

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

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

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



СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

**Обучение иностранным языкам
в открытом поликультурном пространстве**

**Многоязычное образование в современном мире:
опыт и перспективы**

Материалы III Международной
научно-практической конференции
20–21 декабря 2024 г.



УНИВЕРСИТЕТ
книжный дом

Москва
2025

УДК 378:811.1
ББК 74.261
С23

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ. Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Многоязычное образование в современном мире: опыт и перспективы. Материалы III Международной научно-практической конференции 20–21 декабря 2024 г. / научн. ред. С.В. Титова, М.Г. Бахтиозина ; тех. ред. А.Е. Адасова. – М. : «КДУ», 2025. – 342 с. – Электронное издание сетевого распространения. – URL: <https://bookonlime.ru/node/79868>. – DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-00247-127-0-2025-342.

ISBN 978-5-00247-127-0

Сборник является результатом работы Третьей международной научно-практической конференции «Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве», которая состоялась 20–21 декабря 2024 года на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова.

Опубликованные статьи представлены в рамках трех основных разделов: традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам; профессионально ориентированное обучение иностранным языкам; цифровые технологии и технологии искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков; работы победителей II методической олимпиады «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде».

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

УДК 378:811.1
ББК 74.261

ISBN 978-5-00247-127-0

© ФИЯР «МГУ имени М.В. Ломоносова», 2025
© Издательство «КДУ», 2025

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

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



COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

**Teaching foreign languages
in an open multicultural space**

**Multilingual Education:
Experiences and Perspectives**

Papers of the III International
Scientific and Practical Conference
20–21 December 2024



УНИВЕРСИТЕТ
книжный дом

Moscow
2025

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS. Teaching foreign languages in an open multicultural space. Multilingual Education: Experiences and Perspectives. Papers of the III International Scientific and Practical Conference 20–21 December 2024 / scientific editors S.V. Titova, M.G. Bakhtiozina ; technical editor A.E. Adasova. – Moscow : “KDU”, 2025. – 342 p. – Electronic edition of online distribution. – URL: <https://bookonline.ru/node/79868>. – DOI: 10.31453/kdu.ru.978-5-00247-127-0-2025-342.

ISBN 978-5-00247-127-0

The collection of scientific papers includes the proceedings of the Third International Scientific and Practical Conference “Teaching foreign languages in an open multicultural space” that took place at the school of Foreign Languages and Area Studies, Moscow Lomonosov University on the 20–21st, December 2024.

The published articles represent a variety of cross-disciplinary interests, both theoretical and practical, which discuss a wide range of topics related to foreign language teaching and learning, especially in such areas as: traditions and innovations in teaching and learning foreign languages and cultures, foreign language teaching for specific purposes; digital technologies and artificial intelligence technologies in teaching foreign languages.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	9
1. ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ.....	11
<i>Абрамова Е. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯПОНИИ И СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ ЭКЗАМЕНА EIKEN.....	12
<i>Афанасьев М. Ю.</i> МОДЕЛЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И АНАЛИЗА УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ.....	17
<i>Бабушкина Ю. В.</i> ИНТЕГРАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ.....	22
<i>Володина А. В.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	26
<i>Гальчинский Д. Н.</i> МАКСИМЫ ГРАЙСА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ АУТЕНТИЧНЫХ ИНТЕРВЬЮ).....	30
<i>Дрожбина А. И.</i> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	35
<i>Емельянова Н. А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	39
<i>Еремеева А. Р.</i> TEACHING FOREIGN LANGUAGES WITH MUSICAL EXERCISES AS AN INTERACTIVE AND INTEGRATED LEARNING PROCESS IN HIGHER EDUCATION.....	45
<i>Жукова Н. В., Тавровская А. Ф.</i> ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ.....	51
<i>Клюкина Е. В., Самошкина И. И.</i> МАРАФОН ЗАУЧИВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫ ЛИ СПИСКИ СЛОВ.....	57
<i>Копосова В. С., Варинова О. А.</i> РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЖЕСТОВОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	62
<i>Курасовская Ю. Б.</i> ОСОБЕННОСТИ КОНКУРСА USE OF ENGLISH В СТРУКТУРЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ.....	67
<i>Malenkina D. B.</i> LESSON AT THE MUSEUM.....	71
<i>Мигдаль И. Ю.</i> ТРАНСМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОГРУЖЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНУЮ ЛИТЕРАТУРУ.....	75
<i>Миллина В. А.</i> ДОСУГОВОЕ ЧТЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА СТУДЕНТОВ.....	79

Миркина Ю.З., Мунин П.Д. КРЕАЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ.....	85
Новосёлова Е.В. СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	89
Пожидаетева Е.В., Кобыльская О.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРИСТАВКИ ПЕРЕ-).....	94
Прибылова Н.Г. ИЗУЧЕНИЕ ИМПЛИЦИТНЫХ ФОРМ ОТРИЦАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	100
Русинова А.С. ИТАЛЬЯНСКИЕ ЛИНИИ В СОВЕТСКО-РОССИЙСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА.....	105
Ряпина Н.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	111
Сенченкова Е.В., Волчкова Т.М. НАУЧНЫЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ТЕКСТУ КАК СРЕДСТВУ ОБУЧЕНИЯ РКИ (НА ПРИМЕРЕ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА «СМОЛЕНСК»).....	116
Скурихин Н.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ В ВУЗЕ.....	120
Федорова Е.С. НЕОБХОДИМЫЕ ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В КОНЦЕ XIX В. ГЛАЗАМИ БИЛИНГВЫ (Г.Н. ВЫРУБОВ).....	124
Хайруллина П.А. РОЛЬ И ФУНКЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	130
Чемоданова С.-М.В. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В КАЛИФОРНИИ.....	136
2. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	142
Варинова О.А. ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	143
Воронцова И.А. ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ».....	150
Григорьева М.А. ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ГЕОЛОГОВ.....	155
Кузнецова Е.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННЫХ РЕСУРСОВ.....	160
Кучеренко Н.Л. ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС».....	165
Меркурьева Н.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ: ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ.....	169
Наволочная Ю.В. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МИНИ-ПРОЕКТОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН.....	173

Ногаева В. У. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК).....	177
Паламарчук А. С. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ.....	181
Петровская С. А., Столярова Е. В., Федотова М. Г. МЕДИАЦИЯ ТЕКСТА И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РЕФЕРИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ».....	186
Полюдова Е. Н. РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	191
Свердлова Н. А., Лю Чуньвэй. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: БИЛИНГВАЛЬНЫЙ АСПЕКТ.....	195
Сорокина А. С. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА КАК КОМПОНЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ МЕДИАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ.....	200
Францева М. В. НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОСТРОЕНИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ.....	206
Чекун О. А., Лопатинская В. В. СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД КАК СТИМУЛ РОСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	210
Djamel Nacer. FROM THEORY TO PRACTICE: ADDRESSING ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION CHALLENGES FOR SUBJECT TEACHERS IN ALGERIA.....	215
3. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	220
Арибжанова Д. З. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КОММУНИКАЦИИ.....	221
Богданова Н. В. ПОНЯТИЕ «АУТЕНТИЧНОСТЬ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ.....	226
Быканова Н. Н., Дедушкина Е. Д. TELEGRAM-КАНАЛ КАК СРЕДСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ.....	230
Дмитренко Т. А. ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОТКРЫТОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ.....	235
Иванова А. В. ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СНАТГРТ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	242
Кузнецова И. В., Коган М. С. О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КОЛЛОКАЦИЙ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....	249
Лисицына Е. А. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	254
Мазурин А. С. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	259

<i>Медведевко А. А.</i> АСИНХРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МУЗЕЙНОЙ СРЕДЕ.....	264
<i>Толстых О. М., Ощепкова Т. В.</i> КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	270
<i>Привалова Ю. В., Ли К.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	275
<i>Путиловская Т. С.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА.....	279
<i>Рода М. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	284
<i>Сергеева О. В., Тимошенко-Оздемир Е. Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	287
<i>Соловьева Ю. А.</i> AI TO CREATE ENGLISH SONGS CLASSES.....	291
<i>Темурян К. Т.</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЧАТ-БОТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ИНТЕРАКЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	296
<i>Фетисова А. А.</i> РАЗРЕШИТЬ НЕЛЬЗЯ ЗАПРЕТИТЬ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАТИВНЫХ БОТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	300
<i>Халяпина Л. П., Шостак Е. В.</i> АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ДЕЙСТВИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО СОЗДАНИЮ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ ЧАТ-БОТА.....	305
<i>Чэнь Цзыяо.</i> ПРИМЕНЕНИЕ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ЯЗЫКОВОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЛОГИСТИКИ-НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА КЕЙС–СТАДИ.....	310
<i>Yongan Wu.</i> DIGITAL TOOLS IN LANGUAGE EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY OF CHINA AND RUSSIA.....	315
4. ПОБЕДИТЕЛИ II МЕТОДИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ «ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ».....	319
<i>Демина А. В.</i> ДЕБАТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, C1).....	320
<i>Иванова А. В.</i> РАЗРАБОТКА ФРАГМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОНЛАЙН-КУРСА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МУЛЬТСЕРИАЛА «GRAVITYFALLS» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....	326
<i>Носова Д. С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАТЕКСТА ДЕЛОВОЙ ТЕМАТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	332
<i>Кадошников К. И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БРИТАНСКИХ СТАТЕЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ ФРАГМЕНТА ОНЛАЙН-КУРСА.....	338

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проведение научных и научно-практических конференций является хорошей традицией российского высшего образования. Международная конференция «Обучение иностранным языкам в поликультурном пространстве», организованная кафедрой теории преподавания иностранных языков, в рамках Научно-образовательной Школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия» направление «Коммуникативные коды как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения» была проведена 20–21 декабря 2024 года на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Данное научное событие объединило усилия научной мысли, направленной на совершенствование процесса обучения иностранным языкам и культурам в период глобализации и цифровизации образовательных процессов в общем и профессиональном образовании.

Конференция посвящена обсуждению фундаментальных теоретических, методических и частно-методических вопросов и проблем, возникающих в поликультурном цифровом образовательном пространстве, которое быстро меняется, бросая все новые и новые вызовы современному педагогу. Тема конференции 2024 года – «Многоязычное образование в современном мире: опыт и перспективы», и внимание было уделено обсуждению инновационных подходов в методике обучения иностранным языкам и обмену опытом между российскими и зарубежными учителями школ и преподавателями вузов.

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

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

Опубликованные статьи охватывают три основные темы:

- Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам
- Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам
- Цифровые технологии и технологии искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков

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

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

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

Материал опубликован на русском и английском языках.

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

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

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЯПОНИИ И СПЕЦИФИКА СТРУКТУРЫ ЭКЗАМЕНА EIKEN

Аннотация. В данной статье кратко изложена история преподавания английского языка в Японии, а также меры правительства по улучшению ситуации в сфере подготовки квалифицированных кадров, владеющих английским языком. Дан обзор на структуру популярного в Японии экзамена EIKEN с описанием системы уровней экзамена и их соответствия международным стандартам CEFR, типов заданий и методов подготовки. В качестве выводов представлены некоторые идеи по поводу сложности обучения японцев иностранным языкам и предложены пути их преодоления.

Ключевые слова: иностранные языки, история изучения языков, английский язык, уровни владения языком по системе CEFR, EIKEN, образование в Японии.

Цель данной статьи – дать исчерпывающее описание структуры и типов заданий, входящих в экзамен на знание английского языка EIKEN (сокращение от Jitsuyo EIgo Gino KENtei (досл. экзамен на оценку практического владения английским языком)), который проводится в Японии. Основным источником информации служит официальный сайт экзамена [Eiken].

Можно усомниться в актуальности подобной тематики для русскоязычных специалистов, однако в настоящее время преподаватели из России с высоким уровнем владения английским языком высоко ценятся во всех странах мира. Поэтому мы считаем крайне важным расширить представление о возможностях применения коллегами своих знаний за рубежом и впервые на русском языке представить информацию о том, как устроен экзамен EIKEN, какие уровни существуют и насколько они соответствуют общемировым стандартам.

Данный экзамен является наиболее распространенным для определения уровня владения английским языком в Японии. Он проводится фондом Eiken Foundation of Japan, который был основан в 1963 году, и к настоящему моменту более 95 миллионов человек прошли тестирование в рамках экзамена. Сертификат EIKEN признается примерно в 400 университетах и учебных заведениях в Северной Америке, Австралии и других странах мира [Eiken].

Как видно, данный экзамен пользуется популярностью среди японцев, так как он объективно легче TOEFL или IELTS. Прежде чем переходить к анализу структуры и типов заданий, дадим краткий обзор истории изучения английского языка в Японии на протяжении двух столетий.

После первых контактов японцев с британцами, которые в 1809 году прибыли в страну на линкоре «Фаэтон», японские элиты впервые задумались о важности изучения английского языка [Shimizu, 2010: 5]. «Необходимость [изучения английского языка] возникает из-за того, что Япония является торговой страной. Если не начать изучать английский язык, который уже является довольно распространенным в Азии, а также в других странах торгового мира, прогресс японской цивилизации, очевидно, невозможен» [Mills, 2020: 22], как писал японский политик и дипломат Мори Аринори (1847–1889). Открытие японских портов для международной торговли в середине XIX века сделало английский язык намного популярнее португальского и голландского, которые до этого распространялись в Японии благодаря купцам и миссионерам.

В Нагасаки и Йокогаме открылись школы по изучению английского языка, число учащихся постоянно росло. Наиболее популярными методами обучения были kaidoku («вопросы и ответы») и yakudoku («чтение и перевод») [Shimizu, 2010: 7]. Те же методы практиковались и при обучении ки-

тайскому и голландскому языкам. В то же время английские и американские миссионеры открывали школы, в которых делали больший акцент на разговорной практике учащихся, а также на улучшении произношения. Таким образом, в Японии сосуществовало как бы два стиля обучения английскому языку. Некоторые представители интеллигенции ездили в англоязычные страны на стажировку, например, известный писатель Нацумэ Сосэки (1867–1916), который, однако, остался недоволен своей жизнью в Лондоне. Ему не удалось завести друзей-англичан, а также ему не нравился преподаватель, шекспировед Уильям Джеймс Крэйг (1843–1906), почерк и ирландский акцент которого его японский студент не понимал. Сосэки не интересовало общение с лондонцами, поэтому писатель большую часть времени проводил в своей комнате за чтение многочисленных книг на английском языке [Warren].

При этом в конце XIX века молодые японцы, даже не относившиеся к представителям высших сословий, ощущали необходимость изучения английского языка, так как видели в этом определенные преимущества. Приведем фрагмент письма (в оригинале на английском языке) девушки-провинциалки, ученицы одной из школ: «когда я приехала в Токио... отец сказал мне, чтобы я хорошо училась, и я ответила, что хочу выучить английский язык...» [Mills, 2020: 23]

После окончания Русско-японской войны в 1905 году в Японии стали усиливаться патриотические настроения. Появились противники изучения английского языка коммуникативным методом, а также контактов с его носителями. Иностранные языки продолжали изучать, но старинными способами. Скорее всего, это и повлияло на модель обучения английскому языку, которая сложилась в Японии к настоящему моменту. Антизападные настроения усугубились в 30-е годы XX века перед началом Второй мировой войны.

Однако английский язык вновь стал необходимым средством общения после капитуляции Японии в 1945 году и ввода на территорию страны американских войск. Во времена экономического роста, начавшегося с 60-х годов, изучение английского языка стало престижным занятием. Также наблюдались всплески интереса к изучению языка под влиянием крупных международных событий, например, Токийской Олимпиады (1964) и Всемирной выставки в городе Осака (1970).

В последние годы правительство Японии выступает с различными инициативами по повышению уровня владения языком среди населения, однако стабильного интереса и, как следствие, «прорывов» в обучении английскому языку не наблюдается. Государственные инициативы, например, «План коммуникативной компетентности на английском языке», утвержденный в 2002 г. Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий, зачастую выглядят убедительно лишь на бумаге [Eigo ga Tsukaeru Nihonjin no ikusei no tamenosenryaku koso]. До сих пор мало внимания уделяется целям и задачам обучения английскому языку, а также повышению мотивации учащихся и компетентности преподавателей.

Однако Министерство образования Японии в качестве важнейшего показателя владения английским языком неизменно признает именно наличие сертификата о сдаче EIKEN, поэтому поговорим о нем поподробнее.

Экзамен разделен на семь уровней, начиная с уровня 5, который предназначен для начинающих, и заканчивая уровнем 1, который предназначен для продвинутых экзаменуемых. Такой многоуровневый подход позволяет кандидатам заранее выбрать определенный уровень и начать к нему готовиться, что делает экзамен доступным для широкого круга сдающих.

Министерство образования Японии считает ориентиром для учащихся и выпускников средней школы следующие уровни:

- уровень 5 (go-kyū): базовые навыки общения (A1);
- уровень 4 (yon-kyū): простое повседневное общение (A1);
- уровень 3 (san-kyū): уверенное владение на бытовом уровне (A1).

Министерство образования Японии считает ориентиром для выпускников старшей школы следующие уровни:

уровень pre-2 (jun niku): средний уровень с упором на чтение и письмо (A2);

уровень 2 (niku): владение языком на уровне выше среднего с использованием более сложных слов и выражений (B1).

Министерство образования Японии считает уровень pre-1 (jun ikkyu), продвинутый, требующий тонкого понимания нюансов языка (B2), удовлетворительным для претендентов на должность преподавателя английского языка в Японии.

Также существует уровень 1 (ikkyu), предполагающий владение языком на уровне носителя, подходящий для профессионального использования (C1). Как видно, высшего уровня владения C2 по международной системе CEFR экзамен не предполагает.

Каждый уровень, кроме уровней 5 и 4, состоит из двух этапов: письменного и устного. С 2016 года для обоих уровней была введена устная часть в формате онлайн, предусматривающая запись ответов экзаменуемых. Устный этап проводится примерно через месяц после письменного и длится от пяти до восьми минут в зависимости от уровня. Сначала нужно описать иллюстрацию или небольшой комикс (на более высоких уровнях), затем следует разговор на выбранную экзаменатором тему: экзаменуемый отвечает на вопросы, которые в той или иной мере связаны с тем, что изображено на иллюстрациях.

Все задания, включенные в письменный экзамен, имеют одинаковую структуру с возможностью выбора из четырех вариантов. Аудирование предполагает выбор из трех вариантов в первом задании, где нужно выбрать правильный ответ на слух, в остальных – из четырех, так как они напечатаны на бланках заданий.

Уровень 5 состоит из двух разделов: «чтение» (reading) и «аудирование» (listening). Раздел «чтение» состоит из трех блоков: 15-ти заданий, в которых нужно выбрать верное слово, 5-ти заданий, в которых нужно выбрать верную реплику, 5-ти заданий, в которых нужно выстроить четыре слова в правильном порядке, при этом дается перевод предложения на японский язык. Раздел «аудирование» состоит из трех блоков: 10-ти диалогов с картинками, которые нужно дополнить подходящей репликой, 5-ти диалогов с вопросами, 10-ти заданий с выбором правильной реплики к иллюстрации. Все аудиозаписи можно прослушать дважды.

Уровень 4 отличается появлением небольших текстов в различных формах (объявление, записка, письмо, e-мэйл).

Уровень 3 в целом повторяет структуру предыдущих уровней, только исключается задание на порядок слов. Также в этом уровне появляется раздел «письмо» (writing). В нем два задания: необходимо написать ответ на e-мэйл, состоящий из 15–25 слов и ответ на вопрос на 25–35 слов.

Уровень pre-2 отличается от предыдущего увеличенным объемом письменной части: нужно написать e-мэйл на 40–50 слов и эссе на 50–60 слов.

Уровень 2 также предполагает изменения в разделе «письмо»: необходимо написать саммари по тексту, а также эссе на 80–100 слов.

Уровень pre-1 характеризуется большим объемом раздела «аудирование». Вторая часть этого раздела отличается тем, что перед прослушиванием экзаменаторы зачитывают краткое описание ситуации и вопрос.

Уровень 1 предполагает больший объем всех заданий. В разделе «чтение» добавляется неадаптированный отрывок текста публицистического характера с четырьмя вопросами на понимание содержания. Раздел «аудирование» также включает в себя блок с пятью отрывками из реальной жизни, а также один большой фрагмент записи, который длится около шести минут, к которому даны вопросы.

Если рассмотреть подробнее экзаменационные задания, то видно, что упор сделан на знание лексики. Подтверждает это и большое количество книг для подготовки к экзамену в формате «словников» для запоминания определенных лексических единиц в контекстах. Вот как сформулирована цель экзамена в одном из них: «EIKEN проверяет навыки английского языка, а именно правильное использование слов и разговорных выражений, умение писать, понимать прочитанное, а также умение слушать. Для подготовки необходим хороший словарный запас» [Deru jun de saitan gokaku, 2008: 3] Что касается текстов, то они довольно интересные по содержанию, однако на высоких уровнях часто содержат лингвострановедческую информацию о культуре Европы и США, что вызывает определенные трудности у японских школьников, не владеющих этими знаниями.

Министерство образования Японии заявило, что результаты сдачи EIKEN среди учащихся средних и старших классов в 2023 году улучшились по сравнению с прошлым годом. Ровно 50% учеников средней школы и старшей школы (14–15 лет) владеют английским языком на уровне 3-го уровня EIKEN или выше. Это на 0,8% больше, чем в предыдущем году. Среди учеников старших классов в возрасте 17 или 18 лет 50,6% показали результаты теста EIKEN на уровне до 2-го уровня или выше. Целевой показатель в 50% среди учащихся средних и старших классов достигнут, однако правительство хочет поднять планку до 60% к 2027 году. Уровень английского языка у преподавателей также повысился. Так, в японских средних школах около 45% учителей английского языка теперь имеют уровень английского не ниже pre-1 [English Proficiency Improving in Japan's Schools].

Однако в Японии все еще остаются очевидные проблемы с изучением английского языка, а именно с коммуникацией на английском языке, которую, к сожалению, не может улучшить даже обладание сертификатом EIKEN высшего уровня.

Так, при обучении английскому языку в школах в качестве языка-посредника используется японский язык. В других азиатских странах намного чаще применяется коммуникативный метод, предполагающий отказ от языка-посредника уже на ранних этапах обучения. Более того, некоторые предметы преподаются на английском. Скорее всего, это связано с тем, что в то время, когда в азиатских странах началось внедрение системы образования европейского образца, в их национальных языках не хватало специальной лексики. Напротив, внедрение заимствованных слов в японский язык, начавшееся еще в XIX веке, способствовало разработке учебников по всем предметам на японском языке.

Автор статьи считает, что проблемы с фонетикой у японцев усугубляются из-за такого явления как гомајі, что можно перевести как «римские буквы». Это система транслитерации японской письменности посредством латиницы. Например, японской букве あ соответствует английская буква a, которая произносится при этом как японский звук [ä] (близкий к русскому звуку [a], но среднего подъема). Поэтому, когда японцы видят, например, слово apple, они читают его как [арригу], для них не существует четырех вариантов произношения, как в английском языке, закрепленных за данной буквой в зависимости от положения в слове. Фонетике на уроках в японской школе практически не уделяется времени.

При всех вышеперечисленных трудностях японцы продолжают улучшать свои практические навыки владения английским языком, и дело здесь не в стремлении получить сертификат EIKEN. Это связано с реальной практикой языка из-за большого числа приезжающих в Японию иностранцев. С каждым годом становится больше туристов, прибывающих в страну после окончания локдауна в 2021 году, а также проходят крупные международные события, например, Олимпиада-2020, которая была организована в 2021 году. В 2025 году в городе Осака снова пройдет Всемирная выставка, для работы на которой уже приглашают переводчиков и волонтеров.

Что же касается типовых заданий для экзамена EIKEN, они представляют собой довольно качественный продукт, который автор статьи применял и вне уроков по подготовке японских учащихся

к EIKEN. Русские ученики нашли задания из раздела «чтение» эффективными для расширения словарного запаса. Экзаменационные тексты, особенно на высоких уровнях, были признаны интересными и в отдельных случаях сложными, однако задания на аудирование, наоборот, слишком легкими, так как даже на высоких уровнях тексты довольно медленно и разборчиво читают дикторы. Мы рекомендуем коллегам ознакомиться с этими заданиями и использовать в своей работе в качестве дополнительных материалов.

Список литературы

1. Eigo ga Tsukaeru Nihonjin no ikusei no tameno senryaku koso [Strategic plans to cultivate Japanese who can use English]. 2002. [Электронный ресурс]. URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm (дата обращения: 05.11.2024).
2. Eiken. [Электронный ресурс] URL: <https://www.eiken.or.jp/eiken/en/association/history/> (дата обращения: 20.11.2024).
3. English Proficiency Improving in Japan's Schools. [Электронный ресурс] URL: <https://engoo.com/app/daily-news/article/english-proficiency-improving-in-japans-schools/CPbENBFbEe-Xs1OjJJKHww> (дата обращения: 20.11.2024).
4. Mills A. S. Imperial imaginations: constructing Japanese history and memory in the age of empire. Thesis (Master of Arts). Department of East Asian Studies, University of Virginia, Charlottesville, 2020. [Электронный ресурс] URL: https://libraetd.lib.virginia.edu/public_view/0c483k20s (дата обращения: 05.11.2024).
5. Shimizu M. Japanese English Education and Learning: A History of Adapting Foreign Cultures // Educational Perspectives. 2010 № 43 (1). P. 5–11. [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912110.pdf> (дата обращения: 05.11.2024).
6. Warren A. Soseki had a yen for English not England. [Электронный ресурс]. URL: <https://londonnewsonline.co.uk/lifestyle/memories/soseki-had-a-yen-for-english-not-england/> (дата обращения: 05.11.2024).
7. Deru jun de saitan gokaku! Eikenshu 2 kyu tanjukugo. Tokyo: The Japan Times, Ltd. & Nihon IR Inc., 2008.

МОДЕЛЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И АНАЛИЗА УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Доклад посвящен разработке алгоритма интерпретации учебного текста с методической точки зрения. Цель исследования – рассмотреть медиативные умения интерпретации учебного текста как составляющую часть коммуникативной компетенции будущих преподавателей иностранного языка и предложить алгоритм его анализа, что позволит будущим педагогам осуществлять отбор материалов, учитывая их дидактическую ценность. Структура статьи включает описание составляющих компетенций преподавателя иностранного языка, анализ понятия «медиация» как одного из видов коммуникативной деятельности, определение конкретных стратегий и умений медиации, необходимых для интерпретации и дальнейшей адаптации текста. В докладе также представлен авторский алгоритм анализа, состоящий из десяти частей. Приведен пример анализа текста из УМК «Горизонты» для 11 класса. Практическая ценность предлагаемого алгоритма заключается в том, чтобы сформировать у будущих преподавателей иностранного языка умения интерпретировать и анализировать иноязычные учебные тексты для отбора качественных учебных материалов и, в перспективе – составления авторских заданий.

Ключевые слова: компетенции преподавателя, немецкий язык, учебник, медиация, учебный текст, алгоритм анализа.

В современной методике преподавания иностранных языков учебный текст является одним из ключевых компонентов образовательного процесса. Он не только служит источником языкового материала, но и формирует социокультурную и коммуникативную компетенции обучающихся. В данной статье предлагается модель интерпретации и анализа учебных текстов, содержащихся в российских учебниках по немецкому языку, с целью выявления их методического потенциала и разработки более эффективных подходов к обучению.

Поколения сменяют друг друга, меняются реалии жизни, что неизбежно сказывается на требованиях, которые сама жизнь предъявляет к профессии преподавателя. Ведь педагог как никто другой вносит свою лепту в формирование нового поколения, а значит и в будущее человечества. На современном этапе развития общества используется компетентностный подход к обучению, в рамках которого данные требования выражены с позиции сформированности у преподавателя иностранного языка (далее ИЯ) конкретных групп компетенций.

Известный российский методист и исследователь С. В. Титова предлагает профессиональную компетентность педагога ИЯ в XXI в. в виде карты, которая включает в себя четыре группы компетенций. Эти компетенции пересекаются, а именно: информационно-коммуникационная, профессионально-коммуникативная иноязычная, методико-педагогическая компетенция и универсальная [Титова, 2022: 136].

В соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком, иноязычная коммуникативная компетенция предполагает сформированность умений в четырех видах коммуникативной деятельности, реализованных в аудировании, говорении, чтении и письме, собственно языковые компетенции, включающие лингвистическую, социолингвистическую, прагматическую, плюрилингвальную и плюрикультурную компетенции, а также ряд общих компетенций, необходимые специалистам в любой области [Council of Europe GeR, 2020: 38].

В нашем исследовании фокус внимания лежит на умениях медиации. Обратимся к словарям, чтобы уточнить суть понятия «медиация». Согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, медиация – это процесс общения участников интеракции, или другими словами, взаимодействия, которые испытывают трудности из-за того, что недостаточно владеют языком. Это может быть устный или письменный перевод, но не только. Это относится и к способности обобщать информацию, делать записи для передачи другому лицу. Таким образом проявляется суть медиации – переработка изначального текста [Азимов, Щукин, 2021: 159].

Разработчик концепции и общетеоретических основ социокультурного подхода к обучению ИЯ В.В. Сафонова утверждает, что в начале медиацию понимали как вербальную деятельность, как устные и письменные действия медиатора для обеспечения коммуникации людьми, которые не общались непосредственно [Сафонова 2018: 180]. После того как оценочные шкалы были обновлены в 2016 г. концепция медиации получила расширенное понимание: в инструментарий медиатора помимо переводческих включаются также социокультурные, интерпретативные и интерактивные умения. Это обусловлено социокультурными различиями, которые требуют от общающихся преодолевать неизбежные коммуникативные барьеры. Однако мир меняется, и происходят перемены в формате общения людей. Так, в 2017 г. появляется еще более широкая трактовка медиации: во главу угла ставится помощь другим в процессе коммуникации и развитие эмоционального интеллекта. В.В. Сафонова подчеркивает тот факт, что реальные медиативные умения реализуются лишь на уровне В1, а на уровнях А1–А2 развиваются посреднические навыки, лежащие в основе формирования медиативных умений [Сафонова, 2018: 180–182].

Общеввропейские компетенции владения ИЯ выделяют три вида медиации: медиативная деятельность при работе с текстом (нем. *Mediation von Texten*), по передаче концептуальных понятий (нем. *Mediation von Konzepten*) и устная коммуникативная медиативная деятельность (нем. *Mediation von Kommunikation*) [Council of Europe GeR, 2020: 112]. Также выделяют два вида стратегий медиации: стратегии по объяснению нового концепта (нем. *Strategien, um ein neues Konzept zu erläutern*) и стратегии по упрощению текста (нем. *Strategien zur Vereinfachung eines Textes*). Кроме этого, авторы Общеввропейских компетенций владения ИЯ различают две группы медиативных стратегий: стратегии объяснения нового концептуального понятия и стратегии упрощения текста [там же: 112].

В проводимом нами исследовании мы разделяем точку зрения В.В. Сафоновой о том, что медиация является неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога XXI в. [Сафонова 2018: 182–183]. В современных условиях неглобализованного научного мира российский преподаватель-исследователь выполняет функции плюрикультурного медиатора. Это значит быть способным быть гибким и играть разнообразные роли: билингвального коммуниканта, исследователя, носителя российской научной школы в межкультурном научно-исследовательском пространстве. Становится совершенно очевидным, что на современном этапе развития общества успешный преподаватель ИЯ имеет хорошо сформированные медиативные умения и стратегии в силу того, что его профессиональная деятельность включает составляющие микроумения медиации.

В нашей исследовательской работе мы учитываем положение С.В. Титовой о том, что уровень сформированности профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции у преподавателя ИЯ должен быть не ниже уровня В2 для среднего образования и не ниже уровня С1 для высшего образования, тогда как «медиация – это коммуникативный апогей, охватывающий все остальные коммуникативные виды деятельности на иностранном языке» [Титова, 2022: 141].

Рассмотрим далее конкретные умения медиации, сформированность которых у преподавателей ИЯ видится необходимой. Представленные в шкалах Общеввропейских компетенций владения иностранным языком умения медиации не предполагают описание профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка. Тем не менее можно утверждать, что преподаватель иностранного

языка должен уметь эффективно выполнить следующие разнообразные задачи при работе с иноязычным текстом: уметь передать релевантную информацию письменно или устно; анализировать и интерпретировать данные, представленные в виде графиков; реферировать основное содержание текста; перевести текст с иностранного языка на родной или наоборот (при двуязычной медиации); составить заметки прочитанного или прослушанного текста; произвести реакцию на прочитанные тексты литературных произведений; проанализировать тексты литературных произведений и подвергнуть их критике [Council of Europe GeR, 2020: 112]. На основе наличия в арсенале педагога данных медиативных умений можно оценивать умения интерпретировать устные и письменные тексты будущих преподавателей иностранного языка.

Для нашего исследования важно было изучить рекомендации методистов по созданию учебных текстов, таких как В.В. Сафонова, Т.В. Карих, Т.М. Дридзе, Н.Б. Змеева. На основе проведенного анализа мы выявили алгоритм лингводидактической интерпретации и оценивания содержащихся в учебниках ИЯ текстов. Алгоритм состоит из двух частей. Часть 1 включает в себя анализ обоснованности выбора или интерпретацию учебного текста. Это предполагает: ознакомление с тематикой и проблематикой предложенного текста; определение прагматической и познавательной информативности текста для аудитории обучающихся, которым он будет предложен [Карих, 2011: 129]; исследование микроструктуры текста [Дридзе, 1984: 88–89]; оценивание читабельности текста в соответствии с уровнем по общеевропейской шкале [Змеева, 2008: 11]; соответствие социокультурному контексту определенной ступени образования и социокультурному портрету изучаемого иностранного языка [Сафонова, 2019: 38].

Часть II предполагает анализ дидактической обработки текста, а именно: определение цели и планируемых результатов задания, в рамках которых существует учебный текст; анализ предполагаемых авторами учебника этапов работы с текстом; наличие в рамках задания современных форм работы с учебным текстом; оценка текста с точки зрения выработки интереса у обучающихся [Пиотровская, Трущелев, 2020: 77]; оценка организации презентации учебного текста.

Далее приведем анализ учебного текста, который дается для изучения в учебнике немецкого языка за 11 класс УМК «Горизонты» в рамках модуля 2 [Аверин, Бажанов ..., 2019: 18–19]. Для удобства разобьем анализ на шаги.

Шаг 1. Знакомимся с содержанием текста, делаем вывод, что он посвящен понятию «креативность», так как в нем анализируются составляющие аспекты креативного мышления, следуя которому, можно развить это качество.

Шаг 2. Определяем познавательную ценность текста. Делаем вывод, что учащиеся после прочтения текста осознают ценность креативности как свойства личности, что очень важно для старшеклассников в преддверии поступления в вуз и выборе будущей профессии. Текст освещает понятие «креативности» с новой точки зрения и дает возможность ознакомиться с новой лексикой по теме модуля.

Шаг 3. Анализируем структуру текста. Делаем вывод, что текст разделен авторами на три логические части, связанные между собой и образующие основную содержательную линию текста.

Шаг 4. Определяем читабельность текста. Для этого определим его объективную трудность, составляющими которой являются: информативность текста, сложность предложений, ясность структуры текста, абстрактность изложения. Приходим к выводу, что текст является доступным для учащихся старших классов, так как он обладает доступным для использования на занятии объемом. Несмотря на абстрактность основного понятия текста «креативность» он не является трудным, так как предлагает определения, примеры из бытовых ситуаций, а длина предложений в среднем 10–12 слов. Кроме того, в тексте присутствует иллюстративный материал в виде картинок, иллюстрирующих его содержание. На основании этого можем заключить, что текст соответствует уровню B1.

Шаг 5. Определяем социокультурный контекст текста. Делаем вывод, что текст соответствует учащимся завершающего этапа среднего полного образования, поскольку в этом возрасте подростки задумываются, как стать конкурентноспособными профессионалами. Нестандартное решение проблем привлекательно для подростков и действительно эффективно, так как стимулирует мыслить оригинально, взглянуть на ситуацию с другой перспективы. Тем не менее, определяем, что в данном тексте не были выявлены социокультурные элементы, отражающие культуру и менталитет немецкоязычных стран.

Шаг 6. Определяем цель задания, в рамках которого находится учебный текст: в развитии медиативных стратегий по упрощению текста и передачи его основного содержания в группах. Параллельно формируются и совершенствуются умения просмотрового и поискового чтения, выраженное в заданиях на нахождение подходящего заголовка к тексту и использование тестовых вопросов формата альтернативный выбор.

Шаг 7. Определяем этапы работы с учебным текстом, которая осуществляется на трех этапах. На дотекстовом этапе предполагается работа с картинкой из текста и возможными заголовками, что позволяет учащимся сформировать предположение о тематике текста. Для притекстового этапа предложены тестовые вопросы альтернативного характера и упражнение на выбор заголовка. На послетекстовом этапе учащимся необходимо в группах передать основное содержание одной из трех частей текста.

Шаг 8. Определяем формы работы. Делаем вывод, что логика задания предполагает применение фронтальной, индивидуальной и групповой форм работы.

Шаг 9. Определяем наличие элементов обработки текста с целью выработки интереса у обучающихся: не выявлено.

Шаг 10. Анализируем эстетическое оформление текста и его физические параметры. Делаем вывод, что цвет и величина шрифта учебного текста, а также его фон позволяют без труда его читать. Ошибки в словах отсутствуют.

Итак, проведенное исследование показало, что профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка складывается из четырех групп компетенций. Медиация – это вершина мастерства в области коммуникации. Наивысшей степенью развития всех видов коммуникативной деятельности является медиация, включающая все остальные (рецепцию, продукцию и интеракцию). Медиация, другими словами, языковое посредничество, как явление появилось в ответ на вызовы современного мобильного мира и получило распространение в лингводидактике с выходом обновленной версии Общеввропейских компетенций владения ИЯ в 2018 г., где определяется как один из видов коммуникативной деятельности, что обновило взгляд на традиционные виды речевой деятельности. Медиация включает в себя три макроумения и две стратегии, необходимые для реализации медиативных умений. Сформированность умений и стратегий медиации является предпосылкой для анализа и создания учебных текстов преподавателем. В работе был представлен проанализированный в соответствии с предложенным алгоритмом интерпретации учебный текст учебника серии «Горизонты» для 11 класса. Предлагаемая модель интерпретации и анализа учебных текстов, содержащихся в российских учебниках по немецкому языку, позволяет выявить их методический потенциал и разработать более эффективные подходы к обучению. Комплексный анализ текста с учетом лингвистических, методических и культурологических аспектов позволяет сделать обучение более целенаправленным, интересным и результативным, что в итоге способствует формированию у учащихся не только языковой, но и коммуникативной, социокультурной и межкультурной компетенций. Мы надеемся, что представленные материалы помогут отбирать учебные тексты на более профессиональном уровне, оптимизировав процесс обучения ИЯ.

Список литературы

1. *Аверин М.М., Бажанов А.Е., Фурманова С.Л. и др.* Немецкий язык. Второй иностранный язык. 11 класс: учеб. для общеобр. организаций: базовый и углубл. уровни. М.: Просвещение; Cornelsen, 2019.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Русский язык. Курсы, 2021.
3. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984.
4. *Змеева Н.Б.* Методы оптимизации отбора учебных текстов на французском языке (на основе критерия читабельности): автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Змеева Наталья Брониславовна. СПб., 2008.
5. *Карих Т.В.* Моделирование учебного текста // Известия Росс. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. М.: Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. № 139. С. 128–142.
6. *Пиотровская Л.А., Трущелев П.Н.* С чего начинается интересный учебный текст? // Вопросы психолингвистики. М.: Московская международная академия, 2020. № 4. С. 76–90.
7. *Сафонова В.В.* Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. Вып. 2: сборник, электронное издание сетевого распространения / коллектив авторов. М.: КДУ Добросвет, 2018. С. 179–183.
8. *Сафонова В.В.* Вузовский УМК по иностранному языку как инструмент диалога культур в глобализированном мире // Вестник Московского ун-та. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М.: ФГБОУВО Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2019. № 1. С. 38–50.
9. *Титова С.В.* Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. М.: ФГБОУ ВПО Моск. политех. ун-т, 2022. № 5. С. 133–149.
10. Council of Europe. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen Begeleitband. – Straßburg: Ernst Klett SprachenGmbH, 2020.

ИНТЕГРАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения междисциплинарного подхода в обучении иностранному языку в системе среднего профессионального образования. Представлен практический опыт реализации данного подхода в подготовке специалистов технического профиля. Особое внимание уделяется инновационным методам интеграции языковой подготовки с профессиональными дисциплинами, что способствует формированию конкурентоспособных специалистов, готовых к международному сотрудничеству в условиях развития технологического пространства и суверенитета России.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык.

В условиях глобализации и развития технологического пространства, а также в контексте укрепления суверенитета России, подготовка специалистов технического профиля, владеющих профессионально-ориентированным иностранным языком, приобретает особую актуальность. Это направление полностью соответствует целям и задачам, обозначенным в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Федеральный закон...], где подчеркивается необходимость формирования конкурентоспособного специалиста, готового к профессиональной деятельности в условиях международной интеграции.

Согласно Приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 24.08.2023 № 721 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» (далее – СПО), особое внимание уделяется внедрению инновационных методов обучения и использованию современных образовательных технологий. В рамках этих требований междисциплинарный подход и игровые технологии становятся эффективными инструментами достижения образовательных целей.

«Стратегия развития среднего профессионального образования до 2030 года» определяет цифровую трансформацию образовательного процесса и внедрение передовых образовательных технологий как ключевой приоритет. Это создает дополнительные возможности для интеграции игровых методов обучения и междисциплинарного подхода в процесс языковой подготовки.

Междисциплинарный подход в обучении иностранному языку базируется на исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Л. С. Выготский в своих работах подчеркивал, что язык является не только средством общения, но и инструментом мышления, способствующим формированию профессионального сознания [Выготский, 2022]. Современные исследователи развивают эту идею, отмечая особую роль междисциплинарных связей в формировании профессиональной компетентности.

Теоретическая база использования игровых технологий в профессионально-ориентированном обучении языку опирается на работы М. Пренски, который утверждает, что игровое обучение является естественным способом освоения новых компетенций для цифрового поколения [Prensky, 2001]. Исследования Д. Джонсона демонстрируют, что применение игровых методов способствует повышению мотивации к изучению языка на 47% и улучшает запоминание профессиональной лексики на 35% [Johnson, 2019].

Современные исследования в области нейролингвистики подтверждают эффективность интеграции языкового и профессионального обучения, указывая на формирование более устойчивых нейронных связей при одновременном освоении профессиональных и языковых компетенций. Эти данные подкрепляются исследованиями С.Д. Смирнова, который выявил прямую корреляцию между успешностью в профессиональных дисциплинах и уровнем владения профессионально-ориентированным иностранным языком [Смирнов, 2023].

Особую значимость приобретают исследования в области когнитивной науки, демонстрирующие, что междисциплинарный подход способствует формированию более гибкого профессионального мышления и повышает адаптивность будущих специалистов к изменяющимся условиям труда.

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Павловский автомеханический техникум им. И.И. Лепсе» в период с 2020 по 2023 год. В нем приняли участие 87 студентов 2–4 курсов, обучающихся по специальностям 15.02.08 «Технология машиностроения» и 23.02.07 «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей».

В рамках исследования была разработана и апробирована комплексная модель обучения английскому языку, включающая следующие компоненты:

1. Интегрированные профессионально-языковые модули:

- Создание цифрового глоссария технических терминов с использованием платформы Quizlet.
- Разработка интерактивных лабораторий по изучению узлов автомобиля на английском языке.
- Практикум по чтению и составлению технологических карт механообработки (Подробное

описание этапов: 1. Двухязычная подготовка (Введение в техническую терминологию на обоих языках. Изучение международных стандартов и обозначений. Базовые упражнения по техническому переводу. Сравнительный анализ стилей документации). 2. Развитие технического словарного запаса (Формирование специализированного технического словаря. Понимание отраслевой терминологии. Практика работы с техническими руководствами на английском языке. Упражнения по переводу технологических карт). 3. Двухязычная практика).

– Работа с технической документацией на английском языке (инструкции по эксплуатации станков, чертежи, спецификации).

- Создание технических презентаций на английском языке.
- Работа с каталогами автомобильных запчастей и оборудования.

2. Расширенное применение игровых технологий:

- Технические квесты с использованием профессиональной лексики.
- Командные соревнования по сборке механизмов с использованием англоязычных инструкций.
- Турниры по техническому переводу.
- Деловые игры «Собеседование на международном предприятии», «Техническая конференция».

– Ролевые ситуации «Обслуживание иностранного клиента», «Презентация нового оборудования».

– Проектная деятельность «Создание технического буклета», «Разработка инструкции по эксплуатации».

3. Практико-ориентированные проекты:

- Создание двухязычных инструкций по эксплуатации станочного оборудования.
- Разработка англоязычных презентаций новых технологических решений.
- Ведение технического блога на английском языке.
- Участие в онлайн-конференциях.
- Создание видеороликов по ремонту автомобильной техники на английском языке.

Так, например, в рамках подготовки к общетехникумовской научно-практической конференции студенты 2 курса, проходившие обучение по специальности «Технология металлообрабатывающего производства» разработали двуязычный словарь терминологии по станкостроению на русском и английском языках. Проект включал в себя исследование более 100 специализированных терминов, используемых в современном машиностроении. Особое внимание было уделено терминам, связанным с ЧПУ-станками, процессами металлообработки и современными производственными технологиями.

Ключевые аспекты проекта:

- Систематизация современной терминологии в области станкостроения.
- Подробный анализ терминов, связанных с ЧПУ-оборудованием.
- Исследование терминологии процессов металлообработки.
- Изучение терминов современных производственных технологий.

Разработанный словарь имеет существенную практическую ценность, которая заключается в следующем:

- Помощь студентам в освоении профессиональной лексики.
- Упрощение работы с технической документацией.
- Поддержка в изучении современного оборудования.
- Облегчение перевода технических текстов.

В ходе работы студенты не только расширили свой профессиональный словарный запас, но и углубили понимание технических процессов. Словарь стал практическим инструментом для будущих специалистов в области машиностроения.

Еще один проект был посвящен исследованию истории развития Павловского автобусного завода. Студенты провели масштабную работу по изучению архивных материалов, начиная с основания предприятия в 1932 году. В ходе исследования были выявлены ключевые этапы развития завода, изучены модели автобусов разных лет и их технические характеристики. Особую ценность представляет собранная информация о вкладе завода в развитие региона и формировании промышленной инфраструктуры. Студенты подготовили двуязычную презентацию, отражающую историческую значимость ПАЗа для развития отечественного автомобилестроения. Также студенты разработали описание современного механического цеха с описанием всех процессов на английском языке. Проект включал:

- Создание виртуальной экскурсии.
- Описание технологических процессов.
- Составление технической документации.
- Презентацию проекта.

Проведенное исследование подтверждает эффективность интеграции междисциплинарного подхода, а также проектной и игровой технологий в обучении профессиональному английскому языку студентов техникума. Данный подход способствует формированию целостной профессиональной компетентности, повышению конкурентоспособности выпускников и развитию их профессиональных и личностных качеств.

Полученные результаты позволяют сделать следующие ключевые выводы:

1. Комплексная интеграция языкового обучения с профессиональными дисциплинами, подкрепленная игровыми технологиями, показала значительное повышение образовательных результатов. Средний балл по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» увеличился с 3,7 до 4,4, что подтверждает эффективность выбранного подхода.

2. Участие студентов в Интернет – проектах и научно-практических конференциях продемонстрировало практическую применимость полученных навыков.

3. Внедрение цифровых технологий, включая САД-системы и онлайн-платформы, создало современную образовательную среду, соответствующую требованиям цифровой трансформации образования.

4. Помимо технических и языковых навыков, студенты развили межкультурную коммуникацию, адаптивность, командную работу и презентационные умения.

Данное исследование создает надежную методологическую базу для совершенствования профессионально-ориентированного языкового обучения в системе СПО и может быть успешно адаптировано для различных технических специальностей.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: ЭКСМО, 2022.
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
3. *Смирнов С. Д.* Инновационные подходы в профессиональном образовании. М.: Академия, 2023.
4. *Johnson D.* Gaming in Education: Theory and Practice. London: Routledge, 2019.
5. *Prensky M.* Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill, 2001.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m51e3rbxac635251527 (дата обращения: 20.12.2024).

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются варианты использования немых короткометражных мультфильмов на уроках иностранного языка. Основное преимущество таких видео – снижение уровня стресса студентов и достижение «ситуации успеха» при просмотре аутентичных видео даже на начальном уровне изучения иностранного языка. В статье приводятся примеры заданий для предпросмотрового, просмотрового и послепросмотрового этапов работы, рассматриваются возможности использования мультфильмов без слов для отработки грамматических тем и совершенствования навыков говорения и письма. Приводятся примеры немых мультфильмов, которые можно использовать на занятиях по русскому как иностранному.

Ключевые слова: немые мультфильмы, видео на уроках иностранного языка, мультфильмы на уроках РКИ.

Использование видео на уроках давно вошло в практику преподавания иностранных языков. Фильмы и мультфильмы знакомят студентов со страной изучаемого языка, показывают примеры использования языка в реальных коммуникативных ситуациях, дают темы для дискуссий и повышают мотивацию студентов. При этом недооцененным остается такой ресурс, как немые мультфильмы.

Под немymi мультфильмами мы понимаем мультфильмы, в которых отсутствует речь персонажей (но может содержаться музыка, звуки природы и т. п.). Сюжет и проблематика при этом полностью понятны по действиям, жестам и мимике героев. Как правило, это короткие видео продолжительностью 5–10 минут, что позволяет легко интегрировать просмотр в урок. В немых мультфильмах часто поднимаются неожиданные, порой философские проблемы, у них бывает открытый или неоднозначный финал. Это дает дополнительные возможности для дискуссии, а также поддерживает интерес учащихся. Пожалуй, наиболее известные немые короткометражные мультфильмы производит компания «Рихаг» («День и ночь», «Человек-оркестр»), но существует и множество немых мультфильмов авторов из России («Праздник», «Пять минут до моря», «Друг детства» и др.) и других стран. Как писала О. П. Лавочкина, вполне оправданным может быть и использование на уроках иностранных анимационных фильмов, если изображенные в них реалии не сильно отличаются от реалий страны изучаемого языка [Лавочкина 2021: 160].

Согласно гипотезе «аффективного филтра» Стивена Крашена, при освоении иностранного языка важную роль играют эмоциональные факторы. По мнению исследователя, наибольшего успеха в овладении иностранным языком добиваются уверенные в себе студенты с высокой мотивацией и низким уровнем тревожности. Высокий уровень тревожности может снижать эффективность овладения иностранным языком даже наличия качественного инпута [Krashen 1982: 32]. Таким образом, преподавателю важно не только предлагать студентам подходящие их уровню материалы, но и стремиться избегать на занятиях ситуаций, повышающих уровень тревожности студента.

Представляется, что просмотр аутентичных видео на иностранном языке может являться такой ситуацией. Даже если студентом уже был изучен весь грамматический и лексический материал, который встречается в речи персонажей, при просмотре видео, особенно если ранее такой вид работы не практиковался, студенту может быть трудно понять звучащую речь из-за ее высокого темпа, особенностей произношения актеров, наличия фоновых шумов и т. п. Весьма вероятно, что в этом случае цель повышения мотивации к изучению иностранного языка достигнута не будет: студент

укрепится во мнении, что, несмотря на долгие занятия, ему все еще трудно смотреть фильмы и понимать естественную речь носителей языка. «Именно поэтому для первого просмотра рекомендуется брать видео, которые создадут ситуацию успеха: их основной целью должна стать демонстрация того, что просмотр видео – это не недостижимая вершина, учащиеся уже могут понимать фильм и говорить о нем», – отмечала О. П. Лавочкина [Лавочкина 2023: 22]. Немые фильмы и мультфильмы способны создать такую ситуацию успеха даже на занятии с начинающими студентами. При этом если работа с начинающими студентами будет строиться в основном вокруг пересказа и создания диалогов по мультфильму на основе ограниченного набора лексических и грамматических средств, то со студентами продвинутого уровня можно обсуждать различные интерпретации сюжета мультфильма и средства, которые помогают режиссеру передать свои идеи без слов, немой мультфильм может стать стимулом для дискуссии или материалом для эссе.

Как и при просмотре других видеоматериалов, работу с немymi мультфильмами целесообразно разделить на три части и предложить студентам предпросмотровые, просмотровые и послепросмотровые задания.

Этап предпросмотровой работы не будет значительно отличаться от работы со звуковым фильмом. Студентам можно задать вопросы, вводящие в тематику мультфильма, предложить им спрогнозировать сюжет по названию или кадрам из него. Довольно интересным может оказаться задание на прогнозирование, когда студенты не видят видеоряд, а лишь слушают первые 1–2 минуты мультфильма. Немые мультфильмы вовсе не беззвучны: в них присутствует музыка, звуки природы и животных, разнообразные фоновые шумы (шум города, звук шагов, открывающихся дверей и т. п.), прослушав которые студенты уже могут предугадать сюжет мультфильма, место действия, настроение.

Также на этапе предпросмотровой работы возможно введение необходимой для дальнейшего обсуждения лексики. Для беспереводного введения лексики удобно использовать кадры из мультфильма, на которых изображены необходимые предметы или действия персонажей. Л. Каспер и Р. Сингер, изучавшие использование немых фильмов на уроках английского языка, предлагают на этом этапе дать студентам список ключевых слов и выражений, среди которых вполне могут быть и абстрактные. Например, к фильму «The Painted Lady» (в русском переводе «Любительница румян») они предлагают слова *melodrama*, *father-daughter relationship*, *mental illness*, *betrayal*, *burglary* [Kasper, Singer 2001: 19]. Студенты должны не только познакомиться со значением этих слов, но и предположить по ним сюжет фильма и подумать, как эти понятия могут быть представлены в фильме без слов. Разумеется, введение и обсуждение подобной абстрактной лексики возможно только со студентами продвинутого уровня.

При просмотре мультфильма студенты могут проверить предположения, высказанные ими на первом этапе работы, а также выполнить задания, в которых события мультфильма вербализованы, например: расставьте предложения, описывающие действия героя, в правильном порядке, выберите верные суждения о происходящем в мультфильме. Преподаватель может делать паузы во время просмотра, предлагая студентам предположить дальнейшее развитие событий. Это задание особенно актуально при просмотре немых мультфильмов, так как многие из них обладают неожиданным финалом.

На этапе послепросмотровой работы необходимо обсудить сюжет и проблематику мультфильма. Обсуждение можно организовать в формате беседы студентов и преподавателя или в формате групповой или парной работы. Также на этом этапе возможна работа с различными типами пересказа (это может быть как традиционный пересказ, так и пересказ всей группой «по цепочке», пересказ от лица одного из персонажей, пересказ с ограничением по времени или по количеству слов и т. д.). Однако ключевым заданием этого этапа работы является придумывание и разыгрывание диалогов

по только что увиденным сценам. Выполняя это задание, учащиеся могут в полной мере развить свой творческий потенциал. Не исключено, что при просмотре они по-разному восприняли некоторые эпизоды мультфильма, поэтому диалоги могут получиться совсем не похожими друг на друга, что тоже является поводом для обсуждения на занятии. Н.В. Нестер также предлагает организовать на этом этапе работу по озвучиванию мультфильма. Это задание повышенной сложности, так как при его выполнении ключевую роль играет «скорость реакции учащихся, их умение уложиться в отрезок времени, отведенный для демонстрации эпизода» [Нестер 2021: 51], а потому оно требует серьезной предварительной работы.

После просмотра немого мультфильма студенты могут также заняться совершенствованием своих навыков письма. Это задание особенно уместно, если по сюжету герой отправляет или получает письмо или пишет иные тексты. Также можно предложить студентам изложить сюжет мультфильма в формате личного дневника героя. Студенты продвинутого уровня могут написать эссе, например, о том, как они понимают финал (как правило, неожиданный или неоднозначный) мультфильма.

Отдельно стоит сказать о возможностях отработки грамматических тем при просмотре немых мультфильмов. Так как мультфильм так или иначе представляет собой нарратив, универсальными для занятий по большинству иностранных языков являются задания на отработку временных форм глаголов (в случае с русским как иностранным также на отработку видов глагола). Они могут быть представлены в традиционных форматах: раскрыть скобки, трансформировать предложения, выбрать верный вариант ответа и т. п., при этом предложения в заданиях будут посвящены сюжету мультфильма. Также довольно универсальным для разных иностранных языков и разных мультфильмов представляется задание по переводу прямой речи в косвенную, например, на материале диалогов героев, которые студенты написали ранее, или как самостоятельное задание, когда студенты предполагают, что говорят герои в том или ином эпизоде и строят предложения по модели: «Я думаю, герой сказал, что...» или «Мне кажется, сейчас герой спросил, как...» и т. д.

Отработка других лексических или грамматических тем на материале немых мультфильмов также возможна, но требует поиска подходящего видео. Так, на занятиях по РКИ мультфильмы без слов могут быть использованы при изучении различных функций падежей. Например, нами уже были успешно использованы мультфильм «Про маму» (реж. Д. Великовская, 2015) для отработки форм дательного падежа на уровне A1. Мультфильм насыщен действиями, для описания которых нужны частотные на этом уровне глаголы, управляющие дательным падежом: герои дают, дарят, звонят, говорят, отправляют и т. д. Это видео может использоваться как при введении темы, так и на финальном уроке, посвященном данной теме. Мультфильм «Должность» (в оригинале «El Empleo», реж. С. Грассо, 2008) можно использовать для отработки форм творительного падежа при глаголе «работать». Мультфильм отличается крайне необычным сюжетом: его персонажи «работают» столом, лампой, зеркалом, светофором и т. д. Пересказывая сюжет мультфильма или описывая кадры из него, студенты используют знакомые падежные формы в непривычном контексте, что вызывает у них эмоциональный отклик и позволяет по-новому взглянуть на «инструментальную» функцию творительного падежа. Разумеется, работу над грамматикой можно продолжить обсуждением темы работы и карьеры. Как правило, студенты по-разному интерпретируют этот мультфильм: одни считают, что автор критикует общество, в котором люди превращаются в инструменты, другие думают, что это мультфильм о недостатках скучной рутинной работы, третьим кажется, что автор хотел подчеркнуть важность каждой профессии.

Немые мультфильмы, если они сняты в стране изучаемого языка, могут также послужить материалом для занятий, посвященных культурным особенностям или праздникам. Например, в мультфильме «Праздник» (реж. Н. Бисярина, 2015) показаны многие традиционные атрибуты российского Нового года.

Таким образом, короткометражные немые мультфильмы обладают высоким потенциалом для использования на уроках иностранного языка. Их можно смотреть и обсуждать со студентами разных уровней как для отработки грамматики и лексики, так и для развития навыков говорения или знакомства с культурой страны изучаемого языка.

Список литературы

1. *Лавочкина О.П.* Использование короткометражных фильмов на практических занятиях РКИ со студентами уровня А1+ на примере мультфильма «Routine» // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2023. № 1. С. 21–24.
2. *Лавочкина О.П.* Кинопедагогика на уроках РКИ: цели и методы использования // Русский язык и культура в фокусе современных образовательных технологий: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции (Самарканд, Узбекистан, 28–30 ноября 2021 г.). Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2021. С. 157–162.
3. *Нестер Н.В.* Специфика использования немых мультипликационных фильмов в практике преподавания русского языка как иностранного // Уровневая концепция владения русским языком как иностранным в системе российского и белорусского вузовского образования: Электронный сборник статей Международного научно-практического семинара (Полоцк, 20 марта 2020 г.). Новополоцк: Учреждение образования «Полоцкий государственный университет», 2021. С. 49–52.
4. *Kasper F.L., Singer R.* Unspoken Content: Silent Film in the ESL Classroom // Teaching English in the Two-Year College. 2001. Vol. 29. № 1. P. 16–31.
5. *Krashen S.D.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.

МАКСИМЫ ГРАЙСА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ АУТЕНТИЧНЫХ ИНТЕРВЬЮ)

Аннотация. Развитие умений диалогической речи является неотъемлемой частью успешного овладения английским языком. Однако, многие студенты испытывают трудности при коммуникативном взаимодействии на английском языке. В данной статье рассматриваются особенности применения максим Грайса (в частности, максима количества, качества, релевантности и манеры) при обучении учащихся высшей школы англоязычной диалогической речи. На основе анализа аутентичных интервью, продемонстрировавших как соблюдение, так и нарушение принципа кооперации, приводятся примеры практических упражнений, способствующие более осознанному и эффективному использованию языковых средств студентами при коммуникативном взаимодействии. В статье проводится анализ литературы по теме максим Грайса, а также анализ корпуса аутентичных интервью. Таким образом, изучение проблемы использования максим Г.П. Грайса в лингводидактике требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, диалогическая речь, максимы Грайса, интервью.

В настоящее время формирование умений диалогической речи является первостепенной задачей преподавателя иностранного языка в высшем учебном заведении, что, в свою очередь, дает толчок появлению необходимости в фундаментальном усовершенствовании качества языкового образования посредством применения новых идей, методов, приемов обучения.

Основной целью обучения студентов гуманитарных специальностей англоязычной диалогической речи является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, в то время как среди задач можно выделить следующие: обучить выступать как с подготовленной, так и спонтанной речью, вести диалог разной степени развернутости, взаимодействовать с партнерами, адекватно реагировать на реплики собеседника, а также поддерживать беседу.

Термин «компетенция» был изначально введен американским лингвистом Н. Хомским, который обозначал знание системы языка. В дальнейшем, как в отечественной, так и зарубежной методике, на смену лингвистической компетенции Хомского пришел термин «коммуникативная компетенция», под которым стали понимать способность осуществлять общение с помощью языка, правильно используя системы языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения.

Важность обучению диалогическому взаимодействию имеет первостепенное значение. С точки зрения М.М. Бахтина, в основе языка находится диалог: «Вся жизнь языка в любой области его употребления пронизана диалогическими отношениями» [Бахтин, 1979: 205]. И.Л. Бим рассматривала диалогическую речь как «процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц» [Бим, 1988: 176].

Стоит отметить, что диалогическая речь характеризуется обращенностью, а именно тем, каким образом представляется сообщение говорящего. Мы считаем, что информация может быть представлена наиболее ясно в аутентичных (видео)интервью, где у студентов есть возможность обратить внимание на просодические особенности диалогического взаимодействия, а также то, как используются лингвистические средства в контексте.

Так как в интервью фиксируются моменты естественной профессиональной коммуникации, просмотр данного материала способствует приобретению спонтанного языкового опыта, позволяющего участвовать в коммуникации без подготовки. Кроме того, просмотр интервью способствует формированию не только профессиональной иноязычной компетенции, но и лингвистической, как составляющей коммуникативной компетенции, а также позволяет приобрести фоновые профессиональные знания, которые служат основой для информационной компетенции, необходимой для профессионального роста в информационном сообществе [Копыловская, 2016].

Мы считаем, что приобретение навыков этики общения при формировании умений диалогической речи на английском языке является одной из приоритетных задач обучения. Эти навыки отражают способность интервьюера и интервьюируемого оказывать определенное воздействие на аудиторию. В этой связи целесообразно привести цитату британского писателя, литературного критика Джорджа Оруэлла из романа-антиутопии «1984»: «Тот, кто контролирует язык, контролирует и общество» [Оруэлл, 1984: 6].

Так как в настоящее время особое внимание уделяется изучению коммуникации с точки зрения ведения беседы, то центральным принципом речевого взаимодействия является принцип кооперации, представленный Г.П. Грайсом. Отметим, что принцип кооперации рассматривается через призму четырех максим (правил): максима количества, качества, релевантности и манеры речевого поведения [Грайс, 1985].

Итак, максима количества предполагает краткое изложение информации. Крайне важно, чтобы беседа была информативной, не слишком длинной и не слишком короткой. Использование учащимися интервью таких лингвистических средств, как “in a nutshell”, “concisely”, “to sum up”, “the bottom line” указывает на стремление говорящего изложить информацию кратко и лаконично, однако употребление причинно-следственных союзов (because, on the grounds that, on account of) сигнализирует о необходимости дополнения информации для более четкого понимания. Примером использования максимы количества может служить интервью с Камалой Харрис (10.07.2022), американским политическим деятелем:

Интервьюер: *Why do so many mass shooters, often young men radicalized online, seem to still have access legally, to weapons and to slip past red flag laws?*

Камала Харрис: ***Because** those weapons are available* [Интервью с Камалой Харрис].

В представленном фрагменте интервью респондент четко и ясно отвечает на вопрос, почему приобретение оружие до сих пор осуществляется легально.

Используя максиму качества, говорящий обязан придерживаться точности в речи и избегать информирования аудитории о мало достоверной информации, придерживаясь достоверных источников. Среди наиболее частотных лингвистических средств мы можем выделить следующие: *according to, as claimed by, as reported by*. Примером максимы качества является интервью с экс-президентом США Дональдом Трампом (21.06.2019):

Интервьюер: *Did he deliver a message from you to them?*

Дональд Трамп: *No. He wanted to do something. **According to** Prime Minister Abe, they went to him, this is **according to** the Prime Minister, and they said, “What do we do with Trump? Can we make a deal? Is there something that can be done?” That’s what Prime Minister Abe told me* [Интервью с Дональдом Трампом].

Как видно из интервью, Дональд Трамп, используя лексическую единицу “*according to*”, ссылается на слова японского премьер-министра Синдзо Абэ, тем самым демонстрируя достоверность информации.

Максима релевантности рассматривается Гербертом Полом Грайсом как способ передачи актуальной информации, не позволяющий собеседнику отклониться от темы. Такие лексические

единицы, как “in this context” или “relevant to this discussion” прямо указывают на связь с текущей темой, в то время как “but” или “literally” могут сигнализировать о переходе к новой, но при этом связанной с предыдущей информации. Примером использования максимы релевантности может служить фрагмент интервью с британским политиком Борисом Джонсоном (19.10.2021):

Интервьюер: ... *you're putting up corporate taxes from 19% to 25%...will they...*

Борис Джонсон: *They'll remain amongst the lowest in the G-7.*

Интервьюер: **But** *will you reduce them ever?*

Борис Джонсон: *You can certainly – I don't want to anticipate any decisions that the Chancellor may make on the fiscal side* [Интервью с Борисом Джонсоном].

В продемонстрированном фрагменте интервью ведущий пытается получить ответ касательно снижения налогов, на что Борис Джонсон отвечает, что они останутся минимальными среди стран «Большой семерки» (G7). Несмотря на то, что этот ответ касается темы налогов, он представляет собой уклончивый ответ, нарушающий принцип релевантности, так как не предоставляет запрашиваемую информацию.

Максима манеры речевого поведения подразумевает выражения собственной точки зрения четко и последовательно, избегая неоднозначности, многословия. В качестве примера использования максимы манеры можно привести фрагмент интервью с экс-президентом США Бараком Обамой (16.11.2020):

Интервьюер: *He (Donald Trump) received 71 million votes, 8 million more than he did in 2016. What does that tell you about our country today?*

Барак Обама: **It tells us that** *we're very divided and as I said, it's not just the politicians now, the voters are divided* [Интервью с Бараком Обамой].

В приведенном фрагменте интервью респондент, не отклоняясь от темы, четко отвечает на поставленный вопрос интервьюера о том, что значит увеличение количества проголосовавших избирателей за Дональда Трампа, повторив смысловой глагол “tell” для совершения перехода к своему ответу.

С нашей точки зрения, использование максим Герберта Пола Грайса при обучении студентов высшей школы диалогической речи обладает большим лингводидактическим потенциалом для формирования коммуникативных умений. На начальном этапе, для формирования необходимых лексико-грамматических навыков, студенты выполняют упражнения на подстановку, заполнение пропусков и трансформацию, которые будут являться основой для дальнейшего понимания и применения максим Грайса. Отметим, что языковые средства, которые употребляются говорящими в рамках максим Грайса, являются эффективным средством усвоения материала, поскольку они отражают коммуникативные особенности *lingua franca*. Например, знание максимы релевантности может помочь студентам выбирать более подходящие слова и грамматические конструкции, чтобы их речь была более понятной и релевантной. После того, как сформированы лексико-грамматические навыки, студенты выполняют задания на коммуникативное взаимодействие (ролевые игры, интервью, беседы, дебаты, дискуссии и обсуждения на тему этических аспектов коммуникации). На данном этапе они применяют приобретенные знания о лексико-грамматических конструкциях для соблюдения или намеренного нарушения максим Грайса, анализируя, как это влияет на эффективность коммуникации.

В качестве примера упражнения в рамках начального этапа изучения максим Г.П. Грайса может быть использовано упражнение на перефразирование предложения, используя ключевое слово, например:

For questions 1–2, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given. Here is an example (0). Write your answer IN CAPITAL LETTERS.

0. The team lost mainly due to poor preparation.

BECAUSE

IT IS BECAUSE OF poor preparation that the team lost.

1. The prime minister reports that the taxes will have been cut down by 2026.

CLAIMED

_____ the prime minister, the taxes will have been cut down by 2026 (As claimed by).

2. Due to far-reaching consequences caused by the earthquake, people are struggling to find shelter.

ACCOUNT

_____ the earthquake, people are struggling to find shelter (On account of).

Представленное упражнение направлено на формирование лексико-грамматических навыков студентов, в рамках которого учащимся необходимо перефразировать предложение, используя заданное слово. Отметим, что данные слова отражают примеры наиболее частотных лексических единиц максим Г.П. Грайса, которые употребляются говорящими в ходе коммуникативного взаимодействия.

На базе сформированных лексико-грамматических навыков, одной из главных целей преподавателя становится формирование коммуникативной компетенции учащихся, а именно способности эффективно осуществлять коммуникативное взаимодействие с реципиентом сообщения, при этом выбирая подходящие языковые средства для достижения поставленных коммуникативных целей. Примечательно, выбор языковых средств основывается на ранее закреплённом лексико-грамматическом материале в рамках максим Г.П. Грайса.

Примером коммуникативного упражнения, направленного на формирование умений диалогической речи, является дебаты. Перед выполнением упражнения, учащиеся группы делятся на 2 команды (“pro” – за, “contra” – против), каждая из которых будет аргументировать определённую точку зрения, используя факты, примеры и логические рассуждения. В ходе выполнения задания учитель является ведущим, а также выполняет медиативную функцию.

Таким образом, с педагогической точки зрения, использование максим Г.П. Грайса при обучении англоязычной диалогической речи в высшей школе способствует формированию знаний об этикетных аспектах коммуникации (вежливые обороты речи, формы обращения), а также более прочной языковой основы. Понимание принципов коммуникативного взаимодействия помогает студентам становиться более осознанными в использовании языковых средств при выражении личной точки зрения, избегая информирования аудитории о мало достоверной информации, отклонения от темы, а также многословности. Дальнейшие исследования принципа кооперации могут быть сосредоточены на других максимах речевого поведения с целью разработки более эффективных педагогических методик обучения англоязычной диалогической речи.

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.
2. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988.
3. *Грайс Г.П.* Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16 / Ред. Е.В. Падучева. М.: Прогресс, 1985. С. 217–237.
4. *Дроздова Е.А.* Языковые особенности иноязычной диалогической речи // Культура и цивилизация. 2017. Т. 7. № 4А.
5. *Копыловская М.Ю.* Видеоинтервью как оптимальный учебный материал в компетентностно-ориентированном обучении // Концепт. 2016. № S19. С. 29–32.
6. *Оруэлл Д.* «1984» и эссе разных лет. Рипол Классик, 1989.

7. *Щеглова Н. В.* Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 4. С. 105–107.

8. *Интервью с Камалой Харрис* // cbsnews [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.cbsnews.com/news/kamala-harris-face-the-nation-transcript-07-10-2022/> (дата обращения: 29.08.2024).

9. *Интервью с Дональдом Трампом* // Rev [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.rev.com/blog/transcripts/full-transcript-of-donald-trump-interview-with-meet-the-press> (дата обращения: 29.08.2024).

10. *Интервью с Борисом Джонсоном* // dailymail [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-10107211/Boris-Johnson-hints-tax-cuts-general-election.html> (дата обращения: 30.08.2024).

11. *Интервью с Бараком Обамой* // cbsnews [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.cbsnews.com/news/barack-obama-60-minutes-interview-trump/> (дата обращения: 30.08.2024).

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования эмоциональной культуры через развитие эмоционального интеллекта обучающихся на занятиях иностранного языка. Автором была разработана система упражнений, позволяющая повышать уровень владения языком в процессе изучения испанского языка и формировать навыки понимания и управления эмоциями, рефлексивного чтения, эмпатического слушания, выбора адекватной стратегии поведения в ситуации иноязычной коммуникации и педагогического общения. Подобные задания были направлены на развитие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта студентов. Особое место в предложенной технологии занимает саморефлексия как обязательный этап работы над упражнением. Благодаря самоанализу и рефлексии об увиденном и прочитанном, обучающийся получает возможность выйти на более высокий уровень понимания и владения языком и качественно улучшить навыки коммуникации с представителями иной культуры.

Ключевые слова: эмотивный компонент, эмоциональный интеллект, методика обучения, испанский язык, эмоции.

В современной педагогике обращение к эмоциональной культуре и развитие эмоционального интеллекта стали одним из ключевых направлений образования. В 2019 Кембриджская система жизненных компетенций (The Cambridge Life Competencies Framework) определила шесть компетенций, в основе которых лежит такой аспект, как «эмоциональное развитие». Под ним понимают осознание своих и чужих эмоций, контроль своих эмоций, эмпатию и навыки межличностной коммуникации [Cambridge Life Competencies Framework]. В 2021 в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования было включено понятие «эмоциональный интеллект», который определяется как умение «выявлять и анализировать причины эмоций, ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого и регулировать способ выражения эмоций» [ФГОС, п. 43.3].

Во ФГОС высшего образования не используется термин «эмоциональный интеллект», однако в содержание общепрофессиональных и общекультурных компетенций входят его компоненты. В качестве примера мы приведем компетенции, отражаемые во ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» [Приказ Минобрнауки России...]:

– обучающиеся должны овладеть навыками социокультурной и межкультурной коммуникации (ОК-3), уметь работать в команде, поддерживать доверительные партнерские отношения (ОК-4). Для этого им нужно научиться понимать чувства и эмоции других, проявлять эмпатию, быть социально ответственными;

– у студентов должна быть развита культура мышления и аналитические умения, им важно уметь ставить цели и выбирать пути их достижения (ОК-7). Им нужно постоянно развивать себя, повышать свою квалификацию и критически оценивать свои достоинства и недостатки (ОК-11). Развитие эмоционального интеллекта предполагает, что человек приобретает способность осознавать и правильно выражать свои эмоции и чувства, проводить эмоциональный самоанализ, учиться управлять своими эмоциями, контролировать их;

— обучающиеся должны овладеть основными способами реализации коммуникативных целей высказывания в соответствии с предложенным контекстом (ОПК-5). При этом требуется обучить студентов свободно выражать свои мысли, используя разнообразные языковые средства, выделять необходимую информацию, подбирать подходящий стиль общения (ОПК-7). Чтобы это реализовать, нужно работать над эмоциональным интеллектом, который помогает развивать эмпатию, гибкость, адаптивность. Таким образом, в ситуации межкультурной коммуникации развитый эмоциональный интеллект поможет повысить качество общения.

Несмотря на актуальность и значимость развития эмоционального аспекта в процессе обучения, на сегодняшний день в методике преподавания иностранных языков по данной теме проведены немногочисленные исследования; в частности, некоторые научные труды посвящены обучению эмотивной лексике [Першутин, 2017], использованию модальных глаголов для выражения эмоциональной составляющей [Ширшова, 2020], формированию эмотивной компетенции на занятиях по английскому языку [Хусяинова, 2017], развитию эмоционального интеллекта у будущих журналистов [Сизова, 2023]. Ведущие методисты подчеркивают, что не уделяется должное внимание факторам, связанным с формированием эмпатических способностей, актуализацией языковых личностей, «установлению их тождества в иноязычной среде» [Гальскова, Гез, 2007: С. 124]. При этом эмотивная компетенция в составе иноязычной коммуникативной компетенции выделяется лишь некоторыми исследователями [Шаховский, 2009; Маслова, 2004; Копыловская, Ялышева, 2022]. Мы считаем, что эмотивная компетенция является важнейшей частью коммуникативной компетенции и может быть сформирована средствами развития эмоционального интеллекта.

Автором данной статьи была разработана технология обучения иностранному языку, основанная на упражнениях для развития эмоционального интеллекта. Исследование проводилось в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова среди студентов бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика»

(«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»), изучающих испанский язык как второй иностранный. Была создана модель обучения иностранному языку средствами развития эмоционального интеллекта. Технологический компонент модели основан на классификации эмоционального интеллекта [Люсин, 2004], в которой выделяется внутриличностный (понимание своих и чужих эмоций) и межличностный эмоциональный интеллект (управление своими и чужими эмоциями), а также на «спирали эмоционального интеллекта» [Ибрагимова, 2022]. Ниже представлена структура технологического компонента (см. рис. 1).

Разработанная технология состоит из вышеупомянутых этапов: «понимание» своих и чужих эмоций, «управление» своими и чужими эмоциями и «саморефлексия». Схематично ее можно представить следующим образом (см. рис. 2); ядром обучения становится саморефлексия, как «самоанализ, контроль собственной интеллектуальной работы, эмоционального состояния, поведения» [Словарь новых слов русского языка: 664].

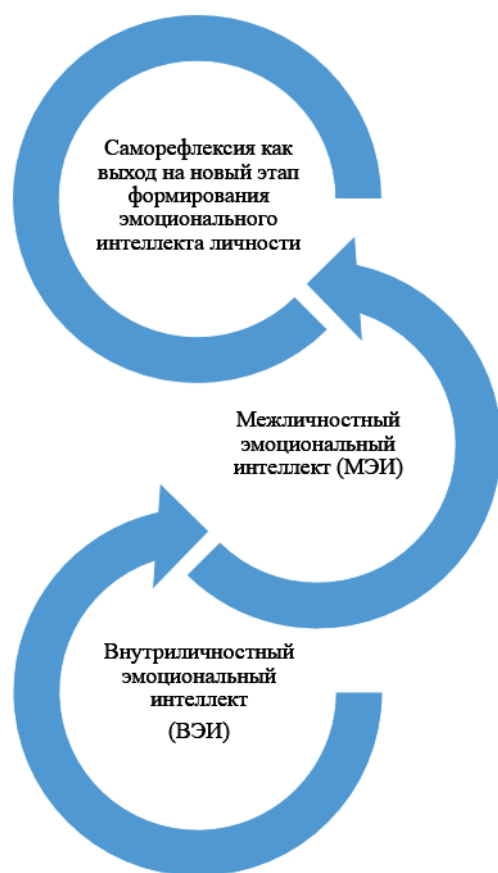


Рисунок 1

В ходе работы на занятии иностранного (испанского) языка каждый компонент схемы был реализован с помощью следующих упражнений:

1. Блок «Понимание своих эмоций»:

- упражнения для овладения эмотивным лексиконом, грамматическими конструкциями; ассоциативное и метафорическое выражение своих эмоций на иностранном языке;
- определение своих эмоций с помощью схемы «Колесо эмоций» Р. Плутчика;
- анализ аутентичных статей, аудио и видео материалов о базовых эмоциях;
- рефлексивное чтение текстов с последующим устным и письменным выражением личного отношения к прочитанному.

2. Блок «Понимание чужих эмоций»:

- техники самопомощи, саморегуляции в стрессовой ситуации, принятия решений, выбора наиболее адекватной стратегии поведения в ситуации межличностного и педагогического общения;
- проектная работа по саморефлексии;
- разбор в группе аутентичных видео-материалов, учебно-методического пособия, посвященных эмоциональному интеллекту;
- дискуссии и обсуждение принципов позитивной педагогики.

3. Блок «Управление своими эмоциями»:

- упражнения для распознавания эмотивной лексики и эмоций на слух;
- анализ вербального и невербального выражения эмоций в аутентичных аудио и видео материалах;
- индивидуальная работа с произведениями испанских авторов, выполнение упражнений на идентификацию эмоций и состояний героев, анализ их языкового выражения, осмысление причин и последствий поступков.

4. Блок «Управление чужими эмоциями»:

- групповые упражнения для обмена комплиментами, выражения поддержки на иностранном языке, проявления эмпатии к собеседнику;
- разыгрывание конфликтных ситуаций в диалогах;
- финальная проектная работа по созданию упражнений на развитие внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта детей на уроке иностранного языка.

Таким образом, студенты выполняли упражнения, способствующие как повышению уровня владения иностранным языком (в частности, увеличению словарного запаса, совершенствованию навыков использования изучаемых грамматических конструкций, рефлексивного чтения, анализа и синтеза информации на испанском языке), так и развитию внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, навыков эмпатии и саморефлексии. Подобные знания, умения и навыки необходимы для профессиональной деятельности педагога и формированию гармонично развитой личности.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений 4-е изд., стер...: Издательский центр «Академия». 2007.



Рисунок 2

2. *Ибрагимова М. Э.* От ощущения – к метафорическому портрету эмотивного концепта (к проблеме развития эмоционального интеллекта при работе со словом) // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 217–224.
3. *Копыловская М. Ю., Ялышева А. В.* Эмотивная компетенция и ее структура в теории обучения иностранным языкам // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 6А. Ч. I. С. 369–382.
4. *Люсин Д. В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН. 2004. С. 29–36.
5. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2е изд., стереотип. М.: Издательский центр Академия. 2004.
6. *Перишутин С. В.* Методика обучения старших школьников эмотивной лексики на уроках английского языка: дис... канд. пед. наук. СПб., 2017.
7. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>. (дата обращения: 18.11.2024).
8. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 N 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/>. (дата обращения: 19.11.2024).
9. *Сизова Е. В.* Методы формирования эмоционального интеллекта студентов факультета журналистики средствами иноязычной подготовки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 03. С. 29–45. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2023/231014.htm> (дата обращения: 20.07.2024)
10. Словарь новых слов русского языка (середина 50-х – середина 80-х годов) / под ред. Н. З. Котеловой. СПб.: Дмитрий Буланин, 1995.
11. *Хусяинова Ю. Н.* Методика формирования эмотивной компетенции студентов бакалавриата в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017. 236 с.
12. *Шаховский В. И.* Эмоциональная/эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты?) // Мир лингвистики и коммуникации. 2009. Т. 1. № 16. С. 7–14.
13. *Ширишова И. А.* Развитие эмоционального интеллекта студентов университетов путем детального анализа случаев употребления модальных глаголов в английском языке // Мир науки. Педагогика и психология № 6. 2020. Том 8. [Электронный ресурс]: URL: <https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN620.pdf> (дата обращения: 15.10.2023).
14. Cambridge Life Competencies Framework. Cambridge University Press. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://languageresearch.cambridge.org/clc> (дата обращения: 19.09.2024).

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В условиях глобализации и растущей мобильности студентов из разных стран эффективные методы обучения академическому письму становятся все более востребованными. В данной статье мы рассмотрим современные подходы к преподаванию академического письма, основанные на инновационных технологиях и методах, способствующих эффективному овладению этим навыком всеми категориями иностранных студентов. В результате такого обучения студенты не только улучшают свои навыки письменной коммуникации на иностранном языке, но и будут готовы успешно работать с академическими материалами и публиковать собственные исследования.

Ключевые слова: академическое письмо, научный текст, методика обучения, иностранные языки, информационно-коммуникативные технологии.

В современном образовательном контексте вопросы эффективного обучения иностранных студентов академическому письму представляют особый интерес. С увеличением международной мобильности студентов и растущей важностью глобального образования, необходимость разработки современных средств и методов обучения академическому письму становится все более очевидной. Активное использование научных статей в обучении помогает студентам не только совершенствовать знание языка, но и развивать критическое мышление, аналитические способности и умение эффективно структурировать текст. Такой подход способствует более глубокому пониманию академической дисциплины и формированию у студентов умений, необходимых для успешной учебы и дальнейшей исследовательской деятельности.

В условиях обучения иностранным языкам особое значение приобретает творческая деятельность, в частности, формирование у учащихся способности создавать тексты в жанре академического письма на изучаемом языке, характеризующиеся новизной по содержанию, стилем и организационной структурой. Подобный взгляд на творческую деятельность подчеркивает самостоятельное взаимодействие обучающихся с учебным материалом, способствует развитию их способностей к выражению мыслей и более глубокому пониманию языка и его нюансов.

В настоящее время наиболее распространены рекомендации по обучению академическому письму, согласно которым данный процесс опирается на деление всех существующих текстов на группы в соответствии с речевыми жанрами, к которым они принадлежат. Речевые жанры, в свою очередь, объединены в различные стили, созданные для удовлетворения определенных потребностей общения. Научный стиль выделяется своей целью – выявлением объективных истин, связанных с реальностью, и их сохранением. Основные характеристики научного и академического стилей включают точность передачи смысла, умеренность в эмоциональной составляющей, объективность и тщательный выбор слов. Основные цели научного дискурса заключаются в «агрегировании и сохранении эрудиции, развитии новых знаний и их распространении в структуре языкового сообщества, передаче научного знания и взаимодействии составляющих внутри научной сферы» [Скоринова, 2016: 153]. Этой целью обусловлены специфические лексические и синтаксические особенности научного стиля. Так, на уровне лексики отмечаются следующие отличительные черты научного дискурса: 1) терминологическая точность и ясность, выраженная в использовании научных терминов. Например, в области лингвистики часто используются такие термины, как: *синонимы*, *синтаксис*, *фонология*,

лексикография, морфология и др.; 2) использование абстрактных лексем: *атрибут, функциональность, познание, парадигма, валентность, конфигурация* и др.; 3) ограниченный запас аффективно-нейтральных лексем, обусловленный предпочтением научной дискурсивности; 4) существует набор шаблонных, клишированных выражений. Например: *справедливо отметить, что ...; заключается в том, что ...; таким образом, ...; входит в ...; характерно для ...* и др.; 5) преимущественно используются именные существительные, передаваемые герундиальными формами: *образование, дополнение, развитие, участие, обозначение, осуществление* и т. п.

На синтаксическом уровне реализуются следующие конструкции: 1) Сложные предложения, активное использование которых связано, в частности, с тем, что придаточные предложения служат наиболее убедительным средством выделения атрибутивных связей (причинных, условных); 2) Простые предложения, осложненные причастными и деепричастными оборотами. Они представляют собой отдельные фразы, функционирующие аналогично придаточным предложениям; 3) Служебные части речи и словосочетания, содержащие в себе информацию о логических взаимосвязях между частями предложения и текста в целом: предлоги (во-первых, во-вторых и т. д., таким образом, следовательно), союзы, необходимые синтаксические словосочетания.

При тщательном изучении методологического корпуса, имеющего отношение к этому предмету, возникает таксономия программ академического письма, очерчивающая различные педагогические стратегии и подходы.

I. Обучение студентов письменным научным жанрам с лингвистической точки зрения – это один из подходов, который делает упор на языковые тонкости, характерные для научных текстов. Ознакомление с сущностью научных текстов и их смысловой структурой в рамках устойчивых стилистических особенностей научного дискурса является центральным аспектом данной педагогической позиции. Для формирования высокой квалификации в области языка и стиля важно развивать умения студентов в соответствии с общественными нормами, культурными особенностями и структурой изучаемого иностранного языка. Учебные пути обозначаются на основе основных принципов обучения письменной научной речи, таких, как лексика, грамматика и стиль.

II. В качестве альтернативы, все большее значение приобретает метод обучения, основанный на погружении в текст и последующих устных презентациях, основанных на важных текстовых отрывках. Например, по мнению З.М. Шадже, обращение к первоисточникам влечет за собой распознавание ключевых отрывков, предназначенных для структурирования оригинального дискурса. Впоследствии идентификация ключевых слов в каждом отрывке облегчает организацию контента с помощью принципов сжатия. Наконец, с использованием выявленных фрагментов и ориентиров формируются вторичные тексты: конспекты, рефераты и т. д. [Шадже, 2017].

III. Выдвинута установка сосредоточить внимание на синтаксических основах научных текстов. Заслуживают внимания нюансы оформления аннотаций и рефератов, при этом учитываются специализированные идиомы, свойственные этим жанрам. Например, вводная часть аннотации принимает структурную схему: *«Статья озаглавлена (опубликована в); в ней рассматриваются важные вопросы (проблемы, методологии), относящиеся к... (проблемам, методологиям)»*. О.И. Цибина подчеркивает, что структурные и композиционные требования и особенности, присущие научным текстам, такие, как частое использование сложных предложений, причастные и деепричастные обороты, пассивный залог как средство обеспечения объективности, синтаксические фразеологизмы, следует включать в учебные программы, в том числе и в средней школе, и активно изучать [Цибина, 2000].

IV. Понимание связей между утверждениями и структурирование информации в научных текстах становятся актуальными темами для обучения. Т.А. Бабакова отмечает, что многие студенты первого курса магистратуры и аспиранты испытывают сложности с выделением логических взаимосвязей и разграничением аргументов в текстах, что затрудняет задачу по их обучению написанию статей.

Следовательно, активно поддерживаются инициативы по созданию учебных программ и методик, направленных на повышение компетенции в данной области [Бабакова, 2019: 5–6].

V. Целостный педагогический подход, включающий создание и понимание научных текстов, пронизывает различные аспекты языковой деятельности, выходящие за рамки курсов стилистики. Так, в статье «Развитие речевых навыков и умений иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения» Н.Ж. Хамгокова и Ю.В. Карпова раскрывают симбиотическую связь между способами обучения фонологической деятельности – аудированием, чтением, письмом, говорением – и корпусом научных текстов, подкрепленную множеством лингвистических и фонологических упражнений [Хамгокова, Карпова, 2011]. В.М. Еремина, в свою очередь, предлагает сборник специализированных упражнений «Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке», предназначенный для развития необходимых навыков академического письма на всех уровнях владения языком, от начального до продвинутого этапа [Еремина, 2016].

Обобщая вышеизложенное, возможно сделать вывод о том, что основная часть учебных программ тяготеет к формированию навыков владения научными жанрами и развитию навыков составления текстов в различных научных областях. Однако примечательно, что образцами таких текстовых композиций часто служат синтаксические структуры, а не прагматические соображения, присущие языковым жанрам. Подобная тактика, однако, не представляется нам достаточной для формирования у учащихся навыков составления научных текстов на иностранном языке. Для успешного обучения иностранных студентов важно также уделять внимание ряду других вспомогательных навыков: абстракции, классификации (в рамках которой, в частности, происходит формирование представления о первичных и вторичных научных жанрах как о двух различных группах жанров), моделированию, непосредственному наблюдению, дедукции, развитию самостоятельности. Необходимо также учитывать нюансы логических операций и понимание прагматических основ языковых жанров.

В настоящее время исследователями активно решается вопрос об увеличении интеграции методик обучения академическому письму на иностранном языке с учетом вышеперечисленных сопутствующих аспектов. Так, в последние годы российский сектор образования демонстрирует растущую склонность к интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогический ландшафт. Однако, как подчеркивает Э.Г. Азимов, многие преподаватели не владеют должным уровнем навыков для использования ИКТ в полной мере. Поэтому преподаватели в сфере высшего образования должны адаптироваться к новым трендам и умело применять компьютерные технологии, чтобы сделать учебную среду более динамичной и эффективной [Азимов, 2011].

Прежде всего, мы согласны с рекомендациями экспертов-методистов, которые выступают за внедрение жанрового подхода на занятиях по иностранному языку для улучшения навыков академического письма. Мы провели анализ современных учебников, используемых при обучении иностранцев написанию научных статей на уровне владения русским языком В1 и выше. В результате были выделены следующие этапы обучения написанию текстов различных жанров:

1. Введение текстов для образца. На данном этапе мы предлагаем студентам заняться устным анализом жанров академического письма, уделяя особое внимание лингвистическим, этикетным, композиционным чертам сходства и различия между ними. Крайне важно подчеркнуть значение клише и идиоматических выражений, присущих этим жанрам и научному стилю в целом, поскольку они служат фундаментом научного дискурса. Более того, ключевым моментом считается сопоставление этих особенностей с аналогичными жанрами на родном языке обучающихся.

На данном этапе демонстрация примеров научных текстов и анализ их атрибутов, презентуемые на проекторе, оказываются очень полезными, поскольку дают преподавателям возможность выделить соответствующие особенности различными цветами или подчеркнуть ключевые аспекты, имеющие решающее значение для составления научного текста. Не менее эффективным является использова-

ние образцов академических работ, полученных из онлайн-хранилищ, с дополнительным преимуществом демонстрации не только текстового контента, но и интерфейса веб-страницы на экране. Таким образом, преподаватели, которым поручено помогать студентам в написании научных статей, могут максимально эффективно использовать образцы научных статей, представленные, например, на сайтах таких авторитетных российских научных журналов, как «Нотабене», «КиберЛенинка», «Журнал Академии». Более того, аутентичные материалы, полученные с этих платформ, дают студентам ценную информацию об особенностях написания научных статей на изучаемом иностранном языке. После выбора подходящей статьи на этих и подобных им платформах преподаватели могут продемонстрировать ее в качестве образца, на который следует ориентироваться при написании собственной научной статьи. Впоследствии студентам может быть предложено самостоятельно написать научные статьи и разместить их на этих платформах, сосредоточив внимание на выбранной теме, после чего проводить совместный анализ получившихся работ в ходе аудиторного занятия, чтобы определить их сильные и слабые стороны. Более того, эмпирические данные, полученные в ходе обучения иностранному языку, подчеркивают важность развития у учащихся способности критически оценивать свою работу, тем самым повышая качество их будущих сочинений.

2. Построение высказываний, присущих научной речи, посредством комплекса грамматических, лексических и стилистических упражнений (например, замена, конверсия, словообразование и т. д.). Переходя к следующему этапу, на котором учащиеся учатся самостоятельно формулировать высказывания, свойственные научному стилю речи, с помощью множества лингвистических упражнений, мы выступаем за использование электронных обучающих платформ, таких, как Moodle, для выполнения домашних заданий. Moodle предлагает множество преимуществ, включая распространение педагогических материалов для теоретического осмысления, онлайн-тестирования и круглосуточный доступ к упражнениям и симуляторам. Эта платформа также дает студентам возможность выполнять задания в любое удобное для них время в рамках отведенного преподавателем большего промежутка времени. Однако в тех случаях, когда учащиеся сталкиваются с серьезными трудностями со словарным запасом, стилистическими и грамматическими особенностями, мы рекомендуем выполнять эти упражнения в классе, чтобы обеспечить немедленное руководство и поддержку со стороны преподавателя.

Приведем примеры упражнений, направленных на формирование навыков, необходимых для овладения академическим письмом.

Упражнение № 1. Прочитайте отрывки из научных статей. Заполните пропуски подходящим по смыслу словом или словосочетанием в нужной форме.

1. В ходе исследования были выявлены значимые _____ между переменными X и Y, что подтверждает гипотезу о влиянии переменной X на переменную Y.	А) взаимосвязи Б) обработка В) аспекты
2. Данное исследование охватывает широкий спектр аспектов, связанных с темой, включая социокультурные, экономические и психологические _____.	
3. Для более полного понимания механизмов взаимодействия переменных была проведена дополнительная статистическая _____.	

Ключ: 1 – А, 2 – В, 3 – Б.

Упражнение № 2. Составьте предложение из указанных слов.

1. органическое, являться, вещество, нефть.
2. три главы, и, состоять, введение, из, диссертация, заключение, структура.
3. отличие, животные, состоять, способ питания, растения, отличие, в, главный, от.

Ключ:

1. Нефть является органическим веществом.
2. Структура диссертации состоит из введения, трех глав и заключения.
3. Главное отличие животных от растений состоит в способе питания.

Учебная платформа Moodle облегчает подачу студентами своих работ в различных форматах, включая документы Word. Хотя EOS не имеет возможности автономно оценивать творческие письменные задания, связанные с составлением научных статей (эта ответственность остается за преподавателем), Moodle предлагает студентам удобство выполнения таких задач в электронном формате. Эта функция не только усиливает вовлечение студентов в предмет, но и служит катализатором для повышения их мотивации к совершенствованию своих навыков академического письма.

3. Составление научных статей по образцу предоставленных для подробного анализа текстов. Для успешного создания научных работ на аудиторных занятиях представляется возможным и даже необходимым внедрить рассылку заданий по электронной почте, как для самостоятельной работы, так и для группового взаимодействия. Для выполнения индивидуальных заданий студентам необходим доступ к компьютеру, ноутбуку, нетбуку или планшету, но при работе в группе достаточно одного из этих устройств на всю группу, за исключением смартфонов. Преподаватель предоставляет студентам задачу, формулирует научный запрос и помогает составить научную статью на основе этой задачи.

Например, студентам может быть поручено составить аннотацию к предлагаемой научной статье в соответствии с установленными характерными чертами данного научного жанра. Небольшим группам обычно приходится решать отдельные проблемы; в качестве альтернативы отдельные учащиеся могут совместно решать различные случаи во время занятий. Впоследствии студенты завершают свои задания и отправляют их преподавателю по электронной почте.

В тех случаях, когда преподаватели и учащиеся участвуют в совместной работе над отдельными заданиями по электронной почте, можно реализовать структурированный протокол выполнения заданий: преподаватель инициирует общение, отправляя электронное письмо, содержащее подсказку, учащемуся, который затем отвечает соответствующим образом; впоследствии преподаватель предоставляет отзывы и исправления по тому же адресу электронной почты. Таким образом, электронная почта служит одновременно инструментом профессионального общения и средством обучения. В современной образовательной среде обмен электронными письмами с преподавателями представляет собой нормативный способ общения, а использование электронной почты для распространения заданий позволяет преподавателям наполнить письменные инструкции коммуникативным содержанием, тем самым улучшая понимание материала учащимися и усиливая их мотивацию к обучению.

4. Оценка и доработка полученного текста студентами, которые осуществляют собственные доработки под руководством преподавателя. На заключительном этапе необходимым инструментом является проектор, на котором полученные тексты анализируются и корректируются студентами, занимающимися самокоррекцией под руководством преподавателя. Перед началом учебного занятия преподаватель просматривает полученные тексты, выбирая подмножество допущенных большинством студентов ошибок для отображения через проектор. Впоследствии учащиеся коллективно анализируют и исправляют ошибки в представленных текстах, а учитель комментирует ошибки и предлагает исправления по мере необходимости. Одновременно студенты исправляют собственные тексты, находящиеся в папке «Отправленные».

Таким образом, исследование интеграции ИКТ на уроках академического письма оказывается актуальным в современных образовательных условиях. Незаменимость этих технологий в образовательной среде делает их использование на занятиях иностранного языка достаточно выгодным. Примечательно, что их использование не только повышает мотивацию студентов к изучению русского

языка, но также способствует познавательной активности и повышает уровень самоорганизации. Информационно-коммуникационные технологии могут быть органично интегрированы в любой из вышеупомянутых этапов создания оригинальных научных текстов. Однако мы выступаем против исключительного использования ИКТ на протяжении всего учебного занятия для предотвращения перегрузки учащихся, предлагая вместо этого сбалансированное объединение инструментов ИКТ с традиционными методами обучения.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы / Э.Г. Азимов // Русский язык за рубежом. 2011. № 6 (229). С. 45–55.
2. *Бабакова Т.А.* Готовность обучающихся магистратуры и аспирантуры к созданию текстов научного стиля // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 1 (25). С. 76–91.
3. *Еремина В.М.* Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке // Ученые записки. // ЗабГ У. 2016. Т. 11, № 6. С. 86–92.
4. *Скорикова Т.П.* Культура научной речи в обучении аспирантов технического вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 152–159.
5. *Хамгокова Н.Ж., Карпова Ю.В.* Развитие речевых навыков и умений иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения. // Вестник РУДН, серия «Вопросы образования: языки и специальность», 2011. № 3. С. 129–132.
6. *Цибина О.И.* Обучение реферированию и аннотированию 187 иноязычной литературы в языковом вузе (английский язык): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2000. 20 с.
7. *Шадже З.М.* Обучение аспирантов основам реферирования и аннотирования иноязычных научно-технических текстов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 1. С. 85–91.

TEACHING FOREIGN LANGUAGES WITH MUSICAL EXERCISES AS AN INTERACTIVE AND INTEGRATED LEARNING PROCESS IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The purpose of the article is to demonstrate the strength and the importance of various activities with songs, lyrics and music in keening core skills (vocabulary, grammar, listening, speaking) of nonlinguistic university students and enhancing the foreign language knowledge with integrated learning process. The scientific novelty of the research work is to illustrate wide range of options of implementing interactive activities with songs and lyrics within the English classes for enhancing students' core and soft skills through integrated process. Many people are into listening to various songs and combining this hobby with learning will undoubtedly show its productivity. Particularly, professionally oriented teaching of foreign language requires much effort and courage. As a consequence, integrated process of learning with interactive tasks within the framework of English classes are vital in educational system of higher education. The results of examinations and analyses depicted the fact that diverse methods, techniques and teaching strategies of English have been revealed so far. Thus, interactive activities and games modified with songs and their lyrics are under special attention, as far as they are full of essential materials which would inevitably boost learners' knowledge and show the effectiveness of such teaching tools. The testing of the proposed teaching structure was carried out on the basis of NUST MISIS university as part of the 2nd year of a bachelor's degree in technical spheres.

Keywords: integrated teaching and learning, interactive tasks, English for special purposes, foreign language, communicative competence, technical universities, soft skills, songs and music.

Life cannot exist without any songs or music, wherever people look there is music, either on TV, internet, in public transport, shops, everywhere. According to McDermott & Hauser music is a part of each human being, as far as it shows individuality and uniqueness of everyone and every culture. It is almost impossible not to notice various tunes in the headphones of adults, teens and even children. 21st century science is based on the integrated learning process as it is the main learning model. Through an integrated learning process, teachers of higher education can develop teaching material that can be aimed at developing different levels of cognition. Integrated learning process is a key element as far as a foundation can be established for the acquisition of not only metacognitive skills, soft skills, but also attitudes and values in general. New interactive and innovative learning activities can be easily created that will allow students to develop knowledge, skills, and undoubtedly improve their motivation. In different educational institutions various methods with songs are implemented tremendously [Richards, Rodgers, 2014]. As far as songs have various functions, one of them is in education. If someone uses music or song for teaching dancing, others use it for singing, for correcting sounds in tongue, for upgrading concentration while working on some projects or even while teaching foreign languages. Some scholars claim its effectiveness in education as far as songs help to ease the tension in the classrooms or auditoriums where learners struggle learning something among others. Despite the fact that songs and languages have their own field of education, they do have a lot in common. Judging by Maess et al., 2001 and Pearls' 1995 beliefs, each person's brain processes the tune differently. Not only do they share rhythm, tone, stress, pitch, but also songs and languages require attention and acute pronunciation. On top of that, using various melodies can make the educational process more saturated. University students, particularly technical ones whose sphere is not connected with linguistics, are more reluctant to obtain the language. Either laziness or lack of desire or even no motivation can be

the reason for skipping tutorials and not being able to learn the target language flawlessly. Nowadays, due to the variety of apps, gadgets and entertainment, students are not interested in anything [Griffie, 1988]. Especially, when it comes to education, higher education teachers are still unable to provide the necessary material to capture the attention of students. Activities with music and songs will help students to brush up their skills and practice their foreign language with a variety of hilarious activities. Subconsciously, they will perform tasks flawlessly, even remembering all the passages better than in a regular traditional lesson, and will undoubtedly enjoy the friendly atmosphere. Therefore, new teaching techniques and strategies are being upgraded annually, one of which is listening to songs and keening all the skills [Christison, 1996].

Many scholars and linguists believe that there are lots of benefits of songs. Such strategy in higher education may facilitate surpassing students' hidden talents as it is connected to neurolinguistics, where the brain of the learners' functions and produces positive emotions while learning something new. In spite of that, English is a language which requires huge attention on the practice of pronunciation as well, because without sufficient phonological practice other skills like speaking, listening, reading and even writing cannot be improved relatively. Furthermore, in 2016 Anna claimed that with the help of a variety of songs in English classes, teachers may ameliorate students' background image of understanding the culture of English language [Ghory, Ghafory, 2021]. Additionally, various activities with songs can be optimized and implemented as a warm up activity, ice breaker, or before reading while practicing vocabulary, either after learning grammar structures as a practice work, each teacher can make use of them in different ways. Taking into account students' needs and requirements teachers can create a wide range of tasks compatible with their students, activities related either to boost vocabulary, enhance grammar rules, for improving listening and with the help of drilling and singing to surpass speaking skills [McDermott, Hauser, Giudice, 2005]. All implemented interactive tasks in this article were created and used in English classes by the author. The songs were selected according to vocabulary and grammatical structures tightly connected to the course syllabus. This method was aimed at filling gaps such as a lack of vocabulary in speech, an insufficient number of interactive tasks within the framework, as well as motivating students to learn English with pleasure and benefits.

Questionnaire and survey comments. To substantiate the benefits of various tasks with songs when teaching English to students of a technical university, a month-long experiment was conducted. In September 2023, two groups of second-year students were selected to conduct the experiment. The first control group, which consists of 13 students, the second experimental group, consisting of 21 second-year technical bachelor students. Before starting the experiment, the teacher decided to take into account the age, gender and language proficiency level of the students. 71% of the participants of the research are male, and 29% of them are female. The students' ages range from 18 to 21 years. In addition, the students' English level was taken into account. As can be seen in the chart below (Figure 1), the vast majority of students, approximately 24 students, were at B2 level, while 6 of them were at B2+ level, only 4 students were at B1+ level.

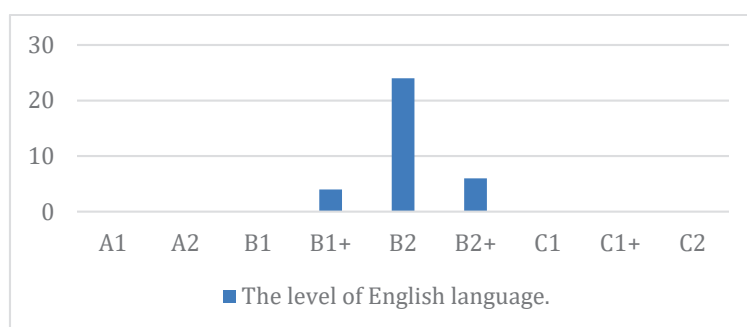


Figure 1. Students' level of English

In order to be able to compare the achievements of students before and after, a test on vocabulary and grammar was conducted from both the experimental and control groups. The following chart below

(Figure 2) shows the students' performance before the experiment. The tests were assessed with a maximum of 10 points, as can be seen from the results, most students received 6 and 7 points out of 10.

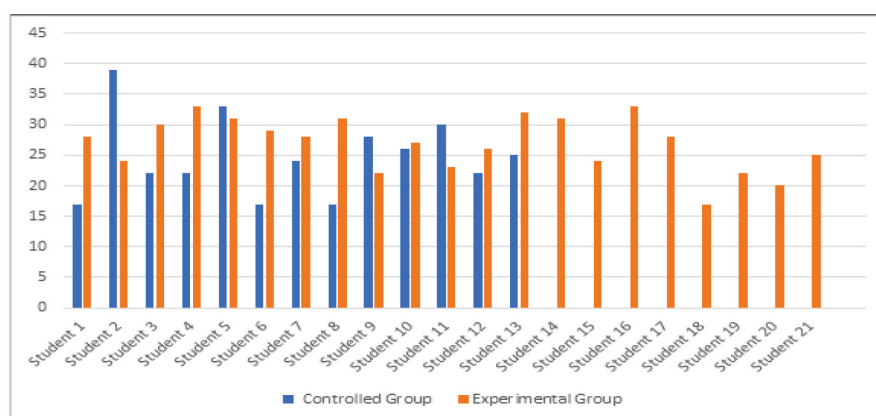


Figure 2. Students' pre quiz results

Having seen the results, the teacher decided to use various activities with songs, which she made personally, in her classes. For instance, some activities were created to evolve vocabulary and some for grammar which would definitely help to ameliorate skills like: listening as they do listen to different songs; speaking – they may sing and use new words in speech after being used repeatedly; reading – students might read the lyrics, scan and memorize before listening and have an overall idea; writing – students might fill the gaps with the necessary word or grammar structure. Numerous techniques and methods with the following songs beneath were implemented by the teacher throughout the experiment:

1st set of implemented songs: Rick Astley – Never gonna give you up; Alan Smith Robertson – Never Would I; Welcome to my life – simple plan; Police – Every Breath You Take.

2nd set of implemented songs: Shawn Mendes – in my blood; Sting – Englishman in New York; Jessie J – price tag; Carly Rae Jepsen – Call Me Maybe.

3rd set of implemented songs: Pink – I wanna start a fight; Alan Smith Robertson – No tears will be shed; Avril Lavigne – I'm with you; Lenka – Everything at Once.

4th set of implemented songs: Billie Eilish – Everything I Wanted; Beyonce – if I were a boy; Bruno Mars – don't give up; James Blunt – goodbye my lover.

After a month of such an experiment, a short quiz was taken to observe and compare pre and post test results. The given diagram (Figure 3) enumerates the students' accomplishments after the experiment which are significantly noticeable. As it illustrates most experimental group students' answers have increased markedly, and vary from 30 to 40. Even controlled group students managed to improve their skills throughout a month and showed noticeable results.

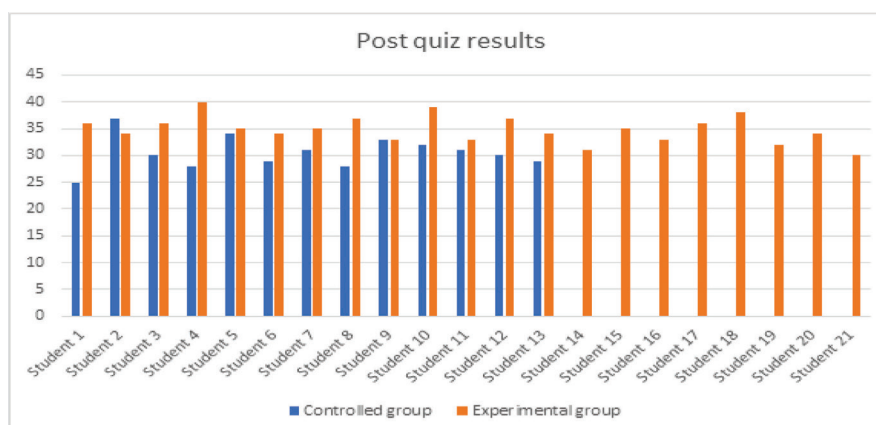


Figure 3. Students' post quiz results

To be aware of students' attitudes towards the held experiment, a questionnaire survey was taken from an experimental group. To evaluate the results properly students were given the following statements as options: agree/disagree/cannot say:

Table 1. Learners' survey

	1	2	3
I was fond of doing song activities which were tightly connected to the topics in the class.			
I believe that such techniques helped me to brush up my skills.			
I strongly recommend teachers to maintain students with such entertaining activities as they truly facilitate memorization of new vocabulary and grammar structures easily.			
I managed not only to learn the words and expressions quickly, but also utilized them in my speech, writings and started recognizing them in reading tasks.			

As is obvious to notice from the diagram below (Figure 4) most students, 86%, were delighted to be involved in such an experiment, whereas 11% of them claim they are not certain, followed by 3% of participants who disagree completely.

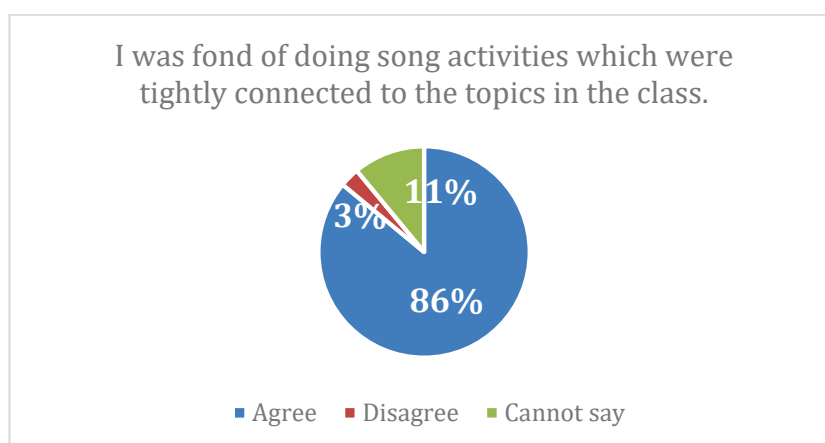


Figure 4. Students' preference on the tasks

The next diagram (Figure 5) shows the number of students who deliberated on the significance of such methods while evolving the language skills. 85% of participants strongly agree with this statement, while 14% of them assure that they are in a dilemma, only 1% of participants disagree.

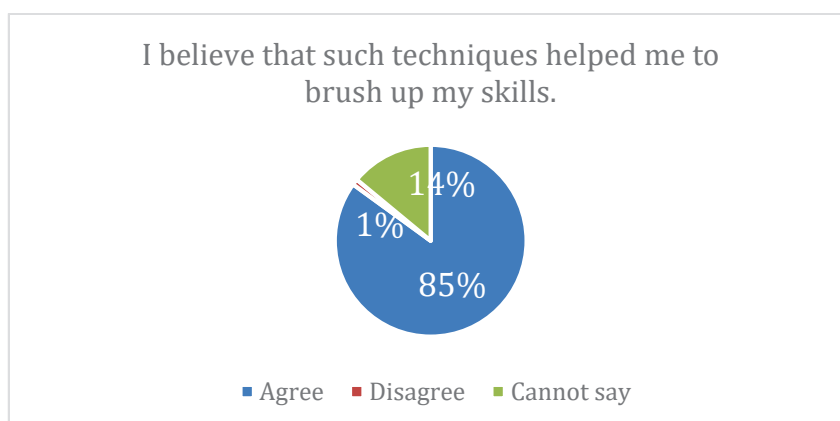


Figure 5. Students' agreement on the improvement of skills

The following bar chart (Figure 6) depicts the views of students on the importance of such interactional tasks for the development of various skills. Majority of students, approximately 84%, agree with the expressed statement, nevertheless 3% of some students disagree with the maintenance of such activities. Only 13% conveyed a dubious attitude.

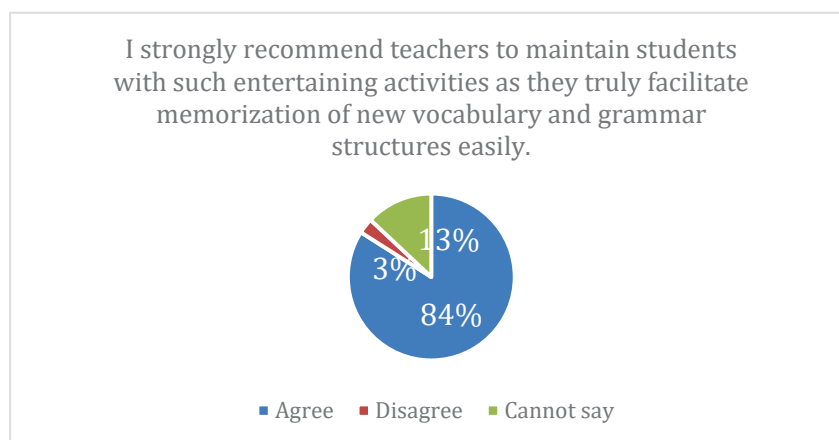


Figure 6. Students' recommendation on the utilization of song activities

Meanwhile the following pie chart (Figure 7) illustrates students' achievements regarding taught topics in various skills. Almost 91% of interviewees reassure the efficiency of such a method, still 8% of them are in doubt, however only 1% of participants disagree.

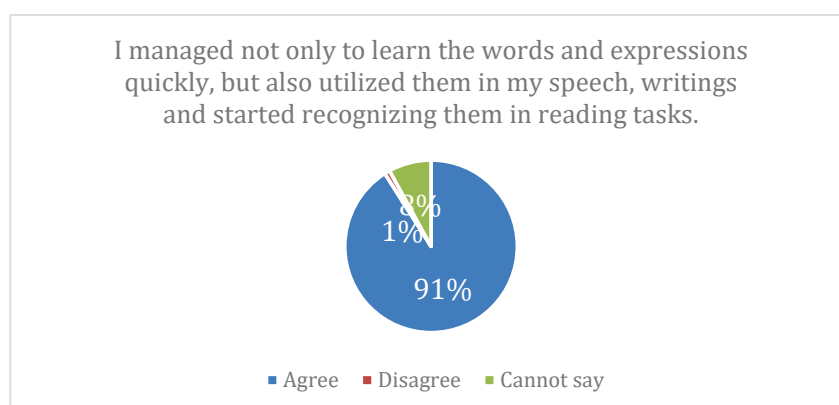


Figure 7. Students' achievements regarding these techniques.

In modern methodology and in higher education attention to teaching foreign languages are increasing daily, therefore a wide range of interactive activities are being implemented by teachers to maintain the development of students' knowledge and preserve the rating of universities on top. Songs are one of such tools which can wildly be used in different activities while teaching English at universities. Furthermore, song lyrics contain a wide range of linguistic and cultural components which are quite effective to improve language skills as well as may stimulate cognitive development. Integrated learning process is a model that requires thorough educational teaching, owing to this fact it is crucial to create something new that will undeniably ameliorate students' knowledge. As long as songs are melodic and produce a tune, undoubtedly it can relax students and ease the tension during tutorials. The taken experiment was a justification of the efficiency of integrated song tasks to students of technical universities while teaching English language. Before conducting the experiment, pre and post tests were taken to compare the results of students and see how these techniques worked well. Judging by the pre and post quiz results it is obvious that students managed to improve their skills tremendously. Having been taught a significant amount of vocabulary and grammar regarding the topics, experimental group students could use that material in written and oral

tasks very well. Although pretest results correlated from 17 to 33 points out of 40, post test results reveal dramatic change in score, between 30 and 40 out of 40 points. As a result, such methods which were used during the lessons worked successfully among technical students by making them aware of the new material and entertain them while accomplishing the tasks. As noted earlier in the article, the lack of interest among students in learning a foreign language and the insufficient number of interactive tasks in the textbook for students of non-linguistic universities may cause the emergence of uneducated specialists in the future. To eliminate obstacles, this technique was used personally by the author in English classes at NUST MISIS. Hence, the usage of song lyrics in variety activities while teaching English could be facilitated remarkably. Students from non-linguistic universities may obtain the target language effortlessly and enhance almost all skills with the help of a single song. Regardless of all techniques expressed in the article and used in the experiment, teachers and professors have all rights to create their own way of providing such activities to their students, as they motivate students to study harder and stimulate brilliant academic results.

References

1. *Christison M.A.* Teaching and learning languages through multiple intelligences. *TESOL Journal*. 1996. Vol. 6. No. 1. P. 10–14.
2. *Ghory S., Ghafory H.* The impact of modern technology in the teaching and learning process. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. 2021. Vol. 4. No. 3. P. 168–173.
3. *Giudice D.* How to exploit a song in class (we are the world). *Modern English Teacher*. 1986. Vol. 13. No. 2. P. 7–8.
4. *Griffie D.* Songs and music techniques in foreign and second language classrooms. *Cross Currents*. 1988. Vol. 15. No. 1. P. 23–35.
5. *McDermott J., Hauser M.* The origins of music: Innateness, uniqueness and evolution. *Music*. 2005. P. 84–136.
6. *Richards C., Rodgers T.S.* *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 11–13.

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Цель исследования – изучение методов и стратегий, используемых для преодоления культурно-языковых барьеров в поликультурном классе в контексте обучения французскому как иностранному языку в высшем учебном заведении. Использована триангуляция методов (интервью экспертов, обсервация занятий, онлайн-анкетирование студентов поликультурной среды). Описаны особенности мультикультурного класса, вызовы для преподавателей и студентов, стратегии и подходы, направленные на преодоление культурно-языковых барьеров. Приняты во внимание экстралингвистические трудности, а именно проблемы с адаптацией иностранных студентов. Особое внимание уделено аутентичным материалам, коммуникативному подходу, геймификации, развитию критического мышления. Рассмотрены особенности франкофонной культуры и языкового поведения. Обсуждаются результаты применения методов, а также их влияние на развитие транскультурной чувствительности преподавателей и студентов.

Ключевые слова: транскультурная чувствительность, преподавание французского языка, поликультурная образовательная среда, аутентичные материалы, коммуникативный подход, лингвокультурная дистанция.

Введение. В современном мире, где культурное разнообразие становится нормой, особое значение приобретает осведомленность преподавателя о культуре других стран [Baker, 2022: 2]. Это качество, характеризующееся как транскультурная осведомленность является основой для транскультурной чувствительности, которая позволяет не только понимать и уважать культурные различия, но и эффективно взаимодействовать в многоязычной и, следовательно, поликультурной среде. Транскультурная чувствительность особенно актуальна в контексте обучения иностранным языкам, где культурные и языковые различия могут становиться как препятствием, так и источником новых знаний и уникального опыта. В контексте преподавания эта способность включает в себя осознание культурных особенностей обучающихся и умение адаптировать педагогические подходы и материалы в зависимости от их культурных и языковых различий. Примером адаптации может служить интеграция учебных ресурсов и разработка упражнений, которые учитывают как культурные особенности франкофонных стран, так и культурные традиции стран иностранных студентов в поликультурном классе. В данном исследовании рассматриваются теоретические аспекты транскультурной чувствительности и ее практическая реализация в обучении французскому языку как иностранному в поликультурном классе. Цель исследования – определение наиболее эффективных подходов и стратегий, используемых для преодоления лингвокультурной дистанции в поликультурном классе в контексте обучения французскому языку в высшем учебном заведении. Таким образом, задачи исследования включают:

1. Выявление основных вызовов, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты поликультурной образовательной среды.
2. Определение трудностей в контексте преподавания франкофонной культуры.
3. Анализ влияния описанных стратегий и подходов на образовательный процесс.

Методы и материалы Для достижения целей исследования был выбран метод триангуляции. Проведено свыше двадцати обсерваций занятий по французскому языку среди студентов магистратуры программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» НИУ ВШЭ в 2022–2024 гг. в поликультурном классе. Изучены аутентичные учебные материалы и методы преподавания.

Также проведено два глубоких интервью [Белановский, 2002] с преподавателями французского языка, имеющими 20-летний опыт работы в монокультурном классе. В поликультурной среде они столкнулись с новыми поведенческими моделями и языковыми барьерами. Анализируется, как преподаватели адаптируют свои стратегии и развивают транскультурную чувствительность. Исследование подчеркивает уникальность поликультурного образования и заполняет пробелы в изучении обучения французскому языку в этой среде.

Для определения трудностей, возникающих у студентов, проведено онлайн-анкетирование, в котором участвовали двадцать студентов, из них двенадцать иностранных и восемь русскоязычных. Анкета основана на анализе научной литературы, освещающей сложности изучения французского языка с лингвистической [Ефремова, 2016; Прохоров, Стернин, 2006] и социокультурной точки зрения [Петросова, 2009; Холмурадова, 2013], проблемы поликультурного образования, а также трудности адаптации иностранных студентов. Анкета включает вопросы с множественным выбором, шкалы от 0 до 10 (где «0» – фактор не имеет значения, а «10» – является значимым) и открытые вопросы. Опрос разделен на два раздела: лингвистический аспект и экстралингвистические факторы, влияющие на иностранных студентов. В рассматриваемую часть включены следующие варианты:

1. «Различия в педагогических подходах между родной и принимающей страной»;
2. «Оцените влияние культурных различий в бытовом аспекте»;
3. «Оцените уровень коммуникативного барьера с университетскими сотрудниками и преподавателями»;
4. «Оцените уровень дискриминации в университете со стороны студентов или сотрудников»;
5. «Оцените информационную насыщенность в новой социокультурной и образовательной среде»;
6. «Оцените трудности акклиматизации, связанные с непривычной погодой»;
7. «Оцените влияние незнакомой еды на уровень стресса»;
8. «Оцените влияние экологических факторов на здоровье».

Теоретические аспекты транскультурной чувствительности. В современных исследованиях, посвященных мультикультурной образовательной среде, транскультурная чувствительность определяется как ключевая компетенция педагогов, включающая в себя понимание ценностей, этики, культурных норм различных народов [Baker, 2022, Ахметжанова, 2021: 36]. Принято различать несколько ключевых компонентов транскультурной чувствительности. Во-первых, это знание культурных особенностей, включая осознание ценностей, традиций и обычаев других народов. Во-вторых, это способность к межкультурной коммуникации, что включает умение вести диалог, учитывая культурные контексты, а также стараясь избегать стереотипов [Khukhlaev и др., 2020]. Более того, это готовность к адаптации, что предполагает гибкость в подходах к преподаванию и учету индивидуальных особенностей студентов. В образовательной среде это качество позволяет преподавателям не только передавать знания, но и формировать у студентов уважение к другим культурам и умение эффективно взаимодействовать в мультикультурной среде. Однако развитие транскультурной чувствительности порой является проблематичным из-за плотно укоренившихся культурных стереотипов [Tuncel, Paker, 2018]. Необходимо учитывать, что поликультурная образовательная среда очень вариативна. В условиях, обладающих подобной динамикой, преподавателю необходимо иметь развитые навыки коммуникативного межличностного взаимодействия, а также гибко использовать их в разнообразных контекстах. Более того, это способствует комфортному психологическому климату на занятиях, что чрезвычайно значимо для поликультурной среды [Качимская, Смык, 2024].

Вызовы в обучении французскому языку в поликультурном классе. Обучение французскому языку как второму иностранному в поликультурной среде сталкивается с уникальными проблемами. Основное препятствие – лингвокультурная дистанция между участниками образовательного

процесса, что затрудняет обучение и коммуникацию [Khaydarova, 2023]. Например, для студентов с родными языками, значительно отличающимися от французского (урду, пушту), изучение языка и языкового поведения будет представлять значительное препятствие по сравнению со студентами, чьи языки также входят в романскую группу. Также важны различия в педагогических традициях. Студенты из коллективистских культур могут испытывать трудности с индивидуалистическими методами, популярными в западной традиции [Баранова, Чуваева, 2011; Bethel, 2020].

Французский национальный характер и языковое поведение также имеют свои особенности, формировавшиеся под влиянием исторических событий и культурных ценностей [Петросова, 2009; Холмурадова, 2013]. При изучении языкового поведения французов необходимо учитывать нормы общения [Петросова, 2009], включая общекультурные, ситуативные и индивидуальные аспекты [Прохоров, Стернин, 2006]. Французская речь характеризуется словесной импровизацией и использованием формул речевого этикета.

В анкетировании также выявлены экстралингвистические факторы, мешающие изучению французского. Студенты из Афганистана, Пакистана, Тайваня и Нигерии подчеркнули различия в педагогических подходах и сложности в повседневном общении. Пакистанские и нигерийские студенты подчеркнули значительные различия в стилях общения и отметили, что почувствовали дискриминацию, что указывает на проблемы интеграции.

Студенты также испытывают стресс из-за обилия информации, акклиматизации в России и непривычной пищи. В то же время преподаватели сталкиваются с разнообразием языковых и культурных фонов студентов, что затрудняет обучение и требует его индивидуализации. Одна из преподавателей отметила, что ей было сложно преодолеть культурные предрассудки, но общение с многонациональным классом оказалось дружеским и полезным.

Практические аспекты реализации транскультурной чувствительности в поликультурном классе. В современных образовательных реалиях преподаватели часто сталкиваются с поликультурной средой. Для успешного обучения иностранному языку в подобных условиях преподавателям важно развивать социокультурную компетенцию наряду с языковой, чтобы понимать культурные особенности студентов. Преподаватели должны быть адаптивными, учитывая потребности учащихся и создавая условия для их интеграции в учебный процесс, что включает особое внимание к планированию занятий и видам взаимодействия внутри разнообразной группы студентов [Соловова, Боголепова, 2017]. Преподаватели фокус-группы применяли гибкие подходы и использовали аутентичные материалы, такие как французские фильмы и адаптированные тексты (например, с добавлением лексики и грамматики по изучаемой теме), что помогло студентам погрузиться в языковую среду и познакомилось с франкофонной культурой. Также активно использовались онлайн-курсы с интерактивными упражнениями для разнообразия форм подачи материала. Использованный коммуникативный подход акцентирует внимание на практике общения через говорение. Студенты участвовали в ролевых играх и дискуссиях, развивая языковые навыки и транскультурную чувствительность. В данных упражнениях внимание акцентировалось на грамматических аспектах и практическом применении языка, что способствовало формированию у студентов навыков адекватного использования определенных языковых конструкций в реальных ситуациях, включая межкультурное взаимодействие [Боголепова, 2016]. Индивидуализация обучения также имеет значение. Преподаватели учитывали культурный и языковой фон студентов, адаптируя материалы и методы под их нужды. Хотя индивидуализация требует времени, активного использования жестов и изображений для передачи смысла, она помогает избежать культурных недоразумений. Преподаватели также использовали элементы геймификации, что положительно повлияло на мотивационные аспекты обучения, развивая транскультурную чувствительность через игровое взаимодействие [Mironova, Ruonala, 2003]. Более того, ролевые

игры помогали создать творческую атмосферу, способствующую активной языковой практике и развитию речевого этикета, что помогает преодолевать языковые и психологические барьеры [Ульянова, Ульянов, 2023]. Несмотря на трудности, преподаватели подчеркнули важность гибких методов обучения и предложили внедрение подготовительных курсов для иностранных студентов и преподавателей, что сделает интеграцию в мультикультурный образовательный процесс более благоприятной.

Преодоление трудностей в контексте изучения французского в поликультурной среде. Одной из ключевых задач преподавателя в поликультурном классе является сокращение лингвокультурной дистанции. Важно быть готовым к изучению новых культурных особенностей, включая знание норм и традиций, а также понимание межкультурной коммуникации. Одним из способов преодоления трудностей является принцип «переключения языковых кодов» (code-switching) [Ríos, Campos, 2013], который позволяет использовать известный студентам язык для объяснения сложных концепций на французском, облегчая понимание и создавая доверительную атмосферу.

Также необходимо развивать у студентов критическое мышление и способность к самоанализу, что помогает им осознавать собственные культурные предубеждения и стереотипы, а также смотреть на вещи с разных точек зрения. Важно поощрять активное участие студентов в обсуждениях и уважение мнений других.

На основе обсерваций занятий по французскому языку в поликультурной среде выделены следующие стратегии для преодоления вызовов:

1. **Использование аутентичных материалов.** Применение фильмов, сериалов и текстов на французском языке, например, франкофонных журналов и онлайн новостных газет, которые способствуют погружению студентов в языковую среду и пониманию культурных особенностей франкофонных регионов.
2. **Геймификация обучения.** Игровые элементы, например, викторины, где студенты могут соревноваться в знаниях фактов о франкофонной культуре, а также ролевые игры, создают комфортное пространство для общения, способствуя командному взаимодействию и культурному обмену.
3. **Коммуникативный подход.** Преподаватели должны активно использовать этот подход, поощряя участие студентов в дискуссиях на темы, связанные с франкофонной культурой, а также их родной культурой, что одновременно развивает языковые навыки и транскультурную чувствительность.
4. **Индивидуализация обучения.** Учитывая культурные и языковые особенности студентов, преподаватели могут адаптировать материалы и методы, повышая эффективность обучения и избегая культурных недоразумений. Среди культурных аспектов можно выделить стили общения студентов, восприятие ими времени, привычные для них методы преподавания.
5. **Критическое мышление и самоанализ.** Преподавателям важно развивать эти навыки у студентов, что поможет им лучше анализировать собственную культуру, понимать менталитет принимающей страны. Самому преподавателю также необходимо развивать это качество, чтобы избегать собственных культурных предубеждений и выстраивать эффективную коммуникацию.

Заключение. В условиях глобализации и межкультурного обмена возрастает потребность в преподавателях, обладающих транскультурной чувствительностью. Этот навык позволяет не только эффективно преподавать иностранные языки, но и формировать у студентов уважение к другим культурам и понимание чужих традиций. В поликультурном классе, где студенты представляют различные культурные и языковые сообщества, важно учитывать не только лингвистические, но и культурные аспекты обучения. В результате проведенных интервью с экспертами, анкетирова-

ния иностранных студентов, а также обсерваций занятий по французскому языку были выявлены следующие основные вызовы:

1. **Лингвокультурная дистанция.** Различия в языковых и культурных фонах студентов и преподавателей, затрудняющие процесс обучения. Студенты поликультурного класса имеют не только разный языковой фон, но и по-разному воспринимают время. Более того, их представления о дисциплине могут отличаться от тех, что приняты в стране обучения, что влияет на организацию учебного процесса и их взаимодействие с преподавателями и однокурсниками.
2. **Многогранность франкофонной культуры.** В силу богатого исторического прошлого франкофонных государств сложился ряд уникальных особенностей франкофонного населения. Это затрудняет создание единого представления о менталитете и единых нормах коммуникативного поведения.
3. **Трудности адаптации иностранных студентов.** Существует обширный ряд экстралингвистических факторов, вызывающих стресс у иностранных студентов, влияя на их успехи в изучении языка.

Для преодоления перечисленных вызовов преподаватели стремятся совершенствовать транскультурную чувствительность, а также развивать это качество среди обучающихся, модифицируя образовательную среду посредством использования следующих подходов и стратегий: **использование аутентичных материалов, коммуникативный подход, индивидуализация обучения, развитие критического мышления и способности к самоанализу, а также геймификация обучения.** Таким образом, транскультурная чувствительность является неотъемлемым элементом современного преподавания иностранных языков в поликультурной среде. Она способствует не только эффективному обучению, но и формированию гармоничного и инклюзивного общества. Будущие исследования могут сосредоточиться на разработке учебных пособий для преподавания французского языка в поликультурных условиях и на изучении стратегий преодоления лингвокультурной дистанции. Также возможно более глубокое исследование экстралингвистических факторов, мешающих адаптации иностранных студентов. Это поможет преподавателям в совершенствовании методики преподавания французского языка в поликультурном классе.

Список литературы

1. Ахметжанова Г.В., Емельянова Т.В. Логика формирования транскультурного компонента инновационного мышления будущих педагогов. М: Запад и Восток в диалоге культур. 2021. С. 36–41.
2. Баранова И.И., Чуваева К.М. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации. М.: Terra Linguistica, 2011. Т. 1. № 118. С. 67–73.
3. Белановский С.А. Индивидуальное глубокое интервью. М.: Никколо-Медиа, 2001.
4. Боголепова С.В. Обучение грамматике в контексте коммуникативного подхода. М: Иностранные языки в школе. 2016. № 11. С. 26–32.
5. Ефремова М.В. Особенности обучения технике письма на французском языке студентов языковых факультетов. М: Преподаватель XXI век. 2016. Т. 1. № 1. С. 9–19.
6. Качимская А.Ю., Смык Ю.В. Педагогические отношения как основа психологической безопасности образовательной среды. М: Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 188–204.
7. Петросова Ю.Л. Языковое поведение и французский менталитет (на материале современного французского языка). М: Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 566. С. 74–88.

8. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта, 2006.
9. Соловова Е.Н., Боголепова С.В. Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки. М: Иностранные языки в высшей школе. 2017. № 4. С. 75–85.
10. Ульянова Е.П., Ульянов М.Н. Интерактивные формы проведения итогового занятия в группе иностранных студентов. М: Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 122–136.
11. Холмурадова Л.Э. Этническая история французского народа и его образа жизни: лингвокультурологический аспект. М: Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 20 (311). С. 114–116.
12. Baker W. Intercultural and transcultural awareness in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.
13. Bethel A., Ward C., Fetvadjiev V.H. Cross-cultural transition and psychological adaptation of international students: The mediating role of host national connectedness // *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5.
14. Khaydarova S., Afruza A. Linguo-cultural education and its function in teaching language and culture // *Journal of Academic Research and Trends in Educational Sciences*. 2023. Vol. 2. No. 2. P. 370–375.
15. Khukhlaev O.E., Gritsenko V.V., Pavlova O.S., Tkachenko N.V., Usubian S.A., Shorokhova V.A. Comprehensive model of intercultural competence: theoretical substantiation // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020. Vol. 17. No. 1. P. 13–28.
16. Mironova O.I., Ruonala L.A. Characteristics of gamification as a method of adult education // *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. P. 76–89.
17. Ríos J.A., Campos J.L.E. Code-Switching in the EFL Classroom: Friend or Foe? *Revista de Lenguas Modernas*. 2013. No. 19.
18. Tuncel I., Poker T. Effects of an intercultural communication course in developing intercultural sensitivity. *International Journal of Higher Education*. 2018. № 7 (6). P. 198–211.

МАРАФОН ЗАУЧИВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫ ЛИ СПИСКИ СЛОВ

Аннотация. Целью данного исследования была проверка запоминания студентами лексики, выученной ими в прошлом учебном году (общий английский и бизнес английский) в виде списков слов и выражений. Эксперимент заключался в тестировании студентов второго и третьего курсов три месяца после окончания учебного года. Результаты показали, что без должного осмысления и отработки вокабуляра, максимальный средний уровень запоминания составил не больше 30%, при этом во многих случаях фиксировались различные ошибки в форме или употреблении лексики. Основной вывод – механическое заучивание списков лексических единиц с учетом затрат времени и усилий как со стороны преподавателя, так и студентов, не является эффективным способом запоминания вокабуляра.

Ключевые слова: лексический запас, заучивание вокабуляра, списки слов, долговременное запоминание, тестирование студентов.

Необходимость расширения словарного запаса студентов очевидна. Вопрос заключается в том, как этого добиться в условиях ограниченного количества часов иностранного языка и недостаточного объема получаемого материала (input). В вузах часто ставится задача увеличить лексический запас не только в области общего английского, но и профессионального или академического английского. В таких условиях преподаватели нередко выбирают самый простой и привычный способ введения новой лексики на занятиях по иностранному языку: длинные списки слов для заучивания. Однако, несмотря на простоту этого подхода, его эффективность часто оказывается низкой, так как он основан на механическом запоминании. В результате студенты могут усваивать слова и выражения лишь на короткий срок, но испытывают трудности при их долгосрочном использовании.

Отношение к спискам слов среди исследователей и практиков неоднозначное. Хотя в литературе можно найти примеры успешного расширения словарного запаса с помощью таких списков, например, для изучения академического английского, эти эксперименты сопровождались экстенсивным чтением по специальности, что, несомненно, способствовало усвоению соответствующей лексики [Benthuyssen, 2004]. Некоторые исследователи положительно оценивают использование списков слов, полагая, что они могут служить отправной точкой для студентов, которые не знают, с чего начать, и затрудняются самостоятельно разработать стратегию изучения и расширения словарного запаса [Lessard-Clouston, 2013].

В то же время подавляющее большинство экспертов разделяют устоявшееся и научно обоснованное мнение [Kame'enui, Dixon, Carine, 1987], что механическое заучивание слов и фраз является одним из наименее эффективных методов запоминания лексики. Хотя исследования о количестве слов, необходимых для перехода на следующий уровень овладения языком крайне немногочисленны [Webb, Nation, 2017], предполагается, что усвоение порядка 3000 групп родственных слов должно обеспечить базовый вокабуляр учащегося, а для специальных целей этот объем должен составлять порядка 5000 таких групп [Thornbury, 2007]. Следовательно, для достижения качественного перехода на следующий уровень студентам недостаточно ежегодно увеличивать свой словарный запас на несколько сотен отдельных слов и фраз. Однако более заметный рост вокабуляра маловероятен при использовании методик, основанных только на переводном методе. Учитывая вышеизложенное, можно заключить, что заучивание лексики наизусть с помощью списков неэффективно и малопродуктивно.

Пол Нейшен [Nation, 2017], одна из ключевых фигур в области лингвистики и методики преподавания, выдвигает несколько принципов, способствующих запоминанию лексики:

1. Повторение (repetition): Исследования показывают, что для эффективного усвоения необходимо множество повторений в различных контекстах. Один из успешных методов – спейсинг (spaced repetition), который предполагает пересмотр слов с увеличивающимися интервалами.
2. Качество (глубина умственной проработки): Глубина обработки информации критически важна для запоминания. Чем больше студент осмысливает новое слово, связывая его с личным опытом и используя в различных контекстах, тем лучше оно запоминается.
3. Контекстное изучение: Изучение слов в контексте улучшает их запоминание. Это позволяет учащимся усвоить значения и употребление слов, связывая их с реальными ситуациями.

Скот Торнбери [Thornbury, 2002] также акцентировал внимание педагогов на необходимости «рециркулирования» (recycling) лексики для ее перехода в долговременную память, чему способствуют периодическое извлечение лексики из памяти и ее глубокая проработка.

Реалии, с которыми преподаватели сталкиваются в отношении ввода и проверки знаний по лексическим единицам в нашем учебном заведении таковы:

1. Длинные списки лексики, которые студенты должны выучить: Преподаватели самостоятельно составляют такие списки, выбирая слова и выражения из текстов модулей, аудиоматериалов и диалогов (до 60 единиц на один юнит), что требует интенсивного запоминания. Этот подход может привести к значительному увеличению словарного запаса за семестр (порядка 250 единиц). Однако, в большинстве случаев, он способствует лишь поверхностному усвоению материала.
2. Проверка выученной лексики посредством письменного перевода единиц с русского языка на английский: Такая форма контроля лексики, возможно, помогает поддерживать быструю реакцию на знакомые лексические единицы, однако она сосредоточена на механическом воспроизведении, что не обеспечивает глубокого понимания слов и гибкости в их использовании.
3. В конце семестра студенты сдают так называемый лексический зачет, который включает перевод 25 случайных слов и фраз. Такая форма проверки лексики позволяет оценить количество лексических единиц, но ограничивается проверкой памяти, чаще всего кратковременной.

В связи с установленной рутинной зачетных мероприятий возникают следующие проблемы:

- Отсутствие возможностей для повторения. Слишком большой объем новых слов, вводимых за короткий период, может перегрузить студентов. Это приводит к тому, что учащиеся не успевают осознать и закрепить изучаемый материал, что затрудняет запоминание. Для эффективного усвоения лексики необходимы регулярные возможности для повторения, однако в текущей системе они ограничены.
- Ограничение на рецептивное восприятие: Использование новых слов из текстов может помочь в понимании их значений, однако акцент на рецептивном восприятии без активного применения слов может привести к недостаточному развитию навыков говорения и письма.
- При переходе с общего на профессиональный английский также возникают определенные трудности. Профессиональный английский часто включает узкоспециализированную лексику и терминологию. Без достаточной базы для активного использования изученной лексики большинство фраз остаются в пассиве.

В связи с вышеуказанными трудностями в данном исследовании были поставлены следующие вопросы:

- Насколько эффективным является заучивание лексики в виде списков? Иными словами, насколько уверенно студенты смогут переводить активный словарь с русского языка на англий-

ский спустя время, учитывая, что именно этому способу запоминания уделяется основное внимание в процессе обучения.

- Насколько успешно достигается понимание активного словаря при переводе с английского на русский вне контекста, то есть в той форме, которой уделяется меньше внимания.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что заучивание лексических списков по-прежнему является довольно распространенной практикой. Как показывают наблюдения, использование списков слов при оценивании успеваемости студентов, как в формате текущего, так и итогового контроля, часто происходит в ущерб развитию коммуникативных навыков.

С целью получения ответов на вопросы исследования было проведено тестирование студентов 2 и 3 курсов:

- 2 курса с целью проверки их усвоения лексики за первый курс (общий английский Intermediate)
- 3 курса с целью проверки усвоения лексики за второй курс (бизнес английский Intermediate, Upper Intermediate и Advanced)

Оба тестирования были проведены в сентябре через три месяца после окончания учебного года и сдачи лексического зачета.

Для проведения тестирования студентам выдавались карточки со списком слов и выражений (15–30 лексических единиц, что составляет около 10% от объема, который они должны были выучить за предыдущий академический год). Тестирование включало перевод с русского на английский (проверялось на зачете) и с английского на русский (не отрабатывалось и не проверялось).

Результаты тестирования были следующими. Было получено 22 ответа от студентов уровня Intermediate. Максимальный уровень воспроизведения лексики первого курса составил 45%, но этот показатель был достигнут менее чем половиной респондентов. Узнавание лексических единиц при переводе с английского на русский оказалось немного выше и достигло 50%, однако только у небольшой части участников (рис. 1).

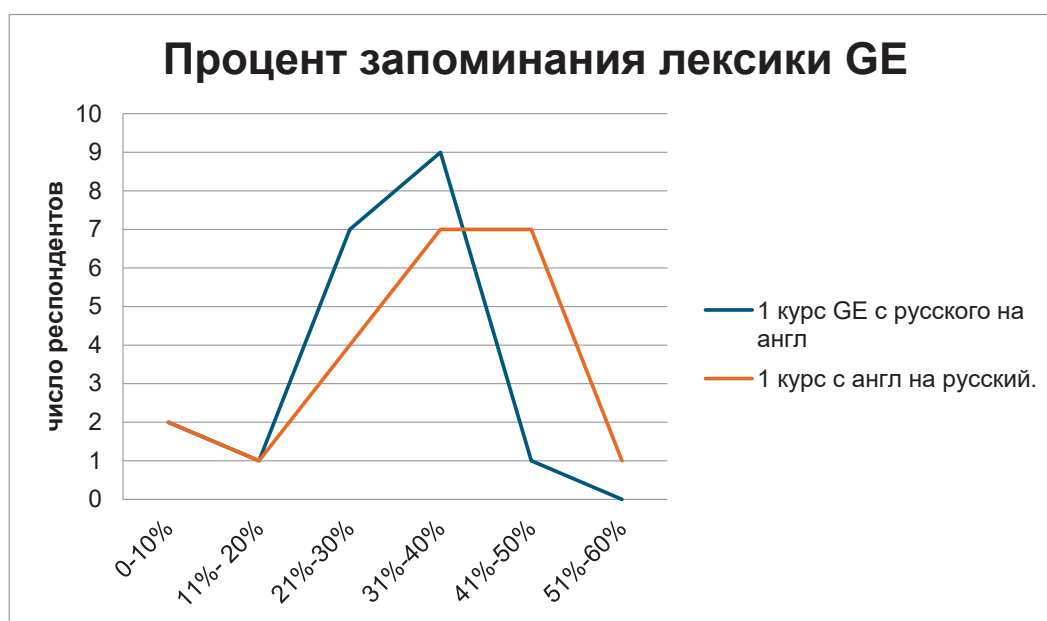


Рисунок 1. Процент запоминания лексики общего английского (число респондентов)

Стоит отметить, что при переводе лексических единиц с русского на английский многие респонденты допускали ошибки, такие как опускание вспомогательного глагола *to be*, использование некорректных предлогов, а также орфографические ошибки. Таким образом, нельзя говорить об уверенном запоминании и дальнейшем использовании данного вокабуляра в продуктивных видах деятельности. Например:

ревновать к кому-то – to jealous to smb

Я хочу, чтобы мне это не мешало (не стояло на пути) – I want it get out of my way/

Это стоит рассмотреть. – it worth considering

быть полностью преданным чему-либо – to be committed by

выступать в защиту – to be on defence side of smt

широкий ассортимент – a wide assessment

обратить чье-то внимание на что-то – to draw smb's attention on smt

Перевод с английского на русский также продемонстрировал, что многие респонденты формируют неправильные ассоциации между формой и значением слов:

to rip smb off – похоронить кого-то/вывести кого-то из себя

to give smb a return on investments – отправить на пересдачу

something is a no-brainer – кто-то без мозгов/что-то не имеет смысла

to be broke – быть сломленным, разбитым

to report to smb – уважать кого-либо/вернуть что-то кому-то

an academic – академик

to send smb on a crash course – отправить кого-то «не по той дороге»

Эти примеры демонстрируют, что заученные слова и фразы не перешли даже в пассивный лексический запас студентов и не могут помочь при рецептивном восприятии.

Что касается усвоения лексики, связанной с Business English уровней Intermediate и Upper Intermediate, были проанализированы ответы 18 респондентов. Результаты тестирования оказались весьма неудовлетворительными, особенно в группах уровня Intermediate, где процент узнавания английских фраз не превысил 20%. Этот показатель был достигнут лишь небольшим числом участников. При переводе с русского на английский все респонденты продемонстрировали нулевые результаты.

Перевод с английского на русский – 12% средний процент усвоения

Перевод с русского на английский – 0% средний процент усвоения

Самые высокие результаты продемонстрировали группы Advanced (рисунок 3), как при проверке общего английского (Upper Intermediate), так и лексики делового английского. В данной группе из 10 респондентов шесть смогли правильно перевести с английского на русский 75% предложенных выражений, в то время как использование коллокаций в контексте составило до 50% (3 человека).

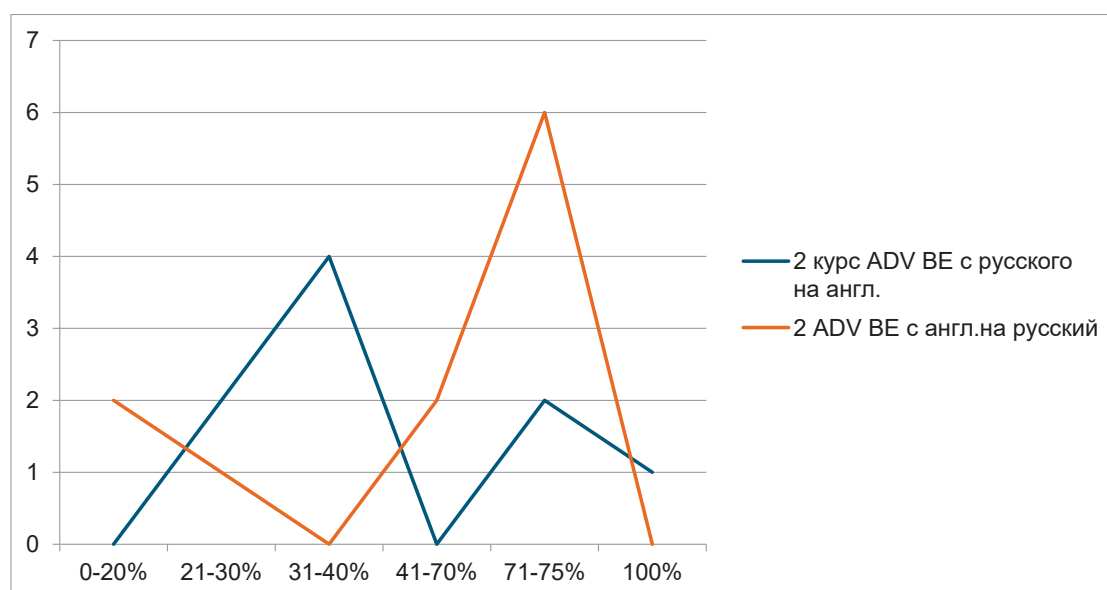


Рисунок 2. Процент запоминания лексики делового английского у групп Advanced

При проверке усвоения лексики общего английского студенты группы Advanced показали самые высокие результаты: при переводе с русского на английский средний процент усвоения составил 64,5%, с английского на русский – 75%.

Выводы:

1. С учетом затрат времени и усилий как со стороны студентов, так и преподавателей, заучивание лексики в виде списков без должного осмысления и глубокой проработки на занятиях в течение учебного года не является эффективным способом запоминания вокабуляра.
2. Уровень усвоения лексических единиц несколько выше на первом курсе, где лексика носит общий характер. Тем не менее, даже здесь уверенный уровень владения вокабуляром (то есть умение правильно переводить с русского на английский) не превышает 45%.
3. При проверке лексики общего английского студенты демонстрируют более высокие результаты в части понимания лексики и способности переводить с английского на русский.
4. Усвоение лексики, связанной с деловым английским, значительно ниже по сравнению с лексикой общего английского.
5. Заучивание лексики списками может в определенной степени быть полезным для групп с изначально высоким уровнем владения языком. Однако для более слабых групп этот способ практически не способствует расширению словарного запаса.

Список литературы

1. *Benthuyssen R. V.* Vocabulary instruction: using a word list to focus attention. 2004. URL: <http://cicero.u-bunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2002/89-96.pdf>.
2. *Kame'enui E.J., Dixon R. C., Carine D. W.* Issues in the Design of Vocabulary Instruction. In M.G. McKeown & M.E. Curtis (Eds.). *The Nature of Vocabulary Acquisition*. 1987. P. 129–145.
3. *Lessard-Clouston M.* Word Lists for Vocabulary Learning and Teaching. *The CATESOL Journal*. 2013. No. 24. P. 287–304.
4. *Nation P.* How vocabulary is learned. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching*. 2017. № 12. P. 1–14.
5. *Thornbury S.* *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman. 2002.
6. *Webb S., Nation P.* *How vocabulary is learned*. OUP. 2017.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЖЕСТОВОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье рассматриваются рекомендации по обучению русскому жестовому языку как иностранному; использование различных опытов по обучению русскому жестовому языку слышащих студентов как иностранному, будущих переводчиков русского жестового языка, и также рекомендации преподавателю по обучению русскому жестовому языку слышащих как иностранному. Признание русского жестового языка языком глухих и слабослышащих граждан в Российской Федерации привело к развитию исследований языка, изучению методических подходов к преподаванию русского жестового языка как родного или как иностранного.

Ключевые слова: русский жестовый язык, обучение, преподаватель, образование, иностранный язык, студенты, общение.

Современная практика преподавания русского жестового языка как иностранного складывалась в последнее десятилетие преимущественно в университетах, в том числе в Новосибирском государственном техническом университете, готовящих переводчиков русского жестового языка из числа слышащих на базе высшего лингвистического образования. Для формирования различных методических подходов к обучению слышащих русскому жестовому языку использовался опыт работы Центра образования глухих и жестового языка им. Г. Л. Зайцевой (г. Москва) [Учебно-методическое пособие...], а также результат различных программ повышения квалификации и мероприятий по обмену опытом от коллег из других стран. Некоторые страны имеют более продолжительный и качественный опыт не только обучения слышащих жестовым языкам как иностранным с целью бытовой коммуникации [Cokely., Baker-Shenk, 1980], но и опыт подготовки переводчиков жестовых языков, отличающийся от традиционного подхода в России, сложившийся к началу 2010-х годов.

Для любого преподавателя, в том числе русского жестового языка, важно не только корректно демонстрировать язык, но и обладать личностными и социальными качествами, такими как готовность к постоянному самосовершенствованию, способность подстраиваться под меняющиеся тенденции в мире, умение взаимодействовать со студентами, мотивировать их, уделять время, когда необходима помощь, и создавать здоровую атмосферу в аудитории. Обязательна педагогическая компетентность: глубокое и всестороннее знание своего предмета на современном научном уровне, методик обучения с учетом целей и задач обучения [Сысоев, 2010].

В связи с накоплением знаний и опыта обучения русскому жестовому языку в этой статье принята попытка систематизировать рекомендации преподавателю по обучению слышащих русскому жестовому языку как иностранному в качестве общих принципов для тех, кто преподает русский жестовый язык. Сложившаяся за последние годы практика демонстрирует, что преподавателем русского жестового языка как иностранного для слышащих должен являться носитель русского жестового языка или преподаватель, владеющий языком на уровне, близком к уровню носителя русского жестового языка [Учебно-методическое пособие...]. Это связано с тем, что носитель русского жестового языка будет являться правильной демонстрационной моделью языка, что очень важно на первых этапах изучения языка. Это условие является доминирующим для всех дальнейших рекомендаций, т. к. если преподаватель не будет качественной демонстрационной моделью, коммуникативные навыки русского жестового языка у преподавателя не будут высокоразвиты и не будут естественны.

В итоге студентам будет представлена неправильная или искаженная модель русского жестового языка, тем самым студенты естественным образом будут сами еще более искажать изучаемый язык. Преподаватель может иметь свободные коммуникативные навыки русского жестового языка только благодаря постоянному взаимодействию с сообществом глухих, в том числе, будучи его членом.

Также важно учитывать, что людей, владеющих русским жестовым языком, можно условно разделить на три группы – это те, кто «что-то» знает о русском жестовом языке (едва выучил, недавно, возможно самостоятельно), знает, как разговаривать на жестовом языке (прошел обучающий курс, умеет строить предложения и разговаривать с глухими) и знает, как переводить на русском жестовом языке (учился или чаще «самоучка», возможно из семьи глухих) [Cokely., Baker-Shenk, 1980]. Однако этого недостаточно для того, чтобы преподавать слышащим русский жестовый язык как иностранный. Преподавать русский жестовый язык может не просто любой носитель жестового языка, а именно тот, который помимо свободного владения русским жестовым языком, владеет методикой преподавания, имеет подготовку, базу о лингвистике русского жестового языка, о культурных аспектах сообщества глухих и т. п. Важно понимать, что способность что-то говорить на русском жестовом языке, способность переводить и владеть русским жестовым языком, и способность преподавать русский жестовый язык – очень разные навыки. Разница еще заключается в преподавании русского жестового языка как родного или как иностранного. В нашей статье мы подразумеваем, что преподаватель русского жестового языка как иностранного для слышащих – это носитель русского жестового языка из числа глухих, как оптимальная языковая модель. Слышащие прекрасно знают свой русский язык, но, если им поставить задачу научить говорить иностранца на русском языке слышащий, без специальной педагогической и методической подготовки, просто не поймет, как это сделать, чтобы иностранец освоил язык как средство коммуникации.

Преподавателю для качественной реализации цели обучения, которой является обучение русскому жестовому языку, рекомендуется формировать группу не более 10–12 человек, по принципу формирования групп для изучения иностранных языков [Распоряжение Правительства...], т. к. для слышащих студентов это иностранный язык. Эта рекомендация применима только для дисциплин по развитию коммуникативных навыков. Большой для обучения русскому жестовому языку считается группа более двенадцати человек. Чем больше размер группы, тем меньше внимания лично каждый студент получает. При этом занятия рекомендуется проводить как минимум четыре академических часа в неделю. Наиболее эффективная интенсивность занятий – 2–3 раза в неделю с перерывом минимум в один день между занятиями. Такой распорядок изучения русского жестового языка позволит достичь коммуникативных целей при его изучении.

При планировании занятий рекомендуется учитывать помещение, в котором проводятся занятия по русскому жестовому языку. Излишнее количество столов может расслаблять студентов, которые могут пытаться ставить локти и класть руки на стол, формируя тем самым некорректные привычки в языке. Поэтому преподавателю рекомендуется обеспечивать максимально комфортную среду, а также периодически менять окружающую среду, к примеру, можно проводить занятия в разных аудиториях, в коридорах, холлах и даже во дворе университета в теплые дни, чтобы студенты часто выходили из зоны комфорта, приспосабливались к любым местам разговаривать на русском жестовом языке.

Преподавателю русского жестового языка рекомендуется не разговаривать голосом на занятиях. Переключение между языками звуковой и визуальной модальности будет сокращать концентрацию на жестовом языке, поэтому необходимо организовывать учебный процесс так, чтобы слышащие студенты на занятиях также между собой не разговаривали голосом. Это будет способствовать развитию рецептивных навыков у обучающихся, так как они должны будут активизировать визуальное внимание на преподавателе. Если преподаватель будет говорить голосом или переключаться между модальностями языков, то студенты не в полной мере смогут активизировать свое визуальное вни-

мание, так как автоматически они будут надеяться, что услышат то, что было непонятно визуально и это приведет к снижению качества рецептивных навыков.

При первых занятиях, студенты, попав в новую, непривычную среду беззвучного общения, могут испытывать ступор, в этом случае действия преподавателя должны быть предельно тактичны и убедительны. Преподавателю желательно не загружать студентов большим количеством новых жестов, проводить занятия в игровой форме, организовывать коммуникативные ситуации и активно привлекать наглядные материалы (презентацию и т. п.) [Сысоев, 2010]. Т. к. студентам не рекомендуется переходить на язык звуковой модальности, это заставляет студентов быть более выразительными и внимательными к каким-либо жестам, движениям, как преподавателя, так и к другим студентам. Это способствует развитию экспрессивных навыков у студентов. Но если студенты на занятии часто говорят голосом, то возможно снижение мотивации на использование жестового языка. Общение на русском жестовом языке в беззвучной среде помогает студентам развивать экспрессивные и рецептивные навыки, формировать «цепкость» и внимательность при визуальном восприятии, а также в своем поведении использовать культурно-специфичные модели поведения глухих.

Глухому преподавателю рекомендуется ввести два основных правила для слышащих студентов на занятиях по русскому жестовому языку:

1. Не разговаривать голосом на русском языке в присутствии глухих, т. к. это невежливо и лишает глухих доступа к информации.

2. Вся группа на занятии использует русский жестовый язык, погружаясь в него.

Эти правила формируют у студентов привычку понимать и принимать глухих в обществе и переходить на русский жестовый язык в присутствии глухого. Эти правила также помогают студентам быстро и эффективно развить навыки коммуникации на русском жестовом языке, а разговоры голосом на русском языке прерывают этот процесс и тормозят новое языковое развитие студентов. На первых занятиях преподаватель дает возможность студентам, при необходимости, писать вопросы или комментарии на доске или бумаге. Это обеспечивает комфортную коммуникацию для студентов, у которых, возможно возникают трудности, однако это рекомендуется использовать не более чем на 3–5 первых занятиях, чтобы помочь студентам включиться в процесс изучения языка.

Рекомендуется всю коммуникацию на занятиях проводить только на русском жестовом языке. В случаях непонимания каких-то жестовых высказываний со стороны студентов, преподавателю необходимо повторить фразу на русском жестовом языке или ее перефразировать. Если это не облегчает понимание у студентов, то преподаватель может использовать пантомиму или другие знакомые жесты, чтобы объяснить. Если и это не удастся, то преподаватель может использовать наглядный материал, рисунки или фотографии. Помимо это, преподавателю рекомендуется максимально избегать использования русского языка в любом виде (ни в письменной, ни в устной форме), в том числе не прибегать к дактилированию. Этот подход помогает увеличить качество визуального восприятия студентов, развивает у студентов уверенность в использовании русского жестового языка. В дальнейшем такой навык позволяет студентам использовать русский жестовый язык в самых настоящих ситуациях реального общения: давать инструкции к заданиям, запрашивать нужную на занятии информацию и т. д. Многие темы занятий повторяются из урока в урок, благодаря чему запоминается большое количество необходимых жестов и языковых конструкций. В долгосрочной перспективе это сформирует беглость жестовой речи, так как студенты с самого начала обучения полностью погружены в русский жестовый язык. Важно разграничивать формируемые навыки у студентов – умение строить коммуникацию на русском жестовом языке является первоочередной задачей, после которой уже студенты учатся переводить с языка на язык, а с учетом того, что это языки разных модальностей, обучение переводу между языками – это совершенно другая цель обучения и должна реализовываться отдельно. Преподавателю рекомендуется использовать разнообразные виды работ

в группе (давать парные задания, формировать мини-группы, подгруппы и т. д.), чтобы у студентов была возможность взаимодействовать на русском жестовом языке и друг с другом. Такие совместные занятия хорошо проводить в игровой форме, чтобы у студентов появился дух соперничества, развивалось стремление к лучшему владению русским жестовым языком.

Преподавателю рекомендуется не сразу вводить обучение дактильной азбуке и дактилированию, а ввести их по окончании занятий по развитию визуальных жестов и мимике лица. Это связано с тем, что дактилирование требует навыков «тонкого», более развитого визуального восприятия и развития мелкой моторики, поэтому рекомендуется начинать с развития жестикулирования как более крупной моторики. Также глазам студента нужен период адаптации и привыкания, прежде чем он сможет эффективно понимать дактилологию. Раннее обучение студентов дактилированию может препятствовать росту их базовой жестовой лексики, потому что дактилирование начинает казаться более простым и легким способом избежать жестов. Преподавателю нужно понимать, что дактилирование является просто кодированием русского языка, а студентам на занятии важно отделить себя от русского языка и сосредоточиться на русском жестовом языке. Опыт показал, что даже если студент начинает свободно дактилировать, это не является гарантией, что он будет иметь возможность свободно общаться и быть принятым членами сообщества глухих.

Преподавателю не рекомендуется требовать, чтобы студенты сразу говорили на русском жестовом языке. Говорение на русском жестовом языке рекомендуется стимулировать, начиная с 3–5 занятия для того, чтобы дать студентам возможность почувствовать себя комфортно при обработке визуальной информации. Преподавателю рекомендуется обеспечивать рецептивное воздействие, говорить самому на жестовом языке, прежде чем требовать какие-либо экспрессивные задания от студентов. Это дает студентам время, чтобы сосредоточиться на развитии одного навыка – понимания, прежде чем будет предложено развить другой навык – выражение. Обучающиеся могут пробовать говорить на русском жестовом языке, если они готовы и хотят, но они не обязаны это делать, пока преподаватель не почувствует, что это возможно.

Конечно, как и при изучении любого иностранного языка, преподавателю рекомендуется давать домашние задания после занятий. Такие домашние задания рекомендуется выполнять в виде записи студентом себя на видео, например, при помощи камеры телефона или видеокамеры. В этом случае важно дать студенту конструктивную обратную связь от преподавателя, а также возможность для самоанализа и самооценки со стороны самого студента. Возможность для студента видеть себя со стороны является особенно ценным и это должно быть использовано преподавателем. Студентам рекомендуется вести видеосъемку своего говорения на русском жестовом языке как можно чаще, чтобы они осознавали, как они развиваются и какие возможные ошибки совершают. И данный видеоматериал полезен для преподавателя как инструмент оценки эффективности обучения.

Преподавателю рекомендуется избегать объяснения происхождения или причины формирования конкретных жестов, т. е. воздерживаться от объяснения «происхождения» или «этимологии» жестов. Т. к. реальных исследований по этимологии жестов очень мало, преподаватель может вводить в заблуждение студентов и себя, а также тратить слишком много времени на занятия на такие объяснения.

Преподавателю рекомендуется приглашать на занятия или организовывать встречи с другими носителями русского жестового языка из числа глухих, чтобы у студентов перед глазами были дополнительные языковые модели для развития их коммуникативных навыков. Если преподаватель является слышащим, то необходимо, чтобы глухие люди регулярно приглашались на занятия. Если преподаватель является глухим, это также требует участия других глухих на занятиях, чтобы студенты имели максимально широкий спектр моделей. Если этого не делать, то студенты будут иметь большой опыт в общении с преподавателем, но практически не будут иметь опыта в общении с другими членами сообщества глухих. Однако важно понимать, что, когда на занятие приглашается носитель русского

жестового языка из числа глухих, нужно предварительно обсудить с ним план занятия, что ожидается, что этот человек, преподаватель и студенты будут обсуждать, предупредить носителя о правиле не говорить голосом со студентами, а по максимуму использовать именно жестовую коммуникацию. Итогом такой предварительной подготовки станет ценный опыт для студентов по коммуникации с глухим. Преподавателю рекомендуется контролировать на занятии общение приглашенного глухого со студентами, в случае недопонимания или снижения активности в общении, преподаватель может подсказывать, задавать наводящие вопросы, помогать студентам задавать вопросы глухому человеку. Если преподаватель работает в паре с другими преподавателями, то необходимо чаще проводить совместные занятия групп. Это дает студентам возможность общаться, научиться смотреть не только на своего преподавателя, но и на другого преподавателя («на другие руки»).

В связи с вышесказанным преподавателю рекомендуется организовывать для студентов возможность участвовать в любых запланированных мероприятиях с сообществом глухих. Важно, чтобы эти мероприятия были запланированы, т. к. не запланированные встречи могут восприниматься глухими негативно, как вторжение в частную жизнь. Взаимодействия с сообществом глухих должно быть этически и профессионально организовано. Также преподавателю рекомендуется стимулировать и поддерживать студентов в частом, внеурочном, неформальном общении с представителями сообщества глухих, с носителями русского жестового языка, к примеру, через активное посещение студентами различных мероприятий (форумов, семинаров, концертов и т. п.). Одной из интересных форм коммуникации с сообществом глухих является организация языковых лагерей или смен с глухими людьми. Языковые лагеря – это возможность полностью погрузиться в атмосферу другой культуры и языка, научиться использовать иностранный язык в реальной жизни и обрести ценные знакомства. Русский жестовый язык эффективно усваивается в языковом лагере под руководством преподавателей, использующих современные методики, а погружение в языковую среду многократно повышает продуктивность учебы. В этом случае студенты не просто посещают занятия, а погружаются в культуру глухих, лучше узнают ее через реальное социальное взаимодействие с представителями сообщества, постигая его разнообразие. Кроме этого, постоянное общение на русском жестовом языке между глухими и слышащими студентами в языковом лагере обеспечивает полное погружение в языковую среду. Такие лагеря дают возможность студентам поддерживать и повышать уровень знаний.

Эти рекомендации не являются окончательными, их необходимо дорабатывать, аккумулируя и описывая опыт преподавателей русского жестового языка из числа глухих, которые имеют успешные практики обучения слышащих базовым коммуникативным навыкам на русском жестовом языке.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 03.07.1996 N 1063-Р «О социальных нормативах и нормах» [Электронный ресурс] // Контур. Норматив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=303998#h367> (дата обращения: 29.10.2024 г.).
2. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. М. Ростов н/Д: Глосса-Пресс; Феникс, 2010.
3. Учебно-методическое пособие по преподаванию русского жестового языка для начинающих (первый уровень обучения). Русский жестовый язык / Т. П. Давиденко, А. А. Комаровой, Д. С. Семенов. 2021.
4. Cokely D., Baker-Shenk Ch. “American Sign Language: A Teacher’s Resource Text on Curriculum, Methods, and Evaluation”. TJ Publishers, Inc. Silver Spring, Maryland, 1980.

ОСОБЕННОСТИ КОНКУРСА USE OF ENGLISH В СТРУКТУРЕ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Конкурс Use of English традиционно включается в структуру заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку на всех этапах, начиная со школьного и заканчивая заключительным этапом. В статье рассмотрены задания для 9–11 классов различного типа, входящие в конкурс Use of English, и выделены задания, представляющие наибольшую сложность для участников олимпиады. Особое внимание уделено творческим заданиям и заданиям на социокультурную компетенцию. В статье также затронуты вопросы эффективной подготовки участников к выполнению заданий конкурса Use of English.

Ключевые слова: олимпиады школьников, Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку, социокультурная компетенция, творческие задания.

В настоящее время Всероссийская олимпиада школьников является одним из основных инструментов выявления одаренных школьников и их дальнейшего развития. Олимпиадное движение в нашей стране зародилось в 30-е годы XX века, начавшись с олимпиад по математике, физике и химии [Погребная, 2020]. Постепенно олимпиадное движение распространилось на гуманитарные предметы. Сегодня Всероссийская олимпиада школьников проводится по 24 предметам, 6 из которых иностранные языки.

Первая Всероссийская олимпиада школьников по английскому языку была проведена в Смоленске. В ней участвовал 61 человек из 29 регионов [Горчилина, 1998]. С тех пор олимпиада проводится регулярно и число участников олимпиады неуклонно растет. В 2023–2024 учебном году в школьном этапе олимпиады приняли участие 1 353 643 школьника, на заключительный этап в том же учебном году приехали 292 участника из 85 регионов [Итоги Всероссийской олимпиады школьников в 2023/24 учебном году, Статистический сборник].

В данной статье мы подробно рассмотрим задания конкурса Use of English за два последних года на всех этапах (школьном, муниципальном, региональном и заключительном) Всероссийской олимпиады школьников. Мы проследим, как меняется удельный вес заданий данного конкурса в структуре каждого этапа, и остановимся на тех типах заданий, которые представляют наибольшую сложность для участников.

Школьный этап олимпиады включает конкурсы Listening, Reading и Use of English. В настоящей работе анализ школьного этапа проводился на материалах г. Москвы. Удельный вес заданий конкурса Use of English на этом этапе в 2022–2023 уч. г. был 61,5% (40 баллов из 65), в 2023–24 уч. г. удельный вес конкурса вырос до 71% (50 баллов из 70). На муниципальном этапе (анализ муниципального этапа также проводился на материалах г. Москвы) к перечисленным выше конкурсам добавляется конкурс Writing, удельный вес заданий конкурса Use of English при этом снижается: 45% (45 баллов из 100) в 2022–2023 и 2023–2024 уч. гг. На региональном и заключительном этапах конкурсы Listening и Reading объединяются в один, конкурсы Use of English и Writing остаются самостоятельными конкурсами в структуре этапов, и к трем конкурсам добавляется конкурс Speaking. Удельный вес конкурса Use of English на региональном этапе составляет 20% (20 баллов из 100), а на заключительном этапе – 33% (40 баллов из 120). Как мы видим, самый большой удельный вес конкурса Use of English отмечается на школьном этапе. Связано это с тем, что при чрезвычайно большом количестве участников данного этапа технически сложно проводить конкурсы Writing

и Speaking: данные конкурсы требуют привлечения большого количества экспертов, так как проверка проводится по критериям оценивания. Конкурс Use of English в данных условиях является основным инструментом отбора наиболее подготовленных участников, так как является удобным для проверки (проверка проводится по ключам) и в то же время представляет большую сложность для участников, чем конкурсы Listening и Reading. Наиболее сбалансированным на этом фоне выглядит региональный этап, на котором все виды речевой деятельности имеют равный удельный вес. Однако, на заключительном этапе удельный вес конкурса Use of English снова возрастает по сравнению с региональным этапом. Связано это с повышенной сложностью конкурса Use of English. Так как данный конкурс является самым сложным для участников, он позволяет наиболее четко дифференцировать участников на финальном этапе олимпиады.

Наиболее часто встречающимися форматами заданий конкурса Use of English являются задания на множественный выбор, словообразование, редактирование, трансформацию и заполнение кроссворда. Первые два формата используются в ЕГЭ, однако, олимпиадные задания по сложности намного превосходят ЕГЭ. Например, в словообразовании от глагола “sleep” надо образовать прилагательное “sleeper” в сочетании “a sleeper train” (поезд со спальными вагонами) или от существительного “norm” надо образовать прилагательное “enormous”. Редактирование (в задании требуется указать лишнее слово в строчках текста) и трансформация (в задании требуется трансформировать исходное предложение так, чтобы указанное в задании слово было употреблено в трансформированном предложении в неизменном виде) встречаются в международных экзаменах [Бесядовская, 2017], тогда как задание на заполнение кроссворда используется только во Всероссийской олимпиаде. По отзывам участников это задание является одним из самых сложных в конкурсе Use of English. В задании на заполнение кроссворда обычно дается текст с пропусками, в пропуски нужно вставить полные слова, дефиниция слова обычно дается в скобках после пропуска. При отработке таких заданий необходимо больше внимания уделять сочетаемости слов (коллокациям) и отрабатывать угадывание слова по словарной дефиниции.

Заданиями повышенной сложности для участников являются задания на социокультурную компетенцию, которые входят в конкурс Use of English, начиная со школьного этапа. С каждым этапом сложность и удельный вес этих заданий увеличиваются. На школьном этапе это обычно одно задание, которое состоит из пяти вопросов. В 2022–2023 уч. г. давалось задание на поиск соответствий:

Task 4

For items 36–40, match the two columns to make English sayings. In the right column, there are two extra phrases you don't need. There is an example at the beginning.

0	E		
0	To kill two birds with	A	the fire.
36	Between the devil and	B	a velvet glove.
37	To have a card up	C	the horse.
38	An iron fist in	D	the door.
39	To keep the wolf from	E	one stone.
40	To have several irons in	F	the deep blue sea.
		G	the other side.
		H	a brick wall
		I	your sleeve.

В целом, задание показалось участникам очень сложным, а наиболее трудными были вопросы 36 и 40.

На муниципальном этапе в задание на социокультурную компетенцию входит уже 10 вопросов. По формату это по-прежнему задание на поиск соответствий. Вопросы даются из разных областей знаний – истории, культуры, литературы англоязычных стран (обычно, Великобритании и США).

На региональном этапе удельный вес задания на социокультурную компетенцию достигает 50% конкурса Use of English. По формату задание представляет собой 10 вопросов на поиск соответствий. В 2022–2023 уч. г. в 9 классе надо было соединить название достопримечательностей Лондона и их описание, в 10 классе – сопоставить достопримечательности Вашингтона с их описаниями, в 11 классе – разобраться, о какой достопримечательности идет речь (британской или американской), и соединить достопримечательность с ее описанием. Например, в задании упоминались Boston, Soho, the Mall и т. д. В 2023–2024 уч. г. 10 вопросов на поиск соответствий были равномерно распределены между Великобританией и США. В первых пяти вопросах требовалось соединить имя американского президента и его прозвище, во вторых пяти вопросах необходимо было соединить регион Великобритании и его описание.

На заключительном этапе дается как минимум одно задание из 10 вопросов на социокультурную компетенцию. И это обычно одно из самых трудных заданий всего конкурса. По формату это снова задание на поиск соответствий. В 2022–2023 уч. г. требовалось соединить название известного места и историческую личность, связанную с этим местом. В 2023–2024 уч. г. давались известные цитаты, которые надо было соединить с их авторами.

Отличительной чертой конкурса Use of English является включение творческих заданий, для решения которых требуется нестандартное мышление. И это неслучайно. Следует помнить, что среди основных функций предметных олимпиад – не только отбор лучших, но и творческое развитие личности [Гулов, 2022]. Удельный вес творческих заданий обычно увеличивается к заключительному этапу. Такие задания, являясь лингвистическими головоломками, оказываются одновременно и сложными, и интересными для участников олимпиады. В 2022–2023 уч. г. самым сложным заданием конкурса Use of English было задание, где надо было соединить имя автора и название его произведения. Но это не было задание на знание англоязычной литературы (то есть это не было задание на социокультурную компетенцию). Вот как было сформулировано задание:

Task 2

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

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

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

11. Falling from a Window – F. Eileen Downt **I leaned out**

12. How I Crossed the Desert – A. Roda K. Mul **Rode a camel**

13. Money or Life – D. Stan Den Deliver **Stand and deliver** (клич разбойников)

14. Taming Wild Cats – H. Claude Face **Clawed face**

15. Is This Love? – G. Midas Wellbee **Might as well be**

В 2023–2024 уч. г. в задании нужно было придумать рифмованное словосочетание, которое бы соответствовало данной в задании дефиниции:

Task 2

For items 11–20, supply a rhyming phrase, using the provided definition. The first example (0) is done for you. The number of letters in each word is specified.

Example: 0. A powerful pair of pajamas – a mighty nighty (6 letters + 6 letters)

11. a container for smoked salmon – (3 letters + 3 letters)

12. a fat fish – (5 letters + 5 letters)

13. a bashful insect – (3 letters + 3 letters)

14. a minor car accident – (6 letters + 6 letters)

15. a sugary refreshment – (5 letters + 5 letters)

16. a supervisor in a bad mood – (5 letters + 4 letters)

17. a cozy carpet – (4 letters + 3 letters)

18. a strange-looking goatee – (5 letters + 5 letters)

19. cerebral overwork – (5 letters + 6 letters)

20. a helpful instruction – (9 letters + 9 letters)

Ответы: 11. lox box 12. stout trout 13. shy fly 14. fender bender 15. sweet treat 16. cross boss 17. snug rug 18. weird beard 19. brain strain 20. effective directive

Наиболее сложными вопросами в данном задании оказались 11, 14, 17 и 20.

Таким образом, наш анализ заданий конкурса Use of English позволил сделать следующие выводы:

1. Конкурс Use of English присутствует на всех этапах олимпиады. Самым большим удельный вес данного конкурса является на школьном и заключительном этапах, и этому есть объективные причины.

2. Конкурс Use of English является самым сложным среди всех конкурсов олимпиады. Самыми сложными заданиями являются задания на социокультурную компетенцию и творческие задания.

3. Максимальный процент заданий на социокультурную компетенцию отмечается на региональном этапе, максимальный процент творческих заданий отмечается на заключительном этапе.

Список литературы

1. *Бесядовская Е. А.* Использование тестов международных экзаменов и материалов ЕГЭ в процессе подготовки школьников к Всероссийской олимпиаде по английскому языку // Актуальные вопросы языкового тестирования / под ред. И. Ю. Павловской. СПб. Изд-во СПб. ун-та, 2017. С. 641–652.

2. *Горчилина Е. Е., Грачева Н. П.* Первая всероссийская олимпиада школьников по английскому языку // Иностранные языки в школе. 1998. № 3. С. 112–113.

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

4. *Погребная И. Ф., Гущина Л. В.* Предметная олимпиада по английскому языку: теория и практика. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2020.

5. Итоги Всероссийской олимпиады школьников в 2023/24 учебном году: Статистический сборник [Электронный ресурс]. URL: https://vserosolimp.edsoo.ru/olimp_region (дата обращения: 15.11.2024).

LESSON AT THE MUSEUM

Abstract. In order to introduce students to the values accumulated and sacredly preserved by humanity, it is necessary to immerse the students into the cultural and historical space. A special role belongs to the museum. Therefore, the process of integrating the museum, education and culture is very important. The article examines the issues related to visiting foreign modern museums all over the world online while learning English at school.

Key words: museum pedagogy, modern lesson, lesson at the museum.

In modern conditions, multicultural education and upbringing have become important components of teaching a foreign language in secondary school. The Federal Component of the State Standard of General Education notes that a student must be able to use the acquired knowledge and skills in practical activities and everyday life to: study the values of world culture, cultural heritage and achievements of other countries; familiarize representatives of foreign countries with the culture and achievements of Russia. In this regard, the educational potential of foreign language lessons is unusually great.

The appeal to the values accumulated and sacredly preserved by mankind in world culture presupposes the inclusion of students in the cultural and historical space, which creates the ground for awareness as a subject of culture. A special role here belongs to the museum, which takes students beyond the boundaries of society, civilization into the world of culture [Stolyarov, 1999: 97].

One of the modern pedagogical trends of the last decades is cultural and educational activities in the museum. The activation of this type of activity is connected with the search for educational technologies that allow to overcome the existing gap between education and culture.

The main goal of museum pedagogy is to introduce the younger generation to museums, to stimulate creative development of the individual. Therefore, today museum pedagogy is considered as an innovative pedagogical technology.

Recently, in the practice of foreign language teachers, various forms of work with state and private museums have become widely used. And this is worth it. It is impossible to ignore such a large and diverse layer of information. Teaching non-standard lessons with reference to museum exhibits allows to give the educational activity of the English language teacher an emotional coloring, involvement in the real past. Museums are actively engaged in the development of materials that contribute to the growth of interest of teachers and schoolchildren in cultural heritage, making it easier for the teacher to consolidate the acquired knowledge with the students with the help of interactive excursions to the museum. No less important when conducting non-standard lessons is the feeling of freedom to go beyond the usual lesson.

The concept of “museum pedagogy” was formed and introduced in scientific circles at the beginning of the 20th century in Germany. Its concept was interpreted as a direction of museum activities and was focused exclusively on working with students.

K.D. Ushinsky, P.F. Kapterev, P.P. Blonsky, S. T. Shatsky wrote about the need to use museum pedagogy. In their opinion, it is in the temporary subject-spatial environment of the museum that the spiritual, cultural experience, collective existence over many centuries of our world is transmitted [Korotkova, 2016: 174].

The goal of museum pedagogy is to create conditions for the development of the individual by including it in the diverse activities of the museum.

At the current stage of development of school education, the integration of museum pedagogy into the educational process is extremely relevant and promising, since the organization of joint activities of

children and adults within the framework of museum pedagogy is the most rational and explains the contexts of personality development during childhood. The educational function of the museum is of particular originality and value, a new dynamic of the 21st century, confirming the demand of the society for value and information potential [Gafar, 2012: P. 29].

In creating a museum and educational space in the classroom, the following means can be distinguished: artistic (photographs, reproductions of paintings, fiction, printed publications, videos and filmstrips), social and environmental (ordinary and traditional family, household heirlooms), activity (various types of artistic and creative activities).

The subjects of literary reading and native language are humanitarian education in primary school, determining the level of intellectual, emotional and moral development of the student, his or her culture, his or her ability to master his native language, the art of speech and thinking.

Studying these subjects, schoolchildren study not only the experience of understanding, ethical and aesthetic self-determination, self-expression, but also knowledge about the development of creative literary language and the ability to use them as the most important image of consciousness. It is in primary school age that the skills of literate, logical, expressive, and figurative speech begin to form. [Troshina, 2007: P. 308–317].

Nowadays, students are no longer interested in a standard lesson, a lesson without the use of new technologies. That is why non-standard lessons come to the forefront for schoolchildren, which not only give new knowledge, but also motivate them. Increasing the cognitive interest and research activity of adolescents today is one of the priority areas of a modern, innovative educational organization.

A museum lesson, as one of the important areas of school education, allows not only to improve the quality of new material and to become familiar with the experience of scientific activity of different eras, but also performs a social function, as it gives students from less wealthy families the opportunity to visit cultural and scientific sites [Korotkova, 2016: 178].

A non-standard English lesson in a museum is, first of all, a motivation to learn something new. This idea allows to improve the quality of learning material, to move from the teacher's monologue to the students' dialogue, the implementation of such a lesson also performs an important social function – it gives each student the opportunity to visit unique objects without leaving the classroom, to become a participant in events, to experience certain events in the life of society. During these lessons, students learn to listen and hear each other, to complement ideas, to work in a team, using their communication skills. Museum technology gives teachers unlimited opportunities to teach. [Gafar, 2012: 32].

Museums attract students, awakening their activity with the subject matter and reality. This creates an excellent opportunity to cultivate a taste for authenticity, craftsmanship, the results of inspiration and human labor, and also contributes to the development of communication skills in solving certain problems: answering questions, creating spontaneous dialogues, describing pictures, solving cases, etc. [Makeeva, 2012: P. 116].

The involvement of museum materials in the educational process by teachers makes lessons more interesting, expressive, and memorable. By studying works of fiction, reading and analyzing various texts in Russian language lessons, one can “bring closer” and “revive” the past, take exciting trips, broaden the horizons of students, and promote the development of civic, patriotic, aesthetic, and ethical qualities. And this can be done with the help of the opportunities that museum pedagogy provides [Babkova, 2023: 44].

Museum pedagogy also allows to realize the searching approach in the educational process, which is undoubtedly in high demand in modern schools. Within the framework of this approach, the goal of education is to develop students' ability to master new experience; the focus of the teacher's and students' activities is the generation of new knowledge, methods of action, and personal meaning.

How to organize such an interesting interactive lesson without going to the museum on foot, but while sitting in the classroom at school? It requires significant teacher's preparation, but the glowing eyes of students after the lessons indicate that this work is worth it. There are many museums available for visiting online, and the teacher should first of all start from the lesson material. If the theme of the lesson is "Native Americans", then teachers may visit the online hall of the National Museum of Natural History in Washington. The theme "My favourite food" can be studied using interactive elements of the Alimentarium Museum in Switzerland. Students can also listen to the audio fragments in English about the sights of Great Britain by clicking the play button of online exhibition in the British Museum in London and then teachers may ask students to complete the tasks from the audio fragments. The theme "Wild animals" is more interesting to study while visiting the interactive tour mode in the "Wild Animals" hall of the National Museum, New Zealand, Wellington. Students can practice picture description skills by visiting the Metropolitan Museum in New York, the Tretyakov Gallery or the Museum of Art History in Vienna online.

Including museum material in the content of foreign language lessons helps to form a creative, socially active personality, open to dialogue of cultures, knowing and respecting the traditions and history of their small homeland, the country as a whole and the countries of the studied language [Makeeva, 2012: P. 114].

The dialogue of cultures concept includes not only culture of the countries of the studied language, the so-called intercultural competence, but also the study of one's own, national culture, which is the basis for the education of the younger generation.

Thus, local history material is an effective aspect of the educational process, in particular, teaching English, since it contributes to the education of citizenship and patriotism, the formation of a spiritual, moral, tolerant personality.

Using programs like Google Earth gives the teacher and students the opportunity to have an online trip to any place in the world, walk along the streets of any city and see the sights in real time.

Teachers can also use Google's Arts & Culture service to visit museums online. It allows teachers to visit hundreds of museums, palaces, art galleries, national parks and other places around the world in the form of video tours.

At a global portal Culture.ru. teachers can find comprehensive information about the countries' cultural life. In particular, there are virtual tours of dozens of Russian museums – from famous in Moscow to touching provincial ones. In total, 482 museum objects are available for online visiting.

Interactive maps and installations, virtual and augmented reality, multimedia guides and the use of modern technologies when visiting museums online make acquaintance with art more lively and emotional, and information accessible and useful for everyone.

Thanks to the non-standard foreign language lessons in the museum, the lessons will be modern and vivid, they will remain in the students' memory for a long time. These lessons definitely allow teachers to maintain students' motivation to learn foreign languages.

References

1. *Gafar T.V.* Education in a modern museum: types of programs and directions of development // Museum as a space of education: game, dialogue, culture of participation. M. 2012. P. 29–38.
2. *Korotkova M.V.* Museum pedagogy in light of trends in the development of historical education in the 21st century // Science and School. 2016. No. 2. P. 173–179.
3. *Makeeva I.A.* Pedagogical aspects of museum activities: historical and theoretical analysis // Bulletin of Cherepovets State University. 2012. No. 3. P. 113–117.
4. *Stolyarov B.A.* Pedagogy of the art museum: from the origins to the present: a teaching aid for universities. St. Petersburg: Special literature, 1999.

5. *Troshina, T.M.* Interactive museum in the modern media space / T.M. Troshina // Media culture of the new Russia: methodology, technologies, practices / Ed. N.B. Kirillova et al. Ekaterinburg; M. 2007. P. 308–317.

6. Museum pedagogy: traditions and innovations collection of materials of the II Interregional scientific-practical conference of museum workers, within the framework of the Year of the Teacher and Mentor / Babkova E. Yu., Dendeberya L.B., Velikovskaya G.V., Verzhak Yu.V., Zotova M.B., Kostrykina A.V., Radionova A.E., Fedorovich A.V., Shvets-Shust V. Yu., Smykalova L.N. / Petropavlovsk-Kamchatsky: KGBU DPO KUMC, 2023. No. I.

ТРАНСМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОГРУЖЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНУЮ ЛИТЕРАТУРУ

Аннотация. В центре внимания находятся особенности применения современных трансмедийных технологий, типичных для сетевой литературы, при изучении зарубежной литературы. Будучи сравнительно новым явлением современной культуры, сетература демонстрирует широкий инструментарий погружения читателя в литературный процесс. Такие отличительные черты сетевых текстов, как нелинейность текста, интерактивность, мультимедийность и пр., способствуют разрушению статусной дистанции между автором и читателем, что дает возможность получения незамедлительной обратной связи и участия в процессе сотворчества. Спонтанная читательская реакция, в свою очередь, приводит к созданию целой вселенной креативных трансмедийных проектов поклонниками автора (или книги), что конкретизирует, а иногда и модифицирует первоначальный авторский замысел и расширяет зрительскую аудиторию. Анализируются возможности применения данных трансмедийных инструментов в процессе преподавания литературы стран изучаемого языка.

Ключевые слова: трансмедийные технологии, трансмедийный проект, преподавание литературы.

Процесс изучения иностранного языка в высших учебных заведениях предполагает создание условий для подготовки студентов к взрослой жизни путем одновременного развития жестких (hard skills) и мягких/гибких (soft skills) навыков обучающегося. Список узкопрофессиональных (жестких) навыков студента языкового факультета включает в себя формирование иноязычной коммуникативной компетенции, предполагающей владение такими ее компонентами, как языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции, и профессиональной компетенции, связанной со спецификой профессиональной деятельности определенного направления подготовки. Набор гибких навыков более разнообразен и ориентирован на формирование и развитие компетенций по выстраиванию профессиональной и межличностной коммуникации, эффективной организации самообучения на протяжении всей жизни, успешному преодолению трудностей и решению задач. Т. е. в рамках большой группы «4С» (communication (коммуникация), cooperation (сотрудничество), critical thinking (критическое мышление) и creativity (креативность)) можно выделить ряд более мелких навыков, позволяющих реализовать данные группы soft skills в своей деятельности на родном и иностранном языках.

Учитывая важность своевременного акцентирования внимания на вышеперечисленных навыках будущего выпускника вуза, можно предположить, что теоретические и практические курсы языковой подготовки должны ориентироваться на работу в этом направлении, демонстрируя применение технологий, позволяющих быстро и качественно достичь поставленные цели.

Преподавание курса зарубежной литературы будущим специалистам языковой подготовки – учителям иностранного языка, лингвистам, переводчикам – первоначально ориентированно на развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций. Однако, традиционные формы работы в рамках данного учебного предмета, а именно лекции и семинары, предполагающие анализ социокультурных и литературоведческих особенностей развития национальной литературы в различные исторические периоды, оказываются недостаточно «зрелищными» и прагматически полезными для современных обучающихся – представителей поколения Z. Для зумеров, родившихся в период бурного развития компьютерных технологий (1997–2010 гг.), более органичен «цифровой» способ восприятия инфор-

мации, чем кропотливая работа с текстовым материалом. Проводя большую часть своей жизни в онлайн пространстве (социальных сетях), зумеры демонстрируют ярко выраженное стремление к экономии времени и усилий в работе с бурным информационным потоком. Они обладают высокой цифровой грамотностью, уверенно используют различные технические устройства и приложения, позволяющие им получать доступ к новым информационным источникам, общаться, создавать что-то новое. Однако, клиповость мышления не позволяет им глубоко погружаться в содержание сообщения: для них характерны поверхностное считывание контента, бессознательное абстрагирование или блокировка негативной, отличающейся от их точки зрения, тревожной информации, избирательность употребления полученных знаний. Эти характеристики современного поколения студенчества заставляют преподавателей использовать в своих курсах те формы и виды учебного материала, применять те технологии работы, которые более привычны обучающимся, и которые оказываются более успешны для повышения языкового уровня и формирования навыков XXI века (навыков группы «4С»).

Анализ читательских предпочтений студентов привлек внимание к формату сетевой литературы (сетературы), получившей распространение в 1990–2000-х гг. как «совокупность литературных произведений, основной средой существования которых является Интернет» [Бычкова, 2015: 55–59]. Именно интернет-среда стала площадкой развития массового рынка художественной литературы как профессиональными авторами, так и любителями, оценившими представленные возможности финансовой независимости от издательств, реализации принципа авторской свободы от редакторских (а иногда и цензурных) ограничений, расширения литературной среды за счет смешения низких и высоких жанров, а также быстроты создания текста и получения обратной связи от читателя [Урбан, 2019]. Многочисленные сервисы электронных и аудиокниг стали площадкой читательского погружения в цифровую среду, демонстрируя следующие функции, недоступные книгам на бумаге:

- 1) нелинейность текста, когда посредством гиперссылок читатель сам прокладывает путь прочтения (например, в момент чтения уточняя неясные моменты);
- 2) интерактивность, предполагающую возможность дописывания или изменения текста (например, продолжить повествование согласно комментариям читателей, проведенному опросу или в связи с определенной модной тенденцией);
- 3) мультимедийность, позволяющую вставку в текст разномедийного материала, отражающего авторское восприятие атмосферы эпизода, внешности героя и пр. (например, аудиофайла, видеофайла, анимированного изображения и т. п.);
- 4) наличие обратной связи, когда автор через комментарии получает читательскую реакцию на выложенную часть текста.

При этом одной из форм обратной связи становится читательский отклик в виде собственного произведения по мотивам прочитанного текста, в виде стихотворения, фотоколлажа, мема, музыкального арта, эдита, комикса или буктрейлера, что позволяет задуматься о применении данного типа трансмедийных технологий как инструмента погружения в изучение литературного текста на учебных занятиях. Именно специфика использования данного типа технологий в рамках преподавания зарубежной литературы стала объектом нашего исследования.

В теории коммуникации термин трансмедийные технологии обозначает изменение вербальной, визуальной и аудиальной составляющей текста в процессе перемещения на разные медиаплатформы. Примерами трансмедийных технологий могут стать трансмедийные проекты, например, трансмедийный сторителлинг (трансмедийная история).

Впервые использованные в сфере интернет-маркетинга трансмедийные проекты не являются кроссмедийным переносом истории с одной технической платформы на другую (например, смотрим фильм в кино, по телевизору, со смартфона или игровой приставки). Согласно теории данного

направления в массмедиа Генри Дженкинсу [Jenkins, 2011], трансмедийное повествование многоканально, так как эффект присутствия читателя/зрителя усиливается через разнообразные формы его выражения через разные медиа на различных платформах (например, книги, фильмы, телешоу, анимация, видеоигры и социальные сети). При этом акцентируется внимание не на пошаговом переносе содержания первоначального текста, а на создании собственного уникального продукта, вносящего индивидуальный вклад в развитие истории.

Полученный продукт трансмедийного проекта, условно обозначенный как трансмедиатекст, позволяет разрешить сразу нескольких задач. Согласно Л. А. Касий, он помогает:

- 1) развить интерактивность истории;
- 2) максимально персонифицировать ее;
- 3) повысить лояльность целевой аудитории;
- 4) вовлечь аудиторию в использование сразу нескольких каналов коммуникации;
- 5) создать особое пересечение реальностей, в котором будут объединены онлайн и оффлайн коммуникация за счет интеграции виртуальных и объективно существующих объектов;
- 6) дать пользователю шанс погрузиться в новый, уникальный мир, который он сможет выбирать, менять и дополнять по своему желанию [Касий, 2017: 188–189].

Трансмедийный сторителлинг соответствует требованиям читательской грамотности современного студента. Он позволяет построить формат коммуникации с учетом требований учебной аудитории, более привычно воспринимающей информацию фрагментарно и через множество каналов, и дает возможность погрузиться в понравившийся мир первоисточника путем «программируемого переживания истории» и создания ее собственной интерпретации. С дидактической точки зрения, создаваемый трансмедийный продукт становится результатом погружения в вымышленную реальность (например, в англоязычный мир литературного произведения), что побуждает студента начать поиск продолжения истории, развития идей, ответов на поставленные вопросы на различных медиаплатформах при помощи разнообразных каналов восприятия и передачи информации (развивая навыки критического мышления и креативности) и стать участником дискуссий на онлайн площадках (тем самым развивая навыки сотрудничества и коммуникации).

С технической точки зрения, популярная традиция организации театральных постановок по мотивам изучаемых произведений, активно внедряемая в практику преподавания зарубежной литературы в российских вузах, может считаться формой трансмедийного сторителлинга, поскольку адаптация оригинального текста, внедрение музыкальных или танцевальных элементов в повествование, новые акценты на костюмы и декорации предлагают персонифицированный переход в новую медиасреду (от литературы в театр) с неким новым витком развития сюжета. Однако, в данном случае мы не имеем возможности оценить цифровой формат авторского полимодального продукта, предлагающего собственное прочтение истории.

В качестве эксперимента в данном учебном году формой итоговой аттестации по курсу «Литература страны изучаемого языка» стало задание на создание индивидуального трансмедийного проекта – англоязычного буктрейлера к роману определенного исторического периода британской литературы. Будучи современным техническим способом представления книги, буктрейлер представляет собой небольшой (до 3 минут) рекламный видеоролик по мотивом литературного произведения, направленный на пробуждения интереса одноклассников к его прочтению и отражающее авторское видение его идей. Согласно требованиям задания, обучающиеся должны использовать разнообразные медиаматериалы (видео, иллюстрации, закадровый и внутрикадровый текст, музыкальное оформление, собственную озвучку, шумы). Техника представления буктрейлера не ограничена и может представлять собой постановочное видео или видеоролики презентации, скрайбинга, музыкального клипа, анимации, игрового ролика и т. д. Соответственно, буктрейлер может быть выполнен в любом

жанре: мультфильм, комикс, игровой ролик, короткометражный фильм, слайд-шоу, видеофильм, спектакль, рекламный ролик, компьютерная графика, видеоклип, музыкальный клип и др.

Помимо обязательного критерия – оригинальности работы, буктрейлер будет оцениваться согласно таким параметрам, как: 1. Информативность и полнота раскрытия темы книги; 2. оригинальность содержания и формы работы; 3. техническая сложность исполнения работы; 4. эстетика оформления и дизайн; 5. органичность сочетания видеоряда, звукового сопровождения и содержания книги; 6. правильность языкового оформления работы.

Предполагается, что данный формат творческой работы станет эффективным инструментом оценки обучающегося, основанного на учете качества выполненного проекта и степени его творческой и познавательной активности. Помимо этого, внедрение подобных новых технологий, соответствующих запросам современного общества, становится важным фактором повышения мотивации обучающегося, развития его жестких и гибких навыков, важных для формирования всесторонне развитого профессионала будущего.

Список литературы

1. *Jenkins, H.* Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. NYU Press, 2011.
2. *Бычкова О.И.* Сетевая литература: вопросы формы и стиля // Наследие веков. 2015. № 2. С. 55–59.
3. *Красий Л.А.* Роль трансмедийных технологий в интернет- коммуникации // Молодой исследователь Дона. 2017. № 4 (7). С. 187–194.
4. *Урбан К.Н., Токарь О.В.* Особенности сетевой литературы, отличия и сходства с традиционной литературой // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2019. № 2 (225). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-setevoy-literatury-otlichiya-i-shodstva-s-traditsionnoy-literaturoy> (дата обращения: 30.11.2024).

ДОСУГОВОЕ ЧТЕНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье приводятся результаты опроса студентов факультета журналистики, посвященного досуговому чтению на иностранном языке (на примере английского языка). Цель исследования – определить отношение учащихся к чтению на иностранном языке, выявить читательские привычки и предпочтения студентов, а также трудности, с которыми они сталкиваются при чтении на иностранном языке во внеучебное время. В результате исследования формулируются возможные способы адаптации студентов к чтению на иностранном языке, которые призваны сделать досуговое чтение регулярной деятельностью, способствующей не только языковому развитию, но и получению удовольствия.

Ключевые слова: английский язык, чтение, досуговое чтение, рекреационное чтение, обучение чтению, внеаудиторное чтение, чтение на иностранном языке.

Досуговое чтение на иностранном языке представляет собой значимый инструмент для развития языковых навыков студентов, особенно в условиях, когда в университете отсутствует курс внеаудиторного или домашнего чтения. В современных образовательных реалиях такая практика остается на усмотрение самих студентов, и они, как показывает проведенный в данном исследовании опрос, осознают важность этого вида деятельности, считая его значимой частью обучения. Понимание целей и мотивации обучающихся, типичных сложностей, с которыми они сталкиваются, изучение стратегий их преодоления позволит преподавателям, даже в условиях отсутствия специальных занятий по домашнему чтению, более эффективно направлять студентов в самостоятельной практике, оказывать консультативную помощь и предлагать методики, способствующие решению возникающих проблем. Это представляется наиболее важным ввиду полной самостоятельности студентов в организации процесса.

Одно из наиболее полных определений досугового чтения, сформулировала Международная ассоциация грамотности (International Literacy Association, ранее – International Reading Association). «Досуговое чтение, также известное как рекреационное чтение, чтение для удовольствия, свободное добровольное чтение и независимое чтение, – это независимое чтение самостоятельно выбранного непрерывного текста для широкого круга личных и социальных целей. Оно может происходить как в учебном заведении, так и вне его, в любое время. Читатели делают выбор из широкого спектра текстов, включая, но не исключая, художественную литературу, «нон-фикшн», книги с иллюстрациями, электронные книги, журналы, социальные сети, блоги, веб-сайты, газеты, комиксы и графические романы. Досуговое чтение, как правило, имеет внутреннюю или социальную мотивацию и является приятным занятием для читателя» [International Reading Association, 2014].

Несмотря на то, что досуговое чтение происходит вне рамок профессиональной или учебной деятельности, оно выполняет не только развлекательные, но и образовательные функции.

Прия и Понниа в своем исследовании указывают, что свободное чтение – важнейший компонент овладения иностранным языком. Оно способствует развитию всех составляющих языковой компетенции, включая грамматическую, лексическую, орфографическую, синтаксическую и стилистическую, а также помогает более свободно владеть языком. Воспринимая доступный для понимания материал в расслабленной обстановке и при отсутствии стресса, читающие в свободное от учебы время учащиеся овладевают языком на подсознательном уровне, а компонент удовольствия от чте-

ния вне учебы снижает уровень тревожности учащихся [Priya, Ponniah, 2013]. Исследование финских ученых Пиетила и Мерикиви выявило, что учащиеся, регулярно читающие на иностранном языке, имеют значительно больший словарный запас по сравнению с теми, кто не читает, особенно если речь идет о регулярном чтении в свободное от учебы время [Pietilä, Merikivi, 2014]. Исследование Бордонаро, проведенное среди иностранных студентов в Канаде, показало, что они активно используют библиотечные и онлайн-ресурсы для досугового чтения на английском (неродном) языке и считают, что это улучшает их языковые навыки, а также облегчает адаптацию в академической среде [Bordonaro, 2011].

Для исследования проблемы досугового чтения на английском языке был проведен опрос среди студентов бакалавриата МГИМО (У) МИД РФ, обучающихся на факультете Международной журналистики. В нем приняли участие 67 человек (64 девочки и 3 мальчика). Из них 7 человек – студенты первого курса, 14 человек – студенты второго курса, 28 человек – студенты третьего курса и 18 человек – студенты 4 курса. Английский язык как первый иностранный изучают 44 студента, как второй иностранный – 23 студента.

Отношение к чтению на иностранном языке в свободное от учебы время, частота чтения и читательские привычки студентов. Результаты опроса показывают, что, несмотря на значительный интерес к чтению на английском языке среди студентов, для большинства из них этот интерес так и не перерос в устойчивую привычку. Наибольшая доля респондентов (46,3%) редко читают на английском, но при этом высказывают желание читать чаще. Значительная часть студентов (15%) читают, несмотря на трудности, и не всегда испытывают интерес. При этом только 17,9% опрошенных читают на английском языке с удовольствием. Такой же процент студентов (17,9%) начинают читать, но достаточно быстро бросают, а 3% признают, что чтение на английском языке вызывает у них негативное отношение и они почти никогда не читают «для себя».

Большинство студентов (61,2%) считают, что чтение на английском языке в свободное время значительно улучшает их языковые навыки. Еще 34,3% полагают, что это немного улучшает их уровень владения языком, и лишь небольшая часть респондентов (1,5%) не видит прогресса, а 3% затрудняются ответить.

Когда студенты замечают улучшения, они чаще всего проявляются в увеличении словарного запаса (67,7%) и в беглости и скорости чтения (47,7%). Другие области, в которых студенты отмечают положительные изменения, включают понимание содержания и структуры текста (40%), общую уверенность в чтении на английском языке (44,6%) и понимание грамматики и синтаксиса (30,8%). Кроме того, некоторые студенты отмечают, что чтение способствует более глубокому пониманию культурного контекста и реалий (30%) и улучшению чувствительности к стилю автора и литературным приемам (26,2%).

Что касается частоты чтения, наиболее частотным показателем здесь является чтение 1–2 раза в месяц (37,3%), это свидетельствует о том, что студенты, несмотря на нечастое обращение к чтению на иностранном языке, все же проявляют к нему периодический интерес. Чтение раз в полгода или раз в год характерно для 37,3% респондентов (25,4% и 11,9% соответственно). Только 16,4% читают на английском еженедельно, и лишь 4,5% – ежедневно.

В целом, результаты указывают на неоднородность интересов и привычек студентов в отношении чтения на иностранном языке в свободное от учебы время: с одной стороны, они осознают пользу досугового чтения и хотели бы читать больше, с другой – лишь немногие читают регулярно и с удовольствием. То, что студенты часто бросают чтение, может говорить о возникновении у них трудностей, с которыми они не могут справиться самостоятельно.

Предпочтения студентов в выборе текстов для досугового чтения. Наиболее часто опрошенные студенты читают развлекательные статьи (56,7%) и статьи в зарубежных новостных изданиях

(55,2%). Следом за этим идут классическая литература (50,7%) и современная литература (35,8%), а также статьи, связанные со сферой профессиональных интересов (38,8%). Научные статьи менее популярны (17,9%). Также 22,4% респондентов предпочитают «фанатскую литературу и фанфикшн».

На выбор произведений для чтения чаще всего влияют интересная тематика или сюжет, этот фактор отметили 73,1% респондентов. Вторым по значимости является личный интерес к конкретному жанру – этот вариант отметили 53,7% респондентов. На третьем месте находятся отзывы и рейтинги в интернете (31,3%) и популярность произведения (34,3%). Рекомендации друзей или преподавателей (29,9%) также играют немаловажную роль. Менее значимыми, но все же важными факторами являются культурная ценность произведения (23,9%), рекомендации в социальных сетях или на литературных платформах (20,9%), а также польза для учебы или карьеры (20,9%). Случайный выбор, основанный на интуитивном интересе, также отмечен 20,9% респондентов. Меньше всего респонденты ориентируются на известность автора – этот критерий указали лишь 16,4% опрошенных.

Таким образом, можно сделать вывод, что досуговое чтение студентов на английском языке преимущественно направлено на получение актуальной информации в доступной форме, однако, значительно выражен и интерес к произведениям, обладающим высокой художественной и культурной ценностью, а также к профессиональной литературе. При выборе же произведения для чтения на английском языке студенты в первую очередь ориентируются на личный интерес к сюжету и жанру, а также на популярность книги или отзывы о ней. При этом образовательные, карьерные и культурные факторы играют вспомогательную, но не ключевую роль.

Трудности, возникающие у студентов при досуговом чтении на иностранном языке. Результаты опроса показывают, что чтение на английском языке вызывает у студентов ряд трудностей, которые частично пересекаются с теми, что возникают и при чтении на родном языке.

Наиболее распространенной проблемой является необходимость часто уточнять значение незнакомых слов, выражений и конструкций, что отметили 76,1% респондентов. Это, в первую очередь, говорит о нехватке словарного запаса и опыта чтения на иностранном языке, а также может объясняться высокой сложностью текстов, которые выбирают студенты. При чтении на родном языке эта проблема встречается только у 4,5% респондентов.

В то же время, трудности с удержанием внимания испытывают 47,8% респондентов, что лишь незначительно превышает аналогичный показатель при чтении на родном языке (40,3%). Соответственно, проблемы с концентрацией при чтении присущи студентам в целом, независимо от языка, хотя тексты на английском, вероятно, требуют большей сосредоточенности из-за сложности восприятия.

Еще одной универсальной преградой для досугового чтения является недостаток времени: для чтения на иностранном языке этот параметр отметили 52,2% респондентов, что совпадает с аналогичным показателем для чтения на родном языке (53,7%).

Общей проблемой можно назвать и отсутствие мотивации к чтению. Для чтения на английском языке эта проблема актуальна для 10,4% студентов, что соотносимо с аналогичным показателем для чтения на родном языке (11,9%). Однако, стоит отметить, что процент респондентов с нехваткой мотивации в обоих случаях довольно низкий.

Большой объем текста как проблему при чтении на английском языке отметили 14,9% студентов, в то время как на родном языке этот показатель выше – 25,4%. Это может объясняться тем, что для чтения на иностранном языке студенты предпочитают выбирать короткие тексты, более легкие для восприятия.

Также значительное число студентов испытывают потерю интереса из-за медленного прогресса (26,9%) из-за необходимости часто возвращаться к прочитанному (32,4%) и неуверенности в пра-

вильном понимании текста (19,4%), а также из-за ощущения, что чтение слишком утомительно или требует много усилий (34%). Эти показатели значительно выше, чем при чтении на родном языке (3%, 10,4%, 1,5% и 17,9% соответственно). Можно предположить, что студенты, читая на английском языке, испытывают слишком большую когнитивную нагрузку, которая приводит к возникновению чувства неудовлетворенности, усталости и фрустрации.

Кроме того, 11,9% респондентов отметили как трудность непонимание культурного контекста при чтении на иностранном языке, в то время как при чтении на родном языке процент студентов, испытывающих данную проблему, снижается до 3%. Это говорит о том, что некоторые студенты сталкиваются с разрывом между собственным культурным опытом и теми реалиями, которые представлены в англоязычных текстах, а также подчеркивает необходимость не только развития языковых навыков, но и расширения знаний о культуре англоязычных стран.

Готовность студентов преодолевать трудности. Согласно результатам опроса, большинство студентов при столкновении с трудностями в чтении на английском языке прерывают процесс: 38,8% респондентов отмечают, что бросают чтение «очень часто», а 7,5% – «почти всегда». При этом 35,8% студентов заявили, что «иногда» прекращают чтение, и лишь меньшая часть респондентов отмечает, что они редко останавливаются: «очень редко» – 11,9%, и «никогда» – только 6%. Таким образом, большинство студентов (82,1%) склонны прерывать чтение на английском языке при возникновении сложностей.

Что касается причин, из-за которых студенты чаще всего бросают чтение, здесь на первом месте находится недостаток времени, который отметили 50,7% опрошенных. Следующим по значимости фактором является необходимость часто уточнять значение незнакомых слов, выражений и конструкций – 41,8%. Другими значимыми причинами стали: большой объем текста (22,4%), ощущение утомляемости от чтения (22,4%), сложности с удержанием внимания (17,9%), потеря интереса из-за медленного прогресса (14,9%), и частое возвращение к прочитанному для уточнения смысла (14,9%). Меньшее число респондентов связывают желание бросить текст с неуверенностью в правильном понимании (13,4%), отсутствием мотивации (10,4%), несоответствием текста их интересам (7,5%), или непониманием культурного контекста (4,5%).

Эти данные указывают на то, что студенты нуждаются в дополнительных стратегиях и инструментах для преодоления языковых трудностей и повышения уверенности при чтении текстов на иностранном языке, а также в рекомендациях по управлению временем для досугового чтения.

Методы преодоления трудностей, которые используют студенты. Для преодоления трудностей при чтении на английском языке большинство студентов активно используют онлайн-переводчики – этот способ выбрали 79,1% респондентов. Другой распространенной стратегией является запись новых слов и выражений для повторения, которую отметили 41,8% студентов. Чуть менее популярными способами являются паузы с возвращением к тексту позже (28,4%), а также использование заметок или конспектов и пропуск сложных частей текста – оба метода упомянули по 19,4% респондентов. Другие менее распространенные методы включают использование специальных приложений со встроенным словарем или параллельным переводом (10,4%), обсуждение текста с одноклассниками или друзьями (9%) и консультации с преподавателем или носителем языка (7,5%). Еще меньше студентов прибегают к чтению адаптированных версий текста (6%).

Результаты показывают, что студенты очень активно используют технические средства для преодоления языковых барьеров при чтении на английском языке. Однако такой подход не способствует развитию читательской самостоятельности студентов. Частое использование переводчиков может привести к тому, что студенты будут полагаться на готовый перевод, а не пытаться понять текст самостоятельно. Это ограничивает развитие навыков догадки по контексту и интерпретации значений слов и выражений, что важно для полноценного понимания текста. Кроме того, зависимость

от переводчиков может приводить к тому, что студенты будут чувствовать себя менее уверенно при взаимодействии с новым материалом. Со временем это может снизить мотивацию к самостоятельному чтению, так как сложные тексты будут казаться слишком сложными без поддержки технологий.

Возможные способы адаптации студентов к чтению на иностранном языке. Недостаточная частота и регулярность чтения, ощущение перегруженности, возникающее из-за непонимания текста и большого количества новых слов, отсутствие удовольствия и трудности с удержанием внимания свидетельствуют, в первую очередь, о необходимости адаптации студентов к непрерывному и длительному чтению на иностранном языке. Такая адаптация предполагает медленное и постепенное формирование навыков, которые сделают процесс досугового чтения более комфортным для учащихся. Одним из первых шагов к достижению этой цели, как представляется, должно быть снижение количества «неизвестного» в текстах для досугового чтения. Это может быть реализовано как через подбор текстов с меньшим количеством незнакомой лексики, так и через подбор текстов с более понятным и близким или знакомым студенту содержанием.

Во-первых, представляется полезным ориентировать студентов на чтение адаптированных текстов, соответствующих уровню их языкового развития, или превышающих его не более, чем на одну ступень. Как показывает опрос, адаптированная литература не пользуется среди студентов популярностью. К тому же, вокруг нее существует ряд предубеждений. Некоторые студенты могут считать, что чтение адаптированных текстов демонстрирует низкий уровень развития их языковых навыков, а потому они стремятся читать произведения в оригинале из желания доказать себе, что они владеют языком на высоком уровне. Кроме того, они могут думать, что адаптированные тексты не развивают их навыки должным образом, так как предполагают меньшую когнитивную нагрузку и содержат более скудный вокабуляр, а упрощение текста приводит к потере глубины сюжета и характеров персонажей. Однако именно слишком большая сложность оригинальных текстов и заставляет студентов бросать чтение. В связи с этим представляется важным дестигматизировать чтение адаптированной литературы среди студентов и информировать их о ресурсах, где можно приобрести или бесплатно загрузить адаптированные версии книг.

Во-вторых, можно привлечь студентов к чтению «фанфикшена» на изучаемом языке. Несмотря на возможную дискуссионность данного предложения, фанатская литература обладает рядом преимуществ. «Фанатская литература» обычно создается на основе известных сюжетов и вымышленных миров, заимствованных из популярных фильмов, сериалов, книг или видеоигр, что объединяется понятием «фандомы». В первую очередь, преимуществом является возможность самостоятельно находить произведения «по вкусу», что часто предлагают сайты для размещения фанфикшена, так учащиеся смогут сформировать подборку текстов, максимально соответствующих их интересам. Кроме того, так как большая часть фоновой информации уже известна читателям из оригинальных произведений, студентам будет легче ориентироваться в тексте, что, в свою очередь, позволит им чувствовать себя более уверенно. Помимо этого, тексты данного типа, как правило, характеризуются доступным стилем, приближенным к повседневной речи. Частое использование языковых клише и шаблонных конструкций, а также повторяющиеся лексические единицы могут помочь «автоматизировать» восприятие иностранного языка и поспособствовать интуитивному усвоению типичных грамматических и лексических структур. Однако несмотря на то, что фанфикшн может дать студентам возможность адаптироваться к более естественному, легкому и плавному восприятию текста в целом, у него есть и недостатки. Фанфики пишутся любителями, а не профессиональными авторами, поэтому их качество может сильно варьироваться. Кроме того, они редко представляют собой источник новых знаний и их образовательная ценность по сравнению с другими видами литературы мала. Фанфикшн может быть хорошим началом для вовлечения студентов в чтение, но важно дополнять его более качественными и разнообразными текстами.

Другой способ, который может облегчить адаптацию студентов к чтению на иностранном языке, – это чтение произведений, уже знакомых им на родном языке, в оригинале или в переводе на изучаемый иностранный язык. Знание сюжета в таком случае помогает снизить уровень неуверенности в правильном понимании текста, и дает возможность сосредоточиться на языковых аспектах произведения.

Как видно из опроса, подавляющее большинство студентов используют онлайн-переводчики для лучшего понимания текста. Безусловно, для успешного освоения навыков чтения на иностранном языке важно развивать у студентов стратегии самостоятельного чтения, которые помогут им преодолевать трудности и повышать уверенность в своих силах (работа с заголовками, догадка по контексту, поиск в окружающем тексте подсказок, синонимов, антонимов, примеров и пояснений). Однако, для многих студентов необходимость делать такое волевое усилие лишь затормозит и так небыстрый и сложный процесс чтения. Поэтому представляется возможным предложить студентам использовать приложения со встроенными словарями, которые позволят сохранять незнакомые слова для последующего повторения. Это также позволит быстро уточнять значение незнакомых слов без необходимости открывать сторонние приложения, что препятствует непрерывности процесса.

Подводя итог, необходимо сказать, что тема досугового чтения студентов является актуальной на сегодняшний день, а методы преодоления трудностей, которые возникают у студентов в процессе досугового чтения, и их эффективность требуют гораздо более тщательного и глубокого исследования.

Список литературы

1. *Bornodaro K.* Recreational Reading of International Students in Academic Libraries // *The Reading Matrix*. 2011. Vol. 11. № 3. P. 269–278.
2. International Reading Association. Leisure reading // A Joint Position Statement of the International Reading Association, The Canadian Children's Book Centre, and The National Council of Teachers of English. Newark, DE, 2014.
3. *Pietilä P., Merikivi R.* The Impact of Free-time Reading on Foreign Language Vocabulary Development // *Journal of Language Teaching and Research*. 2014. Vol. 5. № 1. P. 28–36.
4. *Priya J., Ponniah R.J.* Free Reading: A Powerful Tool for Acquiring a Second Language // *i-manager's Journal of English Language Teaching*. 2013. Vol. 3. № 1. P. 10–14.

КРЕАЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме развития эмоционального интеллекта школьников в контексте обучения иностранному языку. Рассмотрены понятие эмоционального интеллекта, его структурные компоненты, а также требования ФГОС среднего общего образования, предъявляемые к эмоциональной грамотности обучающихся. Освещается вопрос использования креализованного текста на уроке иностранного языка как одного из возможных средств развития эмоционального интеллекта школьников. Особое внимание уделяется комиксу как виду креализованного текста: определены критерии его отбора с целью внедрения в учебный процесс, а также выявлен дидактический потенциал комикса в развитии эмоционального интеллекта обучающихся.

Ключевые слова: креализованный текст, комикс, иностранный язык, эмоциональный интеллект школьников.

В обучении иностранному языку текст, являясь основной единицей коммуникации, служит основой для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. На уроках иностранного языка он функционирует, с одной стороны, как источник информации об известных личностях, различных событиях и пр., а с другой, как контекст, с помощью которого вводятся новые лексические единицы и/или грамматические структуры. При этом, однако, современные обучающиеся, обладая клиповым типом мышления, неспособны длительное время концентрировать свое внимание на объемных информативных материалах [Богданова, 2020; Семенова, 2021]. В связи с этим на занятиях по иностранному языку все более актуальным становится использование креализованных текстов.

В настоящее время креализованный текст является предметом исследования многих ученых как в педагогике, так и лингвистике. Данной теме посвящены работы таких исследователей, как Е.Е. Анисимова, К. Аскарлова, А.А. Бернацкая, М.Б. Ворошилова, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Очевидно, что в научной литературе существует большое количество дефиниций креализованного текста. Так, например, З.И. Трубина определяет данный вид текста как «*текст*, состоящий из двух разноплановых частей, а именно вербальной и невербальной, которые не могут существовать отдельно друг от друга» [Трубина, 2019: 163]. Л.Э. Семенова, в свою очередь, понимает под креализованным текстом «*особый тип визуальной информации*», отличительной особенностью которого также является «наличие двух частей – вербальной (речевой) и невербальной» [Семенова, 2021: 80]. Однако, наиболее полное определение рассматриваемому нами тексту дала Е.Е. Анисимова. По мнению исследователя, креализованный текст – это «текст, фактура которого состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [Анисимова, 2003: 8].

Проанализировав предложенные определения, можно сделать вывод о том, что отличительной чертой креализованного текста является его двусоставность: помимо текста, который может быть оформлен в различных видах, от целостного нарратива до надписи, состоящей из одной лексической единицы, немаловажное место занимает и невербальная составляющая, зачастую представленная в рисунках. Очевидно, что к креализованным текстам относятся разные виды текста, например, тексты рекламы, афиши, комиксы, плакаты и даже мемы. При этом ввиду своей лингговизуальной

специфики на уроках иностранного языка данные тексты выполняют ряд функций. Наиболее актуальными в рамках данной научной статьи, на наш взгляд, являются мотивационная, информационная, иллюстративная, коммуникативная и воспитательная функции [Семенова, 2021].

Рассмотрим более подробно такой вид креализованного текста, как комикс. Комиксы, как верно отмечают Н.В. Сырова, К.А. Голова, П.В. Кузнецова – это «графические романы, которые наполнены текстом и изображениями, необходимыми для передачи информации обучающимся» [Сырова, Голова, Кузнецова, 2022: 276]. В российской практике преподавания данный вид креализованных текстов появился относительно недавно, однако ввиду своего большого дидактического потенциала он активно внедряется в учебный процесс. Так, например, на уроках иностранного языка комикс может использоваться не только для достижения предметных, но метапредметных и личностных результатов обучения. Очевидно, что, разбираясь в сюжете, представленном на картинках, сопереживая героям и анализируя их поступки, прогнозируя дальнейшее развитие истории, работая над проектом по созданию собственного комикса с использованием изученной лексики и грамматики, обучающиеся развивают такие мягкие навыки, как умение взаимодействовать друг с другом, критически думать, а также эмоциональный интеллект, цифровую грамотность и креативность.

При этом, однако, несмотря на большой дидактический потенциал комиксов, важно указать на тот факт, что их внедрение в учебный процесс должно быть оправданным. Отбирая комиксы для работы на уроке иностранного языка, учителю необходимо руководствоваться следующими критериями:

- 1) соответствие языковой сложности этапу обучения в рамках программных требований;
- 2) соответствие содержания текущим учебным целям и интересам обучающихся;
- 3) качество оформления: комикс не должен быть перегружен объектами на картинке и яркими цветами.

Как уже указывалось ранее, комиксы можно внедрять в образовательный процесс не только с целью развития языковых навыков и речевых умений школьников, но и с целью достижения личностных результатов обучения иностранному языку. Одной из особенностей комикса является наличие в нем сжатой, но эмоционально окрашенной информации, благодаря чему данный вид креализованных текстов можно использовать на занятиях по иностранному языку для развития эмоционального интеллекта обучающихся. Необходимость развития эмоциональной грамотности школьников закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования. Согласно данному документу обучающиеся, осваивающие среднее общее образование, к завершению данной ступени должны овладеть определенными универсальными регулятивными действиями, часть которых является структурными элементами эмоционального интеллекта:

- самосознание, включающее способность понимать свое эмоциональное состояние, видеть направления развития собственной эмоциональной сферы, быть уверенным в себе;
- саморегулирование, включающее самоконтроль, умение принимать ответственность за свое поведение, способность адаптироваться к эмоциональным изменениям и проявлять гибкость, быть открытым новому;
- эмпатия, включающая способность понимать эмоциональное состояние других, учитывать его при осуществлении коммуникации, способность к сочувствию и сопереживанию;
- социальные навыки, включающие способность выстраивать отношения с другими людьми, заботиться, проявлять интерес и разрешать конфликты [8].

В этой связи необходимо указать, что под эмоциональным интеллектом понимается «способность человека оперировать эмоциональной информацией, то есть той, которую он получает (или передает) с помощью эмоций» [Шабанов, Алешина, 2019: 31]. Из данного определения следует, что развитый эмоциональный интеллект подразумевает не простое выражение широкого спектра эмоций, а их использование и управление ими в соответствии с определенной целью.

Описывая структуру эмоционального интеллекта, А. Алешина и С. Шабанов, выделяют в ней четыре аспекта: умение осознавать свои эмоции, умение осознавать эмоции других, умение управлять своими эмоциями, умение управлять эмоциями других [Шабанов, Алешина, 2019]. Однако, на наш взгляд, наиболее полной является структура эмоционального интеллекта, разработанная Е.А. Хлевной, Е.А. Сергиенко и Т.С. Киселевой. Исследователи выделяют такие компоненты рассматриваемого нами интеллекта, как:

- 1) распознавание эмоций, т. е. способность человека распознавать собственные эмоции и эмоции другого человека, опираясь на невербальную и паравербальную информацию;
- 2) использование эмоций для решения задач, т. е. способность, благодаря которой эмоции побуждают человека к умственной деятельности и, как следствие, выполнению конкретных задач;
- 3) понимание эмоций, т. е. способность устанавливать причины, вследствие которых у человека возникли определенные эмоции;
- 4) управление эмоциями, т. е. способность регулировать эмоции, пробуждать и направлять свои и чужие эмоции для достижения целей [Сергиенко, 2023].

Говоря о креализованном тексте как одном из средств развития эмоционального интеллекта обучающихся на уроке иностранного языка, необходимо отметить тот факт, что данный вид текста обладает широким спектром различных средств языковой выразительности. Так, например, в нем можно встретить многочисленные идиоматические конструкции и присущие конкретной культуре выражения, для декодирования которых читателю, в нашем случае школьникам, необходимо задействовать эмоциональный интеллект. При описании эмоций персонажей авторы нередко используют эпитеты, воспринимая которые читатель благодаря развитому эмоциональному интеллекту проявляет эмпатию по отношению к героям. Кроме того, в сюжетах креализованных текстов часто встречаются ситуации, требующие от обучающихся эмоционального отклика. Таковыми могут быть резкие изменения в сюжетной линии, контрастные описания как окружения, так и персонажей или даже юмор. Эмоции, спровоцированные подобными эпизодами, требуют регуляции, вследствие чего читатель учится осознавать и управлять собственными эмоциями. Таким образом, внедрение креализованных текстов на уроках иностранного языка не только улучшает языковые навыки и речевые умения обучающихся, но и развивает их эмоциональную грамотность, так как требует от школьников понимания эмоций персонажей, а также осмысления и верного выражения собственных эмоций как в целом, так и после прочтения креализованного текста и обсуждения поступков его героев.

Рассмотрим более подробно дидактический потенциал комикса как креализованного текста в развитии эмоционального интеллекта обучающихся. Как уже указывалось ранее, в комиксе информация о персонажах и их эмоциональном состоянии чаще передается в картинке, нежели в тексте. Благодаря этой особенности основная деятельность обучающихся при работе с данным видом креализованного текста на уроке иностранного языка переходит с чтения текстов на анализ ситуации, представленной на картинках. При этом, как верно отмечает А.В. Анищенко, «чем более упрощенным является изображение эмоции, тем меньше деталей должен воспринимать и перерабатывать реципиент и тем быстрее происходит процесс узнавания эмоций» [Анищенко, 2018: 73]. Очевидно, что чаще всего в комиксах представлены базовые эмоции, например, радость, гнев, удивление, печаль, отвращение, презрения и страха. При этом доступность понимания эмоции позволяет обучающимся проникнуть глубже в контекст, проявляя эмпатию по отношению к представленным персонажам и истории, разворачивающейся в комиксе.

Неоспоримым является тот факт, что планомерное внедрение комиксов в учебный процесс позволяет развить все структурные элементы эмоционального интеллекта обучающихся, выделенные Е.А. Хлевной, Е.А. Сергиенко и Т.С. Киселевой. Так, например, декодируя эмоции персонажей комикса, обучающиеся учатся их распознаванию. С распознаванием эмоций тесно связано и их понимание, т. е. выявление причин, вызвавших те или иные эмоции героев. Проецируя представленную в комиксе ситуацию на себя,

школьники, с одной стороны, развивают свою эмпатию, а с другой, могут не согласиться с теми эмоциями, которые переживают герои представленной в картинках истории. Следовательно анализ эмоций обучающихся, вызванных как отдельными поступками героев комикса, так и комиксом в целом, способствует лучшему пониманию школьниками как эмоций окружающих людей, так и своих собственных.

Очевидно, что одним из условий научения является вовлеченность обучающихся в образовательный процесс: положительные эмоции побуждают школьников к активной работе на уроках в целом и уроках иностранного языка, в частности. Как указывалось ранее, одним из критериев отбора комиксов с целью внедрения в учебный процесс является их соответствие не только языковому уровню обучающихся, но и их психолого-педагогическим особенностям, включая и интересы. В связи с этим задания по инсценировке прочитанного комикса или разработке своей собственной истории в картинках всегда находят эмоциональный отклик у обучающихся, что положительно влияет на результативность их учебной деятельности.

Таким образом, комиксы как вид креализованного текста обладают большим дидактическим потенциалом в контексте достижения не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов обучения иностранному языку. Так, например, говоря об использовании в учебном процессе данного вида креализованного текста с целью развития эмоционального интеллекта обучающихся, мы можем утверждать, что благодаря анализу визуального материала, представленного в комиксе, происходит распознавание и понимание школьниками эмоций героев. Кроме того, проецируя поступки и эмоции персонажей на себя, обучающиеся учатся не только эмпатии, но и пониманию своего собственного эмоционального состояния. Инсценировка прочитанной в картинках истории и создание своей собственной истории, подразумевающие эмоциональную вовлеченность обучающихся, способствуют более эффективному научению иностранному языку в целом и более качественному выполнению школьниками отдельных учебных задач, в частности.

Список литературы

1. *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на основе креализованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. *Анищенко А. В.* К вопросу о концептуализации эмоций в немецкоязычном комиксе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 9 (801). С. 69–77.
3. *Богданова В. О.* Дидактический потенциал комикса // Социум и власть. 2020. № 6 (86). С. 79–87.
4. *Семенова Л. Э.* Образовательные возможности комиксов и карикатур: аналитический обзор // Нижегородское образование. 2021. № 3. С. 78–87.
5. *Сергиенко Е. А.* Эмоциональный интеллект во благо всей семьи. 2-е изд. М.: «Издательство АСТ», 2023.
6. *Сырова Н. В., Голова К. А., Кузнецова П. В.* Комикс как метод развития композиционного мышления у обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2022. С. 275–277.
7. *Трубина З. И.* Лингводидактический потенциал креализованных текстов // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2019. С. 163–174.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения: 26.11.2024).
9. *Шабанов С., Алешина А.* Эмоциональный интеллект. Российская практик. 6-е изд. М: Манн, Иванов и Фербер, 2019.

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена особенностям включения страноведческой компоненты при обучении немецкому языку в техническом вузе. Автор при этом опирается на свой опыт преподавания в РТУ МИРЭА. Особо подчеркивается необходимость тщательного отбора материалов в условиях малого количества аудиторных часов. По мнению автора, страноведческие материалы должны отвечать следующим требованиям: доступность, компактность, актуальность. При этом преимущество отдается текстовым и визуальным материалам. Далее в статье приводится анализ ряда страноведческих материалов с точки зрения их полезности и эффективности в процессе обучения.

Ключевые слова: методика преподавания, иностранный язык, немецкий язык, страноведение, иноязычная коммуникативная компетенция, технический вуз, дидактика.

Как известно, страноведческий компонент в процессе обучения иностранному языку обладает важными функциями приобщения студентов к культуре, в рамках которой развивается изучаемый язык [Мартынов, Хлопова 2022: 191; Клэстер, Шарапова, 2023: 57]. Без соответствующих знаний и навыков невозможно адекватное взаимопонимание с носителями языка, а также понимания логики развития и функционирования изучаемой культуры. Эти факты общепризнаны в специальной литературе, но вместе с тем приходится констатировать, что большинство разработок относится к преподаванию страноведческого компонента в профильных вузах [Бароненко, Райсвих, Скоробренко, 2024; Романова, 2016; Беляева 2007].

Как известно, главной целью обучения иностранному языку в непрофильном вузе является формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, то есть тех знаний, умений и навыков, которые позволяют специалистам в различных областях осуществлять коммуникацию на иностранном языке (чтение и анализ специализированной литературы, переписка и т. п.). Вместе с тем нельзя не отметить такой важнейший фактор, как малое количество часов, выделяемое на изучение иностранного языка в технических вузах. Для сравнения укажем, что Российском технологическом университете (РТУ МИРЭА) на изучение иностранного языка отводится одно занятие в неделю в течение четырех семестров (для бакалавров), при этом немецкий и французский изучаются только с нуля. Это ставит преподавателя перед необходимостью тщательного отбора материалов, не относящихся к непосредственным профессиональным компетенциям студентов.

При подготовке настоящей статьи был использован собственный опыт автора в преподавании страноведческого компонента немецкого языка в РТУ МИРЭА. В первую очередь внимание будет уделено следующим аспектам: 1) критерии отбора страноведческих материалов, 2) особенности их использования на занятиях, 3) оценка их эффективности. Автор не претендует на исчерпывающий анализ заявленной темы и абсолютную объективность, однако надеется, что его наработки и выводы будут полезны другим коллегам.

Перед тем, как переходить к непосредственному анализу заявленной проблематики, вкратце обозначим основные условия, в рамках которых ведется обучение иностранному (немецкому) языку в РТУ МИРЭА, так как это важно для общего понимания контекста, в котором осуществляется введения страноведческого компонента. Поскольку обучение немецкому ведется с нуля, весь первый курс посвящен изучению базовых языковых аспектов (фонетика, грамматические и лексические основы).

На втором курсе продолжается освоение базовой лексики и грамматики, но к этому добавляются специализированные материалы преимущественно технической направленности (электротехника, робототехника, ИТ и т. д.), которые соответствуют профилю подготовки студентов. При этом все группы немецкого языка – сборные, поэтому на занятиях приходится чередовать материалы разной направленности, поскольку концентрироваться на чем-то одном возможности нет.

Прежде всего обозначим важнейшие критерии, которых следует придерживаться при отборе страноведческих материалов для занятий. Среди таковых назовем следующие дидактические принципы, которым должны соответствовать эти материалы:

1. Доступность – используемые материалы должны соответствовать текущему уровню языковой подготовки студентов, им не стоит быть ни слишком простыми, ни слишком сложными. Кроме того, здесь можно говорить не только о сугубо языковой, но и культурной доступности: лучше, когда студенты уже обладают хотя бы базовыми знаниями в рамках рассматриваемых страноведческих вопросов;
2. Компактность – в силу ограниченности времени материалы не должны иметь слишком большой объем (не в последнюю очередь из-за того, что работа над очень пространственными материалами часто носит монотонный характер, что может отрицательно сказываться на мотивации обучающихся). Желательно, чтобы он не превышал того объема, который есть возможность разобрать в рамках аудиторного занятия;
3. Актуальность – используемые материалы не должны содержать устаревшей информации (это касается не только собственно языковых, но и метаязыковых аспектов), что требует периодического обновления существующего фонда страноведческих текстов.

В силу ряда вышеназванных причин на занятиях мы отдаем предпочтение текстовым и визуальным материалам. Видеоматериалы мы практически не используем по той причине, что они требуют более значительных временных затрат.

Отметим ряд конкретных текстовых материалов, которые, как нам кажется, соответствуют этим требованиям и которые мы используем на занятиях. В частности, в конце первого года обучения мы используем два текста из курса Themen Aktuell A1: первый посвящен распространению немецкого языка в различных странах Европы [Aufderstraße, Bock, Gerdes, 2003: 120–121], второй – основным берлинским достопримечательностям и тем изменениям, которым подверглась столица после воссоединения страны [Aufderstraße, Bock, Gerdes, 2003: 102–103]. Нужно отметить, что использование этих текстов требует предварительного пояснения некоторых грамматических аспектов, еще не изученных на занятиях (в частности, здесь встречаются перфектные и пассивные формы, которые анализируются только на втором курсе обучения), а также предварительного ознакомления студентов с новыми для них лексическими единицами. Это можно сделать разными путями в зависимости от уровня и способностей студентов конкретной группы: как посредством простого предоставления перечня соответствующих слов, так и более творчески, мотивируя их языковую догадку с помощью наводящих вопросов, иллюстраций и т. п.

Как бы то ни было, в целом эти материалы вполне доступны и полезны как раз на начальном этапе изучения немецкого, когда сведения о месте и степени распространенности языка могут послужить дополнительным фактором повышения мотивации (для многих студентов оказывается сюрпризом тот факт, что на немецком языке говорят далеко не только в Германии). Кроме того, текст о распространенности немецкого сопровождается картой Германии, на которой указаны как соседи страны, так и все федеративные земли. Как минимум общее представление о том, как устроена Германия в административном отношении, кажется нам необходимым для студентов. То же самое можно сказать и о сведениях относительно основных достопримечательностей, названия которых полезно знать всем изучающим немецкий язык. Чтение и обсуждение соответствующего текста

можно также сопроводить кратким пояснением того, в каких условиях и по каким причинам страна была разделена и впоследствии вновь объединилась.

В качестве бонусного материала (обычно это касается сильных групп, с которыми освоение основной программы происходит в ускоренном режиме) при условии наличия дополнительного времени можно подключить текст из этого же учебника, посвященный основным сортам немецкого пива [Aufderstraße, Bock, Gerdes, 2003: 42]. В силу гендерной специфики (большинство студентов – юноши) эта тематика вызывает повышенный интерес, кроме того, она имеет и важное значение для немецкой культуры, поэтому знакомство с ней не будет лишним. Текст (и вообще соответствующая тематика) отличается повышенным содержанием специфической лексики, но при условии предварительного ознакомления с ней (например, в формате домашнего чтения) понимание темы не вызовет затруднений.

На втором курсе обучения в части текстов первостепенное внимание уделяется, как уже отмечалось выше, специализированным материалам. Однако находится возможность и для разбора некоторых страноведческих аспектов. В частности, на занятиях мы используем два текста из классического учебника для неязыковых вузов В. Завьяловой и Л. Ильиной (этот учебник используется в РТУ МИРЭА как базовый при изучении общеграмматического и лексического курса). Фактически это один объемный текст, разделенный на две части. Первый из них озаглавлен «Eine Reise nach Deutschland» и посвящен преимущественно Берлину, а также, в меньшей степени, Франкфурту [Завьялова, Ильина, 2011: 193–195]. Текст прилагается к уроку, посвященному разбору претерита, и с этой точки зрения его использование также очень полезно, поскольку позволяет проанализировать большое количество как правильных, так и неправильных глаголов в этой временной форме. Есть здесь и другие времена (презенс, перфект и футурум I), что полезно для сравнения и сопоставления особенностей употребления различных временных форм.

Относительно отработки собственно страноведческой компоненты на материале этого текста мы можем сказать следующее. Помимо перечня ряда берлинских достопримечательностей (в этом отношении этот текст хорошо дополняет предыдущий из Themen Aktuell на аналогичную тематику) здесь представлен не только обзор ключевых франкфуртских достопримечательностей, но и дается несколько отсылок к некоторым важным событиям немецкой истории. Речь идет о «Весне народов» 1848 г. и о распространении книгопечатания – это события, в той или иной мере связанные с историей Франкфурта. Как показывает опыт, лишь незначительное число студентов знает, что это за события и с какими процессами они связаны (так, в текущем учебном году из девяти групп второго курса, с которыми разбирался этот текст, лишь один студент смог ответить на вопрос «Что произошло в немецких государствах и многих других странах Европы в 1848 г?»). Конечно, знание таких вещей для студентов непрофильного вуза не является обязательным, однако это обогащает их культурный багаж и повышает общий уровень эрудированности и образованности.

Второй страноведческий текст под названием «Eine Reise von Hamburg nach München» посвящен основным достопримечательностям ряда немецких городов (Гамбург, Мюнстер, Дюссельдорф, Кёльн) [Завьялова, Ильина, 2011: 272–273]. Его полезно использовать в период прохождения таких тем, как придаточные предложения и пассивный залог, поскольку здесь имеется большое количество соответствующих форм. То же самое можно сказать и о всех прошедших временах активного залога.

Помимо ознакомления с основными достопримечательностями, в чисто страноведческом отношении текст интересен своими сведениями о начальном периоде немецкой истории, в частности, информацией о роли в ней Римской империи. Это позволяет дать студентам определенный культурный контекст, который позволит им лучше понять место Германии в общеевропейской истории и, шире, культуре.

С большей или меньшей долей условности к страноведческой тематике можно отнести материал, посвященный высшему образованию в Германии, точнее, структуре немецких вузов [34-Steinmetz,

Dintera, 2014: 35]. Это один из обязательных текстов, которые разбираются во втором семестре 2 курса. Здесь кратко и в то же время вполне исчерпывающе показано, чем отличаются друг от друга различные типы вузов Германии, в чем их сильные стороны. Есть здесь также краткая информация и о двойном профессиональном образовании. В целом эта тема обладает значительным общеобразовательным потенциалом, поскольку представляет широкое поле для сравнения системы высшего образования в изучаемой стране с аналогичной системой других стран, в первую очередь России. Как показывает наш опыт, далеко не все студенты с ней знакомы, таким образом, изучение этой темы на занятиях по иностранному языку обогащает общую эрудированность и образованность обучающихся.

Текстовые материалы можно успешно сочетать с визуальными, особенно когда речь идет о текстах сравнительно большого объема. К визуальным материалам относятся фотографии различных немецких достопримечательностей, причем автор по возможности отдает предпочтение собственным снимкам: как показывает практика, такие материалы вызывают у студентов больший интерес, чем фотографии из сети интернет. Среди наиболее популярных достопримечательностей, о которых стабильно слышали хотя бы некоторые студенты, следует назвать Кёльнский собор – знаменитейший образец немецкой готики. Из-за своего эффектного внешнего вида он вызывает как минимум любопытство, что можно использовать в процессе занятия, проведя обсуждение или сравнение с другими зданиями. В качестве другого объекта для сравнения можно выбрать Берлинский собор, еще один знаковый архитектурный памятник, но уже из немецкой столицы. Таким образом, для визуальных материалов можно выделить дополнительные критерии отбора, в частности узнаваемость и эффектный внешний вид.

Использование фотоматериалов в процессе чтения и обсуждения текстов страноведческой тематики вносит в процесс занятия необходимое разнообразие и позволяет избежать монотонности, а также способствует развитию навыков устной речи при условии выполнения соответствующих заданий с опорой на эти фотоматериалы.

Попутно отметим, что визуальные материалы могут использоваться и вне узкострановедческой тематики, например, при изучении немецкой системы высшего образования и ее сравнения с российской. Студентам можно показывать фотографии ряда немецких вузов в зависимости от их профиля, стимулируя проводить сравнения и сопоставления с вузами других стран. Можно ограничиться изображениями наиболее известных / интересных с исторической и архитектурной точек зрения зданий (Университет Гумбольдта, Боннский университет и т. д.).

В завершение коснемся такого момента, как эффективность использования подобного материала в процессе обучения. Конечно, в условиях действия человеческого фактора, который играет здесь большое значение, оценить эту эффективность количественно весьма трудно. Однако польза страноведческой компоненты при обучении техническому языку кажется нам несомненной по следующим причинам: 1) она вносит в процесс обучения необходимое разнообразие; 2) она способствует ознакомлению студентов с культурой страны изучаемого языка; 3) она повышает общий культурный уровень обучающихся. Стабильный интерес студентов к этой тематике на занятиях лишь подтверждает сказанное выше.

Список литературы

1. Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Педагогические возможности применения социокультурного подхода к учебному курсу «Страноведение Германии» // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 3. С. 61–80.
2. Беляева Л. А. О характере установления преемственной связи курса страноведения и практических занятий по немецкому языку в языковом педагогическом вузе // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». 2007. № 7 (29). С. 12–16.

3. Завьялова В. М., Ильина Л. В. Практический курс немецкого языка. Начальный этап. М.: КДУ, 2011.
4. Клёстер А. М., Шарапова Т. Н. Методика преподавания страноведения в курсе немецкого языка в неязыковом вузе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 3 (90). С. 56–61.
5. Мартынов В. С., Хлопова А. И. Преподавание страноведения Германии в рамках практического курса немецкого языка // Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование. 2022. № 12 (141). С. 191–193.
6. Романова О. В. Межкультурное страноведение в обучении немецкому языку студентов гуманитарных факультетов МПГУ // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. К. Гака. М.: МПГУ, 2016. С. 138–140.
7. Aufderstraße H., Bock H., Gerdes M., Müller J., Müller H. Themen Aktuell 1. Kursbuch. Berlin: Max Hueber Verlag, 2003.
8. Steinmetz M., Dintera H. Deutsch für Ingenieure. Ein DaF-Lehrwerk für Studierende ingenieurwissenschaftlicher Fächer. Berlin: Springer, 2014.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРИСТАВКИ ПЕРЕ-)

Аннотация. В статье рассматривается важность использования когнитивной модели языка как эффективного инструмента в обучении русскому как иностранному, в частности в обучении глаголам действия, где приставки имеют важную роль и представляют значительную сложность для изучающих русский язык. В работе впервые рассматриваются и пересматриваются значения приставки *пере-* на основе исследования радиальных глагольных категорий Л. Янды. Модернизируется и дополняется семантическая сеть приставки *пере-*. В статье приводятся практические результаты эмпирического исследования, которые могут найти применение на уроках РКИ. Модели значений приставки *пере-* сопровождаются реальными примерами употребления и наглядными схемами.

Ключевые слова: когнитивная модель, прототип, прототипическое значение, РКИ, приставки, глагол действия, Янда, семантическая сеть, русский язык, контекстуальное значение.

Когнитивная модель языка играет ключевую роль в процессе освоения иностранных языков. Это особенно актуально для изучения русского языка как иностранного, где приставки занимают важное место.

Понимание механизмов образования слов с помощью приставок существенно облегчает процесс овладения языком. В контексте обучения русскому как иностранному иностранные студенты сталкиваются с множеством сложностей, связанных с многообразием приставок в русском языке и множеством их контекстуальных значений. Приставки могут менять значение слов в зависимости от контекста, что представляет собой настоящую головоломку для многих обучающихся. Именно в таких случаях когнитивные модели могут предоставить полезные инструменты как для процесса запоминания, так и дальнейшего использования новых лексических единиц.

В рамках статьи мы рассмотрим когнитивную модель Л. Янды для приставки *пере-*, в основе которой лежит «прототипический экземпляр» – наиболее характерный ее представитель, обладающий наибольшим количеством связей с другими членами той же категории [Lewandowska-Tomaszczyk, 2007: 155], актуализируем значения приставок, сопроводив их комментариями, изображениями и примерами.

Л. Янда в своем исследовании, посвященном анализу русских приставок, опирается на модель радиальных категорий, включающую сопоставление естественных перфективов (формируемых с помощью «чистовидовых» или семантически «пустых» приставок) со свойствами перфективов специализированных (лексическое значение которых отличается от лексического значения соответствующего бесприставочного глагола) и комплексных (в которых приставка ограничивает действие, описываемое бесприставочным глаголом) [Янда, 2013].

Прототипическое значение приставки *пере-* определено как TRANSFER, то есть передвижение из одного места в другое, часто включающее преодоление какого-либо барьера таким образом. Подобное движение воспринимается как арочное, проходящее по траектории дуги. Ключевым аспектом, связующим все значения этой приставки, является наличие двух сторон взаимодействия. Среди работ отечественных ученых стоит выделить исследование русских приставок М.А. Кронгауза, который также отмечал связную семантическую систему приставок, в которой «значения одной приставки связаны между собой непосредственно или опосредованно» [Кронгауз, 1998: 110].

- (1) Мы перешли через дорогу на другую сторону улицы.
- (2) Я переехала из Москвы в Санкт-Петербург.



Рис. 1. Прототипическое значение приставки пере-

Пространственные значения приставок являются наиболее прототипическими, так как отталкиваются от нашего опыта непосредственного взаимодействия с внешним миром. Дж. Лакофф и М. Джонсон настаивают, что «обычно нефизическое концептуализируется в терминах физического, то есть мы концептуализируем то, что определено менее четко, в терминах того, что определено более четко» [Лакофф, 2004: 96].

Метафорическое расширение приставки *пере-* наглядно продемонстрировано на следующих примерах (3,4):

- (3) Оплату можно перевести на карту.
- (4) Я перевела предложение с итальянского на русский.

Восприятие воображаемой траектории движения как дугообразной оказывается ключевым и в других значениях. Например, значение 2 SUPERIORITY (превосходство) связано с идеей опережения. В таком случае речь идет не о преодолении некоего барьера, а об опережении противника: «Догнать и перегнать», *перехитрить*, *переплюнуть*, *перемотать (рекламу)*.

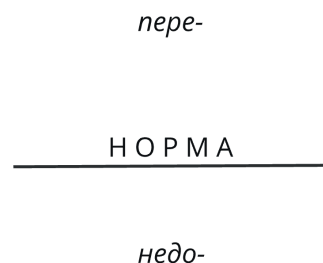


Рис. 2. Значение 2 (SUPERIORITY) приставки пере-

Значение 3 (OVERDO, перебор) и значение 2 (SUPERIORITY, превосходство) также обусловлены прототипический дугой, то есть превышением нормы: *пересолить*, *переперчить*, *переборщить*, *переоценить*, *передание*, *перенаселение*.

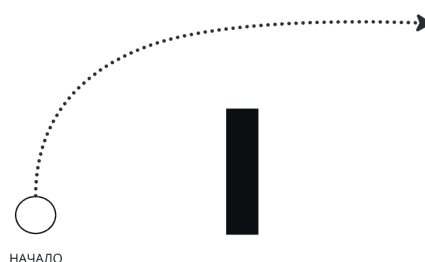


Рис. 3. Значение 3 (OVERDO) приставки пере-

В значении 3 (OVERDO, перебор) отражается наш физический опыт пространственной ориентации в мире и взаимодействия с другими материальными объектами. Обратное значение, указывающее на дефицит, нехватку, положение «ниже нормы», выражается приставкой *недо-*. Значение 4 (REDO, повтор) связано с движением по кругу, как если бы движение по дуге не ограничивалось 180 градусами, а делало полный круг и возвращалось в исходную точку:

- (5) Я перечитала «Анну Каренину».
- (6) Мы любим пересматривать советские фильмы.
- (7) Я сейчас занят, потом перезвоню.



Рис. 4. Значение 4 (REDO) приставки пере-

Стоит отметить, что приставка может указывать не только на повторение самого действия, но и на его новый продукт.

Значение 5 (DURATION/OVERCOME, длительность/преодоление) реализуется во временной области и также соотносится с идеей преодоления сложностей, испытаний, барьера, под которым может представляться негативное событие, например, дождь, болезнь, война, катастрофа:

- (8) Мы переждали грозу в кафе.
- (9) Я переночевал в придорожном отеле.
- (10) Вся семья переболела ковидом.

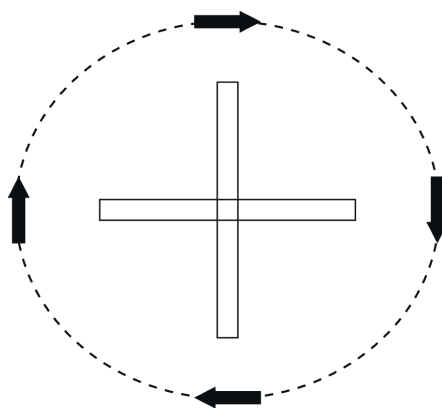


Рис 5. Значение 5 (DURATION/OVERCOME) приставки пере-

К этому значению в качестве отдельной подгруппы стоит добавить приставку *пере-* в словах *перерыв*, *перевал*, *перекур*, *перекус*, *передышка*, в которых отражена идея паузы, промежуточного этапа, необходимых при осуществлении тяжелой деятельности или связанного с усталостью, нехваткой сил, голодом и др.

Значение 6 (BRIDGE, мост) Л. Янда связывает с охватом пространства и в физическом отношении, приводя следующие примеры: *перегнуть(ся)*, *перевязать*, *переговорить*:

- (12) На дне окопа жена перевязала мои раны [Янда, 2013: 71].



Рис. 6. Значение 6 (BRIDGE) приставки пере-

На наш взгляд, включение их в одну группу контекстуально неоправданно и требует пересмотра. Мы предлагаем значение приставки *пере-* во всех трех глаголах иллюстрировать с помощью рисунков 2 и 4.

Глагол *перегнуть* в переносном значении (*перегнуть палку*) скорее следует отнести к значению 3 (OVERDO, перебор).

В нашей интерпретации значение 6 могло бы включать в себя многократно-взаимный способ глагольного действия (*переписываться, перекрикиваться, перешёптываться*), в котором также отражено движение по дуго- или кругообразной траектории, где коммуникация выполняет связующую роль. Глаголы этой группы «обозначают деятельность, состоящую из однородных «квантов» (действий, поочередно производимых взаимодействующими субъектами), которая для разных глаголов локализуется на временных отрезках разной длительности» [Зализняк, 2015: 133].

В значении 7 (TURN OVER, поворот) также просматривается связь с прототипом и метафорическое расширение от конкретного дуго- или кругообразного движения предмета в пространстве (13) к более абстрактному (14, 15, 16):

- (13) Она медленно перелистывала страницы журнала.
- (14) Всё перевернулось с ног на голову.
- (15) Внезапно всё переменилось.
- (16) С 9 по 15 мая в столице прогнозируются перепады температуры.

Предложенные примеры объединяет изменение физического положения предмета в пространстве, изменение ситуации, положения дел при условном делении на «до» и «после», поэтому требуется расширение значения 7, мы добавили CHANGE (перемена).

Значение 8 (MIX, перемешивание) отталкивается от физического опыта, а именно кругообразного движения, совершаемого нами при смешении разных компонентов в единое целое. В рецепте приготовления коктейля: «Влить водку, еще раз посолить и поперчить. Аккуратно перемешать, чтобы специи поднялись со дна, но водка и томатный сок только немного смешались» [6].

В значении 9 (DIVIDE, деление) приставка *пере-* подчеркивает и усиливает значение деления целого на части: *перегородить, перерезать, перелом*. Все эти слова объединяет идея нарушения целостности, но не настолько тотального, как при присоединении приставки *раз-*, в результате которого бывшие части целого становятся отдельными независимыми элементами.

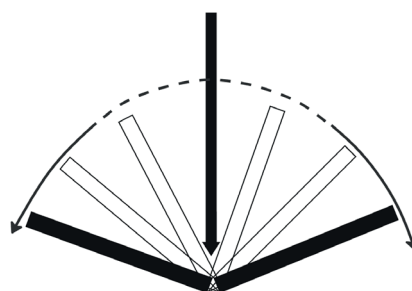


Рис. 7. Значение 9 (DIVIDE) приставки пере-

Значение 10 (SERIATIM, все по очереди, один за другим), выраженное приставкой *пере-* в глаголах *перепробовать* (все блюда), *пересмотреть* (все фильмы), *перечитать* (все книги), *перемыть* (всю посуду), *переделать* (все упражнения), *перерыть* (весь интернет), *переводить* (продукты), *перебирать* (разные варианты) можно соотнести со следующей визуальной репрезентацией:

Глаголы с приставкой *пере-* в этом значении формируют дистрибутивный способ глагольного действия.

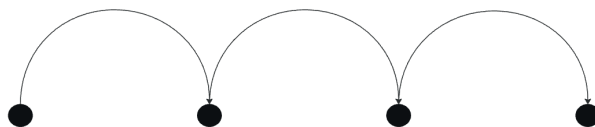


Рис. 8. Значение 10 (SERIATIM) приставки пере-

Л. Янда выделяет также значение 11 (THOROUGH, тщательно), схожее со значением 10 (SERIATIM, все по очереди, один за другим), однако распространяющееся не на серию объектов, а на единую массу или поверхность (*перепачкать всю одежду, все руки*).

На наш взгляд, нет принципиальной разницы между значениями 10 и 11, поскольку так или иначе речь идет о направленности действия с одного участка поверхности на другой, что вполне соответствует ментальному изображению на рисунке 8.

Таким образом, приставка *пере-* в своем прототипическом значении описывает перемещение предмета из условной точки А в условную точку Б, присутствие этих двух сторон взаимодействия находит свое отражение в той или иной степени во всех периферийных значениях данной приставки. Важнейшим критерием для успешного овладения иностранным языком и более глубокого осмысления языковых структур, на наш взгляд, является использование когнитивных моделей языка. Благодаря когнитивному подходу обучающиеся смогут развить навыки критического мышления, необходимого для обработки и организации языковой информации.

Использование когнитивных моделей в обучении способствует созданию более глубокого понимания языка и его структуры, что, в свою очередь, значительно укрепляет языковые навыки обучающихся.

Когнитивная модель языка помогает прояснить эти аспекты, соединяя изучение языковых структур с конкретными примерами, что способствует лучшему усвоению информации. Модель фокусируется не только на грамматических правилах, но и на культурном контексте, что делает обучение более органичным.

С этой целью были пересмотрены предложенные Л. Яндой модели в сторону упрощения за счет выделения прототипических значений, а затем их метафорического расширения в сторону более абстрактных по мере овладения.

Список литературы

1. Зализняк А.А., Микаэлян И.Л., Шмелев А.Д. Русская аспектология: В защиту видовой пары. М.: Языки славянской культуры, 2015.
2. Кронгауз М.А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. М., 1998.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004.
4. Janda et al. Janda L. Endresen A., Kuznetsova J., Lyashevskaya O., Makarova A., Nessel T., Sokolova S. Why Russian aspectual prefixes aren't empty. Prefixes as verb classifiers. Bloomington, 2013.

5. Lewandowska-Tomaszczyk B. Lewandowska-Tomaszczyk. Polysemy, prototypes and radial categories // D. Geeraerts, H. Cuyckens (eds.). The Oxford handbook of cognitive linguistics. Oxford, 2007.
6. Кровавая Мэри (Bloody Mary) – больше чем водка с томатным соком сайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://alcofan.com/krovavaya-meri-bolshe-chem-prosto-vodka-s-tomatnym-sokom.html> (дата обращения: 04.10.2024).

ИЗУЧЕНИЕ ИМПЛИЦИТНЫХ ФОРМ ОТРИЦАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В докладе рассматриваются имплицитные формы отрицания в английском языке и значимость их понимания в процессе овладения иностранным языком. Основное внимание уделено лингводидактическому аспекту, связанному с обучением студентов распознаванию скрытых отрицательных конструкций, не содержащих явных маркеров отрицания, но выражающих отрицательное значение в английском языке. Представлены результаты анализа трудностей, с которыми сталкиваются студенты при освоении этих форм, а также предложены методы и подходы, способствующие их эффективному усвоению и направленные на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: имплицитное отрицание, английский язык, коммуникативная компетенция.

Отрицание – логический оператор, результатом которого становится суждение, «противоположное исходному», и которое традиционно является объектом изучения таких наук, как философия, лингвистика, формальная и математическая логика. Каждая из этих самостоятельных наук определяет феномен категории отрицания согласно характерным для этой науки особенностям, что делает изучение отрицания многоплановым и разносторонним.

Помимо этого отрицание является одним из базовых языковых механизмов, играющих ключевую роль в процессе коммуникации. Отрицание представляет интерес не только из-за его уникального положения среди констант классической логики, но также из-за его сложного взаимодействия с другими логическими операторами или модальными конструкциями [Horn, 1992]. Действительно, если отрицание – выражение идеи отсутствия, то как с помощью языковых средств описать и передать то, чего в природе, по сути, нет?

Маркеры отрицания могут обладать разной степенью эксплицитности и отвлеченности передаваемых значений: кроме формальных лексико-грамматических индикаторов (например, *impossible*, *cannot*), в выражение отрицания также могут включаться контекстуальные и паралингвистические средства. И поскольку отрицательные конструкции являются ключевым элементом грамматического строя любого языка, их изучение позволяет глубже понять, как формируется и функционирует данная категория в различных культурных контекстах.

В лингводидактическом аспекте имплицитное отрицание представляет особую сложность для обучающихся, в том числе для студентов языковых вузов, так как понимание конструкций с имплицитным отрицанием требует не только знания лексико-грамматических структур, но и умения интерпретировать скрытые смыслы в контексте. Особенность имплицитного отрицания состоит в несоответствии плана содержания и плана выражения, а также в невыраженности значения формально-грамматическими показателями. Как отмечает американский лингвист Лоуренс Хорн, функции отрицательных высказываний в английском языке далеко не однозначны: в частности, абсолютная симметрия, наблюдаемая между утвердительными и отрицательными предложениями в логике, не передается аналогичной симметрией в структуре языка или при его использовании [Horn, 1992]. Примером данной асимметрии в английской грамматике можно считать двойное отрицание, которое в английском языке считается ошибочным и не используется в современной литературной норме. Например, конструкция “*I don’t know nothing*” является неправильной с точки зрения грамматики; правильно будет сказать “*I don’t know anything*”. Вместе с тем двойное отрицание используется в раз-

говорной речи носителей определенных диалектов английского языка в Великобритании и США. Именно поэтому Хорн символично называет отрицание «темной лошадкой», «нежеланным гостем», «шпионом» из мира иррационального (“suspect guest at that table, if not as a spy from the extralogical domains”) [Horn, 1992].

Эксплицитное отрицание в английском языке изучено достаточно, в английском языке оно может быть выражено 1) отрицательными аффиксами (un-, in-, dis-); 2) отрицательными частицами (not); 3) отрицательными местоимениями и наречиями (no, neither, hardly); 4) отрицательными союзами (nor, neither); 5) отрицательными предлогами [Бондаренко, 1983].

Отрицательные вопросы в английском языке используются для выражения удивления, сомнения или для проверки уже известной информации, например, “Haven’t you finished your homework yet?”, “Isn’t it a beautiful day today?” Подобные вопросы часто предполагают ожидание положительного ответа, что делает их важным инструментом для управления коммуникацией и социальным взаимодействием.

В английском языке существует множество идиоматических выражений с отрицанием, которые имеют фиксированное значение и используются для передачи определенных смыслов:

“No way!”

“Not a chance.”

“No way around it.”

Такие выражения часто используются в разговорной речи и придают ей выразительность.

В английской литературе и искусстве отрицательные конструкции часто используются для создания драматического эффекта, передачи внутреннего конфликта персонажей или для усиления эмоционального воздействия. Примеры можно найти в произведениях таких авторов, как Уильям Шекспир и Джейн Остин, где отрицание играет ключевую роль в развитии сюжета и характеристике персонажей.

Таким образом, лингвистический аспект эксплицитных отрицаний в достаточной мере изучен и представлен в работах В.Н. Бондаренко, А.А. Кузнецовой, Е.М. Люльчевой, О. Есперсена, Л. Хорна, А. Мартинз и др.

Вместе с тем отсутствуют работы, посвященные обучению распознаванию и употреблению разных видов имплицитного отрицания студентами языковых вузов.

Владение разными способами построения отрицаний может свидетельствовать об уровне речевой культуры коммуниканта (социального агента), поскольку отрицание является основополагающей смысловой категорией и составляет основу процесса коммуникации.

Подготовка студента, обучающегося по направлению филология, предполагает формирование способности «использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке» (ОПК-5) [Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 986 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология» (с изменениями и дополнениями), 2020: 6].

Передача содержания от одного коммуниканта другому, корректная интерпретация фактов при взаимодействии представителей разных культур, посредничество в формировании общих идей, решений является одним из вызовов современности [Колесников, 2020]. Соответственно, нелинейным, коммуникативно приемлемым способам выражения мыслей студентов необходимо обучать целенаправленно [Фролова, 2022].

Вместе с тем трудность в овладении отрицанием на иностранном языке как «примитивом» заключается в том, что в каждом языке имеется весьма широкий диапазон средств для обозначения понятий,

составляющих культуроспецифичные конфигурации из примитивов и дающие ключ к пониманию способов мышления, характерных для конкретной, отдельно взятой культуры [Wierzbicka, 1992].

С учетом актуальности рассматриваемой проблемы возникает вопрос: насколько хорошо обучающиеся осведомлены о скрытых отрицаниях и как часто они используют их в процессе англоязычной коммуникации на продвинутом уровне? В поисках ответа на вопрос были изучены эссе, написанные бакалаврами первого курса, обучающимися по направлению «Филология». Анализ эссе показал, что все 100% эссе были написаны с преобладанием эксплицитных форм отрицания, среди которых наиболее часто встречались формальные средства выражения отрицания – частица “not” и отрицательные аффиксы. Приведем фрагмент типичного эссе студента первого курса описываемого направления подготовки:

“Now it is time to get a chill and think about the nicest part of packing: food. Men decided not to take the cheese because of its strong smell. I do not think that it was a good idea to take it on a boat, so I agree with the gentlemen. Personally, I would take fish and meat preserves, crackers and various cereals. You cannot do without matches and a pot, so they should also have their place.

Eventually, there are a lot of things which we have to not to forget. But after the completion of packing, you can safely hit the road such George, Harris, J. and Montmorency!”

Как видно из представленного примера, из четырех отрицательных предложений все четыре отрицания были выражены эксплицитно, что говорит о недостаточном уровне владения разнообразными средствами коммуникации, а также о необходимости обучения распознаванию и коммуникативно приемлемому использованию имплицитных отрицаний в устной и письменной речи на английском языке.

Подготовка филолога предполагает комплексное образование, в его реализации при осуществлении процесса обучения иностранным языкам видится ведущий вектор (perpetum mobile) развития современной лингводидактики [Тарева, 2022: 277], поэтому представляется целесообразным обучать имплицитному отрицанию посредством всех профильных дисциплин, таких как «Практическая грамматика английского языка», «Практикум устной и письменной иноязычной коммуникации» и др.

Очевидно, что на занятиях практической грамматикой обязательными будут задания на анализ способов выражения эксплицитных и имплицитных отрицаний в английских предложениях. Примеры для анализа:

“It’s unlikely that he will come.”

“Few people attended the meeting.”

“She barely had time to finish her assignment.”

“He is anything but honest.”

“It’s no small feat to complete this project.”

В данной статье представим общие подходы к обучению использованию имплицитных отрицаний в английском языке на примере дисциплины «Практикум устной и письменной иноязычной коммуникации», преподаваемой с использованием произведений англоязычной художественной литературы. На первом году обучения в бакалавриате по направлению «Филология» для работы с аутентичным текстом используются классические произведения английских и ирландских писателей как основы формирования лингвистической, речевой, лингвострановедческой, социокультурной и социолингвистической компетенций у обучающихся. Приведем примеры заданий для распознавания имплицитных и эксплицитных отрицаний на материале романа О. Уайлда «Портрет Дориана Грея».

1. Распознавание в тексте отрицательных конструкций, комментирование предложений с имплицитным отрицанием.

Read the sentences below, find negative sentences and comment on the direct and indirect message.

*"It was mad of me, but I asked Lady Brandon to introduce me to him. Perhaps it was **not** so mad, after all. It was simply inevitable. We would have spoken to each other **without** any introduction. I am sure of that. Dorian told me so afterwards. He, too, felt that we were destined to know each other."* [Wilde, 2017: 12].

Read the sentences below and answer the question: Did Henry Wotton consider Wagner's music worth listening?

Lord Henry: *"I like Wagner's music better than any other music. It is so loud that one can talk the whole time, **without** people hearing what one says. That is a great advantage: **don't you think so, Mr. Gray?**"* [Wilde, 2017: 56].

Dorian: *"I **never** talk during music, – at least during good music. If one hears bad music, it is one's duty to drown it by conversation."* [Wilde, 2017: 56].

2. Перифраза и трансформация предложений с имплицитным отрицанием.

Explain in other words / Put it another way.

*"She spoke the words as if they conveyed no meaning to her. It was not nervousness. Indeed, so **far from being nervous**, she seemed absolutely self-contained. It was simply bad art. She was a complete **failure**."* [Wilde, 2017: 101].

3. Морфемный анализ лексических единиц.

Provide morphological analysis of the words.

uncontrollable (feeling of hatred); misanthrope, misshapen (body), infamous.

4. Watch the film "Dorian Gray" (2009). Consider the small talk conducted by the members of the British nobility; spot the instances of understatement and politeness when expressing disapproval.

Планомерная работа по обучению распознаванию имплицитного отрицания студентов филологов, объективно, приводит к более частому употреблению таких форм студентами на старших курсах обучения в вузе. Как видно из фрагмента эссе бакалавра 4 курса, количество предложений с имплицитным высказыванием выросло, что говорит о совершенствовании коммуникативных умений обучающихся.

"Despite the progressive character of techs, the use of technology in the classroom still has drawbacks. Unexpected updates of applications and weak Internet connection always spoil even the most precise and well-planned lessons, and the worst thing here is that we lack immunity from them. Moreover, I have observed that games in the classroom may distract specifically boys from the educational process. They perceive the game as a challenge but not as a way of learning."

Таким образом, освоение имплицитного отрицания развивает навыки интерпретации скрытого смысла, что особенно важно в межкультурной коммуникации, где прямолинейность не всегда уместна. Студенты учатся понимать и использовать сложные языковые конструкции, которые передают оттенки смысла, что позволяет им звучать более естественно в диалоге и соответствовать коммуникативному контексту. Например, в ходе высказывания предпочтений вместо "I don't like it" студенты могут сказать "It's not exactly my favorite," что звучит мягче и дипломатичнее.

Подводя итоги, следует сказать, что обучение коммуникативно приемлемым способам выражения мыслей и намерений в английском языке повышает уровень профессиональной компетентности бакалавров-филологов и ориентирует их на признание многополярности окружающего языкового пространства [Тарева, 2016]. Такое обучение делает студентов не только грамотными носителями языка, но и уверенными участниками межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Бондаренко В.Н. Отрицание как логико-грамматическая категория. Москва: Наука, 1983.
2. Колесников А.А. Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 2 (38). С. 89–100.

3. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 986 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-01-filologiya-986> (дата обращения 10.11.2024).
4. Тарева Е.Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 3 (23). С. 94–101.
5. Тарева Е.Г. Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики / Е.Г. Тарева, Б.В. Тарев, Е.А. Савкина // Язык и культура. 2022. № 57. С. 274–291.
6. Фролова С.В. Основные требования к устной речи преподавателей высшей школы в условиях цифровизации образовательного процесса / С.В. Фролова, С.В. Есина, Н.Г. Прибылова // Высшее образование сегодня. 2022. № 1–2. С. 72–77.
7. Horn L.R. A Natural History of Negation. CSLI, 2001.
8. Wierzbicka A. Introduction // In: A. Wierzbicka. Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations. Oxford: Oxford University Press. 1992. P. 3–27.
9. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. На англ. яз. М.: Издательство ИКАР, 2017.

ИТАЛЬЯНСКИЕ ЛИНИИ В СОВЕТСКО-РОССИЙСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Язык всегда являлся мостом, соединявшим народы и их культуры. Кроме того, часто он является не самоцелью, а средством их диалога. Изучение иностранного языка – это всегда лингвистическое взаимодействие в пространстве лекции двух культур. Как правило, это взаимодействие выходит за рамки исключительно лингвистического характера. Сферой диалога Италии и России уже давно является кинематография. В связи с этим автор статьи предлагает пример из собственной практики по использованию материалов – кинопродуктов народной дружбы на уроках по итальянскому языку. В данной статье речь пойдет об опыте применения итальянских линий в художественном фильме «Тачка цвета крови/ притча/». В фильме присутствуют дантовская линия, линия итальянских магистратов, музыкальная итальянская линия и др. В рамках работы над проектом были задействованы различные русско-итальянские связи, которые сделали сам фильм продуктом народной дипломатии и дружбы.

Ключевые слова: итальянский язык, кино-контент, народная дипломатия, Данте Алигьери, русско-итальянские связи, язык в цифровом пространстве.

«Я каждое утро слушаю Рахманинова, и мне хочется верить, что в России, на родине Лоры, кто-то так же каждое утро слушает Верди».

Тонино Гуэрра [Гуэрра, 2007: 315]

Не следует забывать, тем, кто учит и преподает иностранный язык, о том, что зачастую он является не самоцелью, а средством диалога разных народов и культур. Существование народа и культуры невозможно представить без языка. И именно диалог культур, диалог языков обеспечивает нам мир, в котором мы живем и к которому мы стремимся.

Изучение иностранного языка – это всегда лингвистическое взаимодействия в пространстве лекции двух культур, и каждый раз это взаимодействие выходит и даже обязано выходить за рамки взаимодействия исключительно лингвистического. Каждый раз речь идет о межкультурном диалоге в сознании каждого студента. С каждой лекцией это межкультурное пространство должно расширяться, чтобы сформировалась полноценная личность преподавателя или переводчика иностранного языка.

Одной из сфер, которые помогают расширить это сознание является интересная тема для нынешнего поколения – да уже и для многих поколений, начиная со второй половины XX века – популярная тема кинематографа.

Будучи специалистом по итальянскому языку и культуре, автор статьи хотел бы рассказать о взаимодействии итальянской и советско-российской культуры в сфере кинематографа. Однако, это можно переложить и на кино-сферу других языков.

История взаимодействия двух кинематографов, итальянские линии в советском кино или советско-российские линии в итальянском – очень любопытный и полезный дидактический материал на занятиях по итальянскому языку, поскольку в фильмах можно найти необходимые иллюстрации и примеры к грамматическим правилам, к лексическим темам, к истории определенной эпохи, если речь идет об истории Италии или непосредственно об истории кино. Все эти примеры помимо прямой дидактической цели по лучшему усвоению того или иного языкового феномена, отлично

расширяют кругозор и дают лучше прочувствовать сферу иной культуры и сферу нашего межкультурного диалога.

Российский и итальянский кинематографы имеют уже больше, чем вековую историю взаимодействия, притом многоуровневого. Существует множество связей между киностудиями, режиссерами, сценаристами и актерами. Представители неореализма в Италии утверждали, что без советской школы театра и кино не было бы золотой эпохи итальянского кинематографа, а в свою очередь, без неореализма и авторского итальянского кино отчуждения не было бы такого качественного скачка в советско-российской киноиндустрии [Доронина, 2022].

Практически ни одна творческая биография советского режиссера (например, Г. Данелии, С. Бондарчука, А. Кончаловского, Н. Михалкова) не обходится без упоминаний фамилий Ф. Феллини, Л. Висконти и др. в качестве режиссеров-учителей и близких коллег советско-российских мэтров кинематографии [Данелия, 2023].

При выборе языкового материала следует обратить внимание на личность и творчество таких фигур как: Ф. Феллини, М. Антониони, Л. Висконти, Тонино и Лора Гуэрра, Марчелло Мастоияни и Софи Лорен, Сокурова, А. Кончаловского и др. А также на такие фильмы совместного производства: «Подсолнухи», «Очи черные», «Грех», «Ностальгия», «Красная палатка», в каждом из которых с исторической точки зрения рассказывается о моменте взаимодействия наших стран и народов, о моменте взаимной дружбы и взаимовыручки.

Исторически культурологи выделяют шесть этапов межкультурного диалога России и Италии в сфере кино. Первый этап – это период «косвенного диалогового взаимодействия российского и итальянского кинематографа (начало XX в. – первая половина 1920-х гг.)» [Доронина, 2022: 162]. К следующим личностям и продукции следующих кинокомпаний можно обратиться при составлении лекций, в которых вы хотели бы использовать материал из самой начальной этапа диалога кинематографов: В. Кальция, Ж. Демени В. Холодная, Г. Кравченко, В. Кадали, О. Книппер-Чехова, И. Ильински, А. Бибилова, Л. Борелли, Ф. Бертини, Э. Дузе, Л. Гис, Э. Росси, кинокомпания «Амброзио Фильм».

Во втором и третьем этапе (середина 1920-х – начало 1930-х гг. и 1930-е – начало 1960-х гг., соответственно), когда происходит коммуникационное заимствование как практико-ориентированный культурный диалог, можно обратить внимание на личность и деятельность С.М. Эйзенштейна, В.И. Пудовкина, У. Барбаро, Ч. Дзаваттини, Л. Висконти, Дж. де Сантис, К. Лидзани, Н. Экка, Вл. Стрижевского, Т. Павловой, Р. Росселлини и др. [Доронина, 2022: 163].

В период следующего этапа, с середины 1960-х – начала 1990-х гг., когда активизируется межкультурный диалог, происходит полноценное производственное сотрудничество России и Италии в сфере кино, преподавателю итальянского следует обратить внимание на такие киноработы, как «Летят журавли» и «Красная палатка» М. Калатозова, «Баллада о солдате» Г. Чухрая, «Судьба человека» С. Бондарчука, киноработы О. Иоселиани, М. Хуциева, «Подсолнухи» В. де Сика, «Иваново Детство», «Ностальгия» и «Время путешествия» А. Тарковского и Т. Гуэрра, «Очи черные», «Авто-стоп» Н. Михалкова, «Ватерлоо» С. Бондарчука, «Они шли на Восток» Дж. де Сантиса, «Невероятные приключения итальянцев в России» Э. Рязанова и др [Доронина, 2022].

На пятом и шестом этапах кино-диалога России и Италии в условиях глобализации и информатизации (это период 1990-х – начала 2000-х гг. и вплоть до 2020 г.) интересный дидактический материал можно найти у режиссеров, которые вели активное сотрудничество с кинопроизводством Италии, например у А. Сокурова, А. Кончаловского (например, кинокартина «Грех»), А. Звягинцева и др. [Доронина, 2022]. Кроме того, имеет смысл обратить внимание на фильмы, которые были показаны в эти годы в рамках кинофестивалей N.I.C.E. (New Italian Cinema Events), «Из Венеции в Москву» и RIFF (Russia-Italia Film Festival).

Все указанные фильмы являются прекрасным источником языкового материала. Однако автору статьи хотелось бы рассказать о фильме уже седьмого – постпандемийного этапа. По сути, в данной статье этот этап обозначается отдельно впервые в науке.

В г. Тольятти в 2021 г. проходили съемки художественного фильма «Тачка цвета крови/ притча/», описывающего становление гражданского общества в автограде в сложный исторический период России – в 90-е годы Тачка цвета крови/ притча/, 2022]. Фильм основан на истории лидеров гражданского общества Тольятти – журналистов Валерия Иванова и Алексея Сидорова и майора полиции Дмитрия Огородникова, которые, каждый на своем месте, боролись за права обычных граждан и за справедливость [Тольяттинское обозрение, 2021]. Журналисты были основателями нашедшей газеты «Тольяттинское обозрение», ее главный редактор Валерий Иванов стал почетным гражданином города – единственным в России – посмертно, а оперативный сотрудник Дмитрий Огородников, который работал с ним в связке и которого уважали и боялись даже бандиты, посмертно был награжден орденом мужества [Союз журналистов России, 2018; Огородников, 2024].

Газета существовала в период с 1996 по 2014 год. С первых же номеров было заявлено, что ее основной концепцией является не сбор рекламы, не пропаганда взглядов властей и финансовых магнатов, а объективное исследование любых событий, происходящих в городе. На практике это привело к многочисленным скандалам и трагической гибели двух ее редакторов Валерия Иванова (в 2002 г) и позже (2003 г.) Алексея Сидорова, связанных с журналистскими расследованиями сотрудников газеты. Убийства так и остались нераскрытыми [Известия, 2002].

Фильм основан на воспоминаниях и фактах биографий журналистов и оперативников, и несмотря на такую криминальную тему, он снят без сцен насилия, без нецензурной лексики, без смакования криминальных историй, он посвящен исключительно положительным героям, которыми может гордиться Самарская область и вся Россия.

Фильм о таком городе, как Тольятти, невозможно было представить без итальянской языковой, литературной, культурной линии. Можно сказать, что данный фильм на всех этапах своего существования – от подготовки до реализации в кинотеатре и в открытом доступе в интернете – является продуктом русско-итальянской народной дипломатии и дружбы.

Вообще, итальянские линии начались с того, что создателям фильма стали писать итальянцы из Турина и других городов Италии после того, как стали появляться первые новости в соцсетях о съемках фильма [Крымский приз, 2021]. Это были итальянцы-инженеры и организаторы из аппарата руководства ФИАТ, которые в 70-х годах в синергии с советскими инженерами создавали Автоваз с нуля. Они писали о том, что для них Тольятти и работа на заводе послужил школой жизни, потому что все это было настоящее – труд и его результат, который как по Марксу в общем-то не отчуждался от тех, кто его выполняет. Любопытно, что в итальянской газете тех лет (экспонате музея) подчеркивается такой факт (чей-то карандаш трогательно и аккуратно выделяет именно этот абзац): «Действительно важно то, что нам удалось установить уважительные и дружеские отношения между странами, в которых существуют разные политическая и экономическая системы, а кроме того – создать сотрудничество нового типа: это может быть ответом на запрос баланса и развития в нашем мире» [Анна Русинова, 2020]. Кроме того, был представлен разговорник для итальянцев, работавших на заводе АвтоВАЗ.

То есть представители заводов не только строили машины, но и учили итальянский и русский языки. Так что ключевым в сотрудничестве в автомобильной, фабричной сфере является то же взаимопроникновение, интеграция двух культур, которые уже много веков существовали между Россией и Италией в других сферах.

Но поскольку данный фильм хронологически выходит за рамки 60–70-х гг., то связь Тольятти с Италией здесь показана метафизически.

Начальная сцена фильма полна символизма. В ней сыграли итальянцы, проживающие в Крыму. И она отсылает к Тольятти как к школе жизни, а также к статье главного редактора Тольяттинского обозрения, 1994 в которой назывались первые имена русской мафии, которая начала присваивать советское общенародное наследие притом кровавыми средствами. С этой статьи в том числе началась популярность газеты. Она так и называется «Тачка цвета крови».

В фильме также содержится линия Джованни Фальконе и Паоло Борселлино, которые, подобно героям фильма, боролись с несправедливостью в итальянском обществе и являются символами этой эпохи 80-х/90-х в Италии и символами борьбы с мафией. Я знаю, что в кабинете синьора Джузеппе Ло Порто на стене можно увидеть их совместный портрет. Этих людей можно считать настоящими героями, поскольку, они не боялись опасности, выполняя свой профессиональный долг. В фильме прослеживается их незримое сравнение с героями фильма: журналисты боролись с несправедливостью своими средствами и не боялись называть все своими именами, а майор милиции Огородников своими методами бросал вызов бандитам. И итальянские и тольяттинские герои все были убиты. Любопытен тот факт, что майор Огородников посвятил свою дипломную работу в Высшей школе милиции как раз деятельности Джованни Фальконе. Культурная и духовная синергия прослеживается даже в этом моменте.

Самой обширной итальянской линией является дантовская. 2021 год, когда создавался сценарий фильма, и проходили съемки, вся Италия и вместе с ней весь мир чтит 700-летие со дня смерти отца итальянского языка и одного из главных символов Италии Данте Алигьери. Когда ты думаешь о России 90-х то невольно сразу в уме всплывают первые строки «Божественной Комедии»: «Nel mezzo del cammin di nostra vita mi ritrovai per una selva oscura» [Alighieri, Inf., 2014: 23]. Представляется тот самый лес, в котором заблудился Данте примерно в 35 лет – в середине своего жизненного пути. Так и герои фильма примерно в середине своего пути (им всем было от 30 до 35 лет) оказались в таком метафизическом лесу – Тольятти и в целом России 90-х гг.

По фильму разбросаны дантовские следы. Так, в кабинете у майора и в редакции на стене висит изображение воронки дантовского Ада кисти Боттичелли. Данте как бы все время незримо присутствует и помогает философски подойти к понимаю окружающего их мира.

Кроме того, в фильме звучат цитаты в русском переводе М.Л. Лозинского из «Комедии» (слова вложены в уста персонажа-ментора). Это представитель философской линии фильма. Например, в одной из сцен главный редактор Валерий Иванов сделал жизненно важный для него выбор остаться в Тольятти и служить родному городу и его гражданам, после того как ментор процитировал ему пророчество предка Данте рыцаря-крестоносца Каччагвиды из 18-й песни «Рая»: «Как горестен устам чужой ломоть, Как трудно на чужбине сходить и восходить по ступеням» [Алигьери, 1982]. Здесь Данте выступает как актуальный советник в жизни каждого из нас, а «Комедия» выступает бессмертной классикой, к которой мы можем обращаться за советами как к «духовному хлебу».

Апогей дантовской линии – в сцене, где ментор открывает книгу-биографию Данте. На заднем фоне – флорентийская мозаика, созданная советскими художниками, которая является продолжением средневековой итальянской традиции и продуктом русско-итальянской культурной синергии. Ментор помогает главному герою понять то, событие, которое произошло, при том, что сам Данте как человек является примером того, о чем идет речь. Убили майора Огородникова, главный редактор приходит грустный и разбитый к ментору с мыслью, что все плохо, добрых людей стало меньше. Однако, ментор его утешает и высказывает свое мнение о том, что, с одной стороны, земля во все времена создает – рождает богатырей для защиты себя и народа, который живет на ней, а, с другой, он говорит о том, что пока на стороне добра сражается хоть один человек – значит не все потеряно [Тачка цвета крови / притча, 2022, 79 мин.]. Данте тоже можно назвать «богатырем» своей страны, который защищает ее культурно, идейно.

Перед показом фильма для будущих зрителей было проведено несколько ознакомительных лекций по итальянскому языку, по истории итальянского кинематографа и о жизни и творчестве Данте Алигьери [Анна Русинова, 2021]. Кроме того, был записан видеоклип на саундтрек к фильму, в котором в русский текст песни вкраплены строки заключительной терцины «Комедии» Данте Алигьери, несколько видоизмененные для музыкального благозвучия. В субтитры вынесена цитата из перевода Лозинского: «A l'alta fantasia qui mancò possa; / ma già volgeva il mio disio e 'l velle, / sì come rota ch'igualmente è mossa, / l'amor che move il sole e l'altre stelle» – «Здесь изнемог высокий духа взлет / Но страсть и волю мне уже стремил, / Как если колесу дан ровный ход, / Любовь, что движет солнце и светила» [Алигьери, 1982: 503; Alighieri, Par., 2014: 1003].

Русско-итальянские связи имеют многовековую историю в различных сферах взаимодействия. Безусловно, в России множество мест связано с Италией, а в Италии – с Россией и ее народом и историей. Для сохранения миропорядка такие связи должны поддерживаться, но не рушиться.

После премьеры в кинотеатрах Самарской области фильм был использован на уроках итальянского языка и в более общем курсе итальянской культуры в Центре итальянского языка и культуры Данте. Проводилась викторина среди студентов, в рамках которой была поставлена задача по поиску итальянских следов на протяжении всего фильма, следов Данте. Участники с преподавателем тренировались в переводе, разбирали различные исторические моменты общей судьбы Италии и России.

Подспудно, безусловно, заложена мысль об актуальности Данте в современности. Всем нам известно, что многие моменты русской классической литературы трудно понять, не зная кто такой Данте и не понимая его произведений – Пушкин, Ахматова, Мандельштам и другие – впитали в себя его творчество и это отпечаталось уже на их произведениях. Данте актуален не только в литературном плане, но дал нас – современных людей – для нашей жизни, для наших мыслей, для их качества. Значит взаимодействие итальянской и русской культуры не осталось только в прошлом, а продолжается и сейчас и питает нас и нашу культуру и историю, созидая будущее.

Такие продукты в цифровом пространстве – даже в малой форме – короткие ролики, видеопосты, клипы в соцсетях, короткий метр – все это включает в процесс дружбы культур и дружбы профессий. Ведь именно при создании подобного видео-контента образуются не только межкультурные, но и междисциплинарные союзы – студентов или уже выпускников журфака и филологов, переводчиков, философов и культурологов, актеров, певцов, режиссеров – в этом просматриваются как бы зачатки междисциплинарности, которую требует современная наука для своего развития и прогресса – тут и рождается любовь и дружба, которой движимы мы – «amore che muove il sole e le altre stelle» [Alighieri, Par., 2014: 1003].

Список литературы

1. Алигьери Д. Божественная Комедия / Пер. с ит. М.Л. Лозинского. М.: Правда, 1982.
2. Ватсон М.В. Данте. Его жизнь и литературная деятельность. Санкт-Петербург: тип. газ. «Новости», 1891. [Электронный ресурс]. URL: <http://svr-lit.ru/svr-lit/vatson-dante/glava-6.htm> (дата обращения: 01.10.2024).
3. Гуэрра Т. Тонино. Семь тетрадей жизни М: Зебра-Е, 2007.
4. Данелия Г. Безбилетный пассажир. М: Рипол-Классик, 2023.
5. Доронина Т.А. Эволюция диалога российского и итальянского кинематографа // Концепт: философия, религия, культура. 2022. Т. 6. No 2. С. 159–168.
6. Известия. Служили два редактора // Известия. 2002. [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/news/282405> (дата обращения: 02.10.2024).

7. Крымский приз, Италиянец вспоминает о своей работе на конвейере АвтоВАЗа в 1970-е. [видеоролик на Youtube-канале Крымский приз]. Октябрь, 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://youtu.be/VKqFNKeIKjI?si=RnOlA1_mU0MEDFeh (дата обращения: 25.09.2024)
8. Огородников Дмитрий Вадимович // Главное управление МВД по Самарской области. [Электронный ресурс]. URL: <https://63.мвд.пф/press/heroes/letopis/item/540025/> (дата обращения: 10.09.2024).
9. Союз журналистов России, Легенды самарской журналистики – Валерий Иванов. 26.10.2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://sjrs.ru/wp/?p=10501> (дата обращения: 10.09.2024).
10. Тачка цвета крови / притча/ [Художественный фильм]. 2022, Россия, киностудия «Путь дервиша», реж. М. Русинов.
11. Тольяттинское обозрение, Валерию Иванову и Алексею Сидорову посвящается // Тольяттинское обозрение. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://tltoboz.info> (дата обращения: 01.10.2024).
12. Тольяттинская епархия, В память о пострадавших за правду // Официальный сайт Тольяттинской епархии. 07.10.2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://tltepar.ru/novosty/2021/10/v-pamyat-o-postradavshikh-za-pravdu.html?ysclid=m443i9202m996125663> (дата обращения: 05.10.2024).
13. *Alighieri D.* La Divina Commedia. Inferno/ A cura di A.M. Chiavacci Leonardi. Milano: Oscar Mondadori, 2014.
14. *Alighieri D.* La Divina Commedia. Paradiso/ A cura di A.M. Chiavacci Leonardi. Milano: Oscar Mondadori, 2014.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования персонализированных учебных траекторий в обучении иностранным языкам с применением цифровых технологий. Анализируются современные цифровые инструменты, включая системы искусственного интеллекта, для создания индивидуализированных образовательных маршрутов. Рассматривается трансформация роли преподавателя в условиях цифровизации образования и необходимые компетенции для работы с инструментами персонализации обучения. Представленные теоретико-методологические положения подкреплены эмпирическими данными, демонстрирующими эффективность персонализированного подхода в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: персонализированные учебные траектории, обучение иностранным языкам, цифровые технологии, роль преподавателя, искусственный интеллект.

В условиях стремительной глобализации образования и развития цифровых технологий современная педагогика сталкивается с необходимостью трансформации традиционных подходов к обучению. Особенно актуальной становится задача персонализации образовательного процесса, когда учебная программа адаптируется под индивидуальные потребности, способности и темп освоения материала каждого обучающегося. Это особенно важно при изучении иностранных языков, где успешность обучения во многом зависит от учета личностных характеристик и начального уровня подготовки студента. В связи с этим разработка эффективных методов создания и реализации персонализированных учебных траекторий становится одной из ключевых задач для современных педагогов [Зеер и др., 2021].

По результатам многих исследований персонализированное обучение способствует более глубокому вовлечению студентов в учебный процесс, повышает их мотивацию и успеваемость, а также качество образования [Подымова, Шуюй, 2021; Абалян, 2024]. Данные выводы подчеркивают необходимость разработки индивидуальных образовательных маршрутов, которые учитывают уникальные способности, интересы и цели каждого обучающегося, что, в свою очередь, может способствовать дальнейшему улучшению образовательных результатов.

Персонализированная учебная траектория представляет собой индивидуальный образовательный маршрут обучающегося. При разработке маршрута учитываются личностные характеристики, когнитивные особенности, начальный уровень подготовки и образовательные цели студента. Как отмечают Э.Ф. Зеер и О.В. Крежевских, персонализированная траектория обучения – это не просто индивидуальный план, а комплексная стратегия образовательного процесса, учитывающая темп освоения материала, предпочтительные способы получения информации и особенности учебной мотивации студента [Зеер, Крежевских, 2022].

Принципы построения индивидуальных образовательных маршрутов базируются на нескольких ключевых положениях. Во-первых, это вариативность содержания обучения, предполагающая наличие различных образовательных модулей, из которых может быть составлена программа. Во-вторых, гибкость, обеспечивающая возможность корректировки траектории в зависимости от достигаемых результатов. В-третьих, осознанность выбора, когда обучающийся является активным участником формирования собственного образовательного маршрута [Савина, 2020].

Специфика персонализации в контексте языкового образования определяется особенностями процесса овладения иностранным языком. При изучении языка особенно важен учет индивидуального темпа освоения материала, специфики восприятия различных аспектов языка (грамматики, лексики, фонетики) и личных интересов обучающегося, влияющих на выбор тематического содержания [Мироненкова, Сусименко, 2021]. Построение персонализированной траектории в языковом образовании требует регулярной диагностики прогресса обучающегося и своевременной корректировки образовательного маршрута. При этом важно обеспечить баланс между автономностью обучающегося и педагогическим сопровождением процесса обучения.

Практический опыт применения персонализированных траекторий в группе студентов-лингвистов 3 курса Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» демонстрирует эффективность данного подхода. Трем студентам с высоким уровнем грамматической компетенции (9 из 10 баллов у всех 3 студентов по результатам входного тестирования), но значительными трудностями в восприятии речи на слух (5 из 10 баллов у одного студента и 4 балла из 10 у 2 студентов) была предложена специальная траектория обучения. Программа включала ежедневные сессии аудирования с постепенным усложнением материала на платформе ESL Cyber Listening Lab (<https://www.esl-lab.com>), с последующим переходом на аутентичные подкасты Ted Talks (<https://www.ted.com/talks>).

Предварительная отработка ключевой лексики осуществлялась через грамматические упражнения на платформе Quizlet (<https://quizlet.com>), что позволило опереться на сильную сторону обучающегося. Для контроля прогресса использовался сайт Linguapress (<https://linguapress.com>), где студент мог сравнить свое понимание аудиозаписи с текстовой версией аудиозаписи. Интеграция аудиоматериалов, содержащих уже знакомые грамматические конструкции, способствовала созданию «зон комфорта» при аудировании. За семестр удалось повысить показатели аудирования на 2 балла у 2 студентов и на 1 балл у 1 студента при сохранении высокого уровня грамматической компетенции, что подтверждает эффективность персонализированного подхода с опорой на сильные стороны обучающегося.

В современном образовательном пространстве цифровые инструменты персонализации обучения иностранным языкам представлены широким спектром технологических решений. Ключевую роль играют системы на базе искусственного интеллекта, которые способны анализировать модели обучения, выявлять пробелы в знаниях и автоматически адаптировать учебный контент под индивидуальные потребности обучающегося [Котлярова, 2022]. Адаптивные образовательные платформы используют алгоритмы машинного обучения для создания персонализированных траекторий освоения языка, учитывающих темп обучения, уровень владения различными языковыми аспектами и предпочтительные форматы подачи материала. Интеграция технологий распознавания речи и генеративного ИИ позволяет создавать интерактивные языковые симуляции, обеспечивающие персонализированную практику разговорной речи.

Мобильные приложения для изучения языков становятся все более совершенными инструментами персонализации обучения, предлагая адаптивные системы повторения материала на основе кривой забывания, геймифицированные элементы и интеграцию с социальными сетями для повышения мотивации обучающихся [Xu, Wang, 2024]. Современные технологические решения позволяют осуществлять непрерывный мониторинг прогресса обучающегося, автоматически корректировать сложность заданий и предоставлять персонализированную обратную связь. Это помогает обучающимся осознавать свои достижения и выявлять области, требующие улучшения.

Ниже приведены примеры платформ и мобильных приложений для изучения иностранных языков с кратким описанием ключевых характеристик каждой из них, включая целевую аудиторию, используемые методы и особенности.

Платформа	Целевая аудитория	Используемые методы	Особенности
Duolingo https://ru.duolingo.com	Все уровни	Геймификация, адаптивное обучение	Бесплатная версия с премиум-доступом, широкая аудитория, множество языков
Busuu https://www.busuu.com/ru	Все уровни	Адаптивное обучение, социальное взаимодействие	Обратная связь от носителей языка, сертификация
Babbel https://my.babbel.com	Уровень для начинающих и средний уровень	Комбинация рецептивного и продуктивного обучения	Тематические уроки, акцент на повседневные разговоры
Rosetta Stone https://eu.rosettastone.com	Все уровни	Метод полного погружения	Сильный акцент на аудировании и произношении, доступ через подписку
Memrise https://www.memrise.com/ru	Все уровни	Геймификация, мнемоника	Использует пользовательский контент, доступные видео с носителями языка
Pimsleur https://learn.pimsleur.com	Все уровни	Аудитивный метод	Фокус на разговорной практике, уроки в аудиоформате
FluentU https://www.fluentu.com/	Все уровни	Видеоуроки на языке оригинала, контекстуальное обучение	Использует фильмы, музыку и видео для погружения в язык.

Показателен опыт интеграции платформы Memrise в работу с группой студентов-лингвистов ВШЭ, специализирующихся на переводе. Для развития профессиональной терминологической базы был создан персонализированный курс, где студенты самостоятельно формировали тематические глоссарии с использованием мнемотехнических приемов платформы. Анализ эффективности проводился на основе трехступенчатой системы оценки: входное тестирование (перевод 100 терминологических единиц), промежуточный контроль каждые 3 недели (автоматизированное тестирование, практические задания на перевод, устный опрос) и итоговое тестирование (письменный перевод, терминологический диктант, создание глоссария, симуляция профессиональной коммуникации). В результате зафиксировано увеличение объема активного профессионального словарного запаса на 32% (с 215 до 284 единиц), при коэффициенте долговременного запоминания терминологии 89% (проверка через месяц после курса). Дополнительно отмечено повышение скорости извлечения термина из памяти на 47% и рост точности использования терминологии в контексте с 67% до 91%.

Таким образом, использование цифровых технологий в сочетании с методологическими подходами к адаптации учебных материалов обеспечивает более личный, эффективный и ориентированный на потребности обучающихся процесс обучения, что особенно актуально в контексте изучения иностранных языков. Это позволяет не только улучшить мотивацию студентов, но и создать условия для гибкого и индивидуализированного обучения.

Следует подчеркнуть, что эффективность цифровых инструментов существенно возрастает при их интеграции с традиционными методами обучения иностранным языкам и профессиональным педагогическим сопровождением. Адаптивные платформы и мобильные приложения не служат заменой преподавателю, а, напротив, расширяют его функциональные возможности в создании

и реализации персонализированных образовательных траекторий, что особенно важно в контексте изучения языков [Амелина, 2023]. Исключение участия педагога в процессе персонализированного обучения с помощью цифровых технологий может привести к недостаточной эмоциональной поддержке обучающихся и снижению эффективности обучения.

Преподаватели должны выступать кураторами индивидуальных образовательных путей и не ограничиваться ролью распространителей знаний [Алексеева, Алексеева, 2021]. Это изменение требует от педагогов значительного расширения их компетенций, включая навыки эффективной работы с цифровыми инструментами и адаптацию учебного контента в соответствии с конкретными потребностями учащихся, особенно учитывая разнообразие уровней владения языком и культурные особенности [Батракова и др., 2021]. В современных образовательных условиях преподаватели должны также выполнять функции контроля индивидуальных образовательных траекторий, что особенно актуально для изучения иностранных языков, где необходима высокая степень персонализации подходов к обучению [Алексеева, Алексеева, 2021].

Преподаватель становится организатором персонализированной образовательной среды. Методологические подходы к адаптации учебных материалов и заданий в соответствии со специфическими потребностями студентов с использованием цифровых технологий включают ряд ключевых аспектов, которые способствуют персонализации образовательного процесса. Важным элементом является диагностика и оценка уровня обучения, которую можно осуществлять с помощью цифровых тестов и опросников. Эти инструменты позволяют быстро собрать данные о сильных и слабых сторонах учащихся, что является основой для дальнейшей адаптации контента. На основании полученной информации образовательные платформы могут автоматически формировать индивидуализированные учебные маршруты, предлагая задания, соответствующие уровню сложности и интересам обучающегося.

Необходимо отметить, что правильная интеграция педагогического опыта и цифровых технологий в процесс формирования персонализированных учебных траекторий представляет собой актуальную задачу, требующую внимания как исследователей, так и практиков. Это не только способствует повышению качества обучения иностранным языкам, но и обеспечивает более целесообразное использование ресурсов образовательной среды.

Будущее персонализированного обучения языкам связано с развитием систем аналитики образовательных данных и повышением цифровых компетенций педагогов. При этом технологические решения должны не заменять, а усиливать педагогическое мастерство, создавая оптимальные условия для достижения образовательных целей каждым. Эффективное использование технологий возможно только при наличии сбалансированного подхода, который учитывает как индивидуальные потребности студентов, так и педагогические цели.

Список литературы

1. *Абалян Ж. А.* Персонализированный подход в обучении. Ретроспективный анализ и обзор современных определений // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 249–252.
2. *Алексеева Д. А., Алексеева И. Ю.* Преподаватель в контексте цифровизации образования // Ведомости прикладной этики. 2021. № 57. С. 83–92.
3. *Амелина Ю. М.* Оптимизация образовательного процесса: интеграция цифровых образовательных технологий с применением научно обоснованных методов преподавания // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023). 2023. С. 616–632.
4. *Батракова И. С. и др.* Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2021. № 8–9. С. 9–19.

5. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Зиннатова М.В., Лебедева Е.В. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021.
6. Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 4. С. 11–39.
7. Котлярова И.О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. № 3. С. 69–82.
8. Мироненкова Н.Н., Сусименко Е.В. Персонализация как условие актуализации субъектной позиции при обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 208–211.
9. Подымова Л.С., Шуюй Д. Персонализированное обучение в системе качества педагогического образования // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № S2. С. 233–236.
10. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. № 4. С. 82–90.
11. Xu T., Wang H. The effectiveness of artificial intelligence on English language learning achievement // System. 2024. Vol. 125.

НАУЧНЫЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ТЕКСТУ КАК СРЕДСТВУ ОБУЧЕНИЯ РКИ (НА ПРИМЕРЕ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА «СМОЛЕНСК»)

Аннотация. В статье рассмотрены особенности работы с аутентичным текстом «Смоленск» на начальном этапе обучения иностранных студентов. Научный подход к тексту состоит в разработке предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Они делятся на три типа: лексические, грамматические, коммуникативные. Выполнение всех заданий в совокупности направлено на развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Лингвострановедческий подход заключается в формировании у иностранных студентов представления о древнем русском городе. Знакомство с достопримечательностями происходит благодаря виртуальной или реальной экскурсии обучающихся по значимым местам Смоленска.

Ключевые слова: аутентичный текст, предтекстовые, притекстовые, послетекстовые задания.

В практике преподавания РКИ особое внимание уделяется работе с текстом. На занятиях могут изучаться художественные, информационные, научные, публицистические и другие виды текстов. С помощью текста осуществляется обучение различным видам речевой деятельности: аудированию, чтению, письму и говорению. Работа с текстовым материалом формирует навыки изучающего чтения и обогащает лексический запас обучающихся, поддерживает интерес к изучению РКИ, способствует развитию монологической и диалогической речи, влияет на повышение грамотности обучающихся. В процессе текстовой деятельности происходит развитие аналитических способностей иностранных студентов, развиваются умения восприятия и продуцирования текстов.

Немаловажно, что чтение оказывает существенное влияние на формирование интеллектуальных способностей обучающихся: они учатся обобщать, дифференцировать, делать выводы, применять знания, полученные при работе с текстом [Ахмерова, Белая, Кузнецова, 2015: 80].

Как отмечает Т. М. Балыхина, «чтение развивает память, произвольное и произвольное запоминание: в текстах языковые единицы многократно повторяются, контекст дает возможность осознать их семантику, нормы употребления, соотнесенность с различными ситуациями» [Балыхина, 2007: 143].

Кроме того, работа с текстом на занятиях и во внеаудиторное время имеет и лингвострановедческую значимость. Она знакомит обучающихся с культурой страны, традициями народа изучаемого языка. На связи, существующие между языком и культурой, указывал известный русский языковед Л. В. Щерба: «Каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит» [Щерба, 1974: 56].

Безусловно, на преподавателе по РКИ лежит большая ответственность, поскольку он должен научить иностранных обучающихся правильному произношению слов, уместной интонации, верному построению предложений и словосочетаний, а также достигнуть автоматизма в корректном употреблении лексем, что имеет принципиальное значение на начальном этапе обучения. Преподавателю следует обратить внимание студентов на использование различных речевых средств: лексики одной тематической группы и определенных синтаксических моделей. И, наконец, преподаватель по РКИ должен предоставить обучающимся лингвострановедческую информацию, которую можно извлечь из содержания текста.

Методисты подчеркивают важность работы на занятиях по РКИ с учебными, адаптированными и аутентичными текстами и диалогами. Учебные тексты ориентированы на обучение чтению, лек-

сике, грамматике, аудированию. Адаптированные тексты – это авторские тексты, упрощенные под уровень владения языком. Аутентичные тексты созданы носителями языка в условиях естественного речевого общения. Работа с ними является обязательной при обучении РКИ. Такого типа тексты максимально направлены на коммуникативность [Алиева, 2017: 3]. В зависимости от цели и задач занятия преподаватель выбирает тот или иной тип текста.

Разумеется, текстовый материал должен проходить тщательный отбор с точки зрения лексического и грамматического наполнения. Как правило, для изучающего чтения иностранным студентам необходимо предлагать тексты, соответствующие их уровню владения языком и требованиям государственного стандарта. Использование на занятии того или иного текста зависит от цели и темы занятия, методики работы с текстом. Грамотно подобранный текст позволяет проводить различные виды учебной деятельности. Вместе с тем текст должен быть адаптирован, то есть при первом его прочтении студентам необходимо понимать не менее 70% смысла текста. Его не следует перегружать сложными синтаксическими конструкциями. Для аудиторной работы более предпочтительны тексты небольшого размера, а объемные тексты можно использовать для самостоятельной работы студентов. Кроме соответствия возрастным особенностям обучающихся и их речевому опыту в русском языке, содержание текстов должно быть интересным, новым, информативным. Приветствуется наличие в подобранном материале разных форм речи, избыточной информации. Желательно, чтобы текст вызывал ответный эмоциональный отклик у обучающихся и выполнял воспитательную функцию.

На занятии по РКИ сначала преподаватель воспроизводит текст с использованием правильной интонации, а затем обучающиеся читают его. Важное значение имеет чтение вслух, выступающее как средство для совершенствования техники чтения и правильного произношения, что активизирует мыслительные процессы у обучающихся. Чтение вслух включает в себя зрительную и артикуляционную память, а это способствует эффективному развитию навыков общения. Чтение вслух помогает «овладеть соответствием графической и звуковой системы языка, правилами интонационного оформления предложений», «формирует внутреннее проговаривание текста, что особенно важно для развития беглости чтения» [Крючкова, Мощинская, 2009: 332]. Однако не следует забывать, что основной формой чтения является чтение про себя.

С точки зрения содержательной ценности удачным для использования на занятиях по РКИ является аутентичный текст «Смоленск» [Альдингер, Лешутина, Макеенкова, Малинкина, 2019: 22]. Данный текст создан коллективом преподавателей кафедры лингвистики с целью знакомства обучающихся с реалиями древнего русского города, в котором пройдут их лучшие студенческие годы. Текст «Смоленск» предназначен для чтения и анализа иностранными студентами, начинающими изучать РКИ.

Смоленск

Смоленск – небольшой, но красивый русский город. Он очень старый, ему 1159 (тысяча сто пятьдесят девять) лет. Здесь есть новые широкие проспекты и старые узкие улицы. Главная улица города называется Большая Советская, она длинная и широкая. Главные площади города – это площадь Победы и площадь Ленина.

В Смоленске есть новые высокие здания и старые низкие дома, современные торговые центры и маленькие магазины.

Здесь есть большой Смоленский драматический театр, который находится на площади Ленина, а недалеко от него – центральный парк, который называется Лопатинский сад. В Смоленске очень много музеев. В них можно узнать об истории Смоленска и традициях русских людей.

Все знают такие достопримечательности Смоленска, как Успенский собор, Крепостная стена, «памятник с орлами» и Вечный огонь в сквере Памяти героев, памятник первому космонавту Юрию Гагарину.

Успенский собор старый, большой и очень красивый. Крепостная стена в Смоленске тоже красивая и очень старая. Ей больше 400 (четырёхсот) лет. Это визитные карточки города.

Здесь есть река Днепр. Это одна из главных рек в центральной части России.

В Смоленске живет почти полмиллиона человек. Люди здесь добрые и красивые.

При подборе материала и составлении текста коллектив кафедры лингвистики следует научному и лингвострановедческому подходам. Научный подход состоит в разработке предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.

Смысл предтекстовой работы заключается в снятии лексико-грамматических и страноведческих трудностей. Как правило, вводятся и отрабатываются новые слова, словосочетания, речевые модели, которые используются в тексте. Сложные для понимания предложения как в лексическом, так и в грамматическом плане требуют более тщательного рассмотрения и анализа.

В частности, обучающимся могут быть предложены следующие предтекстовые задания:

1. Составьте кластер «Известные места Смоленска». Вспомните и запишите названия мест Смоленска, где Вы побывали.
2. Ответьте на вопрос «Что Вам больше всего нравится в Смоленске?».
3. Как Вы думаете, что значит выражение «визитные карточки города»? Какие места в Смоленске можно назвать визитными карточками города?

На развитие языковой догадки направлено выполнение предтекстового задания типа «Если речь в тексте пойдет о Смоленске, то какие вопросы могут в нем обсуждаться?».

Кроме того, преподаватель может предоставить обучающимся необходимую информацию о Смоленске в виде презентации, то есть организовать виртуальную экскурсию по значимым местам древнего русского города. Такой методический прием поможет снять страноведческие трудности, связанные с незнанием студентами достопримечательностей Смоленска.

Притекстовые задания расположены непосредственно перед текстом и настраивают обучающихся на его восприятие и осмысление. Главная цель притекстовой работы заключается в выработке навыка обучающихся ориентироваться в тексте. В качестве притекстовых заданий обучающимся могут быть предложены следующие:

1. Прочитайте текст и назовите достопримечательности Смоленска.
2. Прочитайте текст и назовите визитные карточки города.
3. Прочитайте текст и разделите его на смысловые части.
4. Прочитайте текст и назовите его основную мысль.

Послетекстовые задания направлены на обработку информации о прочитанном, ее запоминание. Такие задания контролируют понимание содержания текста и готовят студентов к его воспроизведению в виде монологического высказывания. Послетекстовые задания бывают трех типов: лексические, грамматические, коммуникативные. Так, лексическим заданием является тест, направленный на проверку знаний студентов о значимых местах Смоленска. Из четырех вариантов ответов следует выбрать один правильный. Например, к вопросу о главной улице Смоленска предлагаются ответы: улица Ленина, улица Большая Советская, улица Крупской, улица Фрунзе. С названиями этих улиц студенты знакомы, так как на улице Крупской находится медицинский университет, а на улице Фрунзе в больнице проходит медицинская практика.

В качестве послетекстовых заданий можно использовать упражнения, которые предлагают подтвердить правдивость или ложность высказывания; найти в тексте прилагательные, определяющие лексемы *город, улица*; подобрать синоним к слову *достопримечательности*; составить предложения по моделям *что – это что, что находится где, что называется как*. При анализе текста с позиции его логического построения целесообразно предложить задание на составление плана текста. А коммуникативными заданиями могут служить постановка вопросов к тексту, пересказ текста.

Целесообразно использовать ролевую игру по ситуации «Вы экскурсовод. Расскажите туристам о значимых местах Смоленска». Один студент-экскурсовод отвечает рассказ о Смоленске, после чего остальные студенты-туристы задают ему вопросы о древнем русском городе.

Необходимо отметить, что вышеперечисленные задания способствуют установлению смысловых связей в тексте, запоминанию основных речевых моделей, формируют умение самостоятельного моделирования и создания аналогичного монологического высказывания на изучаемом языке (например, рассказ о родном городе или о столице своей страны).

Лингвострановедческий подход к анализу аутентичного текста «Смоленск» подразумевает виртуальную или реальную экскурсию по значимым местам города. Виртуальную экскурсию можно организовать, познакомив студентов с презентацией по данной теме. Работа с презентацией может являться предтекстовым или послетекстовым заданием на усмотрение преподавателя. Однако предпочтительнее провести реальную экскурсию, на которой обучающиеся смогут наиболее тщательно осмотреть достопримечательности Смоленска.

Таким образом, при работе с текстом у обучающихся происходит развитие языковых и речевых умений, овладение изучаемым языком, понимание ментальности русского народа, формирование межкультурной компетенции. Работа с текстом на занятиях по РКИ должна осуществляться регулярно, поскольку позволяет погрузить студентов в новую языковую среду, развить их аналитические способности и расширить кругозор. Выстраивание работы с текстовым материалом способствует становлению у обучающихся способности видеть его композиционное и структурное оформление, успешно соотносить содержание текста с его коммуникативными задачами, целесообразно использовать те или иные языковые средства в процессе коммуникации.

Сочетание научного и лингвострановедческого подходов к тексту как средству обучения РКИ позволяет не только пополнить лексический запас обучающихся, повторить грамматические правила и усвоить новые речевые модели, но и совершить виртуальную или реальную экскурсию по важным местам Смоленска, тем самым восполнив пробел в лингвострановедческих знаниях.

В общем и целом, работа с текстом на занятиях по РКИ представляет собой многоаспектный вид работы, направленный на выработку у обучающихся языковых и речевых навыков, а также стратегии чтения. Эффективная работа с текстом ориентирована на последующую продуктивную речевую деятельность.

Список литературы

1. Алиева Г. А. Текст как ресурс обучения речевому общению в практическом курсе РКИ // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной научно-практической конференции (Минск, 21–22 ноября 2017 г.). Минск, 2017. С. 3–6.
2. Альдингер О. П., Лешутина И. А., Макеенкова Т. В., Малинкина Н. А. Сборник текстов для самостоятельного чтения и перевода: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Смоленск: Изд-во СГМУ, 2019. С. 22–23.
3. Ахмерова Г. А., Белая А. Г., Кузнецова Т. А. Использование научно-популярных текстов в процессе обучения РКИ // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 76–84.
4. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007.
5. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Русский язык как иностранный. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта: Наука, 2009.
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ В ВУЗЕ

Аннотация. Раскрываются методические основы проектирования тематических словарей, используемых для обучения лексике на занятиях по иностранному языку в вузе. Особое внимание уделено систематизации, структурированию и представлению лексического материала в соответствии с положениями когнитивного и лексического подходов. На примере юридической лексики описана поэтапная технология разработки тематического словаря: выбор темы и подтем, наполнение словарных статей, разработка практического блока. Представлен алгоритм работы с нейросетями для автоматизации процесса составления словарей. Тематические словари обеспечивают систематический подход к освоению лексики, стимулируют когнитивную активность студентов, способствуют развитию самостоятельности и самоконтроля, упрощают задачи преподавателей по организации учебного материала. Перспективным направлением разработки учебных материалов такого формата является создание многофункциональной лексикографической платформы как для образовательных, так и для исследовательских целей.

Ключевые слова: тематический словарь, обучение лексике, когнитивный подход, лексический подход, нейросеть.

Обучение иноязычной лексике в вузе представляет собой сложный и многогранный процесс, обусловленный необходимостью учета множества факторов как со стороны обучающихся, так и преподавателей. Студенты, осваивающие иностранный язык в условиях ограниченного времени и параллельного изучения дисциплин основной специальности, сталкиваются с трудностью усвоения больших объемов лексического материала, а это требует не только его запоминания и практического применения, но и его глубокой когнитивной переработки. Процесс усвоения лексики предполагает понимание семантических структур, синтаксических характеристик и прагматических аспектов ее правильного употребления в различных ситуациях общения.

Для преподавателей задача осложняется необходимостью тщательной организации учебного материала. Это связано с отбором не только коммуникативно значимой лексики, но и выбором подходов, методов, приемов, способов ее подачи, которые будут адекватно отвечать когнитивным, психологическим и мотивационным особенностям аудитории. Подходы, направленные на формирование лексической компетенции, должны учитывать профессиональную направленность обучения, что обуславливает практическую ценность отбираемых лексических единиц. Традиционные методы зачастую оказываются недостаточно эффективными, поэтому дополнительное значение приобретает вопрос организации форм подачи материала. Это предполагает поиск инновационных подходов, стимулирующих не только пассивное восприятие, но и активное вовлечение студентов в учебный процесс, что способствует успешному закреплению изучаемой лексики и ее воспроизведению в ситуациях профессионального общения. Одним из возможных вариантов решения указанных проблем может стать составление традиционных тематических словарей с применением современных информационных технологий. В методике обучения иностранным языкам существует небольшое количество исследований, целенаправленно посвященных составлению и использованию словарей в дидактических целях. В имеющихся работах фрагментарно освещены отдельные аспекты: составление словаря [Аманалиева, 2020], способы систематизации лексики [Тарабукина, 2013] и запоминания иноязычной лексики [Трубина, 2019]. В частности, поверхностно рассматриваются

вопросы о структуре словаря и методических принципах его составления в современных условиях, а также весьма скромно описываются технологии его разработки и реализации с применением информационно-коммуникативных технологий и нейросетей, не ставится вопрос о практическом блоке упражнений, направленных на тренировку и усвоение лексики.

Методические основы проектирования тематических словарей представляют собой совокупность теоретических положений подходов к обучению лексике, направленных на создание структурированного и функционально значимого дидактического лексикографического ресурса. Разработка таких словарей должна основываться на идеях полиподходности. В качестве движущей силы концепции полиподходности выступает синергия подходов, которая «ведет к расширению их методологической базы, что означает увеличение теоретических положений в рамках дополняемых подходов» [Тарева, Тарев, Савкина, 2022: 287]. Это является диалектическим продолжением обозначенных подходов. Так, в настоящее время особой популярностью в обучении лексике в вузе используется синтез когнитивного и лексического подходов [Золотова, Скурихин, 2019]. При формировании структуры словаря представляется логичным прибегнуть к интеграции нескольких подходов, активно используемых в разных учебниках и учебных пособиях.

Поскольку когнитивный подход акцентирует внимание на том, как человек воспринимает, обрабатывает и структурирует языковую информацию, то в рамках построения тематического словаря этот подход реализуется через концептуальную организацию материала: тематический словарь структурируется с учетом когнитивных связей между лексическими единицами. Например, слова, относящиеся к одной концептуальной области, объединяются в кластеры, отражающие связи между понятиями. Другая реализация подхода – использование ассоциативных сетей, то есть в словаре акцентируется внимание на связях между словами, такими как синонимы, антонимы, гипонимы и гиперонимы. Это помогает обучающимся строить более глубокое понимание значений и отношений между словами.

Лексический подход, основанный на понимании языка как совокупности лексических блоков, предполагает, что обучение должно быть сосредоточено на изучении значимых единиц языка, таких как слова, устойчивые словосочетания, коллокации и фразеологизмы. Применительно к тематическому словарю это означает, что отбор лексики осуществляется на основе ее частотности, актуальности и контекстуальной значимости в пределах конкретной темы или профессиональной области. Систематизация материала включает группировку слов в тематические блоки, и таким образом упрощает усвоение лексики и ее дальнейшее использование. Центральным элементом словаря становится контекстуализация лексики, так как слова и фразы в словаре представляются с примерами их употребления в реальных речевых ситуациях. Это помогает обучающимся увидеть, как лексические единицы функционируют в языке.

Основываясь на идеях предлагаемых подходов, представим технологию составления словаря. Технология разработки представляет собой сложный процесс, состоящий из ряда этапов.

На **первом этапе** преподаватель выбирает общую тему, которая включает несколько подтем с ключевыми словами, наиболее частотно используемыми в рамках какой-либо области. Например, для составления словаря юридической лексики ключевая тема – «LAW», а выделяемые подтемы – legal professions, legal documents, justice, legal process и т. д. Для каждого раздела формируются списки слов, каждое из которых будет подробно описано по шаблону словарной статьи. При этом список формируется с учетом соответствующего уровня владения языком. В нашем случае – стартовый уровень «A2–B1».

На **втором этапе** происходит наполнение словарных статей по структуре: word, topic area, derivatives, translation, definition, collocations, synonyms, antonyms, examples. Источниками словарных статей являются авторитетные лексикографические моноязычные или двуязычные издания (толко-

вые словари, тезаурусы, словари словосочетаемости, фразеологические словари и т. д.) в открытом доступе (например, Cambridge Dictionary), а также корпусы (например, British National Corpus). Таким образом, каждый раздел тематического словаря будет пополняться расширенной информацией о слове, необходимой для правильного его употребления в речи.

Третий этап – разработка практического блока, содержащего упражнения и задания для тренировки и совершенствования лексических навыков. За основу упражнений берется языковой материал из составленных словарных статей. В практическом блоке предлагаются базовые упражнения на установление соответствий между словами и их значениями, заполнение пропусков в текстах, составление предложений, а также задания, требующие использования лексики в устной и письменной речи. В зависимости от поставленных задач по усмотрению преподавателя практический блок дополняется и расширяется.

Поскольку составление тематического словаря представляется трудоемким, то для ускорения процесса предлагается использование предварительно обученных нейросетей. Обращение к такому инструменту обусловлено высокой скоростью обработки информации, включая отбор, распределение, классификацию иноязычной лексики по тематике, частотности, функциональной значимости и прагматической направленности и пр. Успешность составления тематического словаря определяется множеством факторов, среди которых ключевую роль играет понимание принципов работы нейросети. Для получения качественного результата необходимо уметь правильно формулировать запросы, учитывая специфику языка, что позволяет максимально точно определять релевантные лексические единицы. Важным моментом является оценка полученного результата, что требует навыков критического анализа данных, предоставляемых нейросетью. Постоянная тренировка нейросети на актуальных данных, таких как современные тексты, авторитетные лексикографические источники или специализированные сайты, способствует повышению точности и эффективности ее работы. В качестве примера приведем запрос на составление словарной статьи с ключевым словом «law». Для этого создаем промпт: «Я составляю тематический словарь базовой юридической лексики для студентов неязыковых специальностей уровня «A2–B1». Представь информацию о слове в таблице, распределив ее по категориям: word, topic area, derivatives, translation, definition, collocations, synonyms, antonyms, examples. В качестве надежных источников используй данные электронных словарей Oxford Advanced Learner's Dictionary (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>), Oxford Collocations (www.ozdic.com), Multitran (<https://www.multitran.com/m.exe?l1=1&l2=2>)».

После получения результата проводим анализ на наличие ошибок, актуальность и правильность сгенерированных данных. Далее просим нейросеть исправить ошибки, тем самым постоянно тренируя ее на получение качественного результата. Когда получим удовлетворительный результат, осуществляем следующий запрос на составление новой словарной статьи со ссылкой на предыдущий, указав в строке запроса: «Сделай так же». Постепенно словарь будет пополняться новой лексической информацией. Огромными преимуществами использования нейросети в составлении словаря по сравнению с традиционным способом является автоматизация процесса, оперативность предоставления данных в соответствующем формате, а также колоссальная экономия времени преподавателя на подготовку обучающего материала. Выполнение таких трудоемких задач, как сбор данных из нескольких источников, распределение информации по категориям, проходит за считанные секунды. Несмотря на очевидные достоинства нейросетей в разработке тематических словарей, важно учитывать их недостатки, включая необходимость ручной проверки, неполноту представления и качество исходных данных. Для устранения указанных недостатков требуется уделять определенное количество времени на тренировку модели для предоставления корректных данных. Таким образом, на текущий момент логичным представляется комбинировать автоматизированные методы по отбору лексического материала с экспертной оценкой преподавателя и последующей доработкой.

Использование составленного тематического словаря в курсе изучения иностранного языка может существенно повысить эффективность процесса обучения, обеспечивая систематический подход к освоению лексического материала. Во-первых, словарь интегрируется в процесс изучения новой лексики в рамках определенной темы. Преподаватели могут использовать его для ознакомления студентов с ключевыми словами и выражениями, предоставляя им не только определения, но и примеры их употребления в реальных контекстах. Во-вторых, словарь может применяться в ходе самостоятельной работы студентов, стимулируя их к углубленному изучению материала, тем самым активизируя развитие технических лексических навыков. В-третьих, благодаря четкой организации лексики и вариативности приемов и способов ее семантизации, а также тренировки, обогащается процесс обучения, вырабатывается способность к автоматизированному и правильному употреблению слов в ситуациях общения. В-четвертых, словари способствуют осмысленному усвоению материала, стимулируя когнитивную активность обучающихся. В этой связи обучающиеся видят практическую пользу в применении словаря для достижения коммуникативных целей.

Таким образом, тематические словари представляют собой универсальный и структурированный источник информации о языке в рамках определенной области, что позволяет преподавателям значительно повысить эффективность учебного процесса (например, в управлении и организации учебной деятельности студентов). Они упрощают задачи, связанные с отбором языкового материала, его обработкой, освоением и последующим творческим применением студентами. Практическая значимость таких словарей в лингводидактике заключается в оперативной разработке контрольно-измерительных материалов и системы упражнений, направленных на закрепление соответствующей лексики. Перспективным направлением развития изложенных идей является создание многофункциональной лексикографической платформы, которая может быть использована как для исследовательских, так и для образовательных целей.

Список литературы

1. *Аманалиева Г. Э.* Составление словаря: концептуальная модель, этапы, функционирование // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6. № 3. С. 628–633.
2. *Золотова М. В., Скурихин Н. А.* Обучение лексике в неязыковом вузе: когнитивный и лексический подходы с использованием проектно-ориентированного обучения в электронной образовательной среде // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2019. С. 112–116.
3. *Тарабукина М. В.* Тематический словарь и способы систематизации лексики. Международный центр научно-исследовательских проектов, 2013. С. 525–530.
4. *Тарева Е. Г., Тарев Б. В., Савкина Е. А.* Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики // Язык и культура. 2022. № 57. С. 274–291.
5. *Трубина З. И.* Методика использования тематического словаря как эффективного способа запоминания иноязычной лексики // Нижневартковский филологический вестник. 2019. № 2. С. 44–55.

НЕОБХОДИМЫЕ ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В КОНЦЕ XIX В. ГЛАЗАМИ БИЛИНГВЫ (Г.Н. ВЫРУБОВ)

Аннотация. Всемирно известный ученый-энциклопедист Г.Н. Вырубов, новаторски развивший положения философии позитивизма, создал вместе с кумиром французских интеллектуалов Эмилем Литтре журнал «Позитивная философия» в Париже, который выходил 17 лет (1867–1884) и позже стал эталоном для современных журналов по философии. Социолог и кристаллограф, геолог и физик, действующий хирург, участвовавший в горячих точках русско-турецкой войны 1876–1877 гг., и химик, создавший свою лабораторию в столице Франции, Г.Н. Вырубов получил огромный практический опыт в сравнительном изучении систем образования. В зрелые годы, обзревая достоинства и недостатки различных образовательных подходов, Вырубов пришел к идее, что для плодотворности процесса специального образования он должен быть подкреплен целесообразным начальным гуманитарным базовым образованием. А для этого необходимы реформы базового образования. Г.Н. Вырубов написал исследование, изданное в Москве в 1898 г., которое было посвящено важности древних языков в системе первой ступени образования. Он предложил концепцию, которая интенсивно развивала бы мышление учащихся, готовила ту основу, с которой могла бы успешно коррелировать последующая ступень конкретной специализации. В своем сочинении Вырубов предлагает программу взаимодействия цикла дисциплин, связанных с древними языками, литературой и историей Античности, объясняет ее связь и пропорции в сочетании с естественнонаучными дисциплинами. Мы исследуем доводы и обоснования его прогрессивного подхода к проблемам базового образования, которых и сегодня остаются актуальными.

Ключевые слова: предложенная Г.Н. Вырубовым реформа базового гуманитарного образования; древние языки как метод развития мышления учащихся; знание истории и культуры Древнего мира как фундамент анализа текущей действительности.

Личность и энциклопедизм Г.Н. Вырубова. Имя Григория Николаевича Вырубова (1843–1913) в кон. XIX – нач. XX в. было известно всей научной элите России и Западной Европы. Климент Тимирязев, Александр Герцен, Иван Тургенев были горячими поклонниками его ума и таланта. К. А. Тимирязев оставил замечательные воспоминания об ученом [Тимирязев, 1939: 81–97]. В Пушкинском Доме (Институте русской литературы РАН) хранятся письма к нему И.С. Тургенева. Вырубов был в числе немногих присутствующих при последних минутах Тургенева и произнес столь выдающуюся надгробную речь в Париже, что она вошла в золотой фонд русской литературы [Вырубов, 1967]. Герцен назначил молодого друга Вырубова душеприказчиком своего литературного наследия. И Вырубов сохранил верность Герцену, став редактором первого собрания его сочинений, которое было издано в Женеве в 10-ти томах с 1875 по 1879 годы. Юного Вырубова сделал своим соратником самый энциклопедичный из всех ученых Франции после Дени Дидро, Эмиль Литтре (1801–1881), автор словаря французского языка, известного как «Словарь Литтре». Словарь имел высокое культурное значение во Франции, сопоставимое со значением «Словаря В.И. Даля» в России. Когда Вырубову исполнилось 24 года, а Литтре – 66, в 1867 году, они основывают журнал «La philosophie positive», который сыграл важную роль в умственной жизни всей Западной Европы, а затем стал эталоном современных философских журналов. Целых 17 лет выходил этот журнал, до самой смерти Литтре, откликаясь на самые острые запросы современности.

Чем привлекал Вырубов ученых и литераторов? Вырубов тоже представлял собой ученого-энциклопедиста в ту эпоху, когда мало кому из ученых умов это было под силу – в связи с быстрым

развитием науки. Вырубов был химиком, минерологом и кристаллографом. И в своей лаборатории вырастил первый в мире синтетический рубин.

Социология как наука появилась в России в середине XIX в. И Вырубов стал одним из первых в России социологов и разрабатывал методы прикладной социологии. Наконец, еще в юности он стал одним из первых философов-позитивистов в России, последователем идей французского философа и социолога Огюста Конта. Поясним. Позитивизм строит картину мира, ориентируясь на новейшие достижения наук и синтезируя их данные. То есть позитивизм исходит из фактических, несомненных данных и утверждает, что философия и есть совокупность исследований разных наук. Это было неслыханным новаторством в среде московских профессоров – а Вырубов был выпускником Московского университета – ибо в середине XIX в. здесь преобладала метафизическая философия, которая приняла безжизненные и оторванные от дня насущного формы. Известный социолог своего времени Де Роберти говорит о «последователях именно «вырубовского» позитивизма в Италии, Англии, Германии и России» [Де Роберти, 1914: 402].

Вырубов был профессиональным врачом-хирургом. Он доказал свое врачебное искусство на полях сражений, спасая раненых и участвуя в защите Парижа во время франко-прусской войны 1870–1871 гг. А затем и в дни Коммуны он ежеминутно подвергался опасности быть убитым, но оказывал медицинскую помощь, как раненым коммунарам, так и раненым версальцам. Вырубов бросил свои кабинетные занятия, узнав о русско-турецкой войне в 1877 г. и отправился на фронт Кавказа. Нравственная сторона его личности вызывала огромное уважение современников.

Известный ученый Максим Максимович Ковалевский писал: «Личность Вырубова скоро стала притягивать к себе передовую интеллигенцию Франции. Иностранцы при проезде через Париж посещали его холостую квартиру, в которую в положенные дни или, точнее, вечера приходил редко кого посещавший Литтре. Здесь часто загорались интереснейшие споры. Вырубов умел приковывать внимание к себе блестящей и в то же время простой и несколько юмористической речью. Он умел пересыпать ее анекдотами, остроумными, а иногда даже колкими выходками по адресу противников его взглядов. Его без труда можно было слушать часами, не чувствуя усталости. Мы, молодежь, благоговели перед ним и в то же время боялись его... Ему удавалось пробить брешь в логическом построении, которое ранее казалось нам неприступной крепостью. А как полезно в молодые годы найти такую «бритву», скажет вам всякий, прошедший период «установки правильного мирозерцания!» [Ковалевский, 1913]

Культурный билингва. Почему Вырубов легко врос во французскую научную среду? А с другой стороны его никогда не забывали выдающиеся ученые России того времени? Ответ не сложен. Вырубов в силу обстоятельств был подлинным культурным билингвой. Еще в детстве, будучи болезненным ребенком, Григорий Николаевич был отправлен на несколько лет в Европу, чтобы в мягком климате подправить здоровье. Несколько лет он учился в Париже в «Лицее Бонапарта». Он усвоил с детства французский язык и французские традиции. Вырубов прошел курс и в университете Гейдельберга, а также успел поучиться в лицее Женевы.

Однако с философией позитивизма Вырубов познакомился не во Франции, а в России. Он узнал об этом учении в Александровском лицее в Санкт-Петербурге, от своего учителя-француза, ученика Огюста Конта – Эдмона Помье. И навсегда остался верен позитивизму. Когда сложилась так, что Вырубов на несколько поколений опережал отечественную науку, ему не представлялось сложным очутиться во французской научной среде.

Издавая журнал, читая лекции в Сорбонне, Вырубов приобрел в Париже славу ученого-эрудита и человека передовых общественных взглядов и принципов. В 1903 г. Вырубов был избран заведующим первой в мире кафедры истории науки в Collège de France. Случай удивительный, ибо это почти единичная история, когда французы избрали русского главой важного научного предприятия.

Древние языки – «исходная точка общего образования». На протяжении жизни Вырубов продумывал реформу российского образования, которая базируется на преподавании древних языков и культур. Он имел на это право, обладая богатым опытом учебы в лучших учебных заведениях России, Франции, Германии и Швейцарии. Сколь новатором был ученый в области философии науки, столь консервативную позицию он выбрал, разрабатывая принципы «воспитания умов». Проследим, чем он обосновывал свою концепцию.

«Александровский лицей, носивший до 1844 года название Царскосельского... имел несомненно самое благотворное влияние на всю мою жизнь», – пишет Вырубов [Вырубов, 1910: 29].

Однако здесь система преподавания латинского языка вызвала в нем недоумение. Ибо в Париже «стал я ходить экстерном в лицей, носивший тогда имя Бонапарта... В те далекие времена, когда во Франции не началась еще кампания против классического образования, печальные последствия которой мы видим теперь, латинский язык преподавался превосходно, и в два года я не только подготовился к экзамену, но знал гораздо более того, что требовалось» [Вырубов, 1910: 29–30].

И Вырубов испытывал неприятие латыни, прежде чем отстаивать ее ценность для развития мышления, ибо учитель его Лапшин «представлял из себя ходячую грамматику; кроме нее он ничего не знал – ни римской истории, ни римских нравов, ни римской словесности. Цезарь и Овидий, Гораций и Тацит – все это было подведено под одну мерку: во всем этом он видел только примеры правил и исключения... Для меня, очень любившего образный и точный язык древнего Рима и привыкшего к живому преподаванию французских школ, где мало толковалось о грамматике, зато подробно объяснялись смысл и дух читаемого писателя – какая это была разница, какое разочарование! Я было попробовал приспособиться к этому, в полном смысле «мертвому» языку, но моя живая натура не выдержала, я махнул рукой на латынь» [Вырубов, 1910: 31–32].

Пройдя этапы отрицания классического образования, Вырубов встал на твердую почву:

- «Несмотря на то, что я всю жизнь занимался точными науками, я остаюсь убежденным защитником *классицизма*. Спешу оговориться: я не смотрю на него как на полную, законченную систему, а как на основание, как на *исходную точку общего образования*». [Вырубов, 1910: 32].

- Вырубов считал, что все слои населения должны иметь доступ к общему образованию. Так же он полагал, что задача преподавания выработать у учащихся следующие компетенции:

«Защитники уравнительных идей очевидно забыли, что демократия заключается не в понижении высших слоев, а в повышении низших... Система образования и воспитания, – писал Вырубов, – заключается в способах преподавать науки так, чтобы они развивали *умение приобретать* новые сведения и *самостоятельно мыслить*» [Вырубов, 1898-1: 5, 2].

- Григорий Николаевич был глубоко убежден, что никакое *специальное* образование не будет успешным, учитывая и специальности в области точных наук, если оно не поддержано первоначальным *общим базовым* образованием.

«Наш век страдает манией специализации, и все более и более распространяется мнение, что для удачной борьбы за существование необходимо специализироваться как можно ранее. Это мнение, которое распространяют некультурные специалисты всех родов, не только ложно, но в высшей степени вредно. Опыт всех стран и всех веков показал, что профессиональное знание тем плодотворнее, чем выше общее образование, служащее ему основой. Во всякой специальности, какова бы она ни была, теоретическая или практическая, необходимо критическое отношение к фактам, а оно вырабатывается не из одного какого-нибудь отдела знания, а из совокупности методов точных наук» [Вырубов, 1910: 51].

Размышления о методике преподавания древних языков и культуры Античности. Итак, фундаментом общего образования Вырубов считал классическую филологию, мечтал, чтобы ее основы были доступны для всех.

• В классическом образовании на общем этапе обучения Вырубов видел тот инструмент, который решает несколько задач: развивает логичность мышления, обогащает фундаментальной культурной эрудицией, дает возможность ясно представлять развитие европейской цивилизации, в конечном итоге подготавливает мышление учащегося к успешному освоению по любой специальности современных для Вырубова наук. Он убежден:

«Греция и Рим представляют в истории человечества целый длинный ряд веков блестящей цивилизации, которая вошла, как необходимый элемент, в наше современное мирозерцание и влияет до сих пор на нашу современную общественную и индивидуальную жизнь» [Вырубов, 1910: 32].

• На рубеже веков ученый столкнулся с мнением, что программу древних языков на этапе общего образования следует сокращать. Он категорически не согласен. Вот выдвинутые им положения, которые сегодня кажутся не менее актуальными.

«Как же можно вычеркнуть ее из программы нашего умственного воспитания? С этим, в сущности, все согласны, но на это замечают, что древних авторов можно легко познать и в хороших переводах. Нетрудно ответить на такое возражение. Русские классики – Карамзин, Пушкин, Лермонтов, Тургенев – давно переведены на иностранные языки, но кто же скажет, что по этим переводам можно узнать своеобразный дух русской общественной среды, хотя дело идет о современных явлениях? Как же мы будем судить на нашем языке, приспособленном для совершенно других нравов и другого образа мыслей, о людях, которые жили две тысячи лет тому назад? Нет, тот, кто не овладел древними языками, не может познать древний мир, которого он является наследником и который оставил на нас свою неизгладимую печать» [Вырубов, 1910: 32].

• Вырубов полагает, что непопулярность древних языков в обществе выросла из плохо составленных программ и мало квалифицированных преподавателей. Он делает акцент на мотивации учащихся, *необходимой занимательности* преподавания. Он приводит пример: в Женеве учитель латинского языка Вырубова «до того изящно и интересно толковал мне Овидия, что мои классические вкусы опять пробудились» [Вырубов, 1910: 35–36].

• Уже на общем этапе широкого образования он предлагает *синтетический курс* древних языков, который включает обязательное изучение художественной литературы Античности, фактологии древнего мира в сочетании с преподаванием основ грамматики. Важным аспектом преподавания древних языков Вырубов считает усвоение навыков разговорной латыни, ее диалоговых клише.

«И отчего это явилось вдруг такое модное гонение на классические языки? Отчего это вдруг встретились в их изучении какие-то особенные непреодолимые затруднения? Все наши старые лицейские профессора не только отлично знали, но и свободно говорили по-латыни; полвека тому назад на всех медицинских факультетах в России все клинические лекции читались на латинском языке, у постели больного на консультациях все доктора говорили по-латыни. Отчего же все это вдруг сделалось невозможным? Не оттого ли просто, что настоящие преподаватели заменились мало-помалу разными «Лапшиными», которые сами плохо знали преподаваемый ими предмет? Я глубоко убежден, что дело тут вовсе не в каких-либо трудностях изучения, а в плохих программах и неумелом преподавании. *Древние языки надо преподавать, как преподаются языки живые*; а кому же придет в голову, не зная еще языка, долбить его грамматику?» [Вырубов, 1910: 32–33].

Программа Г.Н. Вырубова латинского языка и сопутствующих предметов для Александровского лицея. Долгие размышления Вырубова по поводу реорганизации классического образования вылились в конкретную программу для Александровского лицея, которую он опубликовал в России в 1898 г. Приведем его предложения. Заметим, что к тому времени в Лицее не преподавались предметы: История греческой и римской литературы.

1. Какие компетенции необходимо усвоить еще до поступления?

«Определяя возраст поступления между 14 с половиною и 16 годами, весьма мало различающийся от ныне существующего, и основываясь на педагогическом опыте многих стран, следующая программа для поступления мне кажется необходимой, как минимум требований...

Латинский язык. Этимология и синтаксис; перевод с латинского на русский одного из легких авторов». [Вырубов, 1898-1: 3]

2. Каков цикл преподавания латыни и связанных с ней предметов?

Начальный из 4-х классов.

«*Латинский язык*. Повторение синтаксиса, особенные трудности языка, перевод какого-нибудь автора, с комментариями не только лингвистическими, но и историческими». [Вырубов, 1898-1: 6]

3. Второй год обучения.

«*Латинский язык*. Чтение и толкование какого-нибудь автора.

Сравнительная грамматика *индоевропейских языков*». [Вырубов, 1898-1: 6]

4. Третий год обучения.

«*Латинский язык*. Переводы и комментарии.

Римское право.

История греческой литературы». [Вырубов, 1898-1: 7]

5. Завершающий год обучения

«*Латинский язык*. Переводы и комментарии трудных авторов.

История римской литературы». [Вырубов, 1898-1: 7]

Итоги: «С государственной точки зрения» – польза общего образования как для большинства, так и для меньшинства. Желая распространения своих идей, в том же 1898 г. Вырубов отправляет для чиновников соответствующего ведомства «Циркуляр», где указывает на:

- Важность общего образования, как для большинства населения, так и для того меньшинства, которые призваны стать государственными деятелями:

«Становясь на чисто государственную точку зрения... За последние полвека Россия сделала во всех отношениях огромные успехи; образование распространилось во всех классах общества, число людей знающих увеличилось значительно. Но образование это приняло все более и более утилитарный характер, стало все более и более приготовлением к специальным карьерам. Оно иначе и быть не могло: общее образование, требующее гораздо больших усилий и большего бескорыстия, никогда не было и теперь еще не доступно для большинства». [Вырубов, 1898-2: 12–13]

Забываясь об общем образовании для большинства населения, Вырубов, как мыслитель государственного уровня, печется и о:

- Фундаментальном образовании для того «меньшинства», которое призвано стать государственными деятелями:

«До сих пор распространение знания в России шло в демократическом смысле; оно все глубже проникало в общественную массу, и такое направление дела заслуживало бы полного безусловного сочувствия, если бы оно не шло в ущерб умственным интересам меньшинства... Если разумно и целесообразно удовлетворять умственным требованиям массы молодого поколения, несправедливо и вредно жертвовать тем избранным меньшинством, которое может и должно стать выше этой массы. Для этого меньшинства и создан был по мысли и плану Сперанского Александровский лицей.

Разве меньшинство это исчезло? Разве в России нет больше даровитых молодых людей, способных воспринять высшую культуру, которую не дает никакое специальное заведение и которая является только как плод общего образования? А если они существуют, то разумно ли государству лишаться их сотрудничества, низводя их образование на уровень образования всей массы?... Есть и должны быть чиновники иного рода, способные управлять государственным механизмом, распознавать

истинные нужды страны и решать беспристрастно представляющиеся политические задачи. Таким людям нужно... общее образование, охватывающее все функции общественной жизни... *Для тех служащих, которым суждено их дарованиями или жизненными случайностями дойти до высших степеней правительственной иерархии*, не только не бесполезно, но прямо необходимо иметь самое обширное общее образование и, следовательно, самое правильное умственное развитие, потому что все общественные вопросы суть вопросы общие, охватывающие самые разнообразные отделы знания и не принадлежащие никакой специальности. Это такая несомненная истина, которая нигде и ни в какое время не оспаривалась». [Вырубов, 1898-2: 14]

Список литературы

1. *Вырубов Г.Н.* Школьные воспоминания. Александровский лицей // Вестник Европы. 1910. № 1, январь. С. 26–56.
2. *Вырубов Г.Н.* Записка об устройстве Императорского Александровского лицея и программах преподавания в нем. СПб, 1898.
3. *Вырубов Г.Н.* Циркулярное письмо Г.Н. Вырубова / Записка об устройстве Императорского Александровского лицея и программах преподавания в нем. СПб, 1898.
4. *Вырубов Г.Н.* Литературное наследство. Т. 76. И.С. Тургенев. Новые материалы и исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1967. URL: http://az.lib.ru/w/wyrubow_g_n/text_1883_turgenev.shtml.
5. *Де Роберти Е.В.* Памяти духовного вождя // Вестник Европы. 1914. № 1. С. 397–404.
6. *Ковалевский М.М.* Памяти Г.Н. Вырубова // Русские ведомости. 1913. № 277.
7. *Тимирязев К.А.* Григорий Николаевич Вырубов. Обрывки личных воспоминаний // Собрание сочинений К.А. Тимирязева в 10 томах. М.: Сельхозгиз, 1939. Т. 9. С. 81–97.

РОЛЬ И ФУНКЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Вопросы, связанные с выбором современного и адекватного целям обучения учебного материала, достаточно регулярно обсуждаются специалистами и освещаются в научной литературе. Тем не менее, поиск материалов, отвечающих целям обучения и методологическим требованиям, не только не теряет своей актуальности, но – напротив – приобретает дополнительную важность и новизну в связи с появлением новых методических подходов, технических возможностей и профессиональных сфер. В фокусе внимания находится вопрос о лингводидактическом потенциале текстов, функционирующих в сфере маркетинга и рекламы, в частности, социокультурно маркированных рекламных текстов. Как показало проведенное исследование, к такому роду материала относятся социокультурно маркированные тексты потребительской рекламы. Проведенное исследование продемонстрировало дидактический потенциал рассматриваемого типа текстов в плане реализации различных курсов – в том числе, профессионально ориентированных курсов по языку для специальных целей. Практическим результатом исследования стал корпус тренировочных заданий, разработанных для обучения иностранному языку специалистов по маркетингу и рекламе.

Ключевые слова: рекламный текст, прецедентные феномены, компетентностно-деятельный подход, проект, мозговой штурм.

Роль и функции социокультурно-маркированных рекламных текстов в обучении иностранным языкам. Важность выбора учебного материала невозможно переоценить. Выбор материала обучения напрямую влияет на результаты обучающихся [Nation, Macalister, 2010: 98]. Как отмечают Гальскова и Гез, текст является основой для овладения иностранным языком [Гальскова, Гез, 2006]. Отобранные для проектирования упражнений тексты должны соответствовать целям обучения: как отмечает С.В. Титова, цель является одним из параметров описания заданий [Титова, 2023: 96]. Выбор материала обучения, соответствующего его цели, остается важным вопросом для исследователей и педагогов в контексте перехода к компетентностно-деятельному подходу в образовании. Согласно исследованию С.В. Титовой, создание и реализация новой концепции образования невозможна без использования новых форм обучения [Титова, 2024: 6]. Этот фактор обуславливает необходимость создания новых учебных материалов, которые могут быть реализованы в том числе в цифровой среде – заданий в рамках компетентностно-деятельного подхода различных типов. К основным чертам компетентностно-деятельного подхода можно отнести обучение иностранному языку через решение речевых задач, учет индивидуальных особенностей обучающихся, самостоятельность обучающегося и смена ролей преподавателя и ученика [Титова, 2024: 118–119]. К компетентностно-деятельному подходу С.В. Титова относит несколько методов, в том числе обучение в сотрудничестве, которое обладает следующими преимуществами: позволяет выстроить индивидуальную траекторию обучения, увеличить время общения обучающихся на иностранном языке в течение занятия, формировать и развивать навыки и умения XXI века [Титова, 2024: 199–200]. Эти причины обуславливают выбор форматов разработанных заданий – мозгового штурма и проекта. Темы и цели проектов на занятиях по иностранному языку могут быть разнообразными и зависят от уровня владения обучающимися иностранным языком. Для высоких уровней владения иностранным языком С.В. Титова предлагает в том числе проекты по сравнению и сопоставлению своей и другой культуры [Титова, 2024: 180].

Как неоднократно отмечалось специалистами, актуальность и практическая целесообразность являются важными требованиями к отбору дидактического материала [McCarthy, 2007; Титова, 2014; Ксензенко, 2002]. В исследованиях подчеркивается, что важным аспектом в подборе текстов для обучения иностранным языкам является их аутентичность – именно аутентичные тексты, содержащие в том числе социокультурно маркированные элементы, позволяют обучающимся развивать знания о культуре стран изучаемого языка. Социокультурные факторы имеют большое значение при создании рекламных и PR-текстов, поэтому такие тексты можно назвать ценным источником информации о картине мира говорящих на определенном языке [Ксензенко, 2001, 2022].

В качестве аутентичного социокультурно насыщенного материала для учебных заданий целесообразно использовать тексты потребительской рекламы. В статье «Основы и принципы лингвокогнитивного анализа рекламной коммуникации» отмечается, что для целого ряда рекламных текстов экспрессивность базируется на использовании пословиц и поговорок [Goddard, 1998], при этом способность рекламных текстов «останавливать внимание» целевой аудитории реализуется только при наличии у ее представителей определенных фоновых знаний [Ксензенко, 2011]. Указанные факторы обуславливают использование прецедентных феноменов в рекламных текстах для повышения эффективности рекламного сообщения, так как прецедентные феномены входят в когнитивную базу представителей целевой аудитории [Красных, 1997], что предполагает адекватность декодирования этих феноменов целевой аудиторией [Moosj, 1998]; при этом ПФ зачастую выражаются пословицами и поговорками [Goddard, 1998].

Также, согласно работе С.В. Титовой, лингводидактические возможности текстов включают в себя следующие характеристики: аутентичность, профессиональная ориентированность, социокультурная обусловленность, мультимодальность [Титова, 2014]. Таким образом, аутентичные тексты потребительской рекламы с прецедентными феноменами соответствуют всем заявленным характеристикам, а потому были выбраны материалом проведенного исследования.

“2B or not 2B”	“May the force B with you”
	
Рис. 1	Рис. 2

В рекламе карандашей (рис. 1) компания Faber Castell использовала отсылку на прецедентный текст трагедии «Гамлет» Уильяма Шекспира. Трансформация прецедентного феномена в данном случае выражается в лексической замене “question” на “pencil” в оригинальном выражении “that is the question”, а также в использовании похожего по звучанию названия карандаша определенной жесткости – 2B – вместо оригинального “to be”. Второй вариант рекламы карандашей марка представила также в виде отсылки на прецедентное высказывание из фильма «Звездные войны», которое в оригинале звучит как “May the force be with you” (рис. 2). В данном случае прецедент-

ное высказывание приводится с изменением в орфографии, что вместе с изображением карандаша создает эффект языковой игры.

Следует отметить, что в данных примерах ярко проявляется мультимодальность рекламного текста – связь вербального текста и изображения карандашей. Мультимодальность является одним из свойств современного рекламного текста и выражается в соединении различных кодов предъявления информации: текста, изображения, видео, речи, жестов и т. д. [Бронникова, Головки, 2024]. Опора на мультимодальность позволяет наиболее ярко и понятно для целевой аудитории представить ключевую идею рекламного текста для продвижения карандаша. В описываемых примерах важную роль играет эффект языковой игры, который достигается благодаря трансформации прецедентного феномена, а также парольная функция прецедентных феноменов, которая позволяет создать ощущение принадлежности к определенному кругу людей, понимающих отсылки на важный для мировой культуры прецедентный текст. Таким образом, представленный выше пример мультимодального рекламного текста можно считать эффективным средством продвижения продукта, так как он помогает выстраивать с целевой аудиторией маркетинговые отношения и повышает узнаваемость компании благодаря умелой интеграции прецедентного текста.

Ниже рассмотрим пример возможного задания в формате мозгового штурма на примере рекламных текстов с прецедентными феноменами.

- Цель задания: развить умения совместной работы, умения эффективной аргументации; развить знания о культуре страны изучаемого языка; развить умения перевода и медиации (культурной адаптации рекламного текста)

- Уровень владения языком: C1+

- Формулировка задания: Single out socioculturally marked units in the text below. Working in pairs, find the source texts. Explain their meaning and role in the text. Try to adapt these print advertisements to the Russian market. (см. Рис. 1 и Рис. 2)

- Этапы реализации задания:

- 1) Обучающиеся делятся на пары, обсуждают варианты оригинальных текстов, проверяют свои гипотезы, представляют их всей группе.

- 2) Обучающиеся обсуждают роль социокультурно маркированных элементов рекламы (прецедентных феноменов), их важность для рекламного сообщения.

- 3) Обучающиеся в парах подбирают варианты адаптации представленных рекламных сообщений на русский язык, затем пары представляют свой вариант адаптации, аргументируя позицию.

- 4) Все обучающиеся выбирают наилучший вариант адаптации рекламы.

- Планируемый результат: обучающиеся улучшили умения работы в парах и умения аргументации, а также знания культуры изучаемого языка и умения адаптации социокультурно маркированных текстов на родной язык.

- Организация работы: парная работа, фронтальная работа.

- Время выполнения: 60 минут.

- Критерии оценивания: активность и эффективность работы в паре, уровень доказательной базы при аргументации своей позиции.

Фирма Volkswagen в рекламной кампании для автомобиля модели Beetle использовала цитату из прецедентного текста песни “Don’t worry be happy” ямайского музыканта Боба Марли. Прецедентный феномен в приведенном случае является трансформированным, однако эта трансформация выражается мультимодально: изображение автомобиля модели Beetle встроено в текст, заменяя собой слово “happy” из оригинального текста песни. Этот прием заставляет аудиторию самостоятельно вспомнить оригинальный текст и перенести значение слова “happy” на автомобиль Volkswagen Beetle. Таким образом, прецедентный феномен в случае описываемого мультимодального реклам-

ного текста позволяет создать положительную ассоциацию с продвигаемым товаром, а также создать маркетинговые отношения с потенциальными клиентами.



Рис. 3 “Don’t worry be «Volkswagen Beetle»”

В рекламном тексте о курорте Jumeirah Gulf of Bahrein, опубликованном в журнале Marie Claire за сентябрь 2024, присутствует отсылка на прецедентный текст песни «Звездное лето» А. Пугачевой и И. Резника. Несмотря на то, что в приведенном примере рекламного сообщения текст не обладает мультимодальностью, он привлекает внимание целевой аудитории благодаря прецедентному феномену, которые выполняет парольную и людическую функцию. Подобное рекламное сообщение можно считать эффективным, так как оно позволяет установить маркетинговые отношения с целевой аудитории и сформировать лояльность бренду.

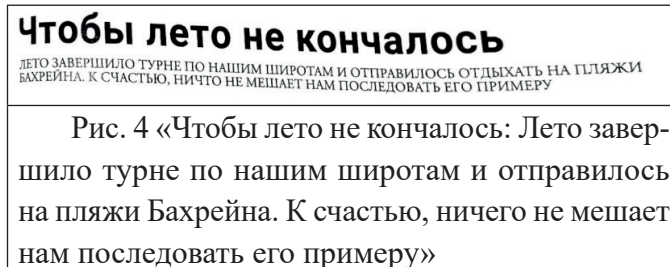


Рис. 4 «Чтобы лето не кончалось: Лето завершило турне по нашим широтам и отправилось на пляжи Бахрейна. К счастью, ничего не мешает нам последовать его примеру»

В рамках исследования было разработано проектное задание по сравнению и сопоставлению двух рекламных сообщений, содержащих прецедентные феномены, на русском и английском языках.

- Цель задания: развить умения совместной работы, умения эффективной аргументации; развить знания о культуре страны изучаемого языка; развить умения сопоставления культурных феноменов.

- Уровень владения языком: C1+
- Формулировка задания:

Step 1. Compare the two examples of precedent phenomena in the advertisements below. (Рис. 3 и Рис. 4) Use the following criteria: texts of origin, type of precedent phenomenon, whether it has been transformed or not. Identify the role and function of precedent phenomena in both cases.

Step 2. Work in pairs/groups of three. Come up with famous quotations from popular songs in Russian. Try to find print advertisements with them.

Step 3. Think about famous songs in English. Find 3 examples of advertisements with quotations from English songs.

Step 4. As a pair or group, create a presentation showing your examples. Analyse what songs and bands or singers are popular in each language.

- Этапы реализации задания:

1) Обучающиеся сравнивают рекламные тексты на русском английском языках по следующим параметрам: тексты оригинала, тип прецедентного феномена, степень трансформации прецедентного феномена. Затем обучающиеся определяют роль и функции прецедентных феноменов в приведенных рекламных текстах.

2) Обучающиеся, работая в парах или группах по 3 человека, ищут примеры рекламных текстов с прецедентными феноменами с отсылкой на известные песни на русском и английском языке.

3) Обучающиеся в группах/парах создают презентацию, в которой описывают найденные примеры рекламных текстов, анализируют приведенные прецедентные феномены и сравнивают их использование в рекламных текстах различных культур.

4) Группы/пары обучающихся представляют результаты своей работы. Другие группы оценивают результаты проекта.

- Планируемый результат: обучающиеся улучшили умения работы в командах, навыки поиска информации в сети Интернет, умения аргументации, а также знания культуры родного и изучаемого языка и умения сопоставлять информацию о культурных сходствах и различиях.

- Организация работы: парная/групповая, фронтальная работа.

- Время выполнения: 180 минут (90 минут – подготовка проектов, 90 минут – представление и обсуждение результатов)

- Критерии оценивания: активность и эффективность работы в паре, уровень доказательной базы при аргументации своей позиции, глубина и точность проведенного анализа использования прецедентных феноменов в рекламных текстах разных культур

Заключение

Проведенный анализ литературы вопроса показал важность использования аутентичных текстов. Практика обучения иностранным языкам продемонстрировала, что тексты потребительской рекламы соответствуют всем тем критериям отбора учебного материала, которые выделяют специалисты: аутентичности, мультимодальности, профессиональной ориентированности и культурной обусловленности. Будучи насыщенными социокультурно маркированными элементами, рекламные тексты могут быть использованы в том числе для развития знаний обучающихся о культуре стран изучаемого языка. Использование рекламных текстов, содержащих прецедентные феномены, в качестве учебного материала возможно в рамках компетентностно-деятельного подхода: такой учебный материал позволяет спроектировать полифункциональные задания, развивающие не только знания о культуре, но и аналитико-когнитивные умения, а также умения работать в группе. Таким образом, тексты потребительской рекламы с социокультурно маркированными элементами являются одним из примеров адекватного целям современного языкового образования учебного материала и могут использоваться как в обучении специалистов по рекламе, так и в обучении общему английскому (General English).

Список литературы

1. Бронникова О.В., Головки А.С. Мультимодальные средства репрезентации прагматического потенциала в рекламном дискурсе // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 1. с. 133–143.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика М: Издательский центр «Академия», 2006.

3. Красных В.В. Когнитивная база vs культурное пространство в аспекте изучения языковой личности (к вопросу о русской концептосфере) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: «Филология», 1997. Вып. 1. С. 128–144.

4. Ксензенко О.А. Дидактический аспект изучения рекламных текстов // Проблемы обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке. М.: Академия ФПС, 2001.
5. Ксензенко О.А. Основы и принципы лингвокогнитивного анализа рекламной коммуникации // Вестник ЧелГ У. 2011. № 37. С. 52–56.
6. Ксензенко О.А. Принцип интегративности в обучении языку для специальных целей // Сборник научных трудов X Юбилейной международной научно-практической конференции «Учитель. Ученик. Учебник (в контексте глобальных вызовов современности)» 19–20 ноября 2021 года. М: «КДУ», «Университетская книга», 2022. С. 48–51.
7. Ксензенко О.А. Рекламная коммуникация в лингводидактическом освещении // Медиалингвистика. Выпуск 10. Язык в координатах массмедиа. Материалы VIII Международной научной конференции. СПб: Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, 2023. Том 10. С. 124–128.
8. Ксензенко О.А. Рекламные тексты в преподавании иностранного языка: концепции, направления, методы // Language Learning. Materials and Methods, 2002. № 3.
9. Тумова С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26. № 4. С. 85–102.
10. Тумова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. М.: Икар, 2014.
11. Тумова С.В. Цифровая методика обучения иностранным языкам. М.: Издательство Юрайт, 2024.
12. De Mooij M. Global Marketing and Advertising: Understanding Cultural Paradoxes. – Sage Publication Ltd, 1998.
13. Goddard A. The Language of Advertising. London, 1998.
14. McCarthy M. Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
15. Nation I.S.P., Macalister J. Language Curriculum Design. New York: Routledge, 2010.
16. Marie Claire Сентябрь 2024 – ООО «Шкулёв Медиа Холдинг», 2024. № 91.
17. Faber-Castell May the force. URL: <https://adsspot.me/media/prints/faber-castell-may-the-force-dae6e1c109b0> (accessed 25.11.2024).
18. Faber-Castell To be or not to be. URL: <https://adsspot.me/media/prints/faber-castell-to-be-or-not-to-be-2b05d3bbd144> (accessed 25.11.2024).
19. Volkswagen Don't worry be. URL: <https://adsspot.me/media/prints/volkswagen-beetle-dont-worry-be-75e22049813e> (accessed 25.11.2024).

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В КАЛИФОРНИИ

Аннотация. Настоящая работа рассматривает аспекты обучения билингвов русскому языку как унаследованному в социокультурной и образовательной среде русскоговорящей общины в Сан-Франциско, штат Калифорния. Описываются особенности преподавания унаследованного русского языка обучающимся русского происхождения, в том числе потомкам первой волны эмиграции, сохраняющим русский язык на протяжении более ста лет. Материалы исследования включают в себя обзор программ обучения русскому языку в Калифорнии, в том числе факультативные школы, общеобразовательная школа, предлагающие русский язык как иностранный, а также программы русского языка для билингвов русского происхождения в калифорнийских университетах. В статье рассмотрены аспекты формирования культурно-образовательной среды, способствующей обучению русскому языку в Калифорнии.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное образование, русский как иностранный, русский как унаследованный, носители унаследованного языка, русское зарубежье.

Устойчивая социокультурная среда культурно-языковой общины играет значительную роль в сохранении унаследованного языка и культуры происхождения представителей этой общины, родившихся и выросших в иноязычном обществе [Zaverukha, Bogdan, 2010]. Примером такой культурно-языковой общины, успешно сохраняющей свое лингвокультурное наследие, является русскоговорящая община в Сан-Франциско в штате Калифорния, состоящая из преимущественно потомков первой волны эмиграции [Zaverukha, Bogdan, 2010]. Представители этой общины – бикультурные билингвы, которые являются носителями унаследованного русского языка, или так называемые «эритажники» (heritage language speakers). Данный термин ввел в прикладную лингвистику профессор калифорнийского университета UCLA Рассел Кэмпбелл (Russell N. Campbell) в конце 1980-х годов [Campbell, Lindholm, 1987]. Такие билингвы используют или хотя бы понимают язык своих предков в домашней среде, но говорят преимущественно на языке общества, который является для них доминирующим языком [Fishman, 2001]. Таким образом, наследники языка (эритажники) – это те билингвы, кто до некоторой степени владеет языком своего происхождения, унаследованного от предков вдали от исторической родины, но используют его в рамках семьи или узкого круга языковой общины [Kagan, 2012]. Общая характеристика таких билингвов состоит в асимметричном владении языком своего происхождения, так как они, как правило, не учились в общеобразовательном учебном учреждении на этом языке и не используют его в общественной среде [Isurin, Ivanova-Sullivan, 2008]. Несмотря на сложности в овладении и сохранении русского языка и культуры за рубежом в англоязычной среде, представители русской общины в Сан-Франциско являются примером успешного обучения русскому языку как унаследованному и его сохранения на протяжении более ста лет во многих поколениях. В этой общине были созданы факультативные школы, предназначенные для обучения русскому унаследованному языку для билингвов-эритажников [Zaverukha, Bogdan, 2010]. Этот феномен успешного обучения и сохранения языка и культуры вдали от исторической родины является предметом исследования социокультурных аспектов, позволяющих добиться такого результата в иноязычной среде [Земская, 2001].

Ниже рассматриваются социокультурные аспекты, в результате которых русскоязычная община в Сан-Франциско смогла сохранить русское культурно-языковое наследие и передать русскую лин-

гвокультуру последующим поколениям, формируя условия для билингвального и бикультурного воспитания.

Неподалеку от Сан-Франциско существует крепость Форт-Росс (Fort Ross), основанная в 1812 году при Русско-американской компании русскими переселенцами с Аляски [Eddy, Proshina, 2016; Zaverukha, Bogdan, 2010]. С 1906 года Форт-Росс стал национальным парком штата Калифорния, где с тех пор проводятся ежегодные фестивали, посвященные истории этой достопримечательности, включая фестиваль русской культуры на территории заповедника [Крепость Росс. Форт Росс, Калифорния, 2024]. На протяжении многих десятилетий посетители фестиваля знакомятся с русскими танцами, народными костюмами и фольклорными песнями [Fort Ross Festival, 2019]. В 2012 году Форт-Росс отметил двухсотлетие юбилейным фестивалем, на котором собрались американцы, русские из России и русские американцы [Fort Ross Festival, 2012]. Стоит отметить значимость данного места как точки притяжения русского зарубежья.

Русскоязычная газета «Русская Жизнь» издается с 1921 года. Газета вносит свой вклад в сохранение русской письменности среди эмигрантов первой волны и последующих волн в Сан-Франциско. Газета действует в электронном виде по сей день, публикуя новости русскоязычной общины и служа «летописью» диаспоры [Русская Жизнь: о нас, 2024].

Гимназия святых Кирилла и Мефодия – основанная в 1927 году русскоязычная церковная школа в городе Сан-Франциско [Хисамутдинов, 2010]. Занятия в гимназии проходят три раза в неделю в свободное от обычной школы время – традиционно по вторникам, четвергам и субботам. Эта школа предлагает детям из русскоязычных семей получить десятилетнее факультативное образование: азбучный класс, младший подготовительный, старший подготовительный, затем с 1 по 7 классы. Стоит отметить, что данные классы не совпадают с классами общеобразовательной школы. В факультативной школе ученики изучают ряд церковных дисциплин, таких как церковнославянский, православное богослужение и катехизис, историю церкви, а также русский язык, русскую литературу, русскую историю и географию России [Русская Гимназия в Сан-Франциско, 2016].

На уроках в школе применяется билингвальный подход обучения. Большинство предметов в школьной программе преподаются по-русски с параллельным объяснением материала на английском языке для лучшего понимания и усвоения материала обучающимися, чей русский язык недостаточно развит. Программа факультативной школы составлена по дореволюционному образцу образования и завершается выпускным актом после окончания 7 класса, когда выпускникам исполняется 16 лет. Кроме занятий и ежегодных итоговых аттестаций обучающиеся в гимназии также принимают участие в творческих мероприятиях, например, в Рождественской Елке и в выпускном концерте, где учащиеся читают наизусть стихи русских поэтов или поют русские народные песни. В качестве выпускного отчета абитуриенты (так принято называть выпускников гимназии) ставят театральную постановку на русском языке из русской классической литературы. Например, различные отрывки из произведений «Женитьба» И.В. Гоголя, «Горе от ума» А.С. Грибоедова, «Юбилей» А.П. Чехова и другие. Выпускной акт завершается выпускным «Белым балом» в стиле дореволюционных выпускных балов [Zaverukha, Bogdan, 2010].

Приходская гимназия при Храме Всех Святых в Земле Российской Просиявших в г. Бурлингем была основана в 1952 году по образцу гимназии святых Кирилла и Мефодия в Сан-Франциско [Хисамутдинов, 2010]. В русской гимназии в Бурлингеме также применяется школьная программа на основе билингвального подхода подачи учебного материала, когда обучение русскому языку проводится с дополнениями и пояснениями на английском языке, что способствует лучшему восприятию и усвоению учебного материала [Приходская Русская Школа, 2024].

В 1994 году в Сан-Франциско была основана частная аккредитованная штатом Калифорнии начальная школа – Православная академия святого Иоанна Сан-Францисского [Saint John of San

Francisco Orthodox Academy, 2024]. Занятия в школе проводятся на английском языке. В школьной программе предлагается курс русского как иностранного (РКИ) начиная с подготовительного класса (kindergarten) по шестой класс [Grammar Stage K-5th grade, 2024; Logic Stage 6–8th grade, 2024]. Следует отметить, что изучение русского языка как иностранного в американских школах встречается весьма редко, так как обычно в школах в качестве иностранных языков предлагаются испанский, французский или немецкий. Программа РКИ в школе позволяет получать базовые навыки чтения, письменной речи, говорения и аудирования на протяжении семи лет.

Русский центр в Сан-Франциско был основан эмигрантами первой волны русской иммиграции в 1939 году. Сегодня это историческое здание является местом притяжения для русскоязычных, где проводятся различные культурные мероприятия. Центр включает в себя ряд организаций, помогающих русской общине в сохранении культурно-исторического наследия [Russian Center of San Francisco, 2024]. При Русском центре в 1948 году был основан музей русской культуры, посвященный истории русских поселенцев в Калифорнии [Russian Center of San Francisco, 2024]. Также при русском центре находится библиотека книг на русском языке [Russian Center of San Francisco, 2024]. Билингвальный детский сад «Теремок» (Teremok Russian Preschool) при русском центре предлагает билингвальное погружение детей в русско-английскую языковую среду [Russian Center of San Francisco, 2024].

В ряде калифорнийских университетов в последние годы были разработаны программы обучения русскому языку для студентов русского происхождения (Russian as a heritage language). Эти университетские программы позволяют билингвам изучать русский как унаследованный в академической среде, таким образом предоставляя возможность поддержать и улучшить языковые навыки. Образовательные программы русского как унаследованного предлагаются в университетах Беркли и Лос-Анджелесе.

В университете Беркли (University of California, Berkeley) на кафедре славянских языков и литературы предлагается специализированный курс русского языка как унаследованного для студентов русского происхождения [UC, Berkeley: Introductory Russian for Heritage Speakers, 2024].

На кафедре славянских, восточно-европейских и евразийских языков и культур при калифорнийском университете в Лос-Анджелесе (University of California, Los Angeles – UCLA) также организован образовательный курс по русскому языку как унаследованному [UCLA: Russian for Russians, 2024]. Программа русского как унаследованного позволяет обучающимся, которые слышат в семье русский язык или говорят на нем, научиться читать и писать по-русски, а также усовершенствовать русский в говорении и в аудировании в академической среде и расширить свои знания о русской культуре и истории [UCLA: Russian for Russians, 2024].

В 2001 году был организован Национальный ресурсный центр по унаследованным языкам при Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе [Дубинина, Полинская, 2013]. Благодаря деятельности этого научно-образовательного учреждения преподаватели имеют возможность получать доступ к различным видам дидактических ресурсов, учебных материалов и новостей этой организации [UCLA: National Heritage Language Resource Center, 2024]. Также у педагогов есть возможность пройти курс повышения квалификации онлайн в рамках обучения унаследованным языкам [Online Workshop: teaching heritage languages, 2024]. Курс поделен на ряд модулей, по окончании которых выдается сертификат об окончании.

Журнал “Heritage Language Journal”, издающийся с 2002 года при Национальном ресурсном центре по унаследованным языкам [NHLRC: Heritage Language Journal, 2024], посвящен различным проблемам обучения и сохранения унаследованных языков, включая педагогику, языковую политику, вопросам теоретической и прикладной лингвистики, а также социолингвистики.

На сегодняшний день опубликован ряд методических и учебных пособий, предназначенных как для преподавателей, так и для обучающихся – носителей унаследованных языков. Следует выделить

основополагающие работы в рамках обучения унаследованным языкам, как например, “Heritage Language Education: a New Field Emerging” [Brinton, Kagan, Bauckus, 2008]. Работа “Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: a Practical Guide for the Classroom” – практическое руководство для преподавателей, предлагающее инновационные стратегии по обучению унаследованным языкам в аудитории [Fairclough, Beaudrie, 2016]. Современный теоретический и прикладной материал по языкам происхождения содержится в монографии “The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics” [Montrul, Polinsky, 2022] и в дидактической монографии по обучению унаследованным языкам “Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy” [Loza, Beaudrie, 2022]. Среди работ, посвященных обучению русскому как унаследованному, можно отметить монографию “Russian as a Heritage Language: From Research to Classroom Applications” [Kisselev, Laleko, Dubinina, 2024].

Среди учебно-методических комплексов для изучения русского как унаследованного следует отметить основополагающее пособие “Russian for Russians” [Kagan, Akishina, Robin, 2002]. С помощью указанного учебного пособия обучающиеся приобретут базу в чтении и в письменной речи русского языка. УМК «Учимся писать по-русски. Экспресс-курс для двуязычных взрослых» предназначен для студентов русского происхождения, не владеющих русской письменной речью [Каган, Кудыма, 2015]. Учебное пособие “Rodnaya rech’: An Introductory Course for Heritage Learners of Russian” [Dubinina, Kisselev, 2019] составлено для носителей унаследованного русского языка, владеющих навыками говорения и аудирования на среднем уровне (intermediate ACTFL-scale level) и на начинающем уровне (novice ACTFL-scale level) в чтении и письменной речи.

Проведенное исследование социокультурных аспектов обучения русскому языку англоязычных билингвов русского происхождения позволяет сделать вывод о факторах влияния культурно-образовательной среды, способствующих сохранению русской лингвокультуры и русского языка как унаследованного в русскоязычных общинах в Калифорнии на протяжении многих поколений. Полученные в ходе работы результаты могут быть применены в дальнейшем в рамках изучения билингвизма и теории обучения унаследованным языкам, в развитии и разработке образовательных программ русского как унаследованного и учебно-методических комплексов для носителей унаследованного русского языка.

Список литературы

1. Дубинина И.Е., Полинская М.С. Русскоговорящие американцы: Лингвистические портреты // Язык в глобальном контексте: Северная Америка сегодня как культурно-языковой феномен. 2013. № 2013. С. 95–122. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkogovoryaschie-amerikantsy-lingvisticheskie-portrety> (дата обращения: 25.11.2024).
2. Земская Е.А. Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты: Коллективная монография / Отв. ред. Е.А. Земская. М.; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2001.
3. Каган О.Е., Кудыма А.С. Учимся писать по-русски. Экспресс-курс для двуязычных взрослых. Электронное издание. СПб.: Златоуст, 2015.
4. Крепость Росс. Форт Росс, Калифорния. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fortross.org/ru> (дата обращения: 15.11.2024).
5. Приходская Русская Школа. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.allrussian.saintsburlingame.org/aboutrussianschool> (дата обращения: 15.11.2024).
6. Русская Жизнь: о нас. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.russianlife.online/%d0%be-%d0%bd%d0%b0%d1%81/> (дата обращения: 15.11.2024).

7. Русская гимназия в Сан-Франциско. 2016. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wadiocese.com/news_161027_3 (дата обращения: 15.11.2024).
8. Хусамутдинов А. А. Русский Сан-Франциско. М.: Вече, 2010.
9. Brinton D., Kagan O., and Bauckus S. Heritage Language Education: A New Field Emerging. New York and London: Routledge, 2008.
10. Campbell R. N., Lindholm K. J. Conservation of Language Resources. California University, Los Angeles. Center for Language Education and Research. 1987. [Электронный ресурс]. URL: <https://international.ucla.edu/cwl/article/3507> (дата обращения: 11.11.2024).
11. Dubinina I., Kisselev O. Rodnaya rech': An Introductory Course for Heritage Learners of Russian. Washington DC: Georgetown University Press, 2019.
12. Eddy A. A., Proshina Z. G. Russian and English Contact: Past and Present // Russian English: History, functions, and features. / Ed. by Z. G. Proshina, A. A. Eddy. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2016. P. 9–24.
13. Fairclough M., Beaudrie S. Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom. Washington DC: Georgetown University Press, 2016.
14. Fishman J. A. 300-plus years of heritage language education in the United States. // Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. / J. K. Peyton, D. A. Ranard and S. Mc. Ginnis (eds.), Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, McHenry, Illinois: ERIC, 2001. P. 81–89.
15. Fort Ross Festival. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fortross.org/events/2012/festival> (дата обращения: 15.11.2024).
16. Fort Ross Festival. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fortross.org/events/2019/festival> (дата обращения: 15.11.2024).
17. Grammar Stage K-5th grade. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.stjohnsacademysf.org/elementary> (дата обращения: 15.11.2024).
18. Isurin L., Ivanova-Sullivan T. Lost in between: The case of Russian Heritage speakers. // Heritage Language Journal. 2008. Vol. 6. Issue. 1. P. 72–104.
19. Kagan O. Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. // B. Dupuy and L. Waugh (Eds.). Proceedings of Intercultural Competence Conference. 2012. Vol. 2. P. 72–84.
20. Kagan O., Akishina T., and Robin R. Russian for Russians. Bloomington, Indiana: Slavica, 2002.
21. Kisselev O., Laleko O., Dubinina I. Russian as a Heritage Language: From Research to Classroom Applications. London; New York: Routledge, 2024.
22. Logic Stage 6–8th grade. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.stjohnsacademysf.org/middle-school> (дата обращения: 15.11.2024).
23. Loza S., Beaudrie S. Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy. London; New York: Routledge, 2022.
24. Montrul S., Polinsky M. The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2022.
25. NHLRC: Heritage Language Journal. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://international.ucla.edu/nhlrc2/projects/researchers/269600> (дата обращения: 15.11.2024).
26. Online Workshop: teaching heritage languages. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/professional#onlineworkshops> (дата обращения: 15.11.2024).

27. Russian Center of San Francisco. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.russiancentersf.org/> (дата обращения: 15.11.2024).
28. Saint John of San Francisco Orthodox Academy. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.stjohnsacademysf.org/mission-1> (дата обращения: 15.11.2024).
29. UC, Berkeley: Introductory Russian for Heritage Speakers. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://classes.berkeley.edu/content/2024-fall-russian-6a-001-lec-001> (дата обращения: 15.11.2024).
30. UCLA: National Heritage Language Resource Center. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/home> (дата обращения: 15.11.2024).
31. UCLA: Russian for Russians. 2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://slavic.ucla.edu/languages/russian/russian-for-russians/> (дата обращения: 15.11.2024).
32. *Zaverukha L., Bogdan N.* Images of America: Russian San Francisco. Charleston, South Carolina: Arcadia Publishing, 2010.

2. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Процесс подготовки переводчиков русского жестового языка в России формировался с периода создания Всероссийского общества глухих (ВОГ), во второй половине XX века из краткосрочных курсов перестроился в систему среднего профессионального образования, которая претерпевала всевозможные изменения и продолжает меняться в XXI веке. Процесс развития продолжается, и будет продолжаться. В статье описывается современная система подготовки переводчиков русского жестового языка в системе среднего профессионального образования под влиянием современных изменений в профессии, в законодательстве и в общем современном подходе к подготовке данных специалистов.

Ключевые слова: переводчик, переводчик русского жестового языка, образовательный стандарт, сурдопереводчик, русский жестовый язык, среднее профессиональное образование, сурдокоммуникация.

Одним из современных подходов к развитию профессии переводчика русского жестового языка является его сравнение с подготовкой переводчиков иностранных языков, где отличающимся является то, что переводчиков иностранных языков готовят на уровне только высшего образования, а не среднего профессионального образования. Программы обучения переводчиков русского жестового языка на базе высшего образования появились в 2012 году. Первым данную подготовку открыл Московский государственный технический университет, далее, в 2013 году организовал Новосибирский государственный технический университет и позднее присоединился Казанский федеральный университет, в котором еще только ожидается первый выпуск. Все эти университеты готовят переводчиков на основе федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) по направлению 45.03.02 Лингвистика, где первым языком является английский, а русский жестовый язык вторым языком. Выпускники получают двойную квалификацию – переводчик английского языка и русского жестового языка.

На базе среднего профессионального образования подготовка переводчиков русского жестового языка в последнее десятилетие основывалось на ФГОС 39.02.02 Организация сурдокоммуникации 2014 года [Приказ Министерства образования и науки...], который присваивал квалификацию «сурдопереводчик». Важно уточнить, что данную квалификацию исключили из Единого квалификационного справочника должностей [Приказ Министерства здравоохранения и социального развития...] еще в 2012 году и ввели вместо нее должность «переводчик русского жестового языка». Таким образом, образовательная программа присваивала квалификацию, не соответствующую реальной ситуации в сфере занятости. Данный ФГОС имел ряд недостатков, когда время при подготовке сурдопереводчиков тратилось на обучение тем компетенциям, которые не соответствовали требованиям к данной специальности. Проанализировав обе квалификационные характеристики, сурдопереводчика и переводчика русского жестового языка, можно сделать вывод, что переводчик русского жестового языка по должностным обязанностям отличается от сурдопереводчика и является, в первую (и единственную) очередь переводчиком, т. к. основная его обязанность – перевод русского жестового языка [Варинова, 2012, Ясин, 2023].

Подготовка переводчиков на базе университетов развивалась и формировала новое понимание профессии переводчика русского жестового языка [1, 8, 16, 18]. Глубже и обширнее становились

исследования русского жестового языка [3, 6, 7]. С 2021 года началась разработка нового ФГОС для будущих переводчиков русского жестового языка. В это же время началась разработка профессионального стандарта «Переводчик русского жестового языка» [Приказ Министерства труда и социальной защиты...], что облегчило работу по формированию стандартов и выстроились связи между обучением и практикой данного специалиста. Новый ФГОС 39.02.02 Сурдокоммуникация вступил в силу в 2022 году и первый набор по нему состоялся в 2023 году [Приказ Министерства просвещения...]. Важным отличием нового ФГОС является наличие примерной образовательной программы (ПОП), в которой перечислены осваиваемые общие компетенции, профессиональные компетенции и профессиональные модули, но и дается подробная информация о каждом предлагаемом образовательном курсе, темы занятий с примерным распределением часов на освоение курсов, списки литературы, рекомендуемые темы курсовых и выпускных квалификационных работ, а также рекомендации по организации итоговой аттестации [Проект Примерной образовательной программы...]. Исходя из предоставленной информации в ПОП, преподавателям образовательных организаций, реализующих данный ФГОС, легче и понятнее выстраивать программу обучения, формировать компетенции у будущих выпускников с учетом их владения или не владения русским жестовым языком. Ведь важным фактором является то, что при поступлении на данную специальность в образовательную организацию абитуриенты не проходят каких-либо вступительных испытаний, а поступают на общих основаниях по конкурсу аттестатов. В связи с этим, в группе обучающихся могут оказаться как те, кто владеет русским жестовым языком, так и те, кто совсем не имеет представление о жестовых языках и мире глухих. Для таких поступающих русский жестовый язык является аналогом иностранного языка. Включить данную проверку знаний русского жестового языка на этапе поступления пока не представляется возможным в силу определенных условий в законодательной базе системы профессионального образования [Приказ Министерства просвещения...].

Примерная образовательная программа для ФГОС 39.02.02 Сурдокоммуникация 2022 года представляет собой документ, описывающий подробно образовательную программу по подготовке переводчика, где по окончании обучения присваивается квалификация «переводчик русского жестового языка». Срок получения образования на базе среднего общего образования (11 классов) – 2 года 10 месяцев. Срок обучения на базе основного общего образования (9 классов) с одновременным получением среднего общего образования – 3 года 10 месяцев. По сравнению с предыдущим ФГОС удалось увеличить срок обучения на 1 год, что является преимуществом для освоения такой сложной специальности как переводчик русского жестового языка.

Видами профессиональной деятельности являются: освоение русского жестового языка и русского языка, перевод между этими языками, а также социальное сопровождение глухих и слабослышащих граждан как один из важных элементов деятельности переводчика русского жестового языка, в том числе в системе ВОГ и государственных программ. Общепрофессиональные компетенции являются общими для всех современных ФГОС, которые разрабатываются Министерством просвещения РФ. Профессиональные компетенции отражают те самые компетенции, которыми должен обладать переводчик русского жестового языка и которые закреплены как в ранее действующей должностной инструкции [Приказ Министерства здравоохранения и социального развития...], так и в действующем в настоящее время профессиональном стандарте «Переводчик русского жестового языка» [Приказ Министерства труда и социальной защиты...]. Важно обратить внимание, что кроме обязательного владения русским жестовым языком, важно владеть и русским языком. По опыту подготовки переводчиков иностранных языков развитие навыков родного языка, в данном случае – русского, является также обязательной задачей, что не менее актуально при практике перевода с русского жестового языка на русский язык [Гинзберг, 2024; Гусакова, 2023]. Также акцентируем внимание, что, так как русский жестовый язык для большинства обучающихся на данной программе является

схожим с иностранным языком, необходимо владеть им как лингвистической системой, что подразумевает умение строить высказывания на русском жестовом языке в соответствии с его грамматикой, а не только калькировано (как зачастую свойственно студентам данной специальности), а также понимать обращенную жестовую речь, построенную по своим правилам. В профессиональных компетенциях во ФГОС появились отдельные блоки по владению языком и отдельные блоки по умению переводить с языка на язык, включены такие понятия как предпереводческий и постпереводческий анализ перевода с целью развития навыков перевода и освоения различных технологий перевода, используемых в подготовке переводчиков иностранных языков. Несмотря на то, что в привычной практике переводчики русского жестового языка в основном осуществляют устный синхронный перевод, в новом ФГОС предусмотрено разделение видов перевода на устный и письменный, а устный перевод разделен на последовательный и синхронный. Это сделано исходя из разнообразия современной практической деятельности переводчиков. Отдельным блоком, отличающим подготовку переводчиков русского жестового языка в системе среднего профессионального образования от системы высшего образования, стало сопровождение глухих и слабослышащих граждан, как неотъемлемый элемент деятельности переводчика русского жестового языка, работающего в социальной сфере. В связи с тем, что видов сопровождения лиц с инвалидностью существует много, было выбрано только социальное сопровождение, которое включает в себя компетенции: сопровождение в различных организациях, организация консультативной помощи, решение конфликтных ситуаций с учетом профессиональной этики и работа с документацией.

Следующим преимуществом данной примерной образовательной программы является наличие примерного учебного плана с распределением часов по семестрам, дисциплинам, практикам, что также дает ясную картину педагогическому составу как выстраивать образовательный маршрут для подготовки студентов и систематизирует подход к обучению в единое целое, независимо от образовательной организации. Структура образовательной программы раскрывается через профессиональные модули, содержащие междисциплинарные курсы, формирующие профессиональные компетенции обучающихся, а также дисциплины общепрофессионального цикла.

В общепрофессиональный цикл входят такие обязательные дисциплины как сурдопедагогика, сурдопсихология, история и культура глухих [Паленный, 2022], что дает будущему переводчику русского жестового языка представление о том, как воспитывается и растет глухой или слабослышащий ребенок в семье, какое получает образование, какие варианты его развития возможны, почему именно таким может быть взрослый глухой или слабослышащий клиент, а также в обязательном порядке студенты знакомятся с историей сообщества глухих и с особой культурой глухих внутри сообщества. Дисциплины о сообществе и культуре изучаемого языка всегда являются важными для переводчиков любых иностранных языков, и русского жестового языка в том числе.

ПОП в рамках профессиональных модулей предлагает освоение междисциплинарных курсов: русский жестовый язык и русский язык как лингвистические системы, теория перевода и межкультурная коммуникация, перевод с русского жестового языка на русский язык и перевод с русского языка на русский жестовый язык, специальные технологии перевода и профессиональная этика переводчика русского жестового языка. Как было сказано ранее, прежде чем приступить к переводу с языка на язык, важно овладеть языками как инструментом коммуникации, научиться свободно выражать свои мысли на заданные темы, используя все средства языка и его структуру – именно эти цели ставит два междисциплинарных курса по языкам. Курс «Русский жестовый язык как лингвистическая система» студенты осваивают как иностранный язык и занятия выстраиваются по коммуникативной методике. Коммуникативная методика качественно реализуется при условиях, когда преподаватель является носителем языка, разбирается в современных лингвистических исследованиях русского жестового языка и его грамматической структуре, владеет технологией обучения слышащих рус-

скому жестовому языку как иностранному, на занятиях не использует русский язык в устной форме и ограниченно использует в письменной, дает визуальный материал и стимулирует студентов к монологам и диалогам. Для реализации данной цели идеальным является участие глухих преподавателей, имеющих соответствующее образование и подготовку.

«Теория перевода и межкультурная коммуникация» как курс в подготовке российских переводчиков русского жестового языка является новым курсом, но как показала практика при подготовке переводчиков русского жестового языка в системе высшего образования данные курсы являются базовыми т. к., в первую очередь, теория перевода раскрывает для переводчиков различные инструменты для перевода, такие как переводческие трансформации, приемы перевода, подготовка к переводу, предпереводческий анализ, сам перевод как межъязыковой процесс коммуникации, анализ после перевода, рефлексия, работа над ошибками, совершенствование перевода, особенности последовательного и синхронного перевода и тонкости устного и письменного переводов. Межкультурная коммуникация раскрывает принципы культуры и коммуникации и их взаимосвязи, и взаимовлияния с языком, а также культурную идентичность и психологические аспекты в коммуникации для переводчика как медиатора культур, в том числе культуры глухих и культуры слышащих.

Междисциплинарные курсы по переводу занимают главное место в программе и разделены на два отдельных курса: перевод с русского языка на русский жестовый язык и перевод с русского жестового языка на русский язык. Очень важно, чтобы данные междисциплинарные курсы вели преподаватели из числа практикующих переводчиков русского жестового языка, которые совместно с глухими преподавателями смогут поставить перед студентами интересные переводческие задачи и содействовать развитию переводческих навыков студентов. В междисциплинарном курсе по специальным технологиям перевода рассматриваются два отдельных блока: по тифлосурдокоммуникации и тифлосурдопереводу, как востребованным видам перевода в регионах и дистанционный перевод. Итоговый междисциплинарный курс «Профессиональная этика переводчика» рассматривает историю развития становления перевода русского жестового языка в России и за рубежом, современные подходы к переводу жестовых и звуковых языков, особенности психологической сферы работы переводчика русского жестового языка и важные личностные качества переводчика русского жестового языка. Профессиональный модуль по сопровождению включает такие междисциплинарные курсы как «Организационно-правовое обеспечение деятельности переводчика русского жестового языка», «Культурно-досуговую деятельность» как элемент работы переводчика в системе ВОГ, а также «Межведомственное взаимодействие и социальное сопровождение».

Все профессиональные модули подкреплены не только теоретическими часами, но и большим количеством часов учебной и производственной практики. Рекомендуются данные виды практики делать рассредоточенными, чтобы студенты имели возможность в течении всего учебного года посещать различные мероприятия, где они смогут не только наблюдать, но и практиковать перевод с языка на язык и взаимодействовать с сообществом глухих. Данная практика может быть организована на базе ВОГ, также во многих других организациях не только города, но и с возможностью выезда в другие регионы. При этом важно, чтобы будущие переводчики русского жестового языка сотрудничали именно со взрослыми носителями русского жестового языка. Итоговой аттестацией по ФГОС является прохождение процедуры демонстрационного экзамена и защиты дипломной работы. Оценочные материалы демонстрационного экзамена разрабатываются и нацелены на проверку освоенных практических навыков студентов-выпускников, а именно содержат задания по переводу с русского жестового языка на русский язык и с русского языка на русский жестовый язык. Данная процедура демонстрационного экзамена является аналогом существующей независимой оценки квалификации переводчика русского жестового языка по профессиональному стандарту. Подготовка дипломной работы позволяет выпускникам больше исследовать свою профессиональную

сферу, анализировать и описывать существующие практики, что, в том числе, влияет на пополнение исследовательской базы по теме перевода русского жестового языка. Еще существенным отличием нового ФГОС является то, что в данном ФГОС предусмотрена только очная форма обучения, что вызвано как раз существующей проблемой – абитуриенты поступают на данную специальность без вступительных испытаний по русскому жестовому языку, т. е. приходят учиться на переводчика русского жестового языка без знания самого языка. Также нововведением является то, что появился приказ [Приказ Министерства просвещения...] о запрете исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при подготовке переводчиков русского жестового языка, что является существенным фактором, повышающим качество обучения.

При условии развития сообщества преподавателей-носителей русского жестового языка из числа глухих и развития сообщества практикующих переводчиков русского жестового языка, имеющих лингвистическую подготовку, успешно прошедших независимую оценку квалификации по профстандарту и занимающиеся своим профессиональным развитием, будет формироваться профессиональный пул специалистов, которые смогут готовить будущих переводчиков русского жестового языка. При таких условиях возможно увеличение образовательных организаций, готовых реализовывать подготовку переводчиков русского жестового языка по ФГОС.

Нельзя сказать, что данный ФГОС 39.02.02 Сурдокоммуникация идеален, в нем есть недочеты, но современный подход системы среднего профессионального образования к регулярному обновлению образовательных программ и поддержки развития системы профессионального образования приведет к улучшению как подготовки выпускников – будущих переводчиков русского жестового языка, так и к развитию повышения квалификации действующих переводчиков русского жестового языка.

Список литературы

1. *Андреева М. В.* Профессиональная подготовка переводчиков жестового языка в вузах Республики Беларусь / М. В. Андреева, В. Т. Иватович-Бабич // Межкультурное пространство жестовых языков: перевод, коммуникация, исследования: Сборник научных статей Третьей Международной научно-практической конференции, Москва, 15–16 декабря 2023 года. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2024. С. 12–15.
2. *Варинова О. А.* «Сурдопереводчик» и «Переводчик русского жестового языка» // Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием, Новосибирск, 17–20 окт. 2012 г. Новосибирск: Изд-во НГТУ. 2012. С. 544–548.
3. Введение в лингвистику жестовых языков. Русский жестовый язык: Учебник / С. И. Буркова, В. И. Киммельман, Е. В. Филимонова [и др.]. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2021.
4. *Гинзберг И. А.* Обратный перевод с русского жестового языка на русский язык: новый профессиональный стандарт и компетенции переводчика. Материалы дискуссии / И. А. Гинзберг, В. В. Колесников // Альманах «Исследуя сообщество глухих: 1»: Материалы междисциплинарной конференции, Москва, 21 мая 2023 года. М.: V-A-C Press, 2024. С. 255–286.
5. *Гусакова В. Е.* Новые подходы в обучении переводчиков русского жестового языка / В. Е. Гусакова, А. К. Тарабакина // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов: сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию, Казань, 24–26 мая 2023 года. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2023. С. 136–145.
6. Конференция на Остоженке. // ОООИ Всероссийское общество глухих. [Электронный ресурс] URL: <https://voginfo.ru/society/2019/12/17/konferentsiya-na-ostozhenke/> (дата обращения: 02.11.2024 г.).

7. Межкультурное пространство жестовых языков: перевод, коммуникация, исследования: Сборник научных статей Второй международной научно-практической конференции, Москва, 16–17 декабря 2021 года / Отв. редактор К. В. Голубина. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2022.

8. На скрижалях истории РЖЯ. // ОООИ Всероссийское общество глухих. [Электронный ресурс] URL: <https://voginfo.ru/vog/2013/03/07/skrizhali/> (дата обращения: 02.11.2024 г.).

9. Паленный В. А. «Страноведение» для РЖЯ / В. А. Паленный // Межкультурное пространство жестовых языков: перевод, коммуникация, исследования: Сборник научных статей Второй международной научно-практической конференции, Москва, 16–17 декабря 2021 года / Отв. редактор К. В. Голубина. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2022. С. 54–61.

10. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 16 мая 2012 г. N 547н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности». [Электронный ресурс] // Контур. Норматив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=199570> (дата обращения: 02.11.2024 г.).

11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2014 г. № 507 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 39.02.02 Организация сурдокоммуникации». [Электронный ресурс] // ФГОС. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-39-02-02-organizaciya-surdokommunikacii-507/> (дата обращения: 01.11.2024 г.).

12. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 02 сентября 2020 г. № 457 «Порядок приема на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования». [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: <https://base.garant.ru/74868905/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 14.01.2025 г.).

13. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11 ноября 2022 г. № 975 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 39.02.02 Сурдокоммуникация». [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212190150?index=1> (дата обращения: 28.10.2024 г.).

14. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 13 декабря 2023 г. № 932 «Об утверждении перечня профессий и специальностей среднего профессионального образования, реализация образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202401240008> (дата обращения: 04.11.2024 г.).

15. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 14 января 2022 г. № 13н «Об утверждении профессионального стандарта «Переводчик русского жестового языка». [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202160034> (дата обращения: 01.11.2024 г.).

16. Проблемы переводчиков жестового языка в регионах. [Электронный ресурс] // ОООИ Всероссийское общество глухих. URL: <https://voginfo.ru/vog/2014/09/01/novosib-2/> (дата обращения: 01.11.2024 г.).

17. Проект Примерной образовательной программы (ПОП) среднего профессионального образования по программе подготовки специалистов среднего звена по специальности 39.02.02 Сурдокоммуникация. [Электронный ресурс] // Реестр примерных образовательных программ СПО. URL: https://reestrspo.firpo.ru/listview/project_unregistered (дата обращения: 28.10.2024 г.).

18. Страсти по жестовому переводу. // ОООИ Всероссийское общество глухих. [Электронный ресурс] URL: <https://voginfo.ru/vog/2018/12/12/strasti-po-zhestovomu-perevodu-2/> (дата обращения: 01.11.2024 г.).

19. Ясин М. И. Обеспечение качества перевода жестового языка / М. И. Ясин, А. А. Комарова // Журнал исследований социальной политики. 2023. Т. 21. № 4. С. 599–612.

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ»

Аннотация. В статье представлен опыт проектирования учебного онлайн-курса «Деловой английский в образовательной и академической среде». Анализируются концепция, содержание, этапы работы и трудности, возникшие при проектировании курса. Курс является электронным, имеет форму лонгрида и опирается на актуальный материал по вопросам, связанным с межкультурным общением в глобальной среде, деловой коммуникацией при подготовке и организации научных и образовательных мероприятий, тайм-менеджментом, разработкой образовательного контента, продвижением образовательных продуктов и др. Курс имеет функцию автоматической проверки результатов, обучающимся доступна обратная связь в виде комментариев к допущенным ошибкам. В настоящее время курс находится в стадии апробации. По материалам онлайн-курса подготовлено печатное пособие.

Ключевые слова: деловая коммуникация, академическая коммуникация, английский язык, электронный курс, онлайн-курс, лонгрид, автоматическая проверка результатов.

Статья подготовлена в рамках Государственного задания Ярославскому государственному педагогическому университету им. К.Д. Ушинского на 2024 год от Минпросвещения РФ по теме «Научно-методическое обеспечение просветительской деятельности по продвижению русского языка и культуры, обучения студентов Республики Гана и Республики Кот-д'Ивуар по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам «Русский язык как иностранный», номер реестровой записи 850000Ф.99.1.БН66АА01000.

Необходимость формирования навыков профессионально-делового общения давно стала трюизмом. Без овладения устойчивыми навыками формальной и неформальной деловой коммуникации в профессиональной сфере невозможно эффективное решение профессиональных задач, связанных с производством какого-либо продукта или делового эффекта, невозможно достижение взаимопонимания, поддержания и развития продуктивного сотрудничества [Корепанова, 2012: 113].

Навыки деловой коммуникации в профессиональной сфере имеют как некоторые постоянные составляющие – грамотное, четкое, точное и убедительное выражение мыслей и идей по аспектам профессиональной деятельности, уважительное отношение к мнению партнеров по деловой коммуникации, владение стандартами и форматами делового общения (правилами, регламентами, жанрами, лингвопрагматическими средствами деловой коммуникации), – так и компоненты, пополняющие традиционный перечень в ответ на новые вызовы времени – умения эффективно и рационально применять коммуникационные технологии, управлять временем, адаптировать свой стиль общения в профессиональной среде [Ильяшенко, 2015], в том числе с учетом ее мультиязычности и мультикультурности. Отдельную значимость приобретают, таким образом, навыки делового общения на иностранных языках, что выводит на передний план как собственно овладение различными видами иноязычной коммуникативной деятельности, так и освоение стоящих за иностранными языками культур.

Деловая коммуникация является неотъемлемой частью успешного академического и образовательного опыта. Взаимодействие научных и образовательных организаций на международном

уровне способствует эффективному обмену знаниями и идеями, аккумулирующимися в глобальный интеллектуальный ресурс. Практическим результатом такого взаимодействия становятся масштабные и взаимовыгодные научные и образовательные проекты, интернациональные партнерiatы, выполняющие культурную, просветительскую и образовательную миссии. Взаимодействие участников научно-образовательного процесса, особенно в сфере высшего образования, напрямую сопряжено с организацией научных конференций, стажировок, программ академического обмена, научно-образовательных мероприятий и др. При укрепляющейся роли других языков как языков международных научных событий активная роль в поддержании и развитии международных контактов в различных областях науки и образования по-прежнему принадлежит английскому языку. Во многих странах это государственный или официальный язык, это и язык международных организаций, роль которых укрепляется в контексте формирования многополярного мира.

Анализируемый в статье курс «Деловой английский в образовательной и академической среде» – это результат работы коллектива педагогов и ученых Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль). Отметим, что курс проектировался по запросу африканских коллег из ряда столичных университетов Республики Кот-д’Ивуар (Методистского Университета Абиджана, Институтского Университета Абиджана, Университета Этик) в рамках просветительской программы продвижения русского языка и российских образовательных технологий в Африке. Целевой аудиторией курса являются преподаватели университетов, то есть взрослые обучающиеся с уровнем английского языка не ниже B1, однако, на наш взгляд, курс может быть интересен и студентам, магистрантам и аспирантам педагогических и непедагогических специальностей, а также другим лицам, занимающимся научной, академической и учебно-методической деятельностью при условии, что уровень их владения английским языком соответствует обозначенному выше, то есть B1+.

Курс является электронным образовательным онлайн-продуктом, созданным на платформе Tilda, и представляет собой так называемый «лонгрид», предусматривающий наличие в тексте курса аудио-, видео-, интерактивных и гипертекстуальных элементов, «которые реализованы в нелинейной форме, причем указанные элементы дополняют друг друга, а не являются избыточными» [Шпилёва, 2019: 103]. Преимущества данного формата (жанра, технологии), на наш взгляд, видятся в возможности более глубокого погружения в изучаемый материал (лонгрид позволяет детально рассмотреть тему без разделения на мелкие блоки, что способствует лучшему пониманию и усвоению материала), адаптивности (формат позволяет обучающимся выбирать нужные разделы и изучать материал в удобном темпе), обновляемости, мобильности (текст удобен для чтения на мобильных устройствах), интерактивности. Доступ к курсу осуществляется по ссылке или QR-коду и не требует регистрации на обучающей платформе.

Содержательно курс ориентирован на выступающие в функционально-коммуникативном единстве жанры профессионально-деловой коммуникации в образовательной и академической среде, прежде всего, трафаретно-этикетный, рекламный и имиджевый жанры, жанр образовательных документов, а также жанр делового письма, который представляет собой «ядро жанровой системы дискурса международного научно-образовательного сотрудничества и может рассматриваться как важный инструмент гармонизации контекста межкультурного общения, обеспечивающий взаимодействие и воздействие» [Говорова, 2006: 11]. Специфика научно-образовательного дискурса определила и ориентацию на языковой материал предлагаемых текстов и заданий: акцент сделан на отработке лексики (в том числе терминологической) образовательной и академической сферы, а также идиом, коллокаций, клише и этикетных формул общения, определенный выбор которых «реализует статусно-маркированное, статусно-нейтральное и статусно-лабильное общение» участников научно-образовательных практик, «что обусловлено социально-ролевыми отношениями коммуникантов»

[Говорова, 2006: 12]. В рамках курса также отрабатываются и закрепляются навыки рецепции и обработки материала при чтении и аудировании (просмотре видео) текстов.

В выборе тематических разделов авторы курса ориентировались на их содержательную актуальность в контексте коммуникации в образовательном и академическом пространстве. Курс поделен на 4 модуля: (1) *Intercultural aspect of business communication* / Межкультурный аспект деловой коммуникации, (2) *Work and corporate ethics* / Трудовая и корпоративная этика, (3) *Time management and work planning* / Тайм-менеджмент и планирование работы, (4) *Business writing, taking part in business events* / Деловая переписка, участие в деловых и академических мероприятиях. Каждый модуль поделен на разделы, посвященные (1) глобализации и межкультурной коммуникации, особенностям делового общения с англоязычными партнерами, статусу английского языка как современного *lingua franca* профессионально-деловой среды, (2) стратегиям профессионального развития и поддержания мотивации, разработки и подготовки презентаций, научных и образовательных документов, а также образовательных продуктов и сопроводительной документации к ним, способных пополнить профессиональное портфолио участников образовательной и академической коммуникации, (3) стратегиям управления временем, применения современных технологических решений в области тайм-менеджмента, особенностям самоорганизации ученых и педагогов, (4) правилам и регламентам ведения деловой переписки в академической среде, подготовке таких видов писем, как приглашительное письмо на конференцию, письмо о принятии / отклонении приглашения на конференцию, письмо-запрос о возможностях размещения в период участия в конференции и др.

С точки зрения концепции и решаемых задач, курс состоит из двух частей: обучающей и тренировочно-контролирующей. Обучающая часть содержит тексты для чтения и видеоматериалы, взятые из открытых Интернет-источников (YouTube, энциклопедий и альманахов, например, Encyclopedia.com [Encyclopedia.com], сайтов организаций, например, GCF Global [GCF Global] и др.). В тренировочно-контролирующей части представлены задания (*quizes*), на которых отрабатывается и автоматически контролируется понимание прочитанного / прослушанного (просмотренного) контента (вопросы по содержанию текста, задания в формате *True / False / Not Stated* (*Верно / Неверно / Не сказано*), задания на соотнесение фрагментов текста и заголовков, задания по интегрированному чтению и аудированию и др.), лексический и грамматический материал (задания на соотнесение единиц с их определениями, поиск синонимов и антонимов, заполнение пропусков соответствующей лексической единицей, подбор корректной грамматической формы, например, видовременной формы глагола и др.). Данная компонента курса позволяет одновременно отработать материал и осуществить самоконтроль – по выполнению заданий к блоку курса учащиеся получают автоматическую обратную связь в виде реакции на каждый аспект каждого задания, например, *Excellent! The answer is correct* или *Sorry but the answer is incorrect. Try again*. По традиции, правильные ответы подсвечены зеленым цветом, неправильные – красным (комфортным оттенком), к каждому неправильному ответу дан комментарий (указан правильный ответ, при работе с текстами для чтения или видеоматериалами даны пояснения, почему выбранный ответ не является правильным). Наличие функции автоматической или машинной проверки ответов позволяет учащимся проверить результаты своей работы самостоятельно, однако (в случае расширения целевой аудитории до студентов и магистрантов) обращение к данному онлайн-курсу может происходить и непосредственно на занятиях по деловому английскому под руководством преподавателя. Поскольку курс ориентирован на международную аудиторию, задания предлагаются в Google-формах, материалы к заданиям (эталонные тексты и пр.) представлены в PDF-документах на Google-диске. Это, на наш взгляд, обеспечивает гибкую настройку доступа к курсу, возможность адаптации языка интерфейса под язык страны, из которой работают с материалами курса, беспрепятственную выгрузку результатов в Excel для предлагаемых заданий.

Этапы работы над онлайн-курсом предполагали обсуждение концепции и тематик в рабочей группе, распределение работы над модулями среди участников коллектива, отбор и верификацию материалов на соответствие заявленным темам, уровню языка целевой группы (в ходе работы привлекался открытый онлайн-ресурс *CVLA: CEFR-based Vocabulary Level Analyzer (ver. 2.0)* [CVLA]) и актуальному словоупотреблению (для этого использовались открытые корпуса текстов, в том числе *COCA* [COCA], корпус в составе ресурса *Linguee* [Linguee], материалы словарей *Cambridge Dictionary* [Cambridge Dictionary], *Merriam-Webster Dictionary* [Merriam-Webster Dictionary] и др.), разработку заданий с учетом их релевантности для отработки определенных языковых и рецептивных навыков, составление ключей, загрузку материалов на платформу, обсуждение и выбор цветовых решений для комфортной работы с электронным контентом (выбор сделан в пользу черного, белого и светлых тонов синего и голубого цвета), подбор иконок, облегчающих навигацию по курсу, апробацию курса, запуск курса для целевой группы. В текущий момент курс запущен, обучающиеся приступили к освоению материалов и выполнению заданий.

К основным трудностям работы над курсом следует отнести поиск баланса в типах предлагаемых упражнений с учетом их реализации в Google-формах, усилия по унификации подходов к проработке и оформлению модулей (повторим, что модули разрабатывались разными участниками рабочей группы), верификацию актуальности языкового материала.

В отличие от традиционных учебников и пособий, ориентированных на овладение языковыми и речевыми навыками в сфере только деловой либо только академической коммуникации, настоящий курс предусматривает их конвергенцию и ориентирован на потребности и запросы участников научно-образовательного процесса, озвученные «заказчиками» до начала работы над курсом. Курс можно редактировать, обновлять, пополнять новыми модулями. Еще одним весомым преимуществом является тот факт, что разработка и поддержка образовательного курса представленного формата является очень бюджетной.

Отметим еще раз, что данный курс проектировался как курс с автоматической проверкой результатов, то есть без прямого участия преподавателя, соответственно, он ориентирован на тренировку и контроль языковых (лексических и грамматических) и рецептивных навыков. Дальнейшая работа над курсом, возможно, с применением технологий искусственного интеллекта, позволит вовлечь в отработку и «активный» аспект коммуникации, то есть речевые (условно-речевые) навыки, без изменения его концепции как курса с автоматическим контролем результатов учебной деятельности. В этой связи необходимо упомянуть, что задания по развитию навыков речи в рамках вышеназванных тематик (вопросы, стимулирующие дискуссию, решение кейсов, задания на перефразирование и др.) разработаны и добавлены к заданиям, вошедшим в онлайн-курс, в печатном издании, вышедшем под названием “Business Communication in Education and Academia” (Деловая коммуникация в образовательной и академической среде) [Business Communication in Education and Academia, 2024].

Таким образом, курс отвечает требованиям, предъявляемым к современным электронным образовательным продуктам. Выполненный в формате лонгрида, он обеспечивает глубокую проработку материала, адаптируется под временные и когнитивные возможности пользователя, быстро обновляется и дополняется актуальными языковыми и тематическими материалами. Ориентированный на развитие лексико-грамматической базы и рецептивных навыков работы с текстом, курс способствует запоминанию и формирует готовность применять корректные средства выражения мыслей по различным аспектам профессиональной деятельности, обеспечивает овладение стандартами и разнообразными форматами письменного и устного делового общения в академической среде, обучает эффективно и рационально применять коммуникационные технологии. Наличие возможности автоматической проверки делает доступной мгновенную обратную связь, комментарии снимают проблему непонимания сути или причины допущенной ошибки. При разработке курса учитывались

достижения мировой педагогической и дидактической мысли, идеи и положения, сформулированные авторами аутентичных учебников английского языка, а также российские стандарты в области дидактики и методики преподавания английского языка как иностранного, передовые достижения российской научной лингвистической школы.

Список литературы

1. *Говорова Г.Н.* Лингвистика деловой коммуникации в предметной области «Международное научно-образовательное сотрудничество»: дис. ...канд. филол. наук. Краснодар, 2006.
2. Деловая коммуникация в образовательной и академической среде / Business communication in education and academia / под. общ. ред. И. А. Воронцовой / *Авторы-составители: Воронцова И. А., Мишенькина Е. В., Шляхтина Е. В., Яковлев А. И., Бойчук Е. И.* Ярославль: Канцлер, 2024.
3. *Ильяшенко Н.Н.* Навыки деловой коммуникации как залог успешной карьеры // Вестник института экономики и управления НовГУ. 2015. № 2 (18). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-delovoy-kommunikatsii-kak-zalog-uspeshnoy-kariery> (дата обращения: 28.11.2024).
4. *Корепанова В.В.* Сущность и содержание понятия «профессионально-деловое общение» // Вестник Курганского государственного университета. 2012. № 4 (26). С. 113–114.
5. *Шпилёва Д.В.* Лонгрид как актуальный журналистский метод подачи информации // Медиа-среда. 2019. № 1. С. 103–107.
6. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 19.11.2024).
7. COCA Corpus. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения: 21.11.2024).
8. CVLA: CEFR-based Vocabulary Level Analyzer (ver. 2.0). [Электронный ресурс]. URL: <https://cvla.langedu.jp/cvla.py> (дата обращения: 26.11.2024).
9. Encyclopedia.com. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.encyclopedia.com> (дата обращения: 26.11.2024).
10. GCF Global. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gcfglobal.org> (дата обращения: 26.11.2024).
11. Linguee. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.linguee.ru/> (дата обращения: 26.11.2024).
12. Merriam-Webster Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 20.11.2024).

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ГЕОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема создания учебно-методических материалов по иностранному языку для студентов-геологов. Основное внимание уделяется методологическим принципам организации и структурирования пособия. Целью подготовленного учебного пособия является развитие языковых навыков на основе грамматических и лексических упражнений и формирование речевых умений посредством чтения и прослушивания аутентичных материалов на английском языке, а также подготовки устных презентаций. Все материалы тесно связаны со специализацией студентов, что позволит им овладеть навыками общения в будущей профессиональной сфере.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, методические и лингводидактические принципы, учебно-методическое пособие.

Подготовка будущих инженеров-геологов включает в себя развитие междисциплинарных навыков и умений, среди которых важное место занимает изучение иностранного языка, связанного с профессиональной деятельностью. Эта дисциплина готовит студентов к коммуникации на иностранном языке посредством изучения аутентичных источников (статей, аудиозаписей, подкастов, видеороликов), изучения специализированной лексики, чтения и обсуждения текстов, подготовки устных речевых сообщений и презентаций. Создание учебного пособия по английскому языку для горно-геологических факультетов основывается на общих дидактических принципах: системности и последовательности, посильности, наглядности, а также методических принципах: ситуативной обусловленности языковых и речевых упражнений, взаимодействия всех видов речевой деятельности. Отличительной особенностью преподавания иностранного языка в техническом вузе является профессиональная направленность материалов и учебных ситуаций.

Практическое пособие «Контрольные и самостоятельные работы по дисциплине «Иностранный язык» для студентов 1 и 2 курса» [Григорьева, 2024] подготовлено и опубликовано на кафедре русского и иностранных языков МГРИ. Оно состоит из десяти тематических модулей, соответствующих программе обучения, таких, как: горное образование в России и за рубежом, группы горных пород, выветривание, поиски и разведка полезных ископаемых, горное дело и окружающая среда, экономика и горное дело. Каждый модуль состоит из разделов: фонетика, грамматика, лексика, чтение, аудирование на основе тематических видеороликов, говорение в форме сообщения и презентации на выбранную тему. Упражнения для закрепления языковых навыков построены на основе материалов учебника «Английский язык для студентов горно-геологических вузов» Р.И. Журавлёвой [Журавлева, 2013], а дополнительные материалы по чтению и аудированию могут быть использованы отдельно от основного УМК.

Системность практикума обеспечена одинаковой структурой каждого раздела, а также тем, что языковые тренировочные упражнения на основе уже изученной лексики предшествуют новым материалам, которые построены по принципу от простого к сложному. Это позволяет не только многократно повторить пройденные лексические и грамматические единицы, но и увеличить их объем.

Одной из главных целей изучения дисциплины «Иностранный язык» в горно-геологическом вузе служит формирование универсальных компетенций, а именно УК-4 – коммуникативной компетенции

[Описание основных профессиональных образовательных программ...]. В рамках формирования этой компетенции необходимо уделять особое внимание освоению специальной лексики и последующему ее применению в учебных условно-речевых ситуациях.

Специальная терминология на геологических факультетах связана со следующими сферами: геологическое изучение недр и недропользование, обеспечение экологической и промышленной безопасности, геолого-экономическая оценка минерально-сырьевой базы и месторождений полезных ископаемых, технические средства проведения горных и буровых работ, геологическое опробование горных выработок, изучение, диагностика кристаллов, минералов, горных пород и техногенных минеральных образований, их физико-химических свойств.

Развитие словарного запаса служит одним из главных критериев отбора дополнительных методических материалов по иностранному языку. Профессиональная ориентированность материалов связывает воедино предлагаемые языковые и речевые задания. Дополнительные тексты содержат как изученные лексические единицы, так и значительный процент новой лексики, языковые упражнения с которой даны после каждого текста.

Пример 1. Тема 10 "Economics and Mining"

Text 1. Ex. 2. Match synonyms.

1. To encompass	a. to make conclusions
2. Evaluation	b. to comprise
3. Tools	c. assessment
4. To draw inferences	d. appliances
5. A revenue	e. to supply goods
6. To develop a deposit	f. profit
7. To provide smb. with	g. to exploit, to work the mineral occurrence

Пример 2. Тема 8 "Mining Methods"

Text 2. Ex. 3. Fill in prepositions.

1. To carry _____ mining
2. The majority _____ the world's resources
3. The costs grow _____
4. To lead _____ results
5. To take _____ account
6. To access the ore _____ driving ramps
7. _____ the extraction level
8. To drill _____ the ore body
9. To inject the blasting agent _____ the holes
10. To ventilate the gas _____

Завершающий раздел каждого тематического модуля предполагает подготовку сообщений либо презентаций на расширенную тематику, что позволит актуализировать изученную лексику каждого параграфа, создавая монологическое речевое высказывание. Этот вид речевой деятельности также обеспечивает индивидуализацию обучения благодаря возможности выбрать тему в соответствии с интересами обучающегося.

На примере раздела "Write and Speak" реализуется принцип постепенного усложнения и развития большей самостоятельности в подготовке высказывания. Если в первых нескольких параграфах дан развернутый план сообщения с конкретными формулировками, фразами и выражениями, то есть дано условно-речевое упражнение, в котором студенты могут продолжить предложения, то в последующих модулях даны темы для сообщений с планом и источниками, и, наконец, даны только возможные темы сообщений.

Пример 1. Тема 1 “My University”.

1. I study at Moscow Geological Prospecting University named after...
2. It was founded in...
3. There are six faculties: geological prospecting, hydrogeological, ecological ...
4. I study at the faculty...
5. My specialization is...
6. I'm going to get a Bachelor's degree/ a specialist degree.
7. I'm going to study for 4/ 5 years.
8. When I graduate, my qualification will be ...
9. I decided to enter MGRI because ...

Пример 2. Тема 9 “Mining and the Environment”.

Variant 1 “Water Pollution in Mining Areas”. Resources: [7, 8]. Approximate Plan:

1. The hydrosphere as a system
2. Water pollution
3. Mining activities and water usage
4. Opencast mining
5. Underground mining
6. The ways to clean water after mining
7. How to enhance water quality
8. Hydrogeologists' role in tracking water quality

Пример 3. Тема 5 “Types of Rocks. The Earth's Crust”.

1. Igneous rocks: geological significance
2. Igneous rocks: classification
3. Igneous rocks: usage in construction work
4. Metamorphism and its importance in historical geology
5. Mineralogical changes
6. Tectonic plates of the Earth
7. Volcanism
8. Petrology as a science
9. Different branches of geology

Приведенные примеры показывают возможность для творческого выражения и определения профессиональных интересов студентов, повышают мотивацию к самостоятельному поиску информации. Принцип деятельностного характера обучения обеспечивается за счет активации речемышления обучающихся [Поляков, 2023: 29].

Приложение к пособию – фонетический справочник и правила чтения – нацелено на развитие фонетических навыков студентов, отработки произношения параллельно с усвоением специальной лексики. Правила изложены системно: международный фонетический алфавит, 4 типа слога на английском языке, примеры на каждую гласную букву на каждый тип слога, возможные сочетания гласных букв и варианты их прочтения, согласные буквы и их сочетания, наиболее распространенные суффиксы существительных в научном стиле речи. Отметим, что отличительной особенностью предложенных нами заданий является то, что примеры на каждый звук подобраны в соответствии с геологической тематикой и выбраны из узкоспециализированных учебных пособий. [Журавлева, 2013; Киткова, Сафьянникова, 2007]

Внутри каждой строки языковые единицы расположены по следующему принципу: искомая фонема в начальной позиции в слове, затем в середине, а затем в конце слова, что облегчает тренировку произношения.

Пример 1 (согласные):

Gg [g] *gas, get, gaseous, grind, august, seagull, gate-road, investigate, investigation*

Before ‘e, i, y’ [dʒ] *giant, gen, gym, gender, gypsum, gigantic, geology, geologist, geological, geography, geophysics, geochemistry, archeology, paleontology, hydrology, hydrogen, nitrogen, oxygen, origin, originate*

Sch [ʃ] *schist, schistose*

Qu [kw] *quartz, quarter, quality, quantity, qualification, qualified, liquid, equipment*

Пример 2 (гласные в разных типах слога):

Aa закрытый слог [æ] *apple, had, have, hands, ash, band, crack, crash, land, man, map, sand, flat, angle, adit, actual, barren, fracture, fragment, carry, panning*

Ee открытый слог [i:] *Pete, galena, deplete, depletion*

Ii открытый слог [ai] *fine, fines, giant, mine, mining, miner, limestone, mica, climate, diamond, liable, provide, divide, variety, calcite, graphite, derive, incline, inclined*

Oo 4 тип слога [ɔ:] *ore, more, tore, shore, borehole, forecast, explore, before*

Пример 3 (другие сочетания гласных):

[u:] *prove, move, remove, removal, extrusive, intrusive*

[ɔ:] *faulting, cause, haul, haulage, hydraulic*

[ɔɪ] *oil, toil, soil, hoist, hoisting*

В вышеприведенных примерах курсивом выделены именно специфические для изучаемых геологических специальностей термины, обычным шрифтом – стилистически нейтральная лексика. В каждом слове подчеркнуто буквосочетание, прочтение которого объясняется и отображено в транскрипции в начале каждой строки.

Систематическая работа с правилами чтения позволяет студентам не только отрабатывать произношение, запоминать буквосочетания, но и переходить к беглому чтению и быстрому узнаванию типов слога на английском языке, а также способствует увеличению их словарного запаса, а точнее приобретению профессионально-ориентированного лексического минимума в области наук о земле и геологии. «Профессиональная лексическая компетенция будет выступать в качестве лингвистического «каркаса» для формирования профессионально-коммуникативной компетенции» [Гущина, 2020: 193], поэтому работа над увеличением словарного запаса будущих инженеров-геологов затрагивает все виды речевой деятельности.

Данный практикум может быть использован для самостоятельной работы студентов, в качестве дополнительного материала для отработки лексико-грамматических навыков, для текущего контроля знаний предмету, а также в качестве основного пособия, поскольку разделы “Reading”, “Watch and Listen”, “Write and Speak” не связаны с каким-либо другим учебником и могут послужить основой для аудиторной работы преподавателя.

Список литературы

1. Английский язык: для студентов горно-геологических специальностей вузов: учебник / Р.И. Журавлёва. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013.
2. Григорьева М.А. Контрольные и самостоятельные работы по дисциплине «Иностранный язык» для студентов 1 и 2 курса. М.: МГРИ, 2024. [Электронный ресурс]. URL: https://mgri.ru/fondi/libraries/?%20ELEMENT_ID=8733 (дата обращения 30.11.2024).
3. Гущина Ю.А. Профессиональная лексическая компетенция преподавателя иностранного языка: переосмысление понятия // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 191–197. [Электронный ресурс]. URL: <https://>

cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-leksicheskaya-kompetentsiya-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-pereosmyslenie-ponyatiya (дата обращения: 30.11.2024).

4. Киткова Н.Г., Сафьянникова Т.Ю. Эффективный курс английского языка для студентов-геологов. М.: Издательство «Менеджер», 2007.

5. Описание основных профессиональных образовательных программ, рабочие программы дисциплин, реализуемые в РГГРУ-МГРИ. [Электронный ресурс]. URL: <https://mgri.ru/sveden/education/eduor/> (дата обращения 30.11.2024)

6. Поляков О.Г. Профильное обучение иностранному языку: цель, содержание, принципы // Иностранные языки в школе, 2023. № 5. С. 27–31.

7. Environmental Management Plan template for construction and industrial projects [Электронный ресурс]. URL: <https://www.idrc.ca/sites/default/files/openbooks/303-8/index.html> (дата обращения 30.11.2024).

8. Mining and the Environment. Case Studies from the Americas /edited by Alyson Warhurst. [Электронный ресурс]. URL: <https://sitemate.com/templates/environmental/forms/environmental-management-plan-template/> (дата обращения 30.11.2024).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье исследуется роль цифровых технологий в программах профессионального развития учителей английского языка. Анализируются ключевые критерии эффективных программ, описываются основные этапы их реализации. Результаты проведенного исследования подтверждают, что цифровой формат снижает временные и организационные барьеры, повышая доступность и эффективность профессионального развития, особенно для учителей из школ с ограниченными ресурсами. Это способствует улучшению качества преподавания английского языка и профессиональному росту педагогов.

Ключевые слова: повышение квалификации, цифровые технологии, удаленные районы.

Многочисленные исследования подчеркивают, что профессиональное развитие педагогов играет ключевую роль в образовательной сфере, так как тесно связано с повышением качества образования. Образование, полученное педагогами в начале трудовой деятельности, зачастую оказывается недостаточным для решения возникающих задач. Образовательные подходы, методики и учебные материалы постоянно изменяются и обновляются, что указывает на необходимость непрерывного развития педагогов в течение всей их профессиональной деятельности [Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017].

Профессиональное развитие преподавателей иностранного языка представляет собой процесс, в ходе которого преподаватели осознают профессиональные ценности, улучшают результаты обучения учащихся, готовятся к новым задачам, развивают свою эффективность и повышают удовлетворенность работой, что обеспечивает «непрерывную компетентность» [Earley, Bubb, 2004: 4]. Согласно данным исследования TALIS (Teaching and Learning International Survey), проведенного ОЭСР в 2018 г., 78% учителей в мире считают, что профессиональное развитие оказывает положительное влияние на их педагогическую практику, но при этом 46% указывают на нехватку доступа к качественным программам [OECD, 2019]. Данные российских исследований подтверждают, что некоторое число педагогов сталкиваются с ограниченным доступом к современным методикам обучения, особенно в сельских школах.

Развитие профессиональных компетенций помогает преподавателям не только совершенствовать уже имеющиеся навыки, но и осваивать новые. Навыки XXI века, включающие критическое мышление, сотрудничество, креативность и цифровую грамотность, рассматриваются как фундаментальные для успешной деятельности в условиях стремительно меняющегося мира. Повышение цифровой грамотности преподавателей может быть эффективно достигнуто через использование самих цифровых технологий в процессе их профессионального обучения. Такой подход представляет собой двунаправленный процесс: с одной стороны, цифровые инструменты предоставляют доступ к современным методам повышения квалификации, включая онлайн-курсы, вебинары, виртуальные симуляции и платформы для совместного обучения, что способствует освоению новых педагогических подходов.

С другой стороны, непосредственное взаимодействие с этими технологиями в процессе обучения помогает учителям развивать собственные цифровые компетенции, такие как уверенное использование образовательного программного обеспечения, управление цифровыми ресурсами и применение

цифровых инструментов в педагогической практике. Таким образом, технологии не только служат средством обучения, но и становятся важным компонентом формирования ключевых навыков XXI века, особенно для учителей, проживающих в отдаленных районах, а также для поддержки взаимодействия между педагогами, индивидуального наставничества и рефлексии.

Анализ исследований структуры, содержания и результатов программ профессионального развития (ППР) педагогов позволяет выявить ключевые характеристики успешных программ. Это (1) акцент на содержании; (2) активное обучение; (3) коллективное взаимодействие; (4) согласованность; и (5) продолжительность [Desimone, 2009: 184]. Рассмотрим указанные элементы подробнее.

Акцент на содержании предполагает углубление знаний по предмету и изучение способов его преподавания. Для обеспечения релевантности обучения важно, чтобы содержание ППР было тесно связано с практикой учебного процесса. Однако некоторые учителя сталкиваются с нехваткой глубокого понимания методик преподавания языка в различных контекстах, особенно при работе с учащимися с разным уровнем владения языком. Также в школьном курсе иностранного языка не уделяется внимания глубоким лингвистическим знаниям, таким как фонетика, морфология или синтаксис. Этот подход соответствует потребностям учеников в повседневной коммуникации, но приводит к недостаточной подготовленности педагогов в области понимания структуры языка. В результате учителя часто сталкиваются с трудностями в объяснении более сложных языковых явлений, что ограничивает их эффективность в обучении, особенно в старших классах или при подготовке учащихся к экзаменам.

Активное обучение предполагает вовлечение преподавателей в деятельность, где они могут устанавливать связи между изучаемым материалом и своей педагогической практикой. Однако несмотря на то, что во время обучения учителя энтузиазмом принимают новые идеи, затем они по привычке продолжают работать так же, как раньше. Поэтому педагогам необходимо предоставить время и специальные возможности для обмена опытом, рефлексии над своим обучением и применения новых знаний и умений в практике преподавания.

Коллективное взаимодействие подразумевает участие в ППР учителей из одной образовательной организации или ведущих одну параллель/уровень изучаемого языка. Это создает условия для формирования учебного сообщества, что положительно влияет на мотивацию и результаты обучения преподавателей.

Согласованность требует, чтобы ППР соответствовали знаниям и убеждениям преподавателей, образовательной программе, учебным целям, стандартам. Исследования подчеркивают, что установки учителей играют ключевую роль в изменении их педагогической практики в сторону инновационности [Зеер, 2010: 59]. Однако, такие изменения чаще происходят после того, как учителя наблюдают улучшение результатов учеников. Это подчеркивает важность ориентации ППР на приемы сравнительного быстрого достижения успеха в контексте реальной классной работы для повышения уверенности и мотивации преподавателей.

Продолжительность программ подразумевает сроки обучения и количество часов, затраченных на взаимодействие с преподавателями курсов. Эффективные программы подразумевают достаточный объем времени для освоения содержания, его апробации в классах, получения обратной связи и рефлексии результатов.

Однако длительные ППР вызывают несколько противоречий в педагогической практике. Во-первых, значительные временные затраты на участие в таких программах могут вызывать конфликты с основными профессиональными обязанностями учителей. Во-вторых, длительность программ может снижать их доступность для учителей, особенно в условиях школ с ограниченными кадровыми ресурсами, где продолжительное отсутствие учителя может дестабилизировать учебный процесс. Кроме того, длительные программы требуют значительных организационных и финансо-

вых ресурсов, что может стать барьером для их реализации в школах с ограниченным бюджетом. Таким образом, длительные программы, несмотря на их потенциальную эффективность, нуждаются в тщательной разработке, чтобы минимизировать эти противоречия, обеспечив баланс между качественным профессиональным развитием и организационными ограничениями.

Настоящее исследование направлено на изучение того, как педагоги развивают свои компетенции с учетом разнообразных потребностей учеников, необходимости углубления предметных знаний и освоения новых методов обучения в условиях ограниченных ресурсов.

Нами был проанализирован опыт педагогов по результатам участия в программе повышения квалификации с применением цифровых технологий. В исследовании приняли участие восемь учителей английского языка из образовательных организаций, расположенных в двух районных центрах Воронежской области. Участники имели разный профессиональный опыт (от 2 до 15 лет), что обеспечивало широту охвата данных. Для повышения объективности исследования проведено предварительное анкетирование, направленное на выявление уровня цифровой компетентности педагогов. Использовался стандартизированный опросник, разработанный на основе Европейских рамок цифровой компетентности преподавателей [DigCompEdu, 2017]. Все участники дали информированное согласие на участие в исследовании.

Для сбора данных в рамках исследования использовались комбинированные методы: обсуждения в формате фокус-групп и глубинные интервью. Помимо качественного анализа, данные были подвергнуты количественной обработке. Использовался метод контент-анализа для систематизации ответов респондентов, а также анализ корреляции между уровнем цифровой грамотности и эффективностью участия в программе.

Фокус-группы проводились в две онлайн-сессии с различным составом участников: первая группа включала 5 участников, вторая группа – три участника. Вопросы для фокус-групп имели полуструктурированный характер и были направлены на изучение опыта учителей, связанного с различными аспектами программ профессионального развития с использованием цифровых технологий. Дополнительно были проведены глубинные интервью с тремя ключевыми респондентами, включая двух директоров школ и преподавателя программы профессионального развития. Интервью сосредоточились на выявлении сложностей участия учителей в таких программах и возможностях их совершенствования. Фокус-группы и интервью сопровождались видеозаписью, а затем транскрибировались для дальнейшего анализа. Этот подход позволил получить разносторонние данные, отражающие как индивидуальные, так и обобщенные взгляды на исследуемую проблему.

Для достижения цели исследования были сформулированы следующие вопросы:

1. Какие особенности цифровых технологий делают их эффективными инструментами для профессионального развития учителей английского языка?
2. Как использование цифровых технологий позволяет преодолевать препятствия, связанные с профессиональным контекстом учителей, работающих в отдаленных районах?

Программа профессионального развития учителей английского языка с использованием цифровых технологий включала несколько взаимосвязанных этапов. На диагностическом этапе был проведен предварительный анализ уровня цифровой грамотности учителей, их профессиональных потребностей и существующих барьеров. Для этого использовались анкетирование и оценка имеющихся ресурсов школ. Полученные данные позволили определить траектории обучения, максимально соответствующие контексту участников.

Следующий этап был сосредоточен на обучении цифровым инструментам, которые были интегрированы в педагогическую практику. Учителя освоили платформу для онлайн-обучения Moodle, сервис для проведения видеоконференций SaluteJazz, онлайн-сервисы и приложения для создания учебных материалов. Основное внимание уделялось практическому использованию этих

инструментов для планирования и проведения занятий, анализа данных об успеваемости учеников и организации интерактивного взаимодействия. Также были проведены занятия по коммуникативной методике обучения основным аспектам английского языка. Обучение проходило в формате онлайн-вебинаров и видеоуроков.

На этапе проектной деятельности учителя применяли полученные знания на практике. Они разработали 8 индивидуальных планов уроков, направленных на интеграцию новых методов в учебный процесс, а также записали свои занятия на видео для дальнейшего анализа. В частности, были разработаны уроки «A Virtual Journey: Exploring English-Speaking Countries» с использованием сервисов Яндекс.Карты, Rutube, VK Видео; «Eco-Warriors: Creating Digital Posters for Environmental Protection» (Яндекс.Документы, VK группа); «Escape Room: Grammar Quest» (LearningApps). Этот этап помог закрепить навыки использования технологий и адаптировать их к конкретным образовательным задачам.

Важное место в программе было отведено рефлексии и анализу. Учителя просматривали записи своих уроков, обсуждали их с коллегами, а также получили обратную связь от преподавателя курса. Этот подход позволил выявить эффективные аспекты педагогической практики, а также определить направления, требующие дальнейшего совершенствования. 87% учителей отметили, что применение цифровых инструментов позволило повысить вовлеченность учащихся, а треть из них отметили сокращение времени на подготовку к занятиям в среднем на 20–30%.

Заключительный этап программы был посвящен созданию системы поддержки и сопровождения. Были организованы онлайн-консультации с наставниками, создано локальное профессиональное сообщество для обмена опытом, а также обеспечен постоянный доступ к обучающим материалам. Это обеспечило учителям возможность продолжить профессиональное развитие и внедрить новые практики в долгосрочной перспективе.

В результате проведенного исследования было выявлено, что предложенная нами программа повышения квалификации с использованием цифровых технологий отвечает критериям эффективных программ профессионального развития. Такие важнейшие аспекты, как акцент на содержании, активное обучение, коллективное взаимодействие, согласованность и продолжительность, находят в цифровых решениях свои оптимальные формы реализации.

Углубленное изучение предметной области и методик преподавания достигается благодаря доступу к онлайн-вебинарам и специализированным цифровым ресурсам, охватывающим как базовые лингвистические аспекты, так и современные методы обучения английскому языку. Видеолекции, интерактивные упражнения и тесты с немедленной обратной связью позволяют педагогам осваивать материал в условиях ограниченного доступа к очным специализированным тренингам. Данные тестирования цифровых компетенций после окончания программы показывают, что средний уровень владения цифровыми инструментами среди участников повысился на 37%, а частота их использования в учебном процессе увеличилась в 2,3 раза.

Цифровые технологии способствуют активному обучению, вовлекая педагогов в совместную разработку учебных материалов и рефлексии. Использование Яндекс-документов и онлайн-досок позволяет учителям создавать и обсуждать с коллегами собственные образовательные проекты. Видеозапись уроков и последующая их совместная оценка создают условия для детального анализа педагогической практики. Это мотивирует учителей активно включаться в процесс профессионального совершенствования, преодолевая пассивную роль слушателя. Коллективное взаимодействие поддерживается участием в чатах для обсуждения проблем и разработки совместных решений. Участники программы активно обсуждали успехи и трудности использования новых методических приемов на уроках, получая поддержку и идеи от коллег. Отметим, что данное профессиональное сообщество продолжает функционировать даже после завершения программы.

Согласованность достигается за счет интеграции содержания ППР в повседневную образовательную практику. Цифровые инструменты, такие как Quizlet, Online Test Pad, позволяют учителям адаптировать материалы учебника под потребности конкретного класса. Также технологии обеспечивают доступ к аналитическим инструментам, которые позволяют отслеживать прогресс учеников, вносить коррективы в процесс обучения и демонстрировать эффективность новых методов. Это делает содержание программы более практичным и релевантным.

Продолжительность программы, требующая значительных временных затрат, смягчается благодаря гибкости цифрового формата. Онлайн-платформы обеспечивают постоянный доступ к материалам, что позволяет учителям обучаться в удобное для них время, сочетая профессиональное развитие с текущими обязанностями, не прерывая образовательный процесс. Это особенно важно для педагогов в сельских школах, где очное участие в длительных программах затруднено. Цифровой формат устраняет необходимость поездок и связанных с ними затрат, делая обучение экономически более выгодным и логистически удобным.

Нами также были выявлены несколько ограничений исследования: во-первых, небольшая выборка участников (8 человек) ограничивает возможность обобщения результатов. Во-вторых, временные рамки исследования не позволяют оценить долгосрочное влияние программы на профессиональную деятельность педагогов. В дальнейшем целесообразно провести лонгитюдное исследование с расширенной выборкой (не менее 50 участников) и включить наблюдения за изменениями в преподавательской практике спустя 6–12 месяцев после окончания программы.

Таким образом, программы повышения квалификации с использованием цифровых технологий эффективно реализуют ключевые критерии профессионального развития, обеспечивая доступность, гибкость и практическую применимость обучения. Они преодолевают ограничения традиционных подходов, такие как временные и организационные барьеры, и способствуют систематическому внедрению инновационных методик в образовательную практику. Это позволяет учителям английского языка из отдаленных районов не только углублять профессиональные компетенции, но и успешно интегрировать новые подходы в преподавание, что положительно сказывается на качестве образовательного процесса. При этом важно учитывать, что успешность программ цифрового профессионального развития во многом зависит от организационной поддержки, наличия наставничества и соответствия предложенных инструментов реальным потребностям учителей.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф., Конюхова Е. Т. Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность // Образование и наука. 2010. № 4 (72). С. 41–49.
2. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. [Электронный ресурс] URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (дата обращения 18.11.2024).
3. Desimone L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational researcher. 2009. 38 (3). P. 181–199.
4. Earley P., Bubb S. Leading and Managing Continuing Professional Development. London: Paul Chapman Publishing, 2004.
5. OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. Paris, OECD Publishing: 2019.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС»

Аннотация. Статья раскрывает теоретические положения и практические пути реализации инновационного подхода в обучении иностранному языку «перевернутый класс». Поэтапно описана опытно-экспериментальная работа в группах будущих педагогов и литературоведов, результаты которой сформулированы на основе проведенного среди студентов опроса. Обучение по технологии новый перевернутый класс привело к росту активности и мотивации учащихся, а также к более эффективному формированию их профессиональной компетенции.

Ключевые слова: перевернутый класс, новый перевернутый класс, педагогический дизайн, домашнее чтение, профессиональная компетенция.

Изначально разработанный для студентов, изучающих молекулярную генетику в Католическом университете Лилля (l'Université Catholique de Lille) во Франции, *новый перевернутый класс* (фр. “la classe renversée”) является крайней формой реализации более известного «перевернутого обучения» (англ. “Flipped Classroom”, фр. “la classe inversée”). *La classe renversée*, созданный по инициативе Jean-Charles Cailliez в рамках программы педагогических инноваций, именуемый нами как *новый перевернутый класс*, предлагает студентам и преподавателям поменяться ролями [Cailliez, 2017]. Так, обучающиеся берут на себя решение задач, относящихся к деятельности по разработке курса: от выбора учебных материалов до разработки упражнений и контрольных заданий. Выступая в роли учителя, они несут ответственность не только за свое обучение, но и за обучение своих коллег [Miles, 2016]. В дальнейшем данный подход получил свое развитие в исследованиях бельгийских педагогов Marcel Lebrun и Mariane Frenay из Католического университета Лувена (l'Université Catholique de Louvain), направленных на изучение эффективности инновационных педагогических методов [Lebrun, 2016]. Вопросы коллективной саморегуляции и поиска информации при внедрении *la classe renversée* нашли свое отражение в работах Laetitia Thobois Jacob и Emmanuelle Chevry Pébayle [Thobois, 2020].

Одной из ключевых характеристик подхода *la classe renversée* является интеграция элементов педагогического дизайна [Уваров, 2003]. Студенты, располагая аутентичным материалом, должны грамотно его структурировать. Для этого необходимо проанализировать цели и задачи обучения, соотнести ожидаемые результаты с исходным уровнем владения иностранным языком обучающихся. Требуется также выбор форм и методов педагогической деятельности. Создавая элементы содержания, важно выработать свой стиль и, при необходимости, визуальный дизайн заданий. Заключительным аспектом работы является разработка средств контроля.

Как известно, университетская дисциплина «Иностранный язык» включает несколько аспектов: практика устной и письменной речи, грамматика, фонетика, анализ и интерпретация текста. Технология *новый перевернутый класс* была нами внедрена на занятиях по домашнему чтению. Данный аспект имеет несколько целей. Во-первых, изучение оригинальной художественной литературы способствует становлению иноязычной коммуникативной компетенции: являясь одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности, чтение обогащает словарный запас обучающихся, позволяет наблюдать и анализировать использование грамматических конструкций

в аутентичном тексте, стимулирует речевую деятельность. Во-вторых, изучение произведений, являющихся средством постижения иноязычной картины мира, формирует умения литературного анализа текста, развивает критическое мышление. Внедрение *нового перевернутого класса* на занятиях по домашнему чтению нам показалось наиболее уместным у будущих учителей и литературоведов, поскольку преподавательская компетенция является составной частью общей профессиональной компетенции данных направлений подготовки.

Напомним, что обучающиеся в роли преподавателей должны одновременно выполнять как минимум четыре вида деятельности, а именно: (1) изучить новый художественный текст; (2) найти пояснения к незнакомым реалиям, описанным в тексте; (3) создать лингвистические и коммуникативные задания, сформулированные таким образом, чтобы они были понятны их коллегам; (4) продумать формы работы в группе. Все это требует больших усилий и может вызвать когнитивную перегрузку [Thobois, 2020].

Новый перевернутый класс опирается на имплицитные знания студентов, полученные ими на основе личного ученического опыта. Технология позволяет применить их на практике, а именно: самостоятельно разработать и провести урок. Следует также отметить, что, хотя автономность обучающихся играет ключевую роль в данном подходе, преподаватель продолжает направлять и координировать деятельность группы.

Ввиду того что передача знаний возлагается на самих обучающихся, среди возможных трудностей, с которыми могли столкнуться студенты, мы выделили следующие: умение дидактизировать аутентичный текст (при необходимости сократить его без ущерба для содержания, выделить рекомендуемую для усвоения лексику, разработать языковые и коммуникативные упражнения, подготовить контрольные задания) и организовать взаимодействие участников группы на аудиторном занятии.

Для преодоления вышеизложенных трудностей, мы организовали учебный процесс поэтапно. Работа в группах продолжалась в течение трех семестров. На первом этапе совместной работы (согласно учебному плану, это был четвертый или пятый семестр обучения) занятия велись по пособию для домашнего чтения по роману Ги де Мопассана «Милый друг» [Кучеренко, 2015]. Структура пособия включает пятнадцать разделов, каждый из которых содержит аналогичные по структуре задания, направленные на усвоение лексики, ответы на вопросы по содержанию, анализ событий и персонажей литературного произведения. Так, каждое занятие начиналось с проверки глобального понимания прочитанного отрывка. Приведем примеры некоторых установок: резюмируйте в трех-пяти фразах содержание прочитанного; назовите главные и второстепенные события в прочитанной главе и т. п. Контроль детального понимания текста осуществлялся посредством составления ситуаций на основе предложенных слов и выражений. Помимо незнакомой лексики учащимся предлагаются идиоматические выражения, а также уже знакомые слова, необходимые для описания конкретных событий. Данный этап работы носит условно-речевой характер. Высказывания обучающихся ограничены набором представленных лексических единиц и контекстом конкретного отрывка произведения. Далее, отвечая на вопросы по тексту, студенты расширяют свое высказывание, концентрируясь не на форме, а на содержании. В завершении, обучающиеся анализируют описанные события, сравнивают поступки героев, высказывая собственное мнение. Так, в работе прослеживается усложнение заданий от репродуктивного уровня (составление ситуаций) к репродуктивно-продуктивному (ответы на вопросы) и, наконец, продуктивному (анализ событий, высказывание собственного мнения).

На втором этапе обучения студентам было предложено самостоятельно по очереди вести занятия с использованием аналогичных учебников и методических рекомендаций по домашнему чтению. В разные годы работа велась по пособиям, созданным на основе романов Оноре де Бальзака «Евге-

ния Гранде» [Кучеренко, 2015] и Франсуа Мориака «Тереза Дескейру» [Кучеренко, 2016]. Это был первый шаг на пути к технологии *«la classe renversée»*. Обучающиеся, опираясь на готовую методическую разработку, концентрировались на организации коммуникативно-учебной деятельности группы и на своей манере поведения. Так, следуя примеру преподавателя, выслушав ответ одногруппников, они резюмировали сказанное, добавляя свой комментарий, а также исправляли ошибки и неточности. По тому, как студенты вели опрос, строили свои высказывания, озвучивали переходы от одних видов деятельности к другим можно было судить о продуманности и тщательности их подготовки к занятию. Не менее активно и мотивированно проявляли себя студенты «ученики».

Следующий этап заключался в самостоятельной разработке методических рекомендаций для изучения художественных произведений современных авторов, обязательных к прочтению в рамках дисциплины «Зарубежная литература». Изучаемый текст, как правило, делился на 2–3 части, что соответствовало числу студентов, ответственных за подготовку заданий по данному фрагменту. Авторские разработки и дополнительные материалы размещались на платформе с общим доступом, где участники группы могли ознакомиться с ними накануне занятия. На этом этапе преподаватель участвовал в уроке в роли ученика. Ему так же, как и другим членам группы, ведущий занятие студент давал задание, выслушивал ответ и сопровождал его своим комментарием.

В случае, если вопросы по домашнему чтению выносились на экзамен, преподаватель предлагал студентам совместно их обсудить. Для этого на платформе размещалась таблица, в которой каждый член группы мог представить свой вариант задания. Коллективно сформулированные вопросы (темы) использовались в качестве экзаменационных материалов.

Подведение итогов использования технологии *la classe renversée* проводилось в форме онлайн-опроса. Приведем примеры вопросов и ответов на них. *Какие преимущества (недостатки) нового перевернутого класса Вы могли бы отметить в отношении обучения и организации работы в группе?* Наиболее частыми были ответы: *Так лучше усваивается материал / Становишься более автономным в обучении / Мотивирует то, что занятие проходит по-другому / Поскольку участвуют все, преодолевается страх выступить публично / Мы в большей степени заинтересованы в уроке / Можно общаться и работать с одногруппниками, с которыми раньше не контактировал.* Среди недостатков отмечалось следующее: *Отдельные выступления были однообразными / Некоторые работают больше, чем другие / Трудно вести урок / Не всегда получалось сотрудничать в группе.* Следующий вопрос касался достижения автономности в работе. Большинство отметили прогресс в самостоятельности понимания материала, освоения различных методов обучения, подготовки выступления на уроке, создания презентаций, разработки упражнений. На вопрос об изменении атмосферы в группе были даны такие ответы: *Мы стали более внимательными друг к другу / Атмосфера в группе и до этого была благоприятной / Несмотря на то, что бывало очень шумно, было приятно работать в группе.* Большая часть студентов положительно оценила свой педагогический опыт. На вопрос о том, каково было их эмоциональное состояние в конце занятий, мы получили следующие ответы: *Удовлетворен / Занятие прошло очень быстро / Хотелось продолжать / Занятие проходит, как игра / Сначала было интересно, потом немного скучно, как на обычном занятии.* И наконец, отвечая на вопрос о том, хотели бы учащиеся повторить этот опыт и что бы они изменили, студенты ответили: *Добавил бы тренировочный урок по публичным выступлениям / Поработала бы над формулировками заданий / Включил бы в урок больше интерактивных форм работы.* Все обучающиеся высказались за повторение подобного опыта обучения.

Вышеизложенные ответы участников опытно-экспериментальной работы по внедрению технологии *la classe renversée* позволяют заключить следующее:

— достоинствами описанного опыта являются свобода действий, самостоятельность и возможность совершенствовать умения как подготовленной, так и спонтанной речи на иностранном языке;

- атмосфера в группе частично определяет продуктивность занятий, но не улучшается в значительной степени под влиянием нового формата обучения;
- главное удовлетворение от урока приносит глубокое осознание изучаемого материала, а также возможность донести новое знание до своих коллег;
- основные трудности связаны с организацией работы в группе и планированием урока.

Несмотря на то, что данный инновационный метод может показаться обучающимся достаточно сложным, а педагогам недостаточно разработанным, его перспективность в усвоении знаний и развитии профессиональных компетенций не вызывает сомнений. Ведь известно, что лучший способ учиться – это преподавать. Реализация технологии *la classe renversée* на практике, а также отзывы студентов свидетельствуют о наличии ряда нерешенных дискуссионных вопросов, без рассмотрения которых невозможно в полной мере использовать весь лингводидактический потенциал предлагаемого подхода. Только при условии системного рассмотрения всех аспектов учебного процесса (целей и содержания дисциплины, уровня владения студентами иностранным языком, требований к учебным материалам и компетентности преподавателя) можно говорить об эффективности *нового перевернутого класса* в иноязычном образовании.

Список литературы

1. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн // Информатика. 2003. № 30. С. 2–31.
2. Cailliez J.-C., Henin C. La classe renversée – L’innovation pédagogique par le changement de posture. Paris: Éditions Ellipses Marketing, 2017.
3. François Mauriac, Thérèse Desqueyroux: учеб. пособие для студентов вузов на французском языке / сост. Н.Л. Кучеренко. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2016.
4. Lebrun M., Gilson C., Goffinet C. Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées: éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets // Éducation & Formation. 2016. № 306. P. 126–146.
5. Miles C.A., Foggett K. Supporting our students to achieve academic success in the unfamiliar world of flipped and blended classrooms // Journal of University Teaching et Learning Practice. 2016. № 13 (4).
6. Roman français classique, Guy de Maupassant, Bel-Ami: учебное пособие для студентов вузов на французском языке / сост. Н.Л. Кучеренко. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2015.
7. Roman français classique, Honoré de Balzac, Eugénie Grandet: учебное пособие для студентов вузов на французском языке / сост. Н.Л. Кучеренко. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2015.
8. Thobois Jacob L., Chevry Pébayle E. Développer la recherche d’information et l’autorégulation collective en classe renversée: l’apport des tests d’autoévaluation // Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur. 2020. № 36 (1). [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.openedition.org/riep/2294> (дата обращения: 01.08.2024).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ: ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Аннотация. Работа посвящена проблеме формирования переводческой компетенции у студентов направления подготовки «менеджмент». Для выработки навыков и умений наиболее востребованного для студентов неязыковых вузов вида перевода – письменного – используются дидактические принципы сознательности, систематичности, наглядности, научности. Показаны и проанализированы примеры упражнений, направленных на развитие навыков осуществления грамматических преобразований при переводе. В обсуждение включается проработка морфологических (полный, нулевой, частичный перевод, функциональная замена, конверсия, стяжение, развертывание) и синтаксических (распространение, перестановка, расщепление, добавление, антонимический перевод и др.) преобразований. Предложен ряд рекомендаций, которые будут полезны преподавателю при обучении студентов – будущих менеджеров грамматическим способам перевода.

Ключевые слова: обучение переводу в неязыковом вузе, профессионально-ориентированное обучение, грамматические способы перевода.

Проблема обучения переводу студентов неязыковых вузов на занятиях по практике языка в последние годы привлекает внимание исследователей и преподавателей. Это связано с изменениями требований к подготовке специалистов разных областей знаний, расширением и обновлением спектра компетенций. В частности, при изучении дисциплины «иностранный язык» от будущих специалистов в области менеджмента требуется овладение компетенцией УК4, среди индикаторов достижения этой компетенции указывается демонстрация умения выполнять перевод текстов с иностранного на государственный язык, а также с государственного на иностранный язык.

Исследователи называют перевод одним из ключевых компонентов формирования компетенции современного специалиста, который способен уверенно действовать в информационной среде, получая, обрабатывая и передавая профессионально значимую информацию [Анисимова, 2023]. Практика межкультурной коммуникации, связанная с глобализацией и постоянным ростом объема научной и социально значимой информации, обуславливает постоянную потребность в переводах для обмена такой информацией [Ещенко, 2018]. О.М. Шишкарева показывает, что перевод текстов по специальности даже в условиях сокращения международных контактов остается востребованным работодателями [Шишкарева, 2023: 66]. Однако расчет на общий уровень образованности населения не оправдывается. В своем исследовании М.М. Степанова и В.С. Лукьянова приводят следующие данные: 63% россиян знакомы с английским языком «в той или иной степени», 5% разговаривают на нем свободно. Уровень навыков чтения текстов на английском языке, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, проведения письменной и устной коммуникации «находится у большинства россиян (даже имеющих высшее образование) на довольно низком уровне» [Степанова, Лукьянова, 2021: 39]. В этой связи понятен наш интерес к проблеме обучения переводу.

Настоящая работа посвящена описанию подбора и организации дидактических материалов, которые могут быть использованы на занятиях по практике языка со студентами-будущими менеджерами и полезны преподавателям, работающим с этими направлениями подготовки.

В условиях ограниченного количества часов, выделяемых на изучение иностранного языка студентами неязыковых вузов, невозможно детально рассмотреть даже наиболее часто встречаю-

щиеся грамматические трансформации. Однако выделить время для ознакомления с некоторыми из них все же возможно. Для начала студентам необходимо разъяснить важность точности подбора эффективных переводческих приемов для достижения соответствия конечного и исходного текстов при учете условий коммуникации.

Используя дидактические принципы сознательности, научности и наглядности, знакомим студентов с морфологическими и синтаксическими способами перевода, опираясь на классификацию, приведенную в пособии Т. А. Казаковой [Казакова, 2002: 153–180, 210–223]. Принцип систематичности реализуем, упоминая об этих способах каждый раз, когда на занятии необходимо осуществить перевод с русского на английский или с английского на русский. После рассмотрения (при необходимости, зависящей от уровня языковой подготовки группы) преобразований на общеупотребительной лексике, можно начинать вводить примеры из текстов профессиональной направленности. Использованный в настоящей работе лексический материал подбирается из книги «Management» [McKeown, Wright, 2011], а также из словаря «Linguee» [Linguee Dict.].

Рассматривая подбор эквивалентов при переводе разных частей речи – осуществлении морфологических преобразований – разберем примеры для иллюстрации полного, нулевого, частичного перевода, функциональной замены, конверсии, стяжения, развертывания.

Для разъяснения полного перевода можно взять предложение *Our working day starts at 9* и его русский вариант *Наш рабочий день начинается в девять*. Полному переводу подвергаются притяжательное местоимение, существительное, глагол, предлог и числительное.

Нулевой перевод производится в примере *The detective identified the criminal by his fingerprints* – Детектив идентифицировал преступника по отпечаткам пальцев для притяжательного местоимения *his*, которые многие студенты считают необходимым переводить как *его*.

Частичный перевод демонстрируется в *He walked in and introduced himself loudly* – Он вошел и громко **представился** для возвратного местоимения *himself*.

Функциональная замена производится при переводе определенного артикля с привлечением указательного местоимения: *The project is aimed at improving the efficiency of the enterprise* **Этот** проект направлен на повышение эффективности предприятия.

Конверсию можно проиллюстрировать примером *Advertisizing is a competitive business*. Рекламное дело основано на конкуренции, в котором английское прилагательное *competitive* представлено русским существительным конкуренция.

Стяжение производится при переводе фразового глагола *took out*, состоящего из двух слов, в виде русского *взял*: *The farmer took out a loan to buy a new tractor*. Фермер **взял** кредит, чтобы купить новый трактор.

Развертывание видим в примере *The work finished, the workers went home*. Когда работа **была закончена**, рабочие разошлись по домам, в котором причастие *finished* отражается двумя русскими словами *была закончена*, вместо одного в возможном варианте *Когда работу закончили*. На этом же примере можно показать синтаксическое преобразование – усложнение русского предложения (способ перевода, называемый в пособии Т. А. Казаковой распространением [Казакова, 2002]) путем добавления в русское предложение придаточной клаузы *когда работа была закончена*.

Среди других синтаксических трансформаций рассмотрим функциональную замену, перестановку, стяжение, расщепление, добавление, антонимический перевод.

Функциональная замена (замена именного сказуемого глагольным) производится при переводе *The exhibition was a huge success*. Выставка **имела** грандиозный успех.

Перестановка частей предложения хорошо видна в примере *Penalties for the breach of obligations are introduced in the contract*. Договором **предусмотрены** штрафы за нарушение обязательств.

Стяжение демонстрируется превращением придаточной клаузы *after I had been advanced* при переводе предложения *I got a substantial pay rise after I had been advanced* в сочетание *после повышения* в русском варианте *После повышения я получил весомую прибавку к зарплате*.

Расщепление показано вариантом перевода предложения *Experts agreed that transnational corporations were profit-seeking companies whose investment was not aimed at promoting development and growth* в виде двух предложений *Эксперты признали, что транснациональные корпорации стремятся к получению прибыли. В своей инвестиционной деятельности они не преследуют цели стимулирования роста и развития*.

Прием добавления иллюстрирует употребление сочетания *по поводу* в варианте перевода *The bank accepted my loan request. Банк принял мое обращение по поводу* ссуды. Добавление слова в группу подлежащего можно продемонстрировать вариантом перевода предложения *Newcomers are expected to perform their tasks properly. Новые сотрудники* должны надлежащим образом выполнять свои задания, когда для одного существительного-подлежащего подбирается два – *новые сотрудники*.

Антонимический перевод показан в примере *We don't have much time to finish the project. У нас мало* времени чтобы завершить проект.

Известное своеобразие перевода, заключающееся в том, что он, как отмечают Е. С. Анисимова и Л. В. Воробец, является одновременно и основным средством обучения, и одной из главных целей обучения [Анисимова, Воробец, 2023: 28], определяет то, что следующим этапом после ознакомительного идет аналитический, на котором студенты рассматривают эквивалентные предложения на русском и иностранном языке и определяют виды преобразований, произведенные переводчиком.

Для выполнения этого вида работы преподаватель может использовать примеры, как *He works as a manager. Он работает менеджером* (нулевой перевод для *as a*); *The director highlighted the positive trend in his presentation. Директор подчеркнул положительную тенденцию в своей презентации* (нулевой перевод для *the*, функциональная замена для *his*); *I gave him the possibility of explaining what had happened. Я дал ему возможность объяснить случившееся* (функциональная замена для герундия *explaining* и стяжение для придаточного *what had happened*); *Most of our customers have loyalty cards. Карты постоянного покупателя есть у большинства наших покупателей* (прием перестановки частей предложения); *Every single transaction they make can be recorded and analysed using a sophisticated database software package. Каждая их транзакция может быть записана и проанализирована с помощью сложного программного пакета базы данных*. (стяжение определительного придаточного *they make*); *We are able to access huge amounts of data and by using elaborate statistical techniques we can analyse the raw data to identify significant factors and make predictions on a region-by-region and store-by-store basis. Мы получаем доступ к огромному количеству данных. Используя сложные статистические методы, мы можем анализировать исходные данные, выявляя значимые факторы и делая прогнозы для каждого региона и каждого магазина*. (расщепление исходного предложение на два, функциональная замена для сложных существительных *region-by-region* и *store-by-store* с привлечением русского слова *каждый*) и др.

Совершенно необходимо предлагать учащимся упражнения на перефразирование, задание при этом может быть сформулировано, например, как: «Предложите несколько вариантов перевода». Так, для русского предложения *Он вошел и громко представился* студенты могут дать такие варианты, как *He walked in and introduced himself loudly. He entered and introduced himself loudly. He walked in and loudly introduced himself. He entered and loudly introduced himself*. Для предложения *Этот проект направлен на повышение эффективности предприятия* могут быть варианты как *The project aims to increase the plant efficiency. The project is aimed at improving the efficiency of the enterprise* и др. Для английского *The bank carries out a credit check* – русские *Банк осуществляет проверку кредито-*

способности. Банк проводит проверку кредитоспособности. Банк проводит кредитную проверку. Банк проводит проверку платежеспособности и др.

В заключение сформулируем некоторые рекомендации, которые, на наш взгляд, будут полезны преподавателю при обучении студентов – будущих менеджеров грамматическим способам перевода. Эти рекомендации следующие: 1) объяснить студентам, что перевод не имеет ничего общего с механической передачей лексико-грамматических средств одного языка на другой; 2) разъяснить важность точности подбора эффективных переводческих приемов для достижения соответствия конечного и исходного текстов с учетом условий коммуникации; 3) ознакомить с некоторыми наиболее часто употребляемыми разновидностями морфологических трансформаций при переводе как с русского на английский, так и с английского на русский; 4) ознакомить с некоторыми разновидностями синтаксических трансформаций (при необходимости – сначала с привлечением общеупотребительной лексики, затем – профессиональной); 5) предложить задания на определение приемов перевода; 6) убедить учащихся в необходимости подбора максимально возможного количества эквивалентов, используя перефразирование и разные способы перевода.

Список литературы

1. Анисимова Е. С. Снятие грамматических трудностей при обучении переводу неличных форм глагола (на материале текстов авиационной направленности) // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. С. 20.
2. Анисимова Е. С., Воробец Л. В. Способы преодоления грамматических трудностей при обучении переводу пассивных конструкций в неязыковом вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2023. № 10. С. 28–32.
3. Ещенко И. О., Бойчук И. В., Ермакова Л. Р., Бубырева Ж. А. Синтаксические показатели причастия и контрастивная грамматика при обучении переводу // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3 (33). С. 56–61.
4. Казакова Т. А. Практические основы перевода. СПб: Лениздат, 2002.
5. Степанова М. М., Лукьянова В. С. Формирование переводческой компетенции у студентов-экономистов при обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 191. С. 38–48.
6. Шишкарёва О. М. Трудности перевода, обусловленные разным типом словопорядка в родном и изучаемом языках // Lingua-Universum. 2023. № 5. С. 66–69.
7. «Linguee» Dictionary [Электронный ресурс]. <https://www.linguee.ru/русский-английский> (дата обращения: 07.10.2024.)
8. McKeown A., Wright R. Management. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МИНИ-ПРОЕКТОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Подготовка преподавателей художественных дисциплин, ответственных за создание условий для гармоничного развития творческой личности обучающихся и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, приобретает в современных условиях приоритетное значение. Вместе с тем, при подготовке таких специалистов недостаточно учитывается специфика их иноязычной профессиональной деятельности. Одним из решений данного противоречия выступает использование педагогических мини-проектов, своеобразие которых заключается в объединении обучения деятельности художника и педагога на иностранном языке. Целью исследования является выявление и раскрытие особенностей таких проектов для обеспечения эффективной подготовки преподавателей художественных дисциплин на иностранном языке.

Ключевые слова: иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение, профессиональная коммуникация, педагогические мини-проекты, преподаватели художественных дисциплин, профессиональная деятельность преподавателей художественных дисциплин, профессиональная иноязычная подготовка.

Постоянно изменяющиеся реалии, информационное изобилие, цифровая трансформация образования, ориентация на индивидуальные образовательные траектории и образование в течение всей жизни диктуют необходимость повышения эффективности профессиональной иноязычной подготовки преподавателей художественных дисциплин в соответствии с требованиями информационного общества и цифровой экономики. Иноязычная подготовка таких специалистов ориентирована на поддержание развития личности преподавателя художественных дисциплин, обладающего личностными качествами и ценностными ориентациями, а также комплексом общепедагогических и специальных знаний и умений для осуществления художественно-творческой и педагогической деятельности на иностранном языке. Одним из эффективных средств подготовки преподавателей художественных дисциплин к продуктивному решению профессиональных задач на иностранном языке выступают педагогические мини-проекты, обеспечивающие возможности для практики профессионального взаимодействия на иностранном языке.

В нашем исследовании мы будем определять педагогические мини-проекты как «интеллектуальную полифункциональную профессионально-ориентированную интерактивную деятельность, нацеленную на развитие личностного и творческого потенциала обучающихся» [Наволочная, 2024]. Цели педагогических мини-проектов представляется целесообразным описать посредством «многозначности смыслов» педагогической деятельности (онтологический, праксеологический и личностный) [Колесникова, 2005: 38].

- В онтологическом смысле такие проекты направлены на освоение «дидактически переработанного социокультурного опыта» [Тряпицына, 2013: 52].
- В праксеологическом смысле целью педагогических мини-проектов является «становление и проявление субъектности в профессиональной деятельности» [Степанова, 2012: 16], умение самостоятельно креативно решать профессиональные задачи.
- В личностном смысле педагогические мини-проекты связаны с развитием субъектно-ценностного отношения обучающихся к своей будущей профессиональной деятельности [Сериков, 1999: 232].

Что касается результата, то педагогические мини-проекты ориентированы на предметный и личностный результат [Колесникова, 2005: 32–33]. Предметный результат связан с «владением профессиональными знаниями как инструментом познавательной и практической деятельности» [Герасимов, 2014: 109]. Личностный результат связан с приобщением к педагогической культуре, а также «определением своей личностной и профессиональной самости» [Басюк, 2022: 40]. В таком ключе педагогические мини-проекты представляют собой «субъективно-ценностное» [Серигов, 1999: 232] педагогическое сотворчество, направленное на социокультурное наследование и преобразование личности [Колесникова, 2005: 34].

Необходимо отметить, что в иноязычной подготовке преподавателей художественных дисциплин педагогические мини-проекты обладают рядом особенностей.

Во-первых, педагогические мини-проекты при подготовке преподавателей художественных дисциплин направлены на развитие ценностно-смысловых ориентаций таких специалистов, которые не только должны обладать комплексом знаний, умений и навыков, позволяющих им осуществлять творческую и педагогическую деятельность [Анчуков, 2007: 13], но и быть «некой призмой, собирающей и проецирующей лучи духовности» [Рощин, 2010: 4] на обучающихся, отвечать за их гармоничное творческое и интеллектуальное развитие.

Во-вторых, педагогические мини-проекты должны быть практико-ориентированы и носить исследовательский и творческий характер, что позволит устранить существующий недостаток системы профессиональной подготовки преподавателей художественных дисциплин, которая направлена в «большой степени на специалиста теоретика» [Игнатъев, 2020: 92], обладающего «профессиональными исполнительскими умениями» [Савлущинская, 2021: 299], а не креативно мыслящего преподавателя.

В-третьих, педагогические мини-проекты обладают потенциалом для формирования умений и навыков, необходимых для работы в цифровой образовательной среде. В контексте подготовки преподавателей художественных дисциплин цифровая трансформация связана с интеграцией традиционных и цифровых технологий и методик обучения художественным дисциплинам [Щербинкина, 2023: 304]. Однако, несмотря на положительное отношение преподавателей к использованию цифровых инструментов в работе, многие преподаватели испытывают сложности с организацией обучения в смешанном и дистанционном форматах [Батракова, 2023: 16]. При этом, как отмечает Е. В. Щербинкина, многие исследователи выступают против внедрения цифровых технологий в художественную подготовку преподавателей, опасаясь, что их использование «разрушит связь мышления и воображения с телесным характером памяти» [Щербинкина, 2023: 304]. Тем не менее, умение использовать цифровые технологии и инструменты в работе является сегодня одним из условий конкурентоспособности специалиста, что отражено в «Концепции преподавания предметной области «Искусства» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы» (2018).

В-четвертых, педагогические мини-проекты на иностранном языке должны обладать проблемным и диалоговым характером. Использование педагогических мини-проектов будет способствовать вовлечению студентов в художественно-педагогическую деятельность на иностранном языке, а их проблемный характер связан с развитием познавательных способностей и критического мышления обучающихся. Диалоговый характер мини-проектов «связан с моделированием в процессе профессиональной коммуникации предмета и способов профессиональной деятельности с помощью профессионального языка на основе специальной информации о ней» [Герасимов, 2014: 114, 119–120].

В целом, в контексте подготовки преподавателей художественных дисциплин к профессиональной деятельности на иностранном языке можно отметить такие особенности педагогических мини-проектов как:

- 1) профессионально-ориентированную направленность, что подразумевает развитие готовности осуществлять профессиональные функции на иностранном языке;
- 2) личностно-ценностный характер, позволяющий приобщить студентов к культуре и ценностям педагогического сообщества;
- 3) креативный и проблемный характер, что даст возможность развивать умения находить и выбирать новые и/или альтернативные способы решения профессиональных задач;
- 4) информативность, что предполагает овладение профессиональным дискурсом;
- 5) интерактивность, связанную с привлечением цифровых инструментов и искусственного интеллекта;
- 6) рефлексивность, что дает возможность студентам оценить свои возможности и способности.

В то же самое время существует ряд трудностей, с которыми сталкивается преподаватель при реализации педагогических мини-проектов. Так, О. А. Чекун и В. В. Лопатинская выделяют: а) трудности, связанные с уровнем владения иностранным языком студентами; б) сложности, вызванные тем, что преподаватели иностранного языка не являются специалистами в профессиональной сфере обучающихся; в) трудности, связанные с «необходимостью в некоторых случаях вовлекать в обсуждение профессиональных тем студентов, не имеющих опыта в данной профессиональной сфере» [Чекун, 2024: 78]. Для решения названных трудностей могут применяться разноуровневые задания в рамках мини-проектов для студентов с разным уровнем владения иностранным языком, консультации со специалистами в данной профессиональной области [Чекун, 2024: 78]. Что касается отсутствия профессионального опыта у студентов, то использование педагогических мини-проектов позволит обучающимся получить преподавательский опыт и приобрести социальные навыки.

В заключении отметим, что использование педагогических мини-проектов в образовательной практике позволяет обеспечить качественную иноязычную подготовку преподавателей художественных дисциплин в соответствии с запросами времени.

Список литературы

1. *Анчуков С. В.* Методологические принципы многоуровневой подготовки художника-педагога: автореф. дис. ... док. пед. наук. СПб., 2007. 46 с.
2. *Басюк В. С.* Современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 3. С. 38–55.
3. *Батракова И. С., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Тинкован Е. В.* Трансформация подготовки педагога: экспертное мнение преподавателей вузов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 207. С. 9–20.
4. *Герасимов Г. И., Лубский А. В.* Диалог о познавательно-развивающей парадигме высшего образования // Гуманитарий Юга России. 2014. № 2. С. 107–122. [Электронный ресурс]. URL: https://www.fnisc.ru/index.php?page_id=2384&id=3604&l=&j=5&base=&jn=hsr (дата обращения: 27.11.2024).
5. *Игнатьев С. Е., Игнатьева А. В.* К некоторым проблемам художественного образования // История, теория и методика художественного образования и воспитания: Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 31 октября – 01 ноября 2019 года. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2020. С. 91–95.
6. *Колесникова И. А., Титова Е. В.* Педагогическая праксеология. М.: Академия, 2005.
7. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы // Министерство

Просвещения Российской Федерации. 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b/> (дата обращения: 27.11.2024).

8. *Наволочная Ю.В.* Педагогические мини-проекты как средство подготовки будущих преподавателей художественных дисциплин к профессиональной деятельности при обучении иностранному языку / Ю.В. Наволочная // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN424.pdf> (дата обращения: 27.11.2024).

9. *Роцин С.П.* Формирование профессионально-личностных потребностей художника-педагога: автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 2010. 38 с.

10. *Савлучинская Н.В., Лыкова Е.С.* Художественно-педагогическая деятельность студентов факультета искусств // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 12–2. С. 298–302. DOI: <https://doi.org/10.17513/snt.38992> [Электронный ресурс]. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38992> (дата обращения: 27.11.2024).

11. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.

12. *Степанова И.Ю.* Опережающая профессиональная подготовка педагога в вузе: дис. ... док. пед. наук. Красноярск, 2012. 458 с.

13. *Тряпицына А.П.* Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 50–61. [Электронный ресурс]. URL: <https://lib.herzen.spb.ru/m/rgpu-periodic/2/137> (дата обращения: 27.11.2024).

14. *Чекун О.А., Лопатинская В.В.* Редизайн технологии обучения магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения на основе сценарного подхода // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 69–80.

15. *Щербинкина Е.В.* Формирование готовности будущего учителя изобразительного искусства к профессиональной деятельности в школе цифрового века // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2023. Вып. 81. Ч. 1. С. 305–308.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК)

Аннотация. Современный ФГОС ВО третьего поколения по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» требует формирования новой модели специалиста юридического профиля. Существенные изменения наблюдаются в структуре компетентности будущих юристов, а именно в части их языковой подготовки. По мнению автора, в основе обучения иностранному языку должен лежать деятельностный подход, в рамках которого процесс обучения должен быть максимально приближен к будущей профессиональной деятельности обучающегося. В данной статье на определенных темах правовой направленности демонстрируется возможность применения технологии проблемного обучения в рамках изучения французского языка в юридическом вузе.

Ключевые слова: цели образования, французский язык, юридическая терминология, проблемное обучение, деятельностный подход

Преподавание иностранных языков в системе современного высшего образования студентам, осваивающим юридические специальности, становится более сложным, так как требует формирования новой модели специалиста юридического профиля. Как следствие, методика обучения, как и вся дидактика, должна адаптироваться к меняющимся условиям и в связи с введением нового ФГОС ВО третьего поколения. Для обеспечения соответствия уровня выпускника требованиям образовательных стандартов изменяются цели образования, разрабатываются и используются новые учебные программы по различным дисциплинам, в том числе по иностранному языку.

Исходя из всех утвержденных стандартов и программ, современное высшее образование в Российской Федерации строится с учетом принципов индивидуальности и самобытности личности. В последнее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности обучающегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление. Развитие этих аспектов возможно только при наличии условий, когда творческий подход всех участников образовательного процесса может быть применен в его различных проявлениях. Все больше осознается насущная потребность внедрения в учебный процесс новых подходов, обновления методов, средств и форм организации обучения, разработки и интеграции в преподавание новых педагогических технологий.

Ни у кого не вызывает сомнения, что в основе обучения иностранному языку должен лежать деятельностный подход, в рамках которого процесс обучения должен быть максимально приближен к будущей профессиональной деятельности обучающегося. Работа с информацией на иностранном языке требует формирования определенных интеллектуальных умений, а именно: умения поиска необходимой информации в сети Интернет, умения анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивая их в логической последовательности, умения аргументировать свою точку зрения и приводить контраргументы. Как правило, в своей будущей профессиональной карьере студенты-юристы сталкиваются с необходимостью решения как теоретических, так и практических задач, требующих целого ряда умений, в том числе постановке цели и выбору путей ее достижения, адекватного изложения своих мыслей в межличностном общении на иностранном языке.

На наш взгляд, процесс обучения иностранному языку можно эффективно актуализировать путем проблемности учебного процесса. Такому типу обучения соответствует технология «проблемного обучения». В рамках данной статьи рассмотрим особенности технологии проблемного обучения в контексте преподавания иностранного (французского) языка обучающимся юридического профиля.

Прежде всего, следует определить, что понимается под «проблемным обучением». В широком смысле, проблемное обучение (англ. PBL – problem based study) – это система методов обучения, при которой обучающиеся получают знания не путем простого заучивания и запоминания их в готовом виде, а в результате интеллектуальной работы по решению проблем и проблемных задач, построенных на содержании изучаемого лексического материала.

По определению, данному «Современным словарем методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, проблемным обучением является «обучение, предусматривающее создание на уроке проблемных ситуаций и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которого обучаемые учатся применять ранее усвоенные знания и приобретенные навыки и умения и овладевают опытом (способами) творческой деятельности» [Азимов, Щукин, 2018: 221]. В ходе совместной деятельности обучающихся не просто перерабатывает информацию; усваивая новое, он переживает этот процесс как субъективное открытие, как постижение и понимание новых фактов, принципов, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию предмета.

Еще в 1972 году в своих трудах А.М. Матюшкин, известный в психологии мышления и педагогике как автор теории проблемных ситуаций, характеризует проблемную ситуацию как ситуацию, при которой субъект хочет решить трудные для него задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать [Матюшкин, 1972]. Следует отметить, что проблемное обучение не является абсолютно новым педагогическим явлением. Широкое распространение в советской и зарубежной лингводидактике оно приобрело еще в 30-е годы прошлого столетия. Применение проблемных коммуникативно-ориентированных заданий основывается на теоретических положениях американского философа, прагматиста и педагога Дж. Дьюи, основавшего в 1984 году в Чикаго свою экспериментальную школу, особенностью которой были практические занятия, воплощавшие концепцию «учения через деятельность». Ученый утверждал, что стремление к познанию появляется у человека только в том случае, если он сталкивается с какой-либо проблемой, которую не может решить известными ему способами. Решая проблему, он учится. Дж. Дьюи сделал акцент на развитии собственной активности обучаемых и убедился, что обучение, построенное с учетом интересов обучающихся и связанное с их жизненными потребностями, даст гораздо лучшие результаты, чем «вербальное» обучение, основанное на запоминании знаний [Дьюи, 2000].

Многолетний педагогический опыт работы в вузе позволяет констатировать, что с применением традиционных форм обучения (чтение, перевод, грамматические упражнения) обучающиеся редко вовлекаются в творческую деятельность, как следствие, не формируется способность самостоятельно решать сложные профессиональные задачи. Недостаточно активно используются инновационные методы обучения. Студенты преимущественно получают знания в готовом виде, запоминают их и воспроизводят.

В рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» на занятиях французского языка представляется целесообразным использование проблемного обучения путем создания различных ролевых ситуаций, имитирующих ситуации реального профессионального общения. Преподаватель может предложить обучающимся сценарий, в котором они играют различные роли, например, российских студентов, находящихся по обмену во Франции. Задача студентов – совместно найти решение и взаимодействовать на французском языке. В процессе решения проблемы они

вынуждены применять знания о правовой системе страны изучаемого языка, а также использовать иностранный язык в коммуникативных целях.

Ниже, на примере конкретных тем правовой направленности продемонстрируем возможность применения технологии проблемного обучения. Так, изучив тему «Основы правосудия Франции» и усвоив тематический вокабуляр, обучающимся предлагается представить роль и принципы правосудия с опорой на российскую правовую систему. На предварительном этапе преподавателем ставится задача и распределяются роли:

Situation:

Vous êtes trois étudiants en droit. Un de vos anciens professeurs vous demande de venir présenter la justice française devant une classe dans le cadre d'un cours d'éducation civique (Вы – трое студентов юридического факультета. Один из ваших бывших преподавателей просит вас прийти и представить аудитории основы и принципы французского правосудия в сопоставлении с российской правовой системой)

Répartissez-vous la tâche selon les trois points suivants (распределите между собой следующие пункты):

1. Les principes de la justice;
2. Les caractéristiques de la justice;
3. Le citoyen face à la justice.

На этапе подготовки преподаватель знакомит студентов с выражениями, которые могут служить опорой для представления материала:

Pour ma part, je vais vous parler de ...,

Si la justice est la même pour tous, que faire si quelqu'un n'a pas les moyens de payer un avocat?

Enfin, il faut noter que la justice doit être ...,

Voilà ce que je voulais dire sur ...,

Maintenant je passe la parole à ... qui va vous parler de ...

b) La situation est la même mais vous devez présenter la justice de votre propre pays (Ситуация та же, но вы должны представлять правосудие своей страны).

В рамках темы «Трудовые отношения и типы трудовых договоров во Франции» студентам предлагается следующая проблемная ситуация, которую можно разрешить как в устной (а), так и в письменной форме (b):

Situation:

a) Votre ami vous montre un contrat à durée déterminée qu'il n'a pas encore signé. D'après lui, les conditions sont extraordinaires (Ваш друг показывает вам срочный трудовой договор, который он еще не подписал. По его мнению, в трудовом договоре прописаны не все условия).

Vous lisez le contrat et vous vous apercevez qu'il y a plusieurs points qui ne respectent pas la législation et que certaines dispositions obligatoires n'y figurent pas (Вы читаете трудовой договор и понимаете, что он содержит ряд пунктов, нарушающих трудовое законодательство, и не включены некоторые обязательные положения).

Преподаватель предлагает обучающимся ознакомиться с трудовым договором, составленным с нарушениями трудового законодательства. Задача студентов – выявить недостающие пункты и в устной форме своему «другу» детально пояснить выявленные нарушения положений трудового договора, четко аргументировав свою позицию.

В качестве опоры обучающимся предлагается воспользоваться следующими словами и выражениями:

s'interroger ..., redouter ..., se demander ...;

ne pas être convaincu que ...,

*se tromper complètement; c'est impossible douteux, suspect, je suis désolé, mais ...
je ne vois pas pourquoi, il faut reconnaître que ...*

В качестве письменной коммуникации предлагается эта же ситуация.

b) Votre ami veut écrire une lettre à son éventuel employeur pour lui dire ce qui manque et ce qui n'est pas conforme à la loi en précisant qu'il est prêt à accepter l'emploi (Ваш друг хочет написать письмо своему потенциальному работодателю, чтобы рассказать ему, чего не хватает, а что не соответствует закону, указав, что он готов принять работу).

Задача студентов – в письменной форме помочь «другу» изложить и указать работодателю на недостающие в договоре положения, ознакомившись прежде с требованиями оформления и написания официальных писем, которые студенты самостоятельно должны найти в дополнительных источниках сети Интернет. Преподавателю, в свою очередь, рекомендуется ознакомить студентов с речевыми оборотами, характерными для официального стиля общения:

J'ai le regret, par la présente lettre, de vous informer que ...

J'en conclus que ...

Je me vois contraint de ...

Mais, si toutefois, vous êtes disposé à

Je ne manquerai pas de ...

На заключительном этапе анализа проблемной ситуации синтезируется вся разработанная студентами информация и определяются окончательные адекватные варианты решения проблемы.

Таким образом, использование проблемных ситуаций в языковом обучении студентов юридического профиля не только благоприятным образом сказывается на уровне их языковой подготовки, но и способствует формированию алгоритма решения подобных ситуаций в реальной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. Москва: Русский язык. Фонд Русский мир, 2018.
2. Береснева И.В., Тохтаунова Д.М. Проблемное обучение как эффективный метод обучения // Альманах мировой науки. 2018. № 3 (23). С. 114–115.
3. Грифанова Л.И., Макарова Е.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 43. С. 14–17.
4. Зимняя И.А. Проблемность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки. 2016. № 3. С. 45–48.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика, 1972.
6. Мешкова Г.А. Проблемное обучение как одно из современных технологий обучения // Modern science. 2019. № 4–3. С. 98–101.
7. Penfornis J.-L. Le français du droit. Clé International. P.: 2005.
8. Soighet M. Le français juridique. Hachette. P.: 2003.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

Аннотация. Изучение языка для специальных целей (в данном случае юридического аспекта) требует не только специальной подготовки преподавателя и глубокого изучения особенностей национального законодательства, но и творческого подхода к подаче материала для повышения мотивации студентов. Зачастую учебным планом и программой не предусмотрены часы на изучение истории страны изучаемого языка. Тем не менее, знание некоторых ключевых событий, повлиявших на формирование законодательной системы, необходимо. В данной статье приведены примеры пересечения языка для специальных целей и истории, а также методические рекомендации по развитию и укреплению межпредметных связей.

Ключевые слова: испанский язык, профессионально-ориентированное обучение, междисциплинарные связи.

Преподавание иностранного языка в вузе требует от преподавателя профессиональных знаний в сфере юриспруденции, а также интеграции культурологических и исторических аспектов для подготовки будущих специалистов в области права. Нормативная документация, касающаяся освоения программы подготовки по направлению Юриспруденция, отражает реалии профессии: юристы любой специальности должны не только ориентироваться в правовых особенностях российского законодательства, но и уметь анализировать актуальную информацию, касающуюся самых разных правовых аспектов, представленную в зарубежных источниках на иностранном языке. Как справедливо отмечает Х.М. Гутьеррес, язык для специальных целей имеет двойную природу: при его изучении интегрируются профессиональные знания и изучение языка как такового. [Гутьеррес, 2010: 150] Так как испанский язык является одним из самых распространенных в мире, качественное преподавание именно этого языка значительно обогащает как профессиональный кругозор обучающихся, так и носит прикладной характер, открывая доступ к теоретическим, законодательным и правовым источникам, способствуя развитию профессиональных и универсальных компетенций юриста.

Для юриста иностранный язык, тем не менее, является одним из основных инструментов, необходимых для профессиональной деятельности. Это особенно важно, когда речь идет об изучении права зарубежных стран и норм международного права; о работе с первоисточниками, опубликованными на иностранных языках; когда иностранный язык выступает важнейшим средством получения новой информации области юриспруденции и понимания особенностей права стран, с партнерами которых часто приходится работать юристам. [Бирюкова, 2021: 35]. Чем больше профессиональный кругозор юриста, тем более качественной является его деятельность, вне зависимости от того, работает он в государственном секторе или в частных компаниях.

Программа профессиональной подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», например, рассчитана на студентов разных направлений: юриспруденция, национальная безопасность, судебная экспертиза, правоохранительная деятельность, международное право. Так, для обеспечения национальной безопасности необходимым условием является своевременное и непосредственное, без искажений перевода, получение актуальных данных о состоянии правовых систем зарубежных стран и подходов к решению новых задач как, например, в сфере киберправа.

Обеспечение выполнения этой задачи непосредственно связано с овладением иностранным языком на уровне, предполагающем умение ориентироваться в особенностях права, связанных с историческим развитием зарубежных стран.

Здесь языковая подготовка тесно связана с профильными дисциплинами, такими как теория государства и права, история политических и правовых учений, конституционное право, история государства и права зарубежных стран.

Согласно ФГОС, студент-юрист должен обладать универсальными компетенциями, такими как способность воспринимать межкультурное разнообразие общества (УК-5), и профессиональными компетенциями, например, умением грамотно использовать юридическую лексику (ОПК-5). Эти требования особенно актуальны для изучения юридического испанского языка, так как испанский является официальным в 23 странах с различной правовой системой, основанной на римском праве, арабских традициях, католических канонах и исторических преобразованиях.

Преподавание испанского юридического языка в отрыве от культурно-исторического контекста стран изучаемого языка невозможно, ведь многие современные понятия уходят своими корнями в Средневековье или обусловлены событиями новейшей истории Испании (диктатура Франсиско Франко и последующая демократизация страны). Так, преподаватель должен сам обладать достаточно широким кругозором, а также стимулировать обучающихся использовать испанский язык для более глубокого изучения других предметов. Такая междисциплинарная связь не столько способствует получению актуальных знаний, но и развивает в студенте навык автономного обучения, что является необходимым навыком для эффективного изучения иностранного языка вне аудитории и после окончания курса.

Примером интеграции культурологического и исторического контекста при преподавании испанского языка может служить тема распространенности испанского языка в мире. Вопросы о том, почему в Латинской Америке большинство стран говорят на испанском языке, а Бразилия – на португальском, требуют развернутых ответов. Студенты спрашивают о том, как получилось так, что испанские колонии образовали множество суверенных государств, а Бразилия осталась единой. В такой ситуации нельзя обойтись односложным ответом. Как показывает личный опыт автора, более подробное объяснение, обращение к образовательным видео материалам, ссылки на газетные статьи и дидактические тексты мотивируют обучающихся посвящать внеаудиторные часы изучению вопроса, исследуя взаимосвязь между историей, культурой и правом.

При изучении языка для специальных целей междисциплинарные и межкультурные связи являются основой методологии. Так, одной из центральных тем, без изучения которой сложно представить себе освоение юридического испанского языка является Конституция Испании 1978 года. При изучении этой темы обычно делается небольшой экскурс в историю испанского конституционализма. Эту же тему студенты при желании могут рассмотреть при самостоятельной подготовке к семинарам и конференциям по конституционному праву зарубежных стран, конечно, не ограничиваясь историей конституции Испании.

Занятия по этой теме можно начать с исторического обзора, когда студенты самостоятельно готовят сообщения о различных конституциях, принятых на протяжении истории Испании их особенностях. При этом важно обращать внимание на общеисторический контекст, рассуждать об эволюции права в целом, рассматривая те или иные положения нормативно-правового документа с позиций XXI века.

При дальнейшем изучении Конституции 1978 года необходимо осветить исторические события, предшествующие принятию Конституции, обратить внимание на лексические особенности первых статей действующей Конституции и всячески способствовать обсуждению выбора формулировок, которые неявно несут в себе отсылки как к прошлым Конституциям, так и к истории Испании в целом.

Так, например, статья 2 Конституции Испании звучит так:

La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

Перевод: Конституция основана на нерушимом единстве испанской Нации, общей и неделимой для всех испанцев Родины; она признает и гарантирует право на автономию для национальностей и регионов, ее составляющих, и солидарность между всеми ними.

Возможные вопросы, которые стоит обсудить в парах и небольших группах на иностранном языке:

- ¿Por qué es tan importante hacer hincapié en la integridad territorial del Estado? ¿Qué acontecimientos recientes recalcan la necesidad de incluir estos conceptos en la Constitución? (Почему так важно делать акцент на территориальной целостности государства? Какие недавние события подтвердили необходимость включения именно таких понятий в Конституцию?)

- ¿Por qué España concede una amplia autonomía a las entidades territoriales? (Почему Испания предоставляет широкую автономию своим субъектам?)

- ¿Por qué se utilizan en el mismo artículo las palabras nación y nacionalidades cuyo significado es semejante? (Почему в одной статье используются семантически близкие слова *nación* и *nacionalidades*?)

- ¿Qué significan las palabras nacionalidades y regiones en este contexto? (В чем состоит понятие *nacionalidades* и *regiones* в данном контексте?)

Это не простые вопросы, возможные ответы на них обсуждаются годами специалистами в области конституционного права Испании, тем не менее, умение рассуждать и видеть больше, чем просто слова в правовом контексте отличает специалиста в области права от обывателя.

Вопросы, приведенные выше, также можно использовать для самостоятельной подготовки: после обсуждения в группе студенты должны изучить мнения специалистов по конституционному праву Испании (например, Микель Рока, Хавьер Атиенса, Мигель Эрреро Родригес де Миньон и др.) и изложить их идеи, показавшиеся наиболее интересными, или составить список выводов, полученных в ходе дискуссии в классе, и альтернативный список выводов специалистов. Такое сопоставление, во-первых, будет полезно для формирования навыков аналитического мышления, во-вторых, углубит понимание основ конституционного права, в-третьих, послужит практикой применения испанского языка, и, возможно, значительно повысит мотивацию и уверенность в себе студентов, особенно если частично их выводы будут соответствовать выводам признанных корифеев права.

Для интеграции знаний, полученных на других дисциплинах, рекомендуется провести сравнение основных положений Конституции Испании и конституций других стран, Российской Федерации, стран Латинской Америки и выявить сходства и различия в подходах к правам граждан и организации государства.

Если теоретические вопросы не мотивируют студентов, на основе этой же статьи Конституции предлагается включить в занятие работу со словарями. К сожалению, современное развитие технологий стимулирует обучающихся использовать технические средства перевода, даже если речь идет о непонимании одной лексической единицы. Опыт показывает, что такое положение вещей будет усугубляться, поэтому познакомить студентов с монолингвальными словарями (в первую очередь, конечно, *Diccionario real de la lengua española* rae.es, словарем специальных юридических терминов *Diccionario panhispánico del español jurídico*, *Clave*, *Espasa-Calpe* и др.) представляется полезной и увлекательной задачей. Сопоставление словарных статей, изучение значений слова, сравнение объемов значения в изучаемом языке и родном, поиск и анализ примеров употребления в прессе,

несомненно способствуют не только пониманию термина, но и активному росту как активного, так и пассивного словарного запаса. Кроме того, навык работы со словарями необходим для работы с более сложными текстами профессиональной тематики, так что такое задание послужит хорошим началом для его формирования.

Ролевые игры с элементами дебатов также послужат отличным способом для закрепления материала, а также для стимулирования продуктивной деятельности. Кроме тренировки собственно юридической лексики и оттачивания профессиональных навыков, преподаватель, по своему усмотрению, может включить как грамматические, так и коммуникативные задания для тренировки тех или иных тем, которые вызывают сложности у студентов. Приведем один из примеров таких заданий: при ответе обучающийся должен строить только сложные предложения, начинающиеся со слов *no creo que*, *no estoy seguro de que*, *estoy convencido de que*, *me parece lógico que* и подобные с целью закрепления использования *Modo Subjuntivo* и *Modo Indicativo* в предложениях.

Приведем пример, как на основе той же статьи 2 Конституции Испании провести дебаты. После обсуждения содержания статьи, важности ее с точки зрения политических особенностей Испании и различных политических проблем, актуальных как в прошлом, так и на сегодняшний день, преподаватель предлагает вслепую выбрать одну из ролей для участия в сценке «Конгресс депутатов Испании обсуждает необходимость внесения поправок в статью 2 Конституции». Роли могут быть следующими:

- представитель националистической партии PNV (стремится к расширению автономии Страны Басков);
- представитель умеренно-левой правящей партии PSOE (настаивает на неделимости и единстве Испании);
- обыватель из Каталонии (в этой области уже очень широкая автономия, но меньше, чем в Стране Басков);
- обыватель из малонаселенной области;
- экономист (настаивает на экономических выгодах от целостности Испании);
- пенсионер из Страны Басков, вспоминающий о временах франкистской диктатуры и запрету на культурное и языковое самоопределение;
- модератор дискуссии.

Преподаватель дает задание: за 10 минут подготовить аргументы, выполняя условия использования целевой грамматики. После дебатов проводится голосование за или против внесения поправок в статью. Если студенты голосуют «за», то каждый из них должен предложить свой вариант формулировки статьи в письменном виде. В качестве упражнения на закрепление лексики и грамматики предлагается выполнить небольшую работу в парах (например, найти ошибки в предложениях или раскрыть скобки в тексте), которая заранее подготовлена для такого занятия.

Несомненно, проведение такой ролевой игры требует ответственной и долгой подготовки со стороны преподавателя, но весомыми плюсами являются как очевидные и измеримые показатели (работа с источниками на изучаемом языке, продуктивная и рецептивная речевая деятельность, введение в речь целевой грамматики), так и неизмеримые, но важнейшие при изучении языка факторы: вовлеченность в реалии страны, эмоциональный ответ на обучение, повышение мотивации.

Если тема, касающаяся Конституции Испании, является универсальной для любого профильного вуза при изучении юридического испанского языка, то другие темы могут определяться преподавателем самостоятельно с учетом направления подготовки студентов. Например, для студентов, специализирующихся на интеграционном праве и праве Европейского Союза, будет актуальной тема вступления Испании в Евросоюз и коммунитарное право, право международных организаций, международное частное право и международное публичное право. Каждая из этих тем подразумевает более глубокое изучение актуального состояния данных отраслей права, а также историю их развития.

Преподавание юридического испанского языка в вузе невозможно без учета культурных и исторических аспектов. Междисциплинарный подход, основанный на интеграции истории, права и лингвистики, позволяет сделать процесс обучения более эффективным и соответствующим требованиям ФГОС.

Темы, такие как Конституция Испании 1978 года, дают студентам возможность развивать профессиональные компетенции, изучать юридическую лексику и понимать правовую систему Испании в историческом и культурном контексте. Использование интерактивных методов, таких как ролевые игры и дебаты, мотивирует студентов к активному участию в образовательном процессе, формируя у них навыки, востребованные в международной юридической практике.

Список литературы

1. Бирюкова М.А. Междисциплинарные связи и их роль в процессе профессионализации обучения иностранному языку в юридическом вузе. *Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)*. 2021. № 10. С. 34–42.
2. Anthony L. *Introducing English for Specific Purposes* (1st ed.). Routledge, 2018.
3. Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978. № 311. P. 29313–29424. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf> (дата обращения: 20.11.2024).
4. González Vallejo Enseñanza del español jurídico. Consideraciones y aspectos didácticos *Revista Diálogos (RevDia)*. v. 10, n. 2. 2022. P. 173–193. [Электронный ресурс]. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_0014.pdf (дата обращения: 30.11.2024).
5. Gutiérrez Álvarez O.M. *El español jurídico: Discursos profesional y académico*.

МЕДИАЦИЯ ТЕКСТА И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РЕФЕРИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»

Аннотация. В статье отражаются основные положения инновационного подхода – медиации, а также опыт обучения реферированию на иностранном языке студентов направления «Управление персоналом» в РЭУ им. Г.В. Плеханова. Реферирование рассматривается авторами в рамках развития универсальной компетенции и навыков медиации, уделяется внимание навыку перефразирования с использованием принципа пошаговых действий и выработки речевых умений на лексико-синтаксическом уровне, а затем компрессии с применением принципов анализа текста, а также на основе этого – формирования у студентов собственных суждений. Авторами приводятся примеры из созданного ими пособия «Английский язык для специальности «Управление персоналом». Развитие навыков реферирования», включающего тексты по вопросам, значимых для данной специальности, и задания, учитывающие принципы медиации текста.

Ключевые слова: английский язык профессионального общения, медиация, реферирование, интерактивность.

Развитию навыков реферирования на иностранном языке, и в частности, при обучении английскому языку для специальных целей, уделялось достаточное внимание и посвящен ряд работ как проблеме в целом, так и специфике отдельных групп обучающихся и различных специальностей [Алешина, 2014; Кривенко, 2024]. В фокусе внимания исследователей были вопросы изучения видов реферирования, аспектов аналитико-синтетической деятельности работы с текстом, анализа структуры и специфики языковых средств текста, действий по восприятию и репродукции текста. В данной статье реферирование изучается и в свете современных тенденций рассмотрения речевой деятельности как взаимодействия субъектов для достижения коммуникативной и прагматической целей с учетом различных параметров коммуникативной ситуации и, как части самой коммуникативной ситуации – деятельности самого субъекта, в нашем случае – обучающегося. Авторами также учитывалось выделение в образовательных стандартах (ФГОС+++, Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком) и в ряде исследований [Борзова, 2023; Колесников, 2023; Коряковцева, 2022; Титова, 2022] универсальной компетенции, где медиация является одной из ее составляющих. В связи с этим развитие навыков реферирования и медиация текста рассматриваются в данной статье как неразрывные понятия, и обучение реферированию выходит за рамки обучения реферированию как рецептивно-репродуктивной деятельности, что являлось доминирующим при традиционном трактовании и обучении реферированию.

Как закреплено в ФГОС 3++, наряду с общепрофессиональными компетенциями для университетов включены такие универсальные компетенции, как системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие [Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 124 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04. Профессиональное обучение (по отраслям)» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020, 2020]. В зависимости от профессиональной деятельности выпускника образовательная организация определяет профессиональные компетенции.

Следуя данному подходу, область пересечения этих трех компетенций и является целью формируемых компетенций при обучении английскому языку для специальных целей. Для обучения реферированию это значимо как для определения целей и задач, отбора материала для реферирования, формирования механизмов действий студентов, так и для планирования этапов работы над реферированием и специфики самих заданий.

Овладение универсальной компетенцией (УК) трактуется как «придание обобщенным механизмам выполнения действий и операций гибкости, способности к переносу в разные виды деятельности» [Борзова, 2023: 62]. Ряд исследователей рассматривают взаимодействие компонентов универсальной компетенции, информационно-интеллектуальной компетенции (ИИК) и профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции [Борзова, 2023; Титова, 2022].

Согласно Титовой С.В. УК условно можно разделить на две группы: когнитивно-критические умения, необходимые для обучения в цифровой среде, и социально-эмоциональные умения, позволяющие современному человеку успешно общаться, эффективно работать, учиться, активно взаимодействуя в различных коллективах [Титова, 2022: 143]. При взаимодействии в учебной ситуации невозможно игнорировать цифровую среду, и в работе по интерпретации текста предполагается не только когнитивная деятельность и передача результата этой работы субъектам учебной ситуации, но и сравнение продуктов деятельности (на основе оригинального/реферлируемого текста) участников взаимодействия по определенной теме/проблеме, включая текст, созданный искусственным интеллектом. В связи с этим учебную деятельность по реферированию необходимо вводить задания с использованием искусственного интеллекта (ИИ).

В процессе работы по обучению навыкам реферирования реализуется формирование социальных умений – передачи интерпретируемого обучающимися текста другим участникам учебной деятельности, взаимодействие с ними (интеракция), и следовательно, создание «обновленного» текста, дополненного личным осмыслением, созданием новых смыслов, безусловно связанных, с ключевыми идеями первичного текста.

Наряду с другими формами (перевод, конспект, посредничество в переговорах и др.) реферирование в настоящее время рассматривается как форма медиации, что является составляющей компонента «коммуникация» в УК. Несмотря на то, что идеи данной трактовки были отражены в трудах ряда отечественных и зарубежных ученых значительно раньше, термины медиация и медиация текста получили широкое распространение с 2018, после включения терминов медиации текста, медиативная деятельность и стратегии в обновленный список компетенций/дескрипторов в Common European Framework of Reference for Languages Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Вслед за разработчиками общеевропейских компетенций под термином «языковая медиация» (в рамках изучения неродного языка) большинством исследователей [Борзова, 2023; Коряковцева, 2022; Татарина, 2024; Титова, 2022] понимается определенное лингвистическое «посредничество». Реферирование текста трактуется как медиативная деятельность и медиация текста и предполагает активную роль изучающего текст в конструировании значения (co-construction of meaning in interaction) в процессе общения – посредничества между текстом оригинала и текстом-посредником [Коряковцева, 2022: 46], а следовательно, между автором оригинального текста и студентами, работающими над реферированием. Медиация в такой широкой трактовке определяется как сложный вид деятельности, включающий рецепцию, продукцию и взаимодействие (интеракцию). В отличие от рассмотрения реферирования текста как перцептивного и репродуктивного вида деятельности, это предполагает сжатое переформулирование информации (основных идей) и аргументацию исходного текста, суммирование основных позиций исходного текста, а также умения сопоставлять данную информацию с аргументацией из других источников, раскрывать и пояснять точку зрения исходного текста. Вторичный текст (реферат), устный или письменный,

включает изложение основных мыслей первичного текста в свернутой форме, их систематизацию, обобщение и оценку, что предполагает соответствующие продуктивные умения. Реферирование иноязычного текста прежде всего связывается с научно-информационной, профессионально-коммуникативной деятельностью специалиста и, помимо научного освещения темы, включает также анализ и критику соответствующих научных теорий и выводов, что предполагает определенную креативную составляющую [Коряковцева, 2022: 46]. Как отмечалось выше, медиация также включает и интерактивную составляющую – взаимодействие посредников интерпретации первичного текста в учебной ситуации.

Таким образом, современная лингводидактика рассматривает реферирование иноязычного текста как вид рецептивно-продуктивной, а не только рецептивно-репродуктивной, коммуникативной деятельности в контексте профессионально-коммуникативной, информационной деятельности.

Исходя из вышеизложенных положений авторами было разработано пособие «Английский язык для специальности «Управление персоналом». Развитие навыков реферирования». В качестве оригинальных текстов в пособие включены аутентичные тексты, отражающие различные теории и вопросы, имеющее важное значение для профессионально-коммуникативной деятельности студентов специальности «Управление персоналом» (УП), например: The meaning of “human resource”; Job description and Job specification: Job analysis schedule and Job evaluation; Instruments of motivation: Job design, Job enrichment, Job rotation, Job sharing, Flexitime.

Структура каждого раздела пособия состоит из пошаговых действий: подготовительно-ориентирующих заданий, ознакомительных заданий, контекстных и проблемных заданий. [Колесников, 2023].

В начале учебного пособия предлагаются подготовительно-ориентирующие задания на освоение и овладение лексическим материалом: подбор слов к дефинициям (Match the words to their definitions), подбор слов для словосочетаний (Match the words to make collocations as they occur in the text), подбор вариантов из текста, сочетающимися с определенными словами (Scan the texts and find 4–5 verbs that collocate with the following words: Job description/specification).

Далее следуют ознакомительные задания для развития умений и навыков интеллектуальной деятельности сопоставление общего и частного, сравнения и сопоставления для понимания студентами того, что представляет собой реферирование, поиск и накопление информации. На основе накопленного и отраженного в трудах различных авторов опыта, [Алешина, 2014; Думина, 2022; Кривенко, 2024] пособие включает традиционные задания по парафразу, компрессии, реализации связности текста-посредника с помощью соответствующих языковых средств. Например:

- Подбор заголовков к параграфам текста (Match headings a-d to the paragraphs 1–4 in the text)
 - a. Managing people involves both control and cooperation.
 - b. The two types of people's qualities and their reference to the definition of human capital.
 - c. Employees' roles and human capital.
 - d. Employees' contribution is not easy to predict and manage.
- Выбор предложения, наиболее точно передающего основную идею текста. Аргументация своего выбора (Select the statement you believe best conveys the main idea of the text. Write 3–5 sentences explaining your choice. Consider what elements from the text support your answer)
- Соответствие/несоответствие указанных в задании высказываний содержанию текста (Decide whether the following statements are TRUE or FALSE according to the text)
- Выделение, сравнение и формулирование преимуществ и недостатков в тех или иных методах, используемых в профессиональной деятельности (на основе предложенного текста). (Reread Text 3 on job rotation and identify 3 advantages and 3 drawbacks of this approach).

Поскольку, как было обосновано в первой части статьи медиация включает интеракцию, это положение также воплотилось в следующих заданиях, например:

- Создание утверждения/высказывания, которое отражает основную идею, и сравнение/обсуждение этих вариантов в парах. (Think of a statement which best conveys the main idea of the text. Compare your suggestion with your partner).

При выполнении подобных заданий студенты вырабатывают умение обобщения (синтеза), а также сравнивают и аргументируют свои решения.

Поскольку реферирование текста рассматривается авторами как медиация текста и деятельность, включающая интерпретацию, аргументацию и взаимодействие субъектов коммуникации в учебной ситуации, а ситуация на современном этапе неотрывно связана с цифровой средой, в данное учебное пособие включены задания с использованием интернет-ресурсов и ИИ, в частности GPT, например:

- Экспертная классификация/анализ данных из объявления на сайте по поиску работы (This is an ad from the site hh.ru. Classify the points 1–27 into the two categories: job description and job specification).

- Поиск в интернет по теме/проблеме реферируемого текста (Search the internet. Find the information about Likert and his theory of human behavior within organisations. Write a summary (150–200 word).

- Использование GPT: Выберите определенную должность. Создайте запрос/промт для описаний/высказываний для критических инцидентов для данной позиции, например, региональный менеджер по продажам. Выберите 3 описания, с которыми вы согласны, перефразируйте их и обсудите в группе (Choose a particular job. Request GPT to suggest some short statements for critical incidents relevant to this job. Select any 3 statements you agree with, paraphrase them and be ready to share with a class. Example: Regional Sales Manager position).

- Для этой должности создание запроса/промта для GPT по примерам критических инцидентов, соответствующих поведенческой оценочной шкале. Суммируйте, сформулируйте своими словами и запишите эти примеры (For this job request GPT to create some critical incident examples anchored against a Behavioral Anchored Rating Scale (BARS). Simplify and write down these examples).

На основании проделанной работы над подготовительно-ориентирующими и ознакомительными заданиями студентам предлагаются контекстные и проблемные задания, способствующие формированию умения аргументации и выражения личностной оценки. Используются следующие творческие задания:

- Реферирование блока текстов раздела с использованием конспекта и структуры вторичного текста (Review your notes and summaries for all 5 texts. Prepare a written summary of the approaches presented in Unit 5 (Instruments of motivation) using your own words and shared vocabulary. (120–130 words)

Use the following procedure:

- ✓ introduce the topic formulating the topic sentence
- ✓ offer supporting statements
- ✓ basing on the texts give arguments for and against
- ✓ and make a conclusion expressing your own opinion.

- Реферирование на основе обращения к личному опыту и аргументация (Select three of Fayol's principals to use in your working life, which ones would they be and why? Summarise your ideas (150 words)

- Поиск и реферирование других теорий и мнений по теме оригинального текста (Research another theory of principles of management. What are the strengths and weaknesses of this theory? Write a summary of the main ideas (150 word)

Учебное пособие авторов «Управление персоналом. Развитие навыков реферирования» применялось на занятиях по дисциплине «Иностранный язык профессионального общения» для студентов 3-го курса РЭУ им. Г.В. Плеханова. Оно содействовало обучению реферированию студентов

специальности «Управление персоналом», совершенствуя их навыки аналитического мышления, критической оценки информации и эффективного взаимодействия.

Список литературы

1. *Алешина О.И.* Роль обучения реферированию новостных статей на занятии по иностранному языку на языковых факультетах вузов // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 4. С. 55–56.
2. *Борзова Е.В.* Развитие универсальных компетенций на практических занятиях по иностранным языкам в университете // Иностранные языки в школе. 2023. № 08. С. 61–70.
3. *Думина Е.В.* Обучение аннотированию и реферированию текстов правовой тематики на иностранном языке на продвинутом этапе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 3 (844). С. 34–40.
4. *Колесников А.А., Денисов М.К.* Обучение формам языкового посредничества (медиации) // Иностранные языки в школе. 2013. № 1. С. 19–27.
5. *Коряковцева Н.Ф.* Понятие «медиация иноязычного текста» в контексте профессиональной коммуникации и информационной деятельности специалиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 1 (842). С. 43–48.
6. *Кривенко Л.А.* Обучение реферированию на иностранном языке студентов неязыковых факультетов // В сборнике: Английский для нефилологов. Проблемы ESP. 2024. С. 79–82.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 124 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04. Профессиональное обучение (по отраслям)» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020.
8. *Татарина Т.М., Горбачёва М.А.* Медиативная компетенция, ее роль и место в обучении иностранным языкам // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-2. С. 369–372.
9. *Титова С.В.* Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России, 2022. Т. 31. № 5. С. 133–149.
10. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 28.11.2024).

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В системе современного преподавания иностранных языков в технических университетах особого внимания требует не только выбор лингводидактических и педагогических условий формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка, но и классификация заданий с учетом всех функциональных языковых и когнитивных компонентов. Широкая вариативность предлагаемых пособий препятствует эффективности процесса преподавания и требует создания методической системы заданий, направленных на развитие коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Исследование демонстрирует классификацию коммуникативных заданий, используемую в Российском университете транспорта для обеспечения эффективного преподавания английского языка для специальных целей в условиях ограничения часов преподавания и технологизации процесса обучения.

Ключевые слова: английский для специальных целей, высшее образование, классификация заданий, коммуникативная компетенция, Российский университет транспорта, содержание образования, учебник английского языка.

Статья создана в рамках работы над учебным пособием «Maxitit» кафедрой «Иностранный язык» Академии базовой подготовки Российского университета транспорта.

В условиях современного технического университета, где востребованы специалисты с высокими коммуникативными навыками, обучение английскому языку должно выходить за рамки традиционного грамматико-лексического подхода. Необходимо формировать у студентов способность эффективно использовать английский язык в профессиональной сфере, что достигается, в первую очередь, через активное применение коммуникативных заданий. Данная статья посвящена разработке системы таких заданий, адаптированных к специфике технического образования.

В связи с запросами времени, трансформация преподавания иностранных языков в вузе переживает обновление. В последние десятилетия коммуникативный подход, развитие умения медиации, плюрикультурное общение становятся не только ориентирами современных преподавателей, но и концептуальными основами создания системы заданий, актуальных программ, применения искусственного интеллекта как реализации новых возможностей технического прогресса. Современное общество требует компетенций обработки информации, знания последних тенденций в профессиональной сфере, умения использовать это в профессиональной деятельности. Однако это невозможно без сформированного умения донести свою точку зрения, выстроить конструктивный диалог, понять и убедить собеседника: общение, медиация становятся ведущими в расширении учебного пространства. С. Судармо связывает эффективность решения коммуникативных задач с тем, насколько внимательно и содержательно каждый из собеседников выстраивает общение. Именно это, в совокупности с мышлением собеседников, определяет успешность коммуникативного акта [Sudarmo, 2021: 120]. Развитие умений пользоваться языком для решения определенных задач, реагировать на внешние обстоятельства и вызовы как часть компетентностного подхода становится важным элементом парадигмы системы обучения иностранным языкам [Зимняя, 2003], [Ampratuan, Ariel, 2016], [Мамонтова, 2020], [Полюдова, Быкова, 2023]. Для достижения обучения в этом направ-

лении требуется изменение акцентов иноязычного образования с процесса на результативность [Зимняя, 2003], значительное усиление практической направленности образования [Минакова, Роговая, Шегай, 2019]. Формирование коммуникативных умений путем создания комплекса сообразных заданий остается актуальной на всех уровнях изучения языка и для различных сфер его изучения. Задания подбираются и создаются с учетом функциональных языковых и когнитивных компонентов, лингводидактических и педагогических условий формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка. Это справедливо и для технических вузов, где перед преподавателем иностранного языка стоит цель формирования и развития коммуникативной компетенции [Залавина, Гасанова, 2021: 78]. Коммуникативная компетенция вовлекает и использует различные аспекты языка для достижения взаимопонимания. Лингвистические, социолингвистические, прагматические, стратегические, языковые макро-навыки, метакогнитивные компетенции, – все это становится арсеналом коммуникативной компетенции для решения коммуникативных задач [Зайцева, 2012: 21]. Сформированность коммуникативной компетенции позволяет осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого языка в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках определенной специальности.

Современное преподавание акцентирует внимание на активизации языковой деятельности в обстоятельствах, приближенных к реальности [Ismail, 2022], включает все большее количество интерактивных и коммуникативных заданий в процессе преподавания иностранного языка [Мамонтова, 2020], [Залавина, Гасаненко, 2021], [Sudarmo, 2021], [Hidayati, 2022]. Для перехода на уровень продуктивного взаимодействия на иностранном языке студенту необходимо пройти долгий путь изучения грамматических формул, распознавания их в речи других, автоматизма в использования языковых средств в зависимости от цели коммуникативной задачи. Таким образом, специфика коммуникативных задач в техническом вузе, в отличие от общеязыковых курсов, заключается в необходимости использования профессиональной лексики и терминологии, а также отработке коммуникативных ситуаций, характерных для инженерно-технической деятельности.

В рамках формирования коммуникативных умений студенты технических специальностей должны уметь:

- обсуждать технические проекты и решения в формате обмена мнениями по техническим аспектам, анализа данных, презентаций, дискуссий (виды деятельности перечислены по мере усложнения комплексности заданий).
- вести профессиональную переписку: составление технической документации на английском языке, писем, запросов, отчетов.
- участвовать в переговорах, в процессе которых происходит проработка навыков ведения деловых переговоров, представления проектов инвесторам или партнерам.
- работать в команде для решения технических задач в группах, координации действий, обсуждения и принятия решений.
- представлять результаты исследований: подготовка и защита научных работ, участие в конкурсах работ, публикации статей на английском языке.

Для формирования вышеперечисленных умений разрабатывается система коммуникативных заданий, основными характеристиками которой должны быть модульность и гибкость. Такой подход позволяет адаптироваться к разным уровням владения английским языком и специфике изучаемых дисциплин.

Система включает следующие типы заданий:

- Ролевые игры: Симулирование различных профессиональных ситуаций (технические консультации, собеседования, встречи с клиентами).
- Дебаты: Обсуждение актуальных технических проблем, представление разных точек зрения.

- Проектная работа: Разработка и презентация технических проектов на английском языке, включающая составление технической документации.
- Работа в малых группах: Решение кейсов, анализ технических чертежей, разработка инструкций.
- Презентации: Подготовка и представление докладов по изучаемым темам, защита проектов.
- Дискуссии: Обсуждение научных статей, технических инноваций.
- Написание писем и отчетов: Составление деловых писем, технических отчетов, рефератов.

Важно отметить, что эта система включает не только формат устных видов деятельности (сообщения, диалоги, ролевые и деловые игры, дискуссии, дебаты), но и расширенный спектр письменного общения, умение продуктивно взаимодействовать с использованием речевых моделей и форматов письменных сообщений (е-мейлы, запросы, отчеты).

Для обеспечения обучения в рамках специальности, овладения иностранным языком для специальных целей, коммуникативные задания должны быть тесно интегрированы с другими дисциплинами с использованием профессиональной лексики и терминологии соответствующей области. Например, студенты инженерных специальностей в сфере строительства электровозов могут обсуждать конструктивные особенности машин, путей сообщения – структурные элементы железнодорожного полотна, а студенты-программисты – особенности алгоритмов и программного обеспечения, состояния цифровой сферы в настоящий момент. Для обеспечения работы в данном контексте, формирования профессионального дискурса студентов технического университета, в данном случае – Российского университета транспорта, были созданы учебные материалы «Maximum» по восьми специальностям. Их отличительной особенностью является, с одной стороны, единая структура модулей и системы изучения грамматического и синтаксического материала, а с другой, – создание контекста изучения в соответствии с узкой специальностью (железнодорожные пути и сооружения, управление транспортом, информационные технологии и безопасность, экономические и юридические науки, дорожное хозяйство, водный транспорт, логистика, промышленный дизайн). Такой подход обеспечивает модульность системы заданий. Например, некоторые специальности изучают логистические темы. В этом случае используются модули по логистике. При создании системы упражнений, для введения речевых и грамматических моделей в профессиональный дискурс, система упражнений была создана с учетом каждой специальности. Так, при изучении конструкции Complex Subject, упражнения учебных материалов каждой специальности используют реалии именно этой сферы английского языка для специальных целей.

Таким образом, разработка эффективной системы коммуникативных заданий для студентов технического университета является ключевым фактором успешного обучения английскому языку. Создание системы коммуникативных заданий, адаптированных к специфике технических дисциплин и различным видам деятельности, позволит студентам не только улучшить свои языковые навыки, но и подготовиться к успешной работе в международной профессиональной среде. Постоянная корректировка системы на основе анализа результатов и обратной связи от студентов обеспечит ее максимальную эффективность.

Список литературы

1. Залавина Т.Ю., Гасаненко Е.А. Формирование коммуникативной компетенции как один из важных аспектов в обучении студентов иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 78–81.
2. Зайцева С.Е. Исследование методики формирования социолингвистического компонента коммуникативной компетенции при обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Вестник Московской международной академии. 2012. № 2.

3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
4. *Мамонтова Н. Ю.* Педагогические условия формирования универсальной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических вузов при обучении иностранным языкам по ФГОС 3++ // Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. 2020. № 51. С. 221–231.
5. *Минакова П. С., Роговая Н. А., Шегай Л. А.* Формирование профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций у магистрантов технических направлений // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2019. № 1 (233). С. 69–77.
6. *Полюдова Е. Н., Быкова Е. А.* Дидактические принципы создания учебных материалов по английскому языку в техническом вузе на основе социолингвистического подхода // Педагогический журнал. 2023. № 9А. С. 444–453.
7. *Ampatuan Ramlah A., Ariel E. San Jose.* Role Play As an Approach in Developing Students Communicative Competence. International Journal for Innovation Education and Research 4.1. 2016.
8. *Calude A. S.* Sociolinguistic variation at the grammatical/discourse level. International Journal of Corpus Linguistics. 2017. No. 22 (3). P. 429–455.
9. *Hidayati D.* How are the Sociolinguistic Competences applied in the English Textbook? //ALEE: Study of Applied Linguistics and English Education. 2022. Vol. 3, No. 1.
10. *Ismail H.* Bridging the gaps between knowledge and needs: sociolinguistics materials based on project-based learning // REiLA: journal of research and innovation in language. 2022. Vol. 4. N. 3. P. 276–289.
11. *Ritchie M.* Developing sociolinguistic competence through intercultural online exchange. In S. Thouësny & L. Bradley (Eds.), Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers. Dublin: Research-publishing.net, 2011. P. 123–141.
12. *Sudarmo S.* The importance of speaking in English as a foreign language between skillful and thoughtful competencies: studying sociolinguistics perspectives // Linguistics and culture review. 2021. Vol. 5. N. S1. P. 113–124.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ: БИЛИНГВАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В работе представлено понимание «языковой личности» в контексте приобретения иностранным обучающимся профессиональных компетенций на неродном языке. Становление вторичной языковой личности происходит одновременно с освоением и присвоением понятий, имеющих отношение к сфере профессиональной коммуникации. В работе отражена логика использования термина «языковая личность» на иностранном языке применительно к ситуации формирования билингвального сознания в условиях получения профессиональных навыков. Материалом исследования стали сравнительные данные, отобранные в процессе обучения иностранных студентов медицинским наукам и лингвистике.

Ключевые слова: профессиональная языковая личность, билингв, билингвальное сознание, медицинская наука, лингвистическая наука, языковая идентичность, вторичная языковая личность.

Антропоцентрический подход в лингвистике подчеркнул значимость понятия «языковая личность» для рассмотрения вопросов формирования личности и ее ценностей в процессе коммуникации. О совокупности процессов взаимодействия общества и социального индивида писал представитель символического интеракционизма Дж.Г. Мид [Мид, 2009]. Значение межличностного общения, по его мнению, состояло в том, что в результате упорядочивается и формируется социальная структура, то есть благодаря коммуникации внутри общества происходит некая институционализация.

Межкультурная коммуникация обнаруживает особенности языковой личности («набор языковых способностей, готовности к осуществлению речевых поступков» [Караулов, 2007: 29]) как носителя национальной культуры, ценностей, традиций. В китайской научной литературе эквивалентом термина «языковая личность» является ‘语言个性’ [Sun Jun, 2001] и основной акцент делается на ее национальных характеристиках. Уровни языковой личности, представленные в словах, идеях и ее коммуникативных потребностях, демонстрируют, с одной стороны, национальную идентичность, с другой, указывают на социальные характеристики и принадлежности к языковому сообществу. В таком случае применительно к зарубежным (англоязычным) источникам мы встречаем термин “linguistic identity” [Grant, 2018], наиболее четко указывающим на маркирующее свойство особенностей языка, которым владеет человек.

Многообразная деятельность человека погружает его в разные коммуникативные ситуации, и он использует соответствующие регистры общения. Лексические, синтаксические, стилистические особенности характеризуют его личность и указывают на различные этапы его развития в тех или иных сферах коммуникации. Становление личности и формирование сознания обучающегося происходит в процессе освоения действительности, в процессе познания новых смыслов. Особенно ярко это становление происходит на фоне максимального погружения в новую культуру, новый язык. «Билингв только в активном процессе узнавания и понимания нового мира обретает его ценности, плотно с ним соединяясь» [Свердлова, 2019: 174]. То есть в случае с билингвом мы можем говорить о переформатировании языковой личности, самовыражение и самоактуализация которой указывает на его идентичность. Соответственно, говоря о процессе изменений языковой личности, наиболее подходящий термин для использования, на наш взгляд, «языковая идентичность».

Процесс изменений и фасилитации личности билингва не может рассматриваться вне социальных условий приобретения языковых навыков. Учитывая важность социолингвистических аспектов в процессе декодирования речевых особенностей коммуникантов, изучение языковой личности актуально не только в лингвистике, психолингвистике, лингвокультурологии (В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, И.Н. Горелов, Л.П. Халяпина), но и в методике преподавания языков и культур, в лингводидактике (И.И. Халеева, Гальскова Н.Д., Т.М. Балыхина, Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова). Методический аспект преподавания иностранных языков и культур связан с проблемой формирования вторичной языковой личности (далее ВЯЛ), которая определяется, сообразно идее Ю.Н. Караулова, с позиции наличия определенных компетенций, как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне» [Гальскова, 2000: 35]. Все иноязычное образование таким образом направлено на решение задач формирования ВЯЛ, в круг которых входят задачи культурологического, социолингвистического и лингво-профессионального порядка. Уровень знания иностранного языка ВЯЛ переводит ее в билингвальную категорию, когда языковые компетенции одинаково развиты (свободное владение) как в отношении родного, так и в отношении неродного (выученного) языка.

Изучение иностранного языка может преследовать цель профессионального владения языком (переводчик, учитель иностранного языка, филолог) и в то же время быть средством формирования иных компетенций, не связанных с языком как профессиональным объектом. И если мы говорим о владении родным языком – языком специальности, то речь пойдет о «профессиональной языковой личности», в случае с иностранным языком, некоторые ученые говорят о «вторичной языковой личности профессионала» (“professional’s linguistic personality”) [Сороковых, Шафикова, 2020], «инновационной языковой личности» [Левитан, 2019]. Эквивалентом (английским) в зарубежной научной литературе является термин “professional identity” («профессиональная идентичность» – пер. авторов) [Deters, 2011]; российские ученые используют термин «профессиональная языковая личность» [Яроцкая, 2016; Югова, 2019], “professional linguistic personality” («профессиональная языковая личность» – пер. авторов) [Levitan, Yugova 2019].

Формирование профессиональной личности происходит по мере накопления знаний по теме будущей профессиональной деятельности в результате приобретенных умений и навыков управлять полученной профессионально-тематической информацией. О профессиональной языковой личности мы говорим тогда, когда анализ и синтез полученных знаний, соотнесенный с объектами профессиональной действительности, получит соответствующее оформление в речи (письменной, устной) специалиста. Когда языком обучения и языком будущей специальности является неродной язык, сложность представляет этап закрепления в языке наблюдаемых фактов и явлений. Приобретенные практические навыки без сформированной в сознании иностранного (будущего) специалиста языковой системы неродного изучаемого языка не смогут помочь в реализации профессиональных задач, если они не используются эффективно и результативно в профессиональной коммуникации. Наиболее отчетливо это подтверждается в ходе тестирования на втором уровне владения русским как иностранным (далее ТРКИ-II), во время сдачи стандартизированного экзамена по китайскому языку 6 уровня (语言个性理论) (далее HSK 6) (по предыдущей версии и версии 3.0 HSK с 2021 г. – прим. автора) при решении профессиональных коммуникативных задач. Например, в ТРКИ-II выступить в роли участника конференции (письменное обращение в Оргкомитет) или представить себя в роли директора организации, который вынужден решать профессиональную рабочую проблему, общаясь со своим подчиненным.

Билингв, который способен одинаково эффективно использовать язык в разных ситуациях коммуникации, очевидно, может быть рассмотрен как человек, владеющий языком на уровне профессиональной коммуникации (ТРКИ-III, HSK 6-9). Глубина знаний билингвом предмета профес-

сиональной коммуникации определяется посредством использования им в речи соответствующих лексических единиц (терминов), специфических синтаксических структур. Концептуализированные, категоризированные и представленные в языке говорящего профессиональные объекты наполняют профессиональную картину мира, которая в случае сбалансированного двуязычия представляет собой конструкт, насыщенный двойным и поликомплектом (билингвизм и полилингвизм) представлений о мире специальности. Отбор языковых средств билингвом будет маркирующим элементом его как специалиста в случае использования им как родного языка, так и в случае использования неродного. В случае с билингвом-специалистом мы можем и не употреблять термин «вторичная профессиональная языковая личность», так как подчеркивающий «вторичность» элемент не является ведущим в определении коммуникативных способностей – специалист сформировал сбалансированную (в части распределения языковых эквивалентов) профессиональную языковую картину мира.

Специалист-лингвист, владеющий двумя и более языками, который выбирает профессию переводчика, по мнению В.Н. Комиссарова, должен обладать кроме языковой и текстообразующей, коммуникативной, технической компетенциями [Комиссаров, 2002: 325–329]. Формирование указанных компетенций напрямую связано с особенностями профессионального портрета переводчика, в основе которого профессиограмма (в т. ч. психограмма), представляющая специфику труда и требования, предъявляемые к специалисту [Фиглин, 2014: 230]. Так, переводчик в сфере медицинских наук, ориентируясь в рамках диагностической профессиографии на характеристики объекта переводческой деятельности, должен не только свободно владеть языком перевода, но и быть достаточно эрудированным в сфере профессиональной коммуникации. Приведем пример работы в международном проекте CoVaST-RU, когда для дальнейшей работы с вакциной в разных странах необходимо было собрать сведения после вакцинации разработанным противовирусным препаратом. Для этого необходимо было подготовить перевод анкеты с английского языка на русский [Апарцин, Свердлова, Киреева, 2021: 31–39]. Во время проведенной работы были сложности с переводом ряда терминов-названий профессий в медицинской сфере, предложенных в анкете на английском языке (например, наличие недипломированных медицинских сестер в системе здравоохранения в Европе – только дипломированные медицинские сестры в России); в номинации, имеющей отношение к уровням образования анкетированных (например, номинации *public school* и *nonsectarian school*, являющиеся лакунными). Если на основе грамотного подхода к изучению требований к профессии переводчика в этой сфере были сформированы соответствующие группы компетенций, то у специалиста не возникает проблем с реализацией своих профессиональных задач в этом случае: знание исторических, социальных характеристик объекта перевода, а также техники перевода (собственно языковые навыки) помогает специалисту. В этом контексте будет иметь значение предложенная Е.И. Головановой иерархия составляющих языковой личности субъекта профессиональной деятельности [Голованова, 2011].

Формирование начитанной и эрудированной личности представляется наиболее сложной и едва ли выполнимой в учебных условиях задачей. Если специалист не пополняет постоянно свой багаж общих знаний, то некоторые профессиональные задачи оказываются трудновыполнимыми. Интерес к социокультурным событиям страны языка перевода у специалиста-лингвиста, переводчика должен сформироваться с профессиональной точки зрения. Так, не зная медицинское терминологическое сочетание «уханьский коронавирус» 武汉冠状病毒 (wǔhàn guānzhàng bīngdú) [Сюэ Бо, 2021: 111] трудно выполнить качественный китайско-русский перевод по вирусологии, который связан с COVID. Таким образом, задачи по формированию ВЯЛ, которая способна одинаково эффективно использовать родной и неродной язык в профессиональной коммуникации, в учебных условиях имеют особенности в части объема, качества, актуальности социокультурного учебного материала.

Уровень владения иностранным языком может быть как значимым барьером в профессиональной деятельности, так и важным преимуществом в достижении профессиональных результатов. Владение языками в возможном режиме попеременного пользования в зависимости от выполняемых социально-коммуникативных задач способствует формированию профессиональной картины мира в более полном объеме: как и уровень знания языка, уровень развития личности выходит за пределы одной культуры (или ее направлений) и, как результат, находит отражение не только в языке общего владения, но и в профессиональном языке – метаязыке для профессиональных целей.

Список литературы

1. *Апарцин К.А., Свердлова Н.А., Киреева В.В.* [и др.] Международное исследование по контролю безопасности вакцин против COVID-19 (CoVaST-RU): участие Российской Федерации // Профилактическая медицина. 2021. Т. 24, № 12. С. 31–39.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2000.
3. *Голованова Е.И.* Введение в когнитивное терминоведение: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011.
4. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. 6-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
5. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС. 2002.
6. *Левитан К.М.* Метапредметный подход в развитии инновационной профессиональной языковой личности студентов юридического вуза // Язык и культура. 2019. № 47. С. 217–229.
7. *Мид Дж.Г.* Избранное. Сб. Переводов. Серия: Теория и история социологии. Сост. В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В. Ефременко. М.: РАН ИНИОН, 2009.
8. *Свердлова Н.А.* Билингвизм как социальное явление в свете идей постмодернизма // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 3 (819). С. 172–178.
9. *Свердлова Н.А., Лю Чуньвэй.* Когнитивный аспект медицинского дискурса в китайской и русской лингвокультурах // Трансляционные исследования биомедицинских технологий: сборник материалов III Региональной научной конференции (Иркутск, 23 июня 2023 г.). Иркутск: Институт географии им. В.Б. Сочавы Сибирского отделения Российской академии наук, 2023. С. 98–106.
10. *Сороковых Г.В., Шафикова И.Р.* Понятие вторичной языковой личности профессионала в отечественной и зарубежной лингводидактике: систематический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Том 5, Выпуск 4. С. 419–424.
11. *Сюз Бо.* Трудности перевода безэквивалентной медицинской лексики с китайского языка на русский // Трансляционные исследования биомедицинских технологий: сборник тезисов Региональной научной конференции (Иркутск, 24 июня 2021 г.). Иркутск: Институт географии им. В.Б. Сочавы Сибирского отделения Российской академии наук, 2021. С. 109–114.
12. *Югова М.А.* К вопросу о развитии языковой личности юриста в контексте компетентностного подхода // Традиционные и инновационные технологии развития профессиональной языковой личности студентов: материалы Международной научно-методической конференции. Отв. ред. К.М. Левитан. Екатеринбург: Уральский государственный юридический университет, 2019. С. 10–17.
13. *Яроцкая Л.В.* Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. М.: Триумф, 2016.
14. *Deters P.* Identity, agency and the acquisition of professional language and culture. A&C Black, 2011.

15. *Grant T., MacLeod N.* Resources and constraints in linguistic identity performance – a theory of authorship // *Language and Law / Linguagem e Direito*. 2018. Vol. 5 (1). P. 80–96.
16. *Levitan K.M., Yugova M.A.* Forming an innovative professional linguistic personality of law school students on the basis of the synergetic approach // *Язык и культура*. 2019. № 46. С. 167–183.
17. *Sun Jun.* An Overview of the Studies of Distinguishing Characteristics in Language // *Journal of PLA University of Foreign Languages*. 2001. Vol. 24, № 5. P. 49–50.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА КАК КОМПОНЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ МЕДИАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья посвящена профессионально-коммуникативной задаче – визуализации языкового материала – и оценке сформированности медиативных умений у студентов лингводидактических профилей подготовки. По результатам анализа ОС МГУ, ФГОС ВО 3++ (направления подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование», уровни бакалавриата и магистратуры) мы выявили отсутствие прямого указания на необходимость обучать студентов умениям визуализировать языковой материал. На основе существующих программ дисциплин и нормативно-правовых документов мы спроектировали рекомендации к критериям оценивания. Наконец, были проанализированы работы и определены типичные ошибки участников 1-й методической олимпиады «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде» в области визуализации языкового материала.

Ключевые слова: визуализация, визуальные средства обучения, профессионально-коммуникативная компетенция, компетентностный подход, медиативные умения, языковой материал.

В условиях стремительного развития информационных технологий и тенденций современного «визуализирующегося» мира во всех сферах жизни, визуализация информации становится одним из ключевых инструментов коммуникации. Педагогическая коммуникация не является исключением. Современные обучающиеся все более требовательны к визуальной наглядности и интерактивности учебного материала, поскольку живут в эпоху роста объема визуальной коммуникации, что приводит к такому неоднозначному феномену, как «клиповое мышление» [Бхат, 2016]. По этой причине, как отмечает С. В. Титова, ссылаясь на исследования в области педагогики и психологии, обучающиеся нового поколения испытывают трудности при чтении «сплошных, линейных текстов без визуальных включений» [Титова, 2022: 47]. Так, форсайт «Образование 20.35» прогнозирует развитие учебных материалов в сторону визуально-текстовых структур [Браташ, Галактионова, 2020].

Несмотря на неоспоримые аргументы в пользу визуализации на уроке по иностранному языку, выдвигаемые в многочисленных статьях отечественных и зарубежных ученых, до сих пор нет единых требований к визуальным материалам, которые создают и используют языковые педагоги. Н. В. Изотова, Е. Ю. Буглаева пишут, что широкое распространение визуальных средств в обучении иностранным языкам не сопровождается системным подходом, и часто их использование носит хаотичный характер [Изотова, Буглаева: 2015]. Также, этому не всегда обучают студентов лингводидактических профилей подготовки, поскольку на данный момент не удалось обнаружить модели развития навыков и умений визуализации у учителей и преподавателей иностранного языка. Это представляет важность и в контексте развития методического творчества, поскольку современный учитель иностранных языков должен уметь не только передавать знания, но и творчески подходить к организации учебного процесса. Развитие умений визуализации способствует этому, позволяя педагогам выходить за рамки традиционных методов, шаблонных решений учебника и книги для учителя и создавать уникальные учебные материалы. Как отмечает Н. В. Барышников, это особенно важно в условиях, когда все большее значение приобретает индивидуальный подход к каждому ученику [Барышников, 2024].

Определим понятийное содержание термина «визуализация» как профессионально-коммуникативной задачи языкового педагога. В современном словаре методических терминов и понятий

Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина визуализация трактуется двояко. С одной стороны, это «прием представления любой информации в графической форме (в виде рисунков, фотографий, схем, таблиц, карт». А с другой стороны, визуализация – это «общее название приемов представления информации или явления в виде, удобном для зрительного наблюдения и анализа, и в учебном процессе является реализацией принципа наглядности» [Азимов, Щукин 2018: 43]. С учетом наблюдаемых тенденций мы можем включить в понятийное содержание термина «визуализация» также и несплошные тексты (еще в литературе встречаются термины «мультимодальные тексты» «мультимедийные тексты» и «тексты новой природы»). В педагогической науке дидактический потенциал таких видов текста раскрыли в своих работах А.А. Кибрик, В.С. Браташ, Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, М.Г. Бахтиозина, Г.С. Хачатрян, Г.И. Бубнова, А.А. Сибгатуллина и др. Зарубежная педагогическая практика обогатилась теорией Р. Мейера, которая предлагает конкретные рекомендации по созданию эффективных мультимедийных учебных материалов. Эта теория основывается на глубоком понимании того, как человек воспринимает и обрабатывает информацию, и учитывает результаты исследований А. Паивиио и Дж. Свеллера [Mayer, Anderson, 1991; Chandler, Sweller, 1991]. В рамках нашего исследования мы можем выделить такие типы несплошных текстов, созданию которых нужно научить будущих языковых педагогов: инфографика, веб-страницы, плакаты, слайды мультимедийных презентаций.

Мы предполагаем, что визуализация языкового материала является частью медиативных умений в рамках профессионально-коммуникативной компетенции учителя/преподавателя иностранных языков. Концепция текстообразующей медиации, подробно описанная в документе Общеευропейских компетенций владения иностранными языками в 2018 г., получила развитие в отечественной методике благодаря работам В.В. Сафоновой, которая обозначила существенные изменения в понятийном содержании термина «медиация» в обновленном документе Совета Европы за счет включения одноязычных медиативных вербальных и невербальных умений и расширенных дескрипторов и оценочных шкал медиативной деятельности [Сафонова, 2018; 2021]. Визуализация, будучи процессом создания новых текстов (в данном случае, несплошных) на основе исходного материала, прямо соотносится с понятием текстообразующей медиации. При этом она предполагает целый спектр стратегий: анализ, синтез, упрощение, перефразирование, адаптацию к уровню обучающихся и т. д. В свою очередь, процесс устного объяснения и презентации визуализированного материала, т. е. процесс его «развертывания», относится к концептообразующей медиации. Рассматривая визуализацию в рамках профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога, мы считаем необходимым описать необходимые для этой профессионально-коммуникативной задачи знания, навыки и умения. Отдельный компонент содержания профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей иностранного языка – стратегии, которые определяются как «осознанные личностью, мотивированные с опорой на имеющиеся ценностные ориентации и обусловленные определенной педагогической целью общие стереотипы построения коммуникации в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях профессионального общения на одном или нескольких языках» [Коренев, 2023: 103]. В данном случае мы можем говорить о стратегиях медиации и презентации языкового материала.

Изучив требования ОС МГУ, ФГОС 3++ и профессиональный стандарт «Педагог», мы видим, что в них не содержится прямого указания на необходимость обучать студентов визуализировать языковой материал, однако в них упоминаются компетенции, которые опосредованно формируются при обучении визуализации языкового материала. Например, организация самостоятельной деятельности и контроля знаний обучающихся [ОС МГУ: ПК-13; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ПК-5], использование эффективных образовательных технологий организации учебного процесса на основе современных научных достижений в области образования [ОС МГУ: ПК-16; ИК-3; ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ПК-1; магистратура ОПК-3, «Педагогическое образование» ОПК-9].

Индивидуализация обучения, использование инклюзивных технологий [ФГОС 3++ «Лингвистика»: бакалавриат ОПК-1 ПК-4, магистратура ОПК-3, «Педагогическое образование»: ОПК-6], адаптация текста и упрощение сложных концепций [ОС МГУ: ПК-14]. В Профессиональном стандарте упоминаются ИКТ-компетентности: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая, которые подразумевают владение умениями создавать мультимедийную презентацию, инфографики, ментальные карты с использованием онлайн инструментов и платформ визуализации информации. Трудовые действия также включают создание учебных материалов, способствующих достижению целей формирования универсальных учебных действий у обучающихся. Немаловажным с точки зрения социокультурного подхода является выбор несущих положительное социализирующее воздействие визуальных материалов [Сафонова, 2012].

Таким образом, в критерии оценивания уровня сформированности медиативных умений визуализировать языковой материал должны войти следующие компоненты:

- Визуальные материалы, адекватные с точки зрения социокультурного подхода и традиционных духовно-нравственных ценностей Российской Федерации, способствующие овладению вербальными и невербальными нормами межкультурного общения, познанию и соизучению языков и культур;
- Учет целевого содержания обучения, возраста, языкового уровня обучающихся, их потребностей, разного уровня знаний и особенностей восприятия. Адаптация материалов при необходимости;
- Разработка проблемно ориентированной модели обучения.

Методы и материалы. На факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова была проведена I-я методическая олимпиада «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде» в период с 16 октября 2023 г. до 17 марта 2024 г. В олимпиаде приняло участие свыше 100 студентов из различных российских вузов, которые представили свои методические разработки. Олимпиада проходила в три этапа, второй из которых – полуфинал – предполагал проведение коммуникативно-ориентированного фрагмента урока / занятия по иностранному языку длительностью до 10 минут в очном или дистанционном формате. Именно этот этап стал основой дальнейшего анализа с точки зрения медиативных умений использования визуализации на уроке/ занятии по иностранному языку.

В схему оценивания олимпиадного задания вошли такие критерии, как: К1 (Соответствие фрагмента урока / занятия разработанному плану и тех. карте), К2 (Результативность фрагмента урока / занятия), К3 (темп урока / занятия), К4 (презентация учебного материала), К5. Коммуникативная направленность используемых заданий, К6. Использование интерактивных форм учебного взаимодействия, К7. Взаимодействие с аудиторией и обратная связь, К8. Способность педагога адаптировать свою речь под коммуникативный уровень владения ИЯ учащимися / обучающимися, К9. Языковая корректность, К10. Фонетическая корректность устной речи педагога и приемлемость ее интонационного рисунка. В рамках анализа медиативных умений визуализировать языковой материал необходимо обратить внимание на критерий К4. Данный критерий обобщает те умения, которыми, как предполагается, должен владеть участник олимпиады для того, чтобы визуализировать и представить на слайде или интерактивной доске учебный материал максимально доступно. Мы предполагаем, что для получения максимального балла по данному критерию необходимо обладать не только умениями определять текущий уровень знаний, навыков и умений обучающихся, визуализировать, упрощать, структурировать и адаптировать учебный материал на этапе подготовки к занятию, но и умениями осуществлять медиацию концептов, контролировать степень понимания целевого содержания обучения, поддерживать дисциплину и степень вовлеченности в учебный процесс непосредственно на самом занятии.

По результатам оценивания 55 конкурсных уроков и их интерпретации, большая часть студентов (24) получила 2 балла из 3-х по критерию К4 «Презентация материала», что позволяет судить о среднем уровне владения медиативными умениями визуализировать языковой материал. 12 студентов получили максимальный балл по данному критерию. Однако 19 студентов продемонстрировали низкий уровень владения медиативными умениями визуализировать языковой материал, получив 1 балл (16 участников) или 0 баллов (3 участника). Ни один из конкурсантов, получивших 1 или 0 баллов по данному критерию, не прошел в финал олимпиады. Мы выявили следующие типичные методические ошибки и недочеты: отсутствие адаптации целевого содержания обучения к уровневым и возрастным потребностям обучающихся, социокультурные сбои в выборе визуального сопровождения материала, чрезмерное использование декоративной функции слайдов и игнорирование коммуникативной направленности занятия и методической целесообразности используемых материалов. Следовательно, в рамках курсов, направленных на развитие профессионально-коммуникативной компетенции студентов, необходимо включать комплекс заданий, направленных на интегрированное развитие макроумений визуализировать, адаптировать, структурировать, обобщать целевое содержание, а также осуществлять медиацию концептов при помощи визуализации на уроке по иностранному языку. Некоторые такие задания были разработаны и апробированы со студентами, обучающимися по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Теория и методика обучения иностранным языкам», из числа которых трое стали победителями 1-й методической олимпиады «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде».

Заключение. В заключение, несмотря на то что будущее поколение языковых педагогов в большинстве своем отлично владеет средствами и инструментами визуализации, поскольку они выросли в эпоху новых информационных технологий и имеют доступ к непрерывному потоку визуальной информации и дидактическим материалам, анализ олимпиадных работ показывает, что не все умеют их методически целесообразно применять на занятии по иностранному языку. Предполагается, что необходимо включить в содержание обучения и оценивания умения использовать различные визуальные средства обучения (мультимедийная презентация, интерактивная доска, инфографика и др.), ИКТ-инструменты и программы, а также методически целесообразно и социокультурно приемлемо использовать визуальные компоненты (фотографии, изображения из открытого доступа, а также сгенерированные на базе нейросетей, компоненты юмористического содержания (например, комиксы, мемы). Кроме того, критерии оценивания должны отражать соответствие визуальных дидактических материалов возрастным и уровневым потребностям обучающихся, целям и задачам занятия, нормам межкультурного общения и коммуникативной направленности.

В будущем планируется доработка комплекса заданий в рамках курса, направленного на визуализацию грамматического и лексического материала при помощи различных традиционных и инновационных инструментов. Отдельного внимания в рамках курса по педагогической визуализации заслуживает учет возрастных и уровневых потребностей обучающихся, которые также нельзя игнорировать при проектировании урока, а также анализ социокультурной ценности используемых материалов. Как минимум, по результатам обучения на курсе обучающиеся должны овладеть умениями базового уровня педагогической визуализации: создавать простую мультимедийную презентацию, инфографику, проектировать урок на интерактивной платформе, рисовать временную ось грамматического времени (timeline), находить в свободном доступе или генерировать изображение для семантизации лексической единицы. Как максимум, на продвинутом уровне обучающиеся будут уметь создавать сценарии мультимедийной презентации с элементами квеста или игры с применением анимации для обучающихся разных возрастов и уровней владения иностранным языком, учитывать различные педагогические контексты и форматы обучения, а также особые образовательные потребности обучающихся, критически оценивать визуализированные дидактические материалы в свободном

доступе из открытых образовательных ресурсов (ООР) и учебно-методических материалов (УМК), адаптировать их по необходимости, а также создавать свои собственные учебные материалы.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Современный словарь методических терминов и понятий теория и практика обучения языкам // М.: Русский язык. Курсы, Фонд Русский мир, 2018.
2. *Барышников Н.В.* Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя. М.: Инфра-М, 2024.
3. *Браташ В.С., Галактионова Т.Г.* Современный этап трансформации учебного текста: доминирование визуального компонента // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (51). С. 107–117.
4. *Бхат С.Б.* Визуальная коммуникация в социокультурном контексте реальности // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2016. Т. 5. № 3. С. 19–23.
5. *Изотова Н.В., Буглаева Е.Ю.* Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник БГУ. 2015. № 2. С. 70–73.
6. *Корнев А.А.* Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // М.: Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 97–121.
7. Образование 20.35. Будущее // АСИ. Екатеринбург: Издательские решения, 2017. Т. 6. 300 с.
8. *Сафонова В.В.* Социокультурные аспекты экспертного анализа качества иноязычной учебной литературы // Евразийский форум. 2012. № 1 (4).
9. *Сафонова В.В.* Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // М.: Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сб. научных трудов. 2018. Т. 2. С. 175–179.
10. *Сафонова В.В.* Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // М.: Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. № 1. 2021. С. 151–164.
11. *Тимова С.В.* Проектирование цифрового учебника как инновационного средства обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 41–60.
12. *Chandler P., Sweller J.* Cognitive load theory and the format of instruction. Cognition and instruction. № 4. 1991.
13. *Mayer R.E., Anderson R.B.* Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis // Journal of educational psychology. No. 4. 1991.
14. Образовательный стандарт МГУ им. М.В. Ломоносова по направлению подготовки «Лингвистика». Уровни высшего профессионального образования: бакалавриат с присвоением квалификации (степени) «бакалавриат», магистратура с присвоением квалификации (степени) «магистратура»: Утвержден приказом по МГУ от 22 июля 2011 года No729. [Электронный ресурс] URL: http://www.ffl.msu.ru/students/035700_lingvistika_1.pdf (дата обращения: 30.11.2024).
15. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 No 544н (с изм. от 25.12.2014) [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 30.11.2024).

16. Сайт I-й методической олимпиады «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде» [Электронный ресурс] URL: <https://fllteach-msu.ru/olimpiad> (дата обращения: 15.11.2024).

17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) – бакалавриат по направлению 45.03.02 Лингвистика [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/?ysclid=m47ckurv9x200840609> (дата обращения: 30.11.2024).

18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) – магистратура по направлению 45.04.02 Лингвистика [Электронный ресурс] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/Proj-FGOSVO3++/Mag3++/450402_M_3plus_12092019.pdf (дата обращения: 30.11.2024).

19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) – бакалавриат по направлению 44.03.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2020 [Электронный ресурс] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 30.11.2024).

20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО (3++) – магистратура по направлению 44.04.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 [Электронный ресурс] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 30.11.2024).

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОСТРОЕНИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию важности формирования профессионально-коммуникативных стратегий установления доверительных взаимоотношений между студентами лингводидактических профилей (будущими учителями иностранных языков (ИЯ)) и их учениками. Основная цель заключается в обосновании необходимости обучения данному виду стратегий в рамках формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя ИЯ. В статье рассматриваются ключевые факторы, влияющие на эффективность взаимодействия будущих учителей с обучающимися, такие как личностные качества, педагогические способности, профессиональная подготовка учителя. В заключении подчеркивается важность разработки методики подготовки компетентных специалистов лингводидактических направлений, способных выстраивать доверительные отношения с обучающимися.

Ключевые слова: коммуникация, компетентностный подход, профессионально-коммуникативная компетенция, профессионально-коммуникативные стратегии, педагогическая конфликтология.

В настоящее время в условиях модернизации и цифровизации системы образования в России остро встает вопрос обеспечения эффективной коммуникации в сфере образования. В соответствии с одним из последних заявлений председателя Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации (РФ) Матвиенко В. И. о том, что школа по-прежнему остается «институтом непосредственного общения, живого диалога педагога и ученика» (РИА НОВОСТИ), можно сделать вывод, что одним из основных видов осуществления этой коммуникации является общение и взаимодействие обучающего и обучаемого. Таким образом, говоря об эффективной коммуникации, подразумевается необходимость обеспечить качественное взаимодействие между учителем и школьниками соответственно.

Многие советские и российские исследователи обращали внимание на то, что для обучающихся главным является коммуникативная составляющая занятий, на которых осуществляется обучение определенному предмету. Имеется в виду коммуникативная основа занятий, общение – личностное общение – при котором учитель и ученик выступают не только в своей непосредственной роли, но являются сами собой и могут обмениваться своими мнениями и опытом [Пассов, 2022]. Занятия по предмету «Иностранный язык», ввиду своей специфики, являются непосредственным местом, где учителям необходимо уметь выполнять свои прямые обязанности, которые заключаются в формировании у обучающихся умений и навыков, соответствующих той степени освоения языка, на которой они находятся, а также обеспечении коммуникации на ИЯ.

Подготовка будущих учителей ИЯ ведется в рамках высшего образования в лингвистических вузах или на языковых факультетах, таких как факультеты иностранных языков. В частности, подготовка будущих учителей ИЯ может осуществляться в рамках курсов, направленных на формирование у студентов готовности к реализации производственно-прикладной деятельности в соответствии с ОС МГУ по направлению подготовки «Лингвистика» (бакалавриат, магистратура). Примерами подобных курсов являются «Практикум по методике преподавания» и «Профессиональные аспекты языковой деятельности». Принимая во внимание, что компетентностный подход является основным в системе высшего образования как в России, так и в ряду зарубежных стран, особенно важное значе-

ние приобретает развитие компетенции, находящейся на стыке профессионального и коммуникативного аспектов деятельности будущего учителя ИЯ, а именно – профессионально-коммуникативной компетенции [Соловова, 2004].

В данной статье профессионально-коммуникативная компетенция рассматривается в соответствии с определением Коренева А. А. как «часть единой плюрилингвальной коммуникативной компетенции личности, интегрированная совокупность знаний, навыков, умений, способностей, ценностных ориентаций и личностных качеств, позволяющая осуществлять общение на определенном языке в рамках определенной профессии и обеспечивающая решение характерных для данной сферы профессиональной деятельности коммуникативных задач» [Коренев, 2022: с. 156].

Рассматривая содержание обучения ИЯ в рамках формирования профессионально-коммуникативной компетенции, А. А. Коренев предлагает профессионально-коммуникативные стратегии как дополнение компетентностного подхода и определяет как «осознанный личностью, мотивированный с опорой на имеющиеся ценностные ориентации и обусловленный определенной педагогической целью общий стереотип построения коммуникации в схожих по цели, но отличающихся по условиям ситуациях профессионального общения на одном или нескольких языках» [Коренев, 2023: с. 103].

Принимая во внимание необходимость обеспечения качественной коммуникации между обучающим и обучающимися, в данной статье будет уделено особое внимание одной из восьми групп стратегий, предложенных А. А. Кореневым, а именно – стратегиям построения доверительных взаимоотношений с каждым обучающимся [Коренев, 2023: с. 107]. Таким образом, можно утверждать, что на данном этапе развития российской системы образования одной из главных целей профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ является формирование профессионально-коммуникативных стратегий построения доверительных взаимоотношений с обучающимися.

Анализ исследований в сфере профессионально-коммуникативных стратегий и в области психологии и методики обучения ИЯ российских специалистов позволил разработать следующую схему, включающую в себя примерную классификацию стратегий построения доверительных отношений с обучающимися, а также умений и способностей, необходимых для их формирования (Таблица 1).

Таблица 1. Стратегии построения доверительных отношений с каждым обучающимся

СТРАТЕГИИ ПОСТРОЕНИЯ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ С КАЖДЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ	
Стратегии построения взаимного доверия и уважения	Формирование перцептивных и продуктивных коммуникативных умений Развитие педагогических способностей (личностные)
Стратегии активного слушания	Формирование умений аудирования
Стратегии распознавания конфликтной ситуации	Развитие умений рефлексии (учителя, обучающихся) Развитие педагогических способностей (организационно-коммуникативные)
Стратегии регулирования конфликтной ситуации	
Стратегии разрешения конфликтной ситуации	
Стратегии урегулирования последствий конфликтной ситуации	

Стратегии построения взаимного доверия и уважения являются основополагающей стратегией в данной группе стратегий и подразумевает под собой умения учителя ИЯ организовывать работу в классе таким образом, что каждый ученик чувствует себя замеченным преподавателем и вовлеченным в процесс обучения в классе [Пассов, 2022].

Следует также отметить необходимость развития педагогических способностей будущего учителя ИЯ. Данная психологическая категория (педагогические способности), представленная В. А. Крутецким в учебнике «Психология», является критически важной для формирования данной группы профессионально-коммуникативных стратегий. В особенности стоит выделить две группы педагогических способностей: личностная и организационно-коммуникативная [Крутецкий, 1980]. Учитель ИЯ, обладающий способностью расположить к себе учеников, принять и поддержать обучающихся, вне зависимости от того, в каком настроении находится сам обучающий, является именно тем примером личностных характеристик педагога, которые необходимо развивать будущему профессионалу для того, чтобы уметь выстраивать доверительные отношения с обучающимися.

Роль и особая необходимость применения стратегий активного слушания во взаимоотношениях родителей и их детей, а также учителей и их учеников являются основой исследований психолога Ю. Б. Гиппенрейтер. Под активным слушанием подразумевается особая техника, которая позволяет наладить контакт между взрослым и ребенком, используя вербальные и невербальные коммуникативные средства [Гиппенрейтер, 2017]. В контексте формирования профессионально-коммуникативных стратегий будущего учителя ИЯ речь идет о формировании умений аудирования и их взаимосвязи с активным слушанием, что позволит создать в классе обстановку, в которой обучающиеся чувствуют, что их слушают и слышат, что их мнения и реакции важны, что учитель ведет себя с ними искренне.

Исследования в области педагогической конфликтологии послужили основой формирования второй подгруппы стратегий. Конфликты на уроках могут носить разный характер и в зависимости от профессиональной подготовки учителя могут положительно сказаться на взаимоотношениях между обучающим и обучающимися и на процессе обучения в целом. Так Н. А. Соколова и Н. В. Сиврикова в своем исследовании подчеркивают важность изучения и понимания причин, которые влияют на возникновения конфликтов, а также уделяют особое внимание изучению типологии конфликтных личностей и возможных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, свойственных определенным типажам [Соколова, 2023]. Овладение данными стратегиями поведения напрямую взаимосвязано с высоким уровнем сформированности у будущего учителя ИЯ рефлексивных умений.

Одной из наиболее важных категорий в конфликтологии и, в частности, в педагогической конфликтологии является динамика развития конфликта. А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов выделяют два основных периода протекания конфликта: латентный и открытый периоды [Анцупов, 2000]. И. А. Курочкина и О. Н. Шахматова дополнили и расширили данную периодизацию: предконфликтный этап, этап осознания ситуации как конфликтной, этап открытого конфликтного взаимодействия и стадия разрешения конфликта [Курочкина, 2013]. Каждый этап развития конфликтной ситуации характеризуется определенными действиями участников конфликта: учитель и ученики, ученики и ученики. И. А. Рудакова, С. В. Жильцова, Е. А. Филипенко в своем пособии рассматривают четыре основные стадии развития конфликта, которые представляются наиболее универсальными из представленных ранее классификаций, что позволило сформулировать следующие четыре стратегии действий учителя ИЯ в рамках стратегий построения доверительных отношений с каждым обучающимся: стратегия распознавания конфликтной ситуации (предконфликтная стадия), стратегия регулирования конфликтной ситуации (стадия развития конфликта), стратегии разрешения конфликтной ситуации (стадия разрешения конфликта), стратегии урегулирования последствий конфликтной ситуации (послеконфликтная стадия) [Рудакова, 2005].

Наряду с высоким уровнем сформированности умений рефлексии, владением конкретными стратегиями поведения в рамках каждой стадии развития конфликта, учителю ИЯ необходимо развивать организационно-коммуникативные способности и уметь реализовывать их как на родном, так и на иностранном языке [Крутецкий, 1980]. Например, высокоразвитая педагогическая наблюдательность, которая входит в состав ранее упомянутой группы способностей, поможет учителю распознать назревающий конфликт (предконфликтная стадия) и позволит избежать дальнейшей его эскалации. В условиях уже протекающего конфликта педагогический такт и суггестивная способность педагога способствуют быстрому и благоприятному разрешению конфликтной ситуации (стадии развития и разрешения конфликта), а хорошо сформированные организаторские и коммуникативные способности помогут учителю удостовериться в том, что все участники конфликта разрешили имеющиеся разногласия и сделали необходимые выводы, соответствующие для каждой вовлеченной стороны.

Таким образом, представляется возможным сделать несколько выводов: во-первых, необходимо продолжить изучение профессионально-коммуникативных стратегий построения доверительных отношений с каждым обучающимся и исследование умений и способностей, которые входят в эту группу стратегий, а также разработать методы и приемы их формирования у будущих учителей ИЯ. Во-вторых, в условиях меняющейся и развивающейся системы образования Российской Федерации, признающей ведущую роль коммуникативного взаимодействия между учителем и учеником и роль учителя как организатора данной коммуникации, стоит рассмотреть профессионально-коммуникативные стратегии построения доверительных отношений с каждым обучающимся как основу определения содержания обучения студентов лингводидактических профилей.

Список литературы

1. *Анцупов А.Я.* Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Ширилов. М.: Юнити, 2000.
2. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Большая книга общения с ребенком / Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Издательство АСТ, 2017.
3. *Коренев А.А.* Коммуникативные виды деятельности как часть профессионально-коммуникативной компетенции языкового педагога // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 152–163.
4. *Коренев А.А.* Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 97–121.
5. *Курочкина И.А.* Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013.
6. *Крутецкий В.А.* Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980.
7. *Пассов Е.И.* Урок Иностранного языка / Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Сургут: Лингва, 2022.
8. *Соколова Н.А.* Педагогическая конфликтология: учебно-методическое пособие / Н.А. Соколова, Н.В. Сиврикова; Министерство просвещения Российской Федерации; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2023.
9. *Соловова Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004.
10. *РИА НОВОСТИ* [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20241005/matvienko-1976464998.html?ysclid=m43050h2gz362028475> (дата обращения: 30.11.2024).
11. *Рудакова И.А.* Конфликтология для педагогов / И.А. Рудакова, С.В. Жильцова, Е.А. Филипенко. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005.

СЦЕНАРНЫЙ ПОДХОД КАК СТИМУЛ РОСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Вопросы совершенствования профессионального мастерства преподавателей иностранного языка приобретают особую актуальность в свете развития современных технологий, что диктует необходимость использования эффективных подходов для качественной подготовки будущих специалистов. Цель статьи рассмотреть влияние внедрения сценарного подхода в обучении магистрантов профессиональному иностранному языку на деятельность преподавателя. Описаны особенности сценарного подхода в обучении профессиональному иностранному языку и его связь с областью педагогического дизайна. Анализируется готовность преподавателей к использованию сценарного подхода, преимущества и трудности его применения. Изучается необходимость реализации современных педагогических технологий, предъявляющих новые требования к мастерству и компетенциям преподавателя и, в то же время, побуждающих преподавателя к дальнейшему творчеству и профессиональному развитию.

Ключевые слова: сценарный подход, сценарий, педагогический дизайн, профессиональная готовность, профессиональное мастерство, искусственный интеллект, профессиональные компетенции.

Подготовлено в рамках проекта «Сценарный подход в обучении магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения» – победителя грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2023/2024

Введение. Одна из наиболее актуальных проблем в области преподавания иностранного языка в современном вузе связана с поиском наиболее эффективных подходов, позволяющих успешно связывать процесс обучения иностранному языку с будущей профессией для качественной подготовки будущих специалистов. Необходимость внедрения новых образовательных технологий и современных подходов, важными характеристиками которых являются практико- и профессионально-ориентированная направленность, а также междисциплинарность [Чекун, 2023], способствует развитию инновационной деятельности [Закон «Об Образовании в Российской Федерации»] преподавателей вуза, которая, с одной стороны, стимулирует профессиональное мастерство преподавателей, а с другой стороны, отвечает требованиям современного поколения студентов.

Одним из инновационных и практико-ориентированных подходов в области современного образования является сценарный подход, который используется: 1) для прогнозирования развития образования в ближайшем будущем; 2) для включения в обучение различным дисциплинам. В первом случае, «сценарный подход позволяет выявить позитивные и негативные альтернативы постнеклассического образования» и «предвидеть появление актуальных проблем» в образовательной сфере [Дроботенко, 2010: 25]. Во втором случае, используется образовательный потенциал данного подхода и с помощью сценариев создается профессиональная среда, способствующая развитию как языковых, речевых, аналитических умений, так и профессиональных, коммуникативных умений [Чекун, Лопатинская, 2024].

В проводимом исследовании сценарный подход рассматривается в обучении профессиональному иностранному языку магистрантов Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. Практика обучения профессиональному иностранному языку в магистратуре показывает, что образовательные возможности сценарного подхода не используются в достаточной степени. В связи

с этим обращение к теме сценарного подхода при обучении иностранному языку представляется крайне актуальным и необходимым, как для студентов магистратуры, так и для преподавателей.

Профессиональная деятельность преподавателей, использующих сценарный подход, тесно связана с их инновационной деятельностью и предполагает редизайн технологии обучения профессиональному иностранному языку в магистратуре; разработку проблемных ситуаций и сценариев, представляющих «процедуру педагогического дизайна» [Дроботенко, 2010: 25]; разработку методики проведения сценарного анализа на изучаемом языке; реализацию «четко очерченного содержания отдельных, не связанных между собой дисциплин» [Дроботенко, 2010: 27]. Однако в ранее проводимых исследованиях инновационная деятельность современного преподавателя, реализующего сценарный подход, недостаточно полно представлена и требует дальнейшего изучения.

Цель статьи – рассмотреть соотнесенность сценарного подхода в вопросах разработки профессиональных проблемных ситуаций и сценариев с областью педагогического дизайна, уточнить понятие «профессиональное мастерство», профессиональные умения преподавателя, формирующиеся в результате инновационной работы по редизайну технологии обучения профессиональному иностранному языку магистрантов.

Обзор литературы. Сценарный подход в преподавании иностранных языков. На данном этапе развития современного образования именно сценарный подход представляется наиболее перспективным в преподавании профессионального иностранного языка, поскольку способен оптимизировать процесс обучения профессиональному иностранному языку, создавая динамичную и интерактивную обучающую среду, воспроизводящую профессиональную деятельность.

Сценарии, составляющие основу данного подхода, отражают реальные проблемы, с которыми магистранты могут столкнуться в их профессиональной деятельности. Сценарии обогащают содержание обучения иностранному языку в магистратуре и являются мощным мотивирующим инструментом для использования профессионального иностранного языка магистрантами.

Задачи, стоящие перед магистрантами, изучающими профессиональный иностранный язык на основе сценарного подхода включают: участие в обсуждении на изучаемом языке различных вариантов сценариев от наиболее вероятного (базового) и наилучшего (оптимистического) до наименее приемлемого (пессимистического); разработка и обсуждение What if ... сценариев; поиск дополнительной информации на иностранном языке по обсуждаемой проблеме с использованием цифровых технологий, включая инструменты искусственного интеллекта; выводы и обоснование решений по предложенным сценариям; подготовка презентаций по обсуждаемой проблеме.

Что касается деятельности преподавателей, реализующих сценарный подход в обучении магистрантов, то их деятельность предусматривает разработку сценариев и проблемных ситуаций, что, по мнению исследователей, относится к области педагогического дизайна [Дроботенко, 2010], которая:

- связана с проблемами проектирования, сочетающего элементы творчества и педагогической инновационной деятельности, направленной на создание новых или трансформацию имеющихся объектов сферы образования [Алисов, 2011: 63];
- представляет процесс преобразования информации в рамках определенной предметной области в образовательный контент [Вайндорф-Сысоева, 2023: 8].

Разрабатываемые преподавателями проблемные ситуации и сценарии в процессе обучения профессиональному языку в магистратуре должны максимально отражать направление магистратуры и выступать средством, которое создает профессиональную образовательную среду, воспроизводящую атмосферу реальной работы.

Для создания сценариев и проблемных ситуаций в рамках сценарного подхода преподаватели опираются на принципы педагогического дизайна: принцип научности, предполагающий использо-

вание научно обоснованных и проверенных на практике приемов и методов организации учебного материала; принцип наглядности, связанный с использованием различных каналов восприятия; принцип опоры на деятельностный подход к процессу обучения; принцип непрерывности и последовательности, предполагающий логичность изложения изучаемого материала; принцип доступности, включающий эргономичность восприятия учебного материала и его соответствие зоне ближайшего развития обучаемого [Абызова, 2010: 15].

Интеграция идей педагогического дизайна при реализации сценарного подхода в процессе преподавания иностранного языка способствует расширению и обогащению содержания обучения профессиональному иностранному языку комплексом профессиональных сценариев, укреплению междисциплинарных связей.

Важно отметить, что в качестве классической модели педагогического дизайна для проектирования учебного курса выступает ADDIE модель (analysis, design, development, implementation, evaluation) [Вайндорф-Сысоева, 2023: 9]. В соответствии с данной моделью выстраивается процесс построения курса профессионального иностранного языка для магистрантов на основе сценарного подхода, включающий следующие этапы: 1) постановка целей и задач, анализ учебного плана и программ, консультации с экспертами, изучение целевой аудитории; 2) разработка тематического плана курса; 3) разработка проблемных ситуаций, сценариев; 4) практическая апробация разработанных учебных материалов; 5) оценка сформированных умений и компетенций магистрантов.

Для повышения эффективности занятий на основе сценарного подхода необходимо использовать современные цифровые технологии, включая искусственный интеллект. Инструменты генеративного искусственного интеллекта повышают интерес к выбранной специальности и тем самым способствуют формированию профессиональных умений и компетенций у магистрантов [Чекун, Лопатинская, 2024: 71].

Проведенный анализ сценарного подхода и его взаимосвязь с педагогическим дизайном высвечивает задачи, стоящие перед преподавателем профессионального иностранного языка в магистратуре, связанные с методической разработкой курса на основе сценарного подхода, подбором нужного профессионального материала, разработкой проблемных профессиональных ситуаций и сценариев, мониторингом и оцениванием прогресса обучающихся в области владения профессиональным иностранным языком и умения использовать его в дискуссиях при разработке сценариев, а также в различных ситуациях профессионального общения.

Профессиональная готовность и профессиональное мастерство преподавателя иностранных языков. Новые задачи требуют от преподавателя в первую очередь, готовности к инновационной деятельности, высокого уровня мотивации к реализации новой технологии, креативности, гибкости; умения анализировать свою профессиональную деятельность и возникающие трудности, искать и находить пути их преодоления [Халудорова, 2020: 4].

Выстраивая обучение магистрантов иностранному языку на основе сценарного подхода, преподаватель может столкнуться с определенными сложностями. Для успешной разработки проблемной профессиональной ситуации, а также оценки предложенных студентами сценариев преподаватель должен хорошо разбираться в деталях и тонкостях будущей профессиональной деятельности студентов определенного направления подготовки. В то же время, преподаватель иностранных языков не может быть специалистом по всем направлениям, с которыми он работает. Решением возникшей проблемы стало использование возможностей искусственного интеллекта в ходе редизайна технологии обучения магистрантов иностранному языку профессионального общения. Системы искусственного интеллекта не только помогают разработать профессиональную проблемную ситуацию, лежащую в основе сценарного подхода, но и предложить варианты развития данной ситуации, которые студенты могут сравнить со своими сценариями в ходе дебрифинга. Таким образом, противоречие между требова-

ниями, предъявляемыми к преподавателям в условиях реализации сценарного подхода и имеющимся у них компетенциям, в значительной степени посодействовало активному применению искусственного интеллекта не только для разработки сценариев, но и в образовательном процессе в целом.

Мы разделяем точку зрения М.В. Кларина, утверждающего, что проблема профессиональной готовности педагога к инновациям связана с его личностной позицией [Кларин, 2018]. Готовность к инновациям начинается с осознания их необходимости, выявлении затруднений, неудовлетворенности текущим состоянием дел, т. е. инновация должна быть личностно значимой для преподавателя. В этом случае она становится стимулом для саморазвития педагога и роста его профессионального мастерства.

Педагогическое мастерство трактуется как широкий спектр владения педагогическими методами и приемами, педагогическими умениями и навыками [Якушева, 2011]; как совокупность личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности [Никитина, 2004: 36]; высокий уровень овладения педагогической деятельностью, комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие [Коджаспирова, 2000: 78].

Как видно из приведенных выше определений, в педагогической литературе нет единства в трактовке понятия «педагогическое мастерство». Однако, основываясь на данных трактовках можно выделить основные элементы, составляющие основу педагогического мастерства и рассматривать его как осуществление педагогической деятельности на высоком уровне, основанное на компетенциях, личностных качествах и профессиональном творческом опыте преподавателя, ведущее к достижению поставленных педагогических целей.

Реализация сценарного подхода в обучении магистрантов иностранному языку профессионального общения ставит преподавателя в новые для него условия, требует формирования новых умений и навыков, совершенствования профессиональных компетенций:

- лингвистической (профессиональная терминология разных направлений подготовки магистрантов);
- методической (редизайн технологии на основе сценарного подхода, овладение технологией);
- организационной (организация работы студентов по обсуждению сценариев);
- информационно-коммуникационной (использование ИКТ, в том числе искусственного интеллекта для разработки профессиональных проблемных ситуаций).

Таким образом, при условии психологической готовности педагога к использованию новой образовательной технологии он приобретает новый опыт творческой профессиональной деятельности, который выступает как стимул личностно-профессионального роста, а также как механизм саморазвития в профессиональной сфере.

В настоящее время проводится экспериментальная работа по использованию сценарного подхода в преподавании профессиональному иностранному языку студентам магистратуры.

Список литературы

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 3. № 3. С. 12–16. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-ponyatie-predmet-osnovnye-kategorii> (дата обращения: 28.11.2024).
2. Алисов Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: Дисс. ... д-ра пед. наук. Курск, 2011.

3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Воробчикова Е.О. «Педагогический дизайн» как системообразующая категория: подходы и определения // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 1. С. 3.
4. Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С. Современные подходы к исследованию образования в постнеклассической перспективе // Философия образования. 2010. № 4. С. 22–29.
5. Закон «Об Образовании в Российской Федерации» Статья 20 ФЗ-272 Об Образовании. [Электронный ресурс]. URL: <https://zakonobobrazovanii.ru/glava-2/statya-20> (дата обращения: 28.11.2024).
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. М: Луч, 2018.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Academia, 2000.
8. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. М.: Академия, 2004.
9. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; под общей редакцией П.И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004.
10. Халудорова А.В., Халудорова Л.Е. Профессиональный рост учителя: точка зрения // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN520.pdf> (дата обращения 15.11.2024).
11. Чекур О.А., Лопатинская В.В. Редизайн технологии обучения магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения на основе сценарного подхода // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 69–80.
12. Чекур О.А. Сценарный подход к обучению иностранному языку магистрантов для совершенствования их профессиональных компетенций // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 75–88.
13. Якушева С.Д. Педагогическое мастерство как условие развития инновационной деятельности образовательного учреждения // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2011. № 4. С. 60–76.

FROM THEORY TO PRACTICE: ADDRESSING ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION CHALLENGES FOR SUBJECT TEACHERS IN ALGERIA

Abstract. This article examines the challenges and opportunities of implementing English Medium Instruction (EMI) for subject teachers at Statistics and Mathematics Departments, Batna 2 University, Algeria. Findings highlight significant gaps in EMI training, underscoring the need for targeted professional development. Teachers expressed a strong desire for training and resources, with language proficiency, especially technical vocabulary, identified as crucial for teaching complex concepts. While benefits like fostering an English-speaking environment were acknowledged, challenges such as limited resources, pedagogical adaptation, and balancing EMI with local language instruction were noted. The study emphasizes the importance of tailored support and professional development to successfully integrate EMI in Algeria's education system.

Key words: English Medium Instruction; Teacher Training.

Introduction. In the era of globalization, the demand for professionals proficient in English, particularly for specialized applications in international cooperation, industry, commerce, technical fields, and academia, has grown significantly. As the dominant lingua franca, English is essential for cross-border collaboration, accessing global research, and contributing to international knowledge exchange. This trend has spurred the internationalization of universities, including in Algeria, where higher education institutions are aligning with global academic standards to prepare students, educators, and professionals for competitive global markets. English as a Medium of Instruction (EMI) plays a critical role in equipping graduates with the linguistic and professional skills needed for success in these contexts.

Breeze and Guinda emphasized that the shift to EMI is crucial for universities to adapt to a changing world, both in content and teaching methods, though it must be accompanied by “principled reflection” to ensure its effectiveness [Breeze & Guinda, 2021]. EMI provides an opportunity for lecturers to reassess traditional practices and adopt new communication methods in a global context, supporting the exchange of ideas and fostering personal and professional growth [Breeze & Guinda, 2021: 257]. However, in Algeria, the implementation of EMI faces significant challenges due to sociocultural and pedagogical factors, as English lacks the same level of social and contextual support as French [Ali, Holi, Scatolini, Saleem, Alhassan & Curle, 2022]. Despite this, multilingual environments in Algeria have shown potential for EMI adoption, with some students viewing EMI and English as a way to move beyond the country's French colonial legacy.

Addressing the challenges of implementing EMI in Algeria is crucial for ensuring successful transition and long-term outcomes. By identifying these obstacles, stakeholders can develop strategies to improve teaching quality, equip educators with the necessary linguistic and pedagogical skills, and align instruction with students' needs. Overcoming these challenges promotes acceptance of EMI, reduces resistance, and ensures equitable access to education in a multilingual context. It also supports universities' internationalization goals, helping graduates compete globally and creating a sustainable foundation for EMI.

Objectives of the Article. The study aims to identify linguistic, pedagogical, and institutional challenges subject teachers face in using English for instruction, evaluate their English proficiency and readiness to teach complex concepts, and explore their attitudes toward EMI, including its benefits, drawbacks, and impact on teaching and learning. It seeks to propose solutions like teacher training, resource development, and phased EMI implementation to improve its effectiveness in education.

Theoretical Framework:

a. **Discuss the theoretical foundations of EMI.** Macaro, Curle, Pun, An, and Dearden [2018], indicated that there is no clear definition of English Medium Instruction (EMI) in the literature. Some researchers, like Başıbek, Dolmacı, Cengiz, Bür, Dilek, and Kara [2014] Karakaş [2015], and Kirkgöz [2009], avoid defining EMI, while others have differing opinions on its meaning. This lack of consensus complicates the understanding and implementation of EMI in educational contexts, raising questions about its effectiveness and methodologies. Yet, despite the asymmetrical conception of EMI among researchers, there seem agreement about it in the sense it refers to the use of English to teach academic subjects in non-English-speaking contexts, driven by the globalization of education and the need to prepare students for participation in international academic and professional communities. The theoretical basis for EMI rests on key principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English for Specific Purposes (ESP), which emphasize the integration of language learning with subject-specific knowledge.

Additionally, unlike CLIL, which posits that language and content learning occur simultaneously, making it an effective framework for EMI, particularly in technical and professional disciplines, EMI focuses solely on teaching content or, in other words, it is a content-dominant objectives. Macaro [2018: 38] attributes the confusion surrounding EMI to the “blurred boundaries” between EMI and other related approaches, such as English as a Foreign Language (EFL), English for Academic Purposes (EAP), ESP, Content-Based Instruction (CBI), immersion, and CLIL. To clarify this ambiguity, Macaro [2018] created a continuum of these terms, where the primary factor determining their position is the emphasis placed on learning goals like content and language. The following diagram by Macaro [2018] illustrates the differences.

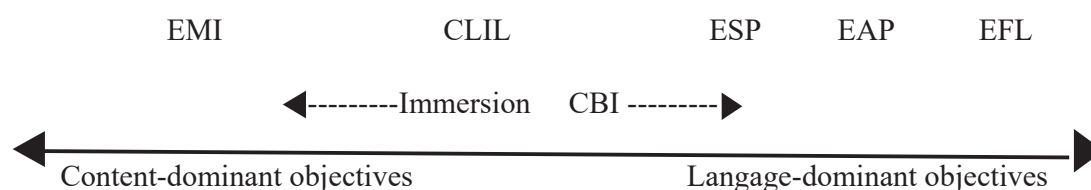


Figure 01: Language content continuum from *English Medium Instruction: Content and Language in Policy and Practice* (p. 29), by E. Macaro, 2018, Oxford University Press.

b. **Subject Teachers Professional Language Training.** Tracing back the history, language-teaching methodologies is an ongoing process, teachers training, has been gaining also a paramount importance, however, if you go through the domestic literature review, subject teachers professional language training is a discarded area of research, especially the kind of training that has a relation to EMI. To illustrate that, in their article, Prabjandee and Nilpirom [Prabjandee, Nilpirom, 2022] demonstrated that EMI teachers encounter difficulties due to the lack of consultation and adequate professional development when transitioning to EMI programs. Teacher training programs are designed to equip educators with essential knowledge and skills, including subject matter expertise, effective teaching methods, classroom management, and student assessment practices. These programs help teachers meet state and national education standards, ensuring consistent quality in teaching across different regions. They also promote inclusivity by preparing educators to address diverse student needs and foster supportive learning environments. Additionally, such programs play a crucial role in addressing teacher shortages by attracting and training individuals to meet the demand for qualified educators in underserved areas [School Success Makers].

As discussed above, uncovering and identifying the challenges faced by subject teachers is essential for informing educators and trainers. This process enables them to address these issues effectively and make well-informed decisions.

Methodology. This research utilized an online questionnaire to gather data on the challenges faced by subject teachers, specifically at Statistics and Mathematics Departments, Batna 2 University, Algeria. The

questionnaire, developed in English, consisted of 25 questions across six sections, incorporating Likert scale items and open-ended questions to assess participants' demographics, language proficiency, perceptions of EMI, challenges, and use of technology in teaching. It was administered to 15 willing teachers from the Departments of Statistics and Mathematics, with feedback gathered from peers prior to distribution to ensure reliability. The data were analyzed both quantitatively and qualitatively, revealing key insights into the need for language training, bilingual resources, and technical support, as well as teachers' views on EMI's impact on students' academic and professional readiness.

Field Work Results. This analysis delves into the key findings from the questionnaire responses, organized into distinct sections for clarity. The demographic section provides an overview of participants' profiles, such as age, experience, and qualifications, offering context for their perspectives. The language proficiency and preferences section highlights teachers' current abilities and their attitudes toward EMI. The challenges section identifies the main obstacles faced by teachers, while the support and training section outlines their expressed needs for resources and professional development. Finally, the attitudes toward EMI section evaluates participants' views on its implementation and potential impact, setting the stage for recommendations to address the identified gaps.

a. Demographics Analysis. The demographic data reveals that most respondents are mid-career professionals with 10–15 years of experience and advanced academic qualifications, primarily PhD holders. This indicates that the sample consists of highly experienced educators, making their insights on EMI adoption particularly valuable.

b. Language Proficiency and Preferences. The results reveal significant language barriers among subject teachers, with no respondents fluent in English and only 6.7% at an advanced level. While 20% prefer English for instruction, French remains dominant (46.7%) due to its historical role in Algerian academia. Arabic, preferred by 20%, holds cultural importance. Though 40% have some experience teaching in English, many have limited exposure, and 33.3% have none. Confidence in teaching technical content in English is moderate, with 66.7% somewhat confident, highlighting the need for technical English training. Many teachers are willing to adopt EMI, showing motivation to overcome these challenges. Tailored training programs are essential for bridging these gaps.

c. Identified Challenges

What challenges do you face (or expect to face) when teaching your subject (Module) in English? (Select all that apply)

15 responses

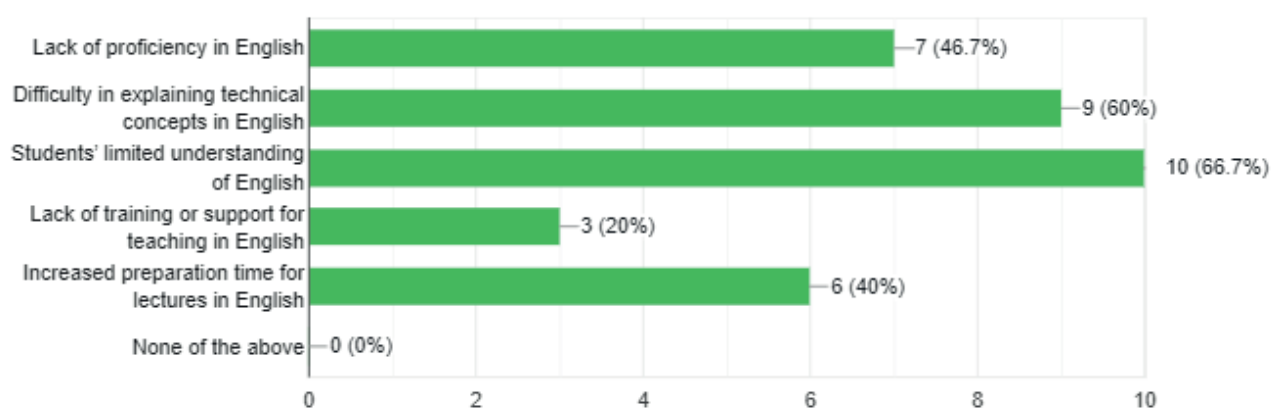


Figure 03: Challenges faced/ expected to be faced when teaching subject in English

The challenges identified highlight the dual burden of explaining technical concepts in English and lack of proficiency in English. Teachers struggle with their own English proficiency and with the limited

availability of materials. Notably, 66.7% of respondents emphasized the students' limited understanding of English as a prevalent challenge.

d. Support and Training Preferences. Respondents overwhelmingly supported targeted teacher training, particularly in language skills, with 66.7% identifying this as a critical need. Additionally, bilingual resources and translation tools emerged as important aids, indicating that a hybrid approach may ease the transition to EMI for both teachers and students.

e. Attitudes towards EMI Implementation. The survey results show a generally positive attitude towards EMI, with most respondents recognizing its potential benefits, especially for international competitiveness. However, there are some concerns, and a significant portion is unsure about the practical outcomes. While many support a gradual implementation of EMI, there is also some resistance to a rapid shift, reflecting the need for careful consideration of how to introduce these changes effectively.

5. Discussion and Interpretation. The findings of this study reveal significant challenges faced by subject teachers in Algeria when implementing EMI, especially in the fields of Statistics and Mathematics. These challenges can be categorized into three major areas:

- **Language Proficiency and Barriers:** Many teachers lack the requisite English language proficiency to teach complex subjects effectively. Teachers reported difficulty in explaining technical concepts in English and addressing students' comprehension issues due to language barriers. This highlights the urgent need for specialized language training that focuses on technical vocabulary and subject-specific communication skills.

- **Pedagogical and Methodological Issues:** Teachers expressed concerns over insufficient training on EMI methodologies. Most participants had not received formal training or support to transition effectively into EMI environments. This lack of preparedness limits their ability to adopt innovative teaching strategies, hindering student engagement and learning outcomes.

- **Lack of Resources and Support** The study identified a lack of teaching materials and technological tools adjusted to EMI contexts. Teachers emphasized the absence of bilingual resources, multimedia tools, and technical support, which are critical for effective EMI implementation. Moreover, increased preparation time for EMI lectures was reported as a significant challenge.

7. Recommendations. To address challenges in implementing EMI, solutions include specialized training programs combining language and pedagogical strategies, development of bilingual resources, and integration of modern technologies like interactive whiteboards and AI. Collaborative support systems, such as peer mentoring and faculty partnerships, can bridge gaps. A gradual implementation, starting with bilingual classes or English-only resources, is recommended for smoother transitions.

Conclusion. This study highlights the pressing need for systematic support to implement EMI in Algerian universities effectively. Teachers face numerous obstacles, including limited English proficiency, inadequate pedagogical training, and insufficient resources. These challenges hinder the potential benefits of EMI, such as enhancing students' global competitiveness and access to international research. By addressing these challenges through targeted training, resource development, and collaborative support, Algeria can pave the way for a more effective EMI implementation. This will not only improve teaching and learning outcomes but also position Algerian universities as competitive players in the global academic avenue. Future research should explore student perspectives, the impact of EMI on learning outcomes, and longitudinal studies to track the progress of EMI adoption over time.

References

1. *Ali H., Scatolini S.S., Alhassan A., Curle S.* English-Medium Instruction in Higher Education in the Middle East and North Africa: Policy, Research and Pedagogy. 2022.
2. *Başıbek N., Dolmacı M., Cengiz B. C., Bür B., Dilek Y., Kara B.* Lecturers' perceptions of English medium instruction at engineering departments of higher education: A study on partial English medium

instruction at some state universities in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 116. P. 3073–3078.

3. *Breeze R., Guinda C.S.* Teaching English-Medium Instruction Courses in Higher Education: A Guide for Non-Native Speakers. Bloomsbury Publishing, 2021.

4. *Karakas A.* Orientations towards English among English-medium instruction students. *Englishes in Practice*. 2015. No. 2 (1). P. 1–38.

5. *Kirkgöz, Y.* Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*. 2009. No. 14 (1). P. 81–93.

6. *Macaro E.* English medium instruction: Content and language in policy and practice. Oxford University Press, 2018.

7. *Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J.* A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*. 2018. No. 51 (1). P. 36–76.

8. *Prabjandee D., Nilpirom P.* Pedagogy in English-Medium Instruction (EMI): Some recommendations for EMI teachers. 2022.

9. School Success Makers. The importance of teacher training programs. 2024. URL: <https://schoolsuccesmakers.com/the-importance-of-teacher-training-programs/>.

**3. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
И ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Данная статья затрагивает актуальные вопросы, связанные с искусственным интеллектом и его влиянием на коммуникацию, а также возможностями использования его в обучении иностранным языкам. В силу уникальности человеческого мозга, а также благодаря его способности создавать совершенно новые понятия и идеи, технологии искусственного интеллекта все еще не в состоянии воссоздать его структуру и функциональность, хотя в последнее десятилетие в этой области происходят значительные подвижки. В связи со стремительным развитием машинного обучения и нейронных сетей дальнейшее влияние новых технологий на язык, образование и коммуникацию является неизбежным.

Ключевые слова: алгоритм, глубокое обучение, изучение языка, искусственный интеллект, коммуникация, машинное обучение, нейронные сети.

Уникальное средство коммуникации, не имеющее аналогов в мире природы, человеческий язык привлекает большое внимание не только лингвистов, литературоведов и просто любителей языкознания, но и специалистов в области информационных технологий. Последние пытаются создать интеллектуальную машину, способную взаимодействовать с человеком так же, как человек общается с другими людьми [Frankish, Ramsey, 2014]. До недавнего времени искусственный интеллект выдавал в основном бессвязный набор слов, но сегодня новые технологии, такие как виртуальные помощники и чат-боты, способны не только понимать запросы пользователей, но и полноценно общаться с ними. Это приводит к росту использования искусственного интеллекта в различных сферах человеческой деятельности, таких как управление, инженерия, здравоохранение, бизнес и финансы, искусство и т. д. Он становится неотъемлемой частью повседневной жизни, оказывая на нее большое влияние и тем самым воздействуя на человеческий язык. Безусловно, сегодняшние технологии не похожи на идеи, в прошлом выдвинутые такими писателями-фантастами, как Филипп К. Дик или Айзек Азимов, не имея ничего общего с их представлениями о компьютерах и робототехнике. Однако слова о значительном прогрессе машинного обучения отнюдь не являются художественным преувеличением.

Что касается коммуникативной стороны проблемы, то эти технологии развились и продолжают совершенствоваться благодаря достижениям в области обработки естественного языка (Natural Language Processing, NLP) и генерации естественного языка (Natural Language Generation, NLG) – подобластей исследований искусственного интеллекта, целью которых является обработка человеческой коммуникации, таким образом чтобы машины могли понимать человеческий язык и создавать на нем сообщения [Allen, 2003].

В отличие от человека, искусственный интеллект может быстро и эффективно поглощать и обрабатывать неограниченное количество данных. Это касается и изучения языков: цифровые переводчики из сокращенных, неуклюжих и иногда полных нелепых соответствий словарей превратились в профессиональные инструменты, старательно догоняющие человека по уровню владения языком. Поиск в Интернете, чтение иностранной литературы и пролистывание новостных лент, а также просмотр видеоконтента и общение с людьми из любой точки земного шара сегодня не представляют такой сложности, как всего десять лет назад. Кроме того, искусственный интеллект помогает нам работать с редкими языками, упрощая доступ к корпусу написанных на них текстов и создавая инструменты их анализа и обработки.

С другой стороны, это может привести к тому, что все меньше людей будут изучать новые языки и станут полностью полагаться на свои смартфоны и ноутбуки (и, возможно, на умных помощников, вроде голосового переводчика, встроенного в приложение Skype, который уже позволяет пользователям общаться без малейшего знания иностранного языка и при этом не обращаться к словарям). Безусловно, это создает трудности в плане мотивации обучающихся, часть из которых не видит большого смысла в изучении иностранных языков, и вследствие этого преподавателям общеобразовательных школ и высших учебных заведений приходится прикладывать дополнительные усилия при разъяснении практической пользы владения иностранными языками в современных реалиях. В подобной ситуации невозможно бороться с прогрессом, поскольку обучающиеся так или иначе обращаются и продолжают обращаться к новейшим технологиям при выполнении различных заданий: на сегодняшний день искусственный интеллект предоставляет не только автоматический перевод текстов различной сложности, но и, если речь идет о популярном ныне ChatGPT, способен выполнять другие типы заданий, таких как выбор подходящих словоформ, сопоставление синонимов и т. д., хотя качество такой работы нередко оставляет желать лучшего. Тем не менее уровень виртуальных помощников становится лучше от версии к версии, и, вполне логично предположить, что, как и в случае со словарями и переводчиками, накопление все большего количества материалов приведет к улучшению достижений искусственного интеллекта в такого рода заданиях.

Необходимо, помимо разумного ограничения использования инструментов искусственного интеллекта на занятиях, адаптировать традиционные методики преподавания к новым веяниям. Каким именно образом это произойдет в ближайшем будущем – еще предстоит решить специалистам в области изучения иностранных языков, преподавателям и методистам. На сегодняшний же день ускорение поиска разнообразных материалов, включая научные публикации или обучающие видео, все более совершенные словарные статьи в многочисленных онлайн-переводчиках, например, Яндекс.Перевод, DeepL или Google Translate, тесты на определение уровня владения иностранным языком или же его отдельными аспектами, возможность практиковать разговорную речь в беседах с носителями языка, которые могут находиться в удаленных точках мира, но выходят на связь, благодаря мессенджерам и телекоммуникационным программам, в немалой степени помогают как обучающимся, так и преподавателям.

Тем не менее на данный момент технологии не способны понять такие важные стилистические тонкости, как контекст или подтекст, диалект и сленг, ирония или юмор. Это означает, что искусственный интеллект может справиться – иногда даже блестяще – с лексикой и грамматикой, но не до конца понимает, что именно он «говорит». Во что бы он ни превратился в дальнейшем, это все равно будет своего рода дополнительным «плагином», вспомогательным инструментом, очень полезным и удобным, но все еще далеким от совершенства [Sandry, 2015].

То же самое можно сказать и о голосовых помощниках, таких как Алиса, Маруся, Siri, Google Assistant, Cortana и т. д. Разработчики прилагают все усилия, чтобы приблизить их к естественным языковым процессам, но то, как мы с ними общаемся сегодня, не всегда устраивает пользователей. Последние нередко испытывают разочарование и даже раздражение из-за того, что им приходится повторять свои просьбы, видоизменять их, трансформируя предложения и выбирая более простые слова, которые должны произноситься медленно и четко. Это происходит из-за того, что искусственный интеллект ограничивается буквальной интерпретацией вопросов и не всегда видит разницу между несколькими значениями одной и той же лексической единицы. Более того, многие люди научились уточнять свои запросы к поисковым системам, но это не повлияло на их способ общения с другими людьми [Gunkel, 2012]. Алан Тьюринг, первым предложивший идею теста для компьютеров, чтобы проверить их способность имитировать человеческий разум, мог бы сказать, что нынешние машины все еще не могут сравниться с человеческим интеллектом.

Причина заключается в том, что человеческий мозг, представляющий собой биологическую нейронную сеть, – это гораздо больше, чем набор чистых математических алгоритмов, лежащих в основе искусственных нейронных сетей [Broussard, 2018]. До сих пор, несмотря на работы целых научно-исследовательских институтов, мало что известно о процессах в мозге, которые приводят человека путем проб и ошибок к правильным ответам, еще меньше мы можем сказать о моментах вдохновения или озарения, которые являются исключительной прерогативой человека. Глубокое обучение становится все лучше с каждым днем, благодаря когнитивными вычислениям и автоматизации процессов, но воспроизведение человеческого мозга – чрезвычайно сложная задача, а набор уравнений и строк кода не может создать ничего абсолютно нового, пользуясь исключительно тем массивом информации, что уже был задан человеческим интеллектом [Peter, Kühne, 2018].

Тем не менее не стоит недооценивать ценность такой работы, а также интенсивность последних исследований и следующих за ними технологических инноваций. Современное состояние искусственного интеллекта, используемого в рабочих и повседневных делах, а также в развлечениях, действительно велико, а говоря о темпах его развития, можно только искренне удивиться. Компьютерные технологии уже облегчили многие виды работ, а автоматизация повысила скорость, производительность и качество производства. Но есть и обратная сторона медали: этот прогресс приводит к сокращению рабочих мест. Это стало предметом глубокой озабоченности, когда такие эксперты в области информационных технологий, как Илон Маск и Стив Возняк, призывают приостановить эксперименты с искусственным интеллектом, заявляя, что «системы с интеллектом, способным конкурировать с человеческим, могут представлять глубокую опасность для общества и человечества» [Bengio, Russell, Musk et al., 2023].

Это может повлиять и на язык, хотя очевидно, что лингвистический аспект – меньшее из зол, которые несет с собой новый мир искусственного интеллекта. Как с развитием машинных технологий и последующими изменениями в повседневной жизни многие слова стали малоупотребительными или даже устаревшими, например, «извозчик» или «кучер», так и привычные современному человеку термины и понятия могут исчезнуть или превратиться в архаизмы, превратившись в словарную единицу в справочниках и исторической литературе.

Однако далеко не всякое воздействие искусственного интеллекта на наш язык является исключительно негативным. За последние несколько лет данные технологии произвели настоящую революцию, как в повседневной жизни, так и в корпоративном секторе, продемонстрировав способность писать программные коды, анализировать большие данные, создавать тексты, изображения, видео и т. д. На ряде платформ, таких как Microsoft Teams, используется функция текстовой расшифровки видеоконференций, позволяющей обратиться к содержанию виртуальной встречи без необходимости просмотра ее полной записи. В начале 2024 года российская компания МТС на своей платформе МТС Линк внедрила функцию подведения итогов мероприятия на основе искусственного интеллекта, когда участники получают краткую сводку о содержании видеовстречи. Помимо составления проектов документов и маркетинговых рассылок, искусственный интеллект может отвечать на сообщения в соответствии с рекомендациями компании, а также устранять присущие им негативный тон и эмоции. Например, подсказки, предлагаемые инструментами Gmail, имеют более позитивный тон, чем обычно используют люди [Brandtæg, Følstad, 2017]. По состоянию на 2017 год алгоритмические ответы составляли 12% всех сообщений, отправленных через Gmail, а это около 6,7 миллиарда писем, которые ежедневно пишет искусственный интеллект от нашего имени [Kraus, 2018]. Использование алгоритмических ответов увеличивает скорость общения и усиливает позитивный настрой речи, меняет как социальные отношения, так и язык, в результате чего собеседники оценивают друг друга как более дружелюбно настроенных и готовых к сотрудничеству [Hohenstein, Kizilcec, DiFranzo et al., 2023].

В то же время боты, автоматизированные программы, вступают в текстовое взаимодействие в социальных сетях, выдавая себя за людей, и влияют на тон и содержание такого речевого обмена. С другой стороны, люди часто достаточно хорошо понимают, когда, ввиду определенной шаблонности построения фраз и порой странной реакции на посты, сообщение исходит от искусственного интеллекта, и это не всегда вызывает у пользователей положительные эмоции. Большое количество работ в области взаимодействия компьютерных и социальных наук посвящено пониманию того, как системы искусственного интеллекта могут влиять на поведение человека [Rahwan, Cebrian, Obradovich et al., 2019]. Было обнаружено, что алгоритмические ответы могут влиять на то, как люди пишут сообщения, также пользователи считают, что само присутствие умных ответов влияет на то, как они общаются [Arnold, Chauncey, Gajos, 2020]. Однако мы не до конца понимаем, как воздействуют на наши социальные отношения с другими людьми и их восприятие, когда мы позволяем алгоритмам говорить от нашего имени.

Также следует в этой связи упомянуть вопросы кибербезопасности, когда, используя последние разработки в области высоких технологий, злоумышленники получают возможность воспроизводить поведение, в том числе речевое, человека, используя это для общения от его лица с другими и совершая действия преступного характера. Многими компаниями практикуется автоматический сбор данных, которые после хранятся в цифровом формате, а потому так или иначе персональная информация оказывается уязвимой для хакерских атак. Таким образом злоумышленники могут получить доступ не только к личным данным, но и к примерам речевой коммуникации, используя ее в дальнейшем в незаконных целях.

Таким образом, следует отметить, что дальнейшее влияние искусственного интеллекта на человеческий язык, преподавание иностранных языков и коммуникацию неизбежно, поскольку машинное обучение и изучение нейронных сетей развиваются все активнее. Мы не можем сказать, где предел таких исследований (если он вообще имеется), но они, несомненно, повлияют на то, как мы общаемся с другими людьми.

Список литературы

1. *Allen J.F.* Natural language processing // *Ralston A., Reilly ED, Hemmendinger D. (eds) Encyclopedia of Computer Science.* 4th ed. Chichester: Wiley, 2003. P. 1218–1222.
2. *Arnold K.C., Chauncey K., Gajos K.Z.* Predictive text encourages predictable writing // *Proceedings of the 25th International Conference on Intelligent User Interfaces*, 2020. P. 128–138.
3. *Bengio A., Russell S., Musk E., et al.* Pause Giant AI Experiments: An Open Letter. [Электронный ресурс]. URL: <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/> (дата обращения: 29.07.2024).
4. *Brandtzæg P.B., Følstad A.* Why People Use Chatbots // *International Conference on Internet Science*, 2017. P. 377–392.
5. *Broussard M.* Artificial Unintelligence: How Computers Misunderstand the World. Cambridge: MIT Press, 2021.
6. *Frankish K., Ramsey W.M.* The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
7. *Gunkel D.J.* Communication and artificial intelligence: opportunities and challenges for the 21st century. // *Communication+1*. 2012. No. 1.
8. *Hohenstein J., Kizilcec R.F., DiFranzo D. et al.* Artificial intelligence in communication impacts language and social relationships. *Sci Rep* 13, 5487. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-023-30938-9>, <https://doi.org/10.1038/s41598-023-30938-9> (дата обращения: 29.07.2024).

9. *Kraus R.* Gmail Smart Replies may be Creepy, but They're Catching on Like Wildfire. [Электронный ресурс]. URL: <https://mashable.com/article/gmail-smart-reply-growth/> (дата обращения: 29.07.2024).
10. *Peter J., Kühne R.* The new frontier in communication research: why we should study social robots // *Media and Communication*. 2018. No. 6 (3). P. 73–76.
11. *Rahwan, I., Cebrian, M., Obradovich, N. et al.* Machine behaviour. *Nature* 568, 477–486. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nature.com/articles/s41586-019-1138-y#citeas> (дата обращения: 29.07.2024).
12. *Sandry E.* *Robots and Communication*. New York: Palgrave Pivot, 2015.

ПОНЯТИЕ «АУТЕНТИЧНОСТЬ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация. Актуальной темой в обучении иностранным языкам стало понятие «аутентичности» в цифровую эпоху. В современной цифровой образовательной среде предлагается обратиться к трудам «доцифровых» теоретиков, которые придерживались мнения, что аутентичность не является неотъемлемой частью учебных материалов, а является фактором взаимодействия с аутентичными материалами обучающихся и выполняемых с их помощью задач. Подобная концепция аутентичности идеально встраивается в цифровую эпоху, где язык все больше и больше используется во взаимодействии со множеством различных интернет-медиа и мобильных приложений. Таким образом, автором утверждается, что в рамках концепции цифровой иноязычной аутентичности нужно обратиться именно к понятию взаимодействия с аутентичными цифровыми ресурсами, используемыми для решения дидактических задач при обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: аутентичное обучение, аутентичные методы, цифровые технологии, аутентичные цифровые материалы.

Аутентичность была излюбленной и горячо обсуждаемой темой с тех пор, как методика обучения иностранным языкам оказалась в центре внимания исследователей. Если сделать запрос в Интернете по теме «Аутентичность в обучении иностранным языкам», можно найти множество страниц со статьями, книгами и блогами об аутентичности, которые уходят в прошлое, например, к У. Риверсу и М. Темперли [Rivers, Temperley, 1978], а также У. Литтлвуду [Littlewood, 1981], известные работы Ф. Мишан [Mishan, 2005] и Гилмор [Gilmore, 2007], посвященные исследованию аутентичных материалов в обучении иностранным языкам. Внимание в значительной степени сосредоточилось на характеристиках и потенциальном значении аутентичного обучения, при этом основной акцент был сделан всеми перечисленными выше авторами на аутентичных текстах и заданиях [Богданова, 2023].

Если рассмотреть текст в качестве устного или письменного учебного образца, то большинство учебно-методических комплексов содержат тексты, которые нельзя назвать аутентичными. Язык намеренно адаптируется, чтобы помочь обучающемуся в его освоении. Однако Д. МакГарри [McGarry, 1995], Ф. Мишан [Mishan, 2005], А. Гилмор [Gilmore, 2007], С. Риллинг и М. Дантас Уитни [Rilling, Dantas-Whitney, 2009], Б. Томлинсон [Tomlinson, 2016] утверждают, что аутентичные тексты могут обеспечить глубокое погружение в изучаемый язык, что является предпосылкой для овладения им [Tomlinson, Masuhara, 2017]. Некоторые из вышеупомянутых исследователей А. Гилмор, У. Литтлвуд, отмечают, что подобное погружение в язык лучше мотивирует обучающихся, способствует развитию ряда коммуникативных компетенций и настроить их позитивно на изучение языка, используемого в текстах [Littlewood, 1981], [Gilmore, 2007].

Не все исследователи выступают за использование аутентичных материалов. Например, Х. Уиддоусон [Widdowson, 2000] У. Гуариенто и Е. Морли [Guariento, Morley, 2001], Р. Дэй [Day, 2003] отмечают, что обучающиеся могут испытывать трудности в понимании аутентичных материалов (особенно на начальных уровнях). Таким образом, они поддерживают создание текстов, которые упрощают понимание и фокусируют внимание на конкретном аспекте. Предлагается готовить студентов к чтению иноязычных текстов, сначала помогая им, например, представляя содержание

длинного аутентичного текста через короткие ключевые предложения, сокращая объемы текста и удаляя сложные конструкции. Можно предлагать прослушать обучающимся тексты довольно высокого уровня, обращая внимание на то, какой эффект они производят, прежде чем дать обучающимся возможность прочитать их.

Конечно, даже в доцифровую эпоху теоретики боролись с «иллюзией» аутентичности: «Аутентичность – это понятие, которое создает путаницу ввиду своей фундаментальной двусмысленности» отмечал Х. Уиддоусон [Widdowson, 2000]. Границы понятий – подлинности текста и аутентичности деятельности – расширились, благодаря возможностям цифровизации, в которых взаимодействуют как индивиды, изучающие язык, так и общество в целом [Maley, Tomlinson, 2017]. Унификация языков различного происхождения и контекста полностью меняет понятие аутентичности [Maley, Tomlinson, 2017]. То же вдвойне верно, если брать за единицу анализа Интернет – унифицированный способ взаимодействия и общения, содержащий миллионы «текстов», начиная от древних произведений и литературных канонов, заканчивая неформальными сообщениями, фотографиями и изображениями, газетными архивами и новостными репортажами. Общеизвестно, что доступ в виртуальный мир в определенной степени оказал десенсибилизирующий эффект. Это может быть истолковано как по отношению к самому унифицированному языку общения, так и к возможности многократного просмотра и воспроизведения материала – невозможности проверки на подлинность. Цифровые ресурсы сети Интернет можно рассматривать в качестве международного сообщества для носителей языка, и они могут быть использованы в качестве отправной точки на определение аутентичности текстов для учебного процесса.

Определение аутентичности К. Морроу, как и Х. Уиддоусона, указывает на двойственную природу данного понятия: аутентичный текст – *это единица реального языка, созданная реальным говорящим или пишущим для реальной аудитории с целью передачи реального сообщения* [Morrow, 1977]. Принимая это во внимание, определение К. Морроу является весьма дальновидным, так как все четыре критерия (выделенные курсивом выше) могут быть применены и в настоящее время к аутентичным цифровым ресурсам.

В определении К. Морроу внимание акцентируется не на продуктах речевой деятельности носителей языка в качестве критерия аутентичности, а на акте взаимодействия с носителем языка. Это особенно важно, поскольку мы рассматриваем взаимодействие между миллионами пользователей, которые общаются онлайн на иностранном языке, владеют различными уровнями знания языка и в различной степени попадают под определение носителя языка. Подобные взаимодействия, безусловно, представляют собой «реальные» сообщения (если вернуться к одному из критериев К. Морроу) в том смысле, что они имеют реальную коммуникативную направленность. Возвращаясь к определению Х. Уиддоусона, рассматривающее аутентичность как отношение между текстом и читателем с соответствующей реакцией, можно заметить, что типы онлайн-взаимодействия соответствуют такой характеристике аутентичности как присутствие реакции. Чтобы проследить, как «ответная реакция» стала ключевым показателем для изучающих иностранный язык в двадцать первом веке, необходимо охарактеризовать как самих обучающихся, так и цифровую образовательную среду (ЦОС), в которой они взаимодействуют. Можем ли мы утверждать, что ЦОС является «естественной средой обитания» данного поколения обучающихся (поколение «цифровых аборигенов»)?

Термин «цифровой абориген», означающий «поколение, комфортно владеющее цифровыми технологиями», был придуман Пренски [Prensky, 2001] для описания современного поколения, растущего в цифровую эпоху. Интернет, несомненно, изменил способ нашего общения и язык коммуникации. Одно из этих изменений связано с прагматикой, связью между языком и сообщением, которое он передает. Это видно на примере социальных сетей, таких как VK, OK, Telegram и др. коммуникативная цель которых – вызвать ответную реакцию. Благодаря подобным цифровым

реакциям на сообщение, а также возможности оставлять комментарии в социальных сетях, ответная реакция стала ключевым фактором в цифровой среде и, по сути, «общим языком» цифрового поколения обучающихся. Участие в цифровых сообществах имеет важное значение, что объясняет популярность социальных сетей. Переход от стремления «рассказать» к стремлению «показать» – от языка к семиотике – очевиден [Maley, Tomlinson, 2017].

Следовательно, если рассматривать этот вопрос с педагогической точки зрения, аутентичность присуща не самим данным, а заданиям: что мы делаем с этими данными, какую деятельность осуществляем и насколько обучающиеся вовлечены в процесс выполнения задания. Из данной точки зрения вытекает идея о том, что «аутентичность заданий» превосходит и вытесняет «аутентичность учебного текста» в контексте педагогической целесообразности [Maley, Tomlinson, 2017]. Более того, концептуализация понятия аутентичности согласуется с некоторыми факторами, которые, как мы знаем, являются наиболее значимыми в процессе овладения иностранным языком, что усиливает значение аутентичности в процессе обучения иностранным языкам. В первую очередь рассматривается процесс личной вовлеченности обучающегося – аутентификация – который, как мы знаем, является решающим аффективным фактором при изучении языка. По мнению исследователей существует симбиоз между заданием и степенью вовлеченности, подтверждающей аутентичность задания [Maley, Tomlinson, 2018]. «Аутентичность характеризуется также с точки зрения мотивации: аутентичность связана с процессами внутренней мотивации, при этом мотивация рассматривается в качестве фундаментального фактора при обучении в целом и изучении иностранного языка в частности», как отмечают Дорней и Усиода в своей книге [Dörnyei, Ushioda, 2013]. Именно связь аутентичности с ответной реакцией больше всего резонирует с использованием языка в современной цифровой среде. Значение реакции, конечно, заключается в том, что она является решающим фактором при изучении языка в том смысле, что она экстернализует аффективные факторы (означает переход действия из внутреннего во внешний план).

На сегодняшний день дать определение аутентичности еще труднее из-за степени переплетения нашей жизни с аутентичными цифровыми ресурсами. Использование языка смещается в цифровой формат (общение в социальных сетях и т. д.), что сопровождается процессом интернационализации языков, который также ассоциируется с цифровой образовательной средой, понятие аутентичности все больше размывается. Стоит добавить, что потенциальное значение аутентичных цифровых ресурсов, вероятно, будет максимально эффективно использовано только в том случае, если данные ресурсы освещают актуальную тему и интересны обучающимся в их дальнейшей профессиональной деятельности, и обучающиеся при этом выполняют аутентичные задания.

Список литературы

1. Богданова Н.В. Коммуникативная аутентичность как целевой ориентир в методике преподавания иностранных языков / Н.В. Богданова, Н.И. Алмазова // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 8. С. 128–134.
2. Day R. Authenticity in the design and development of materials. In W.A. Renandya (Ed.), *Methodology and materials design in language teaching*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. 2003. P. 3–11.
3. Dörnyei Z., Ushioda E. *Teaching and researching: Motivation*. New York: Routledge. 2013.
4. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning // *Language Teaching*. № 40. 2007. P. 97–118.
5. Littlewood W.T. *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. 1981.

6. *Maley A., Tomlinson B.* Authenticity in Materials Development for Language Learning. Cambridge Scholars Publishing, 2017.
7. *McGarry D.* Learner autonomy 4: the role of authentic texts. Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd, 1995.
8. *Mishan F.* Designing authenticity into language learning materials. Bristol: Intellect, 2005.
9. *Morrow K.* Authentic texts in ESP. In S. Holden (Ed.), English for Specific Purposes London: Modern English Publications. 1977. P. 13–15.
10. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. NCB University Press, 2001. Vol. 9 No. 5. P. 1–6.
11. *Rilling S., Dantas-Whitney M.* Authenticity in the language classroom and beyond: adult learners. Alexandria, Virginia: TESOL. 2009.
12. *Rivers W.M., Temperley M.S.* A practical guide to the teaching of English as a second language. New York: Oxford University Press. 1978.
13. *Tomlinson B.* Achieving a match between SLA theory and materials development. In B. Tomlinson, SLA research and materials development for language learning. New York: Routledge. 2016. P. 3–22.
14. *Tomlinson B., Masuhara H.* The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. 2018.
15. *Widdowson H. G.* On the limitations of linguistics applied // Applied Linguistics. № 21 (1). 2000. P. 3–25.

TELEGRAM-КАНАЛ КАК СРЕДСТВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАМКАХ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Аннотация. В современных реалиях взаимодействие преподавателя и студентов в высшем учебном заведении не ограничивается общением лицом к лицу. Увеличение общей скорости обмена информацией и необходимость поиска новых способов привлечения внимания студентов к внеаудиторной работе по дисциплине «английский язык» заставляют преподавателя обращать все больше внимания на интернет-ресурсы, в числе которых – социальные сети и мессенджеры. Одним из наиболее популярных среди молодежи мессенджеров является Telegram. В этой статье представлен и обобщен опыт ведения Telegram-канала для внеучебной деятельности разговорного клуба английского языка, приведены результаты опроса участников о деятельности канала, его влиянии на изучение ими английского языка, а также восприятии личности преподавателя.

Ключевые слова: английский язык, профессионально-ориентированное обучение, цифровизация, иноязычная информационная компетенция, социальные сети, внеаудиторная работа, мотивация.

На фоне общей информатизации современного общества, в преподавании иностранного языка акцент в настоящее время все больше смещается в сторону формирования синтеза двух компетенций – информационной и иноязычной [Наволочная, 2019: 7]. Необходимость такого слияния привела к появлению в методике обучения иностранному языку термина «иноязычная информационная компетенция» (ИИК). Термин был введен Л. К. Раицкой. В своей статье «Сущность и формирование иноязычной информационной компетенции в высшей школе» 2010 года Л. К. Раицкая утверждает, что «роль ИИК будет возрастать по мере интернационализации всех сфер социальной, культурной и экономической жизни общества» [Раицкая, 2010: 10]. С данным утверждением нельзя не согласиться. В современных реалиях Интернет играет одну из ключевых ролей в коммуникации между преподавателем и студентом как в рамках аудиторных занятий, так и во внеучебной деятельности.

Важным интернет-ресурсом являются социальные сети. В своей статье «Социальные сети как образовательный ресурс» Дьячкова М. А. и Томюк О. Н. определяют социальную сеть как интернет-площадку, посетители которой имеют возможность создать информационный ресурс (о себе, своих интересах, достижениях и прочее) с целью установить связи с людьми, разделяющими их интересы [Дьячкова, Томюк, 2017: 5]. Особенность социальных сетей заключается в том, что каждый их пользователь может быть не только реципиентом информации, но и ее творцом. Одной из популярных социальных сетей в России можно считать Telegram. Согласно данным исследовательской компании “Mediascope” об аудитории Telegram в первом квартале 2024 года, 80% всего населения России в возрасте от 12 до 24 лет заходят в Telegram каждый день. Исследование Telegram-канала как средства обучения уже представлено в трудах Ю. И. Назарчук [Назарчук, 2023: 8], Р. Р. Гатулина [Гатулин, Колупаева, 2017: 4], О. А. Белых [Белых, 2021: 2].

В последние несколько лет, ведение социальных сетей, Telegram сообществ в частности, все больше и больше проникает в повседневность образовательного процесса. Необходимость быстрой передачи информации с возможностью ее последующего сохранения и быстрым доступом для большого количества незнакомых друг с другом людей обусловила необходимость использовать социальные сети как образовательный инструмент.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в быстром взаимодействии между участниками обучения, возрастающей популярностью Telegram как средства этого общения и, в связи с этим, необходимостью изучения его влияния на образ преподавателя. Целью данного исследования выступает изучение влияния Telegram-канала как средства взаимодействия преподавателя и студента, на примере Telegram-канала внеучебного разговорного клуба английского языка студентов Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», город Москва.

Данное исследование имеет большой потенциал в дальнейшей оценке социальных сетей как средства взаимодействия преподавателя и студента, а также уровня и степени их влияния на мотивацию студентов к дополнительным внеаудиторным занятиям английским языком.

Деятельность клуба заключается в организации еженедельных сессий ролевой игры для студентов университета, принцип которой схож с принципом популярной игры «Мафия». С начала осеннего семестра 2024–2025 гг. еженедельно проводится две игры – для студентов с более высоким и низким уровнями языковой компетенции. Доля коммуникации со студентами на родном языке во время игры варьируется в зависимости от уровня владения языком. Целесообразность подобной образовательной деятельности обусловлена небольшим объемом отведенных на дисциплину аудиторных занятий для студентов лингвистических направлений вкпе с возрастающей потребностью у студентов в навыках коммуникации на английском языке, как письменной, так и устной.

Для общения со студентами, в рамках данного клуба, был создан Telegram-канал “Mephi house Мафия”. Со временем, к основной функции канала – информирования студентов о предстоящих играх в клубе, – присоединились также образовательная и развлекательная функции. В канале ежедневно публикуются посты различного содержания. Они могут представлять собой краткую выжимку из грамматической теории по какой-либо теме, опросы и викторины по грамматическим и лексическим темам, информацию о культурных особенностях англоговорящих стран. Публикуемая информация призвана пробудить интерес студентов к дисциплине, дать им ценные советы по подготовке к экзамену. По данным на 23 ноября 2024 года на канал подписаны 342 человека.

Основные задачи, поставленные в данном исследовании:

1. Проанализировать доступность Telegram-канала (ТК) для подписчиков в образовательной сфере;
2. Проанализировать уровень лояльности подписчиков Telegram-канала к преподавателю;
3. Выявить взаимосвязь между лояльностью подписчиков и мотивацией к дополнительным занятиям английским языком (как самостоятельно, так и на внеучебных встречах разговорного клуба).

В качестве метода исследования были выбраны эмпирические методы, в частности, опрос, проведенный на базе конструктора форм “Yandex Forms”.

Методика оценки лояльности студентов, применяемая в данном исследовании, была ранее использована в трудах В.Д. Секерина, Е.В. Юркевича [Секерин, Юркевич, 2014: 11], Ж.В. Папазяна [Папазян, 2013: 9]. Под лояльностью студентов в своем исследовании В.Д. Секерин и Е.В. Юркевич понимают преданность студентов целям и ценностям учреждения и деятельность, которая способствует реализации этих целей [Секерин, Юркевич, 2014: 11]. В данном исследовании мы будем придерживаться этого определения, за тем лишь исключением, что под учреждением мы будем понимать внеучебный разговорный клуб английского языка и сопутствующий ему Telegram-канал. Исследование мотивационных факторов самостоятельного применения обучающимися инновационных образовательных технологий в процессе обучения было представлено Г.М. Квон и Б.В. Вакс [Квон, Вакс: 6].

В опросе приняли участие 54 человека, что составляет примерно 1/6 от общего числа подписчиков Telegram-канала. Соотношение по половому признаку среди респондентов оказалось приблизительно равным: в опросе приняли участие 28 женщин и 26 мужчин. Больше половины участников опроса – студенты второго курса. Повышенный интерес к английскому языку студентов второго курса может также объясняться предстоящим в конце учебного года экзаменом по дисциплине.

Для оценки лояльности аудитории к бренду (в данном случае под брендом подразумеваются внеучебные встречи клуба, которые ведет тот же преподаватель, что и Telegram-канал) был выбран метод Фреда Райхельда впервые анонсированный в статье “The One Number You Need to Grow in Harvard Business Review” в декабре 2003 года [Reichheld: 12]. В согласии с основными принципами данного метода, участникам, в числе прочего, предлагалось оценить по десятибалльной шкале (где 1 выражает наименьшую вероятность, а 10 – наибольшую), с какой вероятностью внеучебные встречи клуба и Telegram-канал будут порекомендованы знакомым и/или друзьям.

Респонденты, поставившие 9 или 10 баллов, считаются союзниками или промоутерами; 7 или 8 баллов – пассивными клиентами (нейтралами); от 0 до 6 баллов – неудовлетворенными клиентами (противниками или критиками). Ноль баллов выставляют те, кто абсолютно не готов рекомендовать бренд. Анализ ответов по методу Ф. Райхельда выявил следующее: «Промоутеры»: 40 человек = 74%; «Нейтралы»: 10 человек = 19%; «Критики»: 4 человека = 7%

Из полученных данных, путем вычитания из процентного соотношения «промоутеров» процентного соотношения «критиков», можно рассчитать NPS (индекс потребительской лояльности (англ. Net Promoter Score)). В данном случае он равен 67%. Чем выше NPS, тем больше позитивной информации об этом внеурочном мероприятии и, соответственно, преподавателе, получают студенты вуза и тем больше потенциальных участников делают выбор в пользу данного внеурочного мероприятия или Telegram-канала, ему сопутствующего. Результат выше 50% можно считать весьма хорошим.

Измерение и интерпретация результатов социологических исследований могут быть произведены при помощи достаточно большого количества инструментов. Одним из них может быть шкала Лайкетра (метод суммарных оценок), используемая в своих работах такими исследователями как Квон Г.М., Вакс В.Б., Поздеева О.Г. [Квон, Вакс: 6]. В данной работе нами было также проведено исследование мнений обучающихся с использованием этой шкалы с целью выявления их мотивации во взаимодействии с преподавателем, ведущим Telegram-канала и мотивации к дополнительному изучению английского языка. Участникам предлагалось оценить по трехбалльной шкале степень своего согласия с представленными утверждениями.

Форма анкеты, содержащей вопросы (суждения), которые предлагались участникам, представлена в таблице:

Вопрос	3	2	1
1. Наличие и работа Telegram-канала положительно влияет на ваш образ преподавателя как специалиста			
2. Деятельность преподавателя в Telegram-канале повышает вашу лояльность к нему			
3. Работа канала положительно влияет на мою мотивацию изучать английский язык			
4. Вы стали уделять больше времени английскому языку после подписки на Telegram-канал "Mephi house Mafia"			

Утверждения 1 и 2 относятся к категории образа преподавателя, формируемого активностью в Telegram-канале, в то время как утверждения 3 и 4 можно отнести к категории влияния, оказываемого Telegram-каналом на мотивацию подписчиков Telegram-канала к дополнительному изучению английского языка.

Для определения зависимости между этими двумя категориями был вычислен коэффициент корреляции Спирмена по следующей формуле: $r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$. Коэффициент Спирмена широко используется в исследованиях. Например, в работе Ю.В. Бушова и Н.Н. Несмеловой [Бушов,

Несмелова: 3]. Результаты расчета коэффициента Спирмена по предлагаемым группам суждений равен 0,959.

С целью интерпретации полученных результатов необходимо определиться с границами рассчитанных показателей, позволяющих оценить тесноту связей между признаками. При оценке силы связи коэффициентов корреляции используется шкала Чеддока в работах таких исследователей как А.П. Бавриной и И.Б. Борисова, согласно которой значения от 0,9 до 1,0 относятся к очень сильной (высокой) связи коэффициентов корреляции [Баврина, Борисов, 2021: 1]. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии сильной связи между образом преподавателя, формируемым Telegram-каналом, и мотивацией его подписчиков к дополнительному изучению английского языка.

В опрос также были включены вопросы с множественным выбором. Они были посвящены тому, какой тип постов студентам кажется наиболее интересным. В этом вопросе наиболее популярными вариантами ответа стали интерактивные задания (25,6%), текстовые публикации (22,2%) и картинки (21,7%). Что касается предпочтений по содержанию Telegram-постов, студенты, прежде всего, делали выбор в пользу лексического материала, культурных особенностей англоговорящих стран, грамматического материала. Однако, в случае вопроса про содержание постов, разброс между количеством участников, выбравших тот или иной пункт, оказался небольшим (Лексика и выражения-21.6%; Культурные аспекты-16.8%; Грамматика – 16.3%; Советы по изучению английского языка – 13.5%; Советы по подготовке к экзамену – 12.5%; Новости и актуальные события – 10.1%; Мотивирующие публикации – 9.1%), что дает возможность утверждать, что студентам практически в одинаковой степени интересны совершенно разные публикации. То есть, студенты доверяют преподавателю и готовы получать в Telegram-канале самый разнообразный контент.

Кроме того, в опрос также включены открытые вопросы. В частности, в двух финальных вопросах студентам предлагается описать, что им больше всего нравится в Telegram-канале сейчас и что им хотелось бы изменить для улучшения канала. Что касается первого из упомянутых открытых вопросов, 21 респондент из 54 (38,8%) ответили на этот вопрос. Это показывает, что студентам важно вербально и развернуто выразить свое отношение к каналу и его создателю. Большинство ответивших подчеркнули, что в Telegram-канале клуба царит дружелюбная атмосфера, располагающая к изучению английского языка. Творчески оформленные посты вызывают у студентов положительные эмоции и поддерживают их интерес к дисциплине. Кроме того, в ответе на вопрос многие студенты подчеркнули, что именно личностные качества преподавателя (чувство юмора, доброжелательность, разносторонность, человеколюбие) позволяют создать приятную атмосферу на очных игровых сессиях, а также в Telegram-канале.

Что касается предложений по улучшению канала, их оставили 13 респондентов. По большей части, рекомендации были достаточно размытыми. Наиболее заметная тенденция заключается в том, что студенты хотели бы видеть больше развлекательного содержания в постах канала.

Из результатов проведенного исследования можно сделать вывод о том, что Telegram-канал можно считать эффективным средством коммуникации между преподавателем вуза и студентом, которое позволяет практически мгновенно взаимодействовать с большим количеством незнакомых друг другу людей. В числе его основных функций – привлечение внимания студентов к внеучебной деятельности, ненавязчивое и постепенное повышение языковой компетенции студентов с помощью постов в Telegram-канале, важной составляющей которых также является развлекательный компонент. Кроме того, Telegram-канал пробуждает и поддерживает интерес студентов к культуре англоговорящих стран, помогает сформировать у них представление о личности преподавателя, ведущего данный канал, повышает лояльность к нему, а значит и к передаваемой информации, вследствие чего повышается мотивация подписчиков Telegram-канала к дополнительному изучению английского языка.

Список литературы

1. *Баврина А.П., Борисов И.Б.* Современные правила применения корреляционного анализа // Медицинский альманах. 2021. № 3 (68). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pravila-primeneniya-korrelyatsionnogo-analiza> (дата обращения: 25.11.2024).
2. *Белых О.А.* Образовательный контент мессенджера «Telegram» как инструмент повышения результативности образовательного процесса // Педагогический ИМИДЖ. 2021. № 3 (52). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-kontent-messendzhera-telegram-kak-instrument-povysheniya-rezultativnosti-obrazovatelnoy-protsessa> (дата обращения: 23.11.2024).
3. *Бушов Ю.В., Несмелова Н.Н.* Зависимость точности оценки и воспроизведения длительности звуковых сигналов от индивидуальных особенностей человека // Вопросы психологии. 1999. № 3.
4. *Гатулин Р.Р., Колупаева Д.А.* Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 11–12 (15–16). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-messendzhera-telegram-dlya-realizatsii-tehnologii-elektronnogo-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 23.11.2024).
5. *Дьячкова М.А., Томюк О.Н.* Социальные сети как образовательный ресурс // Педагогическое образование в России. 2017. № 12. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-obrazovatelnyy-resurs> (дата обращения: 21.11.2024).
6. *Квон Г.М., Вакс В.Б., Поздеева О.Г.* Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся // Концепт. 2018. № 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-shkaly-laykerta-pri-issledovanii-motivatsionnykh-faktorov-obuchayuschisya> (дата обращения: 23.11.2024).
7. *Наволочная Ю.В.* Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-sotsialnykh-setey-v-praktike-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 21.11.2024).
8. *Назарчук Ю.И.* Повышение результативности образовательного процесса при использовании мессенджера Telegram в ELS классе / Ю.И. Назарчук // Проблемы модернизации иноязычного образования в трансформационных условиях: материалы XXVIII междунар. науч.-практ. конф. (Самара, 25 марта 2023 г.) / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Самар. нац. исслед. ун-т им. С.П. Королева (Самар. ун-т); под общ. ред. В.В. Левченко. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2023. С. 149–152.
9. *Папаян Ж.В.* Современные методы исследования лояльности клиентов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=9393> (дата обращения: 19.11.2024).
10. *Раицкая Л.К.* Сущность и формирование иноязычной информационной компетенции в высшей школе // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2010. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-formirovanie-inoazychnoy-informatsionnoy-kompetentsii-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 21.11.2024).
11. *Секерин В.Д., Юркевич Е.В., Тумин Ю.А., Иванов В.А.* Методика оценки лояльности студентов // Известия МГТУ. 2014. № 4 (22). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-loyalnosti-studentov> (дата обращения: 23.11.2024).
12. *Frederick F. Reichheld* One number you need to grow // Harvard business review. URL: <https://hbr.org/2003/12/the-one-number-you-need-to-grow> (дата обращения: 23.11.2024).

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОТКРЫТОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация. В статье автором анализируется проблема языковой подготовки конкурентоспособных специалистов в открытом поликультурном пространстве с учетом современных реалий в условиях цифровизации общества. Цель статьи – оценка возможностей повышения качества образовательного процесса путем проектирования педагогом цифровой образовательно-развивающей среды в процессе овладения студентами иностранным языком, что направлено на обеспечение социальной адаптации обучающихся в современных условиях и совершенствование образовательного процесса. В статье выявлены также методологические основы, раскрывающие концепцию языковой подготовки конкурентоспособного специалиста с использованием цифровых технологий. Методологическим ориентиром сегодня является коммуникативно-деятельностный подход в языковой подготовке студентов к межкультурной коммуникации. Цифровизация языкового образования актуализирует технологическую составляющую образовательного процесса. Преподавание иностранного языка с использованием электронных средств обучения ставит акцент на аутентичности общения, которая отвечает потребности студентов в ознакомлении со страной и культурой народа, способствует формированию готовности у обучающихся к межкультурной коммуникации в открытом поликультурном пространстве.

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровые технологии, цифровые инструменты, преподавание иностранного языка, конкурентоспособный специалист.

Языковая подготовка студентов к межкультурной коммуникации меняется прямо на наших глазах в условиях цифровизации общества. Появление цифровых инструментов как нового дидактического орудия труда педагога кардинально повлияло на технологию организации образовательного процесса. Так сегодня нашла широкое применение практика визуализации подаваемой педагогом учебной информации и предоставления возможности интерактивного взаимодействия с ней в условиях цифровой образовательной среды [Бартош, Гальскова, Харламова, 2017].

Все более популяризируются в процессе языковой подготовки студентов к межкультурной коммуникации обучающие видеоролики, что становится современным трендом в цифровую эпоху. «Нелинейная модульная многомерная подача учебной информации привела к наглядно-логической форме подачи учебной информации, обеспечивающей синхронную работу двух полушарий головного мозга учащегося, комплексно воздействуя на основные каналы восприятия» [Дмитренко, 2024: 102]. Цифровая эпоха актуализировала технологическую составляющую процесса обучения, которая значительно расширила автономию учебной деятельности студентов. Использование образовательных платформ, на которых можно найти в большом количестве обучающие материалы, облегчающие овладение иноязычным речевым материалом.

Широкое применение цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в языковой подготовке студентов к межкультурной коммуникации привело к творческому осмыслению учебного материала студентами. Персонализация образовательного процесса посредством моделирования педагогом цифрового образовательно-развивающего пространства делает более комфортным обучение межкультурной коммуникации [Dmitrenko, Kadilina, 2020].

Использование в процессе обучения виртуальных сред, игрового дизайна, мультимедийных презентаций, электронных баз данных оживляет языковую подготовку студентов, позволяя в при-

влекательной форме преподнести им учебный материал с помощью эффектов анимации, звука и гиперссылок, которые помогают педагогу управлять вниманием обучающихся. Образовательная практика показывает, что онлайн обучение по своей эффективности и возможности персонализации образовательных траекторий максимально приближено, а иногда даже превосходит очную форму обучения [Крутова, 2021].

Работа с занимательными мультимедийными заданиями выполняется студентами в процессе обучения межкультурной коммуникации как онлайн, так и офлайн, что направлено на регулярное пополнение лексического запаса. При выполнении заданий студентами в голосовом режиме наблюдается приближение произношения к эталонному посредством применения технологии распознавания речи *Via Voice*.

Использование ЦОР существенно интенсифицировало образовательный процесс, активизировав при этом учебную деятельность обучающихся, что привело к раскрытию их личностного потенциала, в том числе резервов памяти. Таким образом, применение ЦОР повысило эффективность языковой подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации в открытом поликультурном пространстве. Оцифрованный учебный материал с помощью электронных средств усваивается гораздо легче при создании иллюзии нахождения в стране изучаемого языка. Это делает более комфортной и продуктивной работу студентов, позволяет хранить и обрабатывать огромное количество информации, занятие при этом проходит более динамично и становится запоминающимся, что весьма значимо при овладении межкультурной коммуникацией. Технологии нового поколения начинают играть ключевую роль в образовательном процессе.

К примеру, геймификация с использованием мобильных устройств способствует реализации целого ряда дидактических принципов, среди которых можно упомянуть принцип наглядности посредством мультимедийной формы подачи обучающего материала; принцип доступности и активности с помощью быстрой обратной связи и возможности самооценивания, посильности и индивидуализации через возможность выбора любого уровня сложности игрового задания, а также посредством отбора учащимся интересующего мобильного приложения и др.

Следует отметить, что мобильные приложения сегодня используются в образовательной практике как инструмент геймификации, с помощью которого можно привести обучающихся к достижению более высоких результатов, чем при использовании традиционных технологий обучения. В связи с этим, встает вопрос об умении педагогов использовать данный инструмент геймификации в мобильных приложениях для вовлечения учащихся под влиянием возникшего интереса в поиск дополнительной учебной информации, что и выводит студентов на творческое осмысление полученных знаний и умений.

Таким образом, применение педагогами технологий нового поколения стимулирует студентов к нахождению дополнительной информации, являясь для них своего рода импульсом к саморазвитию и совершенствованию. Все это обеспечивает воспитание креативно мыслящей личности, умеющей принимать оптимальные решения в сложных ситуациях иноязычного общения [Vetrinskaya, Dmitrenko, 2017].

Прекрасно вписались сегодня в языковую подготовку студентов к межкультурной коммуникации такие коммуникативно-проблемные задания как веб-квесты. Благодаря веб-квестам студенты самостоятельно и систематически расширяют свои знания и совершенствуют умения, что позволяет им хорошо ориентироваться в потоке информации при решении коммуникативно проблемных заданий и находить нестандартные пути выхода из сложных ситуаций. Сбор информации студентами при решении веб-квеста не является при этом самоцелью, акцентируется внимание на трансформации полученной ими информации и применении ее в практической деятельности, что способствует активизации образовательного процесса и повышению продуктивности деятельности обучающихся.

Выполнение веб-квеста обеспечивает формирование студентом персонализированной образовательной траектории от незнания к знанию с целью повышения уровня своей компетентности, при этом происходит еще и развитие как критического, так и креативного мышления для решения поставленных в веб-квесте задач. Дело в том, что студенты, собирая нужную им информацию, попутно трансформируют ее, что и обеспечивает продуктивность их деятельности.

Конкретный профессиональный интерес представляет четкое структурирование квеста от введения, которое помимо формулировки темы, предлагает еще и сценарий квеста для вовлечения студентов в решение поставленной перед ними коммуникативно-проблемной задачи, а также стимуляцию их роста интереса к нахождению правильного решения при этом, до самого задания с определением проблемы для решения или проблемной ситуации, из которой надо выйти, что предусматривает поэтапное выполнение проблемного задания. Естественно, наиболее значимым этапом в работе с веб-квестом является заключение, которое должно коррелировать с введением. Что касается ссылок на цифровые ресурсы, используемых в веб-квесте, то они имеют особую ценность, так как играют важную роль для организации работы над квестом и создают цифровую-образовательно-развивающую среду.

Восполнение отсутствия языковой среды за счет создания педагогом цифрового образовательного-развивающего пространства позволяет эмоционально включить учащихся в образовательный процесс. Языковая подготовка студентов к межкультурной коммуникации с помощью электронных средств позволяет сформировать у них готовность коммуницировать в рамках любого формата общения: как онлайн, так и офлайн. Моделирование цифрового образовательного пространства обеспечивает погружение студентов в виртуальную реальность, создавая иллюзию нахождения в аутентичной языковой среде и обеспечивая студентов условиями для расширения коммуникативного опыта в процессе их общения на иностранном языке.

Таким образом, обучение межкультурной коммуникации студентов на основе ЦОР представляет собой не только более эффективные способы переработки и осмысления информации студентами, но и помогает им выстраивать доброжелательные отношения с носителями языка и вести с ними конструктивные беседы. Умение педагогов использовать технологии нового поколения повышает качество иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста, который должен уметь коммуницировать в рамках любого формата общения и хорошо ориентироваться в цифровом пространстве.

Цифровые технологии как надежный помощник преподавателя обеспечивают не только более эффективное управление образовательным процессом, но и позволяют его индивидуализировать, выявлять сложности и оперативно корректировать за счет ведения непрерывного мониторинга уровня знаний. Ближайшее будущее в образовании, на наш взгляд, предусматривает не просто оцифровку образовательного контента, но и переход на общение как в онлайн, так и офлайн форматах, а также использование наиболее эффективных технологий обучения, в частности, проектных технологий.

Следует особо отметить, что сегодня мы уже являемся свидетелями всплеска интереса к цифровым технологиям нового поколения – Web 3.0., которые знаменуют собой результат эволюции использования Интернета и опираются на искусственный интеллект и технологию блокчейн, позволяющую не только сохранять, но и защищать данные в блокчейне от изменений и фальсификации. В образовательном процессе началось активное использование искусственного интеллекта, 3D графики, при этом более востребованы стали на разных ступенях образовательной лестницы электронные обучающие игры.

На смену Веб 3.0. приходит Веб 4.0 как новый эволюционный этап в развитии Интернета, который характеризуется не столько динамичными и интерактивными веб-приложениями, сколько голосовым взаимодействием между пользователями интернета и роботами. Особой популярностью в современных условиях пользуется виртуальная и дополненная реальность. Мы можем констати-

ровать к данному моменту большую размытость границ между человеком и искусственным интеллектом. Веб 4.0. изменяет коренным образом жизнь людей, улучшает качество предоставляемых возможностей сетевыми роботами для коммуникации, предлагая при этом более высокую скорость и надежность общения, чем когда-то ранее.

Ведущим методологическим подходом в языковой подготовке студентов к межкультурной коммуникации в открытом поликультурном пространстве становится коммуникативно-деятельностный подход. Использование коммуникативно-деятельностного подхода в условиях цифровизации образования и активного применения цифровых технологий в обучении иностранному языку способствует лучшему восприятию, усвоению и запоминанию языкового материала; обеспечивает повышение у учащихся интереса к изучению иностранного языка; повышает качество развития у студентов языковых навыков и речевых умений; развивает у них автономию учебной деятельности и способность к эффективному самостоятельному изучению иностранного языка, формируя при этом у обучающихся как критическое, так и креативное мышление.

Коммуникативно-деятельностный подход предусматривает организацию образовательного процесса вокруг реальных коммуникативных ситуаций, активное и интерактивное участие учащихся в коммуникации, как и их интерактивное взаимодействие с учебным материалом в процессе овладения иноязычной коммуникативной деятельностью, что делает освоение иноязычного речевого материала более прочным, а обучение межкультурной коммуникации более эффективной. Таким образом, использование коммуникативно-деятельностного подхода обеспечивает студентам возможность:

- глубокого погружения в языковую среду;
- формирования умения ориентации в различных языковых коммуникативных ситуациях в разных форматах общения;
- развития инициативности и креативного мышления у обучающихся;
- овладения студентами речевыми навыками и умениями на творческом уровне;
- формирования у студентов коммуникативной компетенции на более высоком уровне.

Цифровые устройства как инструменты для коммуникации и интеракции начали использоваться в реальной и виртуальной цифровой средах. Преподаватель стал рассматриваться в процессе языковой подготовки как фасилитатор образовательного процесса. Цифровые образовательные технологии отличаются гибкостью и практико-ориентированностью, так как способствуют как нельзя лучше организации персонализированного обучения в соответствии с личностными особенностями обучающихся.

В настоящее время получает распространение использование планшетов, смартфонов и 3D очков для языковой подготовки в дополненной реальности, что направлено на интеграцию в аутентичную естественную среду общения, возможность общения с носителями языка. Формирование коммуникативной компетенции происходит в онлайн среде, способствующей социализации студентов в цифровом обществе [Uskov & Bakken & Pandey, 2015].

Сегодня стали широко применяться мобильные приложения, использующие искусственный интеллект (ИИ) для практики овладения межкультурной коммуникацией. Например, такие цифровые образовательные платформы, как Duolingo и Babbel, предлагают интерактивные уроки с элементами геймификации. Особую ценность представляет то, что эти приложения с легкостью адаптируются к уровню пользователя, предлагая задания, которые соответствуют его языковому уровню. Преподаватели иностранного языка могут использовать эти цифровые инструменты в качестве дополнения традиционных методов обучения. Во многих отечественных вузах доступна программа Mondly, представляющая интерактивный тренажер для общения на иностранном языке в основных ситуациях общения за границей (разговор в магазине, аэропорту, отеле, ресторане и т. д.).

Все более значимую роль начинают играть автоматизированные системы оценки знаний и умений в языковой подготовке студентов к межкультурной коммуникации в открытом поликультурном пространстве в цифровую эпоху. ИИ существенно упрощает процесс оценки выполненных студентами контрольных работ в письменном и устном форматах, предоставляя мгновенную обратную связь. Таким образом, использование ИИ способствует развитию автономии учебной деятельности студентов, вносит свой значимый вклад в организацию самостоятельной работы обучающихся, экономя время и силы преподавателей иностранного языка и обеспечивая студентам осознание своих ошибок, что позволяет им наметить дальнейшую персонализированную образовательную траекторию.

Чат-боты или голосовые помощники становятся сегодня прекрасными партнерами для практики разговорной речи. Студенты могут общаться с ними на иностранном языке, получая мгновенную реакцию и корректировку ошибок. Это создает комфортную среду для преодоления страха перед ошибками, который может парализовать иноязычную речевую деятельность студентов. Есть специализированные сайты типа Character AI, где заложена возможность выбора себе собеседника. Также в VR-среде доступна возможность общения с анимированным аватаром в специальной виртуальной комнате. Студенты могут задавать свои вопросы голосом, и получают ответ от ИИ, что создает у студентов ощущение, что они ведут беседу с реальными носителями языка.

Сегодня чат-боты рассматриваются в качестве полноценных собеседников, из них в России широко используются «A.L.I.C.E., AndyRobot, Cleverbot, Edwin, Existor, Elbot, iGod, Learnenglish, Mitsuku, Mondly, Replika, Splotchy, игровой диалоговый симулятор Skillgym, который обладает максимальной реалистичностью» [Гаджиева, 2023: 29]. Студенты пробуют общаться с чат-ботами в процессе своей языковой подготовки к межкультурной коммуникации и, в целом, положительно описывают свой опыт общения с чат-ботами, так как в ходе работы с чат-ботами обучающиеся не только освобождаются от некоторых эмоциональных зажимов, но и приобретают опыт межкультурного общения в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью.

Проектирование на занятии по иностранному языку цифрового образовательного пространства обеспечивает переход к использованию интерактивных форм в языковой подготовке студентов к межкультурной коммуникации в открытом поликультурном пространстве. ИИ предлагает доступ к различным цифровым ресурсам: видеокастам и аудиоподкастам, в которых предоставляется полезная и значимая информация о культуре, истории и традициях стран. Цифровые образовательные платформы на основе ИИ предлагают образовательный контент в зависимости от интересов и языкового уровня студентов, давая при этом положительную оценку успехам (как Quizziz), что делает процесс обучения более увлекательным [Щербанева, 2022: 83].

Как представляется, ИИ служит ценным инструментом для преподавателей иностранного языка в плане создания собственных заданий для студентов с помощью как чата GPT, так и специализированных платформ, например, TWEE, который позволяет сделать в том числе и задания по видео, не говоря уже о заданиях, направленных на освоение языкового материала по введенной теме и вокабуляру [Сысоев, 2024]. Системы анализа данных могут предоставить информацию о прогрессе студентов, выявить их пробелы и предложить рекомендации по улучшению качества освоения иноязычного речевого материала. Это помогает преподавателям более рационально и гораздо эффективнее планировать занятия с учетом интересов и потребностей студентов.

Анализ современной языковой подготовки свидетельствует, что преподаватель иностранного языка целенаправленно учит студентов средствами иноязычного образования как культуре речевого поведения, так и культуре мышления, так как иностранный язык, являясь инструментом воспитания людей в поликультурном обществе, позволяет формирование планетарного видения. В связи с этим, изменяются смысловые акценты в языковой подготовке студентов к межкультурной коммуникации.

Способы передачи учебной информации видоизменились за счет проектирования педагогом образовательно-развивающей среды, создаваемой электронными средствами коммуникации. Создание цифровой образовательно-развивающей среды с помощью цифровых технологий обучения рассматривается сегодня как инновационный тренд в языковой подготовке студентов. Это предполагает не только использование цифровых ресурсов в обучении и воспитании, что способствует оптимизации образовательного процесса, но и обучение студентов работе с цифровыми технологиями, что открывает им таким образом доступ к качественному цифровому образовательному контенту, позволяя при этом свободно ориентироваться в информации в цифровой среде.

Широкое использование цифровых технологий обучения, среди которых можно выделить онлайн-курсы, мобильное обучение, технология облака, веб-квест и др., приводит к созданию оптимальных условий для саморазвития и самореализации обучающегося в процессе языковой подготовки, предлагая ему персонализированную траекторию образовательного процесса. На базе искусственного интеллекта в языковой подготовке используются сегодня чат-боты различных типов, сайты и приложения с поддержкой технологий искусственного интеллекта. Самым популярным среди чат-ботов является ChatGPT, который способен точно моделировать естественный язык и генерировать качественные информативные ответы, а также может использоваться для анализа данных. ChatGPT как система генерации естественного языка, разработанная и выпущенная компанией OpenAI, основан на модели глубокого обучения для обработки и генерации текста в реальном времени. Сегодня имеется большой потенциал для применения ИИ в образовании. Наиболее известные библиотеки инструментов ИИ: Futurepedia; Featured GPTs; GPT-4 Demo; GPT-3 Demo; Aicyclopedia [Дмитренко, 2024].

Значимый элемент в использовании технологий нового поколения в обучении межкультурной коммуникации – применение цифровых образовательных ресурсов в языковой подготовке студентов в любом месте и в любое время, а также предоставление необходимого учебного руководства по их использованию в нужном месте и в нужное время. ЦОР как современные средства обучения, представленные в электронном формате, существенно повышают эффективность образовательного процесса. Они обеспечивают воссоздание социокультурного контекста в процессе языковой подготовки студентов к межкультурной коммуникации, оказывая на них эмоциональное воздействие и повышая при этом их мотивированность.

Таким образом, языковая подготовка студентов к межкультурной коммуникации в открытом поликультурном пространстве в цифровую эпоху способствует формированию конкурентоспособных специалистов, достигших высокого уровня владения межкультурной компетенцией и готовых к оперативному решению задач различной сложности в рамках любого формата общения: онлайн и офлайн.

Список литературы

1. Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Харламова М.В. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие. М.: МГПУ, 2017.
2. Дмитренко Т.А. Актуальные проблемы профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в условиях цифровизации образования: монография. М.: МПГУ, 2024.
3. Гаджиева Л.А. Использование систем искусственного интеллекта при обучении иностранному языку студентов бакалавриата. Балтийский гуманитарный журнал. № 3 (44), 2023. С. 26–30.
4. Крутова И.А., Крутова О.В. Цифровая трансформация университета: риски и перспективы // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 2. С. 170–174.
5. Сысоев П.В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2024. Т. 29. № 2. С. 294–308.

6. Щербанева А. В. Особенности преподавания английского языка с использованием возможностей современных технологий. Мир науки, культуры, образования. № 2 (93). 2022. С. 81–84.
7. Dmitrenko T. A., Kadilina O. A. Profession-oriented training of foreign language teachers in modern conditions // Training, Language and Culture. 2020. Vol. 4. No. 1. P. 8–22.
8. Uskov V. L., Bakken J. P., Pandey A. The Ontology of Next Generation Smart Classrooms. In: L. Uskov V., Howlett R., Jain L. (eds) Smart Education and Smart e-Learning. Smart Innovation, Systems and Technologies. 2015. Vol. 41. Springer, Cham. P. 3–14.
9. Vetrinskaya V. V., Dmitrenko T. A. Developing students' socio-cultural competence in foreign language classes. // "A different language is a different vision of life". Training Language and culture. Bochum. 2017. Vol. 1. No. 2.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ CHATGPT В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В современных условиях для достижения образовательных результатов необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, что приводит к значительной нагрузке учителя. Активно развивающиеся и широко распространяющиеся в настоящее время современные технологии, включая искусственный интеллект, способны решить эту проблему и облегчить жизнь учителя, сокращая усилия для разработки дополнительных дидактических материалов. Однако необходимость и эффективность использования таких инструментов является предметом бурных дискуссий среди преподавателей. В статье рассматриваются основные особенности ChatGPT 3.5, способы использования чат-бота в процессе обучения иностранному языку, примеры сгенерированных заданий для обучения лексике и анализ эффективности чат-бота.

Ключевые слова: обучение английскому языку, обучение лексике, искусственный интеллект, ChatGPT, нейросети, цифровые технологии, основная школа

Для достижения требуемых образовательных результатов необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, что приводит к значительной нагрузке учителя. Современные технологии, включая искусственный интеллект, способны решить эту проблему и облегчить жизнь учителя, существенно сокращая усилия для разработки дополнительных дидактических материалов. Одним из способов использования искусственного интеллекта, и, в частности, ChatGPT в процессе обучения иностранному языку в школе является разработка дополнительных дидактических материалов. Такие материалы особенно востребованы при обучении лексической и грамматической стороне речи.

В связи с вышесказанным, объектом нашего исследования является обучение лексической стороне речи в основной школе, предметом – использование ChatGPT для разработки дидактических материалов в обучении. Цель исследования: выявить возможности использования ChatGPT в организации обучения лексической стороне речи.

Анализируя исследования по вопросам использования чат-бота, мы обратили внимание на точку зрения С.М. Кашук. Автор описывает два основных способа работы с чат-ботом: генерирование ответов на вопрос и работа с текстом, и отмечает, что при генерировании ответов самым главным недостатком ChatGPT является невозможность предоставить пользователю источники информации и, соответственно, невозможность проверить достоверность этих источников и самой информации [Кашук, 2023: 2]. Автор считает, что работа с текстом имеет больший дидактический потенциал и подтверждает этот тезис такими примерами работы с текстом как упрощение и усложнение текста, деление текста на смысловые составляющие, выделение ключевых слов, разработка вопросов к тексту, генерирование текста в разных стилях [Кашук, 2023: 2]. Другие исследователи, такие как Кравцова А.Г., Арзютова С.Н., Капустина Л.В., рассматривают следующие способы работы с нейросетью: генерирование тестов, серии упражнений, викторин, игр, плана урока, глоссария, таблиц [Арзютова, 2023: 2]; [Капустина, 2023: 3]; [Кравцова, 2023: 5].

На наш взгляд, работы отечественных авторов, безусловно, вносят вклад в изучение дидактического потенциала ChatGPT, однако лишь малая часть исследований сосредотачивается на примерах формулирования инструкций для чат-бота, заданий, созданных им, и их эффективности. Это объясняется тем, что изучение возможностей нейросети все еще находится на ранней стадии. Данная

проблема находит решение в некоторых зарубежных исследованиях. В частности, О. Кораиши приводит примеры инструкций и сгенерированных заданий [Koraishi, 2023: 6].

Наше исследование сосредотачивается на применении возможностей ChatGPT при обучении лексической стороне речи, и здесь мы выделили следующие возможные пути использования: генерирование текста с использованием ключевых лексических единиц (ЛЕ), генерирование вопросов с использованием ключевых ЛЕ, генерирование упражнений на формирование лексических навыков (имитация, подстановка, трансформация, синонимичная и антонимичная замена), на совершенствование лексических навыков (изложение содержания текста с опорой на план, описание картинки по образцу, составление диалога с опорой на схему, составление монологического высказывания по образцу), генерирование подлинно-речевых упражнений (проблемные ситуации, мозговой штурм, дискуссии, интервью) и глоссария.

Анализируя представленные возможности применения, мы делаем вывод о том, что использовать сгенерированные материалы возможно на любом из этапов формирования и совершенствования лексических навыков. Однако здесь мы сталкиваемся с вопросом о том, нужно ли использовать нейросеть для генерирования дополнительных заданий. Мы предположили, что в УМК наблюдается дефицит заданий для формирования и совершенствования навыка, и учителю необходимо самостоятельно их разрабатывать или искать подходящие материалы в сети Интернет. В этом случае использование нейросети будет способствовать не только экономии времени, но и созданию уникальных материалов, соответствующие потребностям обучающихся.

Для подтверждения нашего предположения мы проанализировали УМК “Spotlight” и “Starlight” для 6 класса, которые широко используются для обучения иностранному языку в школах Псковской области. В первом из упомянутых УМК действительно наблюдается дефицит заданий для совершенствования лексических навыков, и учителя вынуждены использовать дополнительные задания. УМК “Starlight” предназначен для углубленного изучения английского языка, и этим объясняется большое количество ЛЕ, представленных в учебнике. Однако здесь наблюдается не столько дефицит заданий, сколько их однообразие. Каждая тема предлагает комплект типовых упражнений, не меняющихся от раздела к разделу. Безусловно, такие типовые задания необходимы, поскольку их выполнение автоматизирует навык, но подобное однообразие может приводить к снижению мотивации. Помимо этого, в рассмотренном нами для анализа модуле наблюдается дефицит заданий на уровне подлинно-речевых упражнений. Результаты анализа были подтверждены интервью с одним из учителей школы города Пскова. Для решения обеих проблем, конечно, не обязательно прибегать к использованию нейросети, но это представляется нам возможным в контексте применения современных технологий в процессе обучения.

С целью выяснить, с генерированием каких заданий нейросеть справляется наиболее и наименее эффективно, мы провели исследование. Чтобы определить, какие именно задания следовало генерировать, мы обратились к понятию лексического навыка. Процесс его формирования зависит от обученности и обучаемости, типа нервной системы, вида мышления и даже познавательного интереса к предмету каждого ученика [Абасов, 2015: 1]. Если учитель ориентируется не на «усредненного» ученика, а учитывает индивидуальные особенности обучающихся, то предугадать, какое задание окажется наиболее эффективным, становится невозможным. Вследствие этого нами было принято решение сгенерировать банк заданий, включающий в себя упражнения как на формирование и совершенствование лексических навыков, так и на применение лексических единиц в ситуациях, моделирующих реальную коммуникацию, то есть на развитие речевых умений на основе сформированных навыков.

В качестве ключевых лексических единиц нами были выбраны слова из Модуля 4 УМК “Starlight” для 6 класса, разделов 4a и 4b. Оба раздела объединены тематической сеткой по теме “Holiday”

и содержат две основные группы лексических единиц. Первая группа ЛЕ относится к теме “Types of holiday” (cruise, activity holiday, safari, etc.), вторая группа – “Holiday activities” (shop for souvenirs, sunbathe on the beach, stay in a hotel, etc.).

Для начала мы попросили ChatGPT сгенерировать три упражнения на формирование лексических навыков со всеми ЛЕ. Нейросеть предоставила задания, однако все слова и словосочетания, которые мы разделили на две группы, были перемешаны между собой, что доказало один из недостатков нейросети, – она не видит смысловых связей и смыслового единства. Нам же более целесообразным представилось организовать тренировку каждой группы ЛЕ изолированно, поэтому мы предложили нейросети сгенерировать задание на сопоставление повторно, очертив более узкий круг слов.

Task: Match each type of holiday with its corresponding description.

Holidays:	Descriptions:
1. Cruise	A. Stay by the sea and relax on the shore.
2. Activity holiday	B. Travel light and move from place to place, often on foot or using public transport.
3. Safari	C. Explore the wilderness and see wildlife in their natural habitat, often from a vehicle.
4. Beach holiday	D. Engage in various sports and adventures such as hiking, water sports, or cycling.
5. Camping holiday	E. Travel on a ship and visit different destinations, enjoying amenities on board.
6. Backpacking holiday	F. Set up a tent and sleep outdoors, often in a natural setting like a forest or park.

Рисунок 1. Задание на сопоставление ЛЕ и их дефиниций

На этот раз мы получили более удовлетворяющий ответ, но нам представилось нужным поработать над определениями, поскольку на данном этапе они представляли скорее описания, побуждения к действию. Мы предложили нейросети представить дефиниции словно в словаре, как, например, в Cambridge Dictionary. Определения включали в себя слова “amenities”, “shelter”, “temporarily”, “frequently”, которые не встречались в модуле и, вероятно, создали ли бы дополнительную языковую трудность, поэтому третьим запросом являлось упрощение дефиниций.

Definitions:

- A. A holiday where you stay by the sea and relax on the sand.
- B. A holiday where you travel with a backpack and move from place to place.
- C. A holiday where you travel to see wild animals in their natural habitat.
- D. A holiday where you do lots of physical activities like hiking or cycling.
- E. A holiday on a large ship that takes you to different places.
- F. A holiday where you sleep in a tent, usually in nature.

Рисунок 2. Упрощенные нейросетью дефиниции

Полученное в результате нескольких манипуляций задание является адекватным для использования в процессе формирования лексического навыка. Следующим заданием, предложенным ChatGPT, являлось подстановочное упражнение с альтернативным выбором на уровне предложений. Предполагается, что обучающийся должен подобрать ответ из схожих, но различающихся по значению слов, однако во втором предложении, например, вполне очевидно, что “go photographs” не является правильным ответом. Более того, некоторые предложения звучат неестественно, имеют схожую структуру, а в последнем предложении нейросеть предлагает выбрать слово из двух подходящих ответов. Вышеперечисленные недостатки снова демонстрируют невозможность восприятия чат-ботом смыслового единства текста.

Task: Choose the correct verb from the two options provided in each phrase to complete the sentence meaningfully.

- 1. While on vacation, we love to (shop for / take) souvenirs as keepsakes.
- 2. Don't forget to (take / go) photographs of the beautiful scenery.
- 3. When visiting a new city, it's always fun to (go / visit) famous landmarks.
- 4. We plan to (enjoy / go) nature by hiking through the national park.
- 5. During our trip, we will (visit / go) historic sites to learn about the past.
- 6. At the beach resort, you can (go / do) windsurfing on the waves.
- 7. At the sports club, you can (do / drive) fencing with professional trainers.
- 8. In the desert, tourists can (drive / learn) a quad bike through the sand dunes.
- 9. For an unforgettable experience, you can (learn / go) scuba diving in the coral reef.

Рисунок 3. Задание с альтернативным выбором ответа

Мы пытались изменить запрос, но ChatGPT продолжал генерировать подобные ответы, поэтому здесь решением проблемы являлась только самостоятельная корректировка, например:

Choose the correct verb to complete the sentence.

- 1. We love (shopping / buying) for souvenirs when on holiday.
- 2. Don't forget to (make / take) photographs of the beautiful view.
- 3. We're going to (enjoy / invent) nature by hiking through the national park.
- 4. In St. Petersburg, we can (visit / go) historic sites to learn about the past of the city.
- 5. At the beach resort, you can (go / do) windsurfing on the waves.
- 6. Sport clubs offer you the opportunity to (play / do) fencing with professional trainers.
- 7. In a desert, tourists can (drive / ride) a quad bike through the sand dunes.
- 8. For an unforgettable experience, you can (learn / study) scuba diving in the Great Barrier Reef.

Следующим заданием, предложенным нейросетью, было упражнение на перефразирование. Например, “at the beach, you can surf on the waves using a board with a sail – at the beach, you can go windsurfing”. Такое задание, однако, представилось нам менее релевантным, поскольку учитель может использовать объяснение значения словосочетания на этапе семантизации. Вследствие этого, мы попросили ChatGPT сгенерировать другое задание, а именно заполнение таблицы. С генерированием данного упражнения нейросеть справилась достаточно хорошо, внесение коррективов потребовалась только для изменения внешнего вида таблицы. На приведение задания в желаемый внешний вид потребовалось 4 запроса.

Instructions: Match each holiday activity to the type of holiday it is most commonly associated with. Write the corresponding holiday activity from the provided list in the table.

Holiday Activities:

shop for souvenirs, sunbathe on the beach, stay in a hotel, take photographs, go sightseeing, try local food, enjoy nature, visit historic sites, go windsurfing, do fencing, drive a quad bike, do archery, play paintball, learn scuba diving, go trekking, climb walls, go sailing.

Cruise	Activity Holiday	Safari	Beach Holiday	Camping Holiday	Backpacking Holiday

Рисунок 4. Задание на заполнение таблицы

Следующая группа заданий включала в себя упражнения на совершенствование лексических навыков. В качестве первого задания ChatGPT сгенерировал подстановочное упражнение на уровне предложений, которое не соответствовало предъявленным требованиям. Мы решили изменить данное задание, чтобы получить упражнение на дополнение предложений с использованием собственных идей (см. Рисунок 5). Предложения 1, 2, 6 были сохранены в оригинальном виде, остальные же мы предложили нейросети изменить. Помимо этого, мы самостоятельно отредактировали инструкцию к заданию и заменили грамматические формы (см. Рисунок 6). Во время генерирования различных заданий мы пришли к выводу о том, что ChatGPT практически не использует герундий, и там, где следует употребить его для выражения общего предпочтения, нейросеть предлагает использовать to + инфинитив, словно для выражения особого предпочтения.

Fill in the blanks in each sentence with your own ideas.

1. "I always make sure to _____ before going on a backpacking holiday."
2. "The best part about camping holidays is _____."
3. "I prefer to _____ instead of staying in a hotel during a beach holiday."
4. "One thing I always bring with me on a safari is _____."
5. "When I go sightseeing, I like to _____ to capture the memories."
6. "During a cruise, I love to _____ while watching the sunset."
7. "The most exciting activity to do on a beach holiday is _____."
8. "I find it relaxing to _____ when enjoying nature during a camping holiday."

Рисунок 5. Задание на дополнение предложений собственными идеями

В качестве второго задания нейросеть предложила составить и разыграть диалог по ролям, опираясь на образец. Диалог, представленный в качестве образца, был сгенерирован достаточно неплохо, но нам представилось необходимым заменить некоторые предложения и ЛЕ и детализировать отдельные реплики, чтобы диалог выглядел более естественным. Также нами была самостоятельно сформулирована инструкция к заданию. Внесенные изменения отражены на рисунке 7. На получение удовлетворяющего варианта задания потребовалась 6 запросов.

Complete the sentences so they are true for you. Then discuss your ideas with your partner.

1. My favourite type of holiday is _____.
2. My family has never been on a _____.
3. I hate _____ when I'm on holiday.
4. I always make sure to _____ before going on a backpacking holiday.
5. The best part about camping holidays is _____.
6. When I go sightseeing, I like _____.
7. I don't like _____ when I'm on a beach holiday.
8. When I'm on holiday, I prefer to _____ than to _____.

Рисунок 6. Измененное задание на дополнение предложений

Instructions: You and your friend are planning your summer vacation trip. Decide which place(s) you are going to visit and what activities you are going to do. Act out a dialogue. Follow the example.

Dialogue:

Alex: Hey, Sarah! Have you already planned our summer vacation trip?

Sarah: Hi, Alex! Yes, I've been doing some research. I think we should go on a backpacking holiday this year.

Alex: Wow, a backpacking holiday! That sounds adventurous. Where do you want to go?

Sarah: I would like to travel to Southeast Asia. We can go trekking in the mountains and visit historic sites.

Alex: That sounds amazing. Should we try local food as well?

Sarah: Definitely! We'll try street food in Thailand and traditional dishes in Vietnam.

Alex: That sounds delicious. Oh, and don't forget about scuba diving! I heard the diving spots in Thailand are some of the best in the world.

Sarah: Actually, I'm a bit afraid of scuba diving. I'd rather not try it.

Alex: That's okay! Then let's go sailing in Halong Bay instead.

Sarah: Yes, sailing there is a must-do. The views will be stunning.

Alex: I'm so excited! Hurry up, we need to buy the tickets and pack our suitcases.

Sarah: Agreed! This is going to be an epic trip.

Рисунок 7. Отредактированная версия диалога

Последняя группа заданий, представляющих интерес для нашего исследования, – подлинно-речевые упражнения. Первое задание, сгенерированное ChatGPT, носит письменный характер, и предлагает составить монологическое высказывание по теме “My ideal holiday” согласно предложенному плану: what type of holiday you would choose and why, where you would go, what activities you would do, where you would stay. С генерированием этого задания нейросеть справилась достойно, и внесение коррективов не потребовалось. В качестве второго задания нейросеть сгенерировала ролевую игру между туристическим агентом и клиентом, планирующим свой отпуск. Мы внесли небольшие поправки, уточняющие задание, и получили удовлетворяющую нас формулировку за 3 запрос (см. Рисунок 8).

Task 2: Holiday Experience Role-Play

Imagine that you are a **travel agent**, and your classmate is a customer looking for a specific type of holiday. The travel agent should ask questions about the customer's preferences and recommend a type of holiday. The customer should express their preferences on the destination, the duration of the trip, the place of residence, and the activities.

Travel Agent: Good morning! How can I help you? etc

Рисунок 8. Ролевая игра

Таким образом, практически каждое задание нуждается во внесении коррективов. Это обусловлено рядом таких проблем, как наличие грамматических ошибок, не подходящая по уровню лексика, отсутствие восприятия нейросетью смыслового единства или некорректное решение задачи. Чтобы избежать последней упомянутой проблемы, запрос следует формулировать как можно детальнее. В других случаях, как, например, при генерировании задания с альтернативным выбором ответа,

учителю проще, быстрее и эффективнее исправить неточности самостоятельно. На наш взгляд, успешнее всего нейросеть справилась с генерированием подлинно-речевых заданий. Во-первых, сгенерированные речевые упражнения требовали внесения меньшего количества поправок. Во-вторых, нейросеть способна предложить разнообразные идеи и сценарии как для ролевых игр, коммуникативных и даже настольных. Задания на формирование лексических навыков потребовали внесения большего количества коррективов, несмотря на то, что эта группа упражнений казалась нам наименее сложной для генерирования.

Подводя итоги, мы говорим о том, что применение ChatGPT-3.5 в обучении лексической стороне речи в основной школе позволяет учителю индивидуализировать процесс обучения и экономить время, однако оно уходит на внесение коррективов. Вследствие этого вопрос о том, какой из процессов является менее времязатратным, остается открытым. С другой стороны, ChatGPT способен создать уникальные задания, которые не встречаются ни в УМК, ни в Интернет-ресурсах. Исследования в данной области могут быть продолжены, а полученные результаты могут послужить основой для внедрения технологий ИИ в процесс образования.

Список литературы

1. *Абасов З.А.* Индивидуализация обучения – путь развития индивидуальности ученика // Народное образование. 2015. № 4. С. 134–142.
2. *Арзютова С.Н.* Использование ChatGPT в обучении английскому языку // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 16. С. 39–47.
3. *Капустина Л.В.* ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? // Концепт. 2023. № 10. С. 119–132.
4. *Кацук С.М.* ChatGPT – новые возможности и/или новые вызовы для системы иноязычного образования // Иностранные языки в школе 2023. № 07-2023. С. 12–19.
5. *Кравцова А.Г.* ChatGPT-3: Перспективы использования в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 33–36.
6. *Koraishi O.* Teaching English in the Age of AI: Embracing ChatGPT to Optimize EFL Materials and Assessment // Language Education & Technology (LET Journal). 2023. Vol. 3, № 1. P. 55–72.

Кузнецова И. В.

(Россия, Санкт-Петербург, Университет ИТМО)

Коган М. С.

(Россия, Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский политехнический университет

Петра Великого)

О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КОЛЛОКАЦИЙ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация. Изучение английского языка для специальных целей (АСЦ) в магистратуре предполагает знакомство обучающихся со множеством коллокаций необходимых для формирования успешных продуктивных навыков говорения и письма в рамках профессиональной коммуникации на английском языке. Появление в открытом доступе систем генеративного искусственного интеллекта (ИИ) на основе больших языковых моделей вызвало обоснованные предположения о возможности их использования для изучения иностранных языков, в частности для изучения частотных коллокаций. В нашем эксперименте магистранты 1 курса университета ИТМО при изучении фразовых глаголов и типичных для научного дискурса коллокаций выполняли поисковые задания с использованием систем генеративного ИИ, интерактивных платформ и лингвистических корпусов. Контрольная группа выполняла поисковые задания, пользуясь электронными словарями. Эксперимент показал целесообразность использования систем генеративного ИИ для указанных целей.

Ключевые слова: генеративный ИИ, большие языковые модели, английский для специальных целей, коллокации, научное письмо.

В современном мире, характеризующемся стремительным развитием технологий, искусственный интеллект (ИИ) все больше проникает в различные сферы человеческой деятельности, включая образование. Одним из перспективных направлений применения ИИ является обучение иностранным языкам. В частности, генеративные языковые модели, такие как GPT, предлагают новые возможности для эффективного изучения лексики, включая коллокации.

Изучение английского языка для специальных целей (АСЦ) студентами магистратуры, изучающими научное письмо, предполагает знакомство обучающихся со множеством коллокаций необходимых для формирования успешных продуктивных навыков говорения и письма в рамках профессиональной и научной коммуникации на английском языке. Коллокации, или устойчивые словосочетания, являются неотъемлемой частью языковой компетенции. Их правильное использование позволяет сделать речь более естественной, выразительной и точной. Однако, исследования показывают, что студенты как высоких, так и низких уровней владения английским языком используют значительно меньше коллокаций, чем носители английского языка, и часто допускают межязыковые ошибки при их использовании [Laufer, Waldman, 2011].

Знакомство обучающихся с коллокациями можно осуществлять как традиционными способами, например, с помощью словарей, так и более современными методами, такими как применение в обучении искусственного интеллекта и лингвистических корпусов. Согласно результатам многих научных исследований, традиционные методы обучения коллокациям, такие как заучивание списков отобранных коллокаций или использование словарей, часто оказываются недостаточно эффективными. При использовании традиционных методов обучения коллокациям, используются специали-

зированные словари, содержащие списки слов и их наиболее частотные сочетания, и упражнения и задания в учебниках и учебных пособиях по иностранному языку, направленные на закрепление коллокаций. Традиционные подходы часто опираются на заранее отобранные материалы, примеры использования коллокаций в предложениях из текстов учебника, которые зачастую неадекватно и неполно представляют разнообразие использования коллокаций в письменном научном английском носителями языка. Это сужает кругозор обучающихся, ограничивает знакомство обучающихся с разнообразными формами словосочетаний, с которыми они могут столкнуться в своей профессиональной деятельности, не развивает их способность гибко и правильно применять эти коллокации в различных контекстах [He, Xie, 2024: 3].

Появление в открытом доступе систем генеративного ИИ на основе больших языковых моделей вызвало обоснованные предположения о возможности их использования для изучения иностранных языков, в частности для изучения частотных коллокаций [Коган, 2023, Uchida, 2024]. В этой связи, применение технологий искусственного интеллекта, в частности на основе генеративных предобученных моделей-трансформеров (Generated Pre-trained Transformer – GPT), может стать инновационным решением для повышения эффективности обучения коллокациям. GPT обладают способностью генерировать разнообразные и контекстно-релевантные примеры использования слов, что позволяет студентам лучше усвоить их сочетаемость. Использование GPT, таких как ChatGPT, для обучения коллокациям студентов магистратуры, изучающих научное письмо, оправдано на основании результатов последних исследований.

В первую очередь нас интересуют сравнительные исследования коллокаций, полученных при обращении к ChatGPT и таким авторитетным ресурсам для изучения коллокаций, как лингвистические корпуса, которые позволяют проводить анализ и изучать разные статистические характеристики многокомпонентных словосочетаний [Crosthwaite, Baisa, 2023: 1]. Несмотря на многочисленность публикаций о применении генеративного ИИ в обучении иностранным языкам (например, о высокой эффективности ChatGPT в качестве инструмента обратной связи для развития навыков академического письма среди студентов бакалавриата [Mahapatra, 2024]), сравнительный анализ выдачи на основе промптов с аналогичными запросами к корпусам был проведен и описан только в статье японского исследователя С. Учиды [Uchida, 2024]. В своем исследовании автор сравнивал выдачу наиболее популярных (на июль 2023г) больших языковых моделей Chat GPT 3.5, Chat GPT 4.0, Bard Bing и Llama-2-70b-chat (Llama) и корпуса COCA, разработанного М. Дэвисом [Davies, 2008–2024]. По запросу к корпусу COCA можно получить частотный список 5000 самых частотных слов. При исследовании коллокаций рассматривались коллокации, имеющие высокую меру устойчивости (индекс Mutual Information (MI) > 1.). Исследователя интересовало, как часто результаты, выдаваемые большими языковыми моделями, соответствуют словам, входящим в число самых частотных 20, 40, 60, 80 и 100 слов корпуса COCA. Исследования коллокаций проводились с помощью модели ChatGPT 3.5, показавшей наилучшее согласование с COCA по сгенерированным частотным спискам отдельных слов по сравнению с другими LLM [Uchida, 2024: 3]. Проводилось сравнение со списками 20 самых частотных коллокаций для каждого из случайно выбранных 20 слов каждой основной части речи (глагола, существительного и прилагательного), которые удовлетворяли следующим требованиям частотности: быть в первой тысяче общего частотного списка и в первой сотне для данной части речи. Примерно половина из 20 коллокаций, выданных ChatGPT 3.5, присутствует в списке 40 самых частотных коллокаций для данного слова, полученных при запросе к COCA. При этом покрытие коллокаций на основе существительных оказалось значительно выше, составив 80% для списка, содержащего 40 частотных коллокаций из COCA для запроса на основе прилагательных *ADJECTIVE+noun*, и 70% для запроса на основе существительных *adjective+NOUN* [Uchida, 2024, p. 4]. В большинстве случаев коллокации, выданные ChatGPT 3.5, входили в список 100 самых частотных коллокаций, полученных

по запросу к COCA, являясь убедительным аргументом в пользу того, что коллокации, генерируемые ChatGPT 3.5, являются полезным ресурсом в обучении английскому языку.

Организация эксперимента по использованию генеративного искусственного интеллекта для освоения коллокаций в курсе английского для специальных целей. Эксперимент проводился в осеннем семестре 2024–2025 учебного года в рамках курса АСЦ в группе студентов магистратуры университета ИТМО. В контрольной группе было 14 студента, а в экспериментальной – 15 студентов. Исходный уровень владения английским языком в обеих группах был B1.2-B2 по шкале CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages). Уровень владения английским языком был определен на основании входного тестирования. Возраст участников 25–30 лет. Обе группы выполнили задания по поиску глаголов синонимичных фразовым глаголам, а также по подбору различных вариантов словосочетаний и коллокаций. Экспериментальная группа при изучении фразовых глаголов и типичных для научного дискурса коллокаций выполняли поиск коллокаций, пользуясь интерактивными платформами для изучения коллокаций (ссылки на платформы, которые использовали студенты: <https://ozdic.com/collocation/question>, <https://www.freecollocation.com/>, <https://www.linguatools.de/kollokationen-en/>), системой генеративного ИИ (ChatGPT-4 (TG)) и лингвистическим корпусом iWEB. Контрольная группа выполняла задания по поиску нужных коллокаций, пользуясь электронными словарями.

В итоговый письменный тест входили задания на проверку усвоения коллокаций, включая задание с открытым ответом, выполняя которое испытуемые должны были составить предложения, описывающие их научную работу в соответствии с изучаемой специальностью и предполагаемой темой ВКР. Студенты из экспериментальной группы дополнительно заполнили Анкету, содержащую два открытых вопроса: 1) назовите инструмент, который вы считаете наиболее эффективным и объясните почему; 2) сравните ChatGPT-4 и iWEB корпус с точки зрения количества найденных словосочетаний и удобства использования для выполнения подобных заданий.

Результаты и обсуждение. Сравнение результатов теста в контрольной и экспериментальной группах показало, что в целом обе группы хорошо справились с заданием на поиск правильных коллокаций, разница между ответами студентов в первой части теста была незначительная. В экспериментальной группе все студенты успешно справились с обеими частями теста. Студенты из контрольной группы гораздо хуже справились с заданием по составлению собственных предложений, касающихся профессиональных/научных интересов с использованием изученных коллокаций: из 14 студентов контрольной группы только один выполнил задание без ошибок. Практически все студенты сделали множество грамматических ошибок и ошибок, обусловленных неправильным выбором словосочетаний, в обеих частях теста.

Отвечая на вопросы Анкеты, 60% студентов экспериментальной группы отдали предпочтение ChatGPT. Однако, голоса поделились поровну между интерактивными платформами для изучения коллокаций (13,3% Ozdic и Free collocations, 6,7% Linguatools) и корпусом iWeb, с которым работали студенты. В своих ответах студенты отметили большие возможности и точность результатов, полученных при обращении к лингвистическому корпусу. Однако, по мнению студентов, корпусы представляют большую сложность в использовании, чем ИИ, ввиду необходимости регистрации на сайте и развития навыков поиска и анализа большого количества примеров. Среди причин, влияющих на выбор инструмента и критериев эффективности, студенты называли интерактивность, легкость в использовании, отсутствие сложностей в интерпретации результатов, небольшое количество выдаваемых коллокаций, удобство интерфейса и возможность увидеть контекст употребления словосочетания.

В качестве иллюстрации сказанного приведем пример выполнения следующего задания с помощью ChatGPT-4 (TG): *Напишите 10 предложений, заменив словосочетание “raise the important*

question” на подходящие по смыслу и контексту синонимы. Recent studies on car scrapping have *raised the important question* as to whether CO2 emissions can be significantly reduced by taking old cars out of service. Предложения, выданные системой генеративного ИИ, содержали следующие словосочетания: “...*posed the important question...*”, “...*brought up the important question...*”, “...*introduced the important question...*”, “...*presented the important question...*”, “...*highlighted the important question...*”, “...*brought forward the important question...*”, “...*stimulated the important question...*”, “...*sparked the important question...*”, “...*elicited the important question...*”, “...*invoked the important question...*”. Все сказуемые употреблены в the present perfect, другие части исходного предложения оставлены без изменения.

Таким образом, полученные результаты подтверждают, что ИИ можно безопасно использовать для получения частотных коллокаций частотных слов. Анализ полученных коллокаций заставляет предположить, что многие из них могли быть знакомы студентам, но такой формат выполнения задания позволяет актуализировать имеющиеся знания, перевести словосочетания из пассивного словарного запаса в активный.

В будущих исследованиях целесообразно проверить эффективность больших языковых моделей в образовании коллокаций менее частотных слов и специальных терминов/терминологических словосочетаний, которые изучаются в курсе АСЦ в продвинутых группах (владеющих английским языком на уровне B2-C1 по шкале CEFR).

Также требует дополнительных исследований влияние генеративных ИИ систем на развитие когнитивных навыков студентов, т. к. результаты имеющихся на сегодняшний день исследований неоднозначны. Одни исследования сообщают о положительных откликах студентов, участвовавших в эксперименте по использованию ИИ при выполнении учебных заданий, и зафиксированном росте критического, креативного и рефлексивного мышления участников эксперимента [Essel et al., 2024: 1]. Другие исследователи указывают на то, что легкость получения ответа на запросы к ИИ, с одной стороны, уменьшает когнитивную нагрузку, но с другой, приводит к более поверхностному анализу/изучению материала, т. е. не способствует развитию когнитивных навыков обучающихся [Stadler et al., 2024: 1].

По целому ряду причин корпусные подходы, которые в специальной англоязычной литературе называются термином DDL (data-driven learning), не стали ведущими в курсах иностранного языка [He, Xie, 2024: 3]. Последние публикации [Crosthwaite, Baisa 2023: 4] и наши наблюдения позволяют предположить, что сочетание использования подходов DDL и GenAI может оказаться более успешным.

Список литературы

1. Коган М.С. О возможном использования нейросети ChatGPT в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 31–38.
2. Crosthwaite P., Baisa V. Generative AI and the end of corpus-assisted data-driven learning? Not so fast! // Applied Corpus Linguistics. 2023. Vol.3. № 3.
3. Davies M. The Corpus of Contemporary American English (COCA). 2008–2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>.
4. Essel H.B., Vlachopoulos D., Essuman A.B., Amankwa J.O. ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs) // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6.
5. He M., Xie Q. Empowering autonomy in language learning: the sustainable impact of data-driven learning on noun collocation acquisition // Humanit Soc Sci Commun. 2024. No. 11.

6. *Laufer B., Waldman T.* Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English // *Language Learning*. 2011. Vol. 61. № 2, P. 647–672.
7. *Mahapatra S.* Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study // *Smart Learn. Environ.* 2024. Vol. 9. № 11.
8. *Stadler M., Bannert M., Sailer M.* Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry // *Computers in Human Behavior*. 2024. Vol. 160.
9. *Uchida S.* Using early LLMs for corpus linguistics: Examining ChatGPT's potential and limitations // *Applied Corpus Linguistics*. 2024. Vol. 4, № 1.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме практической подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования. В статье представлены выводы анализа влияния цифровизации и законодательных изменений в сфере образования на содержание и организацию практики студентов-будущих преподавателей в аспекте формирования их профессиональных умений. Рассматриваются вопросы получения опыта учебно-профессиональной деятельности и развития профессиональной рефлексии, а также формирования практических умений создания среды, способствующей нравственному воспитанию и личностному развитию учеников, проектирования и организации учебной и внеклассной работы по иностранному языку, использования педагогических и цифровых технологий.

Ключевые слова: профессиональные умения преподавателя, цифровизация образования, цифровые технологии

Социально-экономическое развитие России в текущих геополитических условиях предъявляет новые требования к профессиональной подготовке учителей иностранного языка. Изменения, которые мы наблюдаем в педагогическом образовании, находят отражение в учебном процессе высшей школы и ставят вопросы в отношении содержания образования. Рассмотрим ключевые события и процессы крайних пяти лет, которые являются определяющими для подготовки педагогических кадров.

В 2022 году министром науки и высшего образования В.Н. Фальковым был объявлен отказ от участия России в болонской зоне высшего образования с единой системой признания научных степеней для участвующих стран. В 2023 году президент В.В. Путин анонсировал возвращение России к советской системе образования и дал старт пилотному проекту, в ходе которого шесть вузов, включая Московский педагогический государственный университет, разрабатывают и внедряют новую систему образования в 2023–2024 годах. На 2026 год – с учетом результатов пилотного проекта – запланирован переход всех вузов РФ на подготовку специалистов в логике высшего (базовое и специализированное в зависимости от специальности) и профессионального образования (аспирантура) и, как следствие, полный отказ от программ бакалавриата и магистратуры.

Изменение уровней профессионального образования позволит адекватно реагировать на кадровые запросы работодателей и организовать подготовку специалистов под потребности экономики. Так, в педагогическом образовании отмечается повышенный спрос на учителей для школ и преподавателей для вузов по нескольким профилям, например, учитель нескольких иностранных языков, учитель русского языка, литературы и иностранного языка. Потребность в учителях, которые могут преподавать несколько дисциплин, наиболее выражена в учебных заведениях среднего и высшего образования в удаленных регионах. Подготовка специалистов нескольких профилей в течение одного срока обеспечивает предложение на рынке труда преподавателей более эффективно и более оперативно.

Другое законодательное изменение, которое оказывает существенное влияние на содержание профессиональной подготовки учителей иностранного языка, связано с допуском студентов по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» к занятию педагогической деятель-

ностью. Федеральный закон от 08.06.2020 № 165-ФЗ содержит поправки к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которыми студенты педагогических вузов имеют право преподавать профильные дисциплины по общеобразовательным программам после трех лет успешного обучения в вузе и по дополнительным общеобразовательным программам при условии успешной аттестации по итогам двух лет обучения [Федеральный закон...]. Данный закон направлен на сокращение дефицита преподавателей и интенсификацию подготовки кадров. Главным следствием принятия закона является пересмотр содержания программ подготовки учителей в сторону увеличения часов на получение опыта учебно-профессиональной деятельности (практическая подготовка). Так, в Московском педагогическом государственном университете по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация «Учитель иностранного языка») после принятия закона количество обязательных часов практики, возросло на 13% и составило 1 944 (54 зачетные единицы) [Учебный план по программе...]. Кроме этого, были разработаны и внедрены новые программы практик, такие как педагогическая диагностика метапредметных образовательных результатов, практика классного руководства, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, вожатская практика. Новые виды практик являются продолжением учебной и производственной традиционных практик, однако отличаются своей узкой направленностью на отдельные аспекты педагогической деятельности, что обеспечивает максимально полное развитие первичных профессиональных умений будущих учителей иностранного языка.

Особое значение для организации учебно-воспитательного процесса будущих учителей иностранного языка приобретает цифровая образовательная среда, формирование которой предписано указом Президента РФ от 09.05.2017 № 203 о «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Указ Президента РФ...]. Это означает, что в процессе профессиональной подготовки студентов необходимо обучать применению цифровых технологий с разными дидактическими целями: не только как средству представления и изучения учебного материала, но и как инструменту создания и поддержания мотивации учащихся. Являясь неотъемлемой частью жизни учащихся, технологии способны помочь учителям решить задачу по обеспечению мотивации в изучении иностранного языка. При этом применение цифровых технологий не должно трансформироваться в самоцель, подменяя собою образовательные и воспитательные задачи урока, поэтому важно обучать будущих преподавателей разумному и методически обоснованному использованию цифровых ресурсов. Соответствующее обучение может быть организовано в рамках как отдельного курса предметно-методического модуля, так и предназначенной для этого производственной практики.

Рассмотренные выше законодательные факторы определяют содержание профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка. В качестве «квазипрофессиональной деятельности» [Манайкина, 2009: 12] именно практика обеспечивает студентам возможность осуществлять учебно-воспитательный процесс по иностранному языку в условиях реального времени. При этом различные виды практической подготовки таргетируют развитие конкретных профессиональных умений, которые в совокупности определяют профессиональную готовность учителя иностранного языка. В контексте составляющих готовность профессиональных умений рассмотрим проблему проектирования содержания соответствующих практик.

Профессиональные умения преподавателя иностранного языка принято классифицировать исходя из функций, которые выполняет учитель в процессе реализации образовательного процесса по иностранному языку. Функционал профессиональной деятельности регламентирован Приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, сред-

него общего образования)» [Приказ Минтруда России...]. Профессиональный стандарт предъявляет требования в части общепедагогической, воспитательной и развивающей функций учителя и не фиксирует параметры деятельности педагога в области преподавания конкретной дисциплины. Остановимся на умениях учителя иностранного языка, которые необходимы для преподавания иностранного языка (общепедагогическая функция) и представлены тремя группами умений: аналитические, конструктивно-планирующие, профессионально-коммуникативные [Акимова, Василевич, Гальскова, Коряковцева, 2017: 108].

Первая группа умений (аналитические) включает умения анализировать нормативно-правовую документацию, которая регулирует юридическую и административную стороны организации образовательного процесса, программно-методические материалы и контрольно-измерительные материалы по предмету «Иностранный язык», а также педагогические приемы, которые использует учителя в ходе урока. На развитие данной группы умений направлены все практики курса обучения, и первая из них (учебная технологическая) организована на 1-м курсе обучения. Студенты анализируют учебно-методическими документы применительно к реалиям учебно-воспитательного процесса, выявляют соответствия и расхождения. В ходе педагогической практики, которая начинается на 2-м курсе и сопровождает теоретическую подготовку до окончания обучения, студенты изучают все аспекты преподавания иностранного языка на разных ступенях школьного образования, в том числе анализируют применение педагогических и цифровых технологий на уроке иностранного языка. В процессе прохождения на 3-м курсе практики, посвященной изучению педагогической диагностики метапредметных образовательных результатов, студенты выполняют практические задания по анализу федеральных рабочих программ применительно к конкретным урокам. Все перечисленные выше практики организованы в общеобразовательных организациях, а также в образовательных учреждениях, предоставляющих услуги дополнительного образования. Кроме этого, в университете (стационарно) на выпускном курсе студенты проходят производственную практику, которая имеет научно-исследовательскую направленность и нацелена на формирование широкого спектра умений работать с большими данными с использованием цифровых технологий. Таким образом, педагогическая практика является связующим звеном между освоением теоретического содержания дисциплин психолого-педагогического и методического модулей и получением первичного опыта преподавательской деятельности. Охватывая все годы обучения, педагогическая практика завершает процесс формирования педагога на выпускном курсе: начинающие специалисты самостоятельно занимаются организацией преподавательской деятельности.

Вторая группа умений (конструктивно-планирующие) представлена действиями по планированию, проектированию и разработке учебных материалов и сценариев как отдельных занятий, так и серии уроков по иностранному языку. На развитие умений этой группы нацелены учебные и педагогические практики на 2-м, 3-м и 4-м курсах обучения, в ходе которых студенты учатся формулировать задачи урока и внеклассных мероприятий согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, в соответствии с задачами урока разрабатывать тематические и поурочные планы и отбирать релевантный учебный материал, планировать использование наиболее эффективных приемов и технологий, а также опираться с целью формирования языковых навыков и умений в разных видах речевой деятельности. После освоения психолого-педагогических дисциплин студенты развивают конструктивно-планирующие умения и во внеурочной деятельности в школе и в летнем лагере в период прохождения вожатской практики по окончании 2-го курса.

Третья группа умений – профессионально-коммуникативные – обеспечивают реализацию образовательного процесса по иностранному языку и наиболее оптимальное взаимодействие учителя и учащихся, а также используются преподавателем иностранного языка в качестве средства обучения предмету. В рамках педагогических практик студенты изучают «коммуникативное поведение» [Бер-

дичевский, Тарева, Языкова, 2021: 12] других учителей (пассивная часть практики) и в дальнейшем практикуют самостоятельно как на уроках иностранного языка, так и во внеурочной деятельности (активная часть практики). Будущие педагоги учатся объяснять учебный материал и исправлять ошибки учеников на образцовом иностранном языке, при необходимости адаптируя свою речь сообразно уровню учащихся. В ходе тьюторской практики студенты взаимодействуют с одним учащимся и поэтому имеют возможность применить персонифицированный подход с последующей оценкой его преимуществ и недостатков. Кроме этого, практика по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья, позволяет приобрести первичные умения организации педагогического общения с отдельной категорией учащихся (3 курс).

Однако профессиональный портрет учителя иностранного языка не ограничивается набором умений и навыков, так как обладает многочисленными личностными характеристиками, такими как целеустремленность и трудолюбие, эмпатия и сопереживание, наблюдательность и артистичность [Зимняя, 2008: 70]. Эти и многие другие личностные качества невозможно препарировать в логике шкалы уровней сформированности по аналогии с профессиональными умениями, но именно применение на практике теоретических знаний делает возможным профессиональное самопознание и саморазвитие будущих учителей, создавая тем самым условия для развития личности учителя.

Как следует из вышеизложенного, формы практической подготовки учителей иностранного языка разнообразны, и это разнообразие позволяет приобрести конкретные первичные умения ведения учебной и воспитательной работы. Однако вне зависимости от форм практической подготовки первостепенным значением обладает содержание практики, которое должно создавать условия для профессионального становления будущих преподавателей. В связи с этим возникает необходимость проектирования такого содержания практики, которое отвечает реалиям в социально-экономическом плане (изменение уровней образования), соответствует запросам работодателей (трудоустройство в школы после 3-х лет успешного обучения) и учитывает цифровизацию образовательных процессов (использование цифровых технологий в обучении иностранному языку). На данном этапе цифровизации применение технических решений преподавателями иностранного языка уступает в качестве и количестве использованию цифровых технологий учащимися. Это означает, что преподаватель лишен возможности обучать учащихся корректному отбору и эффективному использованию технологий и фактически сам выступает в роли обучающегося. Не умаляя значения профессионального саморазвития, отметим, однако, важность учитывать в образовательных программах вузов обучение будущих преподавателей использованию цифровых технологий.

В заключение отметим, что направить педагога на полезное использование цифровых технологий представляется нам задачей более сложной, нежели приведение содержания образовательных программ в соответствие с законодательством, и требует дополнительного обучения и вовлеченности преподавателей.

Список литературы

1. Акимова Н.В., Василевич А.П., Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф. Основы методики обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.: КНОРУС, 2017.
2. Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г., Языкова Н.В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М.: ФЛИНТА, 2021.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник. М.: Логос, 2008.
4. Маняйкина Н.В. Задачный подход в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 22 с.

5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения 07.02.2025).

6. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения 07.02.2025).

7. Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 46 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 08.06.2020 N 165-ФЗ. [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_354457/ (дата обращения 07.02.2025).

8. Учебный план по программе базового высшего образования 44.03.01 Педагогическое образование по специальности «Иностранный язык (английский)», год начала подготовки 2024, утвержден Ученым Советом ФГБОУ ВО МПГУ 26.02.2024, протокол № 6. [Электронный ресурс] URL: <http://mpgu.su/sveden/education/> (дата обращения 07.02.2025).

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «цифровая образовательная среда» в контексте обучения второму иностранному языку в условиях цифровизации образования. Демонстрируется инновационный потенциал применения цифровой образовательной среды для обучения второму иностранному языку, а также освещаются некоторые дидактические проблемы. Особое внимание автором статьи уделяется созданию цифровой образовательной среды для обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности. В качестве отдельной проблемы, связанной с созданием цифровой образовательной среды, рассматривается этический аспект работы с цифровыми ресурсами, затрагивающий защиту персональных данных. Помимо этого, автором представлены задачи, решение которых обеспечивает цифровая образовательная среда в контексте обучения второму иностранному языку и раскрывается понятие «цифровой образовательный ресурс».

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровой образовательный ресурс, инновационный потенциал, иностранный язык, лингводидактика.

На сегодняшний день цифровизация затрагивает все аспекты человеческой деятельности, в том числе образование. Цифровизация образования является одним из основных векторов работы Министерства просвещения России. Работа в данном направлении осуществляется в соответствии с федеральным проектом «Цифровая образовательная среда». Данный проект нацелен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования.

В паспорте федерального проекта «Цифровая образовательная среда» ЦОС определяется как «подсистема социокультурной среды, совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий» [Приложение к протоколу заседания проектного комитета, 2018: 39]. Целью разработки такой образовательной среды является создание профилей «цифровых компетенций» для обучающихся, обеспечение реализации индивидуальных учебных планов (программ), а также автоматизация административных процессов [Приложение к протоколу заседания проектного комитета, 2018].

Данные цели носят глобальный характер и применимы к образовательному процессу в целом. В связи этим далее в статье будет рассмотрен инновационный потенциал и проблемы создания ЦОС в контексте преподавания иностранного языка.

Дмитренко Т. А. в своих исследованиях указывает на то, что создание и использование ЦОС в обучении иностранному языку способствует повышению качества иноязычной подготовки. Инновационный потенциал ЦОС она видит в таких аспектах как:

- адаптивность и персонализация образовательной деятельности;
- создание комфортной среды развития;
- аутентичность учебного материала;
- погружение в языковую среду;
- интерактивность методов и форм обучения;
- наглядно-логическая форма подачи информации [Дмитренко, 2023].

Под адаптивностью и персонализацией образовательной деятельности данным автором подразумевается направленность ЦОС на развитие индивидуальных качеств личности и создание возможностей для творческого самовыражения учеников. При этом персонализация образовательного процесса реализуется благодаря модульным учебным планам, позволяющим ученикам самостоятельно выбирать предметы для углубления своей специализации. Создание комфортной среды развития заключается в обеспечении индивидуального темпа и психологического комфорта усвоения учебного материала, а также его персонализации в соответствии с интересами обучающихся. Аутентичность учебного материала обусловлена неограниченным доступом педагогов к качественному образовательному контенту и обеспечивает воссоздание социокультурного контекста, включающего в себя мировоззрение, менталитет и стиль жизни носителей изучаемого языка. Погружение обучающихся в языковую среду возможно благодаря использованию аутентичных учебных материалов, а также моделированию типичных ситуаций при помощи цифровых технологий (симуляторов, тренажеров, виртуальных классов). Интерактивность методов и форм обучения в ЦОС обеспечивается посредством инновационных методик обучения, предполагающих активную роль обучающихся в учебном процессе. Это подразумевает постановку проблемных вопросов, организацию деловых игр, тренингов, дискуссий и т. д. Наглядно-логическая подача информации в контексте ЦОС предполагает нелинейное, полимодальное предъявление материалов в многокомпонентной модульной форме. Распространенным вариантом такой формы представления материала является использование короткого видеоролика. Предъявление с его помощью новой информации небольшими порциями способствует облегчению процесса запоминания, а также позволяет оперировать большими объемами информации с сохранением высокой скорости ее обработки.

Все вышеуказанные аспекты ЦОС, согласно Дмитренко Т. А., способствуют выполнению таких задач как:

- обеспечение возможности обучения по персональной образовательной траектории;
- повышение уровня практического овладения языком;
- развитие креативного мышления посредством иностранного языка;
- активизация самостоятельной учебной деятельности [Дмитренко, 2023].

Важным условием для реализации указанных выше задач в контексте ЦОС является целесообразное и дидактически обоснованное использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Под ними методисты понимают ресурсы, работающие на основе компьютерных технологий, направленные на формирование и развитие коммуникативных навыков и умений обучающихся [Макарова, 2022].

Значительный инновационный потенциал применения ЦОР касается предмета и среды обучения. Так Бехтель М. отмечает, что если под предметом обучения ИЯ понимать тему обучения, то интернет обеспечивает выходящий за рамки печатных пособий, не привязанный ко времени и месту доступ ко всемирному ассортименту аутентичных, мультимедийных материалов на изучаемом языке. Интернет как хранилище онлайн-статей, видео на YouTube, подкастов, блогов может послужить актуализации используемого учебного пособия, тематической детализации или введению новых тем, не предусмотренных учебным пособием [Бехтель, 2019].

Однако, сложность, в данном случае, заключается в том, чтобы из предложенного многообразия выбрать для конкретной учебной группы подходящие тематически и по уровню языка материалы для чтения и аудирования, критически оценить качество информации и интегрировать ее в занятие таким образом, чтобы ученики посредством упражнений и заданий могли выработать стратегии самостоятельной работы с данными материалами.

Помимо этого, на специальных интернет-порталах по актуальным темам можно найти множество дидактических материалов. Здесь сложность заключается, прежде всего, в том, чтобы проверить

качество материалов и заданий и, при необходимости, адаптировать их для конкретной группы учеников [Бехтель, 2019].

В случае грамматики как предмета обучения, Рёслер Д. видит инновационный потенциал ЦОР в объяснении и отработке грамматических феноменов при помощи цифрового пояснительного видео. Преимущество такого видео он видит в визуализации и анимации, которые способны наглядно объяснить форму и использование грамматического явления. Однако, этот положительный эффект сохраняется до тех пор, пока видео не приведет к сенсорной перегрузке и отвлечению внимания [Рёслер, 2010].

Другое преимущество перед печатными учебными пособиями состоит в тесной связи изложения грамматического материала и его отработки. Так, входящие в учебно-методический комплекс приложения, предлагают ряд упражнений, которые основываются на выборе правильного ответа, группировке ответов или развернутом ответе. На различных этапах выполнения данных упражнений учителем могут быть встроены объяснения грамматического материала. При этом после выполнения учениками заданий учитель получает в приложении статистику допущенных ими ошибок [Рёслер, 2010].

В данном случае сложность состоит в том, чтобы оценить учебные приложения и решить, каким образом учебное приложение должно быть использовано на занятии. Для преодоления данной сложности учеными были разработаны дидактические критерии оценки ЦОР. Так Шмидт Т. относит к дидактическим критериям оценки ЦОР их интерактивность, удобство использования, разнообразие содержания, разнообразие типов упражнений, а также способ обратной связи [Шмидт, 2010].

Если рассматривать письмо как предмет обучения ИЯ, то здесь инновационный потенциал ЦОР, согласно Бехтелю М., состоит в развитии информативного письма. А именно, чтобы при составлении публикации в блоге, электронного письма или сообщения в WhatsApp для партнера по переписке, ученики самостоятельно делились релевантной для них информацией и на практике использовали для ее сообщения изучаемый иностранный язык [Бехтель, 2019].

Также в этом контексте может быть оказано положительное влияние на говорение посредством применения голосовых сообщений и видео-звонков. Если планировать такие проекты обмена согласно тандемному методу, в котором изучаемый иностранный язык одного ученика является родным для другого, то оба обучающихся, при надлежащем отборе языкового материала, могут не только отрабатывать свои умения в говорении или письме, а также в аудировании или чтении, но и заключить «дидактический договор» о том, как они могут помочь партнеру улучшить его языковые навыки. В этом случае речь идет о реальной ситуации столкновения двух культур, с которой ученики должны научиться справляться на практике.

Соответственно, организация цифрового обмена вносит вклад в формирование навыков межкультурной коммуникации обучающихся. При этом такой обмен не ведет к большим финансовым, организационным и временным затратам, с которыми связаны программы обмена вне интернет-пространства. Однако сложность организации цифрового обмена для преподавателя заключается в том, чтобы найти соответствующие возрасту и тематике блоги и/или установить цифровой контакт с партнерской группой обучающихся и предложить преподавателю партнерской группы релевантные темы для переписки учеников [Бехтель, 2019].

Отдельным аспектом применения ЦОР в условиях цифровой образовательной среды является защита персональных данных. Бэр М. относит решение правовых вопросов, связанных с использованием учебных платформ или приложений, с точки зрения защиты данных и прав интеллектуальной собственности, к проблемным вопросам использования ЦОР в контексте цифровой образовательной среды. По его мнению, этот вопрос актуален, так как производители цифрового программного обеспечения (ПО) предоставляют его либо на коммерческой основе, либо бесплатно, но при условии обработки и передачи третьим лицам персональных данных пользователей [Бэр, 2019].

Задействование личных мобильных устройств учеников в рамках концепции BYOD (Bring Your Own Device) также является проблемным. Ввиду осуществления доступа к сервисам локальной сети образовательного учреждения личные данные могут бесконтрольно сохраняться и обрабатываться, что лишь частично или вовсе не соответствует правовым предписаниям о защите данных. К тому же концепция BYOD обосновывает насущную необходимость обеспечения совместимости цифровой инфраструктуры со всеми возможными ПО и всеми версиями их обновлений [Бэр, 2019].

Таким образом, создание цифровой образовательной среды в контексте обучения иностранным языкам требует системного подхода, включающего решение ряда важных задач. Во-первых, тщательный отбор учебных материалов, соответствующих уровню владения языком целевой группы обучающихся. Во-вторых, подбор тематически релевантных материалов, учитывающих интересы учеников. В-третьих, определение оптимального объема цифрового контента, используемого на занятии, с учетом психологических и методических рекомендаций. В-четвертых, критическая оценка цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) с точки зрения их дидактической ценности. В-пятых, соблюдение правовых норм, связанных с обработкой персональных данных.

Успешная реализация указанных задач способствует значительной инноватизации образовательного процесса, которая проявляется в персонализации обучения посредством учета индивидуальных потребностей, а также траектории развития обучающихся. Она способствует расширению возможностей языкового и культурного обмена через интернет, включая тандемные проекты и общение с носителями языка. Это ведет к повышению уровня практических навыков владения языком благодаря использованию аутентичных материалов и цифровых инструментов. Кроме того, модернизация образовательного процесса способствует развитию креативного мышления и способности учеников самостоятельно находить, анализировать и применять новые знания, а также ведет к усилению мотивации и развитию самостоятельности учеников за счет включения интерактивных и мультимедийных форм работы.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что ЦОС вносит вклад в трансформацию отечественного образования, делая его более гибким, технологичным и ориентированным на потребности современного общества, однако данная область остается недостаточно изученной. Перспективы дальнейших исследований могут включать разработку методических рекомендаций по внедрению ЦОР, оценку их влияния на учебную мотивацию и исследование новых моделей цифрового взаимодействия между обучающимися и преподавателями. Исследования по данным темам позволят не только повысить качество преподавания иностранных языков, но и подготовить обучающихся к успешной деятельности в условиях цифровизации общества и поликультурного мира.

Список литературы

1. *Дмитренко Т. А.* Влияние цифровых технологий на повышение качества процесса обучения иностранным языкам // Лингвистика и образование: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 150-летию Московского педагогического государственного университета, Москва, 24–25 ноября 2022 года. М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. С. 273–277.
2. *Дмитренко Т. А.* Методика преподавания иностранных языков в условиях цифровизации иноязычного образования // Языки и культуры в современном мире: материалы XVII Международной научно-практической конференции, Москва, 13–14 октября 2022 года. М.: Издательский дом МЭИ, 2023. С. 87–91.
3. *Макарова Е. А.* Интеграция цифровых образовательных ресурсов в смешанное обучение иностранному языку студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN122.pdf> (дата обращения: 26.02.2024).

4. Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда». [Электронный ресурс]. URL: <https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (дата обращения: 26.02.2024).
5. *Bär M.* Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels. Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht // Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. 2019. S. 10–23.
6. *Bechtel M.* Zum digitalen Wandel im Fremdsprachunterricht // Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. 2019. S. 24–33.
7. *Rösler D.* E-Learning und das Fremdsprachenlernen im Internet // Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 2010. S. 285–289.
8. *Schmidt T.* Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen // Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer. 2010. S. 280–284.

АСИНХРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МУЗЕЙНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Рассматриваемый проект посвящен цифровым технологиям и внедрению асинхронного метода обучения в процесс организации и проведения занятий по английскому языку как иностранному в музейной среде. В рамках статьи описана разработка цифрового образовательного ресурса, позволяющего студентам самостоятельно осваивать языковой материал в музейной среде. Апробация осуществлялась с привлечением студентов STEM-направлений и учащихся старших профильных классов. Цифровизация занятий в музейной среде нацелена на преодоление организационных и мотивационных трудностей, что способствует улучшению результатов обучения и индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: музейная педагогика, английский язык, цифровая педагогика, асинхронное обучение, сценарный чат-бот, low-code, образовательная платформа.

Сообщество преподавателей иностранного языка находится в постоянном поиске новых образовательных технологий для усвоения языкового материала, особенно когда речь заходит об обучении лексическим и грамматическим навыкам. В качестве образовательных площадок все чаще выступают культурные институции, в частности музеи.

Обучение английскому языку в музейной среде популяризируется и рассматривается не только как увлекательная форма обучения, поддерживающая интерес обучаемых к учебному предмету, но и как одна из форм самообучения. Музейная среда выступает катализатором учебного процесса, образовательным партнером для изучения иностранных языков. Обучаемые не постигают музей как сумму культурологических знаний, а на основании культурного контекста изучают иностранный язык [Шляхтина, 2006; Kempf, 2020; Kostova, 2022].

О возможности проведения занятий по иностранным языкам в музее положительно высказывался А. Ф. Котс, советский ученый-биолог, музейевед и со-основатель Дарвиновского музея, ставшего одной из первых в СССР площадок, где было апробировано обучение иностранным языкам в музейной среде [Котс, 2012]. В частности, такое обучение способствует обогащению словарного запаса обучаемых в рамках актуальной для них профессиональной области. А. Ф. Котс отмечал, что музейная среда предполагает, как актуализацию знаний в определенной предметной области, так и освоение релевантного языкового материала.

Технология обучения иностранным языкам в музее была апробирована многими музейными учреждениями и преподавателями иностранных языков. Она обладает как рядом преимуществ, так и специфическими ограничениями. На данный момент широкое распространение получила такая форма обучения иностранным языкам в музейной среде, как образовательный квест.

Одним из примеров интеграции музейной педагогики на практике является проект «Deutsch lernen im Museum», совместная разработка Института имени Гёте и Национального музея Тбилиси, который был запущен в 2012 года в рамках симпозиума «Why Museums Now», посвященного роли музеев в городском пространстве [Goethe-Institut, 2012].

Среди совместных проектов культурных институций и преподавательского сообщества США одним из наиболее известных является «Language through Art: An ESL Curriculum» от J. Paul Getty Museum, крупнейшего художественного музея Калифорнии, посвященный обучению английскому как иностранному языку [J. Paul Getty Museum, 2009]. В рамках проекта «Language through Art» предлагаются варианты проведения занятия по английскому в музее для студентов разного уровня владения языком (beginner, intermediate и advanced), а также разнообразные тематики занятий, от обиходных, предметных тем («Family», «Clothes» и т. д.) до общих диалогов на тему искусства («How to read portraits?»).

В России проекты, посвященные обучению иностранным языкам в музейной среде и представленные публично, были подготовлены и реализованы как музейными институциями, так и самими преподавателями в качестве личной инициативы. К первой категории относится курс, проведенный Музеем русского импрессионизма в 2016, «Art English», состоявший из занятий по английскому языку в музейной среде, комбинированных с уроками живописи для начинающих [Музей русского импрессионизма, 2016].

Однако авторы ранее организованных публичных проектов не рассматривали следующие вопросы: как уменьшить физическое неудобство при работе с аналоговыми учебными материалами в музейной среде; как преодолеть организационно-мотивационные сложности, вызванные конфликтами между обучаемыми, различиями в темпах работы, недостатком навыков командной работы, а также необходимостью учитывать расписание экскурсионных групп; и как обеспечить достаточный поэтапный контроль и обратную связь. В целях решения данных проблем появляется необходимость интегрировать в музейный этап обучения иностранному языку специальные технологии, которые способствуют эффективному решению не только методических, но и обще-дидактических задач.

В частности, в рамках апробации технологии обучения английскому языку в музейной среде при работе с экспозицией «Голография» Музея оптики ИТМО, было решено обратиться к технологиям цифровой педагогики, чья миссия – поиск эффективных способов использования цифровых инструментов для совершенствования качества обучения. Цифровизация образовательного процесса включает в себя использование цифровых средств передачи данных, освоение цифровой коммуникации, технологий дистанционного обучения, онлайн-сервисов и платформ, внедрение технологий цифрового моделирования и прогнозирования [Киуру, 2022; Howell, 2022; Loewen, 2020].

Также цифровые технологии позволяют осуществить процесс обучения асинхронно. Асинхронные методы обучения необходимы для формирования у обучаемых умений и навыков самообразования и самообучения. Они обеспечивают доступ к материалам, упражнениям и обратной связи независимо от местоположения, способствуя гибкости и самостоятельности в обучении. Такой подход повышает вовлеченность и позволяет глубже усваивать язык через практику и повторение.

Выбранной формой организации обучения в среде Музея оптики ИТМО являлся сценарный чат-бот, размещенный в мессенджере Telegram, с которым обучаемые взаимодействуют в процессе посещения экспозиции. Помимо бота были разработаны два вспомогательных этапа: подготовительный, предшествующий посещению музея, и этап домашнего задания, в рамках которого происходит закрепление материала (см. табл. 1).

Работа с элементами экспозиции «Голография» была ориентирована на студентов технической и естественнонаучной направленности обучения, изучающих английский как иностранный, а также учеников 9–11 классов общеобразовательных учреждений с углубленным изучением дисциплин технического естественнонаучного цикла. Как было отмечено ранее, в качестве музейной площадки был выбран Музей оптики ИТМО. Учебная группа включала 12 человек, прошедших квест и сопутствующие этапы в рамках экспозиции «Голография».

Таблица 1

Ресурсы, созданные в рамках проекта

Название и вид ресурса	Доступ	Ссылка на ресурс
Платформа, содержащая подготовительный этап и этап домашнего задания	Progressme: логин: anastasia.m@niuitmo.ru Quizlet: свободный доступ	Progressme: https://progressme.ru/ Quizlet: https://clck.ru/3Ew9ay
Сценарный чат-бот	Свободный доступ	https://t.me/Holography_ITMObot
Learning English in Museums. Учебно-методическое пособие.	Свободный доступ	Пособие: https://clck.ru/3Ew8dp Сайт проекта: https://learninginmuseum.tilda.ws/

Практическая цель данного обучения заключалась в поэтапном введении, тренировке и закреплении лексико-грамматического материала соответствующего раздела («Голография»), а также формировании лексических и грамматических навыков для их последующего применения в процессе профессиональной коммуникации.

Подготовительный этап подразумевал самостоятельную работу студентов по выполнению системы упражнений и был организован на интерактивных образовательных платформах ProgressMe и Quizlet (см. табл. 1). Необходимость подготовительного этапа была сформулирована авторами ранее разработанных проектов по обучению иностранным языкам в музейной среде: данный блок заданий предназначен для введения новой лексики, знакомства с правилами музея и получения обучаемыми фоновых знаний. Для подготовительного этапа был определен срок сдачи заданий; каждый обучаемый работал на платформах в удобном для себя темпе и в актуальное время. Этап домашнего задания также был размещен на платформе ProgressMe и доступен обучаемым по итогам прохождения музейного квеста.

Практическая работа с экспозицией «Голография» осуществлялась посредством Telegram-бота, разработанного на low-code платформе Robochat.io. Студенты знакомились с элементами экспозиции, следуя инструкциям в Telegram-боте, предоставленном преподавателем (см. табл. 1). Бот был разработан с учетом полного сценария взаимодействия, начиная с этапа приветствия и заканчивая обратной связью. Работа обучаемых в музейной среде осуществлялась в автономном режиме, без непосредственного участия преподавателя; в процессе перемещения по экспозиции был выполнен ряд заданий, сопровождаемых комментариями бота.

Среди функций непосредственно Telegram-ботов, способствующих освоению иностранных языков, выделяют следующие: возможность обеспечить связь с преподавателем и работу с ботом в рамках одного приложения; проведение тестирования и диагностики студента с автоматической оценкой результата и предоставлением обратной связи; технически простая интеграция в занятия и учебные задания текстовых, графических, аудио и видео материалов; организация самостоятельной работы студента в рамках проведения асинхронных занятий; рассылка через бот учебных материалов, предназначенных для изучения определенных тем и включающих в себя практические задания для закрепления материала.

Работа Telegram-бота начинается с приветствия обучаемого. Первый этап предполагает повторение и закрепление правил взаимодействия с экспозицией, поскольку Музей оптики ИТМО, в среде которого проходила апробация, имеет ряд специфических ограничений, обусловленных организацией пространства. Обучаемому необходимо ответить на 8 вопросов о допустимости тех или иных действий. В случае неверного ответа бот передает обратную связь, уточняя правильный вариант. По завершении этапа обучаемый получает краткий список из основных правил поведения в музее.

Подтвердив готовность работать в рамках экспозиции с учетом соблюдения правил институции, обучаемый переходит к следующему упражнению. Второе задание основано на одном из исторических экспонатов музея, первой в СССР голографическая установка Ю.Н. Денисюка. Получив фото-подсказки, обучаемый взаимодействует с экспонатом и сопровождающим его текстом, отвечая на вопросы «True/False». В качестве обратной связи при некорректном ответе бот автоматически отправляет верную версию предложенного высказывания.

Переход к третьему этапу осуществляется посредством фото-подсказок. Третье задание предполагает практическое взаимодействие с действующими макетами, демонстрирующими принципы записи цветных и монохромных голограмм. Обучаемому необходимо прослушать аудиоматериалы, поэтапно описывающие представленные процессы, а затем ответить на предлагаемые вопросы по содержанию.

Четвертый блок заданий посвящен использованию голограмм в искусстве. Обучаемый, получая текстовое описание голограммы-картины с указанием технических деталей ее реализации (тип, цветопередача и т. д.), должен определить полотно в экспозиции и выполнить дополнительные задания, сопровождающие каждое полотно.

Пятый этап работы связан с практическим использованием голограмм. Получив инструкции и описание стенда, обучаемый должен определить и сообщить боту, голограммам какого типа посвящен данный фрагмент экспозиции. Подтвердив или скорректировав ответ обучаемого, бот передает следующее учебное задание: изучить стенд, а также сопутствующие справочные материалы, чтобы самостоятельно определить целеполагание и практическую значимость рассматриваемых голографических артефактов. Последующие дополнительные вопросы подразумевают более детальное рассмотрение некоторых объектов экспозиции.

Шестой блок посвящен голограммам и волновой оптике. Обучаемым предлагается рассмотреть технически наиболее совершенные примеры голограмм, а затем дать наиболее точное объяснение термину «wave optics». Оценив ответ обучаемого и предоставив обратную связь, бот предлагает ознакомиться с аудиоматериалом, объясняющими принципы создания представленных на данном этапе экспонатов. Заключительное задание этапа требует ознакомления с информационной справкой, сопровождающей стенды.

Итоговое задание выполняется в интерактивной зоне музея. Обучаемый получает подробные инструкции, необходимые для ориентации в пространстве музея. В рамках задания предлагается рассмотреть иную сферу применения безопасных для человека лазеров-датчиков посредством взаимодействия с экспонатом «Лазерная арфа». Завершив работу с экспозицией, обучаемые получают подробные инструкции по выполнению следующего этапа, домашнего задания на платформе ProgressMe.

По итогам апробации был проведен опрос 18 обучаемых (включая участников аналогичного эксперимента, работавших с Telegram-ботом и образовательными платформами в рамках другой экспозиции Музея оптики ИТМО), которые оставили преимущественно положительные отзывы, касавшиеся языкового материала, а также организационного аспекта: в частности, студенты, ранее посещавшие данный музей в рамках группового обучения и знакомства с экспозицией «Фотография» с использованием аналоговых учебных материалов, отметили, что работа с электронными носителями была более удобна как в силу особенностей организации музейного пространства, так и в силу возможности пройти маршрут индивидуально, без необходимости согласовывать темп работы группы, имея возможность подробнее изучить отдельные фрагменты экспозиции.

По завершении апробации технологии обучения английскому языку в музейной среде с использованием цифровых инструментов были разработаны цифровое учебно-методическое пособие и сопровождающий его сайт проекта (см. табл. 1). Учебно-методическое пособие призвано помочь

преподавателям английского языка разнообразить формы работы и сделать образовательный процесс интересным и запоминающимся для обучаемых при формировании лексико-грамматических навыков, необходимых в устной и письменной общей и профессиональной коммуникации.

Цифровая форма пособия облегчает распространение информации в цифровой форме в профессиональных сообществах; за счет поддержания интерактивного интерфейса сохраняется возможность предоставить преподавателю доступ к предлагаемым инструментам и сервисам, задействованным в работе, а также их аналогам. Цифровой формат сохраняет возможность получить доступ к обновлениям пособия, публикуемым на сайте проекта. Последний пункт особенно важен, поскольку всегда существует вероятность того, что используемые платформы устареют, а в организацию того или иного этапа будут внесены правки.

Цифровое учебно-методическое пособие сопровождается сайтом проекта, основными целями которого являются публикация дополнительной информации о проекте и теории, стоящей за ним, но не вошедшей в финальную верстку пособия; обновление списка источников и информационных ресурсов, посвященных музейной и цифровой педагогике; издание учебных материалов, вошедших и не вошедших в пособие в целях иллюстрации проекта практическими примерами; а также поддержание обратной связи с автором. Сайт был разработан на базе no-code конструктора Tilda, позволяющего разработать информационные ресурсы с простой структурой.

Интеграция цифровых технологий в обучение английскому языку как иностранному в музейной среде демонстрирует значительный образовательный потенциал. Цифровые технологии и средства, такие как Telegram-боты и интерактивные платформы, обеспечивают гибкость и индивидуализацию обучения, позволяя преодолеть организационные сложности и повысить вовлеченность обучаемых, при этом способствуя реализации рекреационной функции музея. Представленные результаты апробации открывают перспективы для дальнейшего применения и развития данной образовательной практики.

Список литературы

1. Музей русского импрессионизма. Art English. Творческие занятия по английскому языку [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rusimp.su/ru/calendar/exhibition/13> (дата обращения: 25.11.2024).
2. *Киуру К. В.* Новые технологии дистанционного обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования / К. В. Киуру, Е. Е. Попова, Ю. Г. Маковецкая // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 196–199.
3. *Комс А. Ф.* Иностранные языки в музее. Архив Дарвиновского музея. 2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.darwinmuseum.ru/foundation/xmlui/handle/11517/2587> (дата обращения: 25.11.2024).
4. *Шляхтина Л. М.* Музейно-педагогическая мысль в России: исторические очерки: [монография] / Л. М. Шляхтина, Е. Н. Мастеница; Л. М. Шляхтина, Е. Н. Мастеница; М-во культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации, Федер. агентство по культуре и кинематографии, Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств. Санкт-Петербург: СПбГУКИ, 2006.
5. Goethe-Institut, Georgisches Nationalmuseum. Deutsch Lernen im Museum. Projekt des Goethe-Instituts Georgien und des Georgischen Nationalmuseums. Methodisches Lehrmittel. 2012.
6. *Howell J.* Teaching with technologies: pedagogies for collaboration, communication, and creativity, 2nd Edition. Oxford University Press, 2022. P. 1–19.
7. J. Paul Getty Museum. Museum Consultants Network, Evaluation of the J. Paul Getty Museum's Language through Art: An ESL Curriculum, – J. Paul Getty Museum. 2009. URL: https://www.getty.edu/education/museum_educators/downloads/getty_eslcurriculum_evaluation.pdf (дата обращения: 25.11.2024).

8. *Kempf K., Vincze B., Németh A.* Challenges and in Museum Education, Best Practices in Hungary. *Rivista di Storia dell'Educazione*. 2020. No. 7. P. 121–131.
9. *Kostova K.* (2022). Museum-Based Approach to Teaching English for Specific Purposes for Tourism. *Cultural and Historical Heritage: Preservation, Presentation, Digitalization*. 2022. No. 8. P. 174–187. URL: http://www.math.bas.bg/vt/kin/files/papers/8_1/KINJ.2022.080115.pdf (дата обращения 25.11.2024).
10. *Loewen S., Isbell D., Sporn Z.* The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. *Foreign Language Annals*. 2020.

Толстых О. М.
(Россия, Москва, Университет науки и технологий МИСИС)
Ощепкова Т. В.
(Кувейт, Американский университет Среднего Востока)

КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) обретают все большую популярность в области образования. Тем не менее, практикующие педагоги часто не имеют четкого представления о возможностях, которые данные инструменты предоставляют. Авторы исследования проанализировали 150 инструментов, которые находятся в открытом доступе, и составили их классификацию, в основе которой лежит функционал каждого приложения и возможности его использования при изучении иностранных языков. Это позволит педагогу более осознанно подходить к выбору технологий ИИ с учетом возможностей их использования в классе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, классификация, функционал, иностранный язык.

Искусственный интеллект (ИИ) занял прочные позиции во всех сферах нашей жизни и неминуемо проник в сферу образования. Количество научных публикаций, исследующих возможности ИИ в учебном процессе, по скромным оценкам, выросло втрое за последние десять лет, о чем свидетельствует проведенный метаанализ статей [Bozkurt, 2021; Chen, 2022; Chiu, 2023; Liang, 2021; Zawacki-Richter, 2019]. Многие исследователи подчеркивают как положительные, так и отрицательные результаты использования ИИ в образовании. Одни ученые утверждают, что мы являемся свидетелями рождения нового педагогического подхода, неотъемлемым компонентом которого является ИИ [Holmes & Tuomi, 2022: 544]. Другие исследования утверждают, что отношение педагогов к ИИ инструментам остается скептическим и даже настороженным в связи с тем, что данные механизмы сопряжены с феноменом расчеловечивания и представляют угрозу для личного пространства обучающегося [Oshcherkova, 2024], могут приводить к увеличению тревожности [Wang, 2019] и даже противоречат природе учебного процесса в целом [Cotton, 2024]. В сложившейся ситуации педагоги стараются отвечать требованиям интеграции современных технологий в учебный процесс, не нарушая при этом принципов целесообразности и эффективности.

Одна из сложностей, возникающая на пути работников сферы образования, пытающихся внедрить инструменты ИИ в учебный процесс – постоянно растущее количество и разнообразие существующих приложений, программ, и сервисов. При этом большая часть литературы, посвященной ИИ, описывает техническую сторону вопроса либо дает общее описание характеристик, при этом предлагая крайне мало прикладных идей. Практикующий учитель не имеет возможности детально изучить все аспекты этого многообразия и понять технические спецификации каждого приложения. Данное исследование – попытка помочь учителям иностранных языков и в первую очередь английского языка выработать механизм выбора ИИ инструментов. Для этого существующие ИИ инструменты разделены на категории в зависимости от их функционала. Это позволяет педагогу избежать необходимости анализировать технические характеристики большого количества схожих ИИ инструментов и сделать обоснованный выбор приложения, подходящего для определенной учебной ситуации.

Обзор литературы по данной проблеме показал, что вопросы использования ИИ в делопроизводстве, программировании, здравоохранении, управлении обсуждаются чаще, чем использование ИИ в сфере образования. Те же публикации, которые рассматривают использование ИИ в учебном

процессе, игнорируют вопросы педагогического дизайна, разработки учебных программ, методики и педагогики [Dogan, 2023: 10]. Рассмотрение же данных аспектов крайне важно в связи с тем, что основная масса ИИ инструментов разрабатывалась для задач отличных от образовательных и до сих пор сделано крайне мало для того чтобы найти место ИИ в учебном процессе. Многие исследования в области преподавания сводятся к описанию отдельных ИИ инструментов, где иногда предлагаются возможные варианты их использования в рамках учебного занятия либо для самостоятельной работы обучающихся. Тем не менее, педагогу крайне тяжело переработать большой объем информации, часть которого часто изложена сложным техническим языком. В нашем исследовании мы предлагаем механизм оценивания и отбора наиболее подходящего приложения. При этом учитель исходит из стоящих перед ним и его учениками образовательных задач.

Авторы исследования проанализировали 150 инструментов, которые находятся в открытом доступе, и составили их классификацию, в основе которой лежит функционал каждого приложения и возможности его использования при изучении иностранных языков.

При отборе инструментов для составления типологии мы опирались на 4 основных критерия:

- тип используемых материалов (текст, аудио, видео, анимация);
- задачи, для решения которых инструмент используется в настоящее время;
- потенциальная возможность использования ИИ инструмента для образовательных целей;
- потенциальная возможность использования ИИ инструмента для изучения иностранных языков и английского языка в частности.

Предлагаемая классификация визуально представлена в тексте базового исследования [Tolstykh, 2024]. Основные характеристики перечисленных в классификации категорий цифровых технологий приведены в следующей части статьи.

ИИ инструменты общего назначения

Приложения этой категории изначально были разработаны не для образовательных целей, а для создания различных медиаресурсов: аудио, видео и графических материалов. Тем не менее большинство из этих инструментов может быть легко адаптировано для учебного процесса, а именно для создания учебного контента. Так, группа инструментов, предназначенных для создания аудиоматериалов включают приложения двух направлений.

- 1) Генерирование звуков и мелодий. Например, при помощи сервисов *Beatoven ai* или *Soundraw* можно создать звуковые эффекты и фоновую музыку для учебного подкаста.
- 2) Преобразование печатного текста в звуковой. Такие ИИ инструменты как *Murf*, *Natural Reader*, *Voicemaker*, *PlayHT*, *ElevenLabs* представляют большую ценность для преподавателей иностранных языков поскольку помогают создать учебные аудиоматериалы любого содержания и воспроизводить их с различными модификациями акцентов и других особенностей живой речи носителей языка.

ИИ инструменты, предназначенные для создания видеоматериалов, могут быть использованы для создания учебных видеороликов, что повышает элемент личного присутствия в ситуации онлайн обучения, позволяет создавать визуальные образы обсуждаемых понятий, иллюстрировать учебные материалы, учитывая при этом специфику конкретной учебной ситуации. К инструментам данной группы можно отнести приложения, создающие видео (*Hugging Face*, *GenMo*, *Synthesia*, *HeyGen*, *Pictory*) и анимации (*Animated Drawings*).

Третья группа ИИ инструментов из категории приложений общего назначения предназначена для создания графических материалов. Данную группу сайтов можно разделить на две подгруппы.

- 1) ИИ инструменты, позволяющие создавать рисунки на основе текстового описания, такие как *Midjourney*, *Deep AI*, *Leonardo ai*, *Recraft ai*, или *Ideogram ai*. В качестве учебного задания, позволяющего использовать данные инструменты в образовательных целях, можно предло-

жить учащимся составить детальное описание рисунка и проверить, насколько точно изображение, сгенерированное ИИ, отражает задумку автора. Данные инструменты можно также привлекать для создания ярких образов, сопровождающих изучение устойчивых выражений, пословиц и более объемного текстового материала.

- 2) Помимо генерирования единичных изображений можно привлечь инструменты ИИ для создания серии визуальных образов, например для создания комиксов с использованием сайта *Hugging Face: Comic Factory*.

ИИ инструменты для обучения иностранным языкам

В противовес ИИ инструментам общего назначения можно представить приложения, которые создавались и используются для решения узко направленных профессиональных задач. В нашем случае речь идет об изучении иностранных языков. В эту категорию попадают приложения, которые могут использовать как учителями для организации учебного процесса, так и учащимися для дополнительной практики или оценки своих академических достижений. Мы разделили данную категорию на 4 группы.

- 1) ИИ инструменты для создания учебного контента. В эту группу попадают такие приложения как *Twee* и *Cohesive*, которые позволяют создавать оригинальный текстовый материал, учитывающий языковой уровень учащихся, пройденные лексические единицы, а также генерировать учебные и аттестационные задания на базе полученного текста. Вторая подгруппа приложений – ИИ инструменты машинного перевода такие как *Google Translate* и *Deep L*. В последнее время приобрел популярность сервис *Machine Translation*, который собирает, анализирует и ранжирует переводы девяти автоматических переводчиков включая DeepL, Amazon, Google, Libre, и Groq. Сервис сопровождает перевод комментариями, что позволяет улучшить качество перевода и понимание переводимого отрывка.
- 2) ИИ инструменты для оценивания академических достижений. В зависимости от аспекта владения иностранным языком, который необходимо оценить, приложения данной группы можно разделить на четыре разряда.
 - a) ИИ инструменты, анализирующие эффективность использования лексических единиц. Такие приложения как *Road to Grammar: Text Analyzer* или *Espresso* могут предоставить учащемуся и учителю развернутый комментарий о разнообразии и качестве используемой лексики, например наличия слабых глаголов, размытых формулировок, ошибок в сочетаемости слов и т. д.
 - b) ИИ инструменты, оценивающие грамматическую правильность. Сервисы этой подгруппы такие как *Grammarly*, *Virtual Writing Tutor* или *QuillBot* прочно завоевали доверие участников учебного процесса поскольку позволяют им оценить грамотность составленных высказываний.
 - c) ИИ инструменты для анализа письменной речи. Сервисы данной подгруппы такие как *Smodin* или *ProWritingAid* позволяют оценить оригинальность, логику организации и связность написанного учащимся текста, что в значительной степени облегчает нагрузку на преподавателя и позволяет учащемуся получать мгновенную обратную связь и совершенствовать умения выражать свои мысли на иностранном языке.
 - d) ИИ инструменты для анализа устной речи. В качестве примеров подобных сервисов можно привести *AI Pronunciation Trainer*, *Cathoven pronunciation assessment API*, *Speechace*, *Speech Analyzer*. Помимо корректировки произношения, они способны дать оценку беглости речи и организации высказывания.
- 3) ИИ инструменты, выполняющие функции консультанта или тьютора. Данная группа сервисов расширяет возможности внеаудиторной самостоятельной работы посредством предоставления

системы тренировочных заданий и оценочных работ, сформированных с учетом индивидуальных запросов учащегося. В эту группу входят как языковые образовательные платформы типа *Duolingo* и *Rosetta Stone*, так и чат-боты подобно *ZenoChat* и *TalkPal*, имитирующие иноязычную коммуникацию в режиме реального времени.

- 4) ИИ инструменты планирования. Эта группа инструментов нацелена на преподавателей и призвана помочь им в планировании как целых языковых курсов, так и отдельных уроков, позволяя адаптировать методические разработки под задачи целевой аудитории, их языковой уровень, а также выбранную учителем педагогическую модель. В качестве примера могут служить сервисы *Learnt.ai*, *Teachology.ai*, *Magic School ai*.

Многие современные учителя имеют достаточно поверхностные знания о существующих инструментах, использующих ИИ, и о тех возможностях, которые эти инструменты предоставляют педагогам. Причинами этого может быть относительная новизна данных сервисов и их растущее разнообразие, неуверенность педагогов в своей технической грамотности, а иногда и непринятие надвигающихся изменений. Авторы отобрали 150 доступных в открытом доступе ИИ инструментов и объединили их в категории в зависимости от тех функций, которые данные приложения могут выполнять при изучении иностранного языка. На наш взгляд, предложенная типология позволяет учителю легче ориентироваться в многообразии доступных инструментов и делать осознанный и обоснованный выбор «помощника», оснащенного ИИ, что может значительно облегчить подготовку и реализацию учебного процесса с учетом требований современной образовательной системы, а также интересов и запросов учащихся.

Список литературы

1. Bozkurt A., Karadeniz A., Baneres D., Guerrero-Roldán A.E., Rodríguez M.E. Artificial intelligence and reflections from educational landscape: A review of AI Studies in half a century. // Sustainability. 2021. Vol. 13. № 2.
2. Chen X., Zou D., Xie H., Cheng G., Liu C. Two decades of artificial intelligence in education. // Educational Technology & Society. 2022. Vol. 25. № 1. P. 28–47.
3. Chiu T.K., Xia Q., Zhou X., Chai C.S., Cheng M. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023. Vol. 4.
4. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and cheating: ensuring academic integrity in the era of ChatGP T. // Innovations in Education and Teaching International. 2024. Vol. 61. № 2. P. 228–239.
5. Dogan M.E., Goru Dogan T., Bozkurt A. The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. // Applied Sciences. 2023. Vol. 13. № 5.
6. Holmes W, Tuomi I. State of the art and practice in AI in education. // European Journal of Education. 2022. Vol. 57. № 4. P. 542–570.
7. Liang J.C., Hwang G.J., Chen M.R.A., Darmawansah D. Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach. // Interactive Learning Environments. 2021. Vol. 29. P. 1–27.
8. Oshchepkova T., Tolstykh O.M., Panasenko E.V., Nazarova N.A., Petrova N.V. Examining changes in foreign language educators' attitudes towards the use of computer-assisted learning. // Studies in English Language and Education. 2024. Vol. 11. № 2.
9. Tolstykh O.M., Oshchepkova T. Beyond ChatGPT: roles that artificial intelligence tools can play in an English language classroom. // Discover Artificial Intelligence. 2024. Vol. 4.

10. *Wang Y.Y., Wang Y.S.* Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: an initial application in predicting motivated learning behavior. // *Interactive Learning Environments*. 2019. Vol. 30. № 4. P. 619–634.

11. *Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F.* Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. № 1. P. 1–27.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В данном исследовании рассматривается роль инструментов искусственного интеллекта в персонализации обучения лексике, демонстрируется, как они динамически регулируют сложность заданий и предоставляют индивидуальную обратную связь с целью повышения уровня запоминания и усвоения материала. Создавая индивидуальные учебные маршруты, системы, управляемый ИИ может адаптироваться к темпам и потребностям каждого обучающегося, способствуя более эффективному усвоению лексики. Полученные результаты свидетельствуют о том, что возможности ИИ особенно важны при обучении иностранным языкам, где персонализированные подходы могут привести к значительному улучшению понимания лексики, долгосрочному запоминанию и общему уровню владения языком.

Ключевые слова: искусственный интеллект, персонализированное обучение, обучение лексике, память, владение языком.

В условиях стремительного развития информационных технологий цифровое обучение стало важным направлением глобальной реформы образования. Особенно в сфере высшего образования цифровая трансформация не только меняет традиционные методы преподавания и содержание курсов, но и предоставляет новые возможности для интеграции различных образовательных элементов. В этом контексте особенно важно изучить пути цифровой трансформации для совершенствования английского языка с помощью искусственного интеллекта [Пань, 2024]. В последние годы искусственный интеллект как мощный технологический инструмент широко используется в сфере образования, особенно в обучении английской лексике.

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта привело к инновационным изменениям в нескольких областях. Искусственный интеллект – это современная технология, имитирующая человеческие процессы обучения и творчества с помощью глубокого обучения и нейронных сетей. По принципу работы искусственный интеллект сначала изучает шаблоны и структуры конкретных областей (например, язык, изображения и т. д.) путем обучения на большом количестве данных, а затем автономно генерирует новые экземпляры на основе этих изученных шаблонов [Йованович, 2022]. Являясь передовой технологией, искусственный интеллект открывает совершенно новый путь для изучения языка благодаря своей уникальной способности имитировать использование и понимание человеческого языка. В конкретной практике изучения английской лексики он не только способен генерировать большое количество контекстуально релевантных примеров предложений, но и предоставляет учебные материалы и обратную связь в соответствии с фактическим уровнем и прогрессом обучающегося, что значительно повышает насыщенность и адаптивность процесса обучения.

С быстрым развитием информационных технологий и широким применением технологий искусственного интеллекта в процессе изучения английской лексики было внедрено большое количество новых средств и методов обучения, открывающих новые возможности для улучшения результатов обучения. В сфере образования приложения искусственного интеллекта превратились из учебного средства в важную движущую силу, которая изменила режим преподавания, а также стиль обучения, сделав процесс обучения более динамичным, автономным и индивидуальным [Ляо, 2022]. Английский язык как самый распространенный язык в мире оказывает глубокое влияние на академические

исследования, карьерный рост и даже жизнь человека. Однако изучение английского языка, особенно овладение лексикой, представляет собой сложную задачу. Лексика является основой изучения языка и важным показателем владения языком, поэтому эффективное совершенствование лексических навыков студентов всегда было в центре внимания преподавателей.

В прошлом преподаватели при обучении лексике часто делали односторонний акцент на переводе и декламации лексики, не уделяя достаточного внимания тренировке способности студентов применять лексику и не имея эффективного руководства для развития реальной способности студентов к языковому выражению [Цай, 2023]. При таком способе преподавания не только трудно повысить интерес студентов к обучению, но и практически невозможно достичь реальной цели использования лексики. Преподаватели недостаточно используют новые технологии для направления студентов на использование изученной лексики с целью осуществления общения через моделирование реальных сцен и групповое взаимодействие, чтобы культивировать реальную способность студентов к языковому выражению.

В условиях развития искусственного интеллекта традиционная форма обучения английской лексике не удовлетворяет потребности студентов. Поэтому преподавание лексики нуждается в инновационных стратегиях интеграции искусственного интеллекта в процесс обучения, чтобы предоставить более богатые визуальные эффекты и помочь студентам освоить лексику ярко и всесторонне [Ми, 2024].

На первом этапе овладения лексикой обучающиеся знакомятся с новой лексикой визуально или на слух и начинают развивать базовое понимание этих слов. Это включает в себя понимание написания, произношения и основного значения слов, а также способность распознавать эти слова в материалах для аудирования и чтения, что закладывает основу для дальнейшего понимания, запоминания и использования. В традиционном преподавании английского языка преподаватели часто используют доску, учебные материалы и списки лексики в учебниках в качестве инструментов для обучения лексике. Такой традиционный подход зачастую не обладает достаточной насыщенностью и привлекательностью, оторван от реальной жизни, игнорирует индивидуальные потребности студентов, что затрудняет стимулирование интереса и мотивации к обучению. Искусственный интеллект может эффективно восполнить эти недостатки, значительно улучшить способность студентов использовать лексику, сделать обучение лексике более эффективным, удобным и практичным [Мима, 2024]. Использование искусственного интеллекта для создания когнитивных сценариев – это инновационный метод обучения, который преподаватели могут использовать для разработки более привлекательных способов познания лексики, как, например, создание графических ситуаций для изучения лексики [Чжан, 2010]. Преподаватели могут использовать искусственный интеллект для трансформации представления текстового контента. Так, например, преподаватель может использовать ChatGPT, который создаст содержание диалога, связанного с лексикой. На основе введенного промпта. Например, преподаватель может ввести подсказку «Используйте слова «отпуск», «побережье», «пляж», «рыбалка», «прогулка», чтобы составить короткий диалог и описать отпускную жизнь простыми словами. Всего шесть предложений», чтобы получить диалог, содержащий целевую лексику. Затем преподаватель может ввести ключевые слова в поисковую систему, чтобы быстро найти картинки, относящиеся к диалогу. Он также может ввести в диалоговое окно запрос «Создать картинку в соответствии с диалогом», чтобы создать картинку, соответствующую содержанию диалога. Например, он может преобразовать текстовый контент в картинки и представить их в виде книжек с картинками, чтобы обучающиеся могли понять значение и использование лексики более интуитивно и ярко, тем самым улучшая эффект познания лексики.

Внедрение игрового метода в преподавание английского языка является одним из эффективных методов обучения, поскольку он может мобилизовать энтузиазм и инициативу студентов, тем самым эффективно повышая эффект от преподавания английского языка [Хэ, 2024]. Прежде всего, игровое обучение стимулирует интерес студентов к учебе [Юань, 2022]. Геймификация преподавания – это

интеграция элементов игр в учебную программу, которая повышает эффективность преподавания в аудитории, способствует взаимодействию и сотрудничеству между преподавателем и студентами, развивает исследовательские способности и практические навыки студентов в области знания английского языка, а также повышает самостоятельность и мыслительные способности студентов. Геймификация – это интерактивный способ обучения, при котором студенты могут исследовать, открывать и принимать решения в процессе игры и изучать английскую лексику с ее помощью [Ли, 1964]. Вместо того чтобы давать прямые ответы, геймификация направляет обучающихся к самостоятельному обучению и самооценке с помощью игровых правил и стимулов. Геймификация превращает изучающего иностранный язык в ученика в истинном смысле этого слова, а не в пассивного получателя знаний. Наконец, геймифицированное обучение может способствовать кооперативному обучению. В рамках геймифицированного обучения студенты могут работать в группах, совместно выполняя задания, и вместе познавать радость изучения английской лексики.

Словесные игры, такие как сопоставление, загадки и т. д., являясь распространенной формой обучения языку, могут эффективно улучшить языковое восприятие и память обучающихся [Фэн, 2024]. Словесные игры обеспечивают разнообразные способы воспроизведения лексики, что помогает обучающимся постоянно закреплять и использовать ее в конкретных контекстах, а значит, способствует дальнейшему укреплению понимания и усвоения лексики. Искусственный интеллект может помочь преподавателям в разработке различных типов словесных игр.

Преподаватели могут использовать искусственный интеллект для разработки лексических упражнений, которые эффективно интегрируют новую лексику в упражнения и направляют студентов на ее извлечение и точное использование [Ин, 2024]. Например, преподаватель может ввести в искусственный интеллект информацию о статьях, чтобы сгенерировать статью, которая охватывает целевую лексику раздела и соответствует теме раздела, а затем продолжить ввод, чтобы написать тест на основе этой статьи. Преподаватель также может позволить системе генерировать лексические упражнения для заполнения пробелов в коротком тексте и попросить искусственный интеллект составить такие упражнения, как заполнение пробелов и трансформация слов, связанных с темой раздела, с помощью различных подсказок. Однако следует отметить, что преподаватель должен сначала предоставить системе искусственного интеллекта образцы вопросов, чтобы система могла определить сложность вопросов, характеристики предложений и требования к ним. Если преподаватель считает, что сложность вопросов высока или низка, он может соответствующим образом скорректировать их с помощью подсказок.

Обучение с помощью искусственного интеллекта имеет множество преимуществ. Во-первых, искусственный интеллект может предоставить большое количество учебных ресурсов, включая различные виды лексических упражнений, игр и тестов. Во-вторых, он может предложить индивидуальные учебные маршруты и стратегии в соответствии с учебными ситуациями и потребностями студентов. Кроме того, искусственный интеллект может помочь преподавателям понять прогресс в обучении и проблемы студентов с помощью анализа данных, чтобы преподавать более эффективно. Однако в преподавании с помощью искусственного интеллекта есть некоторые «слепые пятна». Во-первых, искусственный интеллект может оказаться не в состоянии полностью имитировать человеческие когнитивные процессы, особенно в плане понимания и инноваций. Во-вторых, он может оказаться не в состоянии понять и справиться со сложными лингвистическими явлениями, такими как двусмысленность, метафора и культурные различия.

Искусственный интеллект также все еще имеет некоторые проблемы и задачи, которые необходимо решить. Во-первых, ключевым вопросом является техническая надежность и стабильность обучения английской лексике с помощью искусственного интеллекта [Чжу, 2024]. Существующие системы искусственного интеллекта могут оказаться под угрозой устаревания из-за постоянного

развития и обновления технологий. Во-вторых, адаптация преподавателей и студентов к обучению английской лексике с помощью искусственного интеллекта также является важной проблемой. Преподавателям необходимо изучать и осваивать новые технологии и методы обучения, чтобы лучше использовать системы искусственного интеллекта для преподавания. Что касается студентов, то им необходимо адаптироваться к использованию систем искусственного интеллекта для самостоятельного обучения и научиться эффективно использовать эти системы для расширения своего словарного запаса. Наконец, вопросы конфиденциальности и безопасности данных – это проблемы, которые нельзя игнорировать при обучении английской лексике с помощью искусственного интеллекта. Поэтому очень важно обеспечить безопасность и конфиденциальность этих данных.

Список литературы

1. *Ин С.* Анализ интеллектуальной системы практического обучения математике в начальной школе с использованием искусственного интеллекта // *Xueyuan Education*. 2024. № 27. С. 91–93.
2. *Йованович М., Кэмпбелл М.* Генеративный искусственный интеллект // Тенденции и перспективы. Компьютер. 2022. № 10. С. 107–112.
3. *Ли Ф.* Некоторые вопросы, связанные с английским словарем // *Преподавание и исследование иностранных языков*. 1964. № 2. С. 3–7.
4. *Ляо Ц.Л., Чэнь М.* «Горячие точки» исследований и анализ тенденций использования искусственного интеллекта в образовании // *Журнал Гуйчжоуского педагогического университета*. 2022. № 38 (3). С. 78–84.
5. *Ми. Ш, Хэ Н.* Инновации и практика английского образования и преподавания в колледжах и университетах в эпоху новых медиа // *Исследования и разработки продуктов питания*. 2021. № 3. С. 235.
6. *Мима Т.* Дискуссия о применении игрового метода обучения в преподавании английского языка в начальной школе // *Легендарные истории*. 2024. № 12. С. 81–82.
7. *Пань Ж.* Исследование пути цифровой трансформации идеологического и политического образования на курсах английского языка в колледжах с помощью искусственного интеллекта // *Журнал профессионального колледжа Цзямусы*. 2024. № 40 (10). С. 157–159.
8. *Фэн Ж.* Применение инструментов визуализации мышления в преподавании английского языка в старших классах // *Избранные китайские отрывки (издание для средней школы)*. 2020. № 12. С. 39–41.
9. *Хэ Ц.* Стратегии применения игровых методов преподавания английского языка в начальной школе // *База данных журнала китайской науки и технологий (Citation Edition) Educational Science*. 2024. № 7. С. 168–171.
10. *Цай Е.* Инновации и практика английского образования и преподавания в колледжах и университетах в эпоху новых медиа // *Журнал Хубэйского открытого профессионального колледжа*. 2023. № 2. С. 10.
11. *Чжан Г.Ж.* Создайте реальные ситуации для повышения эффективности преподавания английского языка в средней школе // *Журнал Института образования провинции Цзилинь*. 2010. № 26 (4). С. 117–118.
12. *Чжу Ю., Ян Ф.* ChatGPT / Генеративный искусственный интеллект и образовательные инновации: возможности, вызовы и будущее // *Журнал Восточно-Китайского педагогического университета (Education Science Edition)*. 2023. № 7. С. 1–14
13. *Юань С.* Анализ влияния убеждений учителей английского языка в колледжах на преподавание словарного запаса при чтении // *Журнал социальных наук Университета Цзямусы*. 2022. № 4. С. 259.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Цифровое пространство современных вузов является одним из определяющих факторов эффективного функционирования в рамках образовательной среде любого учебного заведения, которое оказывает влияние на все процессы, происходящие в вузе, в том числе и на характер педагогического общения, осуществляемого между преподавателями и студентами. Педагогическое общение сегодня представляет собой сложное взаимодействие между участниками образовательного процесса, осуществляемое как в режиме личного контакта на занятиях, так и онлайн общение через цифровую образовательную среду университета, включающую в себя Личный кабинет с его широким потенциалом. Цель статьи состоит в рассмотрении основных возможностей, проблем и рисков цифрового взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое общение, цифровая среда университета, участники образовательного процесса, личное общение, онлайн общение, потенциал личного кабинета, цифровое взаимодействие.

Понятие «педагогическое общение», которое существует в науке уже достаточно давно, приобрело в последние годы совершенно новое звучание в связи со стремительными изменениями, происходящими в образовательном пространстве современных вузов. Совершенно очевидно, что первое место по значимости в совокупности изменений в высшей школе занимает цифровизация системы образования. Сегодня она оказывает существенное влияние на всю парадигму высшего образования, характер организации образовательного процесса и способы взаимодействия между участниками образовательного процесса, во многом определяя тем самым эффективность образования в целом и качество всех процессов, происходящих в вузе. Педагогическое общение, т. е. сложная и комплексная система взаимодействия между преподавателем и студентом как основными участниками образовательного процесса развивается сегодня в новом цифровом пространстве, подчиняется его законам и правилам и находится под доминирующим влиянием цифровизации высшей школы, на что указывают исследователи [Валеева, 2022]. При этом педагогическое общение, осуществляемое в традиционном формате, является хорошо изученным явлением, тогда как особенности цифрового взаимодействия, требующие специального научного анализа, становятся объектом исследований только в последние годы.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть различные аспекты цифрового взаимодействия между обучающими и обучающимися, обобщить результаты существующих исследований и выделить те специфические особенности взаимодействия в цифровом пространстве современного университета, которые должны стать объектом обучения. Мы предполагаем, что только специально организованное обучение может стать фактором готовности участников образовательного процесса к осуществлению педагогического общения в цифровом пространстве. Изучение основных возможностей, проблем и рисков цифрового взаимодействия позволит нам сформулировать практические рекомендации, представляющие интерес для академического сообщества, а также наметить направления для дальнейших исследований в этой сравнительно новой сфере.

Педагогическое общение как одна из самых всесторонне изученных проблем педагогической психологии уже давно вызывает интерес исследователей, многие из которых являются преподавателями, в том числе и преподавателями иностранного языка. В науке описаны стили педагогического общения, выделены маркеры демократического и авторитарного стилей общения и описаны речевые

акты, реализующие каждый из стилей [Горбачева и др., 2020], составлена типология возможных профессиональных позиций педагога [Бешукова, Черкасская, 2014]. В ряде публикаций отмечена важность использования педагогом четырех основных групп стратегий и тактик, стимулирующих обучающихся к общению и осуществлению познавательной деятельности [Сухомлинова, Путинцева, 2024]. Особого внимания заслуживают исследования культуры педагогического общения в совокупности всех ее составляющих и проведенный авторами историко-педагогический анализ ее формирования [Арбобова, 2023]. Перечисленные исследования, которые мы выделили как наиболее значимые в рамках данной статьи, очень актуальны сегодня и являются отправной точкой для рассмотрения особенностей педагогического общения в цифровом пространстве.

Педагогическое общение, реализуемое в цифровом пространстве современного университета, аккумулирует все специфические черты, которые характерны для образовательной среды высшего учебного заведения. Это, прежде всего, компетентностная ориентированность обучения в высшей школе [Плужникова, 2018], студентоцентричность образовательного процесса, в которой как преподаватель, так и студент являются его полноправными участниками / субъектами [Islam et al., 2022], а также тесная взаимосвязь и взаимозависимость качества самого общения в академической среде и процессов гуманизации и гуманитаризации образования. Именно эти характеристики превращают современное педагогическое общение в эффективное взаимодействие его субъектов, направленное на решение различных по характеру профессионально значимых задач.

Наиболее значимыми и интересными для данной статьи являются исследования в сфере цифрового этикета, который рассматривается авторами в тесной связи с понятием «цифровой гражданин» и используется наряду с терминами «цифровые знания», «цифровые навыки», «цифровая компетентность» и «цифровая грамотность». Цифровой этикет, который сегодня находится еще в стадии становления, понимается большинством исследователей как свод норм и правил, регулирующих поведение субъекта в цифровом виртуальном пространстве, которым необходимо специально обучать человека. Цифровой этикет, обеспечивающий новый вид коммуникации в академическом пространстве, лежит в основе выработки культуры цифрового поведения, которая сегодня очень востребована в системе образования. Основное внимание, в частности, следует уделить сравнительно новым формам дистанционного образования, известным под названием синхронного и асинхронного. Именно эти формы взаимодействия в цифровом образовательном пространстве требуют разработки специальных норм и правил поведения, регламентирующих взаимодействие преподавателя и студента в цифровом пространстве [Валеева, 2022].

Цифровые коммуникации осуществляются в устной и письменной формах, и с этой точки зрения не отличаются от коммуникационных процессов, реализуемых в традиционном формате. Если устная форма превалирует в ситуациях синхронного дистанционного взаимодействия, то письменная форма тяготеет к асинхронному варианту. Оба формата требуют соблюдения этикетных, форматных, контентных, логико-смысловых, речевых и языковых норм и правил. Некоторые требования для каждого варианта дистанционного взаимодействия отражены в научных исследованиях. Так, например, выделены правила письменного общения посредством электронной почты, а также устного синхронного взаимодействия на онлайн платформах в ситуациях видеоконференций, деловых встреч и т. д. [Валеева, 2022]. Однако до сих пор не полностью отрегулированными остаются вопросы, касающиеся того, кто должен взять на себя функции разработчиков свода норм и правил онлайн коммуникации, чтобы избежать конфликта интересов пользователей и владельцев платформ.

Совершенно очевидно, что высшие учебные заведения как носители эталонной культуры общения должны взять на себя разработку требований, которые касаются непосредственных участников педагогического общения. Многие из этикетных норм и правил являются объектом анализа и обучения в рамках образовательного процесса, связанного с изучением иностранного языка повсе-

дневного, делового, профессионального и научного общения. Особенности каждого типа коммуникации, каждой конкретной ситуации и даже каждого отдельного партнера общения должны стать объектом особого анализа и осознания при подготовке к тому или иному коммуникативному акту, реализуемому в онлайн формате. Большой вклад в развитие коммуникационных процессов вносит иностранный язык как учебный предмет, особенно язык делового, профессионального и научного общения. Изучаемые в рамках дисциплин языкового блока речевые и языковые закономерности, правила и нормы легко адаптируются к условиям онлайн взаимодействия в академической среде.

Помимо ориентации на специфику отдельно взятого коммуникативного акта, необходим общий, разработанный совместными усилиями и принятый всеми участниками педагогического общения, нормативный кодекс, обязательный для соблюдения и преподавателями, и студентами. Одним из примеров требований, которые должны быть внесены в свод норм и правил, является необходимость включения камеры всеми участниками образовательного процесса при проведении онлайн занятий, конференций, встреч и других образовательных мероприятий, предполагающих межличностное вербальное общение в синхронном формате.

Некоторые авторы подчеркивают, что эталоном коммуникативного поведения студента является стиль, используемый педагогом [Горбачева и др., 2020], который мотивирует студентов к активной познавательной деятельности [Сухомлинова, Путинцева, 2024] и одновременно оказывает сильное воспитательное воздействие. Преподаватель как носитель эталонного этикета должен знать полный свод правил и требований, владеть различными способами воздействия на партнера общения и уметь использовать в педагогическом общении широкий спектр высказываний различной функциональной направленности [Харламова Н.С., Самойленко, 2023]. Иными словами, преподаватель должен быть не только носителем эталонного стиля общения, но и отличным коммуникатором. Причем коммуникативность и мастерство владения разнообразными коммуникативными навыками нужны преподавателю, ведущему занятия в дистанционном формате едва ли не больше, чем педагогу, работающему в традиционном режиме.

По мнению многих авторов, преподаватель должен не только транслировать знания и умения, но и мотивировать, планировать, ставить задачи, контролировать их выполнение, обеспечивать обратную связь, решая при этом очень широкий спектр различных по характеру коммуникативных речевых задач. Иными словами, он должен осуществлять общее управление образовательным процессом и интеллектуальной деятельностью студентов, используя, в том числе, и вербальные способы воздействия на партнеров общения. При правильно организованном процессе обучения функции, реализуемые обучающим, постепенно переходят к обучающемуся, который шаг за шагом научается не только умению управлять собственной деятельностью, но использовать в процессах общения этикетные нормы, большая часть которых распространяется и на взаимодействие в цифровом пространстве.

Разработка этикетных требований включает в себя целый комплекс составляющих: поведенческие нормы, правила межкультурной коммуникации, особенности межличностного взаимодействия в образовательном академическом пространстве, нормативные вербальные способы воздействия на партнеров общения и чисто лингвистический аспект, который в значительной степени регламентирует использование языковых функциональных структур, формул устной и письменной речи и т. д. Все они требуют упорядочения, классификации и должны рассматриваться в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, создавая основу для системно-комплексного подхода к разработке кодекса поведения и общения в цифровом образовательном пространстве.

Перечисленные выше соображения, касающиеся упорядочения требований к педагогическому общению в современной академической реальности, представляются нам, вслед за другими исследователями [Валеева, 2022], очень своевременными. Без разработки свода правил и норм цифрового

взаимодействия между преподавателем и студентом, без включения их в программу вузовской подготовки и соблюдения всеми участниками педагогического общения невозможно достичь сегодня всех поставленных образовательных целей и сделать образовательный процесс эффективным. И студенты, и преподаватели должны полностью осознавать специфику коммуникативных процессов в цифровом пространстве, а знание и соблюдение всех норм и правил поможет им избежать возможных ошибок и рисков, перечень которых достаточно велик. Он включает в себя неполное понимание образовательного контента, поверхностное усвоение знаний, недостаточность сформированности навыков, в том числе вербальных и языковых, этические промахи, некорректно выполненные задания и многие другие проблемы и риски.

Характер осуществления педагогического общения зависит не только от организации взаимодействия между студентами и преподавателями, но и от возможностей цифровой среды университета, от технических решений, используемых в цифровом пространстве вуза, и от степени распространения дистанционного формата обучения. Руководители вузов стараются универсализировать технические возможности для всех участников педагогического общения и интегрировать их в функционал Личного кабинета, который сегодня является основой взаимодействия между преподавателями и студентами в рамках образовательного процесса и за его пределами. Хорошо развитая система письменной коммуникации участников педагогического общения, корпоративная почта, система тестирования, облачные файлы, позволяющие хранить информацию, учебные материалы и документацию учебного процесса, а также платформы для синхронного онлайн общения открывают совершенно новые возможности для академического взаимодействия и одновременно являются вызовом для преподавателей.

Проведенный анализ особенностей педагогического общения в цифровом пространстве университета позволяет сделать целый ряд выводов. Во-первых, взаимодействию между обучающими и обучающимися в цифровом пространстве университета необходимо специально обучать. Обучение может осуществляться на уровне отдельных дисциплин, среди которых первостепенное значение приобретают предметы гуманитарного цикла, в том числе и иностранный язык. Целесообразно также задуматься о введении в программу высшего учебного заведения дисциплины «Этика общения в цифровом академическом пространстве». Во-вторых, необходимо, на наш взгляд, разработать кодекс корпоративной цифровой культуры вуза, представляющий собой свод этических норм и правил педагогического общения в цифровой среде вуза. Все общение в цифровом пространстве вуза, включая общение в Личном кабинете, изучение онлайн курсов и т. д. должно подчиняться этим правилам и нормам. В-третьих, сами нормы настолько разнообразны, что возникает необходимость классифицировать их на основе различных критериев: тип общения в академическом пространстве, особенности ситуации педагогического общения, тип партнеров общения, формат коммуникации (синхронный, асинхронный), внутренние и внешние условия протекания коммуникативного акта. В-четвертых, целесообразно выделить различные группы правил поведения, основными среди которых являются этические, социокультурные, межкультурные, вербальные (речевые и языковые), невербальные и прочие нормы поведения. В-пятых, особого внимания требует разработка подробного перечня речевых и языковых средств устной и письменной коммуникации между преподавателями и студентами, которые должны стать объектом обучения в рамках дисциплин языкового блока.

Большинство сделанных выводов соотносятся с теми задачами, которые стоят перед высшей школой, каждым вузом и преподавателями отдельных дисциплин, включая и иностранный язык как учебный предмет, каждый из которых может внести очень существенный вклад в создание нормативных документов, регламентирующих культуру поведения в цифровом образовательном пространстве и качество педагогического общения. Решение данных задач будет способствовать

развитию познавательной деятельности студентов, их воспитанию и готовности к дальнейшему осуществлению деловой, профессиональной и научной деятельности на высоком уровне.

Список литературы

1. *Арбобова Ф.А.* Историко-педагогический анализ исследования культуры педагогического общения как фактор взаимодействия в педагогической деятельности // Вестник Института развития. 2023. № 2 (42). С. 214–218.
2. *Бешикова Ф.К., Черкасская И.М.* Педагогическая коммуникация. Особенности педагогического общения в вузе // В сб.: Ученые записки. Сборник научных трудов и статей. Под ред. Л. А. Вицюк. Москва-Белореченск. 2014. С. 86–90.
3. *Валеева Г.В.* Цифровой этикет в виртуальном образовательном пространстве университета // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2022. № 3 (43). С. 104–115.
4. *Горбачева Е.Н., Фокина Ю.М., Календр А.А.* Прагмалингвистические характеристики педагогических стилей общения (на примере англоязычного педагогического дискурса) // Гуманитарные исследования. 2020. № 4 (76). С. 30–37.
5. *Плужникова Е.А.* Проектирование компетентностно-ориентированной образовательной среды в соответствии с обновленными стандартами в современном вузе // Современные тенденции развития системы образования. Сборник трудов Международной научно-практической конференции. 2018. С. 187–190.
6. *Сухомлинова М.А., Путинцева М.А.* Стратегии педагогического дискурса и коммуникативные составляющие педагогического общения // В сборнике: Англоязычный текст и дискурс в фокусе филологического знания: структура, эстетика, смысл. Сборник материалов научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2024. С. 45–54.
7. *Харламова Н.С., Самойленко М.А.* Педагогическое общение как ключевой компонент профессиональной педагогической подготовки по иностранным языкам (лингвистическая составляющая) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 4 (849). С. 54–59.
8. *Islam Md.K., Sarker Md.F.H., Islam M.S.* Promoting student-centred blended learning in higher education: a model. E-Learning and Digital Media. 2022. No. 19 (1). P. 36–54.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Использование инструментов ИИ при планировании уроков в основном общеобразовательном учреждении, сочетание традиционной и цифровой дидактики для создания гибкой и эффективной системы обучения, повышение функциональности уроков за счет конструирования заданий для лучшего соответствия процесса обучения потребностям обучающихся. Оптимизация процесса планирования и проектирование персонализированных заданий, адаптация уже имеющиеся для активного вовлечения учащихся и повышения уровня учебной мотивации. Роль искусственного интеллекта и компетенции педагога иностранного языка в процессе планирования современного урока по иностранному языку.

Ключевые слова: английский язык, искусственный интеллект в обучении, разработка учебных материалов, компетенции педагога иностранного языка, технологии ИИ, персонализированное обучение.

Искусственный интеллект уже изменил и продолжает менять стандарты преподавания иностранного языка. Трансформация технологий искусственного интеллекта из теоретической концепции в глобально движущую силу изменяет представления общества о традиционном классическом образовании [Сысоев, 2023]. Многие образовательные платформы используют встроенные алгоритмы машинного обучения для анализа данных о студентах, их предпочтениях, особенностях обучения; создают индивидуальные образовательные планы, рекомендации и задания, чат боты дают обратную связь по выполненным устным и письменным заданиям. Виртуальные учителя и тьюторы, взаимодействующие с учащимися, проверяют понимание пройденного материала, предлагают дополнительные задания и пояснения. В эпоху цифровизации уровень владения информационными технологиями у учащихся зачастую превосходит умения и навыки педагога общеобразовательной школы. Для осуществления качественной педагогической работы у современного учителя должен быть сформирован набор базовых цифровых компетенций (или digital- компетенций) [Клевцова, 2023: 2], в его компетентной парадигме одной из центральных проблем стоит организация образовательной среды с включением инновационных методов обучения, создание и внедрение образовательных продуктов и материалов. В настоящее время у учителей иностранного языка есть много возможностей сделать свои уроки интереснее, используя ИКТ и вовлекая учащихся в процесс обучения. Использование традиционных формы обучения, применение и эффективная интеграция современных технологий ИИ находится в прямой зависимости от способности и готовности преподавателя иностранного языка выстроить образовательный процесс на основе технологий ИИ [Евстигнеев, 2024: 3]. Преподаватели иностранного языка работают в соответствии с рекомендациями и опираются на ФГОС третьего поколения. Основы для эффективного использования ИКТ в системе образования уже созданы. В теории использование готовых цифровых домашних заданий для проверки, повторения и введения языкового материала, развития рецептивных навыков (чтение и аудирование) совместно с рекомендованными учебно-методическими комплектами (УМК), а также различные современные ресурсы должны создавать интерес и повышать мотивацию к обучению.

На практике учитель основной общеобразовательной школы работает в группах учащихся с разным уровнем владения иностранным языком, с разной мотивацией и разнообразным опытом

изучения иностранного языка. При планировании урока, соответствующего современным стандартам, на базе УМК преподаватель сталкивается с проблемой несоответствия учебного материала в УМК интересам современных подростков. Не смотря на то, что многие УМК редактируются, обновляются, чтобы соответствовать новым ФГОС третьего поколения, обеспеченность учебных заведений новыми учебно-методическими комплектами может идти с задержкой, в то время как имеющиеся в распоряжении преподавателя УМК устаревают, названия модулей не всегда соответствуют наполнению, предлагаемые материалы могут не подходить под рабочую программу, сложность некоторых грамматических и лексических заданий может быть значительно выше или ниже реального уровня владения иностранным языком учащимися конкретной группы, что приводит к снижению как интереса так и ослаблению мотивации у учащихся. В связи с этим преподаватель для решения поставленных перед ним задач вынужден искать подходящие дополнительные материалы в других учебных пособиях, УМК и в цифровых библиотеках, сталкиваясь с новой проблемой – готовые материалы цифровых библиотек и разнообразных ресурсов могут иметь низкое качество, не соответствовать заявленному уровню сложности, а также могут не подходить под потребности и интересы учащихся по формированию коммуникативной культуры обучающихся, осознанию роли иностранного языка как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия.

Процесс разработки учебно-методических материалов многоаспектен, что фактически исключает возможность создания универсального УМК, способного одинаково эффективно проявлять себя во множестве уникальных контекстов обучения [Мирунов, 2024]. Время, которое преподаватели тратят на поиск, редактирование или создание необходимого материала, способствующего общему речевому развитию обучающихся, подходящего к уникальным потребностям определенного класса, может быть использовано эффективнее.

Планирование уроков по иностранному языку в рамках состоявшихся методик обучения с использованием возможностей искусственного интеллекта (ИИ) позволяет учителю ООО организовать процесс обучения иностранному языку на основе целесообразности, мультимодальности, доступности, персонализации и контекстуальности [Евстигнеев, 2024]. Сочетание традиционной и цифровой дидактики позволяет создавать гибкую и эффективную систему обучения, повышать функциональность уроков, проектировать и создавать задания, подходящие под потребности определенного класса, группы и ученика, принимая во внимание индивидуальные когнитивные особенности; оптимизировать процесс планирования и спроектировать персонализированные задания или адаптировать уже имеющиеся для активного вовлечения и повышения уровня учебной мотивации. При создании и разработке учебных материалов изменение одной переменной ведет к изменению готовых ресурсов. Е.Н. Потапова описала семиступенчатую схему разработки курса: 1) определение методических принципов согласно потребностей обучающихся и образовательным стандартам; 2) анализ методического контекста, позволяющего выявить условия обучения; 3) концептуализация содержания обучения, необходимая для составления перечня критериев релевантности отбираемых материалов; 4) формулирование целей и задач обучения; 5) отбор и адаптация содержания обучения; 6) создание материалов обучения; 7) сопровождение курса [Потапова, 2021: 6], данная система может применяться для планирования образовательного процесса в общеобразовательной школе. При постоянном мониторинге потребностей учащихся, релевантном отборе и создании методических материалов, учебных заданий ИИ позволяет облегчить процесс изменения и создания учебно-методических материалов. В отличие от стандартных поисковых запросов инструменты ИИ в максимально сжатые сроки способны генерировать большие объемы текстовых файлов, с необходимым тематическим содержанием, включением необходимого грамматического и лексического материала, созданию коммуникативных ситуаций.

Использовать возможности ИИ генерировать тексты, в контексте реальных коммуникативных ситуаций, с возможностью детализированного выбора типа, стиля, жанра (электронное письмо,

отзыв, статья, газетная статья, рекламное объявление, пост и т. д.). Возможность создавать и использовать различные формы представления учебной информации: аудио- и видеоматериалы, графические изображения, тексты, что способствуют развитию определенных навыков или введения, отработки и практического применения необходимых лексических единиц или грамматического материала в соответствии с необходимым уровнем сложности. Разнообразить учебную практику и создать задания, имеющие как персонализированный характер, так и позволяющие дифференцировать учащихся и адаптировать материал под потребности определенной группы, используя возможности ИИ генерировать разноуровневые материалы и задания при изменении и внесении уточнений в запрос. Современные ИИ: ChatGPT, Tweek, Perplexity, Genny и другие, позволяют преподавателю создавать как отдельные структурные элементы занятий так и организовать процесс обучения таким образом, чтобы использование ИИ соответствовало основным целям и задачам обучения. Грамотная интеграция искусственного интеллекта и его продуктивное применение способствует эффективному обучению иностранным языкам, способствует качественному улучшению образовательного процесса, стимулирует когнитивную активность учащихся, представляет преподавателям создавать собственные более точные и эффективные образовательные материалы и задания.

Таким образом, использование инструментов искусственного интеллекта в сфере обучения иностранным языкам подчеркивает его перспективность в современной общеобразовательной школе для создания материалов подходящих под потребности и индивидуальные способности каждого учащегося и делает процесс обучения иностранному языку структурированным и эффективным.

Список литературы

1. Сысоев П.В., Поляков О.Г., Евстигнеев М.Н. и др. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / под науч. ред. Сысоева П.В. Тамбов: Изд. дом. Державинский. 2023.
2. Клевцова А.А., Суходолова Е.М. Цифровые компетенции современного учителя как основа успешной педагогической деятельности // Международный научный журнал Символ науки. 2023. № 6-1. С. 133–134.
3. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В. Евстигнеева И.А. Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. М.: Релод. 2024. № 03. С. 90–95.
4. Евстигнеев М.Н. Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. М.: Релод. 2024. № 03. С. 18–23.
5. Мурунов С.С., Поляков О.Г. Методическая обратная связь от ChatGPT на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. М.: Релод. 2024. № 03. С. 47–49.
6. Потапова Е.Н. Технология разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2021. № 26 (193). С. 15–28.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Использование искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного в современном мире открывает новые возможности для эффективного и персонализированного обучения. Применение искусственного интеллекта позволяет адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности студентов, обеспечивая более высокую степень интерактивности и автоматической обратной связи. В статье рассматриваются основные направления внедрения искусственного интеллекта в учебный процесс, включая чат-боты, автоматические системы проверки грамматики и синтаксиса, а также образовательные платформы, использующие машинное обучение для анализа успеваемости обучающихся. Особое внимание уделено преимуществам и недостаткам при интеграции искусственного интеллекта в систему преподавания РКИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, машинное обучение, методика обучения, русский язык как иностранный.

Процесс преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) в современных условиях глобализации и активного развития цифровых технологий не может не откликаться на современные вызовы. Одним из актуальных вызовов является использование технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ). Для оптимизации учебного процесса преподавания РКИ ИИ дает возможность создавать персонализированные программы обучения, которые учитывают уровень знаний и языковой опыт каждого обучающегося. Применение ИИ также способствует развитию навыков автономного обучения, повышению мотивации студентов и улучшению качества обучения в целом.

В процессе работы над статьей мы опирались на современные научные исследования. Это дало основание нам считать, что в последние годы особенно вырос исследовательский интерес в отношении технологий ИИ и путей его применения в образовании. Так, О.А. Пырнова и Р.С. Зарипова [Пырнова, Зарипова, 2019: 7] в своем исследовании большое внимание уделяют новейшим технологиям ИИ, которые уже оказывают значительное влияние на образовательную среду. Они подчеркивают важность ИИ как для преподавателей, так и для студентов, обращая особое внимание на будущее развитие этих технологий в образовательных процессах.

З.И. Хисамова и И.Р. Бегишев [Хисамова, Бегишев, 2020: 8] в своей работе занимаются комплексным анализом различных определений понятия «ИИ», существующих в научной литературе. Их исследование направлено на выявление сущностных свойств и признаков ИИ, таких как способность к рассуждению, контролю, правопониманию, обучению и автономному принятию решений.

А.Н. Дробахина [Дробахина, 2021: 1] систематизирует сведения о применении ИИ в образовании. Она описывает основные цели и функции ИИ, а также выделяет наиболее перспективные направления его внедрения. Особое внимание уделено преимуществам и возможным рискам использования этих технологий в учебной среде.

Н.Е. Петрова [Петрова, 2023: 6], Т.А. Землякова и В.Д. Земляков [Землякова, Земляков. 2021: 3], в свою очередь, обращают внимание на оценку перспектив применения ИИ в процессе преподавания именно иностранных языков. Они анализируют достоинства и недостатки различных технологий: машинный перевод, системы самообучения и распознавания речи, а также дистанци-

онные образовательные технологии. Их работы подробно освещают плюсы и минусы внедрения ИИ в педагогическую практику.

Е.В. Котельникова [Котельникова, 2012: 4] рассматривает когнитивные аспекты использования ИИ в межкультурной коммуникации. Она утверждает, что ИИ обладает огромными ресурсами, но одновременно существует риск неэффективного их применения. По мнению автора ИИ лучше всего показывает себя в работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, а также при обучении технике чтения и проведении контроля знаний, что обусловлено строгой детерминированностью программ и алгоритмов действий.

Прежде чем рассмотреть возможности применения ИИ в преподавании РКИ, необходимо определить значение термина «ИИ». В данной статье мы будем придерживаться определения, данного В.М. Матюшом: ИИ – область информатики, которая занимается разработкой интеллектуальных компьютерных систем, то есть систем, обладающих возможностями, которые традиционно связываются с человеческим разумом, – понимание языка, обучение, способность рассуждать, решать проблемы [Матюшок, 2020: 5]. Другими словами, ИИ – это комплекс технологических решений, позволяющих имитировать когнитивные функции человека.

В последние десятилетия применение ИИ в образовательных процессах набирает обороты, и процесс преподавания РКИ не является исключением. ИИ позволяет автоматизировать множество задач, упрощая процесс обучения и адаптируя его под конкретные нужды студентов. Одним из ключевых направлений использования ИИ в обучении РКИ стало применение машинных переводчиков, электронных словарей и текстовых корпусов, что ускоряет и облегчает работу с языковым материалом. Это особенно актуально для студентов, которым важно быстро освоить базовые языковые структуры и расширить словарный запас. Машинные переводчики, такие как Google Translate, Bing Translator и Яндекс. Переводчик, активно используются на начальных этапах обучения, помогая студентам преодолевать языковые барьеры и быстрее усваивать новые термины. Однако злоупотребление такими инструментами может привести к отсутствию познавательной самостоятельности студентов в языке, от чего напрямую будет зависеть успешность их учебно-познавательной деятельности, поэтому данные инструменты рекомендуется использовать ограниченно, в качестве дополнения к традиционным методам обучения.

Другим важным аспектом является формирование аудитивной компетенции с помощью синтезаторов речи. Эти технологии позволяют создавать аудиозаписи учебных материалов на русском языке с разными интонациями и тембрами голоса, что способствует развитию навыков восприятия разной речи на слух. Такие программы как Voicemaker, Apihost и Robivox, предлагают широкий выбор голосов и настроек, что делает их удобными для преподавания РКИ. Важно отметить, что такие инструменты способны разнообразить процесс обучения и помочь студентам лучше адаптироваться к живой речи, однако их использование должно быть грамотно сбалансировано с живым общением.

Еще одно значительное новшество, связанное с применением ИИ в обучении РКИ, – это интеллектуальные виртуальные обучающие платформы, такие как Moodle, Microsoft Teams и Google Classroom. Эти системы дают преподавателям и студентам возможность гибкого доступа к учебным материалам, проведения онлайн-занятий, тестирования и получения обратной связи. Например, платформа Moodle показала свою высокую эффективность в преподавании РКИ благодаря множеству инструментов для тестирования, оценки знаний и организации интерактивных занятий. В условиях, когда необходимо не только передавать знания, но и формировать практические навыки общения на иностранном языке, такие платформы являются незаменимыми помощниками. Однако каждая платформа имеет свои ограничения, например, Google Classroom не предоставляет возможности проведения тестирования, что делает ее менее удобной для вузовских курсов, где важен контроль знаний.

Помимо учебных платформ в преподавании РКИ все активнее применяются игровые приложения, ориентированные на развитие мотивации и самоконтроля у студентов. Такие приложения, как

Duolingo, Talk2Russia и Kahoot, предоставляют студентам возможность изучать язык в удобном для них темпе, предлагая интерактивные упражнения и игры. Эти приложения не только повышают интерес к изучению языка, но и способствуют лучшему усвоению материала за счет регулярной практики. Однако несмотря на их популярность и эффективность, по мнению Н.Е. Петровой, они не могут полностью заменить очное общение с преподавателем, особенно когда речь идет о культурных и этноориентированных аспектах языка, которые важны для полноценного понимания языка и культуры страны-носителя [Петрова, 2023: 6].

В настоящее время как в академической среде, так и в образовательном процессе активно используются технологии ИИ. Благодаря этому расширяются возможности процесса обучения РКИ, поэтому данный процесс становится более эффективным. Одним из ключевых примеров использования ИИ в обучении РКИ являются чат-боты, которые могут взаимодействовать с обучающимися в режиме реального времени. Эти системы способны синтаксически анализировать вводимый текст, понимать грамматические структуры и формировать ответы на основе огромного массива шаблонов и данных. Это позволяет обучающимся не только получать мгновенные ответы на свои вопросы, но и практиковать язык в форме диалога, что существенно улучшает навыки общения. Современные чат-боты, такие как Cleverbot и LinguaBot, обладают высокой степенью гибкости и могут анализировать сложные речевые структуры, а также корректно реагировать на различные коммуникативные сценарии. Но несмотря на эти положительные стороны, они все же имеют ограничения, связанные с тем, что не способны интуитивно интерпретировать непредсказуемые ответы или учитывать эмоциональные аспекты общения.

Помимо разговорных агентов, ИИ также может использоваться для автоматизированного перевода, что значительно облегчает изучение РКИ. Системы машинного перевода, такие как Google Translate, используют нейронные сети для анализа и перевода текста с одного языка на другой. Благодаря этим технологиям студенты, изучающие РКИ, могут легко переводить и понимать сложные тексты. Тем не менее такие системы еще не совершенны: часто возникают трудности при переводе идиоматических выражений, контекстных нюансов и культурных аспектов языка. Это подчеркивает важность использования ИИ в сочетании с традиционными методами обучения, где преподаватель может объяснить сложные моменты и помочь исправить ошибки.

Нельзя не отметить, что ИИ предоставляет новые возможности для создания индивидуальных образовательных траекторий в процессе преподавания РКИ. Например, системы адаптивного обучения могут подстраивать контент под уровень знаний и предпочтений обучающихся. Такие системы анализируют успехи и ошибки каждого студента, корректируют сложность материалов и предлагают задания, которые соответствуют текущему уровню владения языком. Это делает процесс обучения более персонализированным и эффективным, так как каждый студент может учиться в своем темпе и фокусироваться на тех аспектах языка, которые вызывают у него наибольшие трудности.

Еще одной важной функцией ИИ в изучении РКИ является его эффективное применение при дистанционном обучении. Виртуальные учебные среды и образовательные платформы, использующие ИИ, могут предоставлять обучающимся доступ к материалам 24/7, помогать в самостоятельной подготовке и предоставлять обратную связь в реальном времени. Такие платформы как Duolingo и Babbel уже давно используют ИИ для создания интерактивных уроков, которые позволяют пользователям учиться в любое время и в любом месте. Виртуальные учебные среды с использованием ИИ, такие как vAcademia, предоставляют уникальную возможность участия в виртуальных занятиях, где студенты могут взаимодействовать друг с другом и преподавателями через аватары. Это создает условия для полноценного погружения в языковую среду, что особенно важно при изучении РКИ.

Однако, несмотря на все преимущества, использование ИИ в образовательном процессе имеет и ряд недостатков. Так, Е.Ю. Есионова отмечает, что одним из ключевых ограничений является то,

что машины не способны к интуитивному выбору правильных решений в сложных ситуациях, что является важной чертой реального преподавателя [Есионова, 2019: 2]. Преподаватель не только передает знания, но и решает педагогические задачи: формирует у обучающегося ответственность, мотивацию, обучает решению жизненных задач через интуитивное понимание. ИИ же, опираясь исключительно на анализ большого объема данных, может допустить ошибки, особенно при работе с живым языком, где важны контекст и эмоциональные нюансы. Более того, чат-боты и другие ИИ-агенты не всегда способны поддерживать долгосрочную продуктивную коммуникацию, так как их ответы могут стать механистичными или недостаточно разнообразными, что снижает эффективность обучения.

Несмотря на озвученные недостатки, ИИ становится мощным инструментом, который может дополнить традиционные методы обучения. Он берет на себя рутинные задачи, такие как проверка грамматических ошибок, синтаксический анализ, предоставление обратной связи по произношению и подбор учебных материалов, что освобождает преподавателя для более креативных и интуитивных аспектов обучения.

Таким образом, использование ИИ для преподавания РКИ предоставляет широкий спектр возможностей для создания эффективного процесса обучения. Хотя искусственный интеллект не способен полностью заменить преподавателя, его можно рассматривать как полезное дополнение, которое помогает оптимизировать учебный процесс и делает его более доступным, гибким и персонализированным. Развитие ИИ в будущем, вероятно, приведет к созданию еще более совершенных инструментов для изучения РКИ, которые смогут лучше понимать и учитывать индивидуальные потребности каждого студента.

Список литературы

1. Дробахина А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–71. С. 125–128.
2. Есионова Е.Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс для изучения иностранного языка // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 3. С. 155–166.
3. Землякова Т.А., Земляков В.Д. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта при изучении иностранного языка // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 2. С. 126–129.
4. Котельникова Е.В. Когнитивные аспекты осмысления смешанной речемыслительной деятельности межкультурной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 7 (18). С. 108–110.
5. Матюшок В.М. Мировой рынок систем и технологий искусственного интеллекта: становление и тенденции развития / В.М. Матюшок, В.А. Красавина, С.В. Матюшок // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экономика. 2020. № 3. С. 505–521.
6. Петрова Н.Е. Применение искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного = The use of artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language // Непрерывная система образования «Школа – университет». Инновации и перспективы: сборник статей VII Международной научно-практической конференции (Минск, 19–20 октября 2023 г.). Минск: БНТУ, 2023. С. 213–216.
7. Пырнова О.А., Зарипова Р.С. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. Т. 10. № 3. С. 41–44.
8. Хисамова З.И., Бегиев И.Р. История становления и теоретико-правовые подходы к толкованию понятия «искусственный интеллект» // Алтайский юридический вестник. 2020. № 3. С. 31–38.

AI TO CREATE ENGLISH SONGS CLASSES

Abstract. The article presents the mechanisms for creating an AI-generated lesson based on an English song. To illustrate the steps of the class design process, the lesson under analysis is based on the song “Windmills of Your Mind” by Noel Harrison. The article provides examples of the use of resources such as Shdevrum, PI, Zvukogram, Lumen5, Magic School, Chat GPT, and TWEE. The tasks created with the help of these tools are complemented by traditional exercises and represent a comprehensive lesson that develops students’ listening, reading, speaking, and writing skills.

Key words: authentic sources, English songs, artificial intelligence, presentation, guided practice, freer practice, revision.

Songs as a source of authentic context have always been regarded as an invaluable resource in foreign language teaching. With the development of cutting-edge technologies, teachers have acquired a wider access to authentic songs, which enables them to create comprehensive song-based lessons. Such lessons can have a range of teaching objectives as they can aim at developing different language skills: reading, writing, listening, and speaking. Moreover, song-based lessons can focus on both lexis and grammar, as every song is a source of both lexical and grammar structures that expose students to their context use. With the integration of AI tools, the design of song-based lessons has become less time-consuming and more efficient. AI impact on English teaching and learning is by all means revolutionary, and, provided a reasonable exploitation of AI tools, largely facilitates the teacher’s preparation process. “By harnessing AI technology, teachers can become more effective facilitators and mentors, nurturing students’ language skills and fostering their love for English” [Seitbekova, 2023: 134]. The article aims at illustrating a song-based lesson design process with the help of AI tools and specially designed AI- powered teaching and learning platforms.

People have always been interested in the influence of music and songs on our mood and mental health. Attempts to treat neurological disorders with music date back to 980–1037 BC, when Avicenna performed his miraculous treatment with music. In the XIX century, I.M. Dogel proved that under the influence of music, blood pressure, heart muscle rate, rhythm, and depth of breathing change. According to Shakimova, “The outstanding academician Bekhterev believed that music has a positive effect on blood circulation, breathing, eliminates fatigue, and gives cheerfulness” [Shakimova, 2015: 140]. Moreover, it is widely believed that songs have always been motivating and inspiring for learners of English. Sometimes, the ability to understand English songs serves as a primary goal of teenagers and young adults who learn English. According to the survey carried out among one hundred students of The Russian University of Chemical Technology named after D.I. Mendeleev, 74,8% of respondents agreed that listening to English songs completely helps in the language learning process, 5.6% of respondents admitted that it partly helps, and only 19.6% of respondents disagreed that listening to English songs facilitates the process of language learning [Shevchuk, Kuznetsov, Tsaregorodtseva, 2021: 54].

In addition to the positive impact music and songs produce on students’ mental health and level of motivation, songs are also a rich source of lexis and grammar. Considering that both lexical and grammar aspects are key to any language learning, the use of songs ensures a reliable technique that exposes students to authentic language chunks and patterns. Moreover, songs present a valuable tool to enhance pronunciation, which is possible through the shadowing technique. Finally, songs are an irreplaceable source of cultural

information, which raises students' cultural awareness. As stated by Rivers, "Songs and rhymes provide another type of spoken language. It provides the learner with the awareness of verbal sensibility, which is influenced by the culture and where the person lives" [Rivers, 1987: 54]. Thus, the use of songs in English language lessons possesses a variety of educational advantages. Along with expanding vocabulary and polishing grammar, songs serve to develop listening skills and pronunciation, raise cultural awareness, create an anxiety-free, stimulating working environment, and serve as a powerful source of motivation.

The process of lesson design is a multifunctional, complex process that consists of numerous steps. These steps constitute an algorithm for the teacher to follow. The whole process can be dissected into several stages. The first stage is to define the teaching environment and to answer the following questions: 1) Who is my audience? 2) What is the topic of the lesson? 3) What are the lesson aims and objectives? 4) How am I teaching (what methods, approaches, sources, and equipment do I need to use)? 5) How will I assess the lesson outcome? The second stage is to choose the types of tasks that will ensure the fulfillment of the lesson aims and objectives, and to answer the following questions: 1) What types of tasks do I choose for a warm-up stage? 2) What types of tasks do I choose for a lead-in activity? 3) What types of tasks do I choose to present the target vocabulary or grammar (target language)? 4) What types of tasks do I choose to provide my students with sufficient guided practice? 5) What types of tasks do I choose to provide my students with sufficient freer practice? The third stage is to analyze ways of further target language development and to answer the following questions: 1) How can I assess that my students have acquired the target language of the class? 2) What tasks can I set as homework? 3) How can I promote using the target language outside the classroom? 4) What revision exercises can I create for my students? 5) How can I ensure that my students will encounter the target language acquired in class in the future? Provided the teacher manages to find answers to all the questions stated above, the designed lesson can guarantee students the most successful results in mastering the English language.

The opportunities that AI offers in terms of methods, strategies, and techniques used to facilitate the English language teaching are countless. Generally, AI "enables learners to build a 'learner-generated context' and learn within it" [Edmett, Ichaporia, Crompton, Crichton, 2023: 17]. Indeed, AI-powered platforms enable teachers to tailor every lesson to the needs of their students, adapting to their level of English, age, interests, professional goals, etc. "Digital learning technology also relies heavily on personalized material. We now have an extensive data and artificial intelligence based adaptive system. We may choose the most effective method of English learning based on each user's requirements and time constraints" [Ghafar. 2023: 28]. Moreover, AI tools empower teachers to generate various types of exercises with a particular set of language structures and thus to provide students with a sufficient amount of target language exposure and practice.

Turning back to the sages of lesson development, it is reasonable to notice that the first stage should be fully performed by a teacher as it is crucial to answer the general questions about the teaching process and to be able to determine its aims and objectives, as well as to choose which AI-powered tools can be of service at each stage of the lesson development process. As for the second stage, AI platforms can become an efficient facilitator at this stage. For example, the AI-powered platform Magic School specially designed for teachers of English, offers the functions "Image Generator", "Team builder/ice-breaker", "Teacher Jokes" that can help in creating the material for a warm-up activity. A picture can also be created at Shedevrum, Leonardo, or Idiogram. Such AI-powered source as TWEE has the functions "Create a Lead-in Activity for a Text" that can assist teachers in designing a lead-in task; it also has such functions as "Create a matching exercise word-definition", "Create a list of sentences with your vocabulary", "Rephrase using the word given" that can facilitate teachers' efforts in creating tasks for guided practice. Such AI chats as PI and Chat GPT present a chat-platform where teachers can insert a prompt and receive an immediate answer. Such platforms can enhance teachers' efforts in creating tasks for freer practice, such as topics for debates, round

table discussions, plans for public speeches and reading reports. Together with Magic School, they can create lyrics for songs with the necessary vocabulary and grammar structures that can be further processed by SUNO to generate a song in the required genre. The third stage can also be assisted by AI websites. For example, various lexical and grammar games that serve as a powerful revision tool, can be easily generated at TWEE. Moreover, AI becomes truly irreplaceable in terms of ensuring vocabulary recycling. With the help of Fliki and Lumen5 teachers can create a short video with any vocabulary items based on any topic; while Eleven Labs and Zvukogram can assist in voicing any text or dialogue to provide students with listening practice based on the target vocabulary.

Below is an example of all stages of a lesson development process.

Stage I

1) Who is my audience? – First year students of B1+ level of English. The students study in Moscow Engineering Physics Institute, Institute of International Relations.

2) What is the topic of the lesson? – Round Objects.

3) What are the lesson aims and objectives? – Aim: to expand lexis by acquiring the following target vocabulary: *clock face, clock hands, to cause ripple, to toss a pebble, to spin a reel, to whirl in space, a revolving door, to jingle, to jangle*. Objective: to be able to understand the target vocabulary in any context and to use the lexical items in one's own speech.

4) How am I teaching (what methods, approaches, sources, and equipment do I need to use)? – Method: communicative method. Approach: lexical approach. Sources: video of the song “The Windmills of Your Mind” by Noel Harrison, AI-powered sites: Shedevrum. Lumen5, TWEE. Magic school, PI, Zvukogram. Equipment: a class projector synchronized with a PC.

5) How will I assess the lesson outcome? – Students will receive a task to create the continuation of a dialogue using the target vocabulary.

Stage II

1) What types of tasks do I choose for a warm-up stage? – Snowball Fight. Each student gets a sheet of paper where they write a question to their peers. Then all the sheets of paper are crumpled into “snowballs”. Students throw “snowballs” while the music is playing. When the music stops, each student grabs a “snowball”, unfolds it and answers the question written on it.

2) What types of tasks do I choose for a lead-in activity? – A picture generated at Shedevrum shows a large clock as a background, on which there is the moon and the sun. Students are asked to guess what the song they are going to listen to is about and what message it can have. Students reply to the questions, while the teacher runs the discussion.

3) What types of tasks do I choose to present the target vocabulary or grammar (target language)? – Students listen to the song “The Windmills of Your Mind” by Noel Harrison and analyze whose answer was the closest one to the message of the song. The teacher elicits the answers to the question, “What is the song about?” and holds the discussion, stimulating the students' reactions. The next task the teacher assigns to the students is to listen to the song once again and to fill in the gaps in its lyrics. After listening for specific information, students check their answers in pairs; the teacher provides the feedback. Then the teacher asks the students to underline all nouns that denote round objects in the script of the song. The full list of round objects mentioned in the song is as follows: *a circle, a wheel, a reel, a snowball, a balloon, a carousel, a ring, a clock face, an apple, a hole, the sun, a revolving door, a ripple*. In order to check if the students have made a full list of the round objects mentioned in the song, they watch a video, generated at Lumen5. The video conveys the idea that people are always surrounded by round objects and patterns and illustrates this idea by exposing the viewers to the round objects mentioned in the song in the natural everyday environment.

4) What types of tasks do I choose to provide my students with sufficient guided practice? – The teacher asks the students to match the nouns with the verbs. The task is developed at TWEE and consists of the

following nouns and corresponding verbs presented in two columns – column 1: *reel, carousel rings, clock hands, apple, pebble, keys, door, words*; column 2: *to spin, to run, to sweep minutes, to whirl, to toss, to jingle, to revolve, to jangle*. The teacher provides the feedback and ensures that the verbs are used in the right form (number, voice). The next task in the format of guided practice is “fill-in the gaps”, designed at TWEE – “Create a list of sentences with your vocabulary”. The teacher eliminates the target vocabulary from the sentences generated by the AI service and asks the students to reconstruct the sentences using the appropriate vocabulary items. The final guided practice task is performed in pairs. One student in each pair gets a short text; the other student gets a sheet of white paper and colour pens. The student with the text reads it out to the second student, who is drawing a picture of what they hear. The text is pre-generated at Chat GPT using the prompt “create a short text using the following words: *_carousel, to spin, a clock face, whirling, windmills, balloons, revolve, jangle, tossing pebbles, ripples, circles, spiral*. Here is one of the examples of such Chat GPT- created texts: “*Children played near the park, excitedly watching a large carousel with bright lights. Each joyful ride felt like a dream, as the horses slowly began to spin. Under the clear twilight sky, the moon shone distantly, resembling a metallic clock face. The kids could see a windmill far in the distance, its blades whirling in the gentle breeze. In another part of the park, a group of people were trying to juggle yellow balloons. The balloons would revolve and jangle before falling back down. By the pond, a couple were tossing pebbles into the water, creating gentle ripples that widened into circles on the surface. Two friends sat nearby, watching a thin spiral of smoke rise from a distant campfire.*”

5) What types of tasks do I choose to provide my students with sufficient freer practice? – The teacher asks the students to make up three sentences of their own and leave the gaps instead of the target vocabulary items. When the sentences with gaps are ready, the students exchange their notebooks and fill in the gaps with the appropriate target vocabulary; the task is followed by peer-assessment, monitored by the teacher. The next free practice task is to create a short story, using as many target language expressions as possible. Students may read out their stories or hand them in for the teacher’s assessment of their writing skills.

Stage III

1) How can I assess that my students acquired the target language of the class? – The assessment of the lesson outcome is carried out through a task based on the dialogue. This task is generated with the help of two AI-powered tools. Firstly, the teacher uses PI to create a dialogue with the class target vocabulary. Secondly, the dialogue is posted at Zvukogram and voiced by two native speakers’ voices. Students listen to the first half of the dialogue and write down the target vocabulary items, which they hear in it. After that, in pairs, they continue the dialogues, trying to use the other target vocabulary. When the dialogues are ready, each pair acts out their dialogue, while the other students note down the vocabulary they use. When all the dialogues are presented, the students listen to the second half of the dialogue and compare their versions with the original one.

2) What tasks can I set as homework? – The students receive the task to make a survey and note down all round objects they encounter during the day. They are supposed to make a list of these objects together with the verbs that can collocate with them.

3) How can I promote using the target language outside the classroom? – Students are supposed to record a video message about the round things they encountered during the day and send their messages to the social network chat shared by the group and the teacher.

4) What revision exercises can I create for my students? – To ensure a sufficient revision, it is reasonable to offer students various lexical games with the acquired vocabulary. The examples of such games are: explain a word without using certain words (“taboo game”), mime the word, draw the word, etc. Such games are worth exploring and studying as a separate issue and deserve more detailed attention.

5) How can I ensure that my students will encounter the target language acquired in class in the future? – AI-powered websites enable teachers to create a variety of different tasks during further classes

with a new set of target vocabulary. However, these digital assistants offer teachers a unique opportunity to integrate earlier acquired vocabulary items in listening and reading tasks; thus, teachers can ensure sufficient vocabulary recycling.

Being an integral part of a foreign culture, songs present an endless source of cultural information, lexis, and grammar. They expose students to practice pronunciation in the format of shadowing and create a friendly and motivating working atmosphere in class. Consequently, the value of songs as a source of language and culture is hard to overestimate. The reasonable harnessing of AI-powered tools has largely facilitated the teacher's preparation efforts and enhanced the functionality of the lesson focused on a song. Artificial intelligence proves to be an efficient and powerful assistant at all stages of lesson development and should be widely explored by teachers today.

References

1. *Edmett A., Ichaporia N., Crompton H., Crichton R.* Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. London: British Council, 2023.
2. *Ghafar Z.N.* The Role of Artificial Intelligence Technology on English Language Learning: A Literature Review. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*. 2023. Vol. 3 (2). P. 17–31.
3. *Rivers W.M.* Interactive Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
4. *Seitbekova D.* The Role of Artificial Intelligence Technology in Teaching English. International scientific-practical conference on the topic of “Problems and perspectives of modern technology in teaching foreign languages”. 2023. № 3 (22). P. 133–137.
5. *Shakimova S.O.* The role of music and songs in learning English at different stages of adulthood. *Bulletin of the Innovative Eurasian University*. 2015. № 3. P. 140–143.
6. *Shevchuk V.M., Kuznetsov I.A., Tsaregorodtseva M.G.* Listening to songs in English as an additional way of learning a foreign language. *Journal of the D.I. Mendeleev Russian University of Chemical Technology “Advances in Chemistry and Chemical Technology”*. 2021. Volume XXXV. No. 11. P. 52–54.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЧАТ-БОТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ИНТЕРАКЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Профессионально-коммуникативные умения интеракции преподавателя иностранного языка подлежат развитию путем регулярной реализации в педагогической деятельности. Будущие преподаватели ИЯ сталкиваются с трудностями в процессе развития этих умений из-за ограниченных возможностей для практики. Возможное решение проблемы – использование технических средств обучения, учитывающих специфику ситуаций общения на занятии по иностранному языку. В настоящее время не существует технического решения, способного удовлетворить этот запрос, в связи с чем особой актуальностью обладает чат-бот на базе ИИ, созданный специально для развития профессионально-коммуникативных умений интеракции на занятии по ИЯ. В статье представлена методическая модель такого дидактического чат-бота: подробно описаны методические задачи, отбор содержания обучения, подбор сценариев, способы предоставления обратной связи, интеграция элементов геймификации и т. д.

Ключевые слова: искусственный интеллект, социальные агенты, боты, умения интеракции, обучения ИЯ в вузе, профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя ИЯ

Развитые профессионально-коммуникативные умения интеракции имеют основополагающее значение для преподавателей иностранного языка, в частности для работы с обучающимися на занятии. Преподаватели должны уметь ориентироваться в комплексной динамике взаимодействия внутри группы, чтобы способствовать вовлечению обучающихся в образовательный процесс посредством предоставления четких инструкций или управления групповыми обсуждениями. Помимо развития профессионально-коммуникативной лингвистической компетенции, для достижения этой цели преподавателю требуется адаптировать собственные коммуникативные стратегии к различным культурным особенностям и потребностям обучающихся. Несмотря на большое количество исследований, доказывающих необходимость интеракции в обучении языку, многие преподаватели ИЯ сталкиваются с препятствиями в процессе развития соответствующих умений. В настоящее время представлен ряд моделей их развития (SETT, IMDAT, SWEAR), однако все они предполагают осмысление собственного опыта работы с обучающимися. Для будущих преподавателей ИЯ, которые не имеют опыта обучения или имеют ограниченный опыт, ни одна из этих моделей не может являться оптимальным выбором. Традиционные семинары и аудиторные занятия могут дать будущим преподавателям теоретические знания, но они редко способны имитировать динамичные сценарии общения в режиме реального времени, с которыми педагоги сталкиваются ежедневно, что подчеркивает необходимость внедрения инновационных решений, которые предоставляют возможности целенаправленного обучения с фокусом на применении изученного на практике. На фоне распространения цифровых технологий, особенно технологических решений на базе искусственного интеллекта, в образовании становится возможным использовать их в качестве альтернативы предложенным моделям. Искомое техрешение представляет собой инструмент профессионального развития, отличительные черты которого – доступность, а также адаптируемость под конкретные задачи обучения ИЯ.

Техрешения на базе ИИ, такие, как чат-боты, открывают большие перспективы в преодолении этих пробелов. Вслед за П.В. Сысоевым и Е.М. Филатовым под чат-ботами мы понимаем «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения

и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [Сысоев, Филатов, 2023: 66]. Чат-боты могут предложить масштабируемый и персонализированный опыт обучения, позволяя будущим преподавателям ИЯ практиковать и совершенствовать умения интеракции в имитируемых, но реалистичных условиях. Воспроизводя сложности интеракции в классе, вызванные мультимодальностью дискурса, и предоставляя мгновенную индивидуальную обратную связь, чат-боты могут помочь будущим преподавателям, предоставив ряд задач, типичных для взаимодействия на занятии, и выделить способы дальнейшего развития соответствующих знаний, умений, навыков, стратегий и т. д. Более того, доступность и адаптивность чат-ботов делают их практичным решением для пользователей с различным опытом и различными образовательными условиями.

В настоящее время на рынке представлено большое количество чат-ботов и других инструментов на основе ИИ, используемых в том числе для развития умений интеракции. Рассмотрим некоторые из них:

1) AI English Tutor by Skyeng

Чат-бот AI English Tutor by Skyeng представляет собой Telegram-бот, с которым можно взаимодействовать посредством голосового или текстового ввода. В качестве «теоретической базы» в обучении ИЯ режим «ИИ-репетитор» позволяет пользователю повторить некоторые темы перед тем, как использовать их на практике. Тему для разговора с AI English Tutor by Skyeng пользователь может выбрать из широкого перечня, однако можно предложить и свою. Для этого чат-бот просит описать, какую роль ему нужно выполнять. Несмотря на ряд преимуществ AI English Tutor by Skyeng, среди которых развернутая обратная связь и элементы геймификации, такое продвинутое решение не подходит для развития профессионально-коммуникативных умений интеракции, так как бот не способен исполнить роль обучающегося, с которым мог бы попрактиковаться будущий педагог, о чем бот сразу объявляет в ответ на запрос с описанием его роли.

2) LinguaBot

Инструмент LinguaBot представляет собой чат-бот на базе ChatGP T. С этим ботом также можно взаимодействовать как голосом, так и текстом. Будучи социальным ботом (а не дидактическим, как AI English Tutor by Skyeng), LinguaBot обладает большим потенциалом, так как способен «примерять на себя» специфические роли, заданные пользователем. Благодаря этой характеристике LinguaBot может имитировать и обучающегося, однако ориентируется он в первую очередь на «идеального» обучающегося, который всегда готов отвечать, знает ответы на все вопросы и не совершает ошибок. Безусловно, ответы LinguaBot зависят от запроса, или, как его еще называют в исследовательской литературе, промпта [Шнайдер и др., 2024: 33], т. е. изменив запрос, вероятно получить и более реалистичного обучающегося, однако на данном этапе развития LinguaBot не способен демонстрировать эмоциональное и поведенческое разнообразие, присущее обучающимся любого возраста и уровня языка. Помимо этого, LinguaBot уступает настоящим обучающимся по степени непредсказуемости: используя алгоритмы, бот интерпретирует информацию однозначно и реже оставляет пространство для рассуждений.

Другие решения на базе ИИ чаще всего обладают схожими недостатками, в силу чего использование их для развития профессионально-коммуникативных умений интеракции будущих преподавателей ИЯ не полностью отвечает целям обучения. Для заполнения этого пробела необходим чат-бот, разработанный специально для развития умений интеракции преподавателей ИЯ. Первый шаг к его созданию – описание дидактической модели, в основе которой лежит номенклатура знаний, умений, навыков и стратегий, составляющих классную интерактивную компетенцию преподавателя ИЯ, под которой С. Уолш понимает «способность учителей и обучающихся использовать интеракцию в качестве инструмента для посредничества и помощи в обучении» [Walsh 2011: 151, 165].

В качестве основных стратегий или “can-do statements” могут быть выделены:

- выбор оптимальной стратегии взаимодействия;
- адаптация речи;
- задавание вопросов;
- предоставление обратной связи;
- исправление ошибок;
- управление работой обучающихся;
- общение с обучающимися на внеучебные темы при необходимости.

Соответствующие им ситуации общения на занятии по ИЯ могут быть представлены следующим образом:

- семантизация новой лексики;
- объяснение грамматических правил;
- формулировка инструкций;
- элиситация;
- скаффолдинг;
- управление групповыми обсуждениями;
- предоставление обратной связи;
- разыгрывание ролевых игр;
- использование материалов, в том числе мультимедийных;
- объяснение культурных различий;
- интеграция элементов геймификации в процесс обучения;
- др.

Выделение типичных ситуаций общения на занятии ИЯ позволяет осуществить отбор языкового материала, что возможно осуществить в том числе с помощью корпусных технологий. В корпусах педагогической речи содержатся, например, шаблоны для объяснения правил или предоставления обратной связи, которые могут быть внедрены в чат-бот для обеспечения более естественного общения.

Учитывая социокультурную обусловленность выбора стратегий интеракции, в модель необходимо заложить информацию об особенностях взаимодействия в различных культурах, если речь идет об обучении поликультурных групп. Архитектура подобного чат-бота может быть основана на моделях глубокого обучения, таких как трансформеры (например, GPT). Такие модели демонстрируют высокую степень владения языком, которую могут изменить в зависимости от запроса, а также могут адаптировать стиль общения в зависимости от заданного контекста. Однако значительную сложность в процессе проектирования представляет не только определение алгоритмов генерации речи, но и обеспечение релевантности и педагогической ценности ответов. Это условие требует включения в архитектуру чат-бота специализированных модулей анализа педагогической целесообразности и эффективности взаимодействия, для чего необходимо определить критерии успешности интеракции. Среди них можно выделить четкость и лаконичность инструкций, гибкость речи, эмоциональную поддержку и др.

Отдельным преимуществом такого чат-бота является возможность записи и анализа реплик. Такая функция позволит будущим преподавателям пересматривать свои сессии, чтобы анализировать свои сильные и слабые стороны, что представляет собой возможности для развития профессиональных умений рефлексии. Наряду с этой функцией чат-бот должен предоставлять персонализированную обратную связь, а также автоматизированные рекомендации: например, возможные варианты для замены слишком простых или сложных слов и грамматических конструкций. Так, ядро чат-бота может быть представлено в виде трех взаимосвязанных модулей: лингвистического (отвечает за гене-

рацию речи и адаптацию языка), методического (ориентирован на анализ и оценку методической и педагогической целесообразности ответов) и социокультурного (содержит данные о специфике взаимодействия, в том числе межкультурного). Наконец, важно обеспечить интерактивность бота. Он должен не только реагировать на вводы пользователя, но и активно участвовать в диалоге.

Для расширения функциональности системы и усиления мотивации пользователей можно интегрировать в чат-бот элементы геймификации. Основываясь на определении С. В. Титовой и К. В. Чикризовой, рассматривающих геймификацию как «интеграцию элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, которая способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач» [Титова, Чикризова, 2019: 137], мы считаем рациональным наделение этим элементом и предполагаемой модели чат-бота. Например, пользователи могут получать баллы и виртуальные награды за успешное выполнение заданий, что будет поддерживать их интерес к использованию чат-бота в обучении на протяжении более длительного времени.

Таким образом, создание чат-бота для развития профессионально-коммуникативных умений интеракции преподавателей ИЯ представляет собой комплексную задачу, включающую разработку дидактической модели, использование современных технологий обработки естественного языка, а также постоянную оценку и доработку системы на основе обратной связи пользователей. Для реализации такой системы требуется сотрудничество специалистов в области методики обучения ИЯ, лингвистики, педагогики, теории коммуникации, а также информационных технологий и т. д. Однако успешная реализация подобного проекта повысит качество подготовки преподавателей ИЯ, сделав процесс их обучения более адаптивным и персонализированным.

Список литературы

1. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 66–72.
2. Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.
3. Шнайдер П. А., Чернышева А. В., Никифорова А. Д., Говоров А. И., Хлопотов М. В. Исследование эффективности промпт-инжиниринга и квантованных LLM в создании структуры академических курсов // Компьютерные инструменты в образовании. 2024. № 1. С. 32–44.
4. Walsh S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action. New York: Routledge, 2011.

РАЗРЕШИТЬ НЕЛЬЗЯ ЗАПРЕТИТЬ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАТИВНЫХ БОТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается лингводидактический потенциал использования таких нейросетевых инструментов, как генеративные боты в практике преподавания и изучения иностранных языков, несмотря на их существующие объективные недостатки. Автор приводит способы интеграции инструментов искусственного интеллекта для развития грамматических навыков, расширения и обогащения лексического запаса обучающихся, стимулирования их речевой активности. Особое внимание уделяется некоторым правилам формулирования запросов для нейросетевых инструментов, а также приводятся конкретные примеры запросов, которые отвечают обозначенным требованиям.

Ключевые слова: иностранные языки, генеративные боты, искусственный интеллект, цифровизация образования.

Интенсивные процессы модернизации и цифровизации сферы образования на сегодняшний день диктуют иные требования и правила, которые способствуют тому, что учителя иностранных языков начинают задумываться о пересмотре технологий, приемов, способов и средств обучения, которые они используют в каждодневной практике на уроках иностранного языка. В последние годы, несмотря на существующий ряд сомнений и опасений, наблюдается стремительный рост интереса со стороны педагогической общественности к технологиям искусственного интеллекта, и многие специалисты уже не обеспокоены тем фактом, что роботизированные системы заменят преподавателей, а подчеркивают их большой образовательный потенциал. В частности, особую популярность для развития иноязычных навыков и умений получили различные генеративные боты.

Генеративные боты представляют собой определенное программное средство, которое позволяет имитировать настоящий разговор человека с одним или несколькими собеседниками. При этом такое общение может происходить как в устной, так и в письменной форме.

В настоящее время специалисты выделяют несколько разновидностей чат-ботов (С. В. Ковальчук, И. Ю. Лавриненко, И. А. Тараненко, М. Б. Устинова и др.). В первую группу входят простые, примитивные боты, обладающие сравнительно небольшим, ограниченным функционалом. В этом случае общение происходит по заранее запрограммированному сценарию. Существуют «кнопочные» боты. Их особенностью является то, что общение пользователя с ними осуществляется исключительно через некое меню с предоставляемым конкретным выбором; на каждую опцию из данного меню предлагается подготовленный ответ. К иной категории относят текстовые боты. При их использовании пользователю предстоит самостоятельно сформулировать запрос. В этой ситуации бот распознает ключевые слова в запросе, при необходимости уточняет его и дает ответ, что позволяет создавать иллюзию настоящего полноценного общения. Исследователи также изучают саморазвивающиеся и самообучающиеся, «умные» боты, в основе которых заложена способность распознавать повторяющиеся модели и подбирать соответствующие реплики для поддержания «разговора» с собеседником.

Благодаря встроенным механизмам искусственного интеллекта генеративные боты представляют широкие возможности применения в сфере образования. То обстоятельство, что ряд генеративных ботов осуществляет общение от лица определенных персонажей и героев (героев мультфильмов, комиксов, сериалов, литературных произведений или известных людей из мира музыки, спорта,

науки и т. д.), способствует повышению мотивации обучающихся и превращает процесс изучения иностранного языка в более интересное и увлекательное занятие. Еще одним неоспоримым преимуществом генеративных ботов является их удобство использования и круглосуточная доступность. Обучающиеся в любое время, вне зависимости от своего географического положения и часового пояса, могут использовать ресурс для развития практически всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Таким образом, лингвометодический потенциал генеративных ботов заключается в том, что они «вне аудитории создают языковую среду для иностранного обучающегося, позволяя тем самым интенсифицировать обучение и оптимизировать учебный процесс» [Гайдаш, 2021, 70].

Стоит также отметить такое качество генеративных ботов в практике изучения иностранного языка, как предоставление мгновенной обратной связи: оценка правильности ответов обучающихся выполняется за считанные секунды. Немаловажно отметить и практическую ориентированность генеративных ботов, которые помогают изучающим язык практиковать языковые и речевые навыки и умения в ситуациях, максимально приближенных к коммуникативным ситуациям реальной жизни. Такая речевая практика способствует осознанию важности изучаемого материала в коммуникативно-значимом контексте.

На наш взгляд, необходимо обратить внимание и на то обстоятельство, что боты могут «подстраиваться» под уровень языка пользователя и выбирают стиль общения с ним, исходя из употребляемых синтаксических, грамматических и лексических конструкций, что способствует созданию психологически комфортной атмосферы изучения иностранного языка и реализует в некоторой степени идеи личностно-ориентированного подхода. Они адаптируют контент, настраивают образовательные материалы в соответствии с индивидуальным стилем обучения и уровнем подготовки обучающегося. Процесс овладения иностранным языком происходит в этом случае последовательно и не создает чрезмерной нагрузки на ученика.

Однако, для организации максимально результативной и эффективной работы с генеративными ботами, работающими на основе искусственного интеллекта, следует знать определенные правила формулирования запросов для них.

Прежде всего, рекомендуется выстраивать запрос конкретно, четко и ясно формулируя задачу и сразу обозначая роль, которая ожидается от генеративного бота (он будет выступать в качестве учителя, психолога, врача, официанта, работодателя, юриста, писателя и др.). Во-вторых, использовать ключевые слова и фразы в составляемом запросе. Мы советуем прибегать к помощи генеративных ботов для формирования и развития иноязычных грамматических и лексических навыков обучающихся, умений монологической и диалогической речи. Если изучаются определенные формы и времена, можно «попросить» бота использовать именно их при взаимодействии с предполагаемым собеседником.

В качестве образца приведем запрос, составленный для работы по тематическому блоку «Посещение ресторана»: «Я планирую в субботу посетить новое модное кафе, расположенное в центре города, куда сложно попасть из-за большого количества посетителей в пятницу и субботу вечером. Ты администратор кафе. Помоги мне забронировать столик. Используй фразы: “How many people is it for?”, “And what time would you like?”, “We’re pretty busy tomorrow, so I can do half past five or seven.”». В данном запросе четко обозначена роль, которая отводится чат-боту для организации эффективной практики общения (роль администратора кафе), максимально четко и ясно поставлена задача (помочь забронировать столик при существующих объективных трудностях) и дан определенный набор лексических и грамматических конструкций. Также можно указать уровень владения языком согласно принятой европейской шкале и даже объем фраз или количество требуемых реплик. С целью развития эмоционального интеллекта обучающихся (навыков и способностей распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также

способность управлять своими и эмоциями других людей в целях решения практических задач) мы рекомендуем обозначать в запросе ощущения и переживания, которые испытывает собеседник в момент разговора.

При работе над расширением и обогащением лексического запаса обучающихся можно вводить следующие запросы: «Составь список из десяти выражений на английском языке по теме “Finding the library” для уровня B1 и приведи примеры их использования», «Приведи пример ситуации на английском языке для уровня A2, где будет уместно использовать поговорку “When in Rome do as the Romans do”»; «Напиши синонимы и антонимы к выражению “pressing world problems” и приведи примеры их употребления для публицистического стиля».

Часто для обучающихся генеративные боты выполняют роль усовершенствованной поисковой системы с расширенными настройками, которая выполняет за пользователя работу по поиску и отбору необходимой лингвистической информации в доступных лексикографических источниках и электронных базах данных. В этом случае пользователь экономит большое количество своего времени, поскольку работа происходит только с одним ресурсом. Можно привести в качестве примеров следующие запросы: «объясни разницу между словами “floor” и “storey” для уровня B2 и предложи примеры употребления»; «в каком контексте употребляют фразеологизм “gooseberry season” в медиа-сфере»; «какую коннотацию имеет слово “whined”» и др.

Кроме того, обучающиеся в процессе изучения иностранного языка могут использовать генеративные боты для организации процесса усвоения иноязычного материала с помощью запросов, которые связаны с развитием их учебно-познавательной компетенции: «составь текст из 100 слов для уровня A1 со словами по теме “Ordering in a café”», «сделай для лучшего усвоения картинку для идиомы “a storm in a teacup”», «напиши ассоциацию для запоминания словосочетания на английском языке “subscription to a magazine” для русскоязычного студента» и др.

Безусловно, боты являются эффективным инструментом для организации процесса самостоятельной работы обучающихся с иноязычным материалом. Для данной цели можно формулировать запросы, направленные на генерацию того или иного вида или типа упражнения, который отвечает индивидуальным запросам и потребностям обучающегося. Например, «составь для уровня владения английским языком B1 четыре задания из шести предложений каждое, где нужно вставить слова по теме “Shopping for clothes”, сделай пропуски для ответов», «составь восемь вопросов уровня B2 по теме “Booking a room” с использованием следующих слов “facilities”, “cost”, “single”, “garden view», «составь тест из пяти вопросов с множественным выбором (три варианта выбора) для проверки понимания слов “noticeable”, “scenic”, “spacious”, “appalling” и покажи правильные варианты ответов» и др.

Сегодня в сети Интернет существует большое количество генеративных ботов. Некоторые из них прекращают свою работу, но на их месте регулярно появляются новые. Для выбора того или иного бота с целью обеспечения иноязычной практики обучающиеся могут руководствоваться следующими критериями.

Прежде всего, релевантность и корректность ответов, которые предоставляет бот. Следует также учитывать и скорость генерации ответов, которая, несомненно, должна быть высокой. На момент написания статьи средняя скорость генерации ответов составляет не более 5–7 секунд. Следующий критерий, который стоит принять во внимание, это адаптивность. Он заключается в способности бота определять, «сканировать» манеру общения пользователя (в нашем случае, уровень языковой подготовки обучающегося) и генерировать ответы в соответствии с ним.

Следующий выделенный нами критерий – это техническая сторона организации взаимодействия с ботом. Набор инструментов бота должен быть простым и понятным в использовании для облегчения процесса овладения новым иноязычным материалом и повышения его результативности

и эффективности. Еще один немаловажный критерий – это возможность получения обратной связи, что позволит обучающимся улучшать свои образовательные результаты благодаря своевременному выполнению работы над ошибками.

В данной работе представлен краткий анализ двух генеративных ботов (Character AI и Chatsonic). Данные ресурсы в большей степени отвечают вышеперечисленным критериям и могут с успехом применяться обучающимися для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции. Рассмотрим основные отличительные черты упомянутых ботов.

Character AI – генеративный бот, с помощью которого обучающиеся могут развивать свои иноязычные навыки и умения, общаясь с wybranymi персонажами (они на главной странице разделены на категории: философы, персонажи фильмов, политики, персонажи книг, животные, знаменитости, помощники и т. д.). Боты в Character AI специально обучены воспроизводить человеческую речь на основе текстов, существующих в сети, и способны отвечать на вопросы, рассказывать истории и вести беседу на практически любую тему. Они моделируют манеру речи и особенности общения известных людей. Боты «запоминают» конструкции, которые им пишет человек, в результате чего диалоги получаются интересными и разнообразными.

Общение на данном ресурсе всегда начинается бот, отправляя приветственную фразу. Это обстоятельство, на наш взгляд, способствует снятию у обучающихся психологического барьера, который может возникать при общении. Ресурс также предлагает возможность создания собственного героя в случае, если по каким-либо причинам, пользователям не подходит ни один из представленных, что дополнительно повышает учебную мотивацию обучающихся.

Приведем пример использования генеративного бота Character AI при обсуждении романа «Разрисованный занавес» английского писателя У.С. Моэма в рамках аспекта «домашнее чтение», который входит в дисциплину «Практика устной и письменной коммуникации» студентов 1 курса, обучающихся по направлению «Теория и практика межкультурной коммуникации». Среди всего многообразия представленных на сайте героев был выбран персонаж Librarian Linda (библиотекарь Линда), что напрямую отвечало параметрам создаваемой на занятии коммуникативной ситуации. Студенты выступали в роли постоянных участников читательского клуба, организованного этим библиотекарем. В диалоге с чат-ботом обучающиеся «просили» проанализировать определенные части произведения на предмет стилистических приемов, разъяснить содержащиеся в тексте символы, основную идею и смысл названия романа, поступки героев; пояснить исторический контекст и др. Затем происходила работа по развитию навыков аналитического мышления. Студенты сравнивали ответы, полученные от чат-бота, со своими собственными суждениями и размышлениями, а затем учились аргументированно высказывать свою точку зрения, опираясь на полученные данные. Внимание при этом также уделялось логике построения высказывания с соблюдением его целостности и связности [Фроликова, 2012].

Отличительной особенностью другого генеративного бота Chatsonic является то, что он предлагает пользователям, а в нашем случае обучающимся, генерацию небольшого текстового абзаца на основе данных поисковой системы Google. Chatsonic запоминает формулировку первого запроса и основывает на нем последующие ответы. Чат-бот в зависимости от выбранной для него роли (поэт, комедийный актер, переводчик, тренер, интервьюер, гид и др.) предлагает несколько модификаций ответов, что может служить прекрасным приемом для того, чтобы привлечь внимание студентов на то, что «язык как общественное явление постоянно развивается и меняется» [Коструб, 2013, 178].

Кроме того, данный ресурс представляет функцию использования голосовых команд, благодаря которой обучающиеся могут записать запрос не только в текстовом формате, а ввести его с помощью голосового сообщения. Можно выбрать и аудио воспроизведение ответов, что развивает микроумения говорения и аудирования.

Таким образом, при существующих явных недостатках использования чат-ботов в практике обучения иностранному языку (ориентированность многих из них на пользователей с уровнем владения языком А1-В1; определенная ограниченность и шаблонность предоставляемых реплик и др.) мы хотели бы еще раз подчеркнуть их образовательный потенциал в реалиях современной жизни. Уделяя даже небольшое количество времени для взаимодействия с генеративными ботами, у обучающихся повышается мотивация к изучению иностранного языка, увеличивается количество и качество языковой практики, преодолеваются психологические барьеры.

Список литературы

1. *Гайдаш П.А.* Чат-боты и онлайн-тренажеры как новейший инструмент изучения иностранных языков // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. 2021. № 1. С. 70–71.
2. *Коструб Е.В.* Свернутые композиты в составе атрибутивного комплекса в современном английском языке / Е.В. Коструб // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики: межкафедральный сборник научных статей. М.: Московский городской педагогический университет, 2013. С. 178–189.
3. *Фроликова Е.Ю.* Развитие речевых умений студентов-бакалавров педагогического образования на основе рефлексии / Е.Ю. Фроликова // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 75–79.

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ДЕЙСТВИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО СОЗДАНИЮ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ ЧАТ-БОТА

Аннотация. Цель данной статьи заключается в разработке и описании алгоритма действий преподавателя при взаимодействии с системой искусственного интеллекта (ИИ) с целью создания упражнений для обучения лексике испанского языка по обозначенной теме, а также в формулировании принципов формирования системы упражнений с помощью чат-бота, позволяющих достичь сравнительной эффективности учебного процесса. Для проведения практической части исследования был задействован чат-бот с искусственным интеллектом Perplexity.ai, использованы методы сравнения и сопоставления, классификации, моделирования и обобщения полученных результатов. Представлена система упражнений для обучения лексике на испанском языке, предполагающая применение чат-бота ИИ преподавателем для генерации и последующей корректировки учебного контента. Описан алгоритм действий преподавателя при создании такой системы упражнений.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-бот, обучение грамматике, обучение лексике, испанский язык, система упражнений.

В последние годы появилось достаточно много работ по исследованию лингводидактических возможностей программ искусственного интеллекта в теории и практике обучения иностранным языкам. Проведенный анализ существующих исследований позволяет перечислить некоторые из направлений исследований:

- осведомленность преподавателей высшей школы о возможностях применения программ искусственного интеллекта в профессиональной деятельности [Сысоев, 2023];
- персонализация и адаптация обучения, максимально учитывающие индивидуальные особенности и потребности обучающихся [Богатова, Фрезе, 2024: 188];
- тестирование уровня владения иностранным языком [Базанова, 2023].

При всем разнообразии подходов к разработке обозначенной проблематики очевидным становится недостаточное количество работ, посвященных применению чат-ботов в практике преподавания испанского языка и детальному освещению проблемы организации системы упражнений при обучении грамматике с генерацией контента посредством чат-бота. Цель исследования – сформулировать ряд принципов формирования системы упражнений, представить систему упражнений для обучения лексике и грамматике, разработанной с помощью чат-бота, а также алгоритм действий преподавателя при взаимодействии с технологией ИИ при создании упражнений.

Для формирования эффективной системы упражнений необходимо выявить потребности субъектов обучения (студентов и преподавателей, если речь идет об обучении в вузовской системе) и те преимущества чат-бота, которые могут помочь удовлетворить эти потребности. С учетом многогранности учебной ситуации, перед преподавателем встают следующие исследовательские вопросы:

- в какой мере и на каких этапах создания дидактического материала стоит прибегать к помощи чат-бота;
- как именно организовать обучение лексике и грамматике, на основе каких принципов следует отбирать языковое содержание для формирования комплекса упражнений.

Таблица 1

Потребности субъектов обучения и дидактический потенциал чат-бота Perplexity.ai

Потребности студентов	Дидактический потенциал чат-бота (Perplexity.ai)
1. Понятность задания и сравнительная легкость его выполнения (короткие фразы). 2. Сбалансированное соотношение уже знакомой информации (усвоенных лексических и грамматических навыков) и новой информации (новых навыков). 3. Сокращение внутриязыковой интерференции для организации беспрепятственной языковой практики. 4. Необходимость повторения и закрепления уже пройденного материала.	1. Чат-бот может генерировать короткие фразы по запросу. 2. Возможность сгенерировать упражнения (или предложения) на основе конкретизированного списка слов. 3. Возможность сгенерировать список предложений в одном грамматическом времени. 4. Возможность трансформировать сгенерированное упражнение и создавать на его основе другие.
Потребности преподавателя	
1. Оптимизация времени подготовки к занятию. 2. Обеспечение условий для самостоятельной работы студентов на занятии.	1. Возможность автоматически создать список слов по теме, их перевод и т. д. 2. Возможность в сравнительно короткие сроки создать учебный материал для организации парной работы студентов на занятии.

Проведенный нами анализ потребностей преподавателей и студентов при формировании лексических и грамматических навыков и их сопоставление с исследованным нами дидактическим потенциалом чат-бота Perplexity.ai позволили сформулировать ряд принципов, на основе которых должен разрабатываться комплекс упражнений. При разработке принципов мы опирались и на ряд концептуальных положений лингводидактики и психолингвистики, сформулированные нами ранее [Khalyapina, Shostak, Koltsova, Vdovina, 2022; Shostak, 2018]. Принципы следующие:

Принцип краткости и ясности: предъявляемое студентам упражнение должно иметь не только ясную и четко сформулированную установку на действие, но и должно состоять из коротких лаконичных элементов, с которыми удобно работать. Считается, что оперативная память может удерживать только 5–7 интеллектуальных объектов за раз, то есть, логично предположить, что для снижения психической нагрузки на обучающегося предложения в лексико-грамматическом упражнении должны состоять из 5–7 слов.

Принцип сбалансированного соотношения знакомой и новой информации: каждый элемент упражнения (предложение) должен базироваться на уже знакомой информации (например, на знакомой лексике) и содержать долю новой информации (новая грамматическая тема, например).

Принцип итеративности: каждое последующее упражнение внутри комплекса упражнений должно предъявлять одну и ту же учебную информацию, но под новым углом. Принцип итеративности находит отражение в итеративно-уровневой системе упражнений. Под уровнем подразумеваются уровни языка: лексический, грамматический (предложения) и синтаксический (текст). Итерация – это процедура повторения операции, приводящая к другому – отличному – результату. Под операцией понимается проработка учащимися учебного материала по всем трем уровням – на уровне слова, предложения и текста, при этом текстом может являться не только печатный текст для чтения, но и устные развернутые высказывания студентов по теме [7, 8].

Принцип ситуативности: упражнения должны быть подчинены ситуации или направлены на решение условно-коммуникативной задачи, чтобы у студентов было понимание, в каком контексте или для какой цели они могут применить изучаемый лексико-грамматический материал.

Принцип гомогенности: элементы упражнения (предложения) должны иметь однотипную структуру для создания более комфортных условий восприятия информации психикой, например, можно составить все предложения в одном лице и в одном грамматическом времени.

Принцип повторяемости: в контексте всего процесса обучения необходимо постоянное возвращение к уже пройденным темам, что подразумевает их гармоничную интеграцию в текущую тему занятия.

Принцип автономности: при большом количестве студентов в аудитории преподавателю необходимо выполнять роль ментора, то есть быть способным грамотно организовать самостоятельную продуктивную работу студентов в парах или малых группах.

В качестве объекта исследования была выбрана лексическая тема «Aprendizaje (Обучение)» и грамматическая тема «Imperfecto de Subjuntivo». Задача заключалась в том, чтобы разработать соответствующий лексико-грамматический комплекс упражнений для студентов, изучающих испанский язык на уровне B1. Следует отметить, что студенты изначально проходили лексику по теме «Aprendizaje (Обучение)» в рамках уровня A2, поэтому эту часть материала можно считать знакомой. При этом мы учитывали знание устной и письменной формы лексической единицы, ее значения, морфолого-синтаксического поведения, лексической сочетаемости [Трофименко, 2019]. Грамматическая тема «Imperfecto de Subjuntivo» является же относительно новой для студентов – ей было отведено всего лишь одно установочное практическое занятие (таким образом, соблюдены *принципы сбалансированного соотношения знакомой и новой информации*).

Что касается алгоритма действий преподавателя при взаимодействии с чат-ботом, то он может быть описан следующей последовательностью действий. Сначала задается промпт (запрос системе) на генерацию 10 предложений по лексической теме «как учить языки» по примеру. Далее преподаватель обрабатывает ответы чат-бота и на их основе формирует однородные по грамматической структуре предложения (все в 3-м лице, ед. ч., например) в настоящем времени, которые становятся основой для первого упражнения «*Прочитайте предложения и их перевод*» (перевод также можно сгенерировать с помощью Perplexity.ai с последующей ручной корректировкой). Таким образом реализуются *принцип гомогенности* (список однородных по грамматической структуре предложений) и *принцип автономности* (студенты смогут самостоятельно справиться с таким заданием):

Упр. 1. Прочитайте предложения и их перевод.

1. Juan **practica** español cada día. Хуан **практикует** испанский каждый день.
2. Juan **habla** con los nativos. Хуан **разговаривает** с носителями.
3. Juan **escucha** música en español. Хуан **слушает** музыку на испанском.

На основе массива этих предложений преподаватель составляет второе упражнение, где целесообразно ввести Presente de Subjuntivo, что позволяет создать плавный переход от привычного изъяснительного наклонения к сослагательному (*принцип итеративности*). На этом этапе также важно соблюсти *принцип ситуативности*, то есть обрисовать или подобрать контекст, где сослагательное наклонение было бы уместно. В нашем примере было принято решение поставить под сомнение действия выдуманного персонажа:

Упр. 2. Выразите сомнение относительно того, что Хуан выполняет все эти действия. Используйте выражение «dudo que» – «сомневаюсь, что» и поставьте глагол в форму Presente de Subjuntivo. Пример: Juan canta. → Dudo que Juan cante.

1. Juan **practica** (practique) español cada día. (dudo que)
2. Juan **habla** (hable) con los nativos. (dudo que)
3. Juan **escucha** (escuche) música en español. (dudo que)

Для создания следующего упражнения преподаватель также может обратиться к чат-боту и ввести промпт (запрос) на трансформацию глаголов в изначальном массиве предложений из форм настоя-

щего времени в формы прошедшего времени (Imperfecto) изъявительного наклонения. На этом этапе студентам предлагается порассуждать о том, что было в прошлом, и выразить свое сомнение относительно прошлого. Здесь также реализуется *принцип итеративности*, так как вниманию студентов представлена та же информация (лексика по теме «Обучение»), но под новым углом (с применением времени Imperfecto de Subjuntivo).

Упр. 3. Вы вспоминаете, как учились вместе с Хуаном. Выразите сомнение относительно того, что Хуан выполнял все эти действия. Используйте выражение «dudaba que» – «сомневался, что» и поставьте глагол в форму Presente de Subjuntivo. Пример: Juan cantaba. → Dudaba que Juan cantara.

1. Juan **practicaba** (practicara) español cada día. (dudaba que)
2. Juan **hablaba** (hablara) con los nativos. (dudaba que)
3. Juan **escuchaba** (escuchara) música en español. (dudaba que)

Таким образом, на базе предложенного материала комплекс упражнений может быть расширен до упражнений на перевод или заданий коммуникативной направленности. В нашем исследовании мы ограничились описанием комплекса из трех упражнений, так как его достаточно для иллюстрации вышеобозначенных принципов и алгоритма действий преподавателя при взаимодействии с чат-ботом. В предлагаемом алгоритме преподаватель выполняет роль своего рода квазиносителя [Турдикулова, Турдикул 2022; Черничкина, Подгорская, Резник, 2019], который осуществляет редактирование текста и отобранных программой материалов по своему усмотрению.

Результаты. Возможность использования платформы Perplexity.ai для создания учебного материала была оценена положительно и студентами, и преподавателем. Для преподавателя наличие такого инструмента значительно упростило работу по поиску материала и по его форматированию; у студентов же появилась возможность получить более точечную (сконцентрированную на интеграции только двух тем – одной лексической и одной грамматической) и одновременно более развернутую последовательную языковую практику, представленную несколькими упражнениями с несколькими итерациями одного и того же учебного материала.

В ходе обсуждения опытного обучения почти все студенты отметили, что благодаря задействованию одних и тех же лексических единиц (глагольных словосочетаний) снижается уровень стресса и возрастает уверенность в своих силах, что обеспечивает нужную степень автономности среди студентов (у них не появляется потребности переспрашивать преподавателя, потому что материал становится для них понятным и прозрачным) и в целом повышает мотивацию к изучению языка.

Студенты продемонстрировали способность применять сформированный лексический и грамматический навыки в речи в структурировании фраз и сферхфразовых единств при дальнейшем общении и попытках описать свой опыт обучения и выразить сомнения относительно действий своих одногруппников.

Алгоритм создания комплекса лексико-грамматических упражнений может быть использован для разработки дидактических материалов по другим лексико-грамматическим темам и языкам, независимо от того, изучается ли иностранный язык вторым или первым в вузе. Если говорить о преподавании испанского языка, то такой алгоритм подойдет для обучения студентов на уровнях A2-B1, так как именно на этих уровнях у обучающихся выше потребность в опоре на вспомогательные материалы при говорении.

Список литературы

1. Базанова Е. М., Горизонтова А. В., Грибова Н. Н., Чикаке Т. М., Самосюк А. В. Разработка и перспективы развития национальной интеллектуальной системы тестирования общеязыковых компетенций (ИСТОК) на базе нейросетевых решений // Высшее образование в России. 2023. № 8–9. С. 147–166.

2. *Богатова С.М., Фрезе О.В.* Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2024. № 3. С. 187–192.
3. *Сысоев П.В.* Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. С. 9–33.
4. *Трофименко С.А.* Структура и содержание лексической компетенции. Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания. Материалы II Международной научно-практической конференции. Минск: Белорусский государственный университет. 2019. С. 165–173.
5. *Турдикулова Р., Турдикул К.* Новые методы в обучении испанского языка // Вестник науки и образования. 2022. № 11 (131). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyye-metody-v-obuchenii-ispanskogo-yazyka> (дата обращения: 27.10.2024).
6. *Черничкина Е.К., Подгорская О.Н., Резник Т.П.* Интегративная модель иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 6 (139). С. 14–17.
7. *Khalyapina L., Shostak E., Koltsova S., Vdovina E.* Examining Plurilingual Training Principles in Teaching Foreign Languages to Engineering Students Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. P. 233–242.
8. *Shostak E. V.* Principles of Professional Plurilingual Training [Текст] / L.P. Khalyapina, E. V. Shostak // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSB S. Future Academy. 2018. P. 970–979.

ПРИМЕНЕНИЕ СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ЯЗЫКОВОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЛОГИСТИКИ-НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ

Аннотация. С быстрым развитием смарт-технологий сфера образования претерпевает глубокие изменения. Применение интеллектуальных технологий, особенно в сфере профессиональной подготовки и преподавания языков, придало новую жизнеспособность и эффективность традиционным моделям обучения. Целью этой статьи является изучение применения смарт-технологий в обучении языку для профессиональной подготовки в сфере логистики, а в качестве примера используется метод тематического исследования для анализа его конкретного применения и эффекта в реальном обучении. Смарт-технологии предлагают новые возможности для инноваций в моделях обучения, особенно в сфере профессиональной подготовки и преподавания языков.

Ключевые слова: смарт-технологий, профессиональная подготовка в сфере логистики, метод изучения языков, метода кейс-стади, метод обучения языку, профессиональное преподавание языка, информационные технологии.

Введение. В профессиональной подготовке в области логистики применение модели обучения языку играет важную роль в улучшении коммуникативных навыков и профессионализма студентов. Как эффективный метод обучения, метод тематического исследования играет важную роль в профессиональной подготовке специалистов в области логистики. В связи с быстрым развитием смарт-технологий в логистической отрасли растет спрос на профессиональные таланты, что стимулирует постоянные инновации в моделях профессионального обучения в сфере логистики. Обучение языку является важной частью профессиональной подготовки специалистов в области логистики, и реформа модели преподавания не менее важна. Применение смарт-технологий принесло новые возможности в преподавании языков для профессиональной подготовки в области логистики.

Метод кейс-стади – это метод обучения, который использует анализа и решения проблем используются кейсы. Он может помочь студентам лучше понять и освоить теоретические знания, а также улучшить их способность решать практические проблемы. В процессе преподавания логистики применение Метод кейс-стади может принести следующие результаты:

- Метод кейс-стади может улучшить понимание студентами и применение китайской терминологии в логистической отрасли. Разбирая конкретные логистические случаи, студенты могут сочетать теоретические знания с практическими операциями, тем самым углубляя память и понимание профессиональной лексики.
- Этот метод помогает улучшить критическое мышление учащихся и навыки решения проблем. В процессе обсуждения и анализа случаев учащиеся должны использовать китайский язык для анализа логистических проблем и предложения решений. Это не только улучшает способность студентов выражать свои мысли на китайском языке, но и повышает их способность анализировать и решать проблемы.
- Метод кейс-стади может стимулировать учебный интерес и участие учащихся. Логистические случаи обычно близки к реальности и имеют большое практическое значение, что может привлечь студентов к активному участию в обсуждениях в классе, тем самым повышая их энтузиазм в изучении китайского языка.

- Наконец, благодаря тематическим исследованиям студенты смогут лучше понять текущую ситуацию и тенденции развития логистической отрасли Китая. Это не только поможет их будущему карьерному росту в сфере логистики, но и будет способствовать пониманию и знанию китайской культуры.

Таким образом, Метод кейс-стади оказывает положительное влияние на студентов-специалистов по логистике, изучающих китайский язык, и может эффективно повысить их уровень владения китайским языком и улучшить его качество. Кроме того, преподавание китайского языка на основе метода тематического исследования также предоставляет возможности для межкультурного обмена для специалистов по логистике. Анализируя и обсуждая примеры, студенты могут понять логистические модели и особенности китайского языка в разных странах и регионах что помогает им развивать межкультурную осведомленность и улучшать свои способности общаться и сотрудничать в глобальном контексте.

В то же время метод кейс-стади побуждает студентов сотрудничать в группах и вместе решать проблемы. В логистической отрасли командная работа имеет решающее значение. Посредством тематических исследований студенты могут играть различные роли в группе, например, сборщиков данных, аналитиков, репортеров и т. д. Это не только тренирует их навыки командной работы, но и позволяет им научиться эффективно общаться с другими на практике.

Метод кейс-стади также помогает развить у студентов склонность к инновациям и практические способности. Метод кейс-стади развивает критическое мышление студентов. Анализируя реальные или вымышленные случаи, учащиеся могут получить комплексное представление о развитии ситуации и рассмотреть проблемы с разных точек зрения, тем самым развивая способности самостоятельного мышления и критической оценки. Анализируя реальные случаи, студенты могут рассматривать проблемы с разных точек зрения, развивая тем самым свои способности независимого мышления и критической оценки. Метод кейс-стади повышает навыки студентов в решении проблем. Студенты должны предлагать решения, когда сталкиваются со сложными ситуациями и проблемами. Метод кейс-стади стимулирует инновационное сознание и практические способности студентов. Анализируя и решая проблемы в кейсах, учащиеся могут генерировать новые идеи и решения, тем самым развивая свою инновационную осведомленность и практические способности. Эта способность имеет большое значение для студентов, поскольку позволяет им справляться с новыми задачами и создавать новые ценности в будущей учебе и работе.

В процессе анализа кейсов студенты могут обнаружить проблемы или недостатки существующих логистических моделей и попытаться найти новые решения. Такое инновационное мышление и практический опыт чрезвычайно ценны для студентов, изучающих логистику, и могут заложить прочную основу для их будущего карьерного роста. Преподавание китайского языка на основе кейс-метода оказало глубокое влияние на специалистов по логистике, не только повысив их профессионализм и языковые навыки, но и способствуя развитию критического мышления, решения проблем, межкультурной коммуникации и навыков работы в команде. Эти способности заложат прочный фундамент для будущей учебы и работы.

Метод кейс-стади – это метод обучения, основанный на реальных случаях. Посредством анализа и обсуждения реальных или смоделированных случаев он помогает студентам понять и усвоить теоретические знания, а также улучшить их способность решать практические проблемы. В профессиональной подготовке в области логистики смарт-технологии могут значительно улучшить обучающий эффект метода практического обучения.

Смарт-технологии могут предоставить богатые ресурсы для преподавания кейсов. Благодаря Интернету и Смарт-технологии преподаватели могут быстро получить доступ к случаям логистики по всему миру, в том числе к случаям успеха и неудачи, тем самым предоставляя студентов разно-

образные учебные материалы. Эти кейсы могут быть представлены в виде текстовых описаний, видеороликов, анимации и других форм, чтобы удовлетворить потребности учащихся с различными стилями обучения.

Смарт-технологии позволяют персонализировать обучение. С помощью технологий искусственного интеллекта и анализа данных учителя могут рекомендовать примеры, подходящие для уровня обучения студентов, исходя из их прогресса в обучении и способностей к пониманию, чтобы обучать студентов в соответствии с их способностями. В то же время интеллектуальная система может также корректировать стратегии обучения и сложность кейсов на основе отзывов учащихся, чтобы улучшить эффективность обучения.

Смарт-технологии могут обеспечить моделируемую среду для тренировок. Используя технологии виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR), студенты могут выполнять практические операции в смоделированных логистических средах, таких как управление складом, распределение грузов и т. д. Эта практика моделирования может не только углубить понимание студентами процессов логистических операций, но и улучшить их способность решать практические задачи.

Смарт-технологии могут облегчить взаимодействие учителя и студента и совместному обучению студентов. С помощью онлайн-платформ для дискуссий и инструментов для совместной работы студенты могут обсуждать и спорить, а также делиться своими мнениями и решениями. Преподаватели также могут следить за процессом обсуждения в режиме реального времени и своевременно предоставлять рекомендации и отзывы.

Таким образом, применение смарт-технологий в модели обучения языку профессиональной подготовки в области логистики. Это программа языковой подготовки, специально предназначенная для тех, кто работает в сфере логистики. Эта модель направлена на улучшение навыков языкового общения персонала логистики на работе, включая профессиональную терминологию, деловое общение, обслуживание клиентов и межкультурное общение. Содержание обучения сочетается с реальными потребностями логистической отрасли, а различные методы обучения, такие как анализ конкретных ситуаций, ролевые игры, симуляция диалога и интерактивное обсуждение, используются, чтобы позволить студентам овладеть необходимыми языковыми навыками в реальных операциях. Кроме того, в этой модели особое внимание уделяется сочетанию теории и практики, моделируя реальные сценарии работы, студенты могут улучшить свои навыки применения языка в реальных операциях, чтобы лучше адаптироваться к международной логистической среде, особенно в кейс-методе обучения, может значительно улучшить качество обучения и эффективность обучения студентов. С помощью смарт-технологий профессиональное обучение в сфере логистики станет более эффективным, персонализированным и интерактивным, что позволит подготовить больше высококачественных специалистов для логистической отрасли. Однако применение смарт-технологий в модели обучения языку профессиональной подготовки в области логистики также сталкивается с некоторыми проблемами. Прежде всего, технологии обновляются и быстро совершенствуются, а учителям необходимо постоянно изучать и осваивать новые технологии, чтобы эффективно интегрировать их в обучение. В то же время студенты также необходимо обладать определенной грамотностью в области информационных технологий, чтобы в полной мере использовать смарт-технологии для обучения [Кокурина, 2023: 33].

Во-вторых, внедрение смарт-технологий может увеличить затраты на обучение. Например, оборудование и программное обеспечение для технологий виртуальной и дополненной реальности обычно дороже, и университет приходится вкладывать больше денег в приобретение и обслуживание этого оборудования. Кроме того, разработка и обслуживание интеллектуальных систем обучения также требуют поддержки профессионального технического персонала. Чтобы преодолеть эти про-

блемы, университет и учителя могут предпринять следующие шаги. Во-первых, усилить подготовку учителей и повысить их грамотность и педагогические способности в области информационных технологий. Университет могут организовывать регулярные учебные курсы и приглашать экспертов для чтения лекций и рекомендаций, которые помогут учителям освоить новые технологии и методы обучения [Богданова, 2020: 10].

Университеты могут активно искать внешнее сотрудничество и совместно разрабатывать интеллектуальные системы обучения с компаниями или исследовательскими институтами, чтобы снизить затраты на разработку и получить больше технической поддержки. В то же время университеты могут сотрудничать с предприятиями, чтобы предоставить учащимся возможность стажировки и практики, что позволит им изучать и применять смарт-технологии на практике.

Кроме того, чтобы стимулировать учебный интерес и энтузиазм учащихся, учителя могут разрабатывать сложные и интересные кейсы, основанные на реальных потребностях и учебных интересах учащихся. Помогая учащимся активно думать и решать проблемы, мы развиваем их инновационное мышление и практические способности.

Наконец, университеты могут создать полный механизм оценки и обратной связи для регулярной оценки эффективности смарт-технологий в модели преподавания языка для профессиональной подготовки в области логистики. Собирая отзывы учащихся и преподавателей, мы сможем своевременно выявлять и решать проблемы, а также постоянно совершенствовать модели и методы обучения.

Чтобы в дальнейшем играть роль Метод кейс-стади в модели обучения языку профессиональной подготовки в области логистики, мы сможем принять следующие меры:

- Отбор кейсов для обеспечения разнообразия и репрезентативности. При выборе кейсов следует обратить внимание на их разнообразие и репрезентативность. С одной стороны, кейсы должны охватывать различные области логистической индустрии, такие как транспорт, складирование, распределение, управление информацией и т. д., чтобы студенты смогли полностью понять все аспекты логистической индустрии. С другой стороны, кейсы должны быть репрезентативными, отражающими последние разработки и тенденции логистической отрасли, чтобы студенты смогли быть в курсе с развитием отрасли [Киргинцева, 2021: 37].
- Усилить глубину и широту анализа случаев. В процессе анализа кейса преподаватели должны направлять студентов к глубокому изучению причин и закономерностей, лежащих в основе кейса, а также анализу успешного опыта и уроков неудач в кейсе. В то же время студентов следует поощрять думать о проблемах с разных точек зрения и находить инновационные решения. Таким образом, можно развивать критическое мышление и способность к инновациям, а также улучшать их профессиональные качества и способности решать проблемы.
- Совершенствование навыков межкультурной коммуникации студентов в сочетании с обучением языковым навыкам. В профессиональной подготовке в области логистики крайне важны языковые навыки. Поэтому при применении метода тематического исследования следует уделять внимание сочетанию обучения языковым навыкам с целью улучшения навыков межкультурного общения учащихся. Например, в таких мероприятиях, как групповые дискуссии и ролевые игры, от учащихся может потребоваться общение на английском или других иностранных языках, чтобы отточить свои навыки разговорной речи на иностранном языке. В то же время можно также ввести курсы межкультурного общения, чтобы помочь студентам понять культурные различия и деловой этикет в разных странах и регионах, а также улучшить свои навыки межкультурного общения [Григорьева, 2018: 109].
- Использовать современные технологические средства для повышения эффективности кейс-обучения. С развитием информационных технологий в кейс-преподавании все чаще используются современные технические средства. Например, технологию виртуальной реальности

можно использовать для моделирования сценариев логистики, позволяя учащимся проводить практические операции и ролевые игры в виртуальной среде. Этот метод может не только усилить у студентов чувство участия и опыта, но и повысить эффективность преподавания конкретных случаев. Кроме того, такие инструменты, как платформы онлайн-обучения и социальные сети, также можно использовать для предоставления студентам более богатые учебные ресурсы и каналы связи.

Применение смарт-технологий в модели обучения языку профессиональной подготовки специалистов в области логистики имеет широкие перспективы и потенциал. Преодолевая такие проблемы, как технологические обновления и затраты инвестиций, университет и учителя могут продолжать внедрять инновационные методы и способы обучения, улучшать качество преподавания профессиональной подготовки в области логистики и эффективность обучения учащихся, а также оказывать мощную поддержку талантов для устойчивого развития логистической отрасли.

Список литературы

1. *Акимова О.В.* Актуальные проблемы преподавания в вузах китайского языка как иностранного // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. Р. 443–446.
2. *Богданова Н.А., Солнцева Е.Г.* К вопросу о необходимости создания языковой среды в российских вузах (для студентов, изучающих китайский язык) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 11. Р. 9–11.
3. *Григорьева А.А.* Анализ работы вузов по преподаванию китайского языка в Российской Федерации // Научный электронный журнал «Меридиан». 2018. № 4. Р. 108–110.
4. *Киргинцева М.В.* Лингвострановедческий аспект при обучении китайскому языку в вузе // Научное обозрение. Педагогические науки, 2021. № 3. Р. 35–39.
5. *Кокурина А.А.* Методическое обеспечение преподавания китайского языка как иностранного в российских вузах // Проблемы теории и методики профессионального лингвистического образования: МАТЕРИАЛЫ V МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Казань, 17 марта 2023 года. Казань: Издательство «Познание». 2023. Р. 32–34.
6. *Назарова С.А.* Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка // Современные востоковедческие исследования. 2020. Т. 2. № 2. Р. 13–21.
7. *Репнякова Н.Н.* Преподавание китайского языка с применением дистанционных технологий обучения в вузе (из опыта работы) // Шелковый путь: историческое наследие и современное развитие. Второй Международный научный форум НГУ «НАСЛЕДИЕ». Новосибирск, 2020.
8. *Borzova E. V.* Theoretical and empirical prerequisites for university foreign language classrooms (based on the opinions of Russian and Chinese university teachers) // Perspectives of Science and Education. 2023. No. 5 (65). Р. 284–300.

DIGITAL TOOLS IN LANGUAGE EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY OF CHINA AND RUSSIA

Abstract. This article examines the use of digital tools in language education in China and Russia, focusing on online platforms, virtual reality (VR), and artificial intelligence (AI). Through comparative analysis, it explores national policies and implementation strategies, highlighting differences in policy support and the application of digital technologies in language education. The findings suggest that digital tools have contributed to improvements in student engagement, motivation, and academic performance, as well as facilitated more personalized learning experiences.

Keywords: digital language education, China, Russia, ICT in foreign language learning, educational policy

Introduction. China and Russia play important roles in global affairs and are core members of the BRICS organization. Research into the implementation of digital language learning in these countries could contribute to greater educational cooperation and provide insights into the ongoing digital transformation within the BRICS context. It is, therefore, crucial to undertake a comparative analysis of their policy support and the ways in which they apply digital learning within their respective educational systems.

The objective of this research is to provide a comparative analysis of the current status and impact of digital tools in language education in China and Russia. The analysis will focus on the following aspects:

1. An analysis of the policies enacted by the Chinese and Russian governments to support the use of digital tools in language education.
2. A review of the digital tools currently employed in language education in both countries, with an examination of their characteristics and applications.
3. An investigation of the actual role and impact of digital tools on language learning outcomes.

Methods. This research employs literature analysis to systematically assess the use of digital tools in language education in China and Russia by collecting secondary data from existing research, policy reports, and academic papers. Sources of information include government documents, academic journals, and educational technology reports, with the aim of providing a comprehensive overview of the use of digital tools in digital language education in both countries by comparing the use of digital tools in different contexts.

The research methodology will focus on the following three areas: technology application, policy support and educational outcomes. To begin with, the support frameworks provided by policies for digital education in each country are analyzed, focusing on the role of these policies in promoting or limiting the adoption of digital tools. Second, the main digital platforms and tools used in language education in the two countries are identified and categorized. Finally, the actual effects of digital tools in language education are assessed by comparing reports of student engagement, learning achievement gains, and overall satisfaction in existing research.

Results

1. Policy and strategic support

In China, the government is integrating digital tools into the education system, as reflected in initiatives such as the Digital Economy Program and various other educational reforms aimed at enhancing technology integration. These initiatives focus on creating a strong digital infrastructure to support language learning through various applications. For example, in 2016, it was proposed to promote language informatization to support multilevel language learning needs [The 13th Five-Year ... 2016]. These policies and plans offer

support and resources for the application of digital tools in language education, contributing to the ongoing modernization of the field.

Russia has also incorporated digital language education into its national strategy, supporting its development through a number of policies and projects. One of the core initiatives is the Project on Building a Modern Digital Educational Environment (MDEEP) (2016–2025). The project seeks to distribute successful online learning methods and establish regional competence centers to promote online technologies in educational environments [Yan, 2019]. Furthermore, the importance of digital education is emphasized in the Presidential Decree No. 204, which aims to create a safe digital learning environment to ensure equitable access to education [Presidential Decree No. 204, 2019].

2. Application of technology

In China, the use of digital technologies extends beyond traditional online learning platforms, with emerging technologies being integrated into language education. For example, Beijing Foreign Studies University has incorporated AI and big data analytics in language courses to support personalized learning paths for students [Beijing Foreign Studies... 2023].

In the field of basic education, the use of smart blackboards, AR and VR devices is becoming increasingly prevalent in the classroom. To illustrate, in a middle school English classroom in Jinan, virtual reality technology is employed to simulate authentic language environments, enabling students to develop their linguistic abilities through immersive virtual scenarios. These may include assuming roles and engaging in discourse with virtual characters or completing tasks within a virtual urban setting [Same]. In addition, with the development of intelligent education products, major education enterprises such as Ape Tutoring have launched intelligent devices such as “Ape Learning and Practicing Machine”, which provides students with personalized learning plans and feedback based on data analysis and AI technology, making language learning more scientific and efficient. In addition to the efforts of schools and education enterprises, the National Public Service Platform for Intelligent Education also provides support for home education. For example, the iEnglish Intelligent Learning System can recommend appropriate English content based on children’s learning interests and levels, making language learning more targeted and personalized.

The Russian MDEEP enables students at different stages of their academic careers to access a wide range of language learning opportunities through the dissemination of digital platforms, blended learning and interactive teaching and learning resources [Yan and Zhao, 2019; Piattoeva and Gurova, 2020].

In addition, VR and online simulations are important tools for language education in Russia. For example, Russian as a foreign language is taught through virtual socio-cultural environments modeling language culture and language content. This includes the use of tools such as interactive calendars, linguistic and cultural dictionaries, which increase the opportunities for practical application of language learning [Kozhevnikova, 2022].

During the period of distance learning in the epidemic, the popularization of ICT in language education was further accelerated in Russia. Some universities, for example, introduced electronic textbook libraries and real-time interactive courses, which allowed students to access a wealth of language learning materials online and communicate with teachers in real time via videoconferencing platforms [Feyzer, Dyakova, 2023].

3. Teaching effectiveness

In China, AI technologies and other digital education tools have contributed to improvement students’ academic performance and motivation. For example, Liu Zhongran’s teaching experiment showed that the mean values of students’ academic performance and motivation increased by 4.99% and 9.26%, respectively, after adopting AI technology for digital education reform; compared with traditional education, they increased by 15.38% and 16.26%, respectively [Liu, 2024].

In Russia, several studies have indicated that digital educational tools can help improve students’ academic performance and learning attitudes. The research by E.V. Frolova and others indicated that the

majority of students surveyed expressed optimism about the digitization of higher education. Furthermore, over half of the respondents believed that digital tools enhanced their motivation and interest in learning [Frolova et al., 2021]. The comparative experiment conducted by E. Z. Imaeva and colleagues demonstrated that the utilisation of digital technologies enhanced students' motivation to engage in academic pursuits, with an observed increase from 11.8% to 29.4%, and the level of cognitive interest from 11.8% to 47.1% [Imaeva et al., 2022]. In addition, the metadata analysis carried out by E. Yu. Zolochevskaya and colleagues showed that e-learning had a significant positive impact on students' academic achievement, with an average impact coefficient of 0.712 [Zolochevskaya et al., 2020].

Discussion. The policy orientation, technology application and teaching effectiveness of digital language education in China and Russia show distinctive features. At the policy level, China places a greater emphasis on providing comprehensive support for language education through the integration of advanced technology and the development of digital infrastructure; in contrast, Russia tends to systematize the promotion of online learning tools and focuses on building a secure learning environment. This difference reflects the different educational systems and priorities of the two countries, while at the same time providing strong support for their respective digital language education practices.

The focus of technology use varies between the two countries. China is more prominent in the in-depth application of technology and personalized learning tools, such as designing personalized learning paths through AI and big data technologies. Russia, on the other hand, focuses on enriching language education through virtual interaction and cultural simulation tools, such as the use of virtual socio-cultural environments in teaching Russian as a foreign language to enhance the practical application of language learning. These technological practices not only broaden students' learning styles, but also enhance classroom interactivity and learning experiences.

Both China and Russia have demonstrated that digital technologies positively influence students' academic performance, motivation, and learning interest, thus contributing to the modernization of language education. These positive outcomes suggest that digital tools are playing an important role in language teaching and may continue to shape the future of education.

Conclusion. This research highlights the role of digital technologies in enhancing the quality of language education in China and Russia. Both countries have pursued digital transformation through policy support and technological integration, with differences in their strategies and the technologies they emphasize. China has focused on AI and big data to create personalized learning experiences, while Russia has prioritized building secure and flexible online learning environments. Findings from both countries suggest that digital technologies have contributed to improvements in student motivation, interest in learning, and academic performance. While these results are influenced by regional and educational system differences, the findings of this research indicates that digital technologies are playing a crucial role in transforming language education by offering personalized learning experiences and enhancing overall educational outcomes. The experiences of China and Russia can provide useful insights for other countries exploring digital education reforms.

References

1. Beijing Foreign Studies University actively promotes the digital transformation of foreign language education // Beijing Foreign Studies University. 2023. [Electronic resource]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s133/s141/202304/t20230425_1057128.html (access date: 02.05.2024)
2. Feyzer Z.I., Dyakova T.A. Stages of development of digital linguodidactics of Russian as a foreign language // Russia Language Study. 2023. № 2 (21). [Electronic resource]. URL: <https://journals.rudn.ru/russian-language-studies/article/view/35270> (access date: 04.05.2024)
3. Frolova E. V., Rogach O. V. Digitalization of Higher Education: Advantages and Disadvantages in Student Assessments // European Journal of Contemporary Education. 2021. № 10 (3).

4. *Imaeva E.Z., Sukhareva N.A., Kostikova Yu. V.* Digital technologies in the system of teaching students at the university [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/digital-technologies-in-the-system-of-teaching-students-at-the-university> (accessed date: 03.11.2024)
5. *Kozhevnikova M.N., Khamraeva E.A., Kytina V.V.* Online-trip to Russia: creating a virtual sociocultural environment for teaching Russian as a foreign language // *Russia Language Study*. 2022. № 3 (20). [Electronic resource]. URL: <https://journals.rudn.ru/russian-language-studies/article/view/32063> (access date: 04.05.2024)
6. *Liu Zhongran*, Analysis of the strategy implementation and learning effect influence of artificial intelligence technology in the digital education reform // *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. 2024. № 9 (1). P. 1–15.
7. *Piattoeva N., Gurova G.* Digitalization of Russian Education: Changing Actors and Spaces of Governance. Higher School of Economics University, 2020. P. 171–186.
8. Presidential Decree No. 204 On National and Strategic Objectives for the Development of the Russian Federation up to 2024 [Electronic resource]. URL: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/rus182356E.pdf> (access date: 15.01.2025).
9. The 13th Five-Year Plan for the Development of the State Language and Literature Program // Ministry of Education National Language and Literature Commission, 2016. [Electronic resource]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A18/s3127/s7072/201609/t20160913_281022.html (accessed date: 07.11.2024).
10. *Yan Dan, Zhao Hongmei.* Review of the Russian Modern Digital Education Environment Construction Project (2016–2025) // *China Education Information Network*, 2019. [Electronic resource]. URL: https://ict.edu.cn/worldnetwork/shijzt/jygjh/n20190807_70396.shtml (access date: 03.05.2024)
11. *Zolochevskaya E. Yu., Zubanova S. G., Fedorova N. V., Sivakova Y. E.* Education policy: the impact of e-learning on academic performance // *E3S Web Conf.* 2021. [Electronic resource]. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/20/e3sconf_emmft2020_11024/e3sconf_emmft2020_11024.html (access date: 03.11.2024).

**4. ПОБЕДИТЕЛИ II МЕТОДИЧЕСКОЙ ОЛИМПИАДЫ
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ»**

ДЕБАТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, С1)

Аннотация. В статье даются общие подходы к определению термина «дебаты», анализируется структура формальных дебатов в академической среде, рассматриваются преимущества применения данной образовательной технологии; предлагаются методические записки заданий разработанного плана занятия по иностранному языку для студентов 1-го курса отделения лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова (бакалавриат, английский язык, С1), включающие описание целей, формулировок, этапов реализации, длительности, результатов выполнения и возможности их дальнейшего применения.

Ключевые слова: методическая олимпиада, план урока, языковой вуз, интерактивные методы обучения, образовательные технологии, английский язык, дебаты

В основе обучения иностранному языку (далее – ИЯ) лежит принцип активного, деятельностного обучения, который представляет собой «сочетание речевой деятельности и мышления» [Азимов, Щукин, 2009: 212]. Он реализуется на практике путем использования активных и интерактивных методов обучения, а также образовательных технологий и приемов, позволяющих усвоить теоретический материал, отработать навыки и умения путем анализа и исследования изучаемого материала и теоретических источников, формирования собственного мнения, предложения вопросов для обсуждения и ответов на них, участия в дискуссиях с другими обучающимися и преподавателем, создания проектов и т. д. [Назаренко, 2013].

Одной из интерактивных образовательных технологий являются дебаты (однако стоит заметить, что некоторые исследователи определяют их как метод обучения или прием обучения). При изучении ИЯ дебаты – один из способов развития в первую очередь иноязычной коммуникативной компетенции с фокусом на развитие речевых умений. Дебаты, распространенные в высших учебных заведениях США и Великобритании, представляют собой интеллектуальную игру, а клубы дебатов – платформу для обмена идеями и мнениями, позволяющей обучающимся выражать себя. Среди студентов (в частности университетов Лиги Плюща и Оксбриджа) популярны форматы парламентских, политических и судебных дебатов.

Дебаты двух видов способствуют развитию: 1) коммуникативных умений (выражать мнение, аргументировать позицию, задавать вопросы, отвечать на них, участвовать в обсуждении и т. д.); 2) «мягких навыков» (стрессоустойчивость, самостоятельность, ответственность, проактивность, самоорганизация, тайм-менеджмент, самопрезентация и т. д. [Andrews, Higson, 2008]); 3) исследовательских умений и умений критического мышления (находить, анализировать информацию и применять ее); 4) умений работы в команде и навыков профессионального общения.

Некоторые специалисты (Орешина, 2008; Петренко, 2012; Кларин, 2015; Короткова, Морозова, 2018; Фролова, Абайдуллина, Иоффе, Миролубова, 2023 и др.) считают дебаты более эффективными для обучающихся с высоким уровнем подготовки, так как в рамках этой активности задействованы все виды речевой деятельности. Для обучающихся с низким уровнем подготовки такой формат может быть сложным и не приносить желаемого результата.

Дебаты как образовательная технология и интеллектуальная игра являются в основном формальными, т. е. их проведение требует специальной структуры, правил и процедур, в отличие от неформальных, которые ведутся в повседневной жизни [Калинкина, 2007]. В данной статье рассматриваются только формальные дебаты в академической среде, которые «выступают одновременно и как форма дискуссии, и как игра» [Калинкина, 2007: 14]. Исследователи обычно выделяют 3 этапа проведения таких дебатов: подготовительный, этап проведения, заключительный [Фролова и др., 2023].

На подготовительном этапе перед преподавателем стоит несколько задач: ознакомить обучающихся с методами работы с информацией и источниками, обеспечить практику формулирования аргументов, постановки вопросов и ответов на них, стимулировать обучающихся к участию в обсуждении, организовать работу по закреплению необходимых лексических единиц и грамматических конструкций, а также определить резолюцию и ознакомить обучающихся с правилами. Обучающимся, в свою очередь, необходимо заранее изучить материал по теме и подобрать необходимые факты для аргументов (к ним можно отнести информацию из рецензируемых журналов, книг по обсуждаемой теме, цитаты экспертов, статистические данные и т. д.). Если резолюция известна заранее – команда может подготовить аргументы.

Второй этап представляет собой непосредственно дебаты. Существует несколько вариаций правил, которые зависят от вида дебатов, количества участников, их уровня владения ИЯ, объема фактических данных у обучающихся и времени на подготовку. Тем не менее, должны быть сохранены основные требования: 1) две стороны, одна из которых выступает в поддержку резолюции, а другая – против; 2) одинаковое число участников в каждой команде; 3) равное количество времени, отведенное каждой команде на подготовку и выступление [Freeley, Steinberg, 2013]; 4) актуальная, точная, представляющая возможности для разных точек зрения резолюция; 5) активная деятельность всех участников. Кроме того, необходимо помнить о соблюдении правил вежливости. Во время участия обучающихся в дебатах роль преподавателя минимальна, и он осуществляет следующие функции: управление, наблюдение, содействие, обеспечение обучающихся языковым материалом и создание атмосферы коллаборации [Spratt et.al., 2011].

Третий этап включает оценивание (может проводиться как жюри, так и самими участниками) и рефлексию.

Для I этапа (отборочного) I методической олимпиады «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде» разработан план занятия для студентов 1-го курса профиля подготовки «Межкультурная коммуникация» отделения лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (далее – ФИЯР МГУ) по предмету «Практический курс 1-го иностранного языка (английский язык)» по теме подходов к образованию. Цель – развитие умений говорения путем проведения дебатов на основе текста и дополнительных материалов. Уровень владения ИЯ у обучающихся по CEFR – C1. В рамках данного занятия применяется метод ориентированного обучения (Task-Based Learning). Техническими средствами проведения занятия являются компьютер или мобильное устройство с доступом в Интернет. Задания размещены на платформе Google Класс (<https://classroom.google.com/c/Njc0MDM1OTk3NDUy?cjc=7btaige>), при обучении используются сервисы Google Документы и LearningApps.

Задание Lead-in

Цель: введение обучающихся в тему занятия.

Формулировка задания: Access the course *Speaking and Teaching: Speaking Club at FFLAS MSU*, find the unit *A different kind of education*, open the section *Use of English* and follow the link. Look at the title of the unit and the text. How do you understand it? What might the text be about?

Этапы реализации:

1. Учащиеся обсуждают название текста и предлагают свои интерпретации.
2. Преподаватель помогает обучающимся, задавая наводящие вопросы (например, *How does education in Russia differ from that in the UK or the USA? What associations does the phrase 'conventional education' trigger?*).
3. Обучающиеся предполагают тему урока, после чего преподаватель объявляет ее – *Approaches to Education*.

Форма организации учебной деятельности: фронтальная.

Время выполнения задания: 5 минут.

Планируемый результат: обучающиеся сконцентрированы на работе на занятии, знакомы с его темой и готовы к выполнению следующего задания.

Задание Use of English (Gap-filling)

Цель: развитие лексических навыков обучающихся путем выполнения задания на словообразование части Use of English экзамена CAE.

Формулировка задания: Skim the text to understand its gist. Complete the word-building exercise by identifying the required part of speech for each word based on the context clues.

Этапы реализации:

1. Преподаватель напоминает обучающимся о стратегии выполнения задания на словообразование на примере первого пропуска в тексте (например, *syntax – the word follows 'more emphasis on', morphology – uncountable noun, suffix – -ity, the word – 'creativity'*).
2. Обучающиеся знакомятся с содержанием текста и выполняют задание, определяя необходимую часть речи каждого слова на основе контекстных подсказок.
3. Обучающиеся отправляют ответы и получают мгновенную обратную связь от системы. Обучающиеся задают вопросы и исправляют неправильные ответы, если такие есть.

Форма организации учебной деятельности: фронтальная, индивидуальная.

Время выполнения задания: 8 минут.

Планируемый результат: обучающиеся могут успешно выполнить задание на словообразование; обучающиеся овладевают лексиконом на тему образования и получают информацию для дальнейшей дискуссии.

Задание Reading & Speaking

Цель: развитие умений поискового чтения и умений говорения на основе текста.

Формулировка задания: After reviewing the text a second time, compare the two approaches to education presented. Based on this information, what approach would you advocate for?

Этапы реализации:

1. Преподаватель предлагает обучающимся первую линию сравнения – *creativity vs standards*.
2. Обучающиеся читают текст и выявляют сравнительные характеристики между двумя подходами к образованию, описанными в тексте.
3. Обучающиеся делятся своим мнением относительно двух описанных подходов к образованию.
4. Преподаватель объясняет, что обучающиеся будут обсуждать эту тему в ходе дебатов.

Форма организации учебной деятельности: фронтальная.

Время выполнения задания: 7 минут.

Планируемый результат: обучающиеся могут критически оценивать содержание текста и находить ключевые моменты, анализируя и сравнивая два описанных подхода к образованию, а также формулировать свою точку зрения на эту проблему.

Задание Revision of Functional Language

Цель: развитие лексических навыков обучающихся путем повторения лексических единиц для дебатов во время выполнения коммуникативного задания.

Формулировка задания: It is important to review functional language before the debate. You will be divided into pairs. Within each pair, you will be assigned specific task sheets with your roles and tasks and a list of expressions for a discussion and debate (the files can be found in the section *Functional language*). A student with task sheet A should share his/her opinion on the quote. A partner with task sheet B should ask for a comment/clarification/opinion/information or express agreement/disagreement etc., according to the task sheet. Do not forget to use vocabulary from the list.

Этапы реализации:

1. Преподаватель делит обучающихся на пары.
2. Обучающиеся с листом задания А излагают свое мнение по одной из цитат, отвечают на комментарии и вопросы, используя предложенные лексические единицы.
3. Обучающиеся с листом задания В в соответствии с указанными задачами (попросить комментарий/разъяснение/мнение/информацию, выразить согласие/несогласие и т. д.), используя лексические единицы из предоставленного листа, прерывают говорящего.
4. Во время выполнения задания преподаватель наблюдает за обучающимися, помогает с идеями, разрешает языковые трудности.

Форма организации учебной деятельности: парная.

Время выполнения задания: 10 минут.

Планируемый результат: обучающиеся знают лексические единицы для дебатов и дискуссий и могут использовать их в процессе обсуждения на тему образования, формулируя аргументы, задавая вопросы и отвечая на них.

Задание Debate Preparation

Цель: подготовить обучающихся к участию в дебатах путем повторения правил через задание Multiple choice.

Формулировка задания: It is important to review the rules before the debate. You can find an activity to help you revise them in the *Debate preparation* section. Complete it by choosing the right option.

Этапы реализации:

1. Обучающиеся выполняют задание, выбирая правильный вариант из предложенного списка.
2. Обучающиеся отправляют ответы и получают мгновенную обратную связь от системы. Обучающиеся задают вопросы и исправляют неправильные ответы, если такие есть.
3. Преподаватель объявляет резолюцию для дебатов (*Conventional school approach to education should be changed*), делит обучающихся на две команды по пять человек, назначает одного модератора и объясняет, что аргументы участников должны быть основаны на информации, представленной в информационном блоке, которые они должны были заполнить заранее индивидуально.

Форма организации учебной деятельности: индивидуальная.

Время выполнения задания: 7 минут.

Планируемый результат: обучающиеся готовы к участию в дебатах в командах на основе представленной резолюции.

Задание Debate

Цель: развитие умений монологического, диалогического и полилогического общения в ходе проведения дебатов.

Формулировка задания: Now that you have revised the functional vocabulary and the rules, practised stating your arguments, asking and answering questions, it is time to choose the possible roles within your teams, prepare arguments and start the debate.

Этапы реализации:

1. Два спикера команды в поддержку резолюции по очереди представляют по одному аргументу (8 минут).
2. Участник команды против резолюции, проводящий перекрестный допрос, задает вопросы команде-оппоненту (3–5 минут).
3. Участник команды против резолюции, выступающий с опровержением, оспаривает аргументы команды в поддержку резолюции без добавления новой информации (3–4 минуты).
4. Два спикера команды против резолюции по очереди представляют по одному аргументу (8 минут).
5. Участник команды в поддержку резолюции, проводящий перекрестный допрос, задает вопросы команде-оппоненту (3–4 минут).
6. Участник команды в поддержку резолюции, выступающий с опровержением, оспаривает аргументы команды-оппонента без добавления новой информации (3–5 минут).
7. Завершающие спикеры из двух команд отвечают на опровержения, резюмируют аргументы, подводят итоги выступления своей команды (8 минут).
8. Преподаватель и модератор предлагают идеи для аргументов, опровержений и перекрестных вопросов на этапе подготовки, следят за временем, соблюдением правил, активным участием обучающихся в дебатах, наблюдают за тем, чтобы обучающиеся не отклонялись от темы, задают наводящие вопросы в случае недопонимания или неясности.

Форма организации учебной деятельности: групповая.

Время выполнения задания: 40 минут.

Планируемый результат: обучающиеся могут структурировать аргументы на тему подходов к образованию; использовать суперсегментные единицы языка для выражения точки зрения, эмфатические грамматические конструкции для передачи смысла, лексические единицы для дискуссий и дебатов для построения высказываний и вежливого обмена мнениями; критически оценивать аргументы оппонентов; задавать вопросы для уточнения или оспаривания предположений; отвечать на вопросы оппонентов; эффективно работать в группе для достижения целей.

По завершении дебатов обучающимся предлагается проанализировать выступление команды-оппонента, используя представленные в Google Класс (секция *Assessment*) критерии, каждый из которых оценивается от 1 до 3 баллов: аргументы и завершающие аргументы, перекрестный допрос, опровержение, уважение к другой команде, вклад участников. В качестве домашнего задания (секция *Homework*) обучающимся необходимо посмотреть фильм *Dead Poets' Society* и написать комментарий – выразить свое мнение по одной из цитат, связанных с сюжетом фильма и, соответственно, подходами к образованию.

Таким образом, в результате проведения занятия обучающиеся: 1) владеют необходимым лексиконом по теме образования; 2) могут формулировать и выражать свое мнение по теме; 3) знают и могут употреблять лексические единицы для дискуссий и дебатов; 4) могут эффективно использовать различные компоненты языковой системы (фонология, грамматика) для передачи информации; 5) могут строить убедительные аргументы и отстаивать их в ходе дебатов; 6) могут критически оценивать аргументы оппонентов; 7) могут работать сообща в группах.

В дальнейшем планируется включение заданий и дополнительных материалов в методический разговорный клуб *Speaking and Teaching: Speaking Club at FFLAS MSU* в качестве формы текущего

контроля в одном из модулей или промежуточной аттестации. Данный курс будет представлять вне-аудиторные занятия для студентов 2-го курса отделения лингвистики и межкультурной коммуникации и 3-го курса отделения перевода и переводоведения ФИЯР МГУ, которые проходят курс «Введение в теорию преподавания иностранных языков»⁴ и заинтересованы в углубленном изучении предмета.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.
2. *Калинкина Е.Г.* Дебаты как средство формирования коммуникативной компетенции педагогов в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
3. *Назаренко А.Л.* Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2013.
4. *Фролова О.А., Абайдуллина О.С., Иоффе Н.Е., Миролюбова Н.А.* Открытые дискуссии и дебаты как инструмент коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 1А.
5. *Andrews J., Higson H.* Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study // Higher Education in Europe. 2008. Vol. 33. № 4.
6. *Freeley A.J., Steinberg D.L.* Argumentation and Debate. Boston: Cengage Learning, 2013.
7. *Spratt M., Pulverness A., Williams M.* The TKT Course Modules 1, 2 and 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

РАЗРАБОТКА ФРАГМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОНЛАЙН-КУРСА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МУЛЬТСЕРИАЛА «GRAVITYFALLS» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В современных условиях развития сферы дополнительного образования и тенденции к персонализированному обучению все более популярными становятся образовательные продукты, направленные на достижение персональных целей и задач обучающихся. Статья описывает опыт разработки и создания фрагмента онлайн-курса с использованием современных цифровых платформ и инструментов. Рассматриваются цели и задачи курса, целевая аудитория, содержание модулей, форматы обучения и возможности дальнейшего использования. Помимо этого, в статье затрагиваются особенности цифровой образовательной платформы ProgressMe и способы применения искусственного интеллекта в контексте дистанционного обучения.

Ключевые слова: обучение английскому языку, персонализированное обучение, дополнительное образование, цифровые технологии, онлайн-курс

В настоящее время активно развиваются и широко распространяются различные цифровые инструменты для создания авторского контента, а также цифровые образовательные платформы. Использование таких современных технологий постепенно становится новой реальией процесса образования, как и персонализированное обучение, которое способствует достижению требуемых образовательных результатов, повышает уровень субъектности обучающихся и стремление к самообучению и саморазвитию. Е. И. Казакова говорит о том, что целью персонализированного обучения является развитие личностного и образовательного потенциала в образовательном процессе [Казакова, 2020: 5]. Достижение этой цели возможно и без использования современных цифровых инструментов. Однако переход к персонализированному обучению при сохранении массовости возможен только с использованием цифровых технологий [Ермаков, 2023: 3].

Более того, персонализированное обучение сопровождается развитием дополнительного образования. В 2019 году НИУ ВШЭ была выпущена монография «Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное», где приводились результаты социологических обследований и мониторингов, проведенных университетом в 2013–2018 гг. по заказу Минобрнауки России, Центра статистических разработок и др. По данным Росстата, по состоянию на 2017 год общее число обучающихся в возрасте от 5 до 18 лет, получающих услуги дополнительного образования, составило 79% от общей численности населения. Согласно статистике, изложенной в монографии, на 2016 год иностранные языки занимали 4 позицию по популярности среди различных направлений дополнительных занятий детей в рамках школы [Косарецкий, 2019: 2]. При этом мы должны понимать, что подобного рода оценка вовлеченности в сферу дополнительного образования является затруднительной, поскольку у обучающихся существует возможность получать услуги вне стен школы, которые могут не фиксироваться. Примечательно, что среди различных возрастных категорий, вовлеченных в программы дополнительного образования по английскому языку, большую долю на 2016 год составляли обучающиеся основной школы – 18,9% [Косарецкий, 2019: 2].

Данные этого исследования подтвердились результатами проведенного нами анкетирования на тему «Вовлеченность обучающихся основной школы в программы дополнительного образования по иностранному языку». Всего в анкетировании приняло участие 213 человек. Респондентами

являлись ученики основной школы г. Пскова. Мы выяснили, что 38,5% опрошенных занимаются иностранными языками дополнительно, причем 29,1% из них посещают занятия по английскому языку. Несмотря на то, что проведенное нами исследование охватывает сравнительно небольшое количество респондентов, мы можем заключить, что дополнительное образование в сфере иностранных языков продолжает развиваться и по настоящий день.

В связи с вышеперечисленными тенденциями сегодня становятся все более популярны «клиенто-ориентированные» образовательные продукты, направленные на достижение персональных целей и задач обучающихся. Мы сделали такой вывод вследствие того, что в собственной практической деятельности сталкивались с различными запросами обучающихся и обратили внимание на то, что образовательные продукты можно создавать на основе популярных среди целевой аудитории мультипликационных фильмов. В связи с этим нами было принято решение разработать фрагмент авторского образовательного онлайн-курса по английскому языку на основе мультсериала «Gravity Falls» для обучающихся на уровне основного общего образования.

Теоретико-методологическую основу работы составляют исследования отечественных авторов, а именно: исследования, посвященные персонализированному обучению (Е.И. Казакова, Д.С. Ермаков), изучению особенностей дистанционного обучения (Е.В. Воропаева, С.А. Пугачева), а также исследования, анализирующие возможности применения искусственного интеллекта в образовании (П.В. Сысоев) и сферу дополнительного образования в России (С.Г. Косарецкий и др.).

Целью онлайн-курса является развитие англоязычной коммуникативной компетенции на основе содержания мультсериала «Gravity Falls». Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) совершенствовать лексические и грамматические навыки по обсуждаемым темам;
- 2) развивать умения аудирования и чтения с использованием различных стратегий понимания;
- 3) развивать умения говорения в форме описания, повествования и рассуждения;
- 4) развивать умения письменной речи;
- 5) совершенствовать навыки критического и творческого мышления;
- 6) мотивировать обучающихся к изучению иностранного языка с помощью создания персонализированной образовательной среды.

С прагматической точки зрения курс совмещает развлекательную и образовательную функции, поскольку навыки и умения совершенствуются и развиваются в процессе просмотра эпизодов мультсериала, который и на сегодняшний день остается популярным и известным среди младших подростков. Данный фактор также способствует повышению заинтересованности и мотивации к изучению иностранного языка.

Важную роль при разработке онлайн-курса играет выбор платформы, поскольку она должна соответствовать целям, задачам и потребностям как преподавателя, так и обучающихся, а также предоставлять достаточный инструментарий. Фрагмент нашего онлайн-курса разработан на цифровой образовательной платформе ProgressMe, которая рассчитана на изучение иностранных языков. Платформа предоставляет пользователям как готовый контент, так и широкий инструментарий для создания авторского контента, который содержит 25 шаблонов различных интерактивных упражнений. Основными особенностями платформы являются наличие чата с каждым учеником, возможность создавать виртуальные классы для нескольких учеников, встроенные онлайн- и видеосвязь, переводчик, виртуальный словарь, тренажер, искусственный интеллект (далее ИИ), а также возможность отслеживания прогресса ученика в режиме реального времени. Для преподавателя платформа является платной, но обучающиеся получают доступ ко всем возможностям бесплатно. ProgressMe представляется нам одной из лучших цифровых образовательных платформ для изучения иностранного языка, поскольку предоставляет широкий спектр возможностей.

Целевая аудитория нашего онлайн-курса – обучающиеся основной школы, в среднем от 12 до 14 лет, владеющие английским языком на уровне A2 / A2+. Обучающиеся могут проходить предлагаемый курс во время летних каникул или в любое другое удобное для них время в качестве дополнительной образовательной программы, трудоемкость которой составляет 18 часов. Для курса нами была разработана программа, описывающая содержание каждого модуля и его разделов, система текущего и промежуточного контроля, список полезных источников, система пометок для учителя, отражающих возможные ответы или примечания, а также создан приватный канал для обратной связи в мессенджере Telegram.

Онлайн-курс состоит из 6 модулей, каждый из которых соответствует эпизоду мультсериала. Модуль содержит 4 раздела: objectives (информация о целях и задачах модуля), pre-viewing (тематические задания для выполнения перед просмотром эпизода), while-viewing (просмотр эпизода и выполнение заданий, связанных с ним), post-viewing (тематические задания для выполнения после просмотра эпизода). Занятия по данным разделам могут проходить различным образом, в зависимости от формата.

Существует несколько форматов дистанционного обучения:

- 1) синхронное, во время которого преподаватель и учащийся находятся в «прямом эфире»;
- 2) асинхронное, когда преподаватель и ученик разделены во времени (например, преподаватель отправляет учащемуся видео с объяснением темы, учащийся просматривает видеоурок, отправляет преподавателю вопросы по электронной почте);
- 3) смешанный формат, когда взаимодействие преподавателя и учащегося идет в режиме реального времени с возможностью пересмотреть урок в записи и задать вопросы или выполнить задания [Воропаева, 2023: 1].

При разработке концепции онлайн-курса мы учитывали вышеобозначенные форматы дистанционного обучения, поскольку придерживались идеи, что курс должен быть достаточно «гибким». Для достижения этой цели в устных заданиях, например, предусмотрена возможность записи ответа в форме голосового сообщения, если обучение происходит асинхронно, а также присутствуют групповые задания, такие как мозговой штурм и обмен мнениями для синхронного обучения. Кроме того, задания разрабатываемого нами курса могут быть использованы и при аудиторных занятиях в формате смешанного обучения (к примеру, с использованием технологии «перевернутого класса»).

В качестве фрагмента онлайн-курса нами был разработан первый модуль, посвященный эпизоду «Tourist Trapped», а также первый раздел (pre-viewing) второго модуля «The Legend of the Gobblewonker». Первый модуль начинается с описания цели и задач. Цель модуля определяется как прогнозируемый результат, а именно: к концу прохождения модуля обучающиеся будут способны описать внешность и черты характера главных героев в письменном и устном виде. Для достижения цели ставятся следующие задачи:

- 1) совершенствовать лексические навыки по темам «Внешность» и «Черты характера»;
- 2) совершенствовать грамматические навыки по теме «Past Simple»;
- 3) развивать умения аудирования с использованием различных стратегий понимания (общее и детальное);
- 4) развивать умения говорения и письменной речи при решении коммуникативных задач по обсуждаемым темам;
- 5) совершенствовать навыки критического и творческого мышления при решении коммуникативных задач.

Раздел «pre-viewing» начинается со знакомства с городом, где происходит действие мультсериала, и с главными персонажами. После первичного ознакомления обучающимся предлагается вспомнить

лексические единицы (далее ЛЕ) для описания внешности по определенным критериям, таким как age, height, hair, looks, build. Это первое групповое задание, которое выполняется на основе технологии мозгового штурмана доске Miro путем заполнения схемы. Далее обучающиеся воспринимают ключевые ЛЕ по данной теме, имитируют их и выполняют тренировочные задания на сопоставление фотографий и описаний людей и подстановку подходящих ЛЕ в описание внешности персонажей мультсериала. В конце раздела ученики выполняют задание репродуктивного характера и составляют описание внешностей трех главных героев по образцу.

В этом же разделе учащиеся знакомятся с двумя основными цифровыми инструментами, которые используются на протяжении всего курса: вышеупомянутая интерактивная онлайн-доска Miro и LearningApps – инструмент, предоставляющий преподавателю целый ряд шаблонов (21) для создания авторских заданий с возможностью интеграции на платформу ProgressMe. Необходимо отметить, что у преподавателя нет возможности напрямую отследить прогресс ученика при выполнении заданий, интегрированных с платформы LearningApps, однако эта проблема решается наличием чата, куда ученик может отправлять скриншоты пройденного задания.

Следующий раздел модуля начинается с предъявления незнакомых лексических единиц из первого эпизода мультсериала. На этапе ознакомления с ними семантизация происходит с помощью дефиниций. Затем ученикам предлагается выполнить задание на сопоставление слов с картинками и перейти к просмотру эпизода с целью общего понимания. После просмотра учащиеся подставляют уже знакомые им ЛЕ в предложения, связанные с сюжетом эпизода, и выполняют викторину на знание и понимание сюжета. Все вопросы викторины сформулированы с использованием Past Simple, что обуславливает переход к обсуждению грамматической темы. Для онлайн-курса нами было разработано и снято образовательное видео по данной теме, которое помогает ученикам вспомнить случаи употребления, слова-указатели, формообразование и употребление Past Simple в различных типах предложений. По завершении ознакомления с видеоматериалом ученикам предлагается распределить глаголы по категориям на правильные и неправильные, выполнить грамматический кроссворд, раскрыть скобки и, наконец, описать, что сделал и не сделал персонаж в ходе эпизода. Последнее задание представлено в формате личного дневника с заметками.

В завершающем разделе ученикам предлагается проанализировать поведение, чувства и эмоции двух главных героев и сравнить их, что развивает логические универсальные учебные действия, такие как синтез и анализ, и подводит нас к теме «Черты характера». В рамках этой темы обучающиеся знакомятся с ключевыми лексическими единицами, сопоставляют черты характера и персонажей мультсериала и рассуждают, какие черты являются плохими, хорошими и нейтральными. К концу раздела ученикам предлагается восстановить хронологию событий эпизода, а затем рассказать о событиях эпизода от лица одного из главных героев, упоминая, что с ним произошло, какие эмоции он испытывал, и используя ключевые ЛЕ и грамматическую тему из пройденного модуля.

Помимо первого модуля, мы разработали раздел «pre-viewing» второго модуля, который связан с темой «Хобби». Особенностью этого раздела является инфографика о необычных хобби, которая была спроектирована нами для онлайн-курса. Более подробно ознакомиться с содержанием данного раздела и всех вышеупомянутых возможно на платформе [Иванова, 2024: 4]. После каждого пройденного модуля происходит промежуточное оценивание, включающее в себя лексико-грамматический тест, блок «письмо» и «говорение». Пример первого промежуточного оценивания и критерии оценивания заданий также представлены на платформе.

Считаем целесообразным отметить, что разработанные нами модули были апробированы в ходе организации автором индивидуальных занятий с двумя обучающимися в рамках дополнительного образования. Несмотря на то, что нами был полностью разработан лишь один модуль онлайн-курса, некоторые задания по-новому раскрыли обучающихся. Например, задание на категоризацию черт

характера на плохие, хорошие и нейтральные и последующее обсуждение показало, что ученики по-разному воспринимают присущие героям мультипликационного сериала характеристики и, соответственно, совершаемые ими действия. Масштаб апробации не позволяет нам сделать полностью обоснованные выводы, но, тем не менее, мы считаем, что разрабатываемый онлайн-курс может выступать инструментом для создания персонализированной образовательной среды.

Помимо индивидуальных занятий, была проведена апробация модуля в школьных условиях в рамках внеурочного занятия по английскому языку для 6 класса. Перед нами стояла задача задействовать весь класс, а не группу, в которой обычно проходят занятия по иностранному языку, а также уложиться в достаточно сжатые сроки школьного урока – 40 минут. Для успешного выполнения этой задачи мы решили применить технологию «перевернутого класса». На первом этапе обучающимся было предложено выполнить частично раздел «pre-viewing» и посмотреть первый эпизод мультсериала на английском языке с субтитрами в качестве домашнего задания. На втором этапе, во время урока, мы организовали викторину по командам, включающую в себя задания раздела «while-viewing». Большая часть учеников была заинтересована в выполнении такого необычного домашнего задания и охотно приняла участие в викторине, стараясь заработать как можно больше баллов ради победы. 76% обучающихся оценили учебное занятие на «отлично», 18% – «хорошо» и 6% – «удовлетворительно». Пробное обучение показало, что разработанный фрагмент онлайн-курса может быть адаптирован к применению в условиях школы.

В контексте дальнейшей разработки онлайн-курса предполагается анализ возможностей применения искусственного интеллекта, стремительно развивающегося в настоящее время. К примеру, на платформе ProgressMe присутствует встроенный «AI-Ассистент» – чат-бот с ИИ, способный генерировать текст на уровне предложений или нескольких абзацев, генерировать изображения, распознавать текст из изображений, генерировать аудиозаписи из текста. Наряду с использованием других конкретных инструментов ИИ возможно, например, генерирование идей для заданий, оценивание письменных работ. Многие авторы отмечают, что современные инструменты ИИ способны взять на себя некоторые рутинные и трудоемкие функции преподавателя, например, проверку выполнения домашних заданий, письменных работ на антиплагиат, осуществление автоматизированного контроля овладения обучающимися учебным материалом, аналитическую работу [Сысоев, 2024: 6]. Однако, несмотря на широкие возможности, предлагаемые ИИ, преподаватель не теряет своей значимости, поскольку именно он разрабатывает программу курса, корректирует генерируемые ИИ ответы, дает индивидуальную обратную связь.

Разработка модулей и их апробация показывают, что настоящий онлайн-курс для дополнительного образования может способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и влиять на их образовательные результаты, достигаемые, в том числе, в условиях школьного обучения. Достижение этой цели возможно вследствие того, что при прохождении курса совершенствуются лексические, грамматические навыки, развиваются умения аудирования, чтения, говорения и письменной речи. С другой стороны, разрабатываемый онлайн-курс может использоваться не только для индивидуальных или групповых занятий, но и на внеурочных мероприятиях в школе в качестве средства обучения или непосредственно в классе, если содержание курса соответствует содержанию учебной дисциплины. В будущем мы планируем доработать онлайн-курс и завершить разработку всех его разделов, представив готовый образовательный продукт.

Список литературы

1. Воронаева Е. В. Особенности организации асинхронного дистанционного обучения подростков иностранному языку посредством сети Интернет и мессенджеров // Интерактивная наука. 2023. № 2 (78).

2. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / *Косарецкий С.Г., Гошин М.Е., Беликов А.А.* [и др]. М.: Издательский дом Высшей школы экономики [под ред. С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина], 2019.
3. *Ермаков Д.С.* Элементы персонализации: что нужно, чтобы слушатель стал капитаном своего обучения? // EduTech Персонализация в обучении: технологии или методология?. 2023. № 4 (55).
4. *Иванова А.В.* GravityFallsCourse [Электронный ресурс]. URL: <https://progressme.ru/SharingMaterial/1531c62a-4794-4b9f-b7e7-6d589471d0a3> (дата обращения: 24.06.2024).
5. Личностный потенциал и персонализация в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://vbudushee.ru/library/lichnostnyy-potentsial-i-personalizatsiya-v-obrazovanii/> (дата обращения: 23.06.2024).
6. *Сысоев П.В.* Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИАТЕКСТА ДЕЛОВОЙ ТЕМАТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Английский язык – это не просто язык, а инструмент для достижения глобальных целей. В связи с этим многие взрослые желают совершенствовать свои знания английского языка делового общения и прибегают к дополнительному профессиональному образованию. В статье рассматриваются критерии отбора текста и этапы работы с ним. Особое внимание уделено принципу индивидуализации. Для наиболее эффективного усвоения материала и повышения мотивации обучающихся автор предлагает курс для обучения взрослых английскому языку делового общения с помощью англоязычного медиатекста деловой тематики.

Ключевые слова: медиатекст, обучение взрослых, английский язык делового общения.

Английский язык развивается в международных масштабах. Компании, стремясь к глобальному сотрудничеству и увеличению прибыли, обращаются к зарубежным партнерам. Владение английским языком превратилось в залог успеха в различных профессиональных сферах. В средствах массовой информации, в газете РБК, была выпущена статья, показывающая, что в 2022 году в России был зафиксирован значительный рост дополнительного профессионального образования [Компания гидмаркет, 2023]. Данные свидетельствуют о том, что люди желают совершенствовать свои знания и быть конкурентноспособными на рынке труда. Актуальность повышения уровня образованности взрослого населения обусловила нас задуматься о том, как можно улучшить обучение взрослых. Мы пришли к выводу что, используя деловой медиатекст, как основное средство обучения, у взрослых повысится мотивация и появится представление о том, как правильно использовать лексику и грамматику в разговорной речи.

В эпоху технологического прогресса средства массовой информации (СМИ) стали доступными и многофункциональными инструментами, применимыми в различных сферах деятельности, в том числе и в образовании. Деловые медиатексты, насыщенные актуальной лингвистической, социокультурной и лингвострановедческой информацией, позволяют погрузить обучающихся в языковую среду и поддерживать высокий уровень мотивации.

Мотивация играет очень важную роль в образовательном процессе. Она представляет собой систему стимулов, которые положительно влияют на усвоение материала и эффективность формирования навыков и умений. Мотивация, как отмечают русские и зарубежные ученые, такие как И. А. Зимняя, Д. Хармер, М. Эллис, бывает внутренней и внешней. Готовность к обучению, ориентация на решение проблем, конкретная временная перспектива способствуют формированию внутренней мотивации к обучению. Внешние мотиваторы такие как, оценки, поощрение, наказание играют второстепенную роль, так как обучение взрослых является добровольным. Учебную мотивацию определяют ряд факторов: образовательная система, образовательное учреждение, организация образовательного процесса, индивидуальные характеристики обучающегося (пол, возраст, самооценка), индивидуальные качества преподавателя и его отношение к педагогической деятельности, специфика учебного предмета [Зимняя, 2000]. Большинство экспертов, М. Ноулз, Б. Айсмонтас, сходятся во мнении, что несмотря на то, что мотивация исходит от обучающегося, ответственность за мотивацию к обучению лежит не только на самом субъекте, но и на преподавателе. Обучающий может помочь или помешать попыткам обучающегося приобрести новые знания.

В рамках методической олимпиады был подготовлен курс для взрослых целью которого являлось развитие устно-речевых умений у обучающихся с помощью использования англоязычных деловых медиатекстов. Курс направлен на то, чтобы обучающиеся смогли освоить новую лексику делового английского языка, были способны четко излагать свои идеи на английском языке, умели понимать и анализировать медиатексты.

Для того, чтобы методически правильно построить курс мы решили провести опрос взрослых (<https://forms.gle/celA9R7osFKNt76fA>), которые могли бы быть потенциально заинтересованы в обучении английскому языку делового общения в рамках дополнительного профессионального образования. В опросе приняли участие 110 респондентов. Было установлено, что 83 человека (75,5%) мотивированы в прохождении курса английского языка делового общения. 86 взрослых (78,2%) обращаются к средствам массовой информации и большая часть из них, 75 человек (68,2%), испытывают трудности при работе с данными материалами. Для людей старшего возраста время является значимым ресурсом, и его ограниченность может стать препятствием для продолжения обучения. В ходе опроса 80 человек (72,7%) указали, что недостаток времени вызывает у них сомнения в саморазвитии. Взрослым важно получать знания, которые можно в кратчайшие сроки применить на практике, так как время для них является ценным источником. В детстве оно казалось бескрайним и безграничным ресурсом, непознанным и необъятным. Однако по мере взросления люди понимают, что это бесценное дарование становится все более ускользающим. Взрослые предпочитают обращаться к тому, что можно быстро постигнуть, к мгновенным знаниям, доступным уже сегодня или в ближайшем будущем. Следовательно, обучение должно быть актуальным и иметь практическую направленность. В ходе опроса, было подтверждено, что опыт при изучении иностранного языка очень важен. 101 человек (91,8%) желает обращаться к своему жизненному и профессиональному опыту на занятиях по иностранному языку. Интеграция личного опыта обучающихся в учебный процесс способствует повышению уровня вовлеченности и освоения материала. Поскольку использование знакомых контекстов и ситуаций облегчает когнитивную обработку информации и формирование прочных ассоциативных связей, следовательно, применение опыта взрослых является эффективным.

Предполагается, что курс будут проходить взрослые обучающиеся уровня В2, заинтересованные в улучшении навыков использования английского языка в профессиональной сфере. Понятие взрослости довольно обширное, из-за этого такие ученые, Э. Эриксон [Эриксон, 1963], Г. Крайг [Крайг, 2005], предлагают разделение на раннюю, среднюю и позднюю взрослость. Обучение на курсах английского языка делового общения доступно для каждой стадии взрослости, однако несмотря на это, необходимо учитывать когнитивные функции обучающихся, такие как память, мышление, внимание, так как со временем физиология человека имеет свойство меняться. Э. Френдо [Frendo, 2005], М. Эллис [Ellis 1994], Д. Бартон [Barton, 2017] подчеркивают в своих работах разноплановость аудитории, желающей изучать английский язык делового общения. Ученые отмечают, что в составе обучающихся будут представлены как лица с профессиональным опытом, так и взрослые, не имеющие такового, к которым относят студентов и стажеров [Frendo, 2005]. Из этого можно сделать вывод, что на курсе английского языка делового общения могут одновременно обучаться люди разных возрастов. В нашем курсе под взрослым, опираясь на определение данное С.И. Змеёвым, мы понимаем самостоятельную личность, способную принимать решения и нести за них ответственность, опираясь на свою зрелость во всех сферах жизни: физической, психологической, социальной, нравственной и финансовой [Змеёв, 1996]. Взрослые сами ставят перед собой цели обучения и стараются их достичь.

Знание принципов обучения помогает преподавателю выстроить эффективный рабочий процесс. Существуют общедидактические (Л.В. Щукин [Щукин, 2015], Н.Д. Гальскова [Гальскова, 2017], Е.И. Пассов [Пассов, 2010]), специфические (Е.Н. Соловова [Соловова, 2005], Г.В. Рогова [Рогова,

1991]) принципы обучения, а также отдельно сформулированные принципы обучения взрослых (М. Ноулз [Ноулз, 1980], С.И. Змеёв [Змеёв, 2000]). Проанализировав их и опираясь на теорию и практику обучения взрослых, мы пришли к выводу о том, что индивидуализация является одним из основных принципов обучения.

Для преподавателя очень важно, чтобы обучающийся не потерял интерес в обучении, в связи с этим в самостоятельно разработанном курсе принцип индивидуализации является основополагающим. Увлечения и опыт обучающихся интегрируется в каждое занятие: в отбор материала, в составление дополнительных упражнений, в проведение опросников, в использование различных форм обучения, в разработке домашнего задания. Применение принципа индивидуализации позволяет каждому обучающемуся получить персонализированную оценку, что способствует повышению их результативности, определяя конкретные направления для дальнейшего успешного обучения и достижения поставленных целей.

Основным средством обучения является учебное пособие. Проанализировав учебники, используемые на курсах английского языка делового общения, было выявлено, что они содержат ценный материал для обучения, методические рекомендации для преподавателя. В число рассмотренных учебников входили такие пособия, как: *Intelligent Business* (Tonya Trappe, Graham Tullis), *In Company* (Mark Powell, John Allison), *Business Partner* (Iwonna Dubicka, Marjorie Rosenberg), *Inside Out* (Sue Kay and Vaughan Jones). Встречающийся в них текстовый материал редко бывает обновленным и отражающим современные тенденции живого языка деловой коммуникации и стратегии делового общения. В связи с этим использование медиатекста деловой тематики, источником которого могут быть разнообразные англоязычные СМИ, является актуальным при методически верной организации курса и соответствующей работе преподавателя.

Современная методика обучения иностранным языкам позволяет студентам ознакомиться с разными вариантами английского языка. Данный вопрос является актуальным и широко применимым в образовании. Люди не только общаются и переписываются на различных вариантах английского языка, но и используют их при написании статей. Взрослым, заинтересованным в развитии своих профессиональных навыков в английском языке необходимо быть с ними ознакомленными, знать их формы, грамматические конструкции и лексические единицы, что реализуемо благодаря использованию медиатекста в качестве основного средства обучения. В связи с этим, в созданном нами курсе предоставляются не только тексты автором, которых являются носители британского и американского английского, но и источники, относящиеся к другим странам и пользующиеся иными вариантами английского языка. Знание культуры необходимо для понимания культурных особенностей страны изучаемого языка, а также для полного понимания медиатекста. «Для успешного делового общения с иностранными партнерами и коллегами необходимо не только знание языка, но и культуры собеседника.» [Бахтиозина, Хачатрян, 2020, с. 171–172].

Особенностью разработанного курса является то, что он полностью построен на аутентичных материалах. Аутентичные тексты – это тексты «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т. е. собственно оригинальные тексты, созданные для реальных условий, а не для учебной ситуации» [Халеева, 1989: 193]. Тексты взяты из таких источников, как *the Guardian*, *Forbes*, *CNN*, *Harvard Business Review*. При отборе текстов мы ориентировались на наиболее актуальные критерии, подходящие непосредственно для курса английского языка делового общения. Рассмотрев и проанализировав классификации Е.С. Горюновой, Е.Н. Солововой, М.Е. Брейгиной и А.В. Щепиловой, М. Спеллери были выделены основные критерии отбора текста и систематизированы в общую классификацию для использования в курсе английского языка делового общения. Таким образом тексты отбирались по следующим критериям: соответствие возрасту и уровню развития обучающихся [Spelleri, 2002], [Миролюбов, 2010]; использование актуальной и новой информации [Spelleri,

2002], [Горюнова, 2011]; соответствие интересам обучающихся [Spelleri, 2002], [Миролюбов, 2010].; уровень владения иностранным языком [Spelleri, 2002]; присутствие познавательной и культуроведческой ценности [Миролюбов, 2010]; развитие критического мышления [Соловова, 2005]. Перед тем, как предложить тексты взрослым в качестве учебного материала, все они проходили проверку на соответствие уровню обучающихся. Только после проведения анализа выяснялось, может ли текст быть использован для обучения.

В соответствии с Н.Д. Гальсковой, А.Н. Щукиным работа с текстом делится на следующие этапы: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Дотекстовый этап можно рассматривать как стадию снятия трудностей понимания текста. На данной шаге используются такие виды работы как анализ заголовка, обсуждение вопросов, работа с новой лексикой [Гальскова, 2017]. Следующим этапом является текстовый, цель которого контроль сформированности языковых навыков и речевых умений. Он реализуется благодаря следующим упражнениям и заданиям: определение правильности или ложности высказывания, вставки пропущенных слов, выделение определенных грамматических конструкций или лексических единиц [Соловова, 2005]. В послетекстовом этапе проверяется понимание прочитанного материала и выражается отношение обучающегося к прочитанному тексту. Послетекстовый этап присутствует для развития продуктивных умений: говорения и письма. На данной стадии можно использовать такие виды работы как кратко изложение главной мысли текста, составление диалога по проблематике текста [Щукин, 2015].

Для развития у обучающихся устных речевых умений используются такие методические приемы, как ролевые игры, дискуссии, дебаты, описание изображения, комментирование и выражение собственного мнения и др. Все данные приемы объединяет ключевая идея – организация речевой ситуации. Р.П. Мильруд отмечает, что речевая ситуация – «субъективная психолингвистическая реальность, когда участники лично чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в возникших обстоятельствах» [Мильруд, 2015: 109]. Развитие устных речевых умений возможно благодаря созданию условий, максимально приближенных к реальному общению. Именно в таких ситуациях, где есть определенный контекст и коммуникативная задача, обучающиеся мотивированы использовать язык на практике. Это способствует не только активизации словарного запаса и грамматических структур, но и развитию навыков спонтанной речи и умения быстро реагировать на реплики собеседника.

Общая оценка за курс английского языка делового общения состоит из работы на занятиях, выполнении домашних заданий, промежуточной и итоговой аттестациях. Промежуточная аттестация включает в себя два задания, одно из которых это решение задачи и описание графика. Итоговая аттестация состоит из портфолио, собранного на протяжении всего курса и проекта. По окончании курса обучающимся необходимо сделать презентацию своего продукта по представленному плану.

Продолжительность курса составляет 72 часа, которые делятся на классное и индивидуальное освоение материала.

Благодаря данному курсу обучающиеся не только развивают устно-речевые умения, но и учатся работать с медиатекстами: анализировать заголовки, находить нужную информацию, видеть определенные грамматические конструкции. Для наиболее эффективного развития устно-речевых умений на занятиях используется два вида медиатекстов: печатный и звучащий. Составленные методические разработки в рамках созданного курса имеют практическую направленность, учитывают знание иностранного языка обучающихся и предлагают изучение актуальной информации.

Список литературы

1. *Александрова О.В.* Межкультурная коммуникация и ее символы // Вестник Московского Университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. С. 50–56.

2. *Бахтиозина М.Г., Хачатрян Г.С.* Языковое образование как фактор развития межкультурной коммуникации в контексте современной деловой поликультурной парадигмы Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. No 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-obrazovanie-kak-faktor-razvitiya-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-kontekste-sovremennoy-delovoy-polikulturnoy-paradigmy> (дата обращения: 15.06.24).
3. *Гальскова Н.Д.* Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. М.: КНОРУС, 2017.
4. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. *Горюнова Е.С.* Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вестник ТГПУ. 2011. № 2. С. 60–64.
6. *Добросклонская Т.Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008..
7. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. 3-е изд., пересмотр. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2010.
8. *Змеёв С.И.* Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины / С.И. Змеёв // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. Вып. 2 / Урал. гос. проф.-пед. ун-т; отв. ред. Е.В. Ткаченко. Екатеринбург: УГППУ, 1996. С. 308–324.
9. *Змеёв С.И.* Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: автореф. дис. ... д-ра пед. н.: 13.00.01. М., 2000. 44 с.
10. Количество подразделений дополнительного профессионального образования в России достигло нового пика, РБК, компания гидмаркет, 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://marketing.rbc.ru/articles/14295/> (дата обращения: 15.12.24).
11. *Крайг Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. 9-е изд. СПб: Питер, 2005.
12. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010.
13. *Мильруд Р.П.* Приемы и технологии обучения устной речи / Р.П. Мильруд // Язык и культура. 2015. № 1. С. 104–121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-i-tehnologii-obucheniya-ustnoy-rechi> (дата обращения: 26.11.2019).
14. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка / Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.
15. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005.
16. *Халеева И.И.* Основы теории обучения понимания иноязычной речи / И.И. Халеева. М.: Высш. шк., 1989.
17. *Щукин А.Н.* Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. М.: Издательский центр «Академия», 2015.
18. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ.ред. и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006.
19. *Barton D.* The Business English Teacher. Professional Principles and Practical Procedures. Barton D., Burkart J., Server C. Surrey, Delta 2017.
20. *Ellis M., Johnson C.* Teaching Business English. Oxford University Press, 1994.

21. *Frendo E.* How to teach business English. Pearson Education Limited, 2005.
22. *Knowles M.S.* The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Cambridge, 1980.
23. *Spelleri M.* From Lesson to Life: Authentic Materials Bridge the Gap // ESL Magazine. 2002. V. 5/4. P. 16–18.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БРИТАНСКИХ СТАТЕЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ ФРАГМЕНТА ОНЛАЙН-КУРСА

Аннотация. В статье предпринимается представлены основные принципы создания фрагмента-онлайн курса, разработанного в рамках III этапа I методической олимпиады «Обучение иностранным языкам в цифровой образовательной среде». В начале работы формулируется и подчеркивается значимость использования материалов британских печатных изданий в ходе обучения английскому языку. Главной целью разработанного фрагмента онлайн-курса является расширение словарного запаса обучающихся посредством чтения и поэтапной работы с текстами британских статей. В статье описан индивидуальный опыт автора, выраженный в адаптации аутентичных источников и создании заданий для текущего и промежуточного контроля.

Ключевые слова: онлайн-курс, дистанционное образование, британские печатные издания, аутентичные материалы, расширение словарного запаса.

Использование аутентичных и адаптированных текстов, а также составление учебных материалов, приближенных к естественным, является неотъемлемой частью преподавания иностранного языка. Как отмечают Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд, «обучение естественному, живому языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми речевыми нормами» [Носонович, Мильруд, 2011: 14]. Стремительное развитие средств массовой информации в последние десятилетия расширило возможности использования печатных, аудио- и видеоматериалов в преподавании английского языка на разных уровнях. Эти материалы отличаются доступностью, многообразием и вариативностью открытых ресурсов. Как отмечает Е.И. Энгель, один из авторов пособия по английскому языку «Newspaper in the classroom (read and discuss)», «неадаптированные, насыщенные современной лексикой статьи газет и журналов – прекрасный источник живого, разговорного языка. Помимо богатого языкового материала, газеты и журналы предоставляют полезную информацию о жизни страны изучаемого языка. В связи с этим, кажется привлекательной идея использования современной прессы в качестве источника учебного материала для развития навыков чтения и говорения, а также расширения лексического запаса обучающихся» [Энгель, 2016: 1].

Следует также отметить, что использование статей из зарубежных периодических изданий широко распространено и успешно применяется в практике обучения студентов-бакалавров на кафедре английского языкознания филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Учитывая лингводидактический потенциал современной прессы, было решено создать фрагмент онлайн-курса, посвященного изучению английского языка на основе чтения британских статей, ориентированный на учащихся старшей школы («Follow the British article»). В качестве учебного материала был выбран ряд публикаций из недавних выпусков электронных журналов и интернет-сайта (журнал для подростков «TEEN Breathe», исторический журнал «BBC History Magazine», новостной сайт «BBC news»), которые впоследствии подверглись адаптации для соответствия уровню B1 по шкале CEFR. Дистанционный формат позволил внедрить аутентичные аудиовизуальные материалы и различных веб-задания, способствует повышению интереса учащихся. Как отмечает

С.В. Титова, использование мультимедиа «способствует повышению мотивации обучения, скорости усвоения знаний и развития умений» [Титова, 2024: 53–54].

Основной задачей онлайн-курса является формирование интереса к британским печатным и электронным изданиям у обучающихся старшей школы, знакомство с культурой, обычаями, образом жизни людей, проживающих в Великобритании и расширение фоновых знаний об островном государстве. Представляется важным последовательно развивать социокультурную компетенцию учащихся и знакомить их с культурными реалиями англоязычных стран. Как подчеркивает С.Г. Тер-Минасова, незнание «реалий, социокультурного фона затрудняет понимание текста, а значит, и коммуникацию» [Тер-Минасова, 2008: 32]. Более того, С.Г. Тер-Минасова отмечает важность знания культурной антропологии для владения и осуществления коммуникации на иностранном языке, поскольку его использование «в качестве реального средства общения возможно лишь при условии обширного фонового знания задействованных культур» [Тер-Минасова, 2008: 17]. Автором осознается важность дальнейшего изучения вопроса и разработки учебных материалов, позволяющих знакомить обучающихся с культурами разных народов, использующих английский язык для международного общения, однако это выходит за рамки настоящего фрагмента онлайн-курса.

Образовательные цели разработанного курса заключаются в расширении как активного, так и пассивного словарного запаса, развитии таких видов речевой деятельности как говорение и чтение. Более того, курс предусматривает формирование умений рассуждать и излагать свои мысли на такие темы как здоровый образ жизни в Великобритании, значение фигуры Уильяма Шекспира, классика английской литературы, и его творчества, влияние Шерлока Холмса, вымышленного персонажа детективных рассказов ирландского прозаика Артура Конан Дойля, на английское общество и умение сравнивать явления чужой культуры с фактами русской действительности.

Содержание модулей фрагмента онлайн-курса соответствует поставленным целям. Каждый из них открывает адаптированный текст британской статьи, сопровождаемый списком слов и выражений, помогающих в понимании содержания. Лексические единицы оформлены в соответствии со словарными статьями из авторитетных онлайн-словарей (The Cambridge English Dictionary, The Collins English Dictionary) с переводом на русский язык (для облегчения понимания смысла слов учащимися уровня B1).

В некоторых случаях текст подвергался не только адаптации для соответствия уровню обучающихся, но и некоторым редакционным правкам для пояснения культурных явлений, незнакомых учащимся уровня B1. Например, во 2 модуле фрагмента онлайн-курса приводится отрывок статьи, посвященной месту рождения Уильяма Шекспира. Стоит отметить, что в тексте присутствуют элементы вертикального контекста, скорее всего впервые встречающиеся учащимся уровня intermediate, поэтому при его адаптации автором курса были сделаны некоторые редакционные правки – в квадратных скобках содержится информация культурно-исторического характера, объясняющая незнакомые явления. Приведем пример. Ниже представлены некоторые выдержки из текста, содержащие ряд прецедентных феноменов и комментарии автора к ним.

There's no doubt about it: Stratford-upon-Avon is Shakespeare's town. From Hathaway Tea Rooms [the oldest tea room in Stratford-upon-Avon] to Bard's Walk [the name of the shopping mall in Stratford-upon-Avon], every building, every street, it seems, wants to stake a claim to Stratford's most famous son. <...>

You enter the building by way of an exhibition that boasts items relating to the playwright and Elizabethan drama [relating to the period of British history during the rule of Queen Elizabeth I (1558–1603)] – from a copy of his First Folio [the first published collection of Shakespeare's plays, produced seven years after his death] to a gold seal ring bearing the initials 'WS', perhaps worn by Shakespeare himself.

Для достижения целей курса были разработаны контрольно-измерительные материалы, направленные как на индивидуальную работу, так и на взаимодействие с преподавателем. Так, после статьи находятся разделы «Discussion» и «Language focus», выполнение которых предполагает самостоя-

тельную работу. В первом из этих разделов ученику зачастую письменно сформулировать основную идею текста, высказать свое мнение относительно проблемы, поднятой в статье, или ответить на ряд вопросов, проверяющих понимание содержания текста.

В дополнении к этому следует раздел «Language Focus», призванный проработать лексический аспект. В этом разделе находится задание, требующее создания коллокаций или соединения слова и его значения. Т.Б. Назарова в своем курсе «Английского языка делового общения» («Business English») обращает внимание на использование приведенных выше типов упражнений для успешного формирования лексических навыков [Назарова, 2018: 94].

Спроектированный фрагмент онлайн-курса предусматривает обращение к таким сервисам как Quizlet и Google Forms. Так, для закрепления пройденной лексики каждый модуль включает ссылку на платформу Quizlet. Она позволяет запомнить новые слова с помощью онлайн-карточек, которые созданы преподавателем с использованием визуализированных опор (изображений). Текущий контроль осуществляется с помощью тестовых заданий свободного изложения и множественного выбора (с одним правильным ответом) на основе Google Forms.

Как упоминалось выше, разработанный курс предусматривает поддержку учителя, поэтому каждый модуль завершается встречей на платформе Zoom, на которой проверяются сформированные в течение модуля навыки и умения, проводится рефлексия по окончании каждого из модулей. Онлайн-занятие позволяет учащимся поделиться своими впечатлениями от прохождения курса, а преподавателю не только дать рекомендации, но и положительно оценить их активность и успехи, что будет являться дополнительной мотивацией для продолжения обучения.

Промежуточный контроль предполагает развитие критического и креативного мышления. Например, в модуле, посвященном Уильяму Шекспиру, учащиеся создают диалог между автором и героем пьесы «Ромео и Джульетта». В качестве опорного материала ученикам предлагается схема, помогающая построить диалог, и первая реплика, которую произносит ученик, играющий роль автора – «My dear author, please tell me, why did you decide to kill me and Juliet at the end of the play?» Для иллюстрации другого вида задания обратимся к модулю, посвященному фигуре знаменитого детектива Шерлока Холмса.

На финальном занятии учащимся предлагается примерить на себя роли сыщиков и в ходе совместного обсуждения выдвинуть гипотезу относительно решения предлагаемой загадки. Пример подобной задачи на смекалку: «A thief sneaks unnoticed into the apartments of all the members of the police in city N, but doesn't take anything away leaving each time only a note 'Hello from Jack'. Once the police created a trap for him to have a reason to put him into jail. What trap did they create?» Некоторые креативные задания были разработаны с использованием искусственного интеллекта, что демонстрирует возможности современных технологий в образовательном процессе.

В настоящей статье были рассмотрены некоторые особенности создания фрагмента онлайн-курса по обучению английскому языку с использованием британских статей, предполагающий не только работу с аутентичными текстами, просмотр сопровождаемых их видео- и аудиоматериалов, отработку сформированных навыков благодаря разработанным заданиям, но и знакомство с культурой изучаемого языка, некоторыми свойствами английского национального характера.

Автор надеется, что в дальнейшем курс будет дополнен и сможет быть полноценно использован для прохождения учеником уровня B1, поскольку потенциал использования статей газет и журналов в образовательных целях высоко оценивается действующими преподавателями и методистами.

Список литературы

1. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста [Электронный ресурс]. URL: <https://www.flsmozaika.ru/document/nosonovich.pdf> (дата обращения: 15.06.24).

2. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008.
3. *Тимова С.В.* Цифровая методика обучения иностранным языкам: учебник для вузов. М.: Изд-во Юрайт, 2024.
4. *Энгель Е.И.* Принцип построения учебного пособия «Язык СМИ» – индивидуальный опыт // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. Т. 3, № 6.
5. *Nazarova T.B.* Vocabulary acquisition and vocabulary extension: from intrinsic diversity to arbitrary order // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 2.

Научное издание

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

**Обучение иностранным языкам
в открытом поликультурном пространстве**

**Многоязычное образование в современном мире:
опыт и перспективы**

Материалы III Международной
научно-практической конференции
20–21 декабря 2024 г.

Оригинал-макет подготовлен в Издательстве «КДУ».
Электронное издание сетевого распространения.
Адрес в сети интернет URL: <https://bookonline.ru/node/79868>
Опубликовано 02.04.2025.

Издательство «КДУ»
Тел.: (495) 638-57-34
www.kdu.ru