1. **Анализ контента источников:** исследование может начаться с детального анализа контента веб-сайтов, текстов, документов и других ресурсов, с которыми сталкивается переводчик. Это позволит определить, насколько актуальна и достоверна справочная и специализированная информация.

2. **Анкетирование и опросы:** с использованием анкет и опросов можно собрать мнения и опыт переводчиков относительно их подходов к оценке актуальности и достоверности данных.

3. **Интервью с профессиональными переводчиками:** беседы с опытными переводчиками могут предоставить глубокое понимание методов и стратегий, которые они используют для оценки информации.

4. **Анализ кейсов и примеров из практики:** исследование конкретных случаев из профессиональной практики переводчиков, где они сталкивались с проблемами определения актуальности и достоверности данных.

5. **Контент-анализ текстов:** с помощью средств автоматизированного анализа текстов можно оценить степень достоверности и актуальности информации, а также выявить паттерны и тренды.

6. **Сравнительное исследование различных источников:** сравнение и анализ информации из разных источников по одной и той же теме может помочь выявить расхождения и оценить достоверность информации.

7. **Эксперименты и симуляции:** проведение экспериментов и симуляций с участием переводчиков с целью оценки их способности принимать решения о достоверности и актуальности используемых данных.

8. **Анализ образовательных программ и материалов:** исследование существующих образовательных программ для переводчиков и материалов, используемых в обучении, может помочь выявить, какие компетенции и навыки развиваются в этой области.

9. **Исследование влияния обучения:** проведение исследования среди студентов и профессиональных переводчиков до и после учебы или тренинга для оценки влияния обучения на их способность оценивать актуальность и достоверность доступной информации.

10. **Синтез результатов:** количественный анализ собранных данных с целью выявления общих тенденций и зависимости.

Данные методы и подходы весьма плотно взаимосвязаны с развитием критического мышления у переводчиков, которое непосредственно способствует становлению более профессионального и ответственного переводческого сообщества в контексте эпохи цифровой коммуникации. Как полагает Д. Сэйлс, описывая навыки и умения будущих специалистов в области перевода, в мире, где информация имеет ценность, а ее использование имеет последствия, для переводчиков ключевым является *the importance of being critical users of information in their daily lives ... the need to doubt in order to always deploy a reflective critical attitude, and to assume their responsibility as future translation and interpreting professionals...* [2, p. 9]. Следовательно, информационная грамотность письменных и устных переводчиков состоит в том, чтобы постоянно воспитывать критический дух, осознавать важность критического использования информации в своей повседневной жизни, проявлять рефлексивную критическую позицию и брать на себя ответственность за будущее. Именно такой подход обеспечит качественное становление переводчика как профессионала в области письменного и устного перевода и, следовательно, его роль как незаменимого посредника в обществе, где информация имеет ценность, а ее использование имеет те или иные последствия.

В нашем исследовании остановимся более подробно на третьем пункте «Интервью с профессиональными переводчиками» из представленного нами списка методов и подходов к оценке актуальности и достоверности данных в работе переводчика в эпоху интернета. И. С. Алексеева, говоря о процессе освоения переводчиком трех основных языковых пластов: официально-книжной речи (письменные тексты), официально-устной речи (официальное общение), профессионального жаргона (неофициальное профессиональное общение), особо подчеркивает важность использования опытным переводчиком максимального количества источников, возможных в той или иной ситуации: справочников, словарей, Интернета, консультаций специалистов [3, с. 22]. Консультации с переводчиками-экспертами, по нашему мнению, также относятся и к одному из способов расширения эрудиции переводчика.

Эффективность данного приема обусловлена несколькими факторами, работающими на повышение точности классификации информации от сомнительной до максимально достоверной.

Ниже предлагаем примерный список вопросов переводчику-эксперту, которые помогут повысить качество оценки достоверности данных в процессе переводческой деятельности.

1. Какие критерии и методы оценки достоверности информации вы используете при работе с различными источниками в сети Интернет?

2. Какие признаки указывают на авторитетность и надежность ресурсов, используемых в процессе перевода?

3. Как можно проверить фактическую точность и достоверность данных, представленных на веб-сайтах и в справочных онлайн-источниках?

4. Работаете ли вы с факт-чекингowymi ресурсами или инструментами, которые помогают подтверждать достоверность информации?

5. Какие онлайн-инструменты и ресурсы вы рекомендуете для проверки фактов и анализа достоверности информации?

6. Какие шаги следует предпринять для определения подлинности и актуальности новостей и статей, к которым происходит обращение в процессе перевода?

7. Как вы отличаете надежные источники от менее достоверных, особенно в ситуациях, где информация может быть противоречивой?

8. Как оценивать и проверять источники информации, которые не имеют традиционной репутации (например, переводческие блоги, форумы или социальные сети)?

9. Как вы учитываете уровень доверия к автору и организации, разместившей информацию на источнике?

10. Есть ли у вас проверенные источники, которые вы обычно используете для определенных тематик или областей знаний?

11. Какую роль играет культурный контекст в оценке достоверности и актуальности текстов?

12. Какие дополнительные шаги вы предпринимаете для обеспечения актуальности и достоверности информации в вашем переводе?

В первую очередь, результатом интервью будет экспертное мнение, поскольку профессиональные переводчики имеют богатый опыт работы с текстами на разные темы и в различных языках. Их мнение может быть ценным при оценке актуальности и достоверности исходных данных. Следующим не менее важным аспектом идет языковая компетенция. Переводчики обладают высоким уровнем языковой компетенции и знаниями в разных языках, они могут выявлять неточности, ошибки и недоразумения в текстах, что может быть важно при оценке достоверности информации. Третий аспект – культурный контекст. Переводчики имеют опыт работы с культурными особенностями и нюансами и могут определять их влияние на интерпретацию текста. Кроме того, опытные переводчики могут дать ценный совет при проверке источников, из которых были получены исходные данные. Они могут оценить авторитетность и достоверность источника информации, что может быть критически важно при принятии решений на основе этой информации. Понимание специфики текста является следующим фактором, поскольку при взаимодействии с текстом переводчики могут выявить специфические термины, жаргон и аббревиатуры, которые играют

определяющую роль в процессе понимания и интерпретации информации. Заключительным плюсом интересующего нас приема будет контроль качества перевода. Профессиональный переводчик может быть своеобразным индикатором или критиком информации, доступной в аналоговой и цифровой среде.

Итак, интервью с профессиональными переводчиками могут помочь обеспечить более точную и надежную оценку актуальности и достоверности исходных данных, что является ключевым элементом в работе переводчика в современной эпохе Интернета, где доступ к разнообразной информации широк и многогранен.

В заключение приведем мнение Д. Сэйлс, долгое время занимавшейся вопросами информационной грамотности переводчиков, о том, что тщательный сбор и изучение информации, необходимой для перевода, заключается не в поиске «ответа» (answer) или тем более «того конкретного ответа» (the answer), а в понимании и оценке спектра возможных ответов, с целью выбора подходящих для текста или дискурса, назначения и контекста, в которые вводится каждый перевод. В то время как применение информационной компетентности в процессе перевода означает, по сути, критическое мышление и взвешивание вариантов, когда переводчик принимает на себя основную ответственность за каждый акт языкового посредничества [2, p. 3].

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Sales D., Pinto M.* The professional translator and information literacy: Perceptions and needs [Electronic resource] // *Journal of Librarianship and Information Science*. 2011. V. 43. P. 246–260. DOI 10.1177/0961000611418816.
2. *Sales D.* Threading metaliteracy into Translation and Interpreting undergraduates information literacy training: a reflective active learning approach [Electronic resource] // *Anales de Documentacion*. 2022. V. 25. DOI 10.6018/analesdoc.504691. URL: file://C:/Users/Pona/Downloads/Sales2022.pdf (дата обращения: 07.10.2023 г.)
3. *Алексеева И. С.* Профессиональный тренинг переводчика : учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Изд-во «Союз», 2001. 288 с.

УДК 378.096

**Щербакова Марина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,  
Воронеж, Российская Федерация  
электронная почта: [scherbakova\\_mari@mail.ru](mailto:scherbakova_mari@mail.ru)

**Marina Shcherbakova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor Voronezh State  
University, Voronezh, Russian Federation  
e-mail: [scherbakova\\_mari@mail.ru](mailto:scherbakova_mari@mail.ru)

*Химиченко Анастасия Николаевна, аспирант  
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии  
образования»  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: sukhanova.anastasya@mail.ru*

*Anastasiia Khimichenko, Postgraduate student  
Institute for Strategies for the Development of Education of the Russian Academy  
of Education, Moscow, Russian Federation  
e-mail: sukhanova.anastasya@mail.ru*

## СТАНОВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматриваются проблемы поэтапного формирования у будущих преподавателей иностранного языка готовности к педагогической деятельности; дана сущностная характеристика профессионально-педагогической компетентности педагога, обуславливающей уровень сформированности данной готовности; выявлены педагогические условия, моделирующие пространство будущей профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в образовательной среде классического университета.

*Ключевые слова:* преподаватель иностранного языка; готовность к педагогической деятельности; профессионально-педагогическая компетентность; образовательная среда университета.

## FORMATION OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S READINESS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A STATE UNIVERSITY

The article considers the problems of gradual formation of future foreign language teachers' readiness for pedagogical activity. The author characterises the teacher's professional and pedagogical competence which determines the level of formation of this readiness. The pedagogical conditions that model the space of a foreign language teacher's future professional activity in the educational environment of a state university are identified.

*Key words:* foreign language teacher; readiness for pedagogical activity; professional and pedagogical competence; educational environment of a university.

Подготовка инициативного, нестандартно мыслящего, способного ориентироваться в сложной социальной обстановке, стремящегося к профессиональному росту и к саморазвитию преподавателя иностранного языка (ИЯ) является одной из важнейших задач современного педагогического образования, реализуемого на языковых факультетах классических университетов. Эта задача становится особенно актуальной в условиях перехода к вариативному образованию, свободе педагогического творчества [1]. Уметь ориентироваться в современных педагогических технологиях, методиках и языковых курсах, адекватно оценивать их и учебные пособия по иностранному языку сможет лишь преподаватель с высоким уровнем профессиона-

лизма. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя ИЯ приобретает в последние годы все большую актуальность в связи с постоянной трансформацией социального опыта, реконструкцией сферы языкового образования, появлением различных вариантов авторских методических систем, возрастанием требований к уровню подготовки выпускников языковых факультетов [2].

В данном исследовании раскрыты особенности становления готовности будущего преподавателя ИЯ к педагогической деятельности в образовательной среде классического университета, имеющие глубокие исторические традиции, заложенные в прошлом веке. Система подготовки учителей иностранных языков в Воронежском государственном университете (ВГУ) зародилась в 1960 г., когда при филологическом факультете был осуществлен первый набор будущих преподавателей английского, немецкого и французского языков. В 1962 г. Приказом Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР отделения английского, немецкого, французского и испанского языков были выведены из состава филологического факультета и объединены в новую структуру – факультет романо-германской филологии (РГФ). Стоявшие у истоков факультета известные в то время специалисты в области методики преподавания ИЯ (Г. Е. Ведель, А. П. Старков, А. С. Шкляева) заложили основы новой концепции преподавания иностранных языков, которая стала известна как сознательно-практический метод. Для внедрения нового метода в учебный процесс на факультете РГФ была проделана большая организационная работа по составлению учебных планов и рабочих программ, созданию материально-технической базы, обеспечению учебного процесса методическими пособиями и другими материалами. В этот период были установлены тесные контакты со средними общеобразовательными школами г. Воронежа, сформированы базы педагогических практик, благодаря которым осуществлялась апробация новой концепции преподавания иностранных языков. В последующие десятилетия под влиянием новых требований к подготовке преподавателей иностранных языков на факультете внедряется стройная система психолого-педагогических и методических дисциплин, в рамках которой особое место отводится учебным и производственным педагогическим практикам [3].

Актуальность подготовки высококвалифицированных преподавателей ИЯ остается таковой и сегодня, т.к. российской системе образования необходимы педагоги, обладающие высоким уровнем сформированности профессионально-педагогической компетентности.

В данном исследовании формирование компетентности будущих преподавателей ИЯ осуществлялось в информационно-коммуникационной образовательной среде классического университета. Ключевая *идея* исследования состояла в теоретическом и опытно-экспериментальном обосновании педагогических условий, актуализирующих профессионально-развивающий потенциал образовательной среды университета, а также механизмов становления

будущих педагогов, способных осуществлять свою профессиональную деятельность, направленную на развитие личности обучающихся средствами изучаемого иностранного языка.

Чтобы успешно решать проблемы организации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку необходим учитель-профессионал, который владеет иноязычной культурой, знает, какую роль играет иностранный язык как учебный предмет для раскрытия личностного потенциала обучающихся, умеет использовать сведения об ученике как субъекте учебной деятельности, владеет технологиями обучения языку как средству общения, использует компьютерные средства обучения и Интернет-ресурсы, занимается научно-исследовательской деятельностью, видит основные проблемы лингводидактики, педагогики и психологии как наук и преломляет их реализацию на практике [4].

Сказанное выше определило проблему нашего исследования, основу которой составляет противоречие между возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки будущих преподавателей ИЯ, и недостаточной теоретической обоснованностью вопросов, связанных с обновлением содержательных основ педагогического образования, обеспечивающего поступательную подготовку студентов на различных этапах обучения (переход обучающегося с более низкого уровня сформированности профессиональной компетентности на более высокий уровень в процессе становления готовности к педагогической деятельности и развития его профессионально значимых личностных качеств) [5; 6].

Реализуя в ходе опытно-экспериментальной работы систему профессиональной подготовки будущего преподавателя ИЯ, мы исходим из того, что готовность к педагогической деятельности представляет собой совокупность личностных качеств педагога, определяющих его жизненно-профессиональный выбор, деятельное стремление к овладению профессией педагога, ценностно-смысловыми, предметно-содержательными и деятельностными компонентами. Для эффективной педагогической деятельности современному преподавателю ИЯ необходимы такие компетенции, как 1) социально-психологическая, связанная с готовностью к решению профессиональных задач; 2) общепедагогическая (психолого-педагогическая и методическая); 3) межкультурная, определяемая сферой деятельности по избранной специальности; 4) коммуникативная; 5) исследовательская [7].

Кроме того, будущему преподавателю ИЯ с целью дальнейшего личностного саморазвития необходимо осознавать наличие таких личностных проявлений как:

- отношение к педагогической деятельности как к призванию; осознание особой миссии преподавателя ИЯ;
- мотивационная направленность преподавателя не только на преподаваемый язык, а в первую очередь на развитие личности учащегося;
- ценностное отношение к педагогической теории;

- педагогический оптимизм, который выражается в доверии и уважении к учащимся, в уверенности в их способностях и возможностях;
- эмпатическое отношение к обучающимся, предполагающее стремление и умение чувствовать другого, встать на его позицию и принимать его внутренний мир;
- сотрудничество как установка на взаимодействие с учащимися (а не воздействие на них) в процессе совместной деятельности по изучению ИЯ и общении;
- высокая гражданская активность и социальная ответственность;
- интеллигентность, духовная культура;
- инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к принятию творческих решений;
- потребность в постоянном самообразовании и личностном самосовершенствовании.

Проведенное исследование позволило обосновать модель изучаемого процесса, которая построена с учетом закономерностей становления субъектно-профессиональной позиции будущего педагога и описывает процесс становления его готовности к педагогической деятельности как последовательное восхождение от интереса к отдельным привлекательным сторонам педагогической деятельности (возможность предъявить свои знания, управлять развитием коллектива обучающихся и др.) к стремлению овладеть сущностными механизмами организации языковой среды как образовательного пространства усвоения ИЯ и далее к созданию собственной креативной педагогической системы.

Предлагаемая модель формирования у будущего преподавателя ИЯ готовности к педагогической деятельности включает *методологическую основу* (представления о функциях педагога сферы языкового образования; отражение опыта межкультурной коммуникации в содержании и процессе его профессиональной подготовки); *компоненты: целевой* (структурные компоненты, критерии и показатели готовности будущих преподавателей к педагогической деятельности, отражающие ее мотивационные, когнитивные, процессуальные и рефлексивные характеристики, *содержательный* (знания, умения, компетенции, виды опыта, входящие в структуру профессионально-педагогической компетентности как показателя уровня сформированности готовности к выбранной деятельности, а также условия их усвоения); *диагностический* (описывает критерии сформированности исследуемого феномена), *мотивационный* (профессионально-педагогическая направленность и ее составляющие: интерес к профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности); *содержательно-операционный* (степень осведомленности об особенностях профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка; владение системой знаний, необходимых для осуществления данной деятельности; актив-



ность в применении усвоенных знаний; уровень сформированности умений и навыков осуществлять профессионально-педагогическую деятельность учителя иностранного языка); *рефлексивный* (способность к рефлексии педагогической деятельности; способность учителя иностранного языка к самоконтролю (рациональная рефлексия и оценка собственных действий на основе личностно-значимых мотивов и установок, заключающаяся в сличении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и последствиями действий), профессиональная самооценка (развернутая система представлений о самом себе в деятельности)).

Под формированием готовности к педагогической деятельности будущих преподавателей ИЯ мы понимаем длительный во времени и управляемый процесс последовательно сменяющихся этапов:

- *установочно-адаптационный этап*, направленный на формирование устойчивой мотивации к предстоящей педагогической деятельности в различных учреждениях образования; потребности в получении знаний о достижениях в лингвистике, лингводидактике, педагогике, психологии и совершенствовании педагогического мастерства;

- *теоретико-содержательный этап*, целью которого выступает овладение языковыми и психолого-педагогическими знаниями, освоение опыта организационно-педагогических действий по формированию у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, планирование собственной траектории развития как преподавателя ИЯ;

- *практико-технологический этап* – апробация разработанных теоретических моделей педагогической деятельности; овладение способами формирования индивидуального педагогического стиля взаимодействия с обучающимися; структурирование технологических умений по организации учебно-воспитательного процесса по ИЯ, приобретенных в ходе изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, в процессе учебных и производственных педагогических практик, при выполнении научно-исследовательской работы;

- *оценочно-рефлексивный этап* – отслеживание и осознание студентами происходящих изменений в их профессионально-педагогической компетентности, рефлексия готовности к педагогической деятельности в ее когнитивной, мотивационной и личностной сферах.

Модель в обобщенном виде представляет условия формирования у будущего преподавателя ИЯ готовности к педагогической деятельности в образовательном процессе университета. Ведущим условием развития данной готовности является моделирование ситуаций будущей педагогической деятельности, которые открывают студентам представления о возможностях и перспективах самореализации в профессии педагога. В качестве педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации предлагаемой модели нами выделены:

- субъект-субъектный тип взаимодействия преподавателей и студентов;

– создание специальной информационно-коммуникационной образовательной среды как пространства, которое обеспечивает ориентацию на профессиональное саморазвитие;

– построение процесса профессиональной подготовки будущих преподавателей ИЯ на принципах рефлексивного управления.

Таким образом, становление готовности к педагогической деятельности в структуре профессиональной подготовки преподавателя ИЯ в образовательной среде классического университета представляет собой сложную систему мотивов, включающих потребности профессиональной самореализации, осознанные смыслы личностного роста, ориентированность на соответствие требованиям современных образовательных и профессиональных стандартов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Грехнев С. С.* Современный преподаватель: возможности перехода к творческо-продуктивным стандартам профессиональной деятельности // От учебного проекта к исследованиям и разработкам - ICRES'2020 : Междунар. конф. по исследовательскому образованию школьников. М., 2020. С. 101–110.
2. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии // Нар. образование. 2016. № 2. С. 161–166.
3. *Фененко Н. А.* «Воронежская методическая школа»: новый этап развития вузовского языкового образования // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2012. № 2. С. 44–50.
4. *Сериков В. В., Щербакова М. В., Михайлова Н. С.* Ресурсы профессионального роста педагога в эпоху информатизации образования // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2017) : науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., 7-8 июня 2017 г. М., 2017. С. 164–173.
5. *Сергеев Н. К.* Личность учителя как интегральная цель непрерывного педагогического образования // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград, 2004. 420 с.
6. *Сериков В. В.* Педагогическая реальность и педагогическое знания. Опыт методологической рефлексии: монография. М. : Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. 291 с.
7. *Щербакова М. В.* Формирование у будущих преподавателей иностранного языка опыта научно-исследовательской деятельности // Педагогическое образование: методология, теории и технологии (посвящается 100-летию кафедры педагогики ВГУ) : материалы Междунар. науч.-практ. онлайн-конф., Воронеж, 17-18 февр. 2022 г. / под общ. ред. Л. В. Ковтуненко, Л. А. Кунаковской, О. Б. Мазкиной. Воронежский государственный университет. Воронеж, 2022. С. 266–272.

## Трибуна Молодого Ученого

УДК 372.881.1

**Богачева Валерия Витальевна**, студент  
Московский городской педагогический университет,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: bogachyvalera@yandex.ru

**Valeriia Bogacheva**, student  
Moscow City University, Moscow, Russian Federation  
e-mail: bogachyvalera@yandex.ru

### РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ НАПИСАНИЯ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА

Данная работа посвящена ознакомлению с методом активного обучения, применяемого для развития навыков лексики и грамматики на китайском языке в средней школе. Цель работы заключается в повышении эффективности обучения и разнообразия типичных заданий на уроках китайского языка, а также определения эффективных методов развития навыков лексики и грамматики через использование креативного письма.

*Ключевые слова:* китайский язык; креативное письмо; развитие навыков; лексика; грамматика; креативность; воображение; средняя школа.

### USAGE OF CREATIVE WRITING AS A WAY OF DEVELOPING LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS OF THE CHINESE LANGUAGE IN SENIOR HIGH SCHOOL

The article is dedicated to familiarizing with the method of active learning, applicable for developing vocabulary and grammar skills in Chinese language in secondary school. The aim of the work is to enhance the effectiveness of teaching and diversify typical tasks in Chinese language lessons, and to determine effective methods for developing vocabulary and grammar skills using creative writing.

*Key words:* chinese language; creative writing; skill development; vocabulary; grammar; creativity; imagination; senior high school.

Сложный процесс межкультурной интеракции и интеграции обуславливает рост значимости обучения восточным языкам, особенно китайскому, ввиду многочисленности носителей данного языка и нахождения Китайской народной республики на лидирующих позициях экономического развития. Множество факторов современности свидетельствуют об усилении статуса китайского языка как в высшей, так и общеобразовательной школе [1, с. 163].

Между тем имеющиеся потребности не всегда могут быть удовлетворены образовательными системами ввиду малой адаптированности теории и практики обучения иностранным языкам к условиям преподавания китайского языка. Перспективу для решения данной проблемы открывает активно развивающийся метод обучения – креативное письмо. Креативное письмо на

уроках иностранного языка позволяет обучающимся применять усвоенные знания, выражать мысли и идеи. Использование данного приема необходимо для того, чтобы обучаемые могли использовать язык не только для передачи информации, но и для эмоциональной выразительности и творчества.

Основное преимущество креативного письма заключается в его способности стимулировать воображение и развивать лексические и грамматические навыки языка. Через креативное письмо студенты могут выйти за рамки классических упражнений и заданий, исследовать различные стили и жанры написания. Одним из ключевых элементов данного метода является свобода самовыражения. Обучаемые имеют возможность выбирать темы, стили и формы написания, что позволяет им раскрывать потенциал и выражать свою индивидуальность [2, с. 102].

Креативное письмо – это процесс создания оригинальных текстов, в которых искусство и словесность объединяются, чтобы выразить мысли, чувства и идеи. Это не просто акт написания, но и процесс исследования, самовыражения и экспериментирования с языком и структурой текста. Оно представляет собой произведение искусства, в котором обучающийся может использовать языковые средства, творческие приемы и фантазию для передачи своих мыслей, чувств и идей [3, с. 27]. Можно сказать, что это универсальный прием, который можно использовать для различных целей: образования, вдохновения и даже развлечения.

Практичность данного приема в обучении иностранному языку не раз подчеркивалась в статьях: О. Б. Павлик, М. А. Баскаковой, Е. С. Сидоровой, Е. В. Житковой, В. А. Покидовой. Креативность развивает воображение и вовлекает в процесс обучения, благодаря ей обучающемуся легче избавиться от страха сделать ошибку и выразить свои мысли более оригинальным образом [4, с. 119]. Кроме того, креативное письмо позволяет расширить словарный запас и использовать грамматические конструкции, которые ранее были изучены. В контексте изучения китайского языка креативное письмо предоставляет учащимся возможность применить свои знания грамматики и лексики на практике, развить навыки самовыражения, лучше понять китайскую культуру и историю, а также развить творческое и критическое мышление.

Искусство письменной коммуникации в различных стилях значительно расширяет языковой репертуар и благотворно сказывается на развитии всех языковых навыков. Такая умелая игра слов и многообразие стилей придают тексту оригинальность и уникальность, тем самым создавая простор для обучающегося в выборе той или иной грамматической конструкции, либо лексической единицы. Мастерство литературной речи достигается через систематическую практику письменных навыков, что в итоге оказывает влияние на устную речь личности, когда говорящий проявляет свои способности в выборе слов и построении фраз. Это, в свою очередь, формирует общую структуру текста [5, с. 9].

Следует учесть, что креативное письмо на уроках китайского языка пока не получает столь широкого применения. Видимо, потому, что это изолирующий язык, характеризующийся тем, что в нем соотношение морфем

к слову низкое, отсутствуют составные слова, а также сочетания с суффиксами, префиксами и другими морфемами. Получается так, что китайский априори сложнее английского, при использовании которого обучающийся не сталкивается с трудностью преодоления разорванной связи между «знаком и звучанием», а также с наличием намного большего количества графических элементов, чем букв в английском алфавите. При этом иероглифическая письменность, к которой будет прибегать обучающийся, будет вызывать психологические и начертательные трудности, связанные с необычной формой письменных знаков [6, с. 18].

Тем не менее вышеперечисленные трудности можно эффективно нивелировать в процессе обучения в школе, если на уроках применять креативное письмо. Данный метод не ограничивается одним видом, существует множество упражнений: ассоциативный ряд, кластеры, свободные ассоциации, письмо по стимулу, вариации, восстановление начала и конца истории, изменения вида текста и т. д. [2; 3; 7].

Среди перечисленных упражнений стоит выделить прием написания креативного письма на заданную тему. Отличие этого способа в том, что учащийся не будет скован жесткими требованиями структуры сочинения. Также стоит учитывать, что сдача ЕГЭ по китайскому языку предполагает выполнение ряда заданий такого типа и подобные задания на уроках помогут им легче составлять письменные тексты на китайском языке, а также успешно решать тестовые задания раздела 3 «Грамматика, лексика, иероглифика». Кроме того, требования ФГОС ставят перед учителем задачу улучшения уровня функциональных навыков обучающихся (включая навыки чтения, математики, естественных наук, финансовой грамотности, глобальных компетенций и *креативного мышления*) путем обновления учебных материалов и методов преподавания в соответствующих областях [8, с. 6].

Что касается развития навыков грамматики, написание таких писем, будет требовать от обучающегося креативности, поэтому он не всегда сможет обойтись клишированными конструкциями, к тому же ради более приятного слога или более тонкого описания ситуации обучающийся вынужден будет использовать абстрактные грамматические категории, которые в последующем перейдут на уровень конкретного практического применения, благодаря чему надежно закрепятся в памяти [2, с. 103]. У обучающегося также есть возможность восполнить пробелы, используя уже пройденные конструкции, ведь если он допустит ошибку, то учитель ее исправит, а у обучающегося будет возможность избежать ее повторения в дальнейшем, так как этот материал будет отражен в тетради обучающегося, и он всегда будет иметь возможность к нему вернуться. Несомненная особенность и преимущество письменного заключается в возможности многократно обращаться к одному и тому же материалу с допустимостью последующей корректировки и улучшения [5, с. 7]. Учитель может создать «перечень типичных ошибок» и во время урока уделять внимание разбору ошибок грамматического плана всей лингвистической группы.

Если цель состоит в развитии навыков лексики, то перед тем, как задавать классу креативное письмо, можно вспомнить слова, пройденные за урок, записать их на доске и вместе подумать над синонимами для расширения вариаций, обращаясь к такому виду упражнения креативного письма, как кластеры [4, с. 119]. В данном приеме на доске пишут центральное слово, например, тему урока, далее записывают слова, которые приходят на основе ассоциации с первым словом. Этот способ не только поможет подобрать синонимы, но и вспомнить и повторить пройденную лексику. Все записанные слова можно использовать при написании креативного письма. Благодаря более спонтанной и игровой атмосфере в процессе выполнения задания такого плана обучающиеся чаще пробуют использовать новые, необычные выражения, которые могли где-то услышать или прочитать. Они экспериментируют с языковым материалом, поскольку есть возможность вернуться к своим записям, глубже размышляют, сравнивая свои новые формулировки с возможными альтернативами [2, с. 103]. Важно учитывать, что этот метод помогает избежать неправильного употребления не только незнакомой лексики, но и уже пройденной на уроках, например, слово 算 ‘считать’ обучающийся может знать только в переносном значении ‘рассчитывать, предполагать’, но в сочинении при использовании буквального значения считать, он напишет иероглиф 数 ‘считать’, который употребляется только в порядковом счете или в названиях наук. Тогда учитель сможет скорректировать его ответ и развеять неполноту его ознакомления со значением слова.

Оценка работ студентов с использованием данной технологии представляет собой сложную задачу: при творческом решении учебных задач студенты стремятся представить решение нестандартно и оригинально, что может привести к ошибкам. Обучающиеся могут воспринимать эти ошибки как стилистические приемы, но на самом деле они будут являться языковыми ошибками. Кроме того, преподаватель не всегда может точно оценить уровень усвоенных знаний, поскольку задание может быть выполнено без тех или иных знаний и навыков. Подход к образовательному процессу, включающий технологию креативного письма, должен быть структурирован таким образом, чтобы делать учебный материал интересным, мотивирующим и информативным [8, с. 68].

В целом, креативное письмо – это мощный инструмент для развития лексико-грамматических навыков, а также для развития творческого мышления обучающихся. Оно стимулирует их интерес к изучению языка и помогает им стать более самостоятельными и выразительными в своем общении на китайском языке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Солянка Е. А. Обучение студентов письменной обиходно-бытовой коммуникации на китайском языке [Электронный ресурс] // Вестн. Перм. нац. исслед. Политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. С. 161–170. DOI 10.15593/2224-9389/2019.2.15.

2. *Житкова Е. В.* Использование потенциала креативного письма при обучении взрослых иностранному языку [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2015. № 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-potentsiala-kreativnogo-pisma-pri-obuchenii-vzroslyh-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 3.11.2023).
3. *Баскакова М. А.* Понятие «креативное письмо» в изучении английского языка [Электронный ресурс] // Педагог XXI : сб. науч. ст. по итогам I Междунар. Конкурса педагогических идей и разработок, Волгоград, 10–20 марта 2022 года. Волгоград, 2022. С. 24–27.
4. *Павлик О. Б.* Использование креативного письма в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной науки. 2014. № 34. С. 117–122.
5. *Аннушкин В. И.* Практикум по креативному письму : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА, 2019. 164 с.
6. *Кочергин И. В.* Очерки лингводидактики китайского языка. М. : АСТ: Восток – Запад, 2006. 192 с.
7. Требования ФГОС нового поколения к обучению иностранным языкам в средней школе [Электронный ресурс] / РГПУ им. А. И. Герцена. URL: <https://www.herzen.spb.ru/uploads/inyaz/files/pdfflt/Partie6.pdf> (дата обращения: 01.11.2023).
8. *Покидова В. А.* Технология креативного письма в обучении иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] // Высш. образование сегодня. 2016. № 3. С. 64–68. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25775669>

УДК 347.78

***Воронцова Екатерина Юрьевна, студент***

*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,*

*Москва, Российская Федерация*

*электронная почта: [yekaterina.vorontsova.03@mail.ru](mailto:yekaterina.vorontsova.03@mail.ru)*

***Ekaterina Vorontsova , student***

*Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia*

*e-mail: [yekaterina.vorontsova.03@mail.ru](mailto:yekaterina.vorontsova.03@mail.ru)*

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ УСТНОГО ПЕРЕВОДА

В данной статье рассматривается понятие «профессиональной компетенции» устного переводчика, необходимое для успешного осуществления устного перевода в реалиях современного мира.

*Ключевые слова:* устный перевод; устный переводчик; профессиональные компетенции.

## TOPICAL ISSUES OF INTERPRETATION

This article discusses the concept of “professional competence” of an interpreter, necessary for the successful implementation of interpretation in the realities of the modern world.

*Key words:* interpretation; interpreter; professional competencies.

Профессия переводчика, в отличии от ряда других, за несколько веков не утратила свою значимость, а, наоборот, стала еще более востребованной

ввиду тесного сотрудничества между странами во всех сферах нашей жизни и их непрекращающегося развития. Особым спросом на рынке труда пользуются услуги устных переводчиков, что можно объяснить тенденцией к проведению различных форумов и конференций на международном уровне. Без помощи устных переводчиков нельзя обойтись и в политике. Естественно, что уровень ответственности, которая на них возложена, требует максимальной компетенции в своей сфере. Речь идет о понятии «профессиональная компетенция», которое включает в себя различные аспекты в зависимости от профессии. В данной статье будут рассмотрены аспекты профессиональной компетенции устного переводчика.

Итак, для осуществления устного перевода переводчик должен отвечать ряду требований, составляющих компоненты переводческой компетенции. Эти компоненты менялись с течением времени с учетом существующих реалий. Сложность их описания заключается в многомерности понятия переводческой компетенции. Тем не менее анализ и обобщение теоретических работ в области переводоведения позволяет заключить, что современный устный переводчик должен обладать следующими видами компетенций:

- языковая (лингвистическая) компетенция;
- коммуникативно-когнитивная компетенция;
- специальная компетенция (включающая переводоведческую, операциональную и инструментальную компетенции);
- культуроведческая компетенция (включающая общекультурную, межкультурную и тематическую компетенции);
- компетенция профессионально-личностного совершенствования.

Рассмотрим каждую компетенцию подробно.

Под языковой (лингвистической) компетенцией подразумевается владение ею в сопоставительном плане, т.е. требуется знание соотношения исходного языка и языка перевода, сходства и различия на уровнях их языковых систем, языковых норм, речевых (узуальных) норм; знание лексических, фонетических и грамматических норм обоих языков; умение оформлять высказывания в соответствии с этими нормами; способность извлекать мысль из текста любого вида (устного/письменного) т. е. умение «переводческой» (по Л. Л. Нелюбину) интерпретации исходного текста [1, с. 150]. Помимо этого, переводчик должен уметь грамотно применять правила построения адекватных композиционно-речевых форм, воспроизводить связный, последовательный и целостный текст.

Говоря о коммуникативно-когнитивной компетенции, стоит отметить необходимость рассмотрения акта перевода с точки зрения его включенности в широкий контекст межъязыковой и межкультурной коммуникации. То есть, задача устного переводчика – построить свой текст так, чтобы он как можно точнее соответствовал цели отправителя речи и условиям коммуникативной ситуации, в которой он создавался на исходном языке. Поэтому переводчик должен уметь определять цель переводческого акта и выстраивать свою переводческую стратегию в соответствии с ней.



Кроме того, устному переводчику необходимо владеть комплексом аналитических умений, который включает в себя структуру анализа письменного текста, способность предсказать ситуации возможного когнитивного диссонанса и устранить несоответствия при переводе.

Переводоведческая компетенция включает в себя знания теории перевода: понимание понятия перевода, особенностей устного перевода и его видов, владение переводческими стратегиями, знание требований, предъявляемых к переводу и его качеству.

Операциональная компетенция подразумевает выполнение всех этапов переводческой стратегии, начиная с предпереводческого анализа, включающего в себя сбор информации и поиск отдельных лексических единиц, используемых в конкретной отрасли перевода, умение грамотно применять переводческие приемы в процессе самого перевода и умение аудиовизуального перевода и локализации.

Инструментальная компетенция является новой, по сравнению с остальными, и одной из самых важных, учитывая тот факт, что мы живем во время цифровизации. То есть в наши дни устному переводчику мало владеть теоретическими знаниями о переводе и его процессе и уметь совершать адекватный перевод. Наши реалии требуют от устного переводчика еще и наличие знаний о цифровых инструментах переводчика (электронных поисковых ресурсах и программных продуктах, различных платформах и специальной аппаратуре, применяемой во время устного перевода для большой аудитории) и умение применять их в своей профессиональной деятельности.

Общекультурная компетенция подразумевает эрудированность переводчика, наличие фоновых знаний, то есть наличие знаний в различных областях: истории, экономики, политики, географии, искусства и других, а также осведомленность об изменениях, происходящих в обществе в текущий момент.

Межкультурная компетенция связана с коммуникативно-когнитивной компетенцией и основана на том, что устные переводчики являются посредниками между представителями различных культур и способствуют международному сотрудничеству. Это предполагает знание культуры носителей переводимых языков, что включает в себя их религию, традиции, обычаи, политические взгляды, составляющие мировоззрение, а также личные качества, присущие данному народу. Следует избегать стереотипного мышления и руководствоваться исключительно научными фактами и достоверной информацией. Важно понимать, что существуют лексические единицы, связанные с культурой представителей данного этноса, которые могут отсутствовать у другой стороны («неполноэквивалентная» и «безэквивалентная» лексика, по Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову [2, с. 74]), и быть готовым справиться с коммуникативной задачей. Переводчику важно суметь передать культурные особенности представителей одного этноса таким образом, чтобы они были понятны представителям другого, учитывая его культурно-этические нормы.

Тематическая компетенция выдвигает требование знаний переводчиком той узкой сферы, в рамках которой будет проходить коммуникация и предполагает наличие хотя бы базовых знаний в этой области. Отдельно можно отметить важность владения лексико-понятийным аппаратом, относящимся к данной сфере. Необходимо не только знать термин, но и уметь объяснить его описательным способом.

В фокусе компетенции профессионально-личностного развития оказывается сам переводчик как субъект деятельности: «внутренние» факторы его развития, или самодетерминация (переводчик как индивид и профессионал), а также условия его профессионального самосовершенствования [2, с. 16]. Устный переводчик должен научиться самостоятельно осуществлять переводческую деятельность, владеть тайм-менеджментом, справляться со стрессом, грамотно распределять нагрузки и уметь работать в команде. Ему следует изучить профессиональную этику в своей сфере деятельности, в частности, требования, которые предъявляют ему переводческие организации и клиенты.

Помимо всего вышеперечисленного, устный переводчик, особенно начинающий, должен владеть информацией о профессиональных сообществах и участвовать в их деятельности, поскольку для устного перевода чрезвычайно важны опыт, практика и взаимодействие с коллегами, так как это способствует его профессиональному становлению и развитию.

Таким образом, устный перевод, являясь весьма непростым процессом, требует от исполнителя наличия всех упомянутых компетенций. Только тот специалист, который отвечает всем необходимым требованиям, способен сделать перевод качественно. Некоторые компетенции, например языковая, сохраняют свою значимость в течение многих лет, другие же появились относительно недавно, но, тем не менее, требуют от устного переводчика владения ими. Безусловно, речь идет об инструментальной компетенции, ведь значимость и влияние технического прогресса в наши дни очевидны. Особого внимания требует культуроведческая компетенция, что объясняется тесным взаимодействием государств друг с другом и их зависимостью друг от друга.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Нелюбин Л. Л.* Толковый переводоведческий словарь. М. : Флинта ; Наука, 2003. 320 с.
2. *Сдобников В. В.* Оценка качества перевода (коммуникативно-функциональный подход). М. : Флинта, 2015. 112 с.

УДК 378.147

*Гриненко Никита Игоревич, магистрант  
Воронежский государственный университет,  
Воронеж, Российская Федерация  
электронная почта: nikita.grinenko@mail.ru*

*Nikita Grinenko, MA student  
Voronezh State University, Voronezh, Russia  
e-mail: nikita.grinenko@mail.ru*

*Домбровская Инна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Воронежский государственный университет,  
Воронеж, Российская Федерация  
электронная почта: dombrinna@mail.ru*

*Inna Dombrovskaya, PhD in Linguistics, Associate Professor  
Voronezh State University, Voronezh, Russia  
e-mail: dombrinna@mail.ru*

### АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ И КАЧЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТЫ

В статье проводится анализ заданий, предлагаемых в учебниках для студентов технических специальностей. В ходе анализа была выявлена номенклатура заданий, определено их количественное соотношение в части развития основных иноязычных коммуникативных умений.

*Ключевые слова:* умение иноязычного говорения; технические специальности.

### ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS FOR TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS: QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ASPECTS

The article looks into quantitative and qualitative analysis of the tasks in the textbooks for students of technical specialties. The analysis has revealed the nomenclature of the tasks and their correlation with reference to main foreign language communicative skills.

*Key words:* foreign language communicative skills; technical specialties.

Инженеры и IT специалисты всегда востребованы на рынке труда. Одной из важных компетенций, помимо сугубо профессиональных, является владение иностранным языком. Это обусловлено тем, что многие программы для инженеров разработаны на английском языке и не имеют русифицированного аналога. Недостаточное знание английского языка значительно усложняет и замедляет работу в данных программах. Профессиональная литература также бывает представлена исключительно на английском языке. Выходя в профессиональную жизнь, многие выпускники сталкиваются с тем, что в отдельных компаниях знание языка на достаточно высоком уровне является необходимым условием для трудоустройства, а впоследствии от этого может зависеть продвижение по карьерной лестнице и уровень заработной платы.

Личный опыт автора – выпускника инженерного вуза и преподавателя английского языка – позволяет указать на разрыв между идеальным и реальным и зафиксировать проблему, связанную с невысоким уровнем развития иноязычных коммуникативных навыков у студентов инженерных

направлений технических вузов. Наибольшие трудности студенты испытывают в части умения говорения, что подтверждено результатами проведенного нами анкетирования. Одновременно с этим респонденты отмечали высокую потребность, связанную с развитием умения говорения. В анкетировании приняло участие 100 респондентов – студентов Воронежского государственного технического университета (ВГТУ). Опрашивались студенты 1 курса бакалавриата очной формы обучения 2 факультетов: ФЭСУ (факультет энергетических систем и управления) и ФИТКБ (факультет информационных технологий и компьютерной безопасности). В ходе проведенного анкетирования был получен материал, анализ которого позволил прийти к выводу, что большая часть опрошенных испытывает трудности с говорением, хотя при этом студенты могут читать и понимать относительно простые тексты по профессиональной проблематике на английском языке. Таким образом, суть рассматриваемой проблемы состоит в том, что обнаруживается противоречие между требованиями ФГОС по иностранному языку и потребностями студентов, с одной стороны и реальным уровнем владения английским языком как на рецептивном, так и на продуктивном уровне – с другой. Указанное противоречие обуславливает актуальность данного исследования.

Гипотетическое предположение о причинах, которые могут лежать в основе указанной проблемы, может (среди прочего) состоять в том, что предлагаемые студентам учебные пособия не в должной мере способствуют развитию указанных умений, в частности умения говорения.

В методике выделяют такие виды иноязычных умений как умение говорить, умение писать, умение аудировать и умение читать.

Устно-речевое умение говорения представляет собой способность конструировать высказывание в устной речи в соответствии с содержанием мысли, коммуникативным намерением и на основе выработанных навыков [1, с. 254–255].

Говорение – вид продуктивной речевой деятельности, с помощью которого осуществляется устное вербальное общение. Данное умение является одним из самых сложных видов иноязычных умений.

В основе говорения лежат произносительные лексические и грамматические навыки. При коммуникативном подходе мы опираемся на схему «Формирование навыка развития речевого умения», при этом важно понимать, что навык формируется в условиях, адекватных речевым [2].

Психолингвисты утверждают, что говорение и аудирование не являются обособленными системами и тесно взаимосвязано с друг другом.

В описываемых нами условиях количество аудиторных часов, отводимых на дисциплину «Английский язык», минимально, а аудированию в предлагаемых учебных пособиях не отводится времени вовсе. Исходя из существующих реалий, обучение говорению происходит через чтение и формирование тематического глоссария [2].

Чтобы проследить, как осуществляется обучение говорению в рассматриваемом нами вузе, был проведен анализ учебной литературы для инже-

нерно-технических специальностей. Перед началом анализа была поставлена цель – выявить процентное соотношение заданий коммуникативного характера от общего числа заданий, представленных в пособиях по профессиональному английскому языку, и провести анализ на основе полученных количественных данных.

Были рассмотрены два основных учебных пособия, используемых на занятиях в Воронежском Государственном Техническом Университете (ВГТУ), на предмет развития коммуникативных навыков у студентов технических специальностей. Результаты анализа учебных пособий представлены в табл. 1, 2.

Первое учебное пособие – Highlights on IT [3]. В ходе количественного анализа было установлено, что большая часть заданий содержит задание “matching” (соотнесение), посвящена чтению и переводу текстов, что составляет 26,4 %. Незначительная часть заданий – 2,4 % от общего количества посвящена говорению (“discussion”, “monologue”). В ходе качественного анализа было выявлено, что процент заданий, направленных на развитие умения говорения, составляет 7,2 % от общего количества заданий, распределенных по видам речевой деятельности. Тем временем процент заданий, направленных на развитие умения чтения, составляет 80,8 % от общего количества. Таким образом, в учебном пособии Highlights on IT задания, направленные на развитие рецептивных навыков, существенно преобладают над заданиями, способствующими развитию умения говорения.

Т а б л и ц а 1

Сводная таблица соотношения заданий по видам речевой деятельности

Учебное пособие	«Учебник английского языка для студентов технических университетов и вузов»		“Highlights on IT”	
	Тип заданий	Количество заданий	Доля, %	Количество заданий
Чтение	358	66,42	101	16,8
Говорение	98	18,18	9	26,4
Перевод	78	14,47	14	11,2
Письмо	5	0,93	1	0,8
Аудирование	0	0	0	0

Второе учебное пособие – «Учебник английского языка для студентов технических университетов и вузов» [4]. На основе полученных в ходе количественного анализа данных было выявлено, что наиболее часто встречающийся тип заданий – “grammar tasks” (грамматические упражнения). Общее количество заданий данного типа в процентном соотношении достигает

25,05 %. Наименьшее количество заданий предполагает работу над развитием умения говорения (“discussion”, “monologue”). Было выявлено, что лишь 5,57 % заданий направлено на работу с данным видом речевой деятельности.

Анализ позволяет сделать следующий вывод: в обоих учебных пособиях количество заданий на развитие умений чтения и перевода, преобладают над остальными. Минимальное количество заданий направлено на развитие умения говорения.

Т а б л и ц а 2

Сводная таблица распределения заданий по типам

Учебное пособие	«Учебник английского языка для студентов технических университетов и вузов»		Highlights on IT		
	Тип заданий	Количество заданий	Доля, %	Количество заданий	Доля, %
	Translation into Russian	73	13,54	13	10,4
	Grammar tasks	135	25,05	0	0
	Matching the parts of the definitions	63	11,69	33	26,4
	Reading the text	56	10,39	21	16,8
	Answering the questions (comprehension)	33	6,12	17	13,6
	Finding synonyms/antonyms in the text	21	3,9	11	8,8
	Translation into English	5	0,93	1	0,8
	Filling in the gaps	43	7,98	12	9,6
	True/false (comprehension)	7	1,3	7	5,6
	Commenting on the statements/quotes	9	1,67	1	0,8
	Making up questions/sentences	9	1,67	4	3,2
	Writing an essay	5	0,93	1	0,8
	Monologue/discussion	30	5,57	3	2,4
	Making a presentation	2	0,37	1	0,8
	Retelling	48	8,91	0	0
	Общее количество заданий	539		125	

Отметим, что проанализированные учебные пособия в целом соответствуют ФГОС [5; 6] и рабочим программам дисциплины «Иностранный язык» [7], но нельзя не заметить, что наблюдается недостаток заданий,

направленных на развитие умения говорения. Наряду с этим, задания, направленные на развитие умения говорения, не отличаются разнообразием, отсутствуют опоры, не предлагаются задания, предполагающие описание и комментирование данных графиков, таблиц, гистограмм и др. Тексты-опоры, в основном, представляют собой биографические описания известных в мире науки людей. При этом существующие типы заданий, в основном, совпадают.

Таким образом, в ходе исследования была выявлена проблема, заключающаяся в противоречии между требованиями ФГОС по иностранному языку и реальным уровнем владения языком студентами технических специальностей. Проведенный количественный и качественный анализ заданий из учебных пособий по английскому языку, используемых в ВГТУ, позволил установить, что на развитие умения говорения в процентном отношении нацелено существенно меньшее количество заданий по сравнению с другими умениями, что не в должной мере способствует развитию данного умения. Требуется расширение учебных материалов за счет использования различных типов научных и технических текстов, разнообразия способов представления информации и форм работы, расширения номенклатуры заданий на развитие умения говорения, разработки опор.

Обозначенное противоречие и полученные в ходе исследования результаты являются отправной точкой для поиска путей решения выявленной проблемы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Комарова Э. П.* Теоретические основы профессионального обучения иноязычному опосредованному общению в неязыковом вузе : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08. Воронеж, 2001. 346 л.
3. Highlights on IT: учеб. пособие по англ. языку / О. Г. Нехаева, Е. В. Сарафанникова, Т. А. Жданова, С. Р. Соловьева. Воронеж: ФГБОУ ВО «Воронеж. гос. техн. ун-т», 2019. 123 с.
4. *Орловская И. В., Самсонова Л. С., Скубриева А. И.* Учебник английского языка для студентов технических университетов и вузов. 6-е изд., стереотип. М: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2006. 448 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/9> (дата обращения: 05.10.2023).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 27.03.04 «Управление в технических системах» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-27-03-04-upravlenie-v-tehnicheskikh-sistemah-871> (дата обращения: 05.10.2023).
7. Рабочая программа ВГТУ по дисциплине «Иностранный язык» для всех направлений подготовки бакалавриата (всех форм обучения). Воронеж, 2023. 54 с.

УДК 81'25

**Джанаева Сакинат Нурутдиновна**, студент  
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: *dzhanaeva2003@gmail.com*

**Sakinat Dzhanaeva**, student  
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia  
e-mail: *dzhanaeva2003@gmail.com*

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей перевода текстов юридического дискурса. Современность предъявляет высокие требования к переводчику юридических текстов, от которого зависит межкультурная коммуникация в сфере юриспруденции.

*Ключевые слова:* перевод; юридический дискурс; межкультурная коммуникация; комплексный подход; роль переводчика.

## FEATURES OF TRANSLATION OF LEGAL TEXTS AT THE PRESENT STAGE

This article is devoted to the consideration of the peculiarities of the translation of legal discourse texts. Modernity places high demands on the translator of legal texts, on which intercultural communication in the field of jurisprudence depends.

*Key words:* translation; legal discourse; intercultural communication; integrated approach; the role of the translator.

В современном мире юридические переводы играют решающую роль в понимании законов и правил на международном уровне. Это дает возможность развивать и адаптировать существующее право для реагирования на вызовы и события современного общества. Юридический перевод позволяет переносить юридический текст с одного языка на другой, сохраняя при этом юридическую силу и уважая культурные и правовые стандарты, характерные для каждой страны. Это облегчает понимание и применение закона в различных национальных и международных контекстах. Так, перевод делает юридический контент доступным для более широкой аудитории [1, с. 6]. Это позволяет людям, не владеющим определенным языком, иметь доступ к законам, постановлениям, контрактам и другим важным юридическим документам. Кроме того, юридический перевод облегчает общение и взаимопонимание между людьми разных национальностей и культур, участвующими в судебных разбирательствах. Это помогает преодолеть языковые и культурные барьеры, способствуя тем самым справедливому и прозрачному судебному процессу [1, с. 17]. Переводчик, в свою очередь, является связующим звеном в процессе самого перевода и получении достоверной интерпретации всех необходимых документов.



В процессе перевода юридических текстов и документов решаются ряд задач:

1) содействие международному сотрудничеству. Переведенные юридические тексты позволяют странам и международным организациям более эффективно сотрудничать, способствуя взаимопониманию законов и правил;

2) гарантия доступа к правосудию. Юридические переводы позволяют людям, не владеющим языком правовой системы, в которой они находятся, получить доступ к правосудию. Это особенно важно в судебных разбирательствах, где крайне значимо, чтобы все стороны полностью понимали юридические последствия;

3) предотвращение неправильного толкования. Законы и постановления могут быть сложными и могут нуждаться в точной интерпретации. Точные переводы юридических текстов снижают риски неправильного толкования законов;

4) содействие международной торговле. Международная торговля включает в себя сделки между различными юрисдикциями, каждая из которых имеет свои собственные законы и правила. Юридические переводы способствуют взаимопониманию юридических прав и обязанностей, а также коммерческих контрактов и соглашений, тем самым содействуя международной торговле;

5) обеспечение соблюдения нормативных требований. Компании, работающие на международном уровне, должны соблюдать правила тех стран, в которых они осуществляют деятельность. Переводы юридических текстов позволяют им полностью понять свои юридические обязательства и обеспечить их соблюдение в соответствующих странах.

Следовательно, переводы юридических текстов играют решающую роль в понимании законов и нормативных актов в международном масштабе тем самым предотвращая неправильное толкование обеспечивая сотрудничество, доступ к правосудию, международную торговлю и соблюдение нормативных требований [1, с. 15].

Для безукоризненного и точного перевода юридических текстов переводчикам необходимо владеть навыками, позволяющими осуществить тот или иной перевод:

1) знание языка. Переводчик юридических текстов должен отлично владеть исходным и целевым языками. Он должен уметь понимать и точно выражать свои мысли на обоих языках;

2) знание правовой системы: переводчик должен иметь глубокие знания правовой системы двух заинтересованных стран, включая законы, постановления и юридические процедуры;

3) юридическая терминология: переводчик должен быть знаком с юридической терминологией, специфичной для каждой области права (уголовного, гражданского, коммерческого и т. д.). Он должен знать технические термины и выражения, обычно используемые в юридическом контексте;

4) строгость и точность: в правовой сфере точность имеет решающее значение. Переводчик должен быть внимательным к деталям, чтобы гарантировать, что вся информация будет правильно переведена и интерпретирована;

5) поисковая способность. Переводчик юридических текстов должен уметь находить точную и актуальную юридическую информацию, а также прибегать к надежным источникам и проверять необходимые ссылки по каждому рассматриваемому предмету;

6) конфиденциальность. В связи с деликатным и конфиденциальным характером юридических документов переводчик должен соблюдать конфиденциальность в своей работе;

7) адаптивность: переводчик юридических текстов должен уметь адаптироваться к различным стилям письма и общения в зависимости от специфики юридических текстов. Он также должен быть гибким, чтобы соответствовать срокам и требованиям клиентов;

8) навыки письма. Переводчик должен обладать хорошими навыками письма, чтобы переводить юридические документы четко, точно и бегло. Он должен быть в состоянии передать смысл и цель исходного текста, сохраняя при этом структуру и стиль целевого документа;

9) знание инструментов перевода: переводчик юридических текстов должен быть знаком с инструментами и программным обеспечением компьютерного перевода, используемыми в юридической сфере, такими как глоссарии и терминологические базы данных;

10) межкультурные навыки. Поскольку юридический перевод часто предполагает передачу правовых понятий и норм из одной культуры в другую, переводчик должен хорошо понимать культурные различия и уметь учитывать их при переводе юридических документов [3, с. 7].

Перевод юридических текстов в свете современности имеет несколько важных особенностей:

1) точность и достоверность. Юридические тексты требуют особой тщательности перевода, чтобы точно передать нюансы и конкретную терминологию закона. Сегодня переводчику юридических текстов необходимо точно осуществлять перевод текстов на другой язык, чтобы гарантировать, что термины будут правильно переведены и поняты в юридическом контексте;

2) адаптация к правовым системам. Юридические тексты различаются от одной правовой системы к другой, и при переводе необходимо учитывать эти различия. Это может включать перевод правовых концепций из одной страны в другую при сохранении их значения и действия в исходной правовой системе;

3) использование технологий. С развитием технологий юридические переводчики могут использовать инструменты компьютерного перевода, чтобы сделать процесс перевода проще и быстрее. Однако несмотря на использование технологий, важно понимать, что перевод юридических текстов по-прежнему требует человеческого контроля для обеспечения точности и последовательности;

4) адаптируемость к новым законам и постановлениям. В правовой сфере регулярно принимаются новые законы и постановления, что требует актуального и своевременного перевода. Поэтому перевод юридических текстов требует способности быстро адаптироваться к изменениям в законодательстве и точно и последовательно переводить новые законы;

5) соблюдение конфиденциальности и безопасности данных. Юридические тексты часто содержат конфиденциальную и секретную информацию, что требует от переводчиков соблюдения конфиденциальности и безопасности данных. В современную эпоху это также означает принятие мер по защите цифровых данных в процессе перевода. Следовательно, перевод юридических текстов требует повышенной точности и аккуратности, адаптации к правовым системам, использования технологий, адаптивности к новым законам и правилам, а также соблюдения конфиденциальности и безопасности данных [4, с. 21].

Юридические термины имеют свои уникальные значения и важны для понимания содержания документов и соблюдения правовых норм. Поэтому переводчику приходится внимательно и детально изучать контекст и специфику текста, а также консультироваться с юристами и экспертами в области права. Перевод играет важную роль в правовой сфере, обеспечивая точность, доступность и понятность юридических текстов для мультикультурной аудитории, сохраняя при этом их юридическую силу и способствуя справедливому юридическому процессу. Необходимо понимать, что ключевая компетенция переводчиков XXI в. – умение искать актуальную, достоверную, качественную информацию. Знать все невозможно, но надо уметь быстро ориентироваться и понимать, где конкретно можно найти необходимую информацию.

Таким образом, перевод юридических текстов является сложным и ответственным процессом, который требует специальных знаний и навыков. Современность вносит свои особенности в эту область, учитывая все возрастающую международную и мультикультурную активность в сфере права. В контексте глобализации и международной взаимосвязи переводчик должен учитывать не только юридические термины, но и специфические правовые структуры и нормы, свойственные конкретной стране или региону [4, с. 25].

В наше время перевод юридических текстов находится в единой взаимосвязи с использованием современных технологий, таких как компьютерные программы и онлайн-ресурсы. Это позволяет переводчику улучшить свою производительность и точность перевода, упростить процесс поиска и проверки специализированной информации. Перевод юридических текстов в на современном этапе требует комплексного подхода, сочетающего знания юриспруденции, речевых навыков и умений, навыков использования современных технологий. Только такой подход позволит делать точные и правильные переводы, сохраняющие смысл и правовую значимость исходных текстов. В эру глобализации и развития мультинациональных проектов,

понимание и передача правовой информации на разных языках становится необходимостью, возрастает значимость и востребованность роли переводчика в этом процессе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Алешковская И. В.* Юридический перевод: теория и практика. М. : Флинта, 2011. С. 6–13.
2. *Александрова М. М.* Юридический перевод : учеб. пособие. М. : Профит-ИнфоРесурс, 2018. С. 10–18.
3. *Немировская Н. С.* Практический курс юридического перевода. СПб. : Юр-Инфо, 2017. С. 3–10.
4. *Маланин А. В.* Юридический перевод: аспекты и проблемы. М. : ВолтерсКлувер, 2016. С. 20–25.

УДК 372.881.111.1

*Зюкина Полина Андреевна, студент  
Московский городской педагогический университет,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: zyuкина@mail.ru*

*Polina Zyukina, student  
Moscow City University, Moscow, Russia  
e-mail: zyuкина@mail.ru*

#### ПОДКАСТЫ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ

В данной статье был проведен анализ существующих работ по теме «Подкаст в образовании». Автор рассмотрел англоязычные и русскоязычные статьи из России, Беларуси, Малайзии, Великобритании, Турции и Китая с целью определить целевую аудиторию данного материала и то какие языковые навыки и речевые умения могут быть усовершенствованы при работе с подкастами.

*Ключевые слова:* подкаст; образование; английский язык; студенты; языковые навыки; речевые умения.

#### PODCASTS AS A TOOL FOR LEARNING ENGLISH IN RUSSIAN AND FOREIGN PRACTICE

The article represents an analysis of scientific papers on the topic “Podcasts in education.” The author represents a brief review of English-language and Russian-language articles from Russia, Belarus, Malaysia, Great Britain, Turkey and China in order to determine the target audience of such a tool and language skills that can be improved when working with podcasts.

*Key words:* podcasting; education; language learning; ESL; language skills.

В современной методике преподавания английского языка интерес к новому материалу, который позволяет повышать мотивацию и формировать языковые навыки, неуклонно возрастает. Исключительно важно развивать у

студентов умения правильно декодировать информацию на иностранном языке, соотносить ее содержание с контекстом межкультурного общения, адекватно воспринимать на слух культурно-специфические феномены, выраженные в разноуровневых элементах языка, экстраполировать полученную в итоге информацию в область национально обусловленных обстоятельств родной лингвокультуры [1].

Один из уникальных способов разнообразить уроки иностранного языка – внедрение аутентичных источников, например, подкастов. Термин *подкаст* появился в 2005 г. и используется для обозначения аудио- или видеофайлов, размещенных в Интернете для прослушивания и просмотра. В отечественной методике обучения иностранным языкам подкасты рассматриваются как перспективное инновационное средство обучения, позволяющее, например, развивать речевые умения аудирования и говорения [2].

Представленная статья нацелена на краткий обзор существующих исследований в отечественной и зарубежной методике, в которых подкасты представлены как образовательная единица. В ходе исследования мы хотим найти ответы на следующие вопросы:

1. На какую аудиторию направлены исследования отечественных и зарубежных авторов (кто может использовать подкасты в обучении)?
2. Какие языковые навыки и речевые умения можно развить при использовании подкаста как образовательного инструмента?

Для решения поставленных задач в ходе исследования были использованы методы: поисковой запрос, анализ и систематизация данных, а также сравнительный анализ – выявление сходств и различий в восприятии подкастов в России и за рубежом. Источниками для выборки материала (31 статья) послужили ресурсы: Elibrary (10 статей) [3], Киберленинка (10 статей) [4] и Google Scholar (11 статей) [5].

Был проведен поиск статей, приближенных к теме: «Подкаст как ассистент образовательного процесса». Отметим, что поиск статей на иностранном языке на заявленную тему оказался чуть более кропотливым, так как большинство работ направлены на жанровый анализ подкастов (*Educational podcasts: A genre analysis*, Christopher Drew) и на выявление преимуществ и недостатков их использования [6].

Исходя из проанализированного материала мы выявили, что в большинстве случаев использование подкастов предполагается в студенческой аудитории (П. В. Сысоев, Е. Ю. Петрова, Т. В. Тимофеева). Авторы утверждают, что использование подкастов в вузах будет более плодотворным, так как оно позволит заинтересовать студентов в образовательном процессе и разнообразит лекционный материал. Некоторые исследователи (W. J. Sean McMin, А. А. Мусина) упоминают, что можно использовать заранее записанные лекции как подкасты и публиковать их в общем доступе для того, чтобы студент мог повторить материал или наверстать упущенное.

Для школьников материал также актуален, например, во время подготовки к экзамену по иностранному языку. Как утверждает О. С. Трапезни-

кова («Подкаст как способ подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку»), когда ученик 11 класса сталкивается с устным собеседованием по русскому языку ему важно иметь развитые коммуникативные навыки. Ученики 5 класса, среди которых проводился эксперимент, подтвердили гипотезу о том, что в ходе непосредственной работы с подкастами (создание своего собственного или активное прослушивание) улучшаются способности выражать свои мысли и аргументировать их.

Исследователи А. А. Гусева и Е. А. Калинина («Подкасты для развития навыков говорения и аудирования на уроке английского языка») считают, что на уроках английского языка использование подкастов аргументировано аутентичностью и актуальностью материала. Это позволяет развивать умения аудирования. Авторы также говорят о том, что предпочтительнее использовать подкасты с наличием видеоряда, чтобы задействовать несколько органов чувств, так как в силу возраста ученики менее сконцентрированы. Т. В. Тимофеева в своей работе «Использование англоязычных подкастов сети интернет для развития аудитивных умений в неязыковом вузе» приводит платформы, которые можно использовать при работе с подкастом в классе или при создании собственного. Разные исследователи отмечают, что для преодоления трудностей понимания английской речи целесообразно задействовать разные способы использования подкастов: аудиотуры, дискуссии, дебаты, интервью, новости [7]. Но главной целью аудиоматериалов является мотивация обучающихся к изучению новых слов и выражений, которые обычно используются в общении (рис. 1).

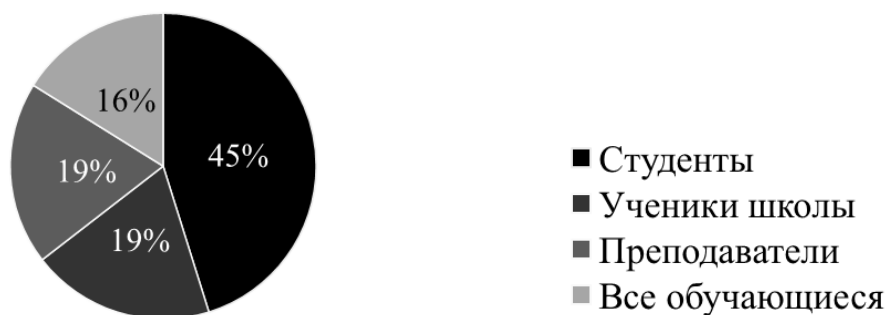


Рис. 1. Актуальность подкастов как средства изучения языка (по уровням образования)

Нам также встретились статьи, где при использовании подкастов целевой аудиторией являются студенты медицинских (В. Г. Пухальская; Andrés S. Martin, Patricia A. Dowley), языковых (Е. О. Арзамаскина), неязыковых (Т. В. Тимофеева) и технических (М. С. Одинокая, С. Л. Несветова) вузов. С целью обучения студентов-медиков в работах были перечислены рекомендации для преподавателей, какие конкретно подкасты можно задействовать как в рамках образовательного процесса, так и для самостоятельного изучения. Учащиеся технических вузов используют подкасты как инструмент не только для совершенствования языковых навыков, но и для знакомства с современными технологиями. С этой целью им, например, предлагается создание и редакция собственного материала на основе существующего [8; 9].

В большинстве случаев авторы говорят о пользе использования подкастов для совершенствования навыков аудирования и говорения, а также для развития лексических навыков. Это отображено на рис. 2.

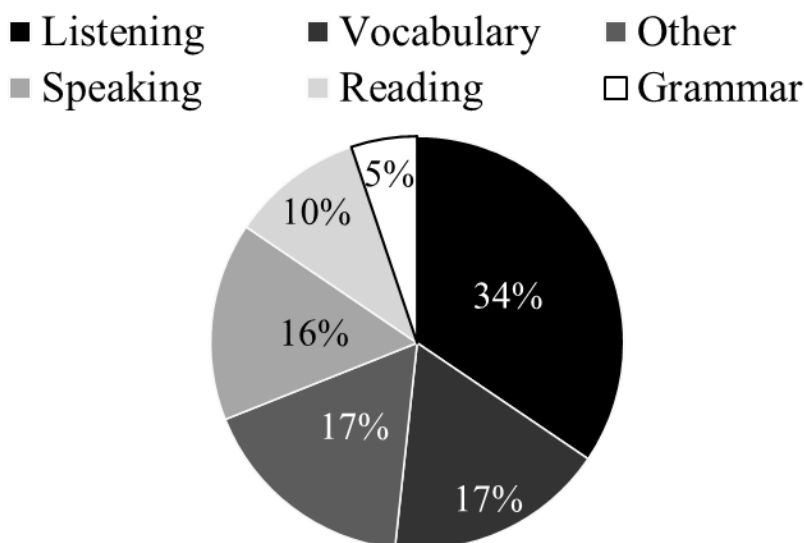


Рис. 2. Актуальность подкастов как средства развития видов речевой деятельности

Однако данная тенденция характерна именно для отечественных исследователей (Т. В. Тимофеева, Н. А. Игнатенко, А. А. Гусева, Л. Р. Нургалиева, О. С. Трапезникова).

Так, Н. А. Игнатенко в своей статье «Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку» пишет о том, что внедрение подкаста должно также сопровождаться созданием мини-комплекса упражнений, это позволит развить лексические, аудитивные и письменные способности. Д. В. Дмитриев и А. С. Мещеряков в работе «Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе» проанализировали исследования других авторов и провели собственный эксперимент, в результате которого выявили, что количество студентов с низким уровнем обученности даже после одного проведенного урока на основе подкаста уменьшилось. Важно отметить, что при отборе подкастов для экспериментальной группы авторы учитывали принципы: соответствия содержания подкаста интересам студентов; актуальности и новизны; соответствия содержанию профессионального образования.

В зарубежных статьях больше внимания уделяют повышению мотивации студентов. Например, в своей работе “Educational podcasts: A genre analysis” Christopher Drew [10] пишет о том, что подкасты широко рассматриваются не как инструмент повышения успеваемости, а как средство привлечения учащихся. Подкасты могут мотивировать их к изучению контента и укреплению взаимопонимания между учителем и учениками.

Проанализировав отечественные и зарубежные работы, мы пришли к выводу, что вопрос использования подкастов в образовательном процессе волнует многих. Одни авторы находят им применение непосредственно во

время урока, другие же используют их как дополнительный внеклассный материал для совершенствования навыков студентов. Многие исследования подтвердили, что вовлечение подкастов повышает мотивацию и интерес студентов к изучению предмета.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Дорохова А. М., Тарева Е. Г.* Развитие у студентов межкультурных умений аудирования: к вопросу о роли аутентичных подкастов // Студенческий Universum : сб. тез. VII Междунар. науч. диспута магистрантов, Коломна, 01 янв. – 31 дек. 2021 года / под общ. ред. И. И. Саламатиной. Коломна, 2021. Вып. VII. С. 32–35.
2. *Сысоев П. В.* Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2(26). С. 189–201.
3. <https://elibrary.ru/>.
4. <https://cyberleninka.ru/>.
5. <https://scholar.google.com/>.
6. *Одинокая М. А., Несветова С. Л.* Учебные подкасты в обучении иностранному языку студентов технического вуза // Интерактивная наука. 2017. № 14. С. 61–63.
7. *Мусина А. А., Шкилев Р. Е.* Преимущества использования подкастов при обучении английскому языку учащихся старших классов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. № 1. С. 29–32.
8. *Петрова Е. Ю.* Использование подкастов в образовательном процессе // Вестн. МГПУ. Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013. № 2(12). С. 96–101.
9. *McMinn, S.* Podcasting possibilities: Increasing time and motivation in the language learning classroom. In *European Institute for E-Learning. Learning Forum*. 2008. P. 212–215.
10. *Drew C.* Educational podcasts: A genre analysis. *E-Learning and Digital Media*. 2017. 14(4). P. 201–211.

УДК 372.8

**Кононова Елизавета Константиновна**, студент  
Московский Городской Педагогический Университет,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: [kononovaek742@mgpu.ru](mailto:kononovaek742@mgpu.ru)

**Elizaveta Kononova**, student  
Moscow City University, Moscow, Russia  
e-mail: [kononovaek742@mgpu.ru](mailto:kononovaek742@mgpu.ru)

#### ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ, ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье исследованы возможности применения интерактивных платформ в процессе развития социокультурной компетенции школьников, изучающих китайский язык. Произведен обзор интерактивных платформ, которые уже внедрены в учебный процесс,



а также предложены альтернативные варианты современных технологий, формирующих социокультурные знания. Вместе с тем раскрыты принципы здоровьесбережения, применяемые при работе с информационно-коммуникативными технологиями.

*Ключевые слова:* Китайский язык; социокультурная компетенция; иноязычная коммуникативная компетенция.

## THE USE OF INTERACTIVE PLATFORMS IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF CHINESE LANGUAGE LEARNERS

The article examines the possibilities of using interactive platforms in the process of developing the socio-cultural competence of Chinese language learners. An overview of interactive platforms that have already been introduced into the educational process is made, as well as alternative versions of modern technologies that form socio-cultural knowledge are proposed. At the same time, health saving principles applied when working with IT are presented.

*Key words:* Chinese language; socio-cultural competence; foreign language communicative competence.

В современном мире взаимодействие между различными культурами является неотъемлемой частью повседневной жизни. В контексте современного информационного общества владение иностранным языком приобретает особую важность, поскольку язык является ключом к пониманию и взаимодействию с другими культурами. Реализуемые на уроках иностранного языка принципы ФГОС направлены на развитие коммуникативной компетенции и включают формирование языковой личности [1, с. 161]. При этом, применяя на практике ряд коммуникативных действий, обучающийся все равно не может избавиться от языкового барьера и начать говорить из-за несформированной социокультурной компетенции, которая является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции [2, с. 74].

Как известно, социокультурная компетенция представляет собой способность эффективно взаимодействовать и адаптироваться к различным социокультурным контекстам, включая в себя знание и понимание культурных особенностей, ценностей, норм и обычаев других стран, а также умение применять эту информацию в практике коммуникации. Развитие данной компетенции позволяет обучающимся не только эффективно общаться на иностранном языке, но и быть готовыми к межкультурному взаимодействию, уважительно относиться к другим культурам и строить конструктивные отношения с представителями различных национальностей.

Что касается русскоязычных обучающихся, развитие социокультурной компетенции на уроках китайского языка особенно важно, учитывая, насколько традиции восточной культуры отличаются от традиций родной страны. Схожие явления могут восприниматься по-разному представителями разных культур. Одним из ярких примеров является различие лексики, обозначающей степень родства (углубление русского понятия «дядя» в китайском языке до понятий «младший/старший брат мамы», «младший/старший брат папы» и т. п.), поэтому преподавателю следует уделять внимание понятиям, не имеющим аналога в родном языке [3, с. 98].

Марк Пренски (Digital Natives, Digital Immigrants, 2001) ввел понятие Digital Natives ‘жители цифрового поколения’, чтобы обозначить современный пласт людей нового поколения. Обучающиеся уже не могут концентрироваться на традиционных «консервативных» уроках, получают демотивацию в изучении языка, когда есть возможность моментального доступа к интернету с бесконечным объемом информации. Инновационные тенденции и цифровая глобализация трансформируются вместе, формируя новую реальность, с которой мы должны научиться работать, если планируем понять и полностью реализовать образовательный потенциал обучающихся [4, с. 40].

Таким образом, возникает необходимость во внедрении интерактивных платформ в процесс формирования социокультурной компетенции школьников, изучающих китайский язык как иностранный.

Интерактивные платформы могут быть полезными инструментами для поддержания процесса развития социокультурной компетенции, предоставляя школьникам возможность взаимодействовать с носителями изучаемого языка и погрузиться в китайскую культуру.

Существует множество популярных онлайн-сервисов для создания интерактивных упражнений: отечественные платформы МЭШ.РУ, РЭШ.РУ, ЯКласс, Учи.ру и другие; иностранные сервисы LearningApps.org, Wordwall.net, Quizlet.com и т. д. На перечисленных платформах можно создавать свои игры и упражнения на основе шаблонов либо использовать готовые варианты. Большое количество вариаций заданий, тем не менее, все же ограничивают творческий потенциал как преподавателя, так и обучающихся из-за шаблонности типов заданий.

Видится необходимым расширить перечень онлайн-ресурсов для обучения языку и культуре страны изучаемого языка. Например, виртуальные экскурсии на платформе Google.Maps или панорамы Яндекс Карт позволяют учащимся «посетить» различные исторические и культурные места в Китае, такие как Великая Китайская стена, Запретный город и Терракотовая армия. Благодаря таким экскурсиям школьники могут не только увидеть указанные достопримечательности, но и узнать больше об их значении и истории. Также имеются возможности для активизации лексики, связанной с навигацией и местоположением при составлении маршрутов на китайском языке.

Более того, вызовы современности привели к потребности в создании учебной платформы в виртуальной реальности. Виртуальная реальность позволяет создать аутентичную атмосферу Китая, где пользователи могут погрузиться и взаимодействовать с различными ситуациями и персонажами на китайском языке. Одной из основных функций программы является проведение диалогов, где пользователи могут выбирать различные варианты ответов и учиться эффективно коммуницировать на китайском языке. Также программа предоставляет возможность взаимодействия с 3D-моделями, которые представляют различные аспекты китайской культуры и обычаев. Пользователи имеют возможность перемещаться по локации и исследовать различные стороны китайской жизни [5, с. 1].

Образовательные игры, содержащие элементы китайской культуры, предоставляют обучающимся возможность углубить свои знания и применить их на практике. Например, игра, которая требует от обучающегося собрать пазл из фрагментов карты Китайской Народной Республики с подписанными регионами, помогает не только запомнить сами иероглифические знаки, но и активизировать знания в области культуры страны.

Для эффективного использования интерактивных платформ в процессе развития социокультурной компетенции школьников, изучающих китайский язык, преподавателям рекомендуется учесть следующие моменты:

1) интегрировать интерактивные платформы в учебные планы и программы, чтобы обеспечить их регулярное использование в учебном процессе;

2) поддерживать диалог и взаимодействие между обучающимися и носителями языка с помощью онлайн-платформ, таких как чаты и форумы;

3) организовать групповые проекты, включающие использование интерактивных платформ, что позволит школьникам сотрудничать и обмениваться идеями;

4) оценивать достижения учащихся в развитии социокультурной компетенции с помощью интерактивных платформ, включая задания и тесты.

Внедряя цифровые технологии в процесс обучения, стоит придерживаться основ здоровьесбережения, чтобы умственное развитие не влияло негативно на физическое. Практические рекомендации по сохранению здоровьесберегающего компонента, такие как «смена электронного текста бумажным, чередование видео- и аудиоконтента, проведение зрительных зарядок» даны в брошюре [6, с. 39].

Безусловно, использование интерактивных платформ в процессе развития социокультурной компетенции школьников, изучающих китайский язык, может быть эффективным и ценным инструментом в образовательной системе. Соизучение культуры родной страны и культуры страны изучаемого языка, а также сопоставление их особенностей в перспективе благополучно влияют на освоение языка и осуществление межкультурной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дудковская Е. Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] // ЧиО. 2014. № 3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya-v-usloviyah-realizatsii-fgos> (дата обращения: 05.11.2023).
2. Орехова Ю. М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции [Электронный ресурс] // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-i-soderzhanii-sotsiokulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 05.11.2023).
3. Дворцова А. Н., Акиншева И. П. Социокультурная компетенция как средство реализации принципа культуросообразности в процессе обучения китайскому

языку [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 1(26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-kompetentsiya-kak-sredstvo-realizatsii-printsipa-kulturosoobraznosti-v-protssesse-obucheniya-kitayskomu-yazyku> (дата обращения: 05.11.2023).

4. *Suleimanova O. A.* Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices // Training, Language and Culture. 2020. Vol. 4. No. 4. P. 39-50. DOI 10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50. – EDN IQXYKH.
5. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022662063 Российская Федерация. Учебная интерактивная платформа для обучения китайскому языку в виртуальной реальности: № 2022661061 : заявл. 14.06.2022 : опубл. 29.06.2022 / сост. : Е. С. Круглова, Р. Х. Каримов. EDN TGKQUZ.
6. Сетевые уроки, события и игры: как учить подростков в сети? / С. Н. Вачкова, Е. Ю. Петряева, О. В. Сененко [и др.]; Московский городской педагогический университет. М. : Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2020. 160 с. (Образование в цифровом обществе). EDN OFRVPK.

УДК 372.881.161.1

**Копылова Елена Вячеславовна**, студент  
Московский городской педагогический университет,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: [elenakopylova213@yandex.ru](mailto:elenakopylova213@yandex.ru)

**Elena Kopylova**, student  
Moscow City University, Moscow, Russian Federation  
e-mail: [elenakopylova213@yandex.ru](mailto:elenakopylova213@yandex.ru)

## ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ РАЗГОВОРНОЙ ФОРМЫ РЕЧИ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается проблема обучения лексическим особенностям разговорной формы речи русского языка иностранных студентов с использованием упражнений, основанных на аутентичных примерах из «Национального корпуса русского языка».

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный (РКИ); лексические особенности русской разговорной речи; универбация; усечение; Национальный корпус русского языка.

## TEACHING LEXICAL FEATURES OF THE SPOKEN RUSSIAN LANGUAGE ON THE BASIS OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS

The article studies the problem of teaching lexical skills of spoken language in the context of teaching Russian as a foreign language. Special attention is paid to the use of the Russian National Corpus for the purpose of working with authentic examples.

*Key words:* Russian as Foreign Language; lexical features of the spoken Russian language; lexical skills; colloquial speech; Russian National Corpus.

Проблема обучения особенностям лексики разговорной речи считается одной из актуальных тем в контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Это обусловлено тем, что словарный состав языка постоянно пополняется в связи с активным развитием общества и технологий. Согласно данным научно-информационного орфографического ресурса «Академос» Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН, «в 2023 год в словарь добавляется более ста новых словарных статей» [1].

Лексика как компонент речевой деятельности играет важную роль в изучении каждого иностранного языка. Так, Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез отмечают, что «поскольку целью обучения является развитие устных и письменных форм общения, то владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели» [2, с. 287].

При обучении иностранному языку важно учитывать специфику разговорной формы речи преподаваемого языка. Изучение лексических особенностей в этом контексте играет важную роль в образовательном процессе, так как способствует налаживанию успешной коммуникации обучающихся с носителями языка за счет не только усвоения формальных правил языка, но и ознакомления с его динамическим аспектом. Е. Г. Тарева отмечает, что также важно учитывать «культуросообразные подходы, способные при обучении иностранному языку направить личность в том разнообразии культурных ориентиров, в котором ей доводится находиться, соизмеряя родные и иные культурные факты, родную и иную картину мира, сориентировать человека в ситуации смешения культур, установок на доминирование социокультурных ценностей, дать способы принятия решений в сложной и порой противоречивой системе межкультурных отношений» [3].

Целью предлагаемой статьи является рассмотрение возможности использования Национального корпуса русского языка при составлении упражнений для совершенствования лексических навыков у изучающих РКИ.

### **Особенности лексики разговорной формы речи русского языка**

Особенности разговорной формы речи русского языка проявляются на всех его уровнях. Зачастую они обосновываются спонтанностью и эмоциональностью речи. В данной статье особое внимание уделим лексике.

Говоря о словарном составе русского языка, следует прежде всего упомянуть его неоднородность. Тем не менее внутри лексического состава разговорного стиля речи существует деление на две основные группы: общеупотребительные слова с нейтральной стилистической окраской и исключительно разговорные слова. Комментируя лексический аспект разговорного стиля речи, И. Б. Голуб отмечает, что «не исключено также употребление просторечных слов, профессионализмов, диалектизмов, жаргонизмов, то есть разнообразных внелитературных элементов, снижающих стиль» [4, с. 28].

Также отмечается незначительное присутствие книжной лексики и терминов, объясняемое индивидуальными характеристиками говорящего и целью его высказывания. Наличие окказионализмов и фразеологизмов также свойственно для разговорной формы речи.

Описывая лексические особенности разговорного стиля русского языка, следует отдельно упомянуть о законе речевой экономии [5]. Согласно данной теории, говорящий, стремясь потратить меньше времени и усилий на процесс коммуникации, отдает предпочтение использованию более простых речевых конструкций. На лексическом уровне преобладает употребление кратких форм слова, местоимений, междометий и слов, образованных в результате универбации и усечения.

Как отмечает Е. А. Земская, «в словообразовании существительных действуют два способа, характерных для разговорной речи, – универбация и усечение» [6, с. 113]. Под универбацией понимается способ словообразования, при котором исходное словосочетание сокращается до производного слова с сохранением смысла целого словосочетания. Например, словосочетание *кредитная карточка* сокращается до слова *кредитка*, а *раскладная кровать* – до *раскладушки*. Усечению, в свою очередь, подвергаются производящие основы слов имен существительных в целях образования более кратких форм слова. Например, слово *бутерброд* преобразуется в *бутер*, сложносокращенное слово *госэкзамены* – в *госы*.

### **Трудности, связанные с разговорной формой речи русского языка**

Упомянутые особенности лексики разговорной формы речи русского языка могут вызывать дополнительные трудности в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Согласно А. Н. Щукину, речевое общение как объект обучения представляет собой «форму взаимодействия людей с помощью языка, средство коммуникации и способ передачи информации» [7, с. 8]. Основная цель обучения иностранному языку заключается в формировании коммуникативной компетенции, в том числе в предоставлении обучающемуся возможности доносить свою мысль до собеседника и понимать чужие суждения на изучаемом языке. При этом следует упомянуть, что, по мнению Б. В. Беляева, лексический аспект с психологической точки зрения является наиболее важным для усвоения при изучении иностранного языка, так как без наличия у обучающегося достаточного словарного запаса владение изучаемым языком невозможно [8, с. 118]. В контексте данной статьи мы можем конкретизировать, что неузнавание определенных лексических единиц, характерных для разговорного стиля речи, и их форм может создавать дополнительные преграды для общения на иностранном языке. Настоящая проблема может быть вызвана недостаточным обращением внимания на актуальную разговорную лексику в процессе обучения иностранному языку.

Таким образом, незнание лексических особенностей разговорной речи может представлять для иностранных студентов, изучающих русский язык, определенную трудность. В качестве возможного пути решения данной проблемы нами предлагается внедрение в образовательный процесс лексических упражнений, при составлении которых мы опирались на Национальный корпус русского языка в качестве источника аутентичного разговорного материала.

### **Обзор Национального корпуса русского языка**

Национальный корпус русского языка представляет из себя электронный онлайн-ресурс, предоставляющий доступ к независимым корпусам русскоязычных текстов, каждый из которых может быть использован для решения определенных лингвистических задач [9]. Общий объем словоупотреблений, зафиксированных в нем, превышает два миллиарда. К независимым корпусам или подкорпусам относится 16 отдельных коллекций текстов: основной корпус, газетный корпус, синтаксический корпус, корпус социальных сетей, устный корпус, акцентологический корпус, мультимедийный корпус, «МультиПАРК» (русский мультимедийный параллельный корпус), параллельный корпус, диалектный корпус, обучающий корпус, корпус «От 2 до 15» (корпус, посвященный детскому и подростковому чтению) поэтический корпус, корпус «Русская классика», исторический корпус, панхронический корпус.

В рамках темы данной статьи особый интерес для нас представляет исследование корпуса устной речи. Указанный корпус включает в себя более четырех тысяч отдельных текстов, а количество словоупотреблений, зафиксированных в нем, близко к четырнадцати миллионам (13 984 358 словоупотреблений). Материалы представлены в виде расшифровок аудиозаписей публичной и бытовой повседневной устной речи, а также транскриптов кинофильмов, театральные спектаклей и записей чтения художественной прозы в исполнении авторов и профессиональных чтецов. Следует также отметить региональное многообразие материалов и наличие в корпусе социологических аннотаций к ним, то есть указания известных сведений о поле, возрасте, роде занятий говорящего.

### **Использование Национального корпуса русского языка**

В качестве основного отрабатываемого материала в предложенных нами вариантах упражнений выступают слова, образованные в результате универбации и усечения, которым в статье уже уделялось внимание. Предварительно нами была выбрана единая лексическая тема – «Студенческая жизнь». В качестве примеров универбации рассмотрены следующие лексические единицы: *зачетка*, *домашка*. В качестве примеров усечения рассмотрены следующие лексические единицы: *препод*, *общага*, *универ*.

При отборе примеров употребления лексических единиц нами отдавалось предпочтение использованию корпуса устной речи, однако материалы из основного корпуса также были приведены.

Для выбора актуальных аутентичных примеров из устного корпуса нами были определены дополнительные параметры поиска. Мы рассматривали тексты, созданные в 2000 году и позже с жанрово-типологической принадлежностью к устной непубличной речи.

Следует отметить, что данные задания предназначены для работы в аудитории со знанием русского языка как иностранного не ниже второго сертификационного уровня (B2). Перед их выполнением, помимо теоретической части с объяснением специфики лексики разговорной русской речи, студентам необходимо представить лексические пары: производная форма слова, характерная для устной речи, и его основа (*зачетка – зачетная книжка, домашка – домашнее задание, препод – преподаватель, общага – общежитие, универ – университет*).

Ниже приведены примеры возможных заданий, составленных в целях обучения лексическим особенностям разговорной формы речи, взятые из Национального корпуса русского языка [9] и адаптированные.

### **Упражнение № 1. Замена разговорной формы слова на производящую основу**

1. Студент 1: А как Аня? Не видела ее? В универ не ходит?

Студент 2: Не знаю я, как Аня. Не ходит она в универ.

2. Настя: О, а у меня нет почти разницы между зачетами и экзаменами.

Лена: Да?

Настя: У меня зачет может быть жестче экзамена. Это от препода зависит и от предмета.

3. Студентка 1: А у нас по грамматике есть распечатка?

Студентка 2: Нет. Ты так активно домашку делаешь?

Студентка 1: Да, хочу грамматику сделать.

4. Студент 1: На Новый год поедете домой?

Студент 2: Да, конечно.

Студент 3: Сессия закончится и все – домой... Прощай, общага. Здравствуй, мамыны блины!

5. Учился я на одни пятерки — ни одной четверки в зачетке не было.

### **Упражнение № 2. Замена производящей основы на разговорную форму слова**

1. Студент 1: А что сегодня преподавателя нет, что ли?

Студент 2: Нет. Говорят, что заболел.

2. Валентина: И где ты?

Юля: Я в университете.

3. Студентка 1: Вот им не повезло.

Студентка 2: Конечно. Они же не такие умные, как мы. Ой, я, кажется, зачетную книжку забыла.

4. Студентка 1: Это не смешно! Мне реально нужно отдохнуть...

Студентка 2: Кто-нибудь сделал домашнее задание?

Студентка 1: На меня не смотри.



5. *Алина: Я там буду жить в общезитии, а там много других студентов.*

*Татьяна: Это понятно.*

*Алина: Будем дружить странами.*

В завершение еще раз подчеркнем тот факт, что ознакомление изучающих РКИ с особенностями лексики, характерной для разговорной формы речи, может помочь преподавателям не только разнообразить свои занятия и повысить мотивацию и заинтересованность студентов, но и помочь обучающимся подготовиться к успешной коммуникации в условиях живой разговорной речи. При этом стоит учитывать, что обучение лексическим особенностям разговорной формы речи русского языка, по нашему мнению, целесообразно осуществлять на продвинутом этапе обучения, так как, согласно Е. Г. Борисовой и А. Н. Латышевой, «и на начальном, и на среднем этапе нужно в основном только отграничить разговорную лексику, знакомство с которой неизбежно в языковой среде» [10, с. 136]. Таким образом, в данных целях возможно использование упражнений, составленных на основе аутентичных примеров из Национального корпуса русского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Научно-информационный «Орфографический академический ресурс “Академос”» Института русского языка имени В. В. Виноградова РАН [Электронный ресурс]. URL: <http://orfo.ruslang.ru>. (дата обращения: 17.10.2023).
2. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : АКАДЕМИЯ, 2006. 336 с.
3. *Тарева Е. Г.* Русский язык как инструмент становления наднациональной коллективной идентичности иностранных обучающихся // Русский язык за рубежом. 2022. № 2(291). С. 21–26.
4. *Голуб И. Б.* Русский язык и культура речи : учеб. пособие. М. : Логос, 2003. 432 с.
5. *Константинова А. А., Дорохова М. В.* К вопросу о законе речевой экономии: проявления на разных уровнях языка // Modern Science. 2021. № 5-1. С. 339–343.
6. *Земская Е. А.* Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения : учеб. пособие. М. : Флинта, 2011. 240 с.
7. *Щукин А. Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М. : Икар, 2011. 454 с.
8. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1965. 227 с.
9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru>. (дата обращения: 17.10.2023).
10. *Борисова Е. Г., Латышева А. Н.* Лингвистические основы РКИ. Педагогическая грамматика русского языка. М. : Флинта, 2003. 207 с.

УДК 378.147:811'243

**Кошелапова Полина Алексеевна**, студент  
Витебской филиал Международного университета «МИТСО»  
г. Витебск, Республика Беларусь

**Polina Koshelapova**, student  
Vitebsk branch of the International University "MITSO"  
Vitebsk, Belarus

**Рыкунова Карина Денисовна**, студент  
Витебской филиала Международного университета «МИТСО»  
г. Витебск, Республика Беларусь  
электронная почта: polinavan123@gmail.com

**Karina Rykunova**, students  
Vitebsk branch of the International University "MITSO"  
Vitebsk, Belarus  
e-mail: polinavan123@gmail.com

## ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ НА ОСНОВЕ СЦЕНАРИЕВ КАК ПОДХОД ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Тема актуальна для будущих переводчиков. В статье указано как игры влияют на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у будущих переводчиков.

*Ключевые слова:* лексика; игры; деятельность; коммуникативная компетенция; для формирования; на занятиях.

## PRACTICAL EXERCISES BASED ON SCRIPTS AS AN APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE INTERPRETER

The topic is relevant for future interpreters. The article indicates how games affect the formation of professional foreign language communicative competence of future interpreters.

*Key words:* vocabulary; games; activity; communicative competence; to the formation; in class.

*Иноязычная коммуникативная компетенция* – определенный уровень владения техникой общения, усвоение соответствующих норм, стереотипов поведения, результат научения.

Следовательно, неотъемлемой частью высшего профессионального образования является развитие и совершенствование вторичной языковой личности студента наряду с формированием его профессиональной компетенции по основному профилю деятельности, также использование игр на занятиях, которые направлены на развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Цель работы: ознакомиться с этапами формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции специалиста; усовершенствовать знания и понять, как внедрение игр на занятиях помогает развить коммуникативную компетенцию.

Материал и методы: опросные исследования, исследования методом наблюдения, метод описания и сравнения.

В современном мире профессиональные переводчики должны обладать не только отличным знанием иностранного языка, но и умением эффективно коммуницировать на нем. Для формирования такой коммуникативной компетенции особенно важно проведение практических занятий на основе различных игр. Игровой подход к обучению позволяет студентам активно применять свои знания в реальных ситуациях, развивая навыки аудирования, говорения, чтения и письма на иностранном языке. Практические занятия на основе игр способствуют формированию у студентов уверенности в использовании иностранного языка, помогают не бояться выступлений на публике и добавляют живой практики «не по сценарию» в профессиональной деятельности, что является неотъемлемой частью успешной карьеры в области перевода.

Способность и готовность применять полученные знания в профессиональной деятельности – главный показатель качества подготовки специалиста, которая предполагает формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе с помощью игр на занятиях. Это включает следующие составляющие.

1. Использовать игры, связанные с отработкой фонетики и лексики изучаемого языка необходимы для правильного и грамотного устного общения.

2. Использовать игры, связанные с отработкой грамматики и лексики изучаемого языка, необходимые для грамотного письма и для грамотной устной речи.

3. Развивать культурную адаптацию. Помимо языковых навыков, важно уметь приспосабливаться к культурным особенностям и нормам другой страны. Это поможет избежать недопониманий и конфликтов в процессе общения. Для этого в играх можно опираться на культурные особенности страны изучаемого языка.

4. Практиковать коммуникацию как с носителями языка, так и со студентами. Общение с представителями других культур, а также своей культуры поможет расширить кругозор, даст нам понятие о различиях в менталитете и обычаях, поможет участникам игр разобраться в культуре других стран и сопоставить с культурой своей страны и осознать в культурные особенности изучаемого языка. Это важно для успешного взаимодействия участников игр на занятиях, а также в дальнейшей профессиональной реализации.

5. Развивать кросс-культурные навыки. Это подразумевает умение адаптироваться к различным стилям общения и выбирать подходящий для каждой конкретной ситуации.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции необходимо использовать коммуникативные игры на занятиях.

Среди студентов 2–3 курсов нами был проведен опрос на тему использования игр на занятиях.

В итоге 88 % опрошенных согласились с тем, что их применение на занятиях помогает развивать коммуникативную иноязычную компетенцию.

Что касается игр, которые могут помочь студентам преодолеть страх перед публичными выступлениями и улучшить соответствующие навыки, то 54 % опрошенных выбрали игры-тренинги, 24 % – игры ролевые, 20 % – игры-дебаты и всего 4 % предпочли игры-импровизации.

Также респондентам было предложено определить, какие принципы следует учитывать при выборе игр для развития коммуникативной компетенции на занятиях. 40 % опрошенных выбрали укрепление доверия и уважения между участниками игры, 36 % – вовлечение всех участников группы в игровой процесс, 24 % – соответствие целям обучения и возрастным особенностям студентов.

По результатам данного опроса можно предположить, что для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции специалиста на занятиях можно использовать следующие виды игр.

1. Игры-импровизации. Студенты учатся создавать образы и ситуации без подготовки, тем самым улучшая свои коммуникативные навыки.

2. Игры-тренинги. Студенты учатся контролировать свое дыхание и поведение на публике, развивать концентрацию, креативный подход к решению задач.

3. Игры-ролевые. Студенты учатся моделировать определенные события, внимательно слушать и реагировать на диалоги других персонажей.

4. Игры-дебаты, которые представляют собой особую форму дискуссии, где студенты тренируются аргументировать свою точку зрения, чтобы убедить других участников в своей правоте.

При использовании ролевых выясняется, что язык – это функционирующее средство действия, а не набор правил, которые необходимо усвоить. Создание сценариев игр открывает множество возможностей для «запланированных» успехов. Если мы можем влиять на поведение других, приходит понимание «успешного» языка. Если обмен информацией происходит правильно, работают процессы, которые в противном случае не работали бы. Если становится возможным обмениваться идеями с другими, обсуждать разные темы и т.п., тогда мы начинаем ощущать, какое отношение язык имеет к нам как к социальным существам.

В целом формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции является динамичным процессом, который требует от специалиста постоянного самообучения и развития. В современном мире, где

международное сотрудничество становится все более важным, наличие данной компетенции выступает необходимым условием для успешной карьеры и профессионального роста.

Использование игр в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции служит эффективным и интересным средством. Они помогают специалистам не только улучшить свои навыки общения на иностранном языке, но и развить другие важные качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности будущих переводчиков.

УДК 372.881.1

*Логвиненко Анастасия Дмитриевна, студент  
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова»,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: logvinenkoad@mail.ru*

*Anastasia Logvinenko, student  
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation  
e-mail: logvinenkoad@mail.ru*

#### ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РОМАХ ГИЙОМА МЮССО: АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Данная статья исследует особенности перевода французских фразеологизмов. Анализируются способы адаптации фразеологизмов и выявляется их эффективность при обучении переводчиков в условиях цифровизации.

*Ключевые слова:* фразеологизм; французский язык; английский и русский языки; Гийом Мюссо; перевод.

#### RESEARCH ON THE SPECIFICS OF TRANSLATING FRENCH PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS IN THE NOVELS OF GUILLAUME MUSSEAU: CURRENT METHODS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF TRANSLATION TRAINING

This article investigates the peculiarities of translating French phraseological phrases. It analyses ways of adapting phraseological phrases and reveals their effectiveness in training translators in the context of digitalisation.

*Key words:* phraseological unit; French; English and Russian; Guillaume Musso; translation.

«Языки мира имеют большое количество идиоматических выражений, отражающих национальные и культурные особенности, особенности восприятия мироздания их носителями. Фразеологизмы составляют настоящую жемчужину культуры этноса или нации» [2, с. 119].

Фразеологические единицы занимают особое место в теории и практике перевода, поскольку лингвисты и переводчики в действительности озадачены поиском семантических и формальных сходств при переводе с одного языка на другой. Переводчики должны быть ознакомлены с основными проблемами, семантическими и стилистическими особенностями фразеологических единиц.

Перевод фразеологизмов непрост, так как зависит от нескольких факторов: наличие различных терминов, синонимов, близких синонимов, коннотаций и идиом с несколькими значениями, а также наличие ошибочных условностей, которые необходимо учитывать в контексте.

Перевод французских фразеологизмов на другой язык представляет определенные сложности. Одна из основных проблем заключается в том, что фразеологизмы тесно связаны с культурой и историей французского народа. Они могут содержать отсылки к литературе, истории, национальным традициям и обычаям, которые не всегда имеют аналоги в других культурах [4, с. 8–11]. «Помимо компонента значения, связанного с идиоматичностью фразеологических единиц, в семантике фразеологизмов часто присутствует компонент, эксплицирующий национально-культурную специфику значения» [5, с. 573].

Одной из особенностей перевода французских фразеологизмов является сохранение их идиоматического значения, так как они часто имеют переносное значение, которое может быть сложно передать в другом языке. Переводчик должен найти соответствующий русский или английский фразеологизм или выражение, которое передаст ту же идею или образ [4, с. 162–170].

Важно отметить, что перевод фразеологизмов не всегда может быть точным или полностью передавать все нюансы оригинала. Некоторые фразеологизмы могут быть трудными для перевода из-за своей специфичности и уникальности. В таких случаях переводчик должен стремиться сохранить общий смысл и настроение оригинала, а также учесть вкусы и предпочтения целевой аудитории.

Кроме того, необходимо уметь адаптировать фразеологизмы к целевой культуре и менталитету, чтобы они звучали естественно и понятно для русскоязычных читателей. Это может потребовать изменения или замены фразеологизма, чтобы он был более близким к русскому языку и культуре.

Известный французский писатель Гийом Мюссо в своих романах использует множество фразеологизмов, которые не всегда легко переводятся на русский язык. Переводчик, работающий с романами Гийома Мюссо, должен быть особенно внимателен к сохранению и передаче смысла фразеологизмов. Он должен учитывать контекст, в котором они используются, и стараться найти наиболее подходящий эквивалент в русском языке. Иногда

это может быть дословный перевод, если фразеологизм имеет точный аналог в русском языке. Однако часто требуется использовать перифразы или образные выражения, чтобы передать смысл фразеологизма.

В условиях цифровизации переводчики могут использовать онлайн-словари, глоссарии и параллельные корпусы, чтобы найти наиболее точные и адекватные эквиваленты фразеологизмов на целевом языке. Также они могут воспользоваться машинным переводом или другими автоматизированными инструментами для предварительного перевода и последующей редакции и корректирования текста.

Так, В. Н. Комиссаров упоминает о трех типах соответствий. Первый тип – фразеологический эквивалент. В этом случае фразеологическая единица полностью соответствует параметрам оригинала. Второй тип – фразеологические аналогии, их формы различны. Сложность заключается в том, что эти выражения представляют собой реальные или забытые метафоры, бессознательно усвоенные носителем языка. Третий тип – калька. Калька позволяет сохранить первоначальный образ фразеологической единицы и дает возможность преодолеть трудности с созданием метафор. Существует еще один тип, предложенный М. Новиковой. Это описательный метод перевода. Он используется в тех случаях, когда в языке перевода нет аналогичного соответствия [7, с. 107].

Примером фразеологизмов, использованных в романах Гийома Мюссо [9; 10], может служить выражение *avoir le cœur sur la main*, что в буквальном переводе означает ‘иметь сердце на руке’. Однако такое переводное значение не передает истинного смысла фразеологизма. В французском языке это выражение означает быть щедрым, открытым и готовым помочь другим. При переводе данного фразеологизма на другой язык, например, на английский, можно использовать эквивалентное выражение *to have a heart of gold*, что передает идею щедрости и доброты [8]. В русском же языке можно использовать фразеологизм *иметь доброе сердце*, чтобы передать ту же идею и сохранить стилистическую окраску, при этом использовав способ перевода «фразеологическая аналогия», в связи с несоответствием структур [6].

Фразеологизм *avoir le cafard*, который в буквальном переводе означает ‘иметь тараканов’, имеет идиоматическое значение ‘быть в унынии’ или ‘грустить’. В романах Мюссо этот фразеологизм используется для описания эмоционального состояния персонажей. При переводе на русский язык переводчик может применить метод описательного перевода и передать ту же идею через выражение *быть в депрессии* или *мучиться душевными муками* [6]. В английском языке при переводе необходимо использовать метод фразеологической аналогии, потому что в языке присутствуют фразеологизмы, описывающие депрессивное состояние, но имеющие отличную от французского структуру: *feel blue* или *down in the dumps* [1].

Например, фразеологизм *faire la pluie et le beau temps*, что буквально переводится как ‘делать дождь и хорошую погоду’, в контексте романа

означает ‘иметь полный контроль и власть над ситуацией’. При переводе на русский язык можно использовать аналогичное выражение *вести игру*, но это не передаст тонкости и оттенки французского фразеологизма [6]. При переводе на английский язык можно обратиться к идиоматическим выражениям *to call the tune* или *to run the show*, используя эквивалентное соответствие [1].

Фразеологизм *avoir un poil dans la main*, что буквально переводится как ‘иметь волос в ладони’, в французском языке означает ‘быть ленивым и не желать работать’. При переводе на русский язык можно использовать фразу *бить баклуши*, хотя это не передает точно значение французского фразеологизма, но является наиболее приближенным эквивалентным соответствием [6]. В английском языке нет идиоматических выражений, которые бы передавали такую ситуацию, поэтому способом описательного перевода можно транслировать смысл через выражение *lazybones* [8].

Фразеологизм *avoir le coup de foudre*, что буквально переводится как ‘иметь удар молнии’, в французском языке означает ‘мгновенное и сильное возникновение влюбленности или привлечения к кому-либо’. При передаче на русский и английский языки используется описательный способ перевода: *любовь с первого взгляда* и *love at first sight* [6; 8].

Фразеологизм *Tourner au ralenti* ‘работать в медленном режиме’, означает работать или двигаться очень медленно. При переводе на русский язык можно использовать фразеологическую аналогию *работать на малых оборотах* [6]. На английский язык исходное выражение передается методом описательного перевода *idle* [1].

В процессе исследования были выявлены особенности перевода фразеологизмов с французского на русский язык на материале романов Гийома Мюссо. Одной из основных трудностей является сохранение эмоционального и стилистического оттенка фразеологизма при переводе. Для совершенствования процесса перевода фразеологизмов в романах Мюссо можно использовать актуальные методы, предоставляемые цифровой трансформацией переводческой подготовки. Специализированные переводческие программы и онлайн-ресурсы могут быть полезными инструментами, которые помогут переводчику найти наиболее подходящие эквиваленты и стратегии перевода. Технологии машинного перевода также могут быть полезными в процессе перевода фразеологизмов, однако их эффективность может быть ограничена сложностью и спецификой фразеологических единиц.

Особенности перевода французских фразеологизмов на материале романов Гийома Мюссо представляют интерес для изучения, так как автор активно их использует в своих произведениях. Фразеологизмы являются особыми конструкциями, которые имеют устойчивое значение и не могут быть переведены буквально. При переводе таких выражений на другой язык необходимо учесть их культурно-языковую специфику, чтобы передать их смысл и эмоциональную окраску.



В результате изучения особенностей перевода фразеологизмов с французского на русский и английский языки на материале романов Гийома Мюссо можно сделать следующие выводы. «Фразеологические единицы очень часто отражают особенности культуры языка, к которому они принадлежат; кроме того, они отражают историю этого народа, его отношение к миру, стереотипы, в которые он верит, и т. д.» [3, с. 293]. Перевод фразеологизмов требует учета культурных контекстов, сохранения идиоматического значения и использования эквивалентных или неэквивалентных переводов в зависимости от грамматических и лексических различий языков. Контекст играет важную роль в выборе перевода, а также возникающие трудности с омонимией, полисемией и идиоматическими фразеологизмами. Рекомендации для переводчиков и изучающих языки включают учет культурных различий, использование контекста и подбор эквивалентных переводов. В целом перевод фразеологизмов требует тщательного анализа и понимания культурных особенностей языков и контекста, но при правильном подходе может быть успешно выполнен.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Кунин А. В.* Большой англо-русский фразеологический словарь. 5-е изд., стер. М. : Просвещение, 2021. 1210 с.
2. *Логвиненко А. Д.* Эмотивность цветообозначений фразеологической картины мира во французском языке // Вопросы межкультурной коммуникации и зарубежной литературы в свете современных исследований : сб. науч. статей XXXIII Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 20–21 окт. 2022 года. Чебоксары, 2022. С. 118–123.
3. *Логвиненко А. Д.* Колоронимы во фразеологической картине мира французского языка // *Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф.*, Ульяновск, 09 февр. 2023 г. / Ульян. гос. ун-т. Ульяновск, 2023. С. 293–298.
4. *Назарян А. Г.* Фразеология современного французского языка. М. : Высш. шк., 2007. 287 с.
5. *Николаева М. Н., Балабас Н. Н.* Феномен "яблочных" фразеологизмов в английском, французском и русском языках. // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2018. № 12-3 (90). С. 573–579.
6. *Французско-русский фразеологический словарь (около 35 000 фразеологических единиц) / под ред. Я. И. Рецкера.* – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 2003.
7. *Эльжуркаева М. Я.* Проблемы перевода фразеологических единиц [Электронный ресурс] // *Филолог. науки в России и за рубежом : материалы II Междунар. науч. конф.*, Санкт-Петербург, нояб. 2013 г. СПб., 2013. С. 106–109. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/106/4460/> (дата обращения: 10.10.2023).
8. The Free Dictionary's. Idioms dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://idioms.thefreedictionary.com/> (дата обращения: 10.05.2023 г.).
9. *Musso G.* Que serais-je sans toi? Paris : XO, 2009. 364 p.
10. *Musso G.* Parce que je t'aime. Paris : XO, 2007. 314 p.

УДК 378.147

**Мерзликина Анна Дмитриевна**, магистрант  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,  
Воронеж, Российская Федерация  
электронная почта: [anaamerzlikina99@gmail.com](mailto:anaamerzlikina99@gmail.com)

**Anna Merzlikina**, Master's Degree student  
Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation  
e-mail: [anaamerzlikina99@gmail.com](mailto:anaamerzlikina99@gmail.com)

**Щербакова Марина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,  
Воронеж, Российская Федерация  
электронная почта: [scherbakova\\_mari@mail.ru](mailto:scherbakova_mari@mail.ru)

**Marina Shcherbakova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor  
Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation  
e-mail: [scherbakova\\_mari@mail.ru](mailto:scherbakova_mari@mail.ru)

## ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ОТ ТЕОРИИ ИНТЕРАКЦИЙ К ПРАКТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье рассматривается дискурсивная компетенция педагога как структурный компонент иноязычной профессиональной компетенции преподавателя английского языка. Овладение обучающимися определенными разновидностями интеракций в предлагаемых авторами заданиях для эффективного взаимодействия субъектов учебного процесса по иностранному языку будет способствовать как овладению педагогическим дискурсом, так и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя в целом.

*Ключевые слова:* дискурсивная компетенция; педагогический дискурс; интеракция; взаимодействие в учебном процессе по иностранному языку.

## AN ENGLISH TEACHER'S DISCURSIVE COMPETENCE: FROM THEORY OF INTERACTION TYPES TO PRACTICAL FORMATION

The article considers a teacher's discursive competence as a structural component of an English teacher's professional competence. Students' acquisition of certain interaction types through the tasks suggested by the authors for effective collaboration between the subjects of the educational process in a foreign language will contribute to both mastering pedagogical discourse and students' communicative competence development in general.

*Key words:* discursive competence; pedagogical discourse; interaction; collaboration in the educational process.

В настоящее время выдвигаются высокие требования к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) выпускников языковых факультетов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки. Необходимо иметь в виду, что речь преподавателя иностранного языка (ИЯ) должна служить образцом для обучающихся, что отличает ее от речи преподавателей других учебных дисциплин. Специфическая особен-

ность речи преподавателя ИЯ, как утверждает Е. И. Пассов, заключается в том, что она «выступает не только в качестве средства общения, но и выполняет дополнительную функцию – средства обучения иностранному языку» [1, с. 10]. Соответственно, требуется особое внимание к форме речи, возникает необходимость делать ее как более доступной для восприятия обучающимися, так и более грамотной, аутентичной, нормативной.

Несмотря на то, что изучение педагогического дискурса на ИЯ имеет богатую традицию (в работах М. З. Биболетовой, И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Н. П. Каменецкой, Е. И. Пассова и др. представлены теоретические основы и практика овладения), проблемы формирования *дискурсивной компетенции* (ДК) педагога в языковом вузе остаются актуальными, поскольку именно она играет важную роль в профессиональном становлении современного преподавателя ИЯ. В связи со сказанным выше дадим сущностную характеристику понятию *педагогический дискурс, дискурсивная компетенция*.

Д и с к у р с представляет собой лингводидактический феномен, который является объектом междисциплинарного изучения и рассматривается с разных позиций. Понятие дискурса трактуется как «речь, вписанная в ситуацию общения» [2, с. 147] или «в жизнь» [3, с. 137]. Под дискурсом также понимают «непосредственно интерактивный способ взаимодействия людей» [4, с. 87]. Именно интерактивность отражает суть понятия ДК, которую исследователи связывают с умением осуществлять выбор лингвистических средств для реализации в речи того или иного типа высказывания [5].

Мы исходим из того, что совершенствование ДК будущих преподавателей английского языка возможно на основе овладения ими определенными разновидностями интеракций. Интеракция характеризуется наличием взаимодействия и взаимовлияния собеседников. В силу многогранности понятия разновидности интеракций выделяют согласно критериям (по коммуникативной направленности инициальной и реактивной реплик, по реализуемым коммуникативным стратегиям, ходам, средствам и др.).

На основе данных, полученных в результате лингвистического анализа разновидностей интеракций в педагогическом дискурсе из источников разного типа [6; 7; 8; 9], нами рассматривались возможные направления и приемы формирования ДК будущего преподавателя английского языка.

В содержание такой работы следует включать задания, отражающие как профессиональную речь учителя на уроке, так и его деятельность по обеспечению речевой реакции обучающегося на инициальную реплику собеседника при овладении диалогической речью. Перед обсуждением заданий подразумевается ознакомление будущего преподавателя ИЯ с основными характеристиками педагогического дискурса, т.е. толкование основных понятий, затронутых в заданиях, посредством теоретического введения.

Основная цель предлагаемых нами заданий – формирование у будущего преподавателя английского языка умений организации успешного взаимодействия с учащимся в отдельных типах интеракций. Основные задачи моделируемых ситуаций общения и рекомендаций по их реализации в ходе урока английского языка: 1) ознакомление будущих преподавателей с поня-

тием интеракции и ее разновидностями; 2) проверка базовых умений анализа интеракций с позиций коммуникативности; 3) формирование умений по использованию полученных знаний в организации интеракций в реальном педагогическом дискурсе.

**Задание 1** – направлено на проверку понимания сути интеракции и ее эффективности, представлено видеофрагментом, показывающим, как отсутствие интеракции переходит в реальное взаимодействие: просмотр видео "Small Talk" [6] и обсуждение содержания по контрольным вопросам.

*Вы увидите диалог между незнакомцами, повлиявший на способность одного из них осуществлять речевое взаимодействие фатического характера. Посмотрите:*

1. *Фрагмент 1 (00:00-01:48). Присутствует ли между собеседниками взаимодействие? Каков настрой собеседников? Присутствует ли взаимовлияние, обратная связь? Какие невербальные средства используются? Каково их влияние?*

2. *Фрагмент 2 (01:48-4:59). Какие изменения Вы наблюдаете? Появилось ли взаимодействие между собеседниками? Заметили ли вы социальное взаимодействие? Какими средствами оно выражено? Чем закончилось видео?*

**Задание 2** – нацелено на формирование умений оценивать интеракции с точки зрения наличия в них эффективного взаимодействия, представляет собой упражнение на классификацию диалогов по данному принципу: *Прочитайте диалоги, оцените их с точки зрения эффективности взаимодействия и расположите в соответствующей колонке (эффективное/частично эффективное взаимодействие/ взаимодействие не осуществляется):*

a) *Synthia, do you wanna try it? – No – No? (laugh) Hana? You want to give it? – Cynthia, how about number 7? – This school is nice. It is big and new.*

b) *Take your places. – (the students do nothing)*

c) *What country is your favourite? – My favourite? – Yeah. – Russia!* И т. д.

Следующее задание, направленное на проверку понимания сути коммуникативного намерения и возможного соотношения интенций в диалоге, может быть представлено упражнением на установление соответствия между интенциями и конкретными фразами в рамках интеракции. Возможно соотнесение: а) интеракций с инициальной и реактивной репликами определенной коммуникативной направленности и реализующими данные интенции фразами; б) фраз, реализующих речевые акты определенного типа.

**Задание 3** А) *Match the dialogues and the intentions expressed.*

1. <i>Прощание – прощание</i>	a) <i>What do you like to eat? – Fish and chips.</i>
2. <i>Запрос информации – сообщение информации</i>	b) <i>It's 5 o'clock. – Perfect!</i>
3. <i>Сообщение информации – похвала</i>	c) <i>Goodbye! – Goodbye!</i>

В) *Match the initial remark and the reaction. Restore the dialogues.*

1. <i>It's 5 o'clock.</i>	a) <i>Goodbye!</i>
2. <i>What do you like to eat?</i>	b) <i>Perfect!</i>
3. <i>Goodbye!</i>	c) <i>Fish and chips.</i>

**Задание 4** – направлено на формирование умения реализовывать в речи инициальную реплику, выражающую определенное коммуникативное намерение: *Перед Вами фрагменты диалога. Восстановите реплики учителя.*

1) T: _____ (здоровается) S: Hello, teacher!	2) T: _____ (запрашивает информацию) S: My name is Artem. И т.д.
---	---

**Задание 5** – знакомит с понятием стратегического планирования и разновидностями интеракций по реализуемым коммуникативным стратегиям; способствует пониманию сути кооперативной и некооперативной стратегий и умению распознавать их в диалоге: *Проанализируйте фрагменты диалога со стратегической точки зрения. Определите, какие стратегии реализуются преподавателем (П) и обучающимся (О). Обоснуйте свой выбор.*

1) *How are you today, Misha? – I'm fine, thank you. And you?*

А) кооперативная стратегия П – кооперативная стратегия О;

Б) кооперативная стратегия П – некооперативная стратегия О.

2) *Do you know any examples, Maria? – No. I don't know anything!*

А) кооперативная стратегия П – кооперативная стратегия О;

Б) кооперативная стратегия П – некооперативная стратегия О. И т. д.

Для знакомства с тактикой дополнительных ходов и овладения умением использовать их в диалоге предлагаем задания на основе видеоматериалов:

**Задание 6.** *Посмотрите фрагмент видео [7, 12:43-13:39]. Какова стратегия обучающегося? В чем она проявляется? К каким дополнительным коммуникативным ходам прибегает учитель? (Транскрипт: Cynthia, do you wanna try it? – No – No? (laugh) Hana? You want to give it? <...> – Cynthia, how about number 7? – This school is nice. It is big and new).*

**Задание 7.** *Посмотрите фрагмент из кинофильма “Up the Down Staircase”, отражающий попытки учителя обеспечить взаимодействие за счет дополнительных коммуникативных ходов [8, 17:41-19:03]. Соотношение каких стратегий учителя и ученика представлено в нем? К каким дополнительным коммуникативным ходам прибегает учитель? Могут ли они быть использованы в других ситуациях? Каких? Увенчались ли попытки учителя успехом? (Транскрипт: Joseph Ferone. Do they call you Joe? – (silent) – I see you're to be in my English class as well. Tell me, do you like English? – (silent) – Well, I think it's time for you to fill out a delaney card now. If you will, just fill in the blanks, please. – (silent) – I don't know why they call it a delaney card, maybe because a man named Delaney thought it up (laugh) – (silent) – (gives the card) – (takes it) – Now, you can just take any seat. Do you have a pencil? – (tears the card into pieces and goes away).*

**Задание 8** – направлено на формирование умения реализовывать в речи дополнительные коммуникативные ходы при недостаточной эффективности взаимодействия или его отсутствии, представлено поисковым заданием: *Давайте вместе поищем сокровище на уроке английского языка. Выбирайте или предлагайте свой маршрут и путешествуйте по карте диалога в поисках сокровищ.*

TEACHER: *What do you like to eat?*

STUDENTS: *Breakfast. / At home. / Lunch. / I don't. / Nothing.*

*T: You didn't answer my question, sorry. / Answer the question! / You mean you don't like to eat at all? / Doesn't it matter at all what you eat? / Stop that at once!* И т. д.

**Задание 9** – актуализирует умение организовать работу по обучению диалогической речи на основе упражнения из учебника: *Какую инструкцию с учетом коммуникативной направленности реплик следует дать ученикам перед выполнением упражнения [9, с. 104] – выберите наиболее правильный вариант и обоснуйте. (Task: Everyday English: Advising / Agreeing – Disagreeing)*

*a) T: When somebody gives you some advice and you want to accept it, how can you do it in English? Which sentences from the dialogue can help you to express agreement? S-s: (выбирают подходящие фразы и обсуждают их с учителем). T: Good, let's try to give advice and agree. Use proper language means.*

*b) T: In pairs create a dialog as in the example (дает время на подготовку диалога).*

*c) Do not forget that we can agree and disagree in many ways. Englishmen use phrases which you can see in the dialogue. In 5 minutes I'll listen to your dialogues.* и т.д.

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

1. Педагогический дискурс в процессе профессиональной подготовки преподавателя ИЯ представляет собой совокупность речевых действий и дидактических коммуникативных взаимодействий, которыми необходимо овладеть для успешной коммуникации в учебно-воспитательном процессе.

2. Дискурсивная компетенция педагога – важная составляющая ИКК преподавателя ИЯ. Для ее совершенствования необходимо овладеть особенностями понятия интеракции и ее различными типами в заданиях на развитие умений оценивать интеракции с точки зрения эффективности взаимодействия, подавать инициальную реплику для стимулирования реакции обучающегося, реализовывать дополнительные коммуникативные ходы для более эффективного взаимодействия, осуществлять обучение диалогической речи с учетом интенций собеседников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б.* Учитель иностранного языка, мастерство и личность. М. : Просвещение, 1983. 156 с.
2. *Карасик В. И.* Дискурс // Дискурс-Пи. 2015. № 3-4. С. 147–148.
3. *Арутюнова Н. Д.* Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М. : Больш. Рос. энцикл., 2002. 682 с.
4. *Макаров М. Л.* Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 280 с.
5. *Колесникова И. А., Долгина О. А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», “Cambridge University Press”, 2001. 224 с.
6. Small Talk [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=PNTCM7cbrsc> (дата обращения: 09.03.2022).

7. Уроки Английского языка в Американском Колледже [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Hbxw3yZjbPw&t=819s> (дата обращения: 18.03.2022).
8. Up the Down Staircase. Film [Electronic resource]. USA, 1967. URL: <https://ok.ru/video/1664836569837> (дата обращения: 06.05.2022).
9. Английский язык. 10 класс (Spotlight 10): учебник для образоват. учреждений / О. В. Афанасьева, Дж. Дули, И. В. Михеева и др. М. : Express Publishing, Просвещение, 2012. 248 с.

*УДК 372.881.1*

***Молодцова Полина Кирилловна***, студент  
Московский городской педагогический университет,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: [Aramolodzova@gmail.com](mailto:Aramolodzova@gmail.com)

***Polina Molodtsova***, student  
Moscow City University, Moscow, Russia  
e-mail: [Aramolodzova@gmail.com](mailto:Aramolodzova@gmail.com)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье подробно рассматривается дидактический потенциал комикса как образовательного материала, который может быть использован для обучения школьников чтению на уроках китайского языка. Создан комикс и разработан план работы с ним.

*Ключевые слова:* комикс; китайский язык; креолизованный текст; навык чтения; средняя ступень обучения.

## THE USE OF COMICS FOR TEACHING SCHOOLCHILDREN TO READ IN THE CHINESE LANGUAGE LESSONS

The article examines in detail the didactic potential of comics as an educational material that can be used to teach schoolchildren to read in the Chinese language. A comic was created and a plan for working with it was developed.

*Key words:* comics; The Chinese language; creolized text; reading skill; middle stage of education.

В наши дни поиск путей совершенствования современного процесса обучения чтению как виду речевой деятельности на уроке иностранного языка непременно ведет к мысли о важности применения технологии визуализации как способе активизации и интенсификации деятельности обучающихся. Существует множество методических приемов, помогающих визуализировать учебный материал: применение мультимедийного оборудования, инфографиков, облаков слов, кластеров. Но одним из самых эффек-

тивных способов развития коммуникативных, лингвистических и социокультурных компетенций в рамках визуализации образовательного материала выступает использование комиксов.

Согласно определению, взятому из «Нового словаря русского языка» Т. Ф. Ефремовой, «комикс – это серия юмористических рисунков с краткими сопроводительными текстами, образующими связное повествование» [1]. Сочетая искусство и литературу, вербальное и невербальное, комикс объединяет разные формы подачи информации, что делает его ценным элементом процесса обучения чтению.

Структура текста комикса чаще всего представлена в привычном для школьников формате – в виде диалога, что облегчает процесс его восприятия. Рисунки, из которых состоит комикс, обеспечивают принцип наглядности, а сочетание картинок и текста позволяет развить навык языковой догадки. Комиксы могут не только обогатить словарный запас читателя, но и расширить его лингвострановедческий кругозор [2, с. 67]. В отличие от мультфильмов, формат комикса позволяет школьникам рассматривать изображения в удобном для них темпе, при необходимости они могут возвращаться к предыдущим кадрам, вносить уточнения и даже охватывать взглядом одновременно все иллюстрации. Все это свидетельствует о целесообразности использования комиксов на уроках иностранного языка, где полноценное овладение абстрактными понятиями осуществляется с помощью чувственного познавательного опыта.

В условиях ориентированности на современные способы восприятия информации, где визуальность играет ведущую роль [3, с. 185], комикс выступает уникальным средством познания китайской культуры, так как он может включать в себя не только элементы разговорного языка с его особенностями, но и иллюстрации невербального поведения: мимику и жестикуляцию, свойственную народу изучаемого языка. Эффективность использования комикса в образовательных целях подтверждают слова К. Д. Ушинского: «Чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления..., тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу ... память, ... и легче потом вспоминаются» [4, с. 27]. Объединяя текстовые и графические способы передачи информации, комикс может стать полезным средством обучения чтению на китайском.

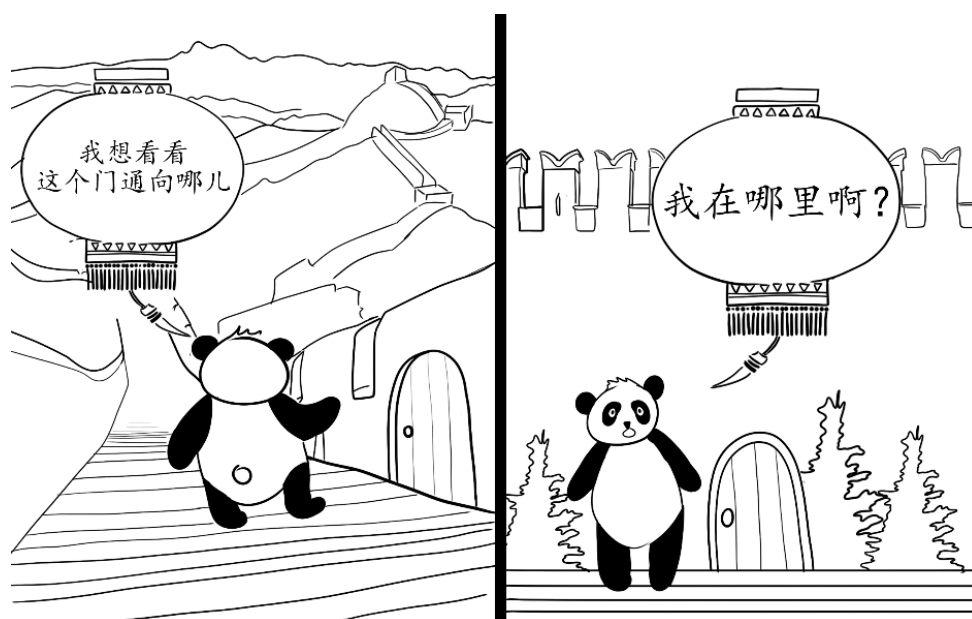
Так как специфика иероглифической системы письменности китайского языка подразумевает включение максимального числа психических механизмов и интенсивное использование всех видов памяти [5, с. 184], то чтение креолизованных текстов комиксов, представленных в виде схематического и наглядного изображения материала, способно обеспечить максимальную эффективность формирования языковых навыков. В доступной и понятной форме комиксы раскрывают грамматические, лексические и культурные

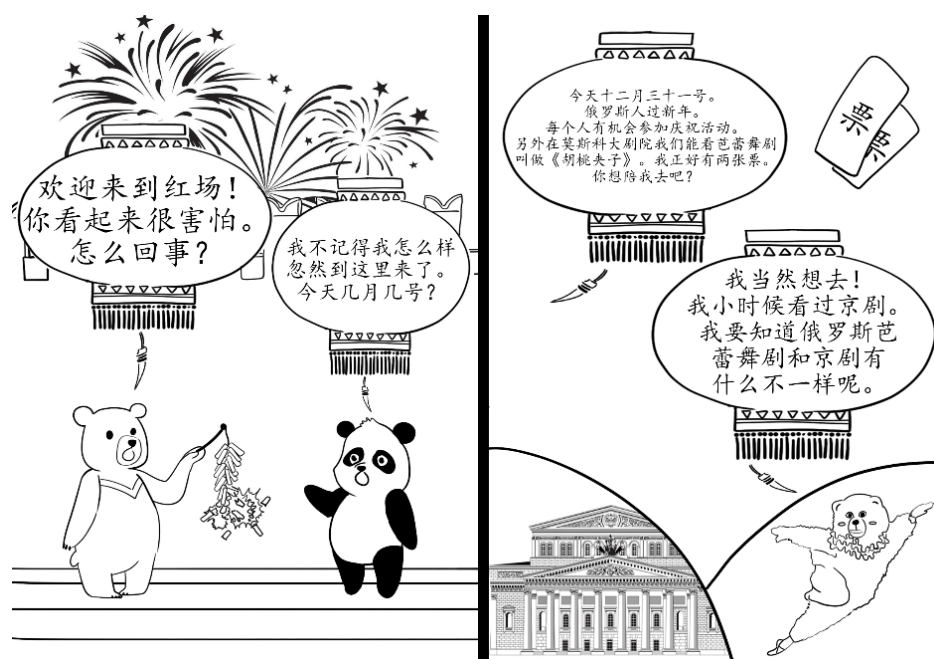


аспекты изучаемого языка, создают объективные условия для чтения по собственной инициативе. Одновременно опираясь и на картинку, и на текст, школьники неосознанно учатся складывать отдельные элементы повествования в целостную сюжетно-событийную конструкцию.

Вместе с тем важно организовать процесс обучения чтению на китайском таким образом, чтобы вызвать у школьников интерес к тексту. Н. Д. Гальскова пишет: «Для большинства учащихся школ... интересным будет тот текст, который содержит новую/проблемную информацию, открывает “окно” в мир иной культуры...» [6, с. 132]. Поэтому для отбора или создания комикса необходимо учитывать не только возраст обучающихся и их уровень владения языком, но и актуальность затрагиваемой в комиксе темы. Комикс должен быть динамичным, информативным, с достаточным количеством визуальных опор. Важным критерием отбора текста для урока по иностранному языку также выступает его культурологическая ценность [7, с. 50]. В связи с этим предпочтителен выбор комикса, содержащего и активизируемые грамматические и лексические единицы, и различные культурные феномены, свойственные стране изучаемого языка.

Одна из главных проблем обучения китайскому языку – нехватка материала, ориентированного на российских школьников [8, с. 63]. Использование аутентичных текстов на китайском языке, не адаптированных под российские реалии и не в полной мере соответствующих языковому уровню обучающихся, ведет к снижению их уровня мотивации при чтении и потере интереса к тексту. Для решения этой проблемы был разработан фрагмент комикса, который может использоваться в качестве дополнительного текста к первому уроку учебника «Время учить китайский!» для девятого класса А. А. Сизовой (рисунок):





Комикс к УМК А. А. Сизовой «Время учить китайский!» (9 класс)

Работа с текстом этого комикса носит комплексный характер и предполагает 4 этапа: *предтекстовый*, *текстовый*, *послетекстовый* и *творческий* [9, с. 161].

Предтекстовый этап включает в себя повторение пройденной на уроке лексики, ознакомление с лингвокультурологическим комментарием и семантизацию новых слов. Так как предполагается, что это первое знакомство школьников с данным комиксом, то целесообразно кратко рассказать его сюжет и обозначить главных героев. В центре внимания у нас два персонажа – китайская панда 阿哈 (ā hā) и русский медведь 列来 (liè lái). Однажды панда, гуляя по Китайской стене, заходит в потайную дверь, которая оказывается порталом, ведущим в Россию. Так она попадает на Красную площадь, где ее встречает медведь. Демонстрация рисунка Большого театра и изображение медведя из балета «Щелкунчик» служат средствами для наглядного способа семантизации новых лексических единиц.

На текстовом этапе происходит знакомство с текстом комикса. Здесь можно выделить три подэтапа: чтение, комментарий и контроль понимания. На этом этапе осуществляется отработка двух видов чтения: ознакомительного и изучающего. Возможный вариант задания: «Прочитайте текст комикса сначала про себя, а затем – по ролям». Поскольку целью комментария выступает обогащение страноведческими знаниями, то в рамках предложенного комикса учитель может акцентировать внимание на том, как именно панда оказалась в России, и рассказать о том, что недавно специалисты из Тяньцзиньского университета обнаружили около 130 секретных проходов в Великой Китайской стене. Для контроля понимания учитель может использовать вопросно-ответную форму работы, развивающую навыки поискового чтения школьников.

Послетекстовый этап подразумевает выполнение ряда упражнений, направленных на формирование аспектных навыков (на уровне лексики и грамматики). Возможные задания: «Найдите в репликах героев комикса все места, где допустимо удвоение глаголов»; «Объясните, что медведь 列来 (liè lái) держит в руках?» (при выполнении этого задания предполагается использование лексики урока); «Перечислите все достопримечательности России и Китая, встретившиеся вам в комиксе»; «Ответьте на вопрос: в чем заключаются главные отличия русского балета от китайской пекинской оперы?».

Творческий этап направлен на развитие творческих способностей обучающихся. Учитель может предложить школьникам придумать альтернативный вариант концовки комикса или создать свой собственный с изученными на уроке новыми словами и грамматическими конструкциями.

Все этапы работы с предложенным комиксом направлены на решение конкретной задачи: формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Объединение культур России и Китая способно привлечь внимание обучающихся и обогатить их межкультурный опыт, а наглядный формат образовательного материала не только стимулирует их интерес к чтению, но и облегчает процесс запоминания новых слов и речевых оборотов на китайском языке.

В заключение важно еще раз отметить, что использование комиксов в процессе обучения является одним из самых действенных способов повышения мотивации к чтению на китайском языке. Проблема ограниченности материала дает учителю огромный простор для создания собственных авторских разработок с целью развития творческих способностей обучающихся. Обладая большим образовательным потенциалом, комикс может стать незаменимым средством учебно-познавательной деятельности школьников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000.
2. *Моисеенко А. Г., Малютин Л. П.* Комикс как элемент обучения французскому языку в среднем звене общеобразовательной школы // Поволж. пед. вестн. 2020. Т. 8. № 4(29). С. 66–71.
3. *Вольфсон Ю. Р., Вольчина А. Е.* Визуальное восприятие в современном обществе или куда движется галактика Гуттенберга? // Современ. исследования социальн. проблем = Modern Research of Social Problems : электрон. науч. журн. 2015. № 4(48). С. 177–188.
4. *Ушинский К. Д., Филиппова Е. С.* Воспитать ребёнка как? М. : АСТ; Москва, 2014. 384 с.
5. *Задорожных Д. П.* Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Вестн. науки Сибири. 2014. № 1(11). С. 182–187.
6. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.

7. *Анисова О. Л.* Место лингвострановедческих знаний в подготовке учителей китайского языка в России [Электронный ресурс] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 6. С. 49–52. DOI 10.37882/2223-2982.2021.06.01. EDN TWSWYU.
8. *Зинина А. М., Чарчоглян Т. Г.* Актуальные проблемы преподавания китайского языка: учет социокультурного компонента [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–1. С. 63–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy>.
9. *Резникова А. И.* Использование комиксов в обучении французскому языку и формировании межкультурной компетенции [Электронный ресурс] // Дискуссия. 2015. № 5 (57). С. 159–163. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-komiksov-v-obuchenii-frantsuzskomu-yazyku-i-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentsii>.

УДК 372.881.1 (811.581)

**Налепина Мария Сергеевна**, студент  
Московский городской педагогический университет,  
Москва, Российская Федерация  
электронная почта: [nalepinams555@mgpu.ru](mailto:nalepinams555@mgpu.ru)

**Maria Nalepina**, student  
Moscow City University, Moscow, Russia  
e-mail: [nalepinams555@mail.ru](mailto:nalepinams555@mail.ru)

## ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР ПРИ РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассмотрены возможности и особенности использования ролевых игр для развития диалогической речи на уроках китайского языка. Подробно представлены этапы подготовки ролевой игры на китайском языке.

*Ключевые слова:* китайский язык; ролевые игры; диалогическая речь; иноязычная коммуникативная компетенция; умения говорения.

## THE POTENTIAL OF USING ROLE-PLAY GAMES FOR DEVELOPING DIALOGUE SPEECH ON CHINESE LESSONS

The article considers the possibilities and the features of using role-play games for developing dialogue speech on Chinese lessons. The stages of preparing a role-play game in Chinese are presented in detail.

*Key words:* Chinese language; role-play games; dialogue speech; foreign communicative competence; speaking skills.

В связи с тесным сотрудничеством России и Китая в различных сферах деятельности возникает потребность подготовки специалистов, владеющих китайским языком и способных осуществлять межкультурную коммуникацию на высоком уровне [1]. Сказанное ставит перед исследователями и практикующими педагогами задачу поиска и разработки новых форм обучения китайскому языку.

Согласно ФГОС основного общего образования, главной целью обучения иностранному языку школьников является формирование иноязычной коммуникативной компетенции [2]. Иными словами, обучающиеся должны уметь осуществлять иноязычное общение с носителями изучаемого языка. Иноязычное общение, в свою очередь, разделяется на монологическую и диалогическую речь. Предметом нашей работы является диалогическая речь, обладающая такими особенностями, как спонтанность, эллиптичность и эмоциональность [3, с. 254]. Далее рассуждения и примеры будут представлены в контексте предмета исследования.

Для обучения современных школьников китайскому языку необходимо использовать новейшие приемы и методы, которые будут максимально приближены к ситуациям реального общения, помогут снять языковой барьер и преодолеть неуверенность во время разговора на китайском языке [4]. К таким приемам отнесем игровой метод, так как игра способна сделать урок более интересным, запоминающимся и увлекательным. Добавим, что ролевая игра позволяет воссоздать атмосферу взаимодействия с носителями языка в облегченной форме. Иными словами, обучающиеся остаются в привычных для них условиях обучения, что, в свою очередь, позволяет снять трудности психологического характера и способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Далее уточним понятие *ролевая игра*. По мнению О. В. Агаевой, ролевая игра представляет собой своего рода учебный прием, благодаря которому обучающийся должен научиться свободно говорить в рамках определенных обстоятельств и ситуаций, выполняя определенную роль одного из участников общения на иностранном языке [5, с. 93]. А. Н. Щукин отмечает, что ролевая игра используется для формирования и развития речевых навыков и умений в условиях, имитирующих реальное общение [6, с. 223]. В целом анализ методической литературы показывает, что ролевая игра – это игровой метод обучения, который направлен на воссоздание определенных ситуаций общения с носителями языка, в нашем случае – с китайцами.

Как известно, китайский язык является одним из самых сложных языков для освоения русскоязычными обучающимися. По этой причине необходимо использовать игровые методы на уроках китайского языка. В общем виде преимущества применения ролевой игры в учебном процессе можно сформулировать следующим образом: приобщение обучающихся к культурным и бытовым особенностям Китая; развитие умений говорения; повышение мотивации обучающихся.

Далее рассмотрим функции ролевой игры в обучении китайскому языку. Первая функция – *коммуникативная*, которая заключается в формировании навыков межличностного общения и в развитии умений говорения в условной среде, которая отражает повседневную жизнь китайского народа. В данной среде обучающийся подстраивается под свою роль и возникшую социально-бытовую ситуацию. Вторая функция – *когнитивная*, которая позволяет обучающимся развивать когнитивные навыки, такие как анализ, память, внимание и т. д. третья функция – *социокультурная*, отвечающая за

приобщение к культуре Китая и китайскому языку. Четвертая функция – *эмоционально-эмпатическая*, способствующая лучшему пониманию менталитета китайцев и определению своей роли в игре.

Применение ролевой игры в учебном процессе помогает разнообразить теоретические упражнения и закрепить усвоенные речевые клише и фразы, тем самым повышая мотивацию у обучающихся к изучению китайского языка. В этом проявляется пятая функция ролевой игры – *мотивационная*. Исходя из определения и функций ролевой игры заключим, что ролевые игры направлены на воссоздание реальных ситуаций общения в парах или группах, что подходит для развития диалогической речи на уроках китайского языка. В этой связи можно выделить два вида речевых упражнений: *коммуникативные* упражнения, направленные на решение коммуникативных задач в определенных условиях, и *подготовительные*, которые развивают умения говорения. Ролевые игры можно отнести к коммуникативному виду упражнений, так как в процессе ролевой игры каждый участник выполняет свою коммуникативную задачу, созданную в пределах заданной ситуации. Далее уточним виды ролевых игр и правила их применения.

Так, А. Н. Щукин выделяет следующие виды ролевых игр: социально-бытовые и профессионально-ориентированные. Социально-бытовые ролевые игры охватывают взаимодействие в социально-бытовой сфере [6, с. 223]. С их помощью можно приблизиться к реалиям страны изучаемого языка. Профессионально-ориентированные ролевые игры погружают в среду профессионального общения на иностранном языке.

Правила проведения ролевых игр универсальны для каждого вида. В первую очередь, ученики попадают в ситуации, которые могут произойти в реальной жизни. К таким ситуациям можно отнести поход в магазин, банк и т. д.

Для того, чтобы провести правильную ролевую игру на китайском языке, нужно пройти этапы подготовки. Первый этап – выбор темы ролевой игры. Ролевая игра произведет наибольший эффект в случае, если она связана с темой урока китайского языка. Необходимо подготовить тему ролевой игры, ситуацию и функциональную опору. Например, тема: «*超市*» («Супермаркет»), ситуация: Вы работаете в магазине и вам нужно продать или купить какой-то товар. Функциональная опора: Убедите продавца или (покупателя) купить (продать) товар.

Далее необходимо распределить роли для каждого ученика. Важно уточнить, что, если вы хотите развивать диалогическую речь учащихся, то необходимо создать ситуации и подобрать функциональные опоры для каждой пары. Иными словами, у обучающихся может быть одна тема для ролевой игры, но у каждого ученика должна быть своя коммуникативная задача.

При создании ролевой игры к уроку китайского языка учитель должен применять творческий и индивидуальный подход, чтобы игра прошла успешно. В идеале каждый ученик должен высказаться в рамках поставленной

коммуникативной задачи. Для реализации подобной ролевой игры важна спонтанная неподготовленная речь. Выбор ролей также должен быть случайным. Следование указанным выше рекомендациям позволит создать эффективную ролевую игру для развития диалогической речи на уроках китайского языка.

Таким образом, ролевая игра обладает большим потенциалом для развития диалогической речи на уроках китайского языка. Грамотно составленная, она способствует снятию языкового барьера и страхов, связанных с говорением на китайском языке. Кроме того, ролевая игра помогает окунуться в атмосферу и быт китайцев, что позволяет обучающимся понять культуру и реалии жизни китайского народа. Она особенно важна для формирования фонетических и лексических навыков на китайском языке. Здесь стоит отметить, что ролевые игры помогают практиковать произношение с учетом тоновых особенностей языка, так как успешная коммуникация с носителями китайского языка зависит от правильного произношения тонов в словах и фразах. Например, в игре «超市» ученик будет понимать разницу между 买 *mǎi* ‘покупать’ и 卖 *mài* ‘продавать’ в зависимости от роли говорящего или контекста, что поможет преодолеть трудности в различении двух похожих слов. При произношении этих двух слов необходимо обращать внимание на их тоны, чтобы не противоречить коммуникативной задаче и смыслу высказывания. Так, в процессе ролевой игры ученики отрабатывают определенную лексику и грамматические конструкции на китайском языке, и, самое главное, они начинают думать на китайском языке, учитывая особенности языка. Тренируя бытовые фразы с учетом тоновой особенности и произношения китайских звуков, дети учатся выстраивать диалоги на китайском языке в рамках определенной коммуникативной задачи. Такой вид упражнения помогает подготовить детей к предстоящему общению с носителями китайского языка, что соответствует требованиям ФГОС основного общего образования по иностранному языку. Однако ролевую игру на китайском языке очень непросто организовать: нужно учесть многие детали, творчески подойти к структуре и заданиям. При этом если учесть все нюансы проведения ролевой игры и особенности развития диалогической речи на китайском языке, то можно провести урок китайского языка продуктивно и интересно.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Что ищет китайский студент в России: анализ образовательных потребностей китайских студентов в российских вузах по материалам социологического исследования [Электронный ресурс] / В. Ю. Вашкявичус, Ю. Н. Кондракова, Е. С. Кузьмина, И. Б. Сметанников // Вестн. Том. гос. ун-та. Сер. Философия. Социология. Политология. 2022. № 65. С. 213–237. DOI 10.17223/1998863X/-65/19.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва просвещения РФ от 31 мая 2021 г., № 287. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzo>

vanie-komiksov-v-obuchenii-frantsuzskomu-yazyku-i-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentsii (дата обращения: 30.10.2023).

3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учеб. / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов. М. : Высш. шк., 1982. 373 с.
4. Дюг А. А., Казимиренок М. А. Применение интерактивных методов обучения на занятиях по китайскому языку в неязыковых вузах: проблемы и преимущества // Активизация интеллектуального и ресурсного потенциала регионов: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф.: в 2-х ч., Иркутск, 17 мая 2018 г. / под науч. ред. Н. Н. Даниленко, О. Н. Баевой. Иркутск : Байкал. гос. ун-т, 2018. Ч. 2. С. 129–134.
5. Агаева О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка [Электронный ресурс] // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф., Чита, дек. 2011 г. Чита, 2011. С. 92–94. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1289/> (дата обращения: 14.10.2023).
6. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков : учеб. для студ. учреждений высш. образования. М. : Изд. центр «Академия», 2015. 288 с. (Сер. Бакалавриат).

УДК 372.881.1

**Чермошентцев Вячеслав Юрьевич**, студент

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

Москва, Российская Федерация

электронная почта: [chermoshentsevvy714@mgpu.ru](mailto:chermoshentsevvy714@mgpu.ru)

**Vyacheslav Chermoshentsev**, student

Moscow City University, Moscow, Russian Federation

e-mail: [chermoshentsevvy714@mgpu.ru](mailto:chermoshentsevvy714@mgpu.ru)

## ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается проблема языковой тревожности во время изучения китайского языка как второго иностранного русскоязычными обучающимися. Описана специфика проявления языковой тревожности, возникающей у обучающихся на уроках китайского языка и предложены возможные способы преодоления её негативного влияния на учебный процесс.

*Ключевые слова:* китайский язык; иностранный язык; второй иностранный язык; языковая тревожность; иноязычная тревожность; основное общее образование; обучение китайскому языку в школе.

## THE PHENOMENON OF LANGUAGE ANXIETY IN CHINESE AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The article examines the problem of language anxiety while Russian-speaking students are learning Chinese as a second foreign language. The specifics of the manifestation of language anxiety that arises in students during Chinese language lessons are described and possible ways to overcome its negative impact on the educational process are proposed.



*Key words:* Chinese language; foreign language; second foreign language; language anxiety; foreign language anxiety; basic general education; teaching Chinese at school.

В нынешнюю эпоху по всему миру продолжается развитие иноязычного обучения в школе: совершенствуются методики, меняются подходы, распространяется социальный заказ на обучение школьников ранее не востребовавшимся среди детей и подростков иностранным языкам. В России и Беларуси из года в год стабильно увеличивается число школ, где обучающимся в качестве второго иностранного языка предлагается китайский язык. В силу своих лингвистических особенностей китайский язык в преподавании имеет ряд существенных отличий от западноевропейских языков, что, однако, не снимает всех общедидактических трудностей, присущих процессу обучения в школе любому иностранному языку. Среди таких трудностей выделяется явление языковой тревожности, которое рассмотрено и изучено в отечественной и зарубежной методической литературе применительно к обучению первому иностранному западноевропейскому языку. В связи с этим возникает потребность проанализировать особенности проявления языковой тревожности в процессе изучения китайского языка в качестве второго иностранного в школе, а также предложить возможные способы преодоления ее негативного влияния на дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Языковая тревожность, как особое явление психики индивида в процессе изучения иностранного языка при нахождении в образовательной среде, была впервые подробно описана группой американских психолингвистов под руководством Э. Хорвиц в 1986 г. в работе “Foreign Language classroom anxiety” [1], где также авторами выделяются наиболее частые ситуации ее возникновения и негативного влияния на результаты обучающихся. Главными факторами возникновения этого вида тревожности у обучающихся на уроке иностранного языка являются необходимость коммуникации с использованием иностранного языка, коррекция речевых ошибок преподавателем и применение на занятиях форм контроля усвоения языкового материала обучающимися [1, с. 127]. Стоит отметить, что не все проявления языковой тревожности носят деструктивный характер в вышеописанных ситуациях: напротив, в отдельных случаях исследователи отмечают положительное влияние повышенного уровня тревожности обучающихся, который помогает им мобилизоваться в стрессовой ситуации на уроке и правильно применить свой уровень иноязычной коммуникативной компетенции для решения сложной учебной коммуникативной задачи [4, с. 109]. Однако большинство ученых, рассматривавших данное явление, сходятся во мнении, что негативная роль языковой тревожности на уроке иностранного языка приводит к ряду дидактических проблем, таких как снижение темпа освоения материала, академической успеваемости, мотивации и даже самооценки обучающихся [2, с. 127; 3, с. 427]. Безусловно, уровень влияния языковой тревожности неразрывно связан с индивидуальными и возрастными особенностями каждого обучающегося, в связи с чем именно преподавателю

необходимо корректно регулировать нагрузку и сложность на разных этапах урока иностранного языка во избежание негативных последствий языковой тревожности.

Нельзя не отметить тот факт, что проявления языковой тревожности при формировании иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и дальнейшем ее развитии на базе второго иностранного языка имеют различные причины и формы [7, с. 10–12]. К примеру, одной из причин проявления тревожности во время акта коммуникации на втором иностранном языке становится более частая интерференция первого иностранного языка, нежели родного. Такая тревожность может как создать неоправданные паузы во время выполнения подлинно коммуникативных упражнений в говорении, так и даже прекратить решение учебной коммуникативной задачи. Нередко языковая тревожность проявляется и в процессе письменной коммуникации: в случае демонстрации языкового опыта грамматики и стилистики первого иностранного языка обучающийся сталкивается с приходящей тревогой при формулировании и написании собственных рассуждений на тему, знакомую по аналогичным речевым ситуациям из курса изучения первого иностранного языка и имеет больше шансов совершить речевую ошибку при выполнении упражнения.

Уникальные особенности китайского языка также оказывают влияние на вариативность проявлений языковой тревожности во время урока. В первую очередь это те аспекты китайского языка, которые максимально различны, либо вовсе отсутствуют как в родном, так и в первом иностранном языке [5]. Одним из факторов языковой тревожности на уроках китайского языка выступает иероглифика. Сложность состава, порядка написания и вариативности значений иероглифа на уроке провоцируют в упражнениях ситуации встречи с неизвестными аспектами даже ранее изученного иероглифа, из-за чего обучающиеся, испытывая тревожность, могут неверно использовать свой языковой опыт для написания или употребления данного иероглифа в предложении. Еще одним значимым отличием китайского языка как от русского, так и от английского является тоновая система. Так как тон – это одна из характеристик китайского слога, носящая смысловозначительный характер, ее необходимо корректно воспроизводить в речи [7, с. 24]. Часть изучающих китайский язык сталкиваются с трудностями при произнесении тона китайских слов и фраз, в связи с чем возникает тревожность из-за страха быть непонятыми при устном акте коммуникации. Такие фонетические ошибки и непонимание со стороны преподавателя, особенно носителя китайского языка, только усугубляют состояние тревоги у обучающегося, что препятствует успешному решению коммуникативной задачи и негативно влияет на результаты учебной деятельности на уроке и самооценку при последующем анализе речевой ситуации.

Несмотря на современные подходы в обучении иностранным языкам, в которых основная роль на уроке второго иностранного языка отводится обучающимся, именно учитель ответственен за комфорт и доступность языковой среды, создаваемой для достижения обучающимися предметных и лич-

ностных результатов освоения языкового материала. Поэтому для снижения пагубного влияния языковой тревожности учителю стоит чаще анализировать уместность применения различных форм контроля знаний обучающихся, регулировать уровень аппроксимации в зависимости от индивидуальных особенностей каждого участника занятия, предоставлять обучающимся разноуровневые, групповые, творческие и проектные задания, в процессе выполнения которых акцент достижения результатов учебной деятельности будет смещен с оценивания уровня иноязычной коммуникативной компетенции к демонстрации ее использования в процессе таких видов работы и их успешной реализации [6].

Отдельным аспектом, эффективно показавшим себя для преодоления языковой тревожности на уроках китайского языка как второго иностранного, являются различные игровые методы и способы: кроме классической для методики обучения иностранным языкам ролевой игры современные педагоги-исследователи внедряют в учебный процесс языковые игры, разработанные с помощью информационно-телекоммуникационных технологий (ИКТ), таких как конструкторы дидактических игр, технологии дополненной реальности и применение искусственного интеллекта [8, с. 310]. Многообразие ИКТ не только позволяет учителю китайского языка привнести в учебный процесс новые игровые методы, которые способствуют снижению уровня языковой тревожности обучающихся, особенно в случае их применения в качестве средств контроля текущего уровня развития ИКК, но и требует от педагога строгого и обоснованного внедрения на уроке, так как игра для обучающихся всех возрастов остается имитацией реальной деятельности, а с учетом уровня развития ИКТ еще и в некоторой степени имитацией окружающей действительности. Благодаря данным особенностям дидактическая языковая игра погружает обучающихся в новую, но ранее знакомую им форму образовательного процесса, где им предоставляется возможность проявить свои знания китайского языка без чрезмерной задержки на ошибках, страхе тестовых ситуаций и, как следствие, с более низким уровнем языковой тревожности.

Таким образом, явление языковой тревожности у обучающихся на уроках китайского языка требует дальнейшего тщательного анализа специфики и поиска наиболее подходящих способов для преодоления ее негативных последствий и деструктивного влияния на темп развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, изучающих китайский язык в качестве второго иностранного в средней школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J.* Foreign language classroom anxiety // *The Modern language journal.* 1986. № 70(2).
2. *Horwitz E. K., Tallon M., Luo H.* Foreign language anxiety. Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties. New York : Peter Lang, 2009.

3. *Young D. J.* Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? // *The modern language journal*. 1991. № 75 (4).
4. *Санакоева З. Г.* Обзор понятия "языковая тревожность": определение, классификация, влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык [Электронный ресурс] // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 1(92). С. 108–110. DOI 10.24412/1991-5497-2022-192-108-110.
5. *Малых О. А., Круглов В. В.* Трилингвальные основы преподавания иностранных языков в школе: от фонетики до лингвокультуры (на примере китайского и английского) [Электронный ресурс] // *Иностранные языки в школе*. 2022. № 8. С. 22–27.
6. *Малых О. А., Дугина Г. А.* Развитие творческого потенциала младших школьников на уроках китайского языка [Электронный ресурс] // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 11. С. 66–71.
7. Методика обучения китайскому языку и переводу в полипарадигмальной интерпретации современных педагогических исследований [Электронный ресурс] : коллектив. моногр. / В. В. Алексеева, О. Л. Анисова, В. Ю. Вашкявичус [и др.]. М. : ООО "ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН", 2021. 240 с. DOI 10.54449/9785787318470. EDN SUEEFJ.
8. *Вырупаева Е. К., Ахметшина Ю. В.* Психолого-педагогические особенности использования игр на уроках иностранного языка с применением ИКТ в 5-6 классах [Электронный ресурс] // *Материалы I регионал. студенч. конф. к 65-летию ТОГУ, Хабаровск, 27–28 апр. 2023 г.* / редкол.: отв. ред. Е. А. Мазур. Хабаровск, 2023. С. 309–312.

УДК 378.147:811

**Шуколюкова Ольга Сергеевна**, аспирант

*Минский государственный лингвистический университет,*

*Минск, Республика Беларусь*

*электронная почта: olga.shukolyukova@internet.ru*

**Olga Shukolyukova**, PhD Student

*Minsk State Linguistic University, Minsk, Republic of Belarus*

*e-mail: olga.shukolyukova@internet.ru*

## ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СЕТЕВОГО ИНОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА

В статье раскрывается процессуальный аспект содержания обучения студентов интерпретации сетевого медиадискурса на иностранном языке. Предложена классификация умений интерпретации, включающая следующие группы: распредмечивающие, опредмечивающие и регулятивные умения.

*Ключевые слова:* иноязычный медиадискурс; интерпретация медиадискурса; умения интерпретации.

## PROCEDURAL ASPECT OF THE CONTENT OF TEACHING STUDENTS ONLINE FOREIGN LANGUAGE MEDIA DISCOURSE INTERPRETATION

The article explores the procedural aspect of the content of teaching students the interpretation of online media discourse in a foreign language. A taxonomy of interpretation skills is introduced, covering internalization, externalization, and regulatory skills as distinct skill groups.

*Key words:* foreign-language media discourse; media discourse interpretation; interpretation skills.

Современные сетевые средства массовой информации способны с исключительной быстротой и регулярностью информировать аудиторию, обеспечивать ей доступ к массивам информации вне географических и временных ограничений. Однако беспрецедентное увеличение объемов передаваемой информации в сочетании с ускорением темпов ее распространения вызывает беспокойство в отношении точности и достоверности транслируемого в медиaprостранстве. Данное обстоятельство обуславливает необходимость поиска способов обеспечения информационной безопасности личности. На наш взгляд, особую значимость в данном контексте обретает обучение студентов лингвистических специальностей грамотной интерпретации иноязычного медиадискурса.

Отбор компонентов содержания обучения представляет собой одну из ключевых методических проблем, поскольку от его оптимальности зависит эффективность разрабатываемой методики в достижении планируемых результатов. В контексте создания методики обучения студентов лингвистических специальностей интерпретации иноязычного медиадискурса содержание обучения представляется системой компонентов процесса овладения интерпретацией, включающей *ценностный, предметный и процессуальный* компоненты. Остановимся на процессуальной составляющей содержания обучения, представляющей особый исследовательский интерес при рассмотрении интерпретации в деятельностном аспекте.

Процессуальный аспект содержания обучения, соотносящийся с практическим уровнем овладения интерпретацией иноязычного медиадискурса, основан на усвоении реципиентом опыта интерпретационной деятельности в совокупности совершаемых им контекстуально обусловленных речевых действий и операций [1, с. 147].

В ходе интерпретации сетевого иноязычного медиадискурса реципиент осуществляет, с одной стороны, декодирование поступающей информации, предполагающее постижение смыслового содержания прочитанного, услышанного или увиденного, и кодирование собственного сообщения, т.е. формулирование и выражение личной точки зрения касательно ранее воспринятого. Так, двойственный характер интерпретации обуславливает необходимость дифференциации умений, обеспечивающих способность как извлекать смысл определенного сообщения, так и выражать собственное видение постигнутого в вербальной, вербально-невербальной или невербальной форме. Полагаем, что студент должен овладеть распрепредмечивающими и опредмечивающими группами умений соответственно.

Термины *распредмечивание* и *опредмечивание* получили распространение в контексте философской концепции деятельности, прежде всего благодаря работам таких мыслителей, как Г. В. Ф. Гегель, К. Маркс, Г. С. Батищев. Распредмечивание предполагает «экстракцию» сути предметов и явлений,

восстановление смысла, заложенного автором сообщения; опредмечивание – обратный процесс, связанный с превращением лично освоенной сути вещей во внешнюю форму, доступную общественности [2, с. 593; 3; 4, с. 154].

Преломляя вышеприведенные положения сквозь специфику настоящего исследования, определяем *распредмечивающие умения* как группу умений, обеспечивающих способность выявить смысл медиадискурса, заложенный его продуцентом, и относим к ним следующее: определение темы в границах микроконтекста медиадискурса; группировку упомянутых фактов, явлений, событий по выдвинутому критерию; выделение ключевых слов и иных опорных единиц информационного потока, несущих важную смысловую нагрузку; сегментацию воспринятого на смысловые части; определение причинно-следственных, пространственно-временных и иных связей между смысловыми частями; разграничение основной информации и второстепенной; выведение главной мысли на основе обобщения информации; выделение значимой информации межкультурного характера; извлечение имплицитной информации и пр.

*Опредмечивающие умения*, направленные на выражение собственного взгляда о воспринятом, его передачу определенному адресату, включают следующее: выдвижение личных гипотез о последующей информации на основе уже проанализированной (прогнозирование хода повествования, предвосхищение вероятных последующих информационных фрагментов и т.д.); раскрытие взаимосвязи между фактами, явлениями, событиями, упомянутыми и отсутствующими в медиадискурсе; объяснение представленных в медиадискурсе фактов, событий, явлений культуры и т.д. с определенной точки зрения; сопоставление смыслового содержания медиадискурса с личными и национальными ценностями и взглядами, обоснование собственной позиции; оценка актуальности, ценности, достоверности информации с позиций собственного опыта; объяснение взаимосвязи между эксплицитной и имплицитной информацией; перекодирование прочитанного из вербального плана выражения в невербальный и наоборот.

Помимо декодирования и кодирования информации в ходе интерпретации производится контроль процесса и результатов осуществляемой интерпретационной деятельности в сознании интерпретатора. Проводится сравнение реализуемых речевых действий и операций с реальным или гипотетическим образцом. Однако контроль сознания не гарантирует полной и точной интерпретации воспринятого. С. М. Халин отмечает, что сознание контролирует практическую деятельность, а за контроль деятельности самого сознания отвечает метапознавательная рефлексия [5, с. 6]. Так, в учебном процессе важную роль играет контроль условий и способов осуществления интерпретации реализующим ее субъектом, вследствие чего актуальным видится выделение соответствующей группы умений – регулятивных.

*Регулятивные умения* рассматриваются нами как относящиеся к способности управлять ходом интерпретации, корректировать ее результаты, а также компенсировать нехватку собственного речевого, социокультурного или иного опыта при необходимости. В данную группу нами включены следующие

умения: определение стратегий работы с различными источниками информации, способа решения промежуточных задач и устранения трудностей; осуществление контроля и оценки промежуточных и конечных результатов интерпретации, включая оценку ее полноты, точности и прочего; трансформация проверенной информации в знания; использование заголовков, подзаголовков, таблиц, графиков и прочего для навигации в материале; контроль собственных эмоциональных реакций для поддержания непредвзятости и т.д.

Суммируя вышесказанное, отметим, что взаимодействие с современным иноязычным медиадискурсом требует от обучающихся способности и готовности осмысленно участвовать в электронно-опосредованном межкультурном общении. Развитые умения интерпретации не только дают студентам возможность выступать в роли компетентных и критически мыслящих участников коммуникации в медийном пространстве, но и позволят противостоять дезинформации и манипуляциям, распространяемым в его границах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
2. *Гегель Г. В. Ф.* Сочинения : в 14 т. М. : Изд-во соц.-полит. лит, 1959. Т. 4. Система наук. Ч. 1. Феноменология духа. 440 с.
3. *Маркс К., Энгельс Ф.* Из ранних произведений. М. : Госполитиздат, 1956. 690 с.
4. *Батищев Г. С.* Определечивание и распределечивание // *Философская энциклопедия.* 1967. Т. 4. С. 154.
5. *Халин С. М.* Познание и метапознание: проблема типологического единства : моногр. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2018. 352 с.

# СОДЕРЖАНИЕ

## Секция I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Проблемное поле

Традиции и инновации в лингводидактике  
и методике обучения иностранным языкам

<i>Балабас Н. Н.</i> Аналитический обзор научного контента как новая форма проведения занятий в высших учебных заведениях .....	3
<i>Головач Е.И.</i> Совершенствование лексических навыков студентов в процессе обучения устной иноязычной речи .....	6
<i>Гордейчик М. В., Костенко Н. Р.</i> Контекстное обучение как эффективная предпосылка овладения студентами умениями устного иноязычного общения .....	9
<i>Ефимова Е. М., Анисимова Т. В.</i> Формирование цифровых компетенций преподавателя в условиях академической мобильности .....	14
<i>Колосовская И. Г.</i> Организация образовательного процесса предметной области «Иностранный язык» в контексте формирования функциональной грамотности .....	19
<i>Кочукова А. С.</i> Принцип междисциплинарности в формировании у студентов-лингвистов метапредметной компетенции в ходе обучения устному иноязычному общению .....	23
<i>Сафроненко О. И.</i> Иноязычная коммуникативная компетенция: роль в повышении публикационной активности специалиста в высокорейтинговых журналах .....	27

### Проблемное поле

Лингвистические, дидактические и психологические аспекты развития  
языкового образования

<i>Балышев П. А.</i> Психологические особенности командной работы студентов в онлайн среде: систематический обзор .....	31
<i>Лаптева Н. Е., Статкевич М. И.</i> Современные тенденции в обучении студентов изучающему чтению в учреждении высшего образования .....	35
<i>Луцинская О. В.</i> Обучение студентов иноязычной устной коммуникации на основе медиатекстов онлайн-изданий .....	40
<i>Проценко О. О.</i> Обучение иностранному языку младших школьников на основе дифференцирования типов интеллекта .....	43
<i>Куражова И. В.</i> Английские народные сказки как отражение особенностей национального менталитета .....	48
<i>Разумова Л. В.</i> Живые языки в системе обучения на балканах в XVIII–XIX вв. (социолингвистический аспект) .....	51
<i>Чепик И. В.</i> Оценка метапредметных результатов учащихся в обучении чтению на иностранном языке .....	56

### Проблемное поле

Современные концепции обучения второму иностранному языку

<i>Пужель Т. В., Веремейчик О. В.</i> Особенности обучения второму иностранному языку в техническом вузе .....	59
--	----



<i>Крючкова О. Н.</i> Использование интегративного подхода при разноуровневом обучении иностранному языку .....	63
<i>Радивилов Е. А.</i> Обучение в сотрудничестве как средство профилактики неконструктивного перфекционизма .....	67

**Секция II**  
**ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ**  
**ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Проблемное поле**

Иновационные технологии современного языкового образования  
и самообразования

<i>Бурлакова М. В., Шульга М. М.</i> Образовательный потенциал лексики СМИ в школьном обучении английскому языку .....	72
<i>Губанова К. А., Горожанов А. И.</i> Формирование фонетических навыков студентов-тифлокомментаторов (на примере программы Aegisub) .....	75
<i>Гудкова Л. В.</i> Цифровая ментальная карта как эффективный прием технологии развития критического мышления на занятиях по иностранному языку .....	78
<i>Дудько А. Д.</i> Интеграция медиаобразования в процесс обучения иностранному языку в вузе: условия реализации и возможности .....	82
<i>Казанцева А. А.</i> Стратегии чтения электронных текстов на китайском языке: проблема классификации .....	88
<i>Кипкаева В. С.</i> Технология адаптивного критериально ориентированного тестирования навыков и умений чтения .....	93
<i>Князева О. В.</i> Стратегии создания благоприятной среды для обучения письму студентов нелингвистических специальностей .....	98
<i>Колос М. С.</i> Развитие у учащихся умений чтения на иностранном языке на основе использования когнитивной визуализации .....	102
<i>Костюченко В. Ю.</i> Модальное разнообразие в русской и английской интернет-коммуникации (на материале ток-шоу и интернет-комментариев к ним) .....	107
<i>Морина В. Д., Лешутина И. А.</i> Подходы к обучению иностранных студентов межкультурному деловому общению на русском языке: от старта к результату .....	112
<i>Москаленко В. Ю.</i> Создание и применение онлайн-викторин во внеклассной работе по английскому языку с использованием лингвострановедческого материала .....	116
<i>Пиляк М. Ю.</i> Языковое портфолио как технология формирования у учащихся 4 класса учебно-познавательной компетенции .....	120
<i>Пониматко А. П.</i> Смысловое чтение как средство формирования функциональной грамотности младших школьников .....	125
<i>Радион Е. Н., Кирейчук Е. Ю.</i> Автономная самостоятельная работа студентов в курсе практической риторики .....	130
<i>Романова Т. П., Попова Л. Г.</i> Особенности обучения немецкому языку в младших классах .....	136
<i>Савельева Е. С.</i> Использование креолизованных текстов в процессе обучения межкультурному общению на иностранном языке .....	138
<i>Тройникова Е. В., Шульмина И. С.</i> Лингводидактический дизайн дистанционного курса по подготовке учащихся к ОГЭ по немецкому языку .....	142
<i>Шуричева Н. М.</i> Технология дискуссии в обучении иностранным языкам как средство развития критического мышления .....	147

### **Проблемное поле**

#### **Цифровая трансформация и проблемы использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам**

<i>Бричикова В. Г.</i> Компьютерные технологии в процессе обучения переводу: их роль и место .....	151
<i>Лой О. Г.</i> Возможности СНАТГРТ в обучении иностранным языкам .....	155
<i>Пешикур А. Ю., Коваль А. В., Белодед Н. И.</i> Инновационные технологии в языковом образовании: от искусственного интеллекта до виртуальной реальности .....	158
<i>Реутова А. А.</i> Использование инструментов искусственного интеллекта для реализации дифференцированного подхода на уроках английского языка.....	162
<i>Садыкова Г. В., Каюмова А. Р.</i> Технологии искусственного интеллекта в языковом образовании детей .....	165

### **Проблемное поле**

#### **Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции специалиста**

<i>Беляева Е. Е., Щербакова М. В.</i> Реализация воспитательного потенциала иностранного языка в профессиональной подготовке обучающихся среднего профессионального образования .....	170
<i>Клеменцова Н. Н.</i> Текстцентризм в образовательном пространстве технического вуза .....	175
<i>Соколова А. Ю., Гавриленко Н. Г.</i> Особенности формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции врача .....	178
<i>Хоменко Е. В., Слесарёнок Е. В.</i> Сочетание традиционных и инновационных технологий как основа обучения иностранному языку в техническом университете .....	182

### **Секция III**

#### **ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

### **Проблемное поле**

#### **Стратегии формирования и развития профессиональной компетентности переводчиков и преподавателей иностранных языков**

<i>Акопян Л. В.</i> Локализация зарубежных преподавателей китайского языка как ключ к пониманию Китая студентами .....	186
<i>Алешникова В. В.</i> Ключевые аспекты подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей.....	190
<i>Власова А. С.</i> Профессиональные умения как основа становления преподавателя иностранного языка .....	193
<i>Горская И. А.</i> Рефлексивная деятельность как средство профессионального развития будущего учителя .....	195
<i>Демьяненко Т. А.</i> О теоретических основах формирования профессиональных ценностей у будущих учителей иностранного языка средствами языковых дисциплин ..	200
<i>Короткевич Ж. А.</i> Взаимооценка в микро-преподавании как фактор развития профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка.....	203
<i>Шерстнева Е. С.</i> Оценка достоверности информации в работе переводчика в эпоху интернета .....	207

<i>Щербакова М. В., Химиченко А. Н.</i> Становление готовности будущего преподавателя иностранного языка к педагогической деятельности в образовательной среде классического университета .....	212
---	-----

### ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

<i>Богачева В. В.</i> Развитие лексико-грамматических навыков китайского языка в средней школе посредством написания креативного письма.....	219
<i>Воронцова Е. Ю.</i> Актуальные вопросы устного перевода .....	223
<i>Гриненко Н. И., Домбровская И. В.</i> Анализ учебных пособий для студентов инженерных специальностей: количественный и качественный аспекты .....	226
<i>Джанаева С. Н.</i> Особенности перевода юридических текстов на современном этапе .....	232
<i>Зюкина П. А.</i> Подкасты как средство изучения английского языка в отечественной и зарубежной практике .....	236
<i>Кононова Е. К.</i> Применение интерактивных платформ в процессе развития социокультурной компетенции школьников, изучающих китайский язык .....	240
<i>Копылова Е. В.</i> Обучение лексическим особенностям разговорной формы речи русского языка на основе национального корпуса русского языка .....	244
<i>Кошелапова П. А., Рыкунова К. Д.</i> Практические занятия на основе сценариев как подход для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущих переводчиков .....	250
<i>Логвиненко А. Д.</i> Исследование специфики перевода французских фразеологизмов в романах Гийома Мюссо: актуальные методы в контексте цифровой трансформации переводческой подготовки .....	253
<i>Мерзликина А. Д., Щербакова М. В.</i> Дискурсивная компетенция преподавателя английского языка: от теории интеракций к практике формирования.....	258
<i>Молодцова П. К.</i> Использование комиксов при обучении школьников чтению на уроках китайского языка.....	263
<i>Налепина М. С.</i> Потенциал использования ролевых игр при развитии диалогической речи на уроках китайского языка .....	268
<i>Чермошенцев В. Ю.</i> Феномен языковой тревожности обучающихся на уроках китайского языка как второго иностранного .....	272
<i>Шуколюкова О. С.</i> Процессуальный аспект содержания обучения студентов интерпретации сетевого иноязычного медиадискурса.....	276

# CONTENTS

## Special Interest Group I THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT

### Problem field

Traditions and Innovations in Linguodidactics  
and Methods of Teaching Foreign Languages

<i>Balabas N.</i> Analytical Review of Scientific Content as a New Form of Conducting Classes in Higher Educational Institutions .....	3
<i>Golovatch Y.</i> Improving Students' Lexical Skills Inteachig Oral Foreign Language Speech.....	6
<i>Gordzeichyk M., Kastsenka N.</i> Contextual Learning as an Effective Prerequisite for Students' Mastering Skills of Oral Foreign Language Communication.....	9
<i>Efimova E., Anisimova T.</i> Formation of Digital Competencies of Teachers in Conditions of Academic Mobility .....	14
<i>Kolosovskaya I.</i> Foreign Language Subject Area Educational Process Organization in the Context of Functional Literacy Formation .....	19
<i>Kochukova A.</i> The Interdisciplinarity Principle in Students' Meta-Subject Competence Development While Teaching Oral Foreign Language Communication .....	23
<i>Safronenko O.</i> Foreign Language Communicative Competence: Role in Increasing the Publication Activity of a Specialist in Highly Rated Journals .....	27

### Problem field

Linguistic, Didactic and Psychological Aspects  
of Language Education Development

<i>Balyshev P.</i> Psychological Features of Student Teamwork in the Online Environment: a Systematic Review .....	31
<i>Laptseva N., Statkevich M.</i> Current Trends in Teaching Intensive Reading to Students in a Higher Education Institution .....	35
<i>Luschinskaya O.</i> Teaching Students Oral Communication in a Foreign Language On The Basis Of Media Texts Of Online Editions .....	40
<i>Protsenko O.</i> Multiple Intelligences Based Teaching of Young Language Learners.....	43
<i>Kurazhova I.</i> English Folk Tales as the Reflection of the Peculiarities of the Natioal Mentality .....	48
<i>Razumova L.</i> Modern Languages in the Education System in the Balkans in the XVIII–XIX Centuries (Sociolinguistic Aspect) .....	51
<i>Chepik I.</i> Assessment of Metasubject Results of Students in Teaching Reading in a Foreign Language .....	56

### Problem field

Modern Concepts of Second Foreign Language Teaching

<i>Puzhel T., Veremeychik O.</i> Features of Teaching a Second Foreign Language at Technical University .....	59
<i>Krjuchkova O.</i> The Use of an Integrative Approach in Multi-Level Foreign Language Teaching .....	63
<i>Radivilo E.</i> Collaborative Learning as a Means of Preventing Neurotic Perfectionism .....	67

**Special Interest Group II**  
**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS**  
**OF LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT**

**Problem field**

Innovative Technologies of Modern Language Education and Self-Education

<i>Burlakova M., Shulga M.</i> The Potential of Mass Media English Language Content for Teaching Vocabulary to School Students .....	72
<i>Gubanova K., Gorozhanov A.</i> Formation of Phonetic Skills of Audio Describers (Based on the Example of the Aegisub Program) .....	75
<i>Gudkova L.</i> Digital Mind Map as an Effective Tool to Develop Critical Thinking in Foreign Language Classes .....	78
<i>Dudzko N.</i> Integration of Media Education Into the Process of Teaching a Foreign Language at University: Conditions of Implementation and Possibilities .....	82
<i>Kazantseva A.</i> Strategies for Reading Electronic Texts in Chinese: a Classification Problem .....	88
<i>Kipkaeva V.</i> Technology of Adaptive Criterion-Oriented Testing of Reading Skills .....	93
<i>Knyazeva O.</i> Strategies for Providing a Writing-Friendly Environment for Non-Linguistic Students .....	98
<i>Kolos M.</i> Developing Students' Reading Skills in a Foreign Language Based on the Use of Cognitive Visualization .....	102
<i>Kostyuchenko V.</i> Modal Diversity in Russian and English Internet Communication (Based on Talk Shows and Internet Comments on Them) .....	107
<i>Morina V., Leshutina I.</i> Approaches to Teaching Foreign Students Intercultural Business Communication in Russian: From Start to Result .....	112
<i>Moskalenko V.</i> Creating and Conducting Online Quizzes in Extracurricular Activities in English Using Linguistic and Country Studies Materials .....	116
<i>Pilyak M.</i> Language Portfolio as a Technology for the Development of Learning and Cognitive Competence in 4th Grade Pupils .....	120
<i>Ponimatko A.</i> Meaningful Reading as Means of Creating Functional Literacy of Primary Schoolchildren .....	125
<i>Radion E., Kireichuk E.</i> Students' Autonomous Independent Work in a Course of Practical Rhetoric .....	130
<i>Romanova T., Popova L.</i> Features of Learning German Junior Grade .....	136
<i>Savelyeva E.</i> The Use of Creolized Texts in the Process of Teaching Intercultural Communication in a Foreign Language .....	138
<i>Troinikova E., Shulmina I.</i> Linguodidactic Design of a Distance Learning Course on Preparing Students for Oge in German .....	142
<i>Shurycheva N.</i> The Discussion Technology in Teaching Foreign Languages as an Instrument of Critical Thinking Development .....	147

**Problem field**

Digital Transformation and Problems of Artificial Intelligence Usage in Foreign Languages Teaching

<i>Brichikova V.</i> Information Technologies in Translation: Experience and Prospects .....	151
<i>Loy O.</i> Opportunities of CHATGPT in Teaching Foreign Languages .....	155
<i>Peshkur A., Koval A., Beloded N.</i> Innovative Technologies in Language Education: from Artificial Intelligence to Virtual Reality .....	158

<i>Reutova A.</i> The Use of Ai Tools for Providing Differentiated Instruction in Esl Classroom ....	162
<i>Sadykova G., Kayumova A.</i> Artificial Intelligence in Early Language Education .....	165

### **Problem field**

#### Professional Foreign Language Communicative Competence Formation

<i>Belyaeva E., Shcherbakova M.</i> Implementation of the Educational Potential of a Foreign Language in Secondary Professional Education .....	170
<i>Klementsova N.</i> Textocentrism in Educational Environment of the Technical University .....	175
<i>Sokolova A., Gavrilenko N.</i> Features of Professional Foreign Language Communicative Competence Formation of a Doctor .....	178
<i>Khomenko E., Slesaryonok E.</i> Combination of Traditional and Innovative Technologies as the Basis of Teaching a Foreign Language at a Technical University .....	182

### **Special Interest Group III**

#### **THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE STAFF DEVELOPMENT**

### **Problem field**

#### Strategies of Formation and Development of Translators' and Foreign Language Teachers' Professional Competence

<i>Akopyan L.</i> Localization of Overseas Chinese Teachers as a Key for Students' Understanding China .....	186
<i>Aleshnikova V.</i> Key Aspects of Training Foreign Language Teachers for Special Purposes .....	190
<i>Vlasova A.</i> Professional Skills as the Basis for The Formation of a Foreign Language Teacher .....	193
<i>Gorskaya I.</i> Reflective Activity as a Means of a Would-Be Teacher Professional Skills Development .....	195
<i>Demianenko T.</i> About Theoretical Foundations of Formation of Professional Values of Future Foreign Language Teachers by Means of Language Disciplines .....	200
<i>Karatkevich Zh.</i> Mutual Assessment in Microteaching as a Factor of Future Foreign Language Teachers Professional Competence Development .....	203
<i>Sherstneva E.</i> Assessment of Information Reliability in the Work of a Translator in the Internet Age .....	207
<i>Shcherbakova M., Khimichenko A.</i> Formation of the Future Foreign Language Teacher's Readiness for Pedagogical Activity in the Educational Environment of a State University .....	212

### **YOUNG RESEARCHER'S TRIBUNE**

<i>Bogacheva V.</i> Usage of Creative Writing as a Way of Developing Lexical and Grammatical Skills of the Chinese Language in Senior High School .....	219
<i>Vorontsova E.</i> Topical Issues of Interpretation .....	223
<i>Grinenko N., Dombrovskaya I.</i> Analysis of the Textbooks for Technical Specialties Students: Quantitative and Qualitative Aspects .....	226
<i>Dzhanaeva S.</i> Features Of Translation Of Legal Texts At The Present Stage.....	232

<i>Zyukina P.</i> Podcasts as a Tool for Learning English in Russian and Foreign Practice .....	236
<i>Kononova E.</i> The Use of Interactive Platforms in the Process of Developing the Socio-Cultural Competence of Chinese Language Learners .....	240
<i>Kopylova E.</i> Teaching Lexical Features of the Spoken Russian Language on the Basis of the Russian National Corpus .....	244
<i>Koshelapova P., Rykunova K.</i> Practical Exercises Based on Scripts as an Approach to the Formation of Professional Foreign Language Communicative Competence of Future Interpreter .....	250
<i>Logvinenko A.</i> Research on the Specifics of Translating French Phraseological Expressions in the Novels of Guillaume Musseau: Current Methods in the Context of Digital Transformation of Translation Training .....	253
<i>Merzlikina A., Shcherbakova M.</i> An English Teacher's Discursive Competence: from Theory of Interaction Types to Practical Formation .....	258
<i>Molodtsova P.</i> The Use of Comics for Teaching Schoolchildren to Read in the Chinese Language Lessons .....	263
<i>Nalepina M.</i> The Potential of Using Role-Play Games for Developing Dialogue Speech on Chinese Lessons .....	268
<i>Chermoshentsev V.</i> The Phenomenon of Language Anxiety in Chinese as a Second Foreign Language Lessons .....	272
<i>Shukolyukova O.</i> Procedural Aspect of the Content of Teaching Students Online Foreign Language Media Discourse Interpretation .....	276

Научное издание

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ – 2023

Сборник научных статей  
по итогам международной научно-практической конференции  
Минск, 22–23 ноября 2023 г.

Ответственный за выпуск: *И. Г. Колосовская*

Редакторы: *В. М. Василевская, Е. И. Ковалёва*  
Ст. корректор *С. О. Иванова*  
Компьютерная верстка *Т. С. Соловьёва*  
Оформление обложки *Т. С. Соловьёва*

Подписано в печать 31.12.2024. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Ризография. Усл. печ. л. 16,74. Уч.-изд. л. 18,95. Тираж 100 экз. Заказ 49.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2014 г. № 1/337. ЛП № 38200000064344 от 10.07.2020 г.  
Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.