

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА: КЛЮЧ К ДИАЛОГУ

**Труды и материалы
IV Казанского международного лингвистического саммита**

Казань, 13–15 декабря 2023 г.

Том 2

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК**

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА: КЛЮЧ К ДИАЛОГУ

**Труды и материалы
IV Казанского международного лингвистического саммита**

Казань, 13–15 декабря 2023 г.

Том 2



КАЗАНЬ

2024

УДК 81
ББК 81
С56

Под общей редакцией
И.Э. Ярмакеева, Ф.Х. Тарасовой

С56 **Современная лингвистика: ключ к диалогу:** труды и материалы IV Казанского международного лингвистического саммита (Казань, 13–15 декабря 2023 г.): в 3 т. / под общ. ред. И.Э. Ярмакеева, Ф.Х. Тарасовой. – Казань: Издательство Казанского университета, 2024. – Т. 2. – 506 с.

ISBN 978-5-00130-833-1 (т. 2)
ISBN 978-5-00130-830-0

Во второй том трудов и материалов IV Казанского международного лингвистического саммита «Современная лингвистика: ключ к диалогу» включены материалы пленарных докладов и докладов, заявленных на сессиях «Теория и методика обучения иностранным языкам», «Русский язык и методика его преподавания».

ISBN 978-5-00130-833-1 (т. 2)
ISBN 978-5-00130-830-0

УДК 81
ББК 81

© Издательство Казанского университета, 2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Абдрафикова Альбина Ринатовна
Пименова Татьяна Сергеевна
Ярмакеев Искандер Энгелевич
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 372.881.111.1

Педагогическая технология PechaKucha в подготовке специалистов в области иностранных языков

*иностранный язык, методическая модель, педагогическая
технология, специалист, PechaKucha*

В современном российском образовании растет потребность в преподавателе иностранного языка нового типа, готового успешно работать в современном, сложном и нестабильном мире с его постоянно меняющимися социально-экономическими и культурными условиями, мире, который накладывает свой отпечаток практически на все профессиональные компетенции преподавателя. Чтобы удовлетворить эту потребность, необходимо соответствующим образом применять зарекомендовавшие себя как эффективные стратегии подготовки учителей и/или модифицировать их. К таким стратегиям мы можем отнести овладение лучшими мировыми практиками и образовательными технологиями. В «мире цифры» цифровые образовательные технологии объективно становятся ключевыми инструментами подготовки современного специалиста. Одной из таких технологий является педагогическая технология PechaKucha, которая для российских преподавателей иностранного языка является новой и мало изученная.

В данной статье рассматриваются следующие вопросы:

- из истории возникновения технологии PechaKucha;
- теоретические основы использования технологии PechaKucha в образовании;
- методологические основы использования технологии PechaKucha в подготовке учителей иностранного языка:
 - а) педагогические условия для имплементации технологии PechaKucha в образовательный процесс;
 - б) методическая модель обучения иностранному (английскому) языку с использованием педагогической технологии PechaKucha.

Вначале оговоримся, что, пожалуй, дискуссионным является само определение этого явления. PechaKucha – это что?

- ✓ Методология представления кратких докладов, специально ограниченных по форме и продолжительности?
- ✓ Форма проведения мероприятий с представлением докладов и презентаций?

- ✓ Технология?
- ✓ Искусство кратких презентаций?
- ✓ Краткая PowerPoint-презентация, ограниченная по форме и продолжительности? [Румянцева]

Чтобы найти ответ, вероятно, необходимо обратиться к истории происхождения PechaKucha. Ее авторами считают архитекторов из Токио А. Кляйн и М. Дайтама (см. сайт: <https://www.pechakucha.com/about>).

Какую цель ставили перед собой создатели? Упростить и сократить длинные презентации на мероприятиях различного уровня: от конференций, симпозиумов до шоу программ. С момента ее изобретения в 2003 г. технология PechaKucha стала востребованной практически во всех сферах, в том числе и в образовании [Блог]. Как и любая образовательная технология, технология PechaKucha состоит из задачи и/или ряда задач, цели и средств достижения цели. Какие задачи выполняет эта технология в подготовке учителя иностранного языка? Мы утверждаем, что имплементация технологии PechaKucha в образовательный процесс по направлению подготовки – «Педагогическое образование»: профиль: Иностранные языки – способствует формированию профессиональной компетентности будущих учителей, которая предполагает овладение системой лингвистических, социолингвистических, культурных, стратегических и дискурсивных знаний, умениями и навыками, позволяющими эффективно взаимодействовать в конкретных социально детерминированных коммуникативных ситуациях, а также способность применять имеющиеся знания в области педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков. Каковы основания для такого утверждения? Попробуем представить убедительные доказательства. Уже сама структура PechaKucha и техника ее подачи нацелена на формирование языковой и коммуникативной компетенций и овладение ИКТ, как минимум. PechaKucha состоит из 20 слайдов с комментариями продолжительностью 20 секунд на каждый слайд. Слайды содержат минимум текста и одно или несколько ярких изображений. Слайды меняются автоматически, презентующий не может переключить их или вернуться к предыдущему. Таким образом, доклад длится 6 минут 40 секунд и не секундой больше [Батыркаева 2019: 6]. Такой временной регламент задает темп и скорость речи, что, безусловно, совершенствует навыки говорения изучающего иностранные языки.

Каковы же педагогические условия для имплементации технологии PechaKucha в образовательный процесс? Основываясь на полученных данных в проведенном нами эксперименте, мы определили педагогические условия и разработали рекомендации по использованию технологии PechaKucha для подготовки будущих учителей иностранного языка.

1. Первым условием мы называем наличие умения будущего учителя использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач.

2. Второе: применять современные коммуникативные технологии на иностранном(ых) языке(ах) для академического и профессионального взаимодействия

3. Третье: анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

4. Далее: будущий учитель должен уметь применять цифровые технологии в своей профессиональной деятельности.

5. Пятое условие предполагает высокий уровень речевой культуры учителя. Будущий учитель должен хорошо владеть навыками публичных выступлений.

6. И, наконец, еще одно условие: высокий уровень владения иностранным (английским) языком: учитель должен демонстрировать уровень владения языком не ниже B2 [Шевченко 2021: 289].

Применительно к нашему исследованию мы предприняли попытку создать методическую модель преподавания английского языка с использованием технологии PechaKucha, основанную на модели П.И. Пидкаси-стого [Педагогика 2005: 100].

Таблица 1

Модель преподавания английского языка с использованием технологии PechaKucha

Requirements of the FSES		Social procurement	
TARGET MODULE			
Target: Formation and improvement of students' speaking skills with the use of the PechaKucha pedagogical technology			
CURRICULUM CONTENT			
THEORETICAL MODULE			
Approaches: personality-oriented, systematic, culturological			
Principles: integrity principle, activity principle, scientific principle, visibility principle			
TECHNOLOGICAL MODULE			
Teaching methods	Organizational form		Tools
Communicative Interactive Explanatory and interactive Individual work Mutual evaluation	Individual work Group work		PC Training package ICT
CONDITIONS FOR SUCCESSFUL INTERGRATION OF THE PECHAKUCHA PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE LEARNING PROCESS			
EVALUATIVE AND RESULTATIVE MODULE			
Criteria for the formation of speaking skills: compliance with the communicative task and norms of a foreign language, competent lexical and grammatical design of speech			
RESULT: Formation and improvement of speaking skills			

Нашу модель можно описать следующим образом: модель обучения английскому языку с использованием педагогической технологии PechaKucha представляет собой интерактивную систему сотрудничества между студентами и преподавателем, которая реализуется в коротких проблемно-ориентированных докладах-презентациях на актуальные темы для оптимизации формирования и развития разговорных навыков студентов – будущих учителей иностранного языка. Эта модель была апробирована в ходе педагогического эксперимента в 2021-2022 учебном году. Результаты эксперимента позволили нам прийти к следующим выводам:

Технология PechaKucha позволяет решать следующие задачи:

- повышение коммуникативной компетентности;
- развитие творческого мышления;
- формирование навыков презентации;
- овладение компетенциями в области ИКТ;
- углубление знаний по предмету.

Данный формат предполагает опору на визуальный ряд, что способствует развитию памяти и служит дополнительным мотивирующим фактором в изучении иностранного языка.

Проведенное во время педагогического эксперимента анкетирование показало, что студенты - будущие преподаватели, специалисты в области иностранных языков - легко включаются в учебный процесс, когда им предлагают учиться с помощью цифровых образовательных технологий.

Литература

Блог об организации конференций и нетворкинговых событий. – URL: <https://uxevent.com/pechakucha-iskusstvo-kratkih-prezentacij-po-japonski/> (дата обращения: 01.09.2023).

Педагогика. Учебник для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2005. – 332 с.

Батыркаева А.Э. Печа-Куча - новая технология обучения детей: сб. материалов научного форума: Инновационная наука (Москва, ноябрь 2019 г.) / А.Э. Батыркаева. – М.: МЦНО, 2019. – 16 с.

Румянцева Л.Ю. Методические рекомендации по проведению конференции в формате печка-куча / Л.Ю. Румянцева. – URL: www.eduportal44.ru. (дата обращения: 01.09.2023).

Шевченко А.С. Актуальность применения технологии обучения английскому языку PechaKucha в школе 4.0 / А.С. Шевченко // Молодой ученый. – 2021. – № 44 (386). – С. 287-290.

Алимов Фарход Шарабиддинович
Андижанский государственный университет
Фахрутдинова Резида Ахатовна
Казанский (Приволжский) Федеральный университет
УДК 372.881.1

Содержательный компонент формирования письменной речи студентов нефилологических факультетов в процессе обучения иностранному языку

содержание, лингвистический, психологический, методический, профессиональный компонент, письменная речь

Овладение навыками и умениями письменно-речевой деятельности на английском языке представляется исключительно важной проблемой для студентов нефилологических факультетов. Письменная речевая деятельность создает благоприятные условия для получения информации профессионального характера и ее обмена с зарубежными коллегами. На занятиях по иностранному языку преподаватели используют письмо как средство обучения и контроля полученных знаний и сформированных умений и навыков. Письменная коммуникативная компетенция, включая письменные знаки языка, содержание и формы письменно речевого акта, не нашли должного отражения в программах неязыкового вуза.

В настоящее время множественный ряд определений разных научных школ рассмотрения письма с позиции теории речевой деятельности сильно изменился. Умение человека выражать свои мысли в письменной форме позволяет ему сохранять и накапливать необходимую ему информацию, создает благоприятные условия для письменной коммуникации [Авдеева 2005]. Развитие письменных речевых умений у студентов позволяет им выражать свои мысли в письменной форме, помогает продуктивному обмену информацией с зарубежными коллегами в профессиональной деятельности.

В подготовке студентов к письменной речевой деятельности необходимо в содержании обучения учитывать следующие компоненты: лингвистический, психологический, методический и профессиональный.

Лингвистический компонент содержания обучения письменной речи включает в себя графические, орфографические правила языковых знаков, слова, словосочетания и предложения. Следующим компонентом лингвистического содержания письменной речи является орфография, которая включает в себя систему правил использования графем в написании слов, словосочетаний и предложений. Целесообразно включить чистописание также в лингвистическое содержание письменной речи. Необходимо обучать студентов чистописанию на английском языке, поскольку искажение букв ведет к появлению орфографических ошибок, что ведет к

непониманию значений слов, то есть искажению значения как слов, так и предложений.

Психологический компонент содержания письменной речевой деятельности. Как известно, психологическая наука исследует деятельность человека и занимается формированием этой деятельности. Письменная речь также относится к человеческой деятельности, и, следовательно, многие вопросы, относящиеся к письменной речевой деятельности, решаются на основе данных психологии. Основная задача психологического содержания, которое заключается в формировании графических и орфографических навыков и умений, способствующих осуществлению письменно речевых актов, заключается в выполнении письменно речевых задач. Е.И. Пассов называет такие навыки «навыками композиции» [Пассов 1977].

Каллиграфические и орфографические навыки относятся к письму и способствуют развитию техники письма, а «навыки композиции» можно отнести к письменной речи, где обучаемые стараются выражать свои мысли в письменной форме [Рогова, Верещагина 1988]. Это нельзя осуществлять без графических и орфографических знаний. Письменная речь является наиболее сложным психофизиологическим процессом, которое требует композиционного оформления речевого высказывания. Как справедливо отмечает Е.И. Пассов в письменно-речевом процессе «участвуют все речевые анализаторы в их взаимосвязи» [Пассов 1977]. В этом процессе пишущий уделяет внимание в основном на содержание письменной речи, и, следовательно, композиционные навыки способствуют оформлению содержательной стороны речевой деятельности в соответствии с речевой ситуацией и целевой установкой речевого акта.

Методический компонент содержания обучения состоит из двух компонентов: содержание обучения письму и содержание обучения письменной речи. Первый компонент, то есть содержание обучения письму, включает в себя овладение графикой и орфографией изучаемого иностранного языка и формирование соответствующих им навыков и знаний, а также приемы, способы и методы, способствующие усвоению письма. Вторым компонентом содержания обучения является письменная речь, продуктом которого является письменный текст. В содержание текста входят различные речевые клише, обороты, которые характерны для письменной речи. Это обуславливает формирование у студентов определенных речевых умений, которые способствуют использованию языкового материала, входящего в содержание обучения в письменно речевой деятельности студентов. Содержательная часть письменно-речевых умений состоит из следующих компонентов:

- передача информации (заданий);
- выражение мысли студентов с помощью языковых знаков;
- описание картин, которые являются опорной основой для развития письменно-речевых умений;
- аргументированное выражение мысли в письменной форме;

– выражение различных эмоциональных состояний с помощью языковых средств и орфографических правил изучаемого иностранного языка.

Н.Ф. Коряковцева отмечает «тесную связь чтения с письмом», что проявляется в выписываниях сведений, сравнении и обобщении фактов, изложении усвоенного материала в письменной форме, формировании различных идей в сознании пишущего, записывании основных фактов с последующим использованием их в письменной речевой коммуникации [Щукин, Фролова 2015]. Все вышесказанное входит в методическое содержание обучения и способствует составлению специальных упражнений, направленных на развитие письменно-речевых умений.

Как известно, учебная деятельность состоит из взаимных действий преподавателя и студентов. С методической точки зрения в организации учебного процесса взаимодействие и взаимопонимание этих действующих лиц во многом влияет на эффективность процесса обучения [Крупченко, Кузнецов 2015: 47-67]. Преподаватель является главным организатором учебного процесса. Следовательно, его методическая подготовленность, квалифицированность и опытность также можно отнести к методическому содержанию деятельности преподавателя, так как в процессе обучения преподаватель сообщает информацию, то есть учебный материал объясняет, анализирует, выделяет существенные признаки, выявляет трудности изучаемого материала с целью преодоления возникающих трудностей и выбора эффективных способов и методов формирования речевых навыков и умений.

Вопросы активизации деятельности студентов в процессе усвоения письменно-речевых материалов также можно включить в методическое содержание деятельности преподавателя. Кроме этого, можно включить в методический компонент содержания обучения еще такие факторы, как контролирующая и оценивающая деятельность преподавателя, что весьма существенно влияет на эффективность формирования письменно-речевой компетентности студентов. Контролирующая деятельность преподавателя способствует результативности деятельности студентов во время занятий, преодолению возникающих трудностей в их письменно-речевых действиях, а также в оценке их деятельности в выполнении соответствующих заданий.

Профессиональный компонент содержания письменно-речевой деятельности студентов неязыковых факультетов является одним из насущных вопросов в подготовке высококвалифицированных специалистов в рамках дисциплины «Иностранный язык». Следовательно, решение круга вопросов, относящихся к определению профессионального содержания обучения иностранному (английскому) языку, во многом способствует нахождению эффективных форм, методов и средств обучения в условиях цифровизации образовательного процесса.

Обучение английскому языку в неязыковых вузах направлено на повышение профессиональной подготовки студентов, включая их письменно-речевую профессиональную подготовку. Данный вопрос приобретает важное значение в настоящее время, так как общество выдвигает особые требования к выпускникам неязыковых вузов: достижение высокого уровня профессиональных знаний в области цифровых технологий и получение необходимой информации из зарубежных источников в области их профессиональной деятельности.

Такая целевая установка предполагает включить в профессиональный компонент письменной речи профессионально направленный учебный материал, который отбирается с учетом будущей профессиональной направленности студентов. В рамках такого учебного материала профессиональная лексика и профессиональная тематика имеют приоритет в отношении фонетического и грамматического материала. Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что профессиональная направленность содержания обучения письменной речи положительно влияет на качество профессиональной подготовки студентов в их будущей профессиональной деятельности.

Литература

Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному) / И.Б. Авдеева. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 232 с.

Крупченко А.К. Основы профессиональной лингводидактики / А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. Монография. – М.: ФГАОУ АПК и ППРО, 2015. – С. 47-67.

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.

Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2015. – 288 с.

Фонетические изменения в тюркских языках

*восточные языки, тюркские языки, фонетические единицы,
гласные, согласные*

Как известно, тюркские языки относятся к алтайской языковой семье и, в свою очередь подразделяются на множественные подгруппы. В данной статье фонетические изменения в тюркских языках рассматриваются на примерах лексических единиц огузской подгруппы тюркских языков, в основном туркменского, турецкого и азербайджанского. Огузская подгруппа тюркских языков становилась и совершенствовалась на протяжении многих столетий и подвергалась различным языковым и в том числе фонетическим изменениям. Огузская подгруппа тюркских языков включает в себя такие современные языки, как туркменский, турецкий, азербайджанский и гагаузский. На протяжении многих столетий в результате социально-экономических, военно-политических и культурных отношений происходил естественный обмен лексических единиц между арабским, персидским и тюркскими языками, что повлекло за собой фонетическую адаптацию лексических единиц.

Фонетические изменения и их адаптация к тюркским языкам происходили в двух направлениях: адаптация гласных и согласных. Как известно, употребление продолговатых гласных звуков присуще древнетуркменскому языку. В исконно тюркских словах древнетуркменского языка использовались короткие и длинные фонемы гласных звуков, а в современном турецком языке данное явление не наблюдается. Например, в туркменском языке сохранились длинные фонемы в таких парных словах, как *ot* 'трава' и *o:t* 'огонь', *at* 'лошадь' и *a:t* 'имя', *daş* 'далеко' и *da:ş* 'камень'. В современном же турецком языке не употребляются длинные фонемы гласных звуков в лексических единицах тюркского происхождения. Но следы продолговатых фонем сохранились в некоторых диалектах турецкого языка, в частности в эрзинджанском диалекте под влиянием древнеогузо-туркменского языка [Üstün 2008: 50].

При адаптации заимствованных лексических единиц наблюдается, что в туркменском языке данный процесс происходит проще, чем в турецком языке. К примеру, слово *ma:liye* 'финансы' [Ercilasun 1992, 1: 556], заимствованное с арабского языка, в туркменском языке употребляется с продолговатой фонемой *a:*. В турецком языке это же слово употребляется с короткой фонемой *a*, а в азербайджанском языке преобладает использование мягкого звука *ä* вместо твердого звука *a*, и поэтому данное слово в азербайджанском языке было адаптировано как *mäliyə*.

Распространенная адаптация гласных звуков проявляется путем образования узкого гласного во втором слоге заимствованных слов с арабского языка. Тюркским языкам огузской подгруппы не свойственно употребление двух консонантных кластеров в начале и в конце слога. Хотя исконно тюркские формы *-rk*, *-nç*, *-lp*, *-nt*, *-rt* как исключение широко используются в таких словах, как *kirk*, *sevinç*, *alp*, *ant*, *art*. Помимо данных исключений, употребление согласных в конце слога, а также в начале слога не соответствует обыденной артикуляции звуков языков огузской подгруппы. Произнести два согласных звука в начале слова и в начале слога особо сложно носителям современного турецкого языка.

Такие слова, заимствованные с арабского языка, как *akl*, *emr*, *nesl*, *ömr*, *şekl*, *zehr* [Vural 2015: 91], были адаптированы к огузским языкам с помощью образования и добавления второй узкой гласной между двумя консонантами в соответствии с сингармонизмом гласных звуков, например *ak-i-l* 'ум', *em-i-r* 'приказ', *nes-i-l* 'поколение', *öm-ü-r* 'жизнь', *şek-i-l* 'форма'. В то же время в иных заимствованиях в зависимости от специфических особенностей языков огузской подгруппы могут проследиваться расхождения по поводу второго гласного звука. Заимствованное слово *devr* 'период' в современном туркменском языке употребляется как *döwür*, то есть первая гласная *e* была адаптирована в *ö*, соответственно губная гласная *ü* во втором слоге последовала вследствие соблюдаемого сингармонизма гласных в туркменском языке. Употребление данного слова в современном турецком языке в виде *devir* говорит о том, что в данном языке адаптация прошла в рамках образования узкого гласного *i* между двумя согласными в соответствии с сингармонизмом гласных. В азербайджанском языке это слово используется в качестве *dövr*, гласная *e* была адаптирована в *ö* и между двумя согласными звуками не был образован второй гласный звук. По отношению туркменскому и турецкому языкам в азербайджанском языке в результате тесных этногенетических отношений с персами проследивается, что образование и адаптация второго гласного звука во многих лексических единицах с удвоенными согласными (*fäth*, *ämr*, *dövr*) [Ercilasun 1992, 1: 168-242] не происходит. В данном случае можно сказать, что на данное явление в азербайджанском языке в определенной мере повлияла тюркская и персидская артикуляция слов.

В тюркских языках огузской подгруппы наряду с адаптациями гласных звуков широко распространена адаптация согласных звуков заимствованных слов. К примеру, в произведениях классической туркменской литературы до начала XX в. не встречается употребление звука **ф**. Употребление звука **ф** в туркменском языке приходится к началу XX в. в заимствованных лексических единицах с западных языков в таких словах как *фабрика*, *фауна*, *факультет*, *фамилия* и т. д.

Большое количество лексических единиц, имеющих звук **ф**, были заимствованы с арабских и персидских языков. Арабское слово *musafirun* (путешественник) переходя в туркменский и турецкий языки было подвергнуто фонетическому, а также семантическому изменению. В турецкий

язык данное слово было заимствованно в виде *misafir* 'гость'. Анализируя слово с фонетической точки зрения, можно сделать вывод, что в начале и в конце слова были фонетические изменения гласных, а также согласных звуков. Подобное явление наблюдается и слове *mıspır* 'простодушный' в туркменском языке. Но особое внимание привлекает тот факт, что в данном слове буква **ф** была заменена на букву **п** в соответствии с артикуляцией звуков туркменского языка.

Языкам огузской подгруппы свойственно адаптировать конечные звонкие согласные *г, б, д, дж* в глухие *к, п, т, ч* в словах, заимствованных с арабо-персидских языков. При анализе слов *azab > äzab > azap*, *merd > märd > mert*, *muhtâc > möhtac > mätâç > muhtaç*, *reng > räng > renk*, заимствованных слов с арабо-персидских языков, можно сделать вывод, что адаптация звонких в глухие согласные явно проявляется в туркменском и турецком языках, а в азербайджанском языке сохраняется первоначальная форма конечных звонких согласных. Но в произведениях Юнуса Эмре (XVI в.), представителя классической литературы, встречается употребление первоначальной формы конечных звонких согласных [Akar 2012: 242].

В результате фонетического анализа тюркских и заимствованных слов мы пришли к выводу, что на протяжении веков произошли некоторые фонетические изменения в языках огузской подгруппы тюркских языков.

Литература

Akar A. Türk Dili Tarihi / A. Akar. - İstanbul, 2012. - 242 s.

Ercilasun A.B. Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü / A.B. Ercilasun. - Ankara, 1992. - 168-242 s.

Üstün M.C. Erzincan (Merkez) Ağzının Ses Bilgisi Ve Söz Varlığı: yüksek lisans tezi / M.C. Üstün. - Kars, 2008. - 50 s.

Vural H. Ses Ve Şekil Bilgisi / H. Vural. - İstanbul, 2015. - 91 s.

Применение культурологических аутентичных материалов в обучении узбекскому языку

*узбекский язык, аутентичный материал,
культурологический текст, реалии, инофон*

Билингвальное и полилингвальное мышление, интеграция языков с каждым годом приобретают все более масштабные размеры. В свою очередь, это оказывает влияние на развитие национальных языков. Языки мира меняются с ростом потребности в коммуникации на международном уровне. Язык и культура считаются основными кодами, способствующими коммуникации между людьми. Взаимосвязь языка и менталитета является объектом многих лингвистических и методических исследований, вызывает особый интерес в сфере обучения иностранным языкам. Еще в XIX в. Вильгельм фон Гумбольдт утверждал: «Границы языка моей нации означают границы моего мировоззрения» [Гумбольдт 1984: 123]. Но лишь к середине XX в. связь между такими науками, как лингвокультурология, лингводидактика, сопоставительная лингвистика, этнолингвистика, теория межкультурной коммуникации, стала стремительно развиваться.

На сегодняшний день в методике обучения иностранным языкам растет потребность в использовании аутентичных материалов. Методисты осознают важность умения находить и эффективно использовать в процессе обучения тексты, не предназначенные для изучения языка, но несущие в себе информацию о реальном живом языке и его носителях [Новикова 2022]. В преподавании самых распространенных в мире языков в этом плане накоплен большой опыт. Но также есть языки, интерес к которым растет из года в год, а опыт их изучения инофонами еще небольшой. К ним относится узбекский язык, являющийся родным для более 40 миллионов людей в мире. Узбекский язык как государственный изучают в Узбекистане и как иностранный во многих странах. За последние годы в ряде университетов Европы, США, России, Китая, Турции и других стран открылись направления, где узбекскому языку обучают как первому или второму иностранному. Это повысило потребность в методическом обеспечении его преподавания.

Необходимо отметить, что обучение узбекскому языку носителей других языков и проблемы, связанные с преподаванием, являются малоизученными в научно-методическом плане. На сегодняшний день учебной литературы по узбекскому языку для иностранцев крайне недостаточно. Существует несколько учебных пособий и электронных обучающих комплексов, созданных энтузиастами для носителей

английского, немецкого, китайского, корейского, русского языков в процессе преподавания ими узбекского языка. Однако учебно-дидактический материал, представленный в них, не всегда соответствует реальной языковой среде, вследствие чего не является достаточно эффективным в развитии речи на узбекском языке. Издан ряд учебных пособий для изучения грамматики узбекского языка, но они не способствуют развитию устной речи. Кроме этого, очень мало электронных учебных ресурсов. В тех случаях, когда авторы используют аутентичный материал, не продуманы методы работы с ними. Что касается терминологии, в методике обучения узбекскому языку понятия «лингвострановедение», «аутентичный материал» и «аутентичный текст» ранее не использовались.

С ростом потребности в учебной литературе по узбекскому языку актуальным становится использование в преподавании культурологического аутентичного материала. Культурологические тексты формируют понятие об особенностях чужой культуры, традициях и обычаях, образе жизни носителей этой культуры и языка [Носонович 1999: 19]. В некоторых учебных пособиях они успешно применяются. В частности, в учебнике по узбекскому языку, изданном в США, широко представлены аутентичные материалы и задания по работе с ними. Первая часть учебника, разработанная для начального этапа, состоит из 16 тем, которые знакомят обучающихся не только со строением и структурой узбекского языка, но и с образом жизни, традициями, обычаями узбекского народа, особенностями его быта. Аудио- и видеоматериалы, прилагающиеся к нему, подобраны в соответствии с темами, и в учебнике даны разнообразные тренировочные материалы для их успешного усвоения [Azimova 2010]. Необходимо отметить, что данные аутентичные материалы отражают живую узбекскую речь, примеры не только вербальной, но и невербальной коммуникации.

Еще одна особенность учебника в том, что в нем уделено внимание диалектам узбекского языка. Именно диалекты ранее выпадали из поля зрения разработчиков учебной литературы по узбекскому языку. На самом деле проблема понимания многочисленных диалектов узбекского языка сегодня крайне актуальна, и о ней не стоит забывать.

Исследования показали, что видеоролики и фильмы являются богатым источником аутентичных материалов [Жетписбаева 2019]. Их преимущества по сравнению с другими подобными материалами в том, что они содержат в себе законченный сюжет. Однако необходимо отметить, что эффективность видеоматериалов в пополнении и закреплении словарного запаса пока еще мало изучена. Также важен вопрос использования субтитров при просмотре аутентичных видеоматериалов.

Из каких источников целесообразно выбирать аутентичные материалы для обучения живой узбекской речи? При создании учебного контента целесообразно использовать информацию из выпусков новостей, рекламу, сообщения и электронные письма, письменную информацию, размещенную в торговых объектах, афиши, билборды, посты в социальных сетях, подкасты, видеоплатформы и многое другое. Все это необходимо обрабатывать

и адаптировать на начальном этапе обучения, а на последующих постепенно вводить в оригинале. Они могут быть основным компонентом и источником аутентичных текстов для обучения узбекскому языку [Асилова 2022].

Важная особенность аутентичных материалов в том, что в них прослеживаются изменения, происходящие в языке. Их можно использовать в различных ситуациях при соответствующих целях обучения, это объясняется их универсальностью. В них отражаются практически все стили речи, что не свойственно учебным материалам.

Интернет открыл для преподавателей широкие возможности в поиске, отборе и применении аутентичных материалов. Однако бессистемное и бесцельное использование оригинальных источников не будет эффективным, если к ним не будут прилагаться соответствующие лингвистические и речевые задания, так же направленные на живое общение. Правильно подобранный аутентичный материал и задания, разработанные к нему, повышают мотивацию к изучению языка, развивают коммуникативную и художественную компетентность, прививают языковую культуру.

Литература

Асилова Г. Национальные реалии узбекского языка: проблемы перевода и лингводидактики / Г. Асилова // Узбекистан: язык и культура. Лингвистика. – 2022. – № 4 (1). – С. 25-37.

Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт; Пер. Г.В. Рамишвили. – М.: «Прогресс», 1984. – 400 с.

Жетписбаева Б.А. Параметры аутентичных аудио- и видеоматериалов в обучении иностранным языкам / Б.А. Жетписбаева // Инновационные педагогические технологии: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2019 г.). – Казань: Молодой ученый, 2019. – С. 31-36.

Новикова О.В. К вопросу об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения английскому языку / О.В. Новикова // Язык и текст. – 2022. – Т. 9. – № 3. – С. 72-77. DOI: 10.17759/langt.2022090309.

Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18-23.

Azimova N. Uzbek: an elementary textbook / N. Azimova. – Washington, Georgetown University Press, 2010. – 502 p.

Методологический потенциал медиаплатформы YouTube в обучении иноязычному общению

*цифровизация, медиаплатформа, YouTube,
обучение иностранному языку*

В современном мире процесс цифровизации выходит на лидирующие позиции во многих сферах жизни общества: науке, образовании, политике, искусстве и др.

Понятие «цифровизация» знакомо практически каждому участнику образовательного процесса. Согласно Б.Е. Стариченко, «цифровизация образования» трактуется как «переход от традиционного образования к цифровому» [Стариченко 2020: 49-56].

В качестве примеров использования продуктов процесса цифровизации в рамках образования можно выделять следующие:

- электронные журналы;
- видеоплатформы для проведения онлайн-занятий;
- электронный документооборот;
- онлайн-ресурсы (игры, квизы, онлайн-презентации).

Стоит заметить, что это лишь небольшая часть примеров, иллюстрирующая использование цифровых образовательных ресурсов.

К вышеперечисленным примерам следует также отнести *медиаплатформу*, а именно медиаплатформу YouTube. В онлайн-словаре Urban Dictionary приводится следующее определение медиаплатформы: “A web-based technology used to share creativity, imagies, cites, or to gain influence through modern usages” [Urban Dictionary].

Самым известным примером медиаплатформы является медиаплатформа YouTube. В современном мире медиаплатформа YouTube с бесчисленным количеством видеороликов, которые появляются ежедневно, знакома каждому пользователю Интернета.

Часть людей, возможно, только слышали о данной медиаплатформе в сети Интернет, однако другая часть является активными пользователями YouTube. Популярность медиаплатформы заключается в ее несомненных преимуществах. Назовем некоторые из них.

1. Удобство доступа к медиаплатформе.

Несмотря на наличие подписки YouTubePremium, бесплатная версия медиаплатформы остается актуальной для большинства пользователей.

2. Большое количество видеоконтента.

Каждый пользователь сможет найти видео на интересующую его тематику: спорт, образование, политика, кулинария, искусство, наука, медицина, карьера, бизнес, психология и многое другое.

3. Вариативность тайминга.

Сейчас мы живем в мире, где время играет ключевую роль. Пользователям сети Интернет не хочется тратить время на поиск нужной информации. Медиаплатформа YouTube хранит в себе большое количество видео, различных по таймингу. Если у пользователя есть время и желание, он может выбрать часовое видео; в другом случае пользователь сможет найти нужное ему видео длительностью в несколько минут.

4. Удобные технические возможности для доступа к медиаплатформе.

Для доступа к данной медиаплатформе пользователям не нужно прикладывать большое количество усилий. Пользователи могут использовать любое устройство, имеющее доступ к сети Интернет: компьютер, ноутбук, мобильный телефон, планшет.

Медиаплатформа YouTube, благодаря большому и разнообразному видеоконтенту, может быть использована с большой эффективностью в образовательном процессе, в частности в обучении иностранному языку. Какие факторы объясняют это положение? Обзор научно-методической литературы позволяет ответить на этот и другие вопросы.

1. Использование аутентичных материалов.

Пользователям медиаплатформы доступны аутентичные видеоролики, которые предоставляют обучающимся возможность услышать речь носителей языка. Благодаря вариативности видеоконтента обучающимся доступны видео, где они могут услышать иноязычную речь с разными акцентами, интонациями и манерой «говорения».

2. Опора на наглядность [Кузнецова 2019: 434-446].

В процессе работы с видеоматериалами пользователи используют сразу несколько каналов восприятия информации: слуховой - обучающиеся воспринимают речь на слух и зрительный - пользователи видят перед собой картинку, что облегчает понимание речи. Это является большим преимуществом, например, при просмотре обучающих роликов на сложные темы, где лектор озвучивает мысли и параллельно записывает или показывает их в виде картинок или схем.

3. Применение новых технологий.

Современным школьникам и студентам хочется, чтобы в процесс обучения вносилось больше современных технологий. Сейчас уже сложно представить преподавателя, который в своей работе ограничивается только печатными учебниками. Медиаплатформа YouTube может стать альтернативным или дополнительным ресурсом обучения в образовательном процессе.

4. Повышение мотивации.

Это положение является одним из главных факторов, определяющих преимущество использования медиаплатформы YouTube в процессе

обучения. Включение образовательных видео по теме урока (мультфильмов, презентационных роликов; интервью, видеообзоров и др.) способно вызвать интерес обучающихся к изучаемой теме и значительно повысить их мотивацию.

Таким образом, даже краткий обзор научно-методической литературы позволяет сделать вывод, что медиаплатформа YouTube обладает большим методическим потенциалом и может быть имплементирована в процесс обучения иностранному языку. Преподаватели могут использовать этот ресурс для работы на занятиях или рассматривать его как часть самостоятельной домашней работы обучающихся.

Литература

Кузнецова К.М. Причины популярности YouTube с точки зрения знаний о поколениях / К.М. Кузнецова // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. - 2019. - № 1 (3) - С. 434-446.

Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б.Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. - 2020. - № 3. - С. 49-56.

Urban Dictionary: online dictionary. - 1999-2023. - URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=social%20media%20platform> (дата обращения: 10.11.23).

Использование онлайн-инструментов для формирования англоязычной коммуникативной компетенции в среднем звене

*коммуникативные компетенции, онлайн-инструменты,
эффективность процесса обучения, интернет-ресурсы,
уроки английского языка*

На данный момент уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся является важным условием их успешного вхождения в конкурентную социально-экономическую среду, которая характеризуется динамичным характером и интернационализацией. Современное образование имеет направленность на повышение эффективности обучения. Все чаще появляются новые информационные технологии, которые требуют от учителей овладения инновационными методиками преподавания.

Интернет-ресурсы позволяют открывать новые возможности для усовершенствования образовательного процесса, в том числе и в преподавании иностранных языков. А использование информационных технологий на уроках способствует созданию языковой среды. У учеников появляется возможность попробовать свои силы в онлайн-конкурсах, различных турнирах, общаться со своими сверстниками из других стран, принимать участие в видеоконференциях, семинарах и международных проектах, что однозначно ведет к расширению и укреплению сотрудничества между российскими и иностранными образовательными организациями. В последнее время в обучении иностранным языкам приобрела популярность коммуникативная методика, где основное внимание уделяется практике общения и преодолению языкового барьера. Она занимает первое место в рейтинге и расчетах статистических данных [Современные: 110]. Основные принципы метода коммуникативного обучения – овладение правильной и гибкой речью и применение современных инструментов онлайн-обучения [Там же].

В настоящее время термин «онлайн-инструменты» еще не прочно вошел в научный оборот. Онлайн-инструменты или цифровые инструменты обучения представляют собой весь спектр средств передачи информации, представленных в сети Интернет: сайты, смартфонные приложения, форум, социальные сети и др. [Путеводитель 2022].

Самыми распространенными средствами информационно-коммуникационных технологий, используемых на уроках английского языка, являются образовательные платформы, электронные учебники, презентации, интерактивные доски.

На уроках английского языка возможно применение мультимедийных программ, предлагающих использование разнообразных способов работы с учебным материалом. Данная технология не исключает традиционные методы обучения, а наоборот, гармонично сочетается с ними.

С целью контроля учебного процесса, а также для подготовки и проведения тестирований можно использовать платформы Wardwall и Genially, с помощью которых удобно создавать интерактивные занятия, подбирать дидактические материалы, проводить аудиторные и самостоятельные работы школьников, а также проектную деятельность [Genially 2021]. Многие современные школы оснащены лингафонными кабинетами. Благодаря использованию комплекса звукотехнических, проекционных аппаратур повышается эффективность процесса обучения, сокращаются временные затраты на изучение, закрепление нового материала, существенно улучшаются аудитивные навыки учащихся.

Прекрасной альтернативой обычной доске может стать виртуальная доска Padlet, с помощью которой довольно просто разнообразить работу над изучаемым материалом. Данный инструмент позволяет добавлять фотографии, аудио- и визуальный контент, выделять нужную информацию, а также редактировать необходимый материал с помощью виртуальных тегов в режиме реального времени.

Очевидно, что цифровизация оптимизирует в целом весь учебный процесс. В современном мире применение онлайн-инструментов становится необходимым элементом в процессе изучения иностранного языка. В связи с этим хотим подчеркнуть, что использование онлайн-ресурсов на уроке английского языка позволит повысить мотивацию и внимание учащихся к образовательному процессу, активизировать их познавательную деятельность, приведет к более качественному формированию коммуникативных компетенций учащихся в кратчайшие сроки.

Литература

Путеводитель по цифровым инструментам для учителей // Образовательная инициатива Яндекса: программа улучшений образовательной среды с помощью технологий. – 2022. – 19 с. – URL: <https://initiative.yandex.ru/projects/teachers/>. (дата обращения: 01.09.2023).

Современные методы обучения иностранным языкам: учебное пособие / Е.И. Воробьева, Ю.А. Макковеева, Н.Л. Ушакова, О.А. Щукина; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. - Архангельск: САФУ, 2019. - 110 с.

Genially: онлайн-сервис, 2021. - URL: <https://genial.ly/>. (дата обращения: 01.09.2023).

Богачевский Вячеслав Михайлович
Куприна Тамара Владимировна
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
УДК 372.881.111.1

Изучение грамматики английского языка на основе приложения «Learn English Grammar»

*информационно-коммуникационные технологии, английский язык,
грамматика, преподавание иностранных языков*

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются передовым средством изучения иностранных языков, которое используется во всем мире. С их помощью можно добиться значительных результатов студентов во владении иностранным языком. Например, развитие лексических и грамматических навыков, а также навыков говорения с использованием ИКТ способствует увеличению мотивации студентов к познавательной деятельности и более качественному усваиванию материала в образовательном процессе.

Актуальность представленного исследования обусловлена изучением влияния ИКТ и онлайн-сервисов на развитие грамматических навыков студентов в процессе изучения иностранных языков.

Цель работы обусловлена исследованием внедрения ИКТ в образовательный процесс при изучении грамматики английского языка и определении их эффективности.

Методологическая база исследования содержит в себе научные работы отечественных и зарубежных авторов: И.А. Воробьева, А.В. Жукова, К.А. Минакова, Д.В. Буданцева, Л. Кэм, Huarui Xu, Yun Yao, Shujiang Zhou, Zhi Quan.

В наши дни активно происходит процесс цифровизации различных сфер жизни человека, и образование не является исключением. Внедрение цифровых технологий в образовательную деятельность является наиболее актуальной темой для обсуждения разных ученых [Буданцев 2020: 123]. Среди преимуществ цифровизации образовательного процесса они прежде всего выделяют развитие способностей использования цифровых технологий преподавателями, внедрение технологий в образовательный процесс, а также развитие дистанционного обучения [Воробьева, Жукова, Минакова 2021: 112].

Таким же образом цифровизация внедряется и в методику преподавания иностранных языков. В настоящее время информационные ресурсы предоставляют преподавателю большое количество возможностей для совершенствования методики преподавания иностранных языков. ИКТ развивают такие умения и навыки студентов как говорение, письмо, чтение и аудирование, но изучение языка невозможно представить без

грамматических навыков, которые играют равную роль с другими навыками [Shujiang Zhou, Zhi Quan 2022: 2]. В лингвистике грамматика является фундаментальным способом изучения любых языков, но отличается от других навыков своими грамматическими и структурными правилами, определяющими состав предложений, фраз и слов в любом естественном языке [Huarui Xu, Yun Yao 2022: 2].

Применение ИКТ при изучении грамматики английского языка способствует более качественному взаимодействию преподавателя и учащихся, предоставляя больше возможностей для обратной связи, а также использованию более современных источников информации. ИКТ в качестве средства обучения позволяет адаптировать форму образовательного процесса под нужды студентов, гарантируя увеличение заинтересованности учащихся в образовательном процессе, а также возможность изучения более качественного учебного материала [Иванова, Ахметшина 2017: 121].

Говоря об эффективности процесса изучения иностранных языков на основе использования ИКТ, можно отметить, что цифровые технологии способствуют развитию навыков самостоятельности у студентов и более последовательной организации образовательного процесса развития лексики, грамматики или речевой деятельности учащихся.

При внедрении в практические занятия по иностранному языку технологий, таких как онлайн-сервисы или приложения, учащиеся лучше усваивают и грамматику. Грамматика – это основа английского языка, которая позволяет студентам эффективно читать, писать, говорить и понимать английский язык. Это сложный компонент языка, из-за которого его преподавание и изучение затруднены. Преподавание грамматики должно быть увлекательным, чтобы обеспечить учащимся лучшую успеваемость [Кэм, Тран 2017: 66].

Одним из примеров использования ИКТ в процессе изучения иностранных языков является внедрение приложений и онлайн-сервисов для развития грамматических навыков учащихся. Далее мы рассмотрим мобильное приложение «Learn English Grammar», на основе которого была проведена экспериментальная работа с группой студентов для выявления эффективности использования приложений на практических занятиях по обучению грамматике английского языка. Приложение содержит в себе все основные грамматические правила по различным темам.

Исследование проводилось поэтапно: были изложены теоретические основы изучения грамматики, анализ и ожидаемые результаты исследования; реализация образовательного процесса с использованием приложения «Learn English Grammar», первичное и итоговое тестирование студентов; обработка результатов исследования на основе полученных данных.

Для данного исследования была выбрана группа 26 иностранных студентов из Китая. Стоит отметить, что студенты обучаются на втором

курсе по направлению «Лингвистика», профиль «Перевод и межкультурная коммуникация», и их уровень владения английским языком оценивается как «средний» (Intermediate).

Для проведения эксперимента были выбраны основные темы практических занятий: Present Tenses, Past Tenses, Present Perfect и Future Forms. Данные темы были выбраны в связи с тем, что чаще всего для иностранных студентов изучение времен английского языка является наиболее затруднительным.

Для получения более корректных результатов в ходе исследования было проведено первичное и итоговое тестирование, направленное на оценку владения временами английского языка – ‘All Tenses’ – с целью сравнения результатов и прогресса студентов. По первичному тестированию можно отметить, что среднее значение правильных ответов студентов – 30 %. Большинство китайских студентов мало знакомы, либо в недостаточной степени владеют грамматическими правилами использования и формирования английских времен. Согласно результатам итогового тестирования, среднее значение правильных ответов учащихся значительно увеличилось – 53 %. В среднем студенты улучшили навыки владения временами английского языка на 24 % за 12 практических занятий (рис. 1).

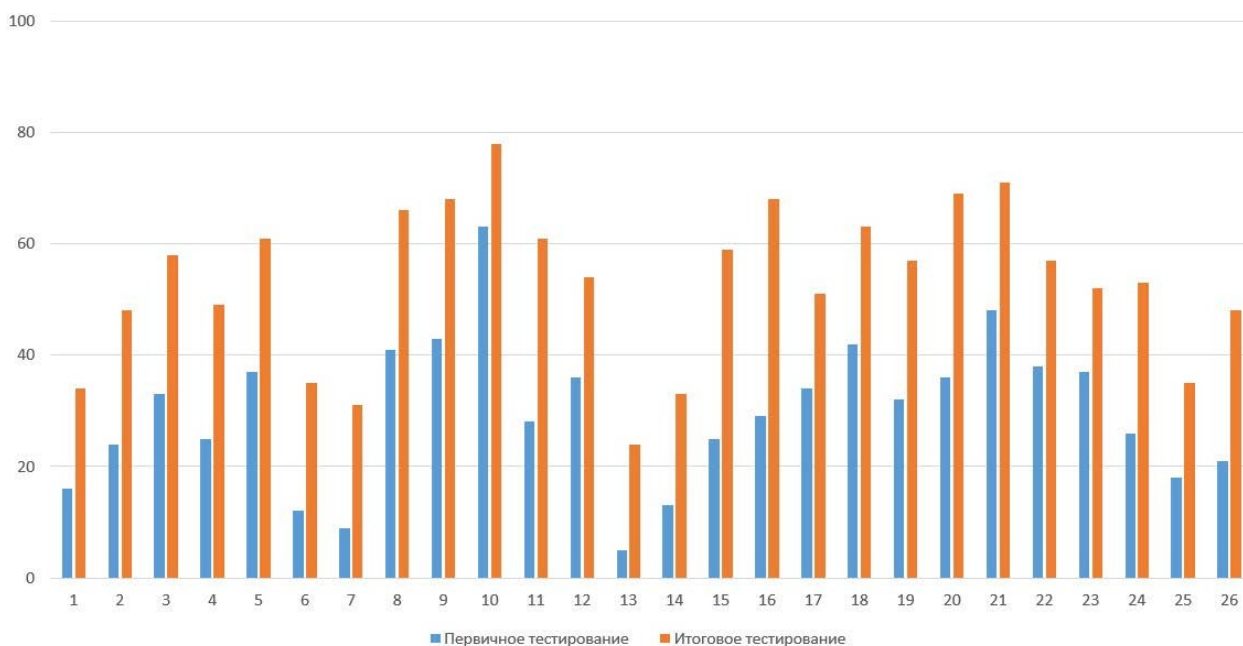


Рис. 1. Результаты студентов до и после проведения экспериментальной работы

После проведения заключительного практического занятия большинство студентов (21 человек из 26, что составляет 81 %) отметили, что использование приложения «Learn English Grammar» помогло им усвоить проблемные моменты при изучении времен английского языка, а также способствовало увеличению заинтересованности в образовательном

процессе. Некоторые студенты (5 человек из 26) отметили, что представленная в приложении теория является слишком сжатой и недостаточно раскрытой, что, в свою очередь, повлияло на их результаты. Решением данной проблемы является использование дополнительных материалов во время практического занятия (онлайн-сервисы, позволяющие продемонстрировать использование грамматических правил в зависимости от ситуации и контекста).

Таким образом, использование приложений в образовательном процессе оказывает положительное влияние на результаты обучения студентов. Студенты более активно принимают участие на практических занятиях, так как данный метод обучения является для них интересным, увлекательным и доступным.

Литература

Буданцев Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д.В. Буданцев // Молодой ученый. - 2020. - № 27 (317). - С. 120-127.

Воробьева И.А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании / И.А. Воробьева, А.В. Жукова, К.А. Минакова // Педагогические науки. - 2021. - № 1 (103). - С. 110-118.

Иванова О.В. Использование интерактивных средств обучения в процессе развития языковой компетенции на уроке английского языка в школе / О.В. Иванова, Ю.В. Ахметшина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2017. - № 8 (74): в 2-х ч. - Ч. 1. - С. 78-181.

Кэм Л. Оценка использования игр в обучении английской грамматике для студентов первого года обучения английского языка в Технологическом университете Донг Най / Л. Кэм, Т.М.Т. Тран // Международный журнал обучения, преподавания и исследований в области образования. - 2017. - № 16 (7). - С. 55-71.

Huarui Xu. Research on Multimedia Technology-Assisted College English Grammar Teaching / Huarui Xu, Yun Yao // Hindawi Wireless Communications and Mobile Computing. - 2022. - 10 p. Article ID: 7534153. - DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/7534153>.

Shujiang Zhou. On Teaching Patterns of English Grammar under the Background of "Internet+" / Shujiang Zhou, Zhi Quan // Hindawi Wireless Communications and Mobile Computing. - 2022. - 6 p. - Article ID: 9028764. - DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/9028764>.

Искусственный интеллект или учитель? Будущее профессии преподавателя иностранных языков

*искусственный интеллект, обучение иностранным языкам,
технические средства перевода*

Не утихающие споры о востребованности профессии преподавателя иностранных языков в ближайшем будущем побуждают высказать некоторые мысли на данную тему с точки зрения самых заинтересованных лиц, то есть, учащихся и преподавателей.

С позиции учащегося, искусственный интеллект (AI, artificial intelligence) предоставляет массу возможностей для обучения в любом месте, в любое время, что позволяет «говорить о зарождающемся экосистемном подходе в образовании, который способен вывести образовательный процесс на следующий эволюционный уровень» [Северова 2022: 102]. Также искусственный интеллект интересен тем, что дает возможность быстро найти ответы на конкретные вопросы. Но кто эти вопросы поставит перед учащимся? Сам учащийся, искусственный интеллект, или в большинстве случаев все же преподаватель при общении в аудитории либо онлайн? Кроме того, нельзя не согласиться с тем, что «обучающихся не просто нужно научить работе с информацией. Им необходимо привить культуру такой работы» [Северова 2017: 200].

Также возникает сопутствующий вопрос, много ли находится желающих изучать какой-либо предмет самостоятельно, без преподавателя, без общения с другими студентами или единомышленниками, и сколько времени в среднем продолжается самостоятельное обучение, может ли оно быть долгосрочным, а главное, последовательным и непрерывным? Совершенно справедливо утверждение о том, что «пассивного овладения, в процессе выполнения роли обучаемого, не происходит – не формируются компетенции, необходимые для дальнейшего применения на практике» [Куварина 2023: 302]. Взрослые часто идут на курсы иностранных языков именно для общения на интересные темы на изучаемом языке и обучения новым навыкам в сотрудничестве. Что касается юных студентов, то роль преподавателя трудно переоценить: это далеко не только контроль, но и помощь в обучении и поддержании мотивации, и новые интересные идеи, вдохновение, побуждение попробовать свои силы в разных видах учебной и коммуникативной деятельности, как, например, участие в тематических мероприятиях на иностранном языке.

С позиции многих преподавателей, как начинающих, так и более опытных, искусственный интеллект ничуть не заменяет их самих в учеб-

ной деятельности, а скорее помогает сделать работу продуктивнее и интереснее, поскольку «с помощью компьютерных программ, предназначенных для формирования иноязычной компетенции, стало возможным сделать процесс обучения иностранным языкам современным и динамичным, повысить интерес к изучению столь неоднозначной учебной дисциплины...» [Землякова, Земляков 2021: 127]. Искусственный интеллект позволяет преподавателям создавать новые учебные материалы и адаптировать существующие для каждой группы учащихся и даже персонально для каждого из них. На начальном этапе работы с техническими средствами и программами преподавателю приходится затрачивать большое количество времени на их освоение, но в дальнейшем сами преподаватели отмечают, насколько продуктивнее становится их работа, когда имеющуюся обширную информацию удается систематизировать, а затем всегда иметь под рукой наглядные материалы по грамматике, лексике, а также коллекцию дополнительных заданий для любого уровня подготовки.

Будущее иностранного языка как предмета в школе, колледже, вузе периодически подвергается переосмыслению. Известно, что не во всех странах есть такой предмет, как иностранный язык, в силу не только экономических причин, но и социокультурных. Количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка, периодически меняется, однако нам представляется, что в ближайшем будущем вряд ли из обязательных предметов иностранный язык перейдет в факультативные. Большим недостатком считаем тот факт, что в большинстве колледжей и вузов страны не предоставляется возможность студентам неязыковых специальностей включать в свой индивидуальный план изучение второго иностранного языка, в то время как имеется достаточное количество преподавателей со знанием не менее двух иностранных языков, готовых развиваться профессионально, преподавая не только английский язык.

Существует также мнение, что использование все более совершенствующихся технических средств перевода может быть вполне достаточным для коммуникации, и, таким образом, потребность в овладении языками стремится к нулю. Имея опыт работы с техническими средствами перевода, мы можем согласиться, что для повседневной деловой переписки их, действительно, можно применять, но с ограничениями, поскольку для решения вопросов высокого уровня важности всегда требуется помощь специалиста, а для перевода специализированных текстов или помощь специалиста, или качественная программа перевода, имеющая в своем арсенале большой объем ранее выполненных переводов по теме, и требующая определенных финансовых вложений.

Также возникает вопрос, много ли людей в современном мире использует иностранный язык для повседневного общения или в качестве хобби, читая литературу и смотря кинофильмы в оригинале? Даже не обладая точными результатами опросов, можно с уверенностью констатиро-

вать факт, что в современном мире таких людей немало, благодаря интернету, сообщества по интересам развиваются, объединяя людей, живущих на разных континентах. Это такие объединения, как клубы ораторского мастерства, литературные клубы и клубы любителей кино и театра. Поскольку главная цель людей, вступающих в сообщества по интересам, это общение и совместное развитие через общение, роль преподавателя оказывается еще важнее, чем прежде, поскольку, подобно родителю, он обучает прежде всего живому непосредственному общению. Представим на мгновение компанию людей, общающихся друг с другом на языке, который для них не является родным, но знание которого открыло им возможности общения друг с другом при личной встрече или во время видеоконференции. Кто сам участвует в таком непосредственном общении и получает массу впечатлений и возможность учиться новому в процессе общения с людьми, вряд ли пожелает ограничиться использованием технических средств перевода во время общения.

Таким образом, учитывая широту возможностей, предоставляемых искусственным интеллектом для создания средств коммуникации, образования и развития, считаем, что справедливо подчеркнуть важность роли преподавателя иностранных языков как в настоящем, так и в будущем, для общения людей в профессиональной сфере и для общения по интересам.

Литература

Землякова Т.А. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта при изучении иностранного языка / Т.А. Землякова, В.Д. Земляков // Психология и педагогика служебной деятельности. - 2021. - № 2. - С. 126-129.

Куварина Е.Н. Готовность студентов педагогического вуза к применению интерактивных технологий на практике по иностранному языку / Е.Н. Куварина // Современная лингвистика: от теории к практике: III Казанский международный лингвистический саммит, Казань, 14-19 ноября 2022 г. - Казань: Изд. Казан. ун-та, 2023. - Т. 3. - С. 300-303. - EDN QDFPVD.

Северова Н.Ю. Виртуальная образовательная среда: проблема контента / Н.Ю. Северова // Создание виртуального межкультурного образовательного пространства средствами технологий электронного обучения: Сборник статей. - М.: Московский городской педагогический университет, 2017. - С. 197-202. - EDN YDBNDZ.

Северова Н.Ю. Традиции и инновации в реализации экосистемного подхода в обучении иностранному языку (на примере инновационного ЭУМК по немецкому языку) / Н.Ю. Северова // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: Электронный сборник материалов IV Межвузовской науч.-практ. конф., Москва, 08-09 апреля 2022 г. - М.: МГИМО-Университет, 2022. - С. 101-106. - EDN CWOFIX.

**Особенности разработки методического пособия
для студентов 2 курса геолого-геофизического факультета
при обучении ИЯ**

*лингвистическая компетенция, CLIL, геология, геофизика,
нефтегазовая отрасль, интерактивная технология,
эргономические требования*

В настоящее время на неязыковых факультетах при обучении ИЯ в основном используются материалы по общему английскому. Возникает необходимость в разработке качественного пособия для студентов геолого-геофизического факультета по английскому языку с целью формирования лингвистической компетенции будущих специалистов. При создании учебно-методического пособия предлагается использовать актуальные темы в области геологии, геофизики и нефтегазовой отрасли, CLIL-content, language, integration, learning аспект, интерактивные технологии и следовать эргономике. В статье приведены главные принципы и результаты идеи разработки пособия.

Методическое пособие для ГГФ представляет комплексное сочетание материалов и заданий, так как в них задействованы отработка всех видов речевой деятельности, разнообразие упражнений, информационная насыщенность, преемственность и структура. Акцентируется развитие лингвистической компетенции, а именно навык ведения делового общения в будущей профессиональной деятельности, коммуникация и использование тематической лексики в области геологии, геофизики, нефти и газа.

В нашу эпоху существует огромное количество книг и пособий по преподаванию общего английского. Практически отсутствуют обучающие пособия по ИЯ для студентов геологической, геофизической и нефтегазовой направленностей, для которых иностранный язык не является основным предметом. «Современный динамичный мир развивается так, что образованному человеку становится все сложнее обходиться без иностранных языков» [Войтович 2012: 31]. Поэтому содержание программы обучения, выбор материала, оценивание должны быть нацелены на формирование лингвистической компетенции у студентов наряду с профессиональными навыками. Остро встает вопрос об обновлении учебно-методической базы [Егорова, Филатова 2018: 126].

В данном методическом пособии предусмотрено использование современных методик обучения ИЯ, а также ИИ на основе предмета изучения геологии, геофизики, нефти и газа. Предполагается уход от старых

форм пособий (стиля, вида упражнений) и переход к современным. Акцент на грамматику и перевод, используемые в пособии Е.К. Старшиновой [Старшинова 2007] для студентов-геологов, потеряли ценность и актуальность. «Явной становится необходимость внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий с целью повышение качества обучения за счет интенсификации учебного процесса» [Коваленко 2017: 46]. Контекст пособия напрямую связан с нефтегазовой отраслью, геологией и геофизикой. При создании содержания пособия учитывались:

- 1) формат упражнений - современная лексика, практика;
- 2) стиль оформления - яркий, наглядный, удобный;
- 3) иллюстративность учебного материала - картинки, пиктограммы;
- 4) лекции профессоров по предмету изучения - «аутентичные тексты отражают современную действительность и при этом являются богатым источником иноязычной культуры» [Кузнецова 2017: 96];
- 5) QR-ссылки на дополнительные задания/практику онлайн;
- 6) использование онлайн словаря, Gpt-чата, Quizlet в заданиях.

При создании учебно-методического пособия учитывалось соответствие современным технологическим требованиям, что обеспечивает трудоспособность студентов. Также берется во внимание «CLIL – Content, Language, Integration and Learning метод, в результате которого у студентов происходит углубление знаний по предмету и изучения ИЯ» [Салехова, Григорьева, Лукоянова 2020]. Следующие разделы используются в пособии: Geology, Oil and Gas, Geophysics, An International Industry, Employment, Repairs and Maintenance. Учитывается аспект преемственности, «данный аспект организации информации предполагает, что учебный материал группируется в следующие друг за другом однотипные структурные единицы, нередко приобретающие форму тематического цикла» [Лихачева, Темникова 2015: 3].

Пособие содержит ролевые упражнения, обсуждение проблем в профессиональной среде, реальные ситуации и проблемы в области изучения предмета. Достаточное внимание уделяется пересказу, поиску информации из прочитанного/услышанного, аннотирование, презентации, реферирование. Для усиления мотивации используются лекции из Tedex с заданиями на понимание аутентичных профессиональных текстов. Лингвистическая компетенция формируется благодаря коммуникативным упражнениям, при которых задействована профессиональная лексика по определенной теме, использование онлайн словаря, Gpt и Quizlet. Используется интерактивная технология с ролевыми играми и ситуациями в заданиях близкие профессиональной деятельности студентов, тем самым мотивируя учащихся на лучшее изучение и усвоение лингвистического навыка. В результате у студентов повышаются навыки коммуникации на ИЯ, увеличивается лексический запас, улучшаются навыки восприятия речи, повышается лингвистическая компетенция. Происходит углубление в английский язык в области специализации, в данном случае

геолого-геофизической, и улучшаются языковые навыки для общения в будущей профессиональной среде.

Рассматриваемое пособие соответствует эргономическим требованиям: удобство и наглядность, легкость восприятия, гармоничное использование цвета, шрифта, яркости, эстетичность. Выбранные материалы соответствуют возрасту и психологическим особенностям учащихся 2 курса ГГФ высшего учебного заведения.

Учитывая вышеизложенное, следует полагать, что учебно-методическое пособие для студентов геолого-геофизической направленности будет полезно и улучшит их лингвистическую компетенцию.

Литература

Войтович И.К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования / И.К. Войтович. - Ижевск: Изд-во Удмуртский ун-т, 2012. - С. 31-33.

Егорова А.А. Педагогика и психология / А.А. Егорова, М.В. Филатова // Вестник ТвГУ. - 2018. - № 1. - С. 126-127.

Коваленко А.В. Проектирование учебных пособий по английскому языку в модульной технологии для студентов неязыковых специальностей / А.В. Коваленко // Вестник Челябинского гос. пед. университета. - 2017. - № 10. - С. 46-48.

Кузнецова С.В. К вопросу об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения иностранному языку в вузе / С.В. Кузнецова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2017. - Т. 6. - № 1 (18). - С. 96-99.

Лихачева О.Н. Особенности разработки учебного пособия по английскому языку с использованием кубановедческого компонента для студентов неязыковых ВУЗов / О.Н. Лихачева, Л.Б. Темникова // Научные труды КубГТУ. - 2015. - № 5. - С. 3-4.

Салехова Л.Л. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебно-методическое пособие / Л.Л. Салехова, К.С. Григорьева, М.А. Лукоянова. Казань: КФУ, 2020. - С. 3-5.

Старшинова Е.К. English for students of Geology / Е.К. Старшинова. - NSU, Novosibirsk, 2007. - С. 38-39.

Значение игровых методов в обучении английскому языку

игровой метод, игра, обучение английскому языку, геймификация

В современных реалиях система образования непрерывно подвергается преобразованиям. Их основной целью является развитие индивидуального подхода к обучению и создание комфортных условий для обучающихся для наиболее эффективного образовательного процесса. Для достижения данной цели необходимо сосредоточиться на воспитании будущего специалиста, развитии творческого подхода к обучению и закреплении полученных знаний. Технологический подход является одним из ключевых подходов для модернизации образовательного процесса, так как он включает в себя использование инновационных технологий. Игровые технологии, являющиеся одной из составляющих технологического подхода, позволяют преподавателю повысить уровень мотивации обучающихся к учебному процессу. Они развивают память, креативность, позволяют отработать на практике полученные знания и являются универсальным инструментом в образовательном процессе.

Игры на занятиях по иностранному языку имеют четко сформулированную цель, достижением которой является результат, отражающий в себе учебно-творческую направленность. В ходе игры у обучающихся «заметно развиваются эстетические чувства, способность замечать, эмоционально воспринимать и любить прекрасное в окружающей действительности: в природе, искусстве, общественной жизни» [Бароненко, Райсвих, Скоробренко 2019: 4]. Игровые технологии могут быть успешно применены на уроках английского языка, так как главной целью данного предмета является обучение иностранному языку как средству коммуникации. Игры мотивируют обучающихся работать как индивидуально, так и в парах или группах, что, в свою очередь, помогает разнообразить процесс изучения языка. Помимо этого, различные виды игр могут быть подобраны в соответствии с индивидуальными потребностями и интересами обучающихся, так как являются гибким средством обучения. Творческий потенциал обучающихся раскрывается шире благодаря использованию игровых методов, благодаря чему происходит более глубокое и осознанное понимание и усвоение нового материала [Воронов 1999: 132-133].

В ВУЗе игровые методики отличаются от школьных и представляют собой самостоятельную деятельность, в ходе которой обучающийся самостоятельно обрабатывает и усваивает теоретический материал, после чего использует его для решения различных задач. При данном подходе происходит непрерывная умственная деятельность, поддерживающая

развитие навыков английского языка. Например, в ходе игры обучающиеся самостоятельно находят необходимую информацию, обрабатывают ее, строят на ее основе выводы и используют для принятия различных решений. Практика показывает, что использование игр во время образовательного процесса в ВУЗе повышает мотивацию обучающихся, развивает творческие способности и коммуникативные навыки. Правильно подобранная игра повышает интерес к определенной теме и английскому языку как предмету в целом.

На занятиях по английскому языку данный метод играет особенно важную роль, так как помогает смоделировать ситуации, приближенные к тем, которые могут сложиться в повседневной жизни, переносит обучающихся в аутентичную среду. Таким образом, игра становится своеобразным мостом между теорией и практикой. Ролевые игры, например, могут помочь отработать диалог на заданную тему и ситуацию. В ходе ролевой игры обучающиеся развивают коммуникативные навыки, общаясь друг с другом, а также раскрывают свой творческий потенциал, делая ситуацию похожей на ту, которая может произойти в жизни.

Успешность применения игровых методов в процессе обучения английскому языку зависит от:

- учебного материала и его соответствия целям и задачам обучения;
- новизны, соответствия игр интересам обучающихся;
- уровня владения языком обучающихся, их возрастных особенностей;
- компетенций преподавателя, его умения управлять учебным процессом и аудиторией [Комарова 2001: 111-119].

Данные факторы обращают внимание преподавателя на возможные причины недостаточной успешности применения той или иной игры, а также мотивируют его к более вдумчивому подбору учебных материалов с целью повышения эффективности учебного процесса. Помимо вышеназванных факторов, большую роль играет позитивная учебная среда, которая создается путем организации образовательного процесса таким образом, чтобы все участники данного процесса чувствовали себя уверенно. Создание позитивной среды способствует наиболее эффективному применению и развитию коммуникативных навыков обучающихся, а это, в свою очередь, помогает лучшему усвоению теоретического материала. Для повышения результативности использования игровых методов на занятиях по английскому языку преподаватель должен:

- установить четкие цели для использования той или иной игры и выделить языковой материал, который будет отрабатываться в ходе игры;
- использовать релевантные игры, избегать слишком частого повторения;
- четко сформулировать правила игры, объяснить участникам цели игры, чтобы сформировать у них интерес, повысить мотивацию;
- заниматься исследованием новых игровых методов, изучать опыт зарубежных коллег и соотечественников.

Используемые на занятиях по английскому языку игры должны соответствовать целям и задачам обучения, так как использование неактуальных игровых технологий не может способствовать процессу получения актуальных знаний. «Если цели будут достаточно инструментально заданы, если все более частные цели и обеспечивающие их реализации конкретные методические задачи будут подводить к достижению конкретных целей» [Бароненко, Власенко, Скоробренко 2018: 6-14].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что использование игровых методов в процессе обучения английскому языку играет важную роль, так как повышает уровень заинтересованности обучающихся, развивает коммуникативные навыки. Использование игровых методов является важным средством обучения в современном образовательном процессе благодаря своей актуальности, гибкости и разнообразию. Однако для эффективного использования игр на занятиях по английскому языку преподаватель должен управлять процессом игры, подбирать материалы, соответствующие интересам и потребностям обучающихся, заниматься исследованием в области игровых технологий в преподавании английскому языку.

Литература

Бароненко Е.А. Оптимальное соотношение когнитивного и эмоционального в учебниках иностранного языка как актуальная проблема лингводидактики / Е.А. Бароненко, О.Н. Власенко, И.А. Скоробренко // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. - С. 6-14.

Бароненко Е.А. Метод проектов как ресурс формирования личности будущего учителя иностранного языка / Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко // Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики: мат-лы I-й Всеросс. науч.-практ. конф. - Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. - С. 3-11.

Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах / В.В. Воронов. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 192 с.

Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. Метод. пособие: Обучение иностранным языкам в школе и вузе / Ю.А. Комарова. - СПб: КАРО, 2001. - С. 111-119.

Методические рекомендации формирования лексикографической компетентности иностранных студентов

*лексикографическая компетентность,
русский язык как иностранный, словари*

Роль лексикографических трудов как проявления духовных ценностей народа, отражения его языковой культуры и национальной судьбы трудно переоценить. Лексикографический компонент в профессиональном образовании студентов-иностранцев является важной частью комплексной образовательной работы на различных этапах обучения. Студенты постепенно начинают использовать не только филологические, но и профессиональные словари. Словари разных типов помогают студентам правильно использовать термины в профессиональной речи. Это обуславливает актуальность обращения к проблеме формирования лексикографической компетентности иностранных студентов [Гордеева, Юсупова 2023; Юсупова, Азамова, Жамолдинова 2023].

Уровень общей и речевой культуры языковой личности во многом определяется уровнем сформированности лексикографической компетентности, включающей лексикографические знания, умения и лексикографические навыки [Абрамова 2011: 83].

Лексикографические знания в общем виде включают в себя представления об истории русской лексикографии, сведения о видах словарей, их структуре, структуре словарной статьи и т. д. Под лексикографическими умениями понимают умение пользоваться словарно-справочными источниками различных типов и базой данных электронной лексикографии; умение осуществлять сравнительный анализ лексикографических изданий и систематизировать словарную продукцию; умение осуществлять целенаправленный поиск информации в лексикографических источниках и критически оценивать ее достоверность. Под лексикографическими навыками нужно понимать навыки самостоятельной научно-исследовательской работы в области лексикографии, которые позволяют быстро распознавать, анализировать, сопоставлять различные явления и факты, отраженные в различных источниках, комментировать и оценивать их под углом нормативности, соответствия сфере и ситуации общения [Морковкин 1990: 7].

В структуру лексикографической компетентности входят мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный элементы, которые соотносятся с осознанием значимости словарей раз-

личных типов и представленной в них информации, возможностью решения коммуникативных проблем при помощи словаря, а также умением верно реализовывать эту возможность [Абрамова 2011: 84].

Сформированная лексикографическая компетентность характеризует высокую степень профессиональной подготовки, свидетельствует об интересе и уважении к языку и его истории. Отсутствие лексикографической культуры – это отсутствие осознания потребности обращаться к словарю для решения познавательно-коммуникативных задач, отсутствие умения выбирать нужное лексикографическое издание с учетом его жанра, воспринимать текст словарной статьи, извлекая из нее нужную информацию, – все это не позволяет студенту или специалисту полноценно использовать словарные источники.

В процессе формирования лексикографической компетентности иностранными студентами могут применяться различные источники: учебные, лингвистические, лингвокультурологические, энциклопедические, библиографические и профессиональные словари.

На материале различных энциклопедических источников можно моделировать творческие упражнения и задачи, которые будут способствовать развитию творческих способностей и самостоятельности студентов-иностранцев. Поэтому преподаватель должен нацеливать студентов-иностранцев на творческий и самостоятельный труд, планирование личной стратегии обучения, рациональное использование аудиторного и внеаудиторного времени, выполнение исследовательских работ. Такая самостоятельная работа должна быть дифференцированной в соответствии с уровнем творческих возможностей студентов-иностранцев, их учебных достижений, интересов, потребностей, учебной активности и т. д.

Знакомство иностранцев с российской лексикой на занятиях по РКИ (русский язык как иностранный) занимает одно из ведущих мест, поскольку именно лексика играет первостепенную роль в коммуникативно направленном обучении. Поэтому, кроме общих и специальных энциклопедий, на занятиях по РКИ следует использовать различные лингвистические словари, охватывающие общеупотребительную лексику современного русского литературного языка, распространенные термины, диалектизмы, фразеологизмы.

В качестве эффективных приемов работы со словарем выделяем:

- 1) составление лексикографической памятки, которое включает ознакомление с предисловием к словарю и приложениями; изучение разделов словаря «Условные обозначения», «Общая характеристика словаря», «Построение словаря и словарной статьи» и т. п.; картирование исходной информации о словаре по определенным библиографическим требованиям; краткое описание словаря, содержащее основные указания для пользователя;

2) сравнение лексикографических источников при составлении лексикографической памятки или выполнении лексикографических упражнений;

3) языковой анализ лексического материала с привлечением лексикографических источников;

4) лексикографически-лексический, лексикографически-фразеологический, лексико-стилистический эксперименты.

5) презентация новых лингвистических словарей в виде коротких студенческих сообщений лексикографического содержания; обзорных мультимедийных презентаций; знакомства с рецензиями на новые лексикографические издания.

При работе с лингвокультурологическим словарем в продуктивной деятельности следует обратить внимание на следующие приемы:

1) конкретизация и иллюстрирование лексико-фразеологических и лингвокультурологических понятий, фактов, реалий при изложении лекционного материала, а также в процессе самостоятельной (творческой, исследовательской) работы студентов;

2) сравнение студентом собственного толкования слова (национально-культурной информации) с тем, что представлено в словаре;

3) выяснение символического значения слова, разграничение/уточнение лингвистической и культурологической характеристики этнокультурных единиц;

4) анализ национально-культурного компонента языковых единиц;

5) толкование национально окрашенных языковых единиц/ культурных концептов как один из этапов лингвокультурологического анализа художественного текста [Никитина 2014: 139].

На этапе творческого применения лексикографических знаний, умений и навыков (поисково-исследовательская деятельность) эффективны такие формы работы:

1) составление лингвокультурологического портрета слова;

2) проблемные задания, требующие выявления и осмысления связей между языком и культурой (в качестве основы проблемной лекции или поисково-исследовательской деятельности студентов); работа со словарем как подготовительный этап для написания творческих письменных работ, построенных на осмыслении национально-культурных ценностей (анализ этнокультурных единиц, выделение главной информации из словарной статьи, сравнение с другими лексикографическими источниками и т. п.).

Подытоживая изложенное, подчеркнем, что работа со словарем в курсе РКИ должна иметь сопроводительный характер, чтобы студенты имели возможность детально знакомиться с разными типами словарей, их функциональным назначением, строением, последовательно учились ориентироваться в структуре словаря каждого типа и извлекать не-

обходимую информацию. В курсе РКИ применение могут найти как учебные, так и общие толковые словари, энциклопедические, библиографические, профессиональные лексикографические источники. Особое внимание при этом следует уделить работе с лингвокультурологическим словарем, благодаря которой иностранные студенты имеют возможность обращать внимание на культурный компонент значения слова, а главное – углублять, «переживать» и переосмысливать национально-культурные ценности, закрепленные за культурными концептами, одновременно отрабатывать лексикографические умения и навыки.

Литература

Абрамова И.А. Лексикографическая компетенция в структуре лингвистического образования / И.А. Абрамова // Вестник социально-гуманного образования и науки. – 2011. – № 1. – С. 82–86.

Гордеева Л.П. К вопросу о типологии текстов по русскому языку как иностранному / Л.П. Гордеева, З.Ф. Юсупова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2023. – № 1(71). – С. 161–165.

Мисисян С.С. Методические приемы и средства обогащения словаря студентов-инофонов на уроках русского языка как иностранного / С.С. Мисисян // Интернаука. – 2023. – № 8–3 (278). – С. 39–43.

Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / В.В. Морковкин. – М., 1990. – 72 с.

Никитина Т.Г. Лексикографическая компетенция учителя русского языка как иностранного и возможности ее формирования на материале художественного текста / Т.Г. Никитина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2. – Ч. 2. – С. 139–141.

Юсупова З.Ф. Роль учебных словарей в обучении русскому языку как неродному / З.Ф. Юсупова, Д.И. Азамова, Б.Н. Жамолдинова // «Русский мир Азии»: сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Русский мир Азии», посвященной Году русского языка в странах СНГ. 10–12 апреля 2023 г. в г. Душанбе (Таджикистан) / [Сост.: Е.В. Дишкант, Е.А. Антонова; отв. ред. М.С. Соловьева; гл. ред. М.Б. Нагзибекова, С.М. Петрова. – Душанбе, 2023. – С. 402–407.

Ямалетдинова А.М. Словообразовательные словари русского языка как источники формирования потенциального лексического запаса обучающихся / А.М. Ямалетдинова // Вестник Башкирского университета. – 2020. – Т. 25. – № 2. – С. 433–438.

TED talk как средство развития профессиональных компетенций студентов вузов

TED talk, профессиональная компетенция, развитие умений диалогической и монологической речи

Современные тенденции в современном высшем образовании, диктуемые образовательными стандартами, изменениями во всех сферах общества, подходами к реализации профессиональных задач, формируют новые представления о подготовке будущих специалистов, педагогов в частности [Арапова 2017: 5-8; Мильруд, Максимова 2017: 4]. Прежде всего это выражается в активном введении инновационных образовательных средств в процесс обучения по направленности «Иностранные языки», а именно в развитии профессиональных компетенций студентов-педагогов: языковой контент образовательных платформ в рамках развития диалогических и монологических умений, аудио- и видеоматериалы в рамках совершенствования аудитивных навыков [Методика 2019: 208-220], графические организаторы в рамках совершенствования навыков чтения, технология развития критического мышления, ведение блога как средство развития навыка письма.

Актуальность настоящей статьи определяется прежде всего тем, что тенденции активного использования современного контента, инновационных образовательных средств меняют траекторию иноязычной подготовки студентов вуза в рамках формируемых профессиональных компетенций: способность формировать у обучающихся навыки речевой деятельности на изучаемых иностранных языках (ПК-4); способность применять положения теоретической и прикладной лингвистики в профессиональной деятельности (ПК-5). В условиях интеграции научного знания и цифровизации образования расширяются требования к иноязычной подготовке современного педагога в рамках дисциплины «Практическая грамматика» (2 курс): сегодня процесс обучения будущих педагогов выходит за рамки чтения, письма, перевода, становится более ориентированным на подготовку специалиста к смысловому представлению грамматически правильной иноязычной речи, поэтому умение выстраивать речь как источник аутентичной информации становится важным для профессионального и личностного развития будущего специалиста [Чернозипуникова 2021: 38-45]. Анализ учебно-методической литературы показывает, что эффективным ресурсом для развития профессиональных компетенций специалиста в части совершенствования грамматических навыков является платформа TED, ее материалы, источники, а также алгоритм создания и принципы работы собственно речи TED.

TED - это конференция в формате живого выступления, целью которой является распространение уникальных идей. TED сегодня - олицетворение эмоционального, яркого, впечатляющего выступления.

Анализируя теоретические источники, следует сказать, что это конференция заставляет продумывать выступление заранее, обращаясь за грамматическим и лексическим материалами изучаемых дисциплин в рамках заявленных тематик.

Задается тема, в рамках которой обучающийся будет искать возможные варианты решения проблемы. Легче всего сформулировать задаваемую тему выступления в виде вопроса или противопоставления. Затем обучающийся пишет текст, который будет презентовать перед одноклассниками. На данном этапе обучающийся сможет овладеть навыками поиска информации, создания текста, аргументации своей точки зрения на английском языке.

Следом создает презентацию: с визуальной поддержкой выступление будет восприниматься легче. Это творческий акт для каждого обучающегося. Задача педагога – лишь направить ребят и рассказать о текстовых и цветовых правилах в презентации, чтобы на выходе не получить «раскраску» и роман текста [Чернозипунникова, Кретова 2021: 38-45].

Последний и самый сложный этап - выступление перед группой. Не каждый обучающийся владеет навыком публичного выступления, но абсолютно каждому современному человеку он необходим, поэтому начать это делать в своей же группе – самый удобный вариант. Обучающийся сможет овладеть базовыми риторическими навыками и знаниями и попробует презентовать себя и открыть волнующий вопрос перед аудиторией.

Литература

Арапова С.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников в мультимедийном образовательном пространстве / дис. ... канд. пед. наук. - Пермь, 2017. - 236 с.

Мильруд Р.П. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. - 2017. - № 7. - 56 с.

Методика обучения иностранному языку / О.И. Трубицина [и др.]; под ред. О.И. Трубициной. - М.: Юрайт, 2019. - 384 с.

Чернозипунникова Д.А. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку / Д.А. Чернозипунникова, Л.Н. Кретова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. - 2021. - № 5. - С. 38-45.

**Воробьева Екатерина Евгеньевна
Сайда Светлана Владимировна
Кладиева Ольга Андреевна**

Национальный исследовательский технологический университет
МИСиС (Московский институт стали и сплавов)
УДК 37.02

Анализ предпочтений студентов при выполнении тестовых заданий с использованием онлайн-платформы Moodle при изучении английского языка как иностранного

онлайн-платформа, иностранный язык, студенты

Все чаще в современном образовании наиболее активные преподаватели всех уровней обучения включают в свою работу электронные платформы. В качестве примера в России можно привести онлайн-платформу МЭШ, которой пользуются школы. В зарубежной практике все крупные издательства учебников сопровождают свои УМК онлайн-платформами (Кембридж, Оксфорд, МакМиллан и т. д.). Также достаточно широко известны в образовательной среде такие платформы, как Canvas and Moodle, которые позволяют создавать индивидуальные курсы под нужды ВУЗов или школ. Использование различных цифровых инструментов является одним из ведущих трендов современного образования, так как позволяет помочь ученикам всех уровней быстрее усваивать материал, дольше удерживать его в памяти и достигать высоких результатов. С другой стороны, это нередко встречает сопротивление как со стороны преподавателей, так и родителей.

В современном мире, ориентированном на технологии, где большинство детей и взрослых проверяют уведомления на своих телефонах каждые 30 минут [Gausby 2015], становится все сложнее увлечь студентов, удержать их внимание, предложить им что-то, что заинтересует их. Согласно R.J. Sternberg и K. Sternberg [Sternberg R.J., Sternberg K. 2011], именно внимание является важнейшим фактором, влияющим на длительную память, улучшающим удержание новой информации и выстраиванием связей между вновь полученной и старой информацией. В соответствии с исследованием Майкрософт [Gausby 2015], одним из самых значительных факторов, влияющих на способность концентрироваться, является технологическое развитие, которое с 2000 г. привело к снижению продолжительности концентрации внимания в возрастной группе с 18 до 55 лет и старше.

Студенты НИТУ МИСиС активно используют современные технологии в процессе обучения и прохождения аттестации. В частности, в университете на данный момент для этих целей активно адаптируется и применяется платформа Moodle. Задания, созданные группой разработчиков

кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, запрограммированы на платформе таким образом, что студенты имеют возможность пройти их два раза, при этом учитывается лучший результат. Функция, при которой можно в конце увидеть правильные ответы, закрыта с целью избежать ситуации, когда студенты пользуются результатами чужой работы.

Для корректировки курсов и заданий, а также планирования создания новых УМК в цифровом формате, по итогам работы на платформе в течение осеннего семестра было решено провести исследование предпочтений студентов при выполнении тестовых заданий с использованием Moodle для изучения английского языка как иностранного. В исследовании, проведенном в Университете науки и технологий МИСиС, приняли участие 478 студентов, обучающихся по программе технического бакалавриата, изучающих английский язык. Профильным обучением студентов являются курсы «Наноматериалы», «Программирование», «Инженерия», при этом уровень владения английским языком варьируется от A1 до C1 в соответствии со стандартом CEFR.

В ходе исследования студентам были заданы вопросы о том, считают ли они выполнение заданий на платформе интересным, как часто они заходят на онлайн-платформу для выполнения заданий, какие устройства они обычно используют для работы с платформой, какие задания им больше нравятся, а какие не нравятся совсем. Исследование было проведено путем опроса студентов посредством гугл-форм. Все участники опроса были проинформированы о его целях. Участие в опросе было добровольным, а ответы полностью конфиденциальными. Полученные результаты были обработаны и представлены в виде графиков и процентных соотношений.

По итогам исследований выяснилось, что 16 % опрошенных студентов дают курсу высшую оценку по шкале от 1 до 5 баллов, в то время как около 12 % студентов оценили курс по этой шкале на 1 балл. Интересно отметить, что больший процент с высокой степенью удовлетворенности курсом наблюдается на уровнях A2-B2 по стандарту CEFR, а самые низкие показатели были выявлены на этапе подготовки к IELTS, уровень Advanced. Возможно, такие ответы связаны с тем, что студенты 7 семестра обучения загружены другими предметами в связи с подготовкой к защите дипломного проекта, работой, а также общей усталостью. Остальные студенты оценили платформу от 2 до 4 баллов, что позволяет в целом говорить об общей удовлетворенности студентов таким форматом работы.

Опрос показал, что абсолютное большинство студентов, 76 %, используют стационарный компьютер, ноутбук или планшет. Так как контент платформы призван сопровождать основной учебник, то каждый блок заданий соответствует тому, что студенты проходят во время аудиторных часов, а именно два задания на отработку лексики, два на грамматику, чтение, аудирование и функциональный язык. На выполнение заданий

установлены обязательные сроки, после которых задания закрываются и становятся недоступными для студентов, но до финальной даты студенты сами решают, в каком темпе им выполнять эти задания. Одним из наиболее интересных показателей можно назвать то, что лишь 8 % студентов предпочитают работать на платформе регулярно (раз в 3-5 дней), большинство же предпочитает выполнять задания в последний момент. Таких студентов оказалось 47 %. На наш взгляд, это во многом объясняется общим небольшим объемом заданий, отсутствием необходимости вписывать длинные фразы, что значительно сокращает время на их выполнение. Такое отношение студентов к выполнению заданий, с другой стороны, позволяет им вернуться к пройденному материалу с целью его повторения.

Учитывая полученный опыт работы с платформой Canvas, которая показала высокую уязвимость в кросс-платформенности, было принято решение максимально избегать заданий, требующий вписания длинных фраз или предложений. Поэтому были выбраны такие типы заданий, как multiple choice, drag-and-drop, drop-down menu, matching. Для вписывания собственных ответов были оставлены лишь те варианты, где надо было напечатать не более двух слов. Опрос студентов показал, что больше всего из предложенных заданий им понравился тип drag-and-drop. Количество студентов, проголосовавших за это задание, составило 54 %. Наименее понравившимся заданием оказалось задание типа «истина/ложь», против которого проголосовали 41 % студентов. Мы можем предположить, что задание drag-and-drop, предлагая по своей структуре все возможные ответы, значительно облегчает работу студентов на платформе.

Таким образом, рассмотрев ответы студентов на предложенные вопросы, можно прийти к выводу об общей удовлетворенности студентов таким видом работы с тестами и квизами, которые они могут выполнять из дома, в своем собственном временном режиме. Также важно, что платформа дает возможность двух попыток и учитывает лучший выполненный вариант из двух, после чего студенты моментально видят свой результат без демонстрации правильных ответов, которые в силу объективных обстоятельств закрыты от студентов. Очевидно, что большинство студентов чаще всего выполняют задания незадолго до дэдлайна, что позволяет им повторить пройденный материал непосредственно перед аттестацией, и это один из плюсов таких видов работы. Помимо этого, результаты исследования показывают, что студенты технических специальностей предпочитают упрощенные задания с выбором из предложенных вариантов.

Онлайн-платформа показала себя удобным и эффективным инструментом для размещения заданий и тестов с целью тренировки, закрепления материала при изучении иностранного языка для студентов технических специальностей всех уровней подготовки.

Литература

Gausby A. Attention spans / A. Gausby. - Microsoft Attention spans, Spring, 2015. - URL: <http://pausethinkconsider.com/wp-content/uploads/2016/09/microsoft-attention-spans-research-report.pdf>. (дата обращения: 25.09. 2023).

Sternberg R.J. Cognitive psychology / R.J. Sternberg, K. Sternberg. - Wadsworth: Publishing Company, 2011. - 520 p.

Компетентностный подход в обучении английскому языку: зарубежный опыт

*компетентностный подход, competency-based language teaching,
методика обучения иностранным языкам*

Английскому языку отведена первостепенная роль в науке, технике, бизнесе и торговле. В связи с глобализацией знание английского языка и принадлежность к миру стали синонимами. Преподавание английского языка находится в состоянии постоянного изменения, и учителям английского языка следует быть в курсе текущих тенденций, чтобы цели, задачи и средства их достижения не были устаревшими. В обучении должен быть использован язык, нацеленный на множество различных ситуаций и контекстов, в которых он используется. Языку следует обучать таким образом, чтобы учащиеся приобретали навыки и стратегии обучения, позволяющие им справляться с постоянно меняющимся миром. Иными словами, язык преподается для эффективного общения. Однако в реальной практике преподавания английского языка учебный процесс не всегда адаптирован к повседневным коммуникативным потребностям учащихся.

Существуют барьеры между знаниями, которые учащиеся получают в классах, и реализацией данных знаний в ситуациях реального мира, для которых они предназначены. Исследования в области влияния мотивации показывают, что учащиеся, начавшие изучение иностранного языка на ранних этапах образования, заинтересованы в изучении этого нового языка. Некоторые, однако, могут отвергнуть его из-за набора негативных установок либо из-за того, что он является иностранным языком, либо из-за того, что он ассоциируется другим языком, который они уже знали, и к которому они, возможно, уже тоже имели негативное отношение [Wong 2009: 181]. На начальном этапе изучения иностранного языка многие учащиеся легко справляются с устными заданиями, но получают низкие оценки за письменные задания. Это является результатом того, что устные навыки формируются быстрее, чем навыки письма. Такие низкие оценки, по мнению Э. Дорней, могут привести к негативному отношению к этому языку. Учащихся «обучают» грамматике, словарному запасу и произношению, но они не учатся функционально использовать их на английском языке. Не происходит осмысленного освоения компетенций, связанных с реальными ситуациями мира. Эта ситуация усугубляется тем фактом, что обучение ориентировано на сдачу различных экзаменов, а не на общение в режиме реального времени [Dornyei 2009: 88].

Существует несколько трактовок данного понятия. Дж. Ричардс и Т. Роджерс считают, что подход, основанный на компетенциях, фокусируется на результатах обучения. В нем говорится о том, что учащиеся должны делать, а не о том, чему они должны научиться. Компетентностный подход выступает за определение образовательных целей с помощью точных измеримых описаний знаний, навыков и поведения, которыми учащиеся должны обладать в конце обучения.

Э. Шнек рассматривает компетентностный подход как обучение, основанное на результатах, которое адаптируется к потребностям учащихся, учителей и общества. Компетенции описывают способность учащихся применять базовые и другие навыки в ситуациях, которые обычно встречаются в повседневной жизни [Richards, Rodgers 2001: 80]. Таким образом, подход, основанный на компетенциях, основан на наборе результатов, полученных в результате анализа задач, которые обычно требуются от учащихся в ситуациях жизненной роли.

Подход, основанный на компетенциях, также называют педагогией интеграции или подходом, основанным на результатах. Этот подход предполагает объединение всех знаний, необходимых для решения реальных жизненных проблем или ситуаций. Применительно к изучению языка, используя всю грамматику, словарный запас, пунктуацию и произношение для эффективного общения в ситуациях прослушивания, говорения, чтения и письма в реальном времени. Данный подход стремится преодолеть стену между классом и повседневной реальной жизнью. Компетентностный подход является междисциплинарным, так как для эффективного решения проблем необходимо использовать знания, почерпнутые из нескольких областей жизни, таких как история, география и математика. Данный подход реализуется на основе освоения языковых навыков. В учебной программе не излагаются все темы или словарный запас курса, но ожидается, что лексикон будет пополняться посредством освоения различных навыков и тем.

Одним из предполагаемых результатов обучения является освоение учащимися умения учиться. Они учатся овладевать некоторыми когнитивными и метакогнитивными стратегиями, которые позволяют учиться самостоятельно. Учащимся также предлагается искать информацию, опираясь на свои рассуждения. Таким образом, обучение по этому методу не должно останавливаться на низких когнитивных уровнях учащегося, таких как простое знание информации, ее понимание или применение правил, а должно достигать более высоких уровней, главным образом анализа, синтеза и даже оценки [Bouhadiba 2006: 166].

Хорошо продуманные компетенции включают в себя несколько компонентов. Во-первых, они описывают конкретные знания и навыки, которые можно применить в новых и сложных ситуациях. Например, способность понимать инструкции в чрезвычайных ситуациях важна за пределами класса. Далее, каждая компетенция должна иметь четкие критерии эффективности, которые позволят учащимся знать, где они находятся и

над чем им нужно работать. Наконец, компетентность должна быть персонализированной. Согласно К. Стерджису, плохо разработанные, неявные критерии и задачи, скорее всего, приведут к вероятному провалу, поскольку будет сложно или даже невозможно определить, что необходимо сделать, и определить, были ли такие компетенции использованы достигнуто. К. Уэддел выделяет компоненты образования, основанного на компетенциях, и говорит, что этот подход состоит из оценки потребностей учащихся, выбора компетенций, целевой инструкции и оценки достижения компетентности.

Компетентностный подход характеризуется следующими особенностями, представленными ниже.

1. Компетенции изложены в конкретных и измеримых поведенческих терминах.

2. Содержание основано на целях учащихся, то есть на результатах или компетенциях.

3. Учащиеся продолжают обучение до тех пор, пока не продемонстрируют мастерство.

4. В подходе используется неограниченное разнообразие методов обучения и групповой работы.

5. Основное внимание уделяется тому, что учащемуся необходимо выучить, а именно применению базовых навыков в языковом контексте жизненных навыков, таких как аудирование, говорение, чтение или письмо.

6. Подход широко использует тексты, средства массовой информации и материалы из реальной жизни, адаптированные к целевым компетенциям.

7. Он предоставляет учащимся немедленную обратную связь по результатам оценивания.

8. Обучение соответствует потребностям учащихся.

9. Обучение позволяет учащимся демонстрировать мастерство в определенных задачах.

Языковые сегменты можно разделить на более крупные целостные компоненты, такие как функции, темы, ситуации, понятия, или на более мелкие, такие как грамматика, словарный запас и произношение. Значимая деятельность, основанная на задаче, или решение сложной ситуации в любом из сегментов позволяет учащимся более интенсивно заниматься языком, связанным с ней. Поскольку модель, основанная на компетенциях, направлена главным образом на овладение конкретными компетенциями и ориентирована на учащихся и участников, используемые методы могут включать печатные и аудиовизуальные имитационные модели. Более того, обучение произношению, словарному запасу и грамматике наиболее эффективно, когда они также интегрированы в деятельность, в которой целевой предмет осмысленно используется для коммуникативной цели [Marcellino 2005: 33].

План урока, согласно компетентностному подходу, требует презентацию проблемной ситуации. Это этап открытия, и он содержит новые понятия, которые предстоит открыть учащимся. После изучения и выявления взаимосвязи между ранее изученными элементами и элементами, обнаруженными в новой ситуации решения проблемы, учащиеся вырабатывают гипотетические правила. Далее учитель дает задания, в которых учащиеся применяют новые знания. Учитель представляет новую сложную ситуацию, что потребует применения навыков решения проблемы, аналогичных навыкам, которые учащиеся использовали в начале урока. Подобной проблемой всегда должна быть конкретная реальная жизненная ситуация.

В статье была предпринята попытка изучить модель образования, основанную на компетентностном подходе, а затем понять, как ее можно использовать для решения проблемы изучения английского языка среди учащихся. Критический анализ показал, что она располагает потенциалом в обучении и имеет четкие рекомендации по реализации для преподавателей.

Литература

Ash K. Competency-based schools embrace digital learning / K. Ash // Education Week. - 2012. - Vol. 6 (1). - P. 36-41.

Bouhadiba F. The CBLT in Algeria: facts and findings / F. Bouhadiba // Revue Magrebine des Langues. - 2006. - Vol. 4. - P. 165-182.

Dornyei Z. The Psychology of Second Language Acquisition / Z. Dornyei. - Oxford: Oxford University Press, 2009. - 356 p.

Marcellino M. Competency-based language instruction in speaking classes: Its theory and implementation in Indonesian contexts / M. Marcellino // Indonesian Journal of English Language Teaching. - 2005. - Vol. 1 (1). - P. 33-44.

Richards J.C. Approaches and methods in language teaching / J.C. Richards, T.S. Rodgers. - Cambridge: Cambridge university press, 2014. - 410 p.

Sturgis C. Designing for Equity: Leveraging Competency-Based Education to Ensure All Students Succeed / C. Sturgis, K. Casey // Competency-Works Final Paper. - 2018. - URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED589907.pdf> (accessed: 17.11.2023).

Weddel K.S. Competency Based Education and Content Standards / K.S. Weddel. - Kathleen Santopietro Weddel Northern Colorado Literacy Resource Center, 2006. - URL: <https://silo.tips/download/competency-based-education-and-content-standards> (accessed: 17.11.2023).

Wong R.M.H. Competency-based English teaching and learning: Investigating pre-service teachers of Chinese's learning experience / R.M.H. Wong // Porta Linguarum. - 2009. - Vol. 9. - P. 179-198.

Отечественные онлайн-сервисы для создания интерактивных заданий по иностранному языку

цифровые ресурсы, иностранный язык, интерактивные задания, русскоязычные онлайн-сервисы

В рамках федерального проекта по созданию и внедрению цифровой образовательной среды в образовательных организациях ведется активная работа по развитию цифровых сервисов, а также созданию цифрового образовательного контента [Минпросвещения 2023]. Многие сервисы уже сейчас предоставляют как готовые задания, распределенные по предметам и темам, так и шаблоны, на основе которых каждый педагог может создать свое задание.

Отметим, что на данный момент позитивная динамика в качестве обучения, связанная с применением цифрового образовательного контента на занятиях, в том числе по иностранному языку, ни у кого не вызывает сомнений [Газизова, Давитова 2020]. Тем не менее стоит проблема по верификации созданного контента, по работе с персональными данными учащихся. Более того, многие педагоги сталкиваются с закрытием некоторых зарубежных онлайн-сервисов для работы на территории Российской Федерации, что способствует поиску альтернативных сервисов.

Рассмотрим отечественные онлайн-сервисы, посредством которых можно создать функциональные интерактивные задания по иностранному языку.

Конструктор интерактивных заданий Етреники [Етреники 2023] позволяет создавать пять видов тренировочных заданий: Кокла (задание на классификацию), НЛО (упражнение «Найди лишнее»), Морфаники (морфемный разбор слова), Криптон (расставление букв в слове), Картофан (расставление меток на карте).

Несомненным преимуществом данного сервиса является понятный и простой в пользовании конструктор задания. Етреники является бесплатной платформой. На данный момент конструктор не предоставляет возможность пользования библиотекой уже созданных заданий. Каждый пользователь попадает только в свой профиль. Тем не менее данный сервис позволяет создать задания не только для практических занятий по иностранному языку, но и для теоретических курсов. Например, в рамках курса по морфологии испанского языка можно использовать тренажер на разбор слова (рис. 1):



Рис. 1. Пример задания по морфемному разбору слова [Етреники 2023]

При работе с грамматикой, а также при отработке лексики по иностранному языку эффективным тренировочным упражнением может стать задание на нахождение лишнего (рис. 2).

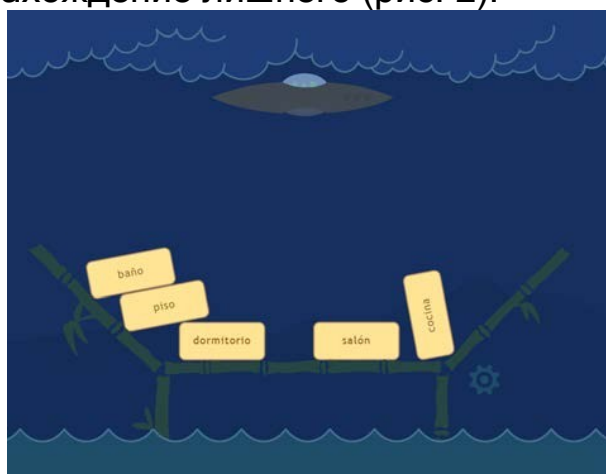


Рис. 2. Пример задания по испанскому языку на тему «Casa» [Етреники 2023]

В результате применения цифровых ресурсов при обучении лексике иностранного языка формируются речевые, коммуникативные и социолингвистические компетенции в области изучаемого языка [Колесниченко 2021: 302]. Несомненно, онлайн-сервис Етреники является удобным и эффективным, но, возможно, требует определенного дополнения: возможности создания папок для созданных заданий, формирования библиотеки тренировочных упражнений по различным предметам.

Сервис OnlineTestPad позволяет проводить оценку знаний учащихся посредством тестирования. На платформе можно также создать разные виды кроссвордов, опросы, диалоговые тренажеры, комплексные задания. Сервис бесплатный, имеет библиотеку созданных заданий. Создание теста на OnlineTestPad является одной из самых популярных функций. Ресурс позволяет создать разнообразные вопросы: от стандартного вопроса на одиночный выбор до интерактивного диктанта (рис. 3).



Powered by
Online Test Pad

Рис. 3. Тест по английскому языку на OnlineTestPad [OnlineTestPad URL]

Отметим, что при проведении тестирования учащемуся нет необходимости в регистрации. Он просто должен будет вписать свои имя и фамилию. Учитель может ограничить прохождения теста по времени, запретить копирование, выстроить свою шкалу оценивания. Подробные результаты о прохождении хранятся в личном кабинете учителя. При необходимости для поощрения учитель может выдавать сертификат о прохождении тестирования.

Кроссворды на OnlineTestPad также разнообразны: можно создать классический кроссворд, сканворд, филворд, sudoku, японский кроссворд. При обучении иностранным языкам мы часто сталкиваемся с необходимостью отработки правописания, поэтому кроссворд может стать альтернативой обычному диктанту (рис. 4).

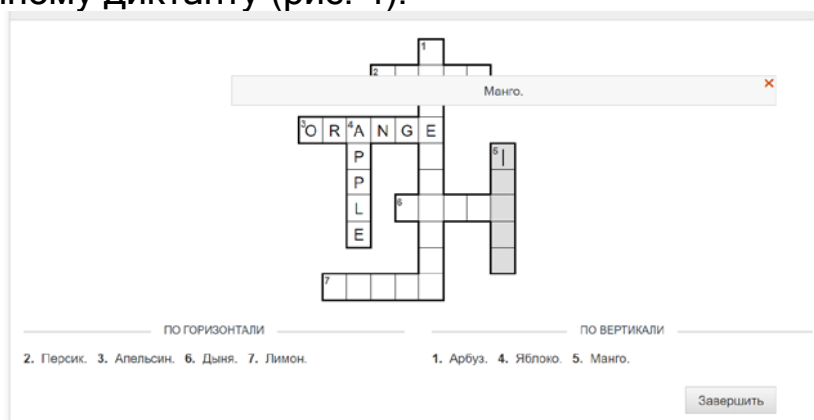


Рис. 4. Пример классического кроссворда по английскому языку на OnlineTestPad [OnlineTestPad URL]

Среди недостатков рассматриваемого сервиса многие отмечают навязчивую рекламу. На наш взгляд, данная проблема может быть решена установкой блокировщика рекламы. Тем не менее при работе с функцией кроссворда мы столкнулись с отсутствием кнопки генерации поля, что не позволяло внести слова в задание.

Огромным преимуществом сервиса для работы с иностранным языком является наличие диалогового тренажера, который представляет собой задание на подбор ответной фразы (см. рис. 5).

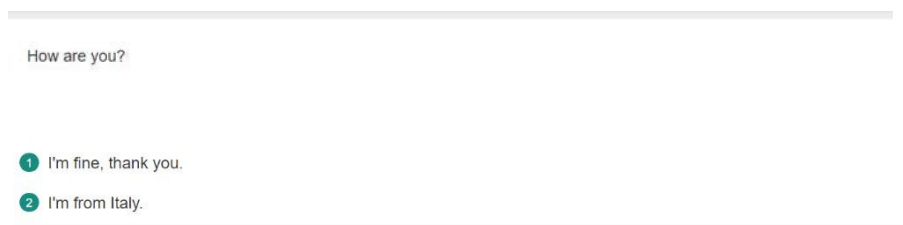


Рис. 5. Пример диалогового тренажера на OnlineTestPad [OnlineTestPad URL]

Цифровой образовательный контент играет важную роль в современном образовании, в том числе в обучении иностранным языкам. Он предоставляет учащимся возможность получать знания и навыки в электронной форме, что делает обучение более интерактивным и доступным. Контент может включать текстовые материалы, видеоуроки, интерактивные задания, тесты и многое другое, он делает процесс освоения иностранных языков гибким и доступным, поскольку учащиеся могут выполнять задания в любое время и в любом месте, используя устройства с доступом в Интернет. Обучение иностранным языкам становится интерактивным и индивидуализированным. Контент можно настроить под нужды каждого ученика, предлагая персонализированный подход к обучению. Более того, оценка знаний становится автоматизированной: контент может предоставлять различные инструменты для оценки учебных достижений и дать обратную связь учащимся.

Литература

Газизова Л.Г. Интернет-ресурсы в преподавании грамматики испанского языка как иностранного / Л.Г. Газизова, Н.Р. Давитова // Филология и культура. - 2020. - № 2 (60). - С. 229-235.

Етреники: онлайн-конструктор учебных тренажеров. - М., 2023. - URL: <https://etreniki.ru/>. (дата обращения: 01.09.2023).

Колесниченко А.Н. Применение цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе / А.Н. Колесниченко // Педагогика. Вопросы теории и практики. - 2021. - Т. 6. - Вып. 2. - С. 298-303.

Минпросвещения России: официальный интернет-ресурс Министерства просвещения Российской Федерации. - М., 2023. - URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>. (дата обращения: 01.09.2023).

OnlineTestPad: конструктор тестов [сайт]. - 2011-2023. - URL: <https://onlinetestpad.com/>. (дата обращения: 01.09.2023).

Гарифуллин Айрат Фаргатович
Халиуллина Сабина Альбертовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 372.881.111.1

Развитие фонетических навыков студентов языковых факультетов на занятии по английскому языку с помощью ИКТ

*коммуникативная компетенция, фонетические навыки,
ритмико-интонационные навыки, фонетический алфавит*

В современных условиях глобализации и повсеместной реализации диалога культур развитие у будущих учителей иностранного языка коммуникативной компетенции является одной из наиболее важных проблем. Однако отечественные и зарубежные исследователи подходят к определению состава данной компетенции по-разному: например, российские исследователи выделяют языковую, речевую, социокультурную, компенсаторскую, учебно-познавательную компетенции.

В общеевропейском варианте выделяют лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую, социальную компетенции [Соловова 2008, 1: 24]. Однако в рамках обоих подходов особое внимание уделяется компетенции, ориентированной на непосредственное использование языка, – лингвистической (языковой) компетенции. В общем виде овладение языковой компетенцией предполагает умение использовать различные грамматические конструкции, а также владение достаточным набором лексических единиц, что позволяет понимать и воспроизводить осмысленную речь. Развитию данных навыков у студентов языковых факультетов педагогических направлений российских вузов уделяется большое внимание.

Однако, на наш взгляд, наряду с владением грамматикой и лексикой иностранного языка чрезвычайно важны фонетические навыки, так как они непосредственно связаны с навыками аудирования, говорения, чтения и письма.

Под фонетическими навыками обучающихся понимается комплекс умений: аудиальных - умение понимать иностранную речь на слух, слухо-произносительные - произнесение звуков в потоке речи, а также ритмико-интонационные - интонационное оформление речи [Основы 2009, 1: 16].

В этой связи, нельзя не отметить значимость дисциплины «Фонетика иностранного языка», реализуемой на младших курсах языковых факультетов. На наш взгляд, содержание данной дисциплины должно не только отвечать современным требованиям, но и учитывать то, что на данный момент в сети Интернет представлено большое количество аутентичных материалов, изучение которых позволяет постоянно совершенствовать произносительные навыки.

Говоря о требованиях, предъявляемых к будущим учителям иностранного языка, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют следующее:

- 1) владение аутентичным произношением;
- 2) владение определенным уровнем теоретической подготовки в области фонетики иностранного и родного языков: так, например, учитель должен понимать устройство речевого аппарата, знать различия в артикуляции гласных и согласных фонем в данной языковой паре, быть осведомленным в различиях интонационных структур, также учитель должен уметь объяснять различные фонетические явления, присущие русскому, но не английскому языку, например явление палатализации;
- 3) знание о способах устранения и предотвращения негативного переноса произносительных навыков из родного языка;
- 4) владение методикой обучения произношению - использование различных приемов и упражнений по формированию и развитию фонетических навыков [Гальскова, Гез 2006, 1: 87].

Среди основных проблем, присущих студентам младших курсов, следует отметить:

- 1) недостаточный уровень владения международным фонетическим алфавитом (далее IPA) и, как следствие, слабое развитие навыков транскрибирования;
- 2) недостаточное развитие ритмико-интонационных навыков.

В этой связи необходимо отметить, что, хотя современные студенты имеют доступ к большому количеству аутентичных материалов, владение транскрипцией остается одним из важнейших навыков, так как она передает нормативный вариант произношения в том или ином варианте английского языка.

Говоря о важности владения фонетическим алфавитом, необходимо также отметить, что транскрипция является наиболее важным средством наглядности: прибегая к ней, обучающиеся могут более эффективно анализировать собственные ошибки, усваивать нормативный вариант произношения, анализировать разницу в произношении слов как изолированно, так и в связанном тексте. Дело в том, что ритмические шкалы английского и русского языков различаются – ритм английского языка отличается от русского более выраженным чередованием ударных и безударных слогов, происходит редукция слабых слогов в потоке речи, выражаемая прежде всего в изменении качества безударных слогов в служебных словах [Основы 2009, 1: 42].

Так, например, в предложении **'it's been a very good evening for me'** происходит редукция таких служебных слов как неопределенный артикль **a [eɪ] - a [ə]**, а также предлог **for [fɔ:] - [fə]**. Таким образом, в фонетической транскрипции данное предложение будет выглядеть следующим образом **[ɪts bi:n ə 'veri 'gʊd ɪ:vniŋ fə mi]**. В данном случае транскрипция данного предложения является наиболее эффективным элементом наглядности, так как демонстрирует не только нормативный вариант про-

изнесения отдельных слов, но и предоставляет информацию о ритме данного предложения – редукция служебных слов, ударные **very, good**, а также о применимом интонационном паттерне - в ней отражен, например, тип тона в ядерном слоге (**evening**). Несоблюдение английского ритма в предложениях является одной из наиболее частых ритмико-интонационных ошибок, встречаемых у будущих учителей английского языка [Касьяненко, Митрофаненко 2016, 1: 223].

На наш взгляд, одним из наиболее актуальных способов развития навыков работы с фонетическим алфавитом у студентов языковых направлений педагогических направлений является применение информационно-коммуникативных технологий. При работе с фрагментом текста студенты на начальном этапе могут обратиться к онлайн-инструментам перевода текста в IPA, такими как, например, **phontransedit, phonetizer**, которые послужат важнейшим элементом наглядности.

В качестве примера рассмотрим фрагмент учебного текста:

'Roald Amundsen had spent nearly two years preparing his Arctic expedition. He had secured funding from the Norwegian Crown and hand-picked a trusted crew. He had even received the blessing of the famed explorer, Fridtjof Nansen, along with the use of his ship, Fram, specially constructed to withstand the ice'.

[ˈrɔld ˈɑ:mʊndsen həd spent ˈni:li ˌtu: ˈʃi:z priˈpeəriŋ ɪz ˌɑ:ktɪk ˌekspiˈdiʃn | ˈhi: həd sɪˈkjʊəd ˈfʌndɪŋ frəm ðə nɔ:ˈwi:dʒən ˈkraʊn ænd hənd ˈpɪkt ə ˈtrʌstɪd kru: | ˈhi: həd ɪvn rɪˈsi:vɪd ðə ˈblesɪŋ əv ðə feɪmd ɪkˈsplɔ:rə | frɪ tʃɔf ˈnɑ:nsən | əˈlɒŋ wið ðə ˈju:s əv ɪz ʃɪp | ˈfræm | ˈspeʃəli kənˈstrʌktɪd tu wið ˈstænd ði aɪs]].

Анализ данного фрагмента с помощью указанных инструментов позволит студентам не только корректно произнести некоторые имена собственные (*Roald Amundsen, Fridtjof Nansen*) и слова, способные вызвать затруднение, но и получить информацию о ритмико-интонационных особенностях текста.

Таким образом, мы приходим к выводу, что развитие произносительных навыков студентов языковых факультетов педагогических направлений, является актуальной проблемой и одним из наиболее эффективных подходов в ее решение является применение информационно-коммуникативных технологий при формировании умений работы с фонетическим алфавитом.

Литература

Основы фонетики английского языка / Л.П. Бондаренко, В.Л. Завьялова, М.О. Пивоварова, С.М. Соболева. - М.: Флинта, 2009. - 152 с.

Гальскова Н.Д. 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. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 336 с.

Касьяненко Л.С. Роль просодии родного языка при овладении иностранным языком / Л.С. Касьяненко, Л.М. Митрофаненко // Гуманитарные и юридические исследования. - 2016. - № 1. - С. 222-225.

Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / Е.Н. Соловова. - М.: АСТ: Астрель, 2008. - 192 с.

Особенности структуры организации англоязычного и русскоязычного лингводидактического научного дискурса

лингводидактика, научный дискурс, преподавание иностранных языков, английский как иностранный язык, английский как второй язык

Лингводидактический научный дискурс в русском и английском языках рассматривается участниками данного дискурса, как правило, эквивалентно. Этот эффект возникает благодаря единому объекту исследования – процессу обучения языку и единой цели – поиску наиболее эффективных путей преподавания языка в различных контекстах. Тем не менее сопоставление данного типа дискурса в разных языках показывает, что подобное эквивалентное представление о структуре и содержании является результатом ложного когнитивного изоморфизма [Соколовский 2009]. На самом деле, существует как явная, так и скрытая диспропорция лингводидактического научного дискурса в разных языках. Явная диспропорция выражается в функционировании терминологии, что типично для гуманитарных наук [Ловцевич, Трифонов 2018]. Скрытая диспропорция является следствием иллюзорной эквивалентности концептов, стоящих за терминами, что означает, что термины, имеющие видимую схожесть, фактически могут иметь разные значения и нюансы [Ловцевич 2022]. Если явная диспропорция осознается большинством участников дискурса и компенсируется в процессе профессиональной и научной межкультурной коммуникации, то скрытая диспропорция, как правило, не осознаваема и имеет бóльшие масштабы.

Примером явной диспропорции являются корневые термины структурной организации этого дискурса в разных языках: *лингводидактика* и *applied linguistics*. В русском языке широко используется термин *лингводидактика*, но в английском языке нет прямого эквивалента. Если искать слово *linguodidactics* в поисковых системах, то можно найти англоязычные научные статьи, где этот термин используется, но они в основном написаны русскоязычными авторами. В англоязычных словарях данного термина нет. Вместо этого для обозначения научной дисциплины о преподавании языков используется термин *language teaching*, но этот термин не охватывает общую теорию обучения языку. Более точным эквивалентом в русском языке является *методика обучения/преподавания языкам*. Однако и в этом случае возникает проблема, так как в русском языке данный термин требует уточнения, и терминологически верными вариантами являются *методика преподавания родного/русского языка* либо *методика обучения иностранным языкам*, которая подразделяется на общую и частную [Азимов, Щукин 2009].

Корневой англоязычный термин *applied linguistics* не полностью соответствует своему дословному переводу на русский язык *прикладная лингвистика*. В широком понимании, эти термины можно считать эквивалентами, однако анализ функционирования данных терминов в дискурсе показывает разные связи и акцентуацию. В русском языке *прикладная лингвистика* чаще связана с компьютерными технологиями и системами автоматической обработки информации, в отличие англоязычного термина, в первую очередь относящегося к преподаванию и переводу [Richards, Schmidt 2002].

К причинам, увеличивающим скрытую диспропорцию дискурса в разных языках, можно отнести социокультурный фактор и эпистемологический фактор. Англоязычная лингводидактика ориентируется на социокультурные контексты США и Великобритании, где основным предмет преподавания – английский язык, но в отличие от русского языка в России, он не преподается как родной язык. Хотя есть предмет об англоязычной литературе, сам язык как система не изучается в школе. Термин *English as a Native Language* редко используется в лингводидактике и не обозначает учебного предмета о родном языке. Распространенность преподавания английского в англоязычных странах связана с наличием большого числа эмигрантов [Kim, Hutchison, Winsler 2015]. В странах Внутреннего круга он преподается как второй язык (ESL). Преподавание английского также популярно в других странах, где он изучается как иностранный язык (EFL), поэтому в англоязычном лингводидактическом научном дискурсе сформировался отдельный научный дискурс о преподавании английского языка. Преподавание других языков менее массово.

Англоязычные дисциплины ориентированы на практику преподавания языка в конкретном контексте. Они носят максимально прикладной характер и рассматривают конкретные случаи, приемы и методики, чаще всего не выделяя общих тенденций и правил. Русскоязычная лингводидактика основывается на теории обучения языкам и разделяется на преподавание языка как родного и преподавание языка как иностранного. Процесс овладения языком определяет, как он преподается – интуитивно или сознательно, а обучение каждому конкретному языку подчиняется общим лингводидактическим принципам и законам. Сама структура знания отлична в разных языках.

Отсутствие осознания различий в структуре и содержании дискурсов о преподавании языков и английского языка, в частности, приводит к возникновению концептуальных проблем в русскоязычной лингводидактике. Во-первых, русскоязычные преподаватели часто перенимают практики англоязычных коллег, которые работают в рамках модели ESL, но не оправданы в модели EFL, что приводит к низкой эффективности и возникновению ложных представлений об изучении языков [Ловцевич 2009]. Во-вторых, в русскоязычный лингводидактический научный дискурс переносятся цели и задачи, неактуальные для русскоязычного контекста, в то время как реальные проблемы не получают достаточного внимания.

На сегодняшний день преподавание английского языка в России находится в состоянии концептуального кризиса. Английский язык имеет тесные связи с англоязычными странами и их культурами, многие из которых не дружественны России. Однако он также является важным инструментом межкультурной коммуникации и активно используется в странах Африки и Азии, которые являются партнерами России, а также является языком мировой науки и передовых технологий.

Тем не менее в русскоязычном научном дискурсе о преподавании английского языка больше внимания уделяется влиянию вариативности языка на его преподавание, позиции России в международных рейтингах по владению английским языком, развитию лингвокреативности, вопросам транслингвальности, языковой и культурной идентичности, использованию информационных технологий в преподавании и глобальному функционированию английского языка. Такая ориентация на англоязычный научный дискурс ведет к недостаточному вниманию к реальным проблемам преподавания английского языка в российском контексте.

Литература

Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - М.: Икар, 2009. - 448 с.

Ловцевич Г.Н. Кросскультурный терминологический словарь как способ репрезентации терминологии гуманитарных наук: монография / Г.Н. Ловцевич. - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. - 264 с.

Ловцевич Г.Н. Осторожно - термин: проблемы перевода терминов гуманитарных наук // Г.Н. Ловцевич, А.С. Трифонов // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. - 2018. - Т. 15. - № 1. - С. 109-112.

Ловцевич Г.Н. Международность терминологии гуманитарных наук: миф или реальность? / Г.Н. Ловцевич // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. - 2022. - Т. 19. - № 1. - С. 79-86.

Соколовский Я.В. Соотношение оригинала и перевода художественного текста: изоморфно-когнитивный подход: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Я.В. Соколовский. - Иркутск, 2009. - 22 с.

Kim Y.K. Bilingual education in the United States: An historical overview and examination of two-way immersion / Y.K. Kim, L.A. Hutchison, A. Winsler // Educational Review. - 2015. - Vol. 67. - № 2. - P. 236-252.

Richards J.C. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics / J.C. Richards, R. Schmidt. - 3rd edition. - Pearson Education Ltd., 2002. - 606 p.

**Сопоставительный анализ туркменских, персидских
и русских фразеологизмов
(на примере фразеологизмов с компонентом «вода»)**

*фразеологизм, туркменский, персидский, русский,
сопоставление, сходство, различие*

Исламская Республика Иран и Российская Федерация являются одними из государств, поддерживающих активные взаимовыгодные отношения с Туркменистаном в разных направлениях. Изучение языков трех дружественных народов, контактирующих в течение длительного периода, имеет важное значение для языкознания. Изучение иностранного языка в сопоставительном плане с родным языком считается более эффективным. Фразеологизмы, четко отражающие национальные особенности культуры народов, языки которых изучаются, позволяют познакомиться с их культурой, глубже проникнуть в мировоззренческие основания, ибо именно посредством этих языковых единиц наиболее ярко передают сознание, мудрость и национальный дух каждого народа. Туркменский, иранский и русский народы, будучи соседями на протяжении многих веков, поддерживали тесные культурные, экономические и политические контакты. Принимая во внимание данное обстоятельство, вполне естественно, что между этими народами существует немало сходств в представлениях об одних и тех же вещах, включая предметы, используемые в повседневной жизни, природные явления и т. д.

Туркменский, иранский и русский народы, как и многие народы мира, всегда рассматривали воду как источник жизни, символ духовной чистоты, ясности, прозрачности и совершенства. Как в прошлом, так и в настоящее время в культуре трех народов она имеет огромное значение и является неотъемлемой частью множества традиций. В связи с этим иранский ученый Ш.Г. Мохаммад-заде отмечает, что в культуре многих народов мира вода считается началом всех начал, а также что, по религиозным убеждениям мусульман, вода очищает все нечистое, вода – это символ душевной чистоты [Мохаммад-заде 2013: 98]. Например, у представителей трех народов есть традиция выливать воду вслед за человеком, отправляющимся в долгий путь, в знак пожелания счастливого и безопасного пути. У туркменского и персидского народов после церемонии бракосочетания молодоженам дают испить сладкой воды, желая им счастливой и благополучной жизни. Представители иранского народа в весенний праздник Новруз на праздничный стол в обязательном порядке ставят воду в знак чистоты и продолжения жизни. Как подчеркивает в

своей работе российский ученый Г.С. Голева: «По народному иранскому поверью, если человеку предложат выпить воды, которой он не просил, то это добрая примета» [Голева 2005: 9]. По этому поводу они употребляют фразеологизм آب نطلبیده مراد است (а:б-е наталабиде мора:д аст; дословно ‘неиспрошенная вода исполняет желания’). Или же у иранцев считается, что когда проливается вода из сосуда – это счастливая примета, и в данном случае используют фразеологизм آب روشنایی است (а:б роушана:йи аст; дословно: ‘вода – это свет’) [Голева 2005: 7]. На национальном празднике русского народа «Крещение господне» от мала до велика исполняют обряд окупания в холодную воду. По поверьям русского народа, несмотря на то что это праздник отмечается зимой и вода в прорубях и небольших водоемах холодная, она в этот день становится святой и приобретает целительные свойства, излечивает и оберегает от различных болезней и недугов. Необходимо отметить, что каждый год в первое воскресенье апреля в Туркменистане широко отмечается праздник «Капля воды - крупица золота», что еще раз свидетельствует о том, что вода в жизни туркменского народа имеет важное значение.

В процессе исследований было выявлено, что в языковых сокровищницах данных народов есть много фразеологических выражений, а также паремиологизмов с компонентом «вода». В ходе сопоставительного анализа данных языковых единиц в трех языках было обнаружено, что в них есть как много сходств (полных и частичных), так и различий (есть фразеологизмы, характерные только для одного языка). Например, туркменский фразеологизм *suw gözbaşyndan bulanar* (сув гозба:шында:н була:на:р; дословно: ‘вода от источника мутная’) имеет в персидском языке полный эквивалент آب از سر تیره است (а:б аз сар тире аст; дословно ‘вода от начала мутная’) и частичный эквивалент آب از سرچشمه گل است (а:б аз сарчешме гел аст; букв.: ‘вода от источника глинистая’). В русском языке частичные эквиваленты данного фразеологизма звучат как *рыба гниет с головы* и *рыба от головы тухнет*.

Туркменские фразеологизмы *galbirde suw daşamak* (галбирде сув да:ша:ма:к; дословно: ‘носить воду в решете’) и более распространенная в разговорной речи *elek bilen suw daşamak* (элек билен сув да:ша:ма:к; дословно ‘носить воду решетом’) имеют несколько полных эквивалентов в персидском языке آب با غربال برداشتن (а:б ба: гарба:л барда:штан; дословно: ‘поднимать воду решетом’), آب در هاون کوبیدن (а:б дар ха:ван кубидан; дословно: ‘толочь воду в ступе’) и آب در هاون کوفتن (а:б дар ха:ван куфтан; дословно: ‘ломать воду в ступе’), а также полные эквиваленты в русском языке, такие как *толочь воду в ступе* и *в решете воду носить*.

У туркменского фразеологизма *saman astyndan suw goýberen* (са:ма:н а:стында:н сув гойберен; дословно: ‘пропустивший воду под соломой’) есть частичный эквивалент как в персидском آب زیر کاه (а:б-е зир-е ка:х; дословно: ‘вода под соломой’), так и в русском языке – *в тихом омуте черти водятся*.

Эквивалент туркменского паремиологизма *Pis pisi tapar, suw – pesi* (пис писи та:па:р, сув песи; дословно: 'гадкий гадкого найдет, вода – низкое место') звучит в персидском языке как *کور کور را می جوید آب گودال را* (кур кур ра: ми-джуйад а:б гоуда:л ра:; дословно: 'слепой ищет слепого, вода – глубокое место') или *آب آب را پیدا می کند ماهی گودال را* (а:б а:б ра: пейда ми-конад, ма:хи гоуда:л ра:; дословно: 'вода воду найдет, рыба глубокое место'). Эквивалент данного паремиологизма в русском языке звучит следующим образом: *рыбак рыбака видит издалека*.

В туркменском языке есть фразеологическое выражение *suw görmän, tamtan çukarma* (сув горман та:мма:н чыка:рма:; дословно: 'не увидев воду не снимай штаны'). Частичные эквиваленты данного фразеологизма в персидском языке звучит как *بی گذار به آب مزن* (bigoda:r be a:b täzän; дословно: 'без броду, не лезь в воду'), а в русском языке как *не зная броду, не лезь в воду и не спросившись броду, не суйся в воду*.

Туркменскому компаративному фразеологизму *agzyna suw alan ýaly* (а:гзына: сув а:лан ялы; дословно: 'будто воды в рот набрал') полностью соответствует русский фразеологизм *словно воды в рот набрал*, в то время как в персидском языке данный фразеологизм отличается по своему структурному составу и не используется в компаративной форме, однако полностью соответствует по смыслу *ماست به (در) دهانش مایه زده اند* (ма:ст ве(дар) даха:неш ма:йе задеанд; дословно: 'во рту заквасили молоко') и *آرد بدهنش گرفته است* (а:рд ве даханеш герефте аст; дословно: 'взял муку в рот').

Исследования показали, что в словарном составе туркменского, персидского и русского языков сохранилось немало полностью и частично совпадающих друг с другом фразеологических выражений, которые, переходя из поколения в поколение, по сей день не утратили своей значимости. В результате сравнительного анализа было выявлено, что туркменский, персидский и русский языки очень богаты надлежащим образом сформулированными устойчивыми выражениями, и в данных языках существует множество синонимов в устойчивых выражениях, фразеологизмах и паремиологизмах, связанных с понятием «вода», которые совпадают полностью или частично, и что они в основном полностью совпадают или же близки по значению, несмотря на то обстоятельство, есть ли в их составе грамматические опущения, преувеличения или замена слов.

Сравнительное изучение этих языковых единиц в трех языках позволяет более глубоко отследить близкие связи между тремя народами, которые были налажены в древние времена и продолжают развиваться по сей день.

Литература

Мохаммад-заде Ш.Г. Фразеологические единицы с компонентом «вода» в русском языке и способы их перевода на персидский язык / Ш.Г. Мохаммад-заде // Филологические науки в России и за рубежом: материалы II Международной научной конференции. – СПб.: Реноме, 2013. – С. 97-99.

Голева Г.С. Фарси-русский фразеологический словарь / Г.С. Голева. – М., 2005. – 554 с.

Определение учебной цели и планирование урока

план и цель урока, дидактический анализ, задание, материал

Что включает в себя понятие «план урока» и какова его роль в организации учебного процесса? В педагогическом словаре 2008 г. мы находим следующее определение: «(от нем. plan, от франц. plan - план < лат. planus - плоский, ровный) – процесс составления педагогом конспекта или развернутого плана урока как методического варианта организации работы учащихся над материалом урока. Качество плана урока во многом определяет успех урока» [Педагогический 2008].

Необходимость и методическая целесообразность плана урока не подлежит сомнению, а его качество, несомненно, в большой мере определяет успех обучения и многие годы остается центральной темой методических обсуждений в рамках мероприятий по повышению квалификации преподавателей иностранного языка. Как правило, на практике преподаватели, работающие по выбранным учебникам и учебным материалам, понимают под планом урока те темы, параграфы, страницы, упражнения и задания, которые предполагается пройти на конкретном уроке. На самом деле это лишь отдельные элементы плана, обозначаемые понятием «учебный материал».

План - понятие комплексное. Его возможно определить как совокупность всех действий учеников и учителя для достижения поставленной цели урока и исходя из нее. В этом смысле учебный материал может служить отправной точкой планирования, но лишь частично будет определять его. Из сказанного следует логичный вывод, что умение определить учебную цель является ключевым навыком педагога. При этом программа, контекст, требования министерства, учебного заведения и множество других факторов будут влиять на спектр целей. Эти внешние факторы мы оставим за скобками и сосредоточимся на внутренней структуре урока. Планирование, исходя из цели, – метод дидактического анализа, восходит к немецкому педагогу Вольфгангу Клафки, который в 1960-е гг. обосновал системный подход к подготовке урока. Клафки отводит решающую роль содержанию образования, предопределяющему, по его мнению, как «цель обучения», так и специфическую «цель обучаемого», а также планирование, организационные формы, методы и средства обучения [Сурина 2014: 60].

Отправная точка данного метода планирования - цель, направленная на решение определенных коммуникативных задач на немецком языке, реализация которой возможна на любом учебном материале. Эта

модель прошла многолетнюю апробацию в системе коммуникативной методики немецких культурных центров имени Гёте с 2013 г. и успешно используется по сегодняшний день. Рассмотрим ее фрагментарную реализацию на конкретном примере: в учебной программе курса или в учебном пособии, есть текст, с которым предполагается работать на уроке – то есть материал задан. Но что ученики будут делать с этим текстом и каким будет участие преподавателя, зависит от поставленной цели. Предположим, что ученики хотят научиться передавать основные мысли текста. Соответственно, и задания к работе с текстом будут звучать приблизительно так:

– *Прочитайте текст и подчеркните 3 основные идеи;*

– *Сформулируйте их при помощи предложенных речевых конструкций;*

– *In dem Text geht es darum und др.*

Если же на основе текста ученикам предстоит понять содержание слов в контексте, то очевидно, что задание будет другим, и на его выполнение будет предусмотрено другое время и подходящая форма работы. Учащиеся могут выписать и сгруппировать схематично все слова, относящиеся к современным технологиям обустройства дома.

Если использовать текст как отправную точку для дальнейшей дискуссии, то задание будет иным. Например:

– *Прочтите текст о современных технологиях по обустройству домов и квартир и выберите самые необходимые с Вашей точки зрения функции для Вашего дома (рис. 1).*

6 b Lesen Sie den Artikel in einem Magazin. Welche Möglichkeiten gibt es? Notieren Sie und vergleichen Sie zu zweit. Welche Möglichkeiten gefallen Ihnen am besten?

Smartes Wohnen

Neue Technik verändert das Wohnen. Vielleicht nutzen Sie bereits „smarte“ Geräte zu Hause? Wir haben eine Familie besucht, die ihr Zuhause zu einem echten Smart Home gemacht hat.

- 5 Wir klingeln an der Tür von Familie Singer in einem Neubau in Berlin. Die Bewohner des Hauses sehen in jedem Raum auf einem Bildschirm, wer vor der Tür steht. Wenn der Besucher hereinkommen soll, öffnen sie die Haustür durch Berühren des Bildschirms. Wenn niemand zu Hause ist, kann man eine Videonachricht aufnehmen. Herr und Frau Singer bekommen die Nachrichten der Gäste direkt auf ihr Handy. Mit dem Handy können die Bewohner auch den Inhalt des Kühlschranks kontrollieren. Sie sehen, was da ist und was sie noch kaufen müssen.
- 15 Im Flur des Hauses fällt ein großer Monitor auf. „Alle haben ja einen anderen Tagesablauf und hier findet der Austausch der Informationen statt“, erklärt Frau Singer. „Das ist die Zentrale der Familie“, lacht sie. Wenn man die Tür öffnet, sieht man sofort die Nachrichten der Mitbewohner. Auch das Wohnzimmer ist keine Ausnahme,



auch hier gibt es neue Technologie. An der Wand hängt ein großes Bild. Wenn man genau hinsieht, bemerkt man, dass das Bild gleichzeitig ein Bildschirm ist. Frau Singer klickt auf ihr Handy und die Anzeige des Bildschirms und das Licht der Lampen verändern sich – die Atmosphäre des Raums wirkt komplett anders. „Die Farbe des Lichts und die Bilder hier im Wohnzimmer kann jeder in der Familie an die eigene Stimmung anpassen.“ Im Haus kann man fast alles über eine App steuern: die Heizung, die Jalousien und die Alarmanlage – so fühlen sich die Singers vor Einbrüchen sicher. Die Nutzung der App ist einfach und die ganze Familie verwendet sie gern und oft.

Рис. 1. Задания к работе с текстом

Как видно из 3 разноплановых учебных целей и соответствующих им заданий, на их достижение потребуется различное время и адекватная форма работы, что следует предусмотреть в плане:

- 1) подчеркнуть основные мысли - индивидуальная работа;
- 2) представить эти мысли - работа в небольшой группе либо в пленуме;
- 3) группировка слов - работа в парах или группе;
- 4) выбор основных функций - индивидуальная работа с последующим обсуждением в пленуме.

Поскольку коммуникативная цель - умение в дискуссии формулировать свою точку зрения по интеллигентным домам - предполагает навыки, полученные при решении предыдущих двух заданий (понимание темы и содержания текста и освоение лексики), последовательность шагов с точным описанием цели, формулировки задания, формы работы, презентации и возможного контроля и составят план урока.

Таким образом, основная функция плана - помочь выстроить последовательно логично урок, чтобы учащиеся могли достигнуть определенной цели или целей. Безусловно, тип и сорт текста подсказывают формат и логику задания, и сами авторы учебных пособий подбирают таковые, исходя из содержания и формы текста. Это существенно облегчает планирование преподавателю. Однако умение соотнести тип задания и желаемую цель - важный, даже ключевой навык при подготовке урока, то есть составлении его плана.

Особенно это необходимо при самостоятельном подборе материала для урока - различных текстов и аудио- и видеоматериалов, ставших рутинной в современном ресурсно-доступном мире, учитывая запрос учащихся на актуальность и аутентичность материалов для обучения.

Четко сформулированная и понятная ученикам и преподавателю цель урока или его части позволит проверить эффективность и степень ее достижения, сделает успех учеников видимым ими самими, что, в свою очередь, будет служить прекрасным источником мотивации для дальнейшего обучения и преподавания.

Литература

Боярская Л.Б. Некоторые аспекты разработки концепции общего среднего образования в западной педагогике / Л.Б. Боярская // Базовая культура личности. Теоретические и методологические проблемы: Сб. науч. тр.; Под ред. О.С. Газмана, Л.И. Романовой. - М., 1989. - 149 с.

Педагогический словарь / авт.-сост. В.И. Загвязинский и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. - М.: Академия, 2008. - 343 с.

Серова В.И. Постановка целей на этапе планирования урока как решающий фактор достижения конечного результата в процессе обучения иностранным языкам / В.И. Серова, Л.Р. Спирина // *Lingua mobilis*. - 2011. - № 7 (33) - С. 151-155.

Сурина В.В. Педагогические идеи В. Клафки и их влияние на развитие немецкой педагогики: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Сурина. - Волгоград, 2014. - 185 с.

Didaktische Theorien Klafki / Wolfgang; u.a. - Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1986. - 112 с.

Ende K. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung / K. Ende, R. Grotjan, K. Kleppin. - München: Klett-Langenscheidt, 2014. - 152 с.

Netzwerk neu B1, Deutsch als Fremdsprache / S. Dengler, T. Mayr-Sieber, P. Rusch, H. Schmitz. - Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2021. - 176 с.

Теоретико-методологические основы обучения чтению студентов-бакалавров неязыковых специальностей на основе инфографики

инфографика, студенты-бакалавры, неязыковая специальность, обучение чтению

Образование на уровне бакалавриата требует комплексного подхода к умению понимать, представлять и переводить информацию эффективным способом. С развитием информационных технологий инфографика стала мощным инструментом для визуализации данных и информации. В неязыковой образовательной среде интеграция инфографики в качестве инструмента обучения чтению дает много преимуществ в оттачивании эффективных навыков чтения. В этой статье рассматриваются теоретические и методологические основы обучения чтению студентов-бакалавров неязыковых специальностей на основе инфографики. Инфографика – это графический способ подачи информации, данных и знаний. Это визуальное отображение данных, содержащее небольшую по объему, но значимую и правильно оформленную информацию. Очень удобно использовать инфографику, когда необходимо эффективно и моментально что-то объяснить [Ахатова 2016: 133].

Выделяют три типа инфографики, любой из них может быть задействован на практических занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей:

- статичная – одиночный слайд без анимированных элементов; наиболее простой и распространенный вид инфографики;
- интерактивная - содержит анимированные элементы, что дает возможность пользователям взаимодействовать с динамическими данными; позволяет визуализировать большее количество информации в одном интерфейсе;
- видеоинфографика - короткий видеоряд, в котором сочетаются визуальные образы данных, иллюстрации и динамический текст [Угликова 2019: 85].

Теоретические и методологические основы обучения чтению студентов бакалавриата неязыковых специальностей на основе инфографики могут включать в себя несколько важных подходов и концепций.

Теоретические основы.

1. Визуальная грамотность: инфографика позволяет учащимся использовать свои навыки для понимания диаграмм, графиков и визуализации сложных данных.

2. Визуальное восприятие: понимание того, как люди обрабатывают визуальную информацию, может помочь учащимся эффективно понимать инфографику.

3. Теория конструктивизма: преподаватели способствуют обучению, когда учащиеся активно формируют свое собственное понимание посредством взаимодействия с инфографикой, создавая смысл, основанный на их собственном опыте и знаниях.

4. Проблемно-ориентированное обучение: инфографика может стать основой для формирования опыта обучения, основанного на запросах, когда учащиеся решают проблемы или действуют на основе полученной информации.

Методологическая основа.

1. Обучение на основе проектов: просьба к студентам создать свою собственную инфографику в рамках учебного задания или проекта поощряет активное участие и овладение материалом.

2. Визуальные дискуссии: поощрение визуальных дискуссий, в ходе которых студенты обсуждают и анализируют инфографику, относящуюся к их специальности.

3. Дифференцированный подход: учит студентов понимать, как инфографика может быть адаптирована к различным аудиториям, чтобы они могли адаптировать чтение инфографики для коммуникативных целей.

4. Обучение, основанное на технологиях: интеграция подходящих технологий в качестве инструмента для представления, анализа и создания инфографики.

При таком подходе учащиеся смогут развить более глубокие и критические навыки чтения, одновременно адаптируясь к своим навыкам и специализациям за пределами лингвистики.

Обучение студентов-бакалавров неязыковых специальностей на основе инфографики требует подхода, который подчеркивает глубокое понимание визуальных данных. Ниже представлены несколько стратегий, которые можно использовать.

1. Введение в инфографику: начните с углубленного представления о том, как читать и понимать структуру инфографики. Научите их тому, как использование визуальных элементов, таких как диаграммы, макеты и иллюстрации, может помочь в понимании сложной информации.

2. Углубленный анализ: обучите студентов тщательно анализировать инфографику, относящуюся к их неязыковой области изучения. Помогите им определить, как визуальные элементы усиливают или дополняют представленную информацию.

3. Использование контекста: научите понимать контекст, стоящий за инфографикой, ссылаясь на представленные данные. Предложите структурированные упражнения, учитывающие контекст источника, цели и аудитории инфографики.

4. Инфографический проект: предложите проект по созданию инфографики, в котором студентам предлагается спроектировать и создать инфографику на основе тем исследований или разработок в их области специализации. Это даст практический опыт обобщения и визуализации конкретной информации.

Эти подходы обеспечивают основу для формирования глубокого понимания использования инфографики в неязыковых дисциплинах, укрепляют навыки чтения, необходимые для их учебы, и подготавливают их к пониманию визуально представленной информации в их профессиональной среде. Использование инфографики при обучении чтению дает студентам возможность отточить навыки критического и аналитического чтения. Они учатся читать и понимать визуально представленную информацию в контексте своей специальности. Инфографика также позволяет учащимся оттачивать навыки понимания и вникать в суть представленного сообщения. Интеграция инфографики в обучение чтению студентов бакалавриата неязыковых специальностей предоставляет богатый выбор данных и визуализации информации, улучшает понимание и запоминание информации и позволяет студентам целостно развивать навыки чтения. Обладая прочной теоретической базой и соответствующей методологией, инфографика служит эффективным инструментом, способствующим насыщенному и содержательному обучению. Когда обучающиеся самостоятельно выстраивают структуру задания, используются два стиля менеджмента: стиль, поощряющий участие студентов в принятии решений и стиль, ориентированный на достижение. Большая часть образовательных методов сосредоточена на инструментальном стиле и стиле поддержки. Это мотивирует обучающихся к самостоятельному мышлению, развивает творческий подход и способствует поддержанию интереса [Креер, Пилипчук 2018: 133].

Литература

Ахатова Р.Ю. Возможности применения инфографики в процессе обучения / Р.Ю. Ахатова // Молодой ученый. - 2016. - № 11. - С. 133-135.

Креер М.Я. Применение инфографики в обучении иностранному языку студентов-экономистов и его учебно-педагогический потенциал / М.Я. Креер, Е.Д. Пилипчук // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. - Т. 7. - № 3 (24). - С. 131-135.

Угликова И.В. Инфографика как способ визуализации информации и знаний студентов неязыковых специальностей в современном иноязычном образовании / И.В. Угликова // Вестник БарГУ. Серия: Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. - 2019. - Вып. 7. - С. 84-89.

Вариативность методов обучения математиков английскому языку

*методика преподавания иностранного языка, Content-based instruction,
преподавание английского языка математикам*

Обучение английскому языку будущих математиков предполагает не только развитие языковых навыков, но и интеграцию языкового обучения с математическим содержанием, понятиями и терминологией. Разнообразие методов и подходов к обучению свидетельствует о необходимости тонкого понимания того, что лучше всего подходит в данном контексте. Для того чтобы успешно сформировать нужные умения и навыки для владения математиками английским языком, необходимо выбрать методы обучения. Рассмотрим некоторые конструктивные методы.

Обучение иностранному языку на основе предметного содержания (Content-based instruction). Данный подход предполагает обучение языковым навыкам на основе предметного материала. Для будущих математиков включение математического содержания в учебные курсы английского языка как иностранного может обеспечить значимый контекст для изучения языка. Такой подход согласуется с исследованием, в котором подчеркиваются преимущества интегрированного в содержание обучения языку: студенты, обучающиеся таким образом, продемонстрировали более высокий уровень запоминания лексики и языковых структур [Grabe, Stoller 1997]. Используя математические понятия в качестве основы для обучения языку, преподаватели могут повысить уровень владения английским языком у обучающихся, одновременно укрепляя их понимание математических принципов.

Обучение, построенное на задачах (Task-based learning). В подходах к обучению на основе задач делается акцент на задачах и действиях, которые могут встретиться в рамках изучаемой профессии. Они являются неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку. В проведенных исследованиях подчеркивается эффективность обучения языку на основе заданий в развитии свободного владения языком и коммуникативных навыков [Ellis 2003]. Применение этого подхода в обучении английскому языку будущим математикам может способствовать развитию практических языковых навыков и одновременно вовлекать учащихся в решение математических задач.

Обучение, построенное на наглядных пособиях (Visual-Based Language Learning). Визуальные средства могут сыграть решающую роль в обучении будущих математиков английскому языку. Включение визуальных презентаций и инфографики, таких как схемы, диаграммы и графики, может помочь в понимании математических понятий и закреплении

языкового материала. Такие средства, как учебные видеофильмы и интерактивные доски, могут быть использованы для обучения математическому содержанию на английском языке, обеспечивая мультисенсорный подход к обучению. Исследования показывают, что объединение визуальных и устных способов предоставления информации может улучшить результаты обучения, что делает этот метод значимым при обучении английскому языку математикам [Mayer 2010].

Проектно-ориентированное обучение языку (Project-based language learning). Обучение на основе проектов включает в себя совместные, основанные на исследовании проекты, которые требуют от учащихся применения математических и языковых навыков для решения реальных задач. Будущие математики могут участвовать в проектах, включающих анализ данных, математическое моделирование и презентацию результатов на английском языке. Этот метод предоставляет обучающимся возможность развивать навыки исследования, коммуникации и критического мышления как в математике, так и в английском языке, способствуя целостному подходу к лингвистической и математической грамотности [Thomas 2000].

Грамматико-переводной метод. Хотя этот метод традиционно ассоциируется с изучением языка, он может быть адаптирован для обучения будущих математиков английскому языку. Сосредоточившись на переводе математических текстов, заданий и проблем, учащиеся могут достичь мастерства в понимании и воспроизведении математических конструкций на английском языке. При разумном использовании этот подход может помочь учащимся добиться точности в использовании математического языка и терминологии в контексте английского языка.

На практике нет единственно верных методов обучения английскому языку будущих математиков. Одни преподаватели считают особо важным усвоение лексики, уделяя особое внимание математической терминологии и языку, специфическому для решения математических задач. Другие делают акцент на коммуникативной компетенции в рамках математического контекста, поощряя учащихся к участию в дискуссиях и совместной работе. Кроме того, все более активно внедряются технические средства обучения иностранным языкам, предлагая привлекательные платформы для языковой практики и тренировки.

Выбор метода обучения может повлиять на усвоение языка и математические навыки будущих математиков. В то время как подходы, ориентированные на изучение лексики, могут способствовать развитию отдельных языковых навыков, он не может в достаточной степени разносторонне развивать языковую коммуникативную компетенции. С другой стороны, коммуникативный и вовлекающие в математическую деятельность подходы могут способствовать свободному и практическому использованию языка, но также могут и создавать трудности в освоении специализированной математической терминологии и понятий. Баланс между этими

противоположными задачами является ключевым фактором для преподавателей при обучении английскому языку будущих математиков.

В заключение следует отметить, что разнообразие методов, используемых при обучении будущих математиков EFL, объясняется сложной природой языкового и математического образования. В данной ситуации следует применять сбалансированный подход, при котором происходит интеграция языкового и математического содержания, контекстуализация языкового обучения и развитие практического использования языка. Понимание данных методов и их влияния на обучающихся позволит преподавателям адаптировать свои занятия, чтобы процесс обучения в большей степени соответствовал уникальным потребностям будущих математиков в процессе обучения английского языка как иностранного.

Литература

Ellis R. Task-based language learning and teaching / R. Ellis. - Oxford University Press, 2003. - 387 с.

Grabe W. Content-Based Instruction: Research Foundations / W. Grabe, F. Stoller. - New York: Longman, 1997. - P. 5 -21.

Mayer R.E. Multimedia learning (2nd ed.) / R.E. Mayer // Cambridge University Press. - 2010. - 320 p.

Thomas J. A review of research on project-based learning, 2000. - URL: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (accessed: 23.11.2023).

Специфика восприятия творчества А.С. Пушкина китайскими студентами

*русская литература, А.С. Пушкин, китайские студенты,
культурные традиции, двуязычное преподавание*

Русская литература является важной частью мировой литературы, пользуется большим авторитетом во всем мире, а творчество Пушкина, «прародителя русской литературы», при изучении русской литературы нельзя обойти вниманием не только в России, но и в любой стране.

Произведения Пушкина - это зеркало, отражающее российское общество его времени, а стихи, романы и другие произведения поэта оказали влияние не только на Россию, но и глубоко повлияли на Китай.

Китайцам имя Пушкина стало известно в 1900 г., когда он впервые был упомянут в книге «Общее изучение русской политики», изданной Шанхайским кантонским обществом. Перевод «Капитанской дочки» на китайский язык в 1903 г. стал первой публикацией пушкинского шедевра в Китае. В 1907 г. статья Лу Сюня «Поэзия Моро» стала первой рецензией на произведения Пушкина в Китае. С тех пор, особенно в период «Движения 4 мая», в Китае постоянно появляются переводы произведений великого русского поэта.

Через два года после основания Нового Китая начался бурный культурный обмен между двумя странами. Произведения Пушкина переводились и распространялись в небывалых масштабах. К середине 1980-х гг. все его произведения были переведены на китайский язык, и до сих пор каждый год в Китае появляется большое количество статей, посвященных его творчеству.

Именно благодаря такому распространению, более чем за сто лет имя Пушкина стало известно китайцам, влияние его творчества на китайскую поэзию прослеживается во всех областях: например, образ «лишнего человека» в романе в стихах «Евгений Онегин» оказал непосредственное влияние на образ «лишнего человека» в произведении Юй Дафу [Чжан Тин 2017, 2: 1].

Большое количество произведений русской литературы также было отобрано для включения в учебники китайской школы. Например, в начальной школе учащиеся знакомятся с произведением Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», а в средних классах изучают стихотворение Пушкина «Если жизнь тебя обманет» [Ван Шуфу 2010, 19: 76].

Китайские студенты, изучающие русскую литературу, делятся на две группы: одна группа учится в китайских вузах, другая - в российских, и преподавателями обычно являются российские преподаватели.

Существует большая разница между изучением русской литературы в российских и китайских вузах: в китайских вузах урок «История русской литературы» и урок «Оценка русской литературы» преподаются отдельно или только идет урок «История русской литературы», а в России «История русской литературы» и «Оценка русской литературы» преподаются вместе в одном уроке – «Русская литература».

Иностранные студенты, посещающие занятия по русской литературе, в основном сталкиваются с такими проблемами, как различие в культурных традициях и слабое владение русским языком, поэтому эти проблемы могут быть решены следующими способами.

Так, например, в процессе изучения творчества Пушкина нужно учитывать, что для России религия имеет большое значение, и у Пушкина также есть большое количество произведений, где присутствуют образы, мотивы, так или иначе относящиеся к религии. Возьмем, к примеру, «Станционный смотритель», который является ключевым текстом в Китае: там можно встретить такие выражения, как *день крещения* и *ходить в церковь по воскресеньям* [Конг Линхуэй 2017, 14: 54] – такая терминология в китайской аудитории требует особого пояснения.

Использование компьютерных технологий для демонстрации поможет студентам глубже погрузиться в изучение русской литературы. Для наглядности необходимо продемонстрировать с помощью компьютерных технологий важные русские культурные образы, такие как метель, золотая осень, березы, иконы и др. Кроме того, на занятиях можно проводить лингвистические упражнения, такие как поиск синонимов, разбор сложных слов и т. д. Двухязычное преподавание – лучший способ преподавания иностранной литературы, русские преподаватели могут повторять ключевую лексику китайского языка в разговорной речи, что помогает углубить понимание учащимися. Условно говоря, китайские преподаватели могут использовать русский язык для преподавания легкого контента, а русский и китайский используются вместе для объяснения трудностей, поощряя учащихся отвечать на вопросы по-русски.

В заключение следует сказать: независимо от того, российский вуз или китайский, преподаватели должны в полной мере учитывать различия между двумя странами – Китаем и Россией, национально-культурные особенности китайских студентов и неразрывную связь между литературными курсами и курсами преподавания русского языка при преподавании русской литературы.

Литература

Ван Шуфу. Множественные ценности русской литературы в средней школе / Ван Шуфу // Преподавание языка и исследования. - 2010. - № 19. - С. 75-78.

Конг Линхуэй. Религиозные истоки литературных произведений Пушкина - на примере «Станционный смотритель» / Конг Линхуэй // Советники фермеров. - 2017. - № 14. - С. 54.

Чжан Тин. Одиночка, идущий на краю времен - о модернистской эстетике образа «лишнего человека» Юй Дафу / Чжан Тин // Северная литература. - 2017. - № 2. - С. 1.

Некоторые аспекты работы с синонимами в контексте иноязычной подготовки переводчиков

перевод, иноязычная подготовка переводчиков, синонимы, смысл

Синонимы представляют собой слова, имеющие сходное денотативное значение, но различающиеся по ряду параметров, таких как коннотации, сочетаемость, стилистическая принадлежность и модели употребления. Важно отметить, что специфика функционирования синонимов определяется именно различительно-дифференцирующими оттенками значения [Брагина 1978], усвоение которых, а также умение адекватно использовать эти знания при речепорождении или речевосприятии на иностранном языке являются основной целью при изучении иноязычных синонимов.

Исследования показывают, что достижение обозначенной выше цели представляет значительную проблему для изучающих иностранный язык, включая даже продвинутых пользователей [Liu, Zhong 2014]. В целом было установлено, что проблемы с синонимами являются причиной до 40 % лексических ошибок [Shalaby et al. 2009]. В частности, отмечается, что студенты:

- а) не имеют четких знаний о различиях синонимов; скорее, они характеризуются размытостью и неконкретностью [Wafa 2018];
- б) затрудняются с выбором нужного синонима конкретном контексте [Khazaal 2019];
- в) ошибочно считают синонимы взаимозаменяемыми [Webb 2007];
- г) делают выбор, обусловленный влиянием интерференции из родного языка, не учитывая несовпадение синонимических рядов в двух языках и объемов значений самих синонимов [Alanazi 2017];
- д) не владеют сочетаемостью слов-синонимов [Григорьева 2005].

Описанные трудности обусловлены тем, что синонимы различаются по ряду параметров, многие из которых не всегда можно четко обозначить. Прежде всего необходимо знание словарной дефиниции, которая описывает основные элементы значения слова. Однако многие авторы отмечают, что знания словарных дефиниций недостаточно для грамотного употребления синонимов [Developing 2015], в силу их частой размытости и неспособности отразить все оттенки значения, недостаточной информации о типичных контекстах функционирования синонима и его сочетаемости.

В контексте преподавания иностранного языка студентам-переводчикам можно сказать, что, будучи студентами лингвистического вуза, они в большинстве своем понимают важность работы не только с двуязычными, но и с толковыми словарями и могут собрать определенную информацию о синонимах. Однако опыт преподавания иностранного языка студентам-переводчикам показал, что они тем не менее могут сталкиваться с несколькими проблемами:

1) могут дать дефиницию, но не могут четко объяснить, чем конкретно один синоним отличается от другого, и затрудняются с выбором синонима в конкретном контексте или делают это интуитивно;

2) могут объяснить различия между синонимами, но на практике не всегда правильно выбирают нужное слово.

Эти наблюдения свидетельствуют о том, что у студентов отсутствует четкое представление о специфике значения и употребления синонимов, они не соотносят их с характерным для них контекстом употребления, смыслом, для выражения которого они могут использоваться. Иными словами, у студентов не вырабатывается «чутье» на употребление синонимов, они не «чувствуют» их и, соответственно, либо выбирают интуитивно, либо начинают анализировать известную им информацию, что тоже далеко не всегда позволяет сделать правильный выбор. В переводческой профессии подобная ситуация может создавать проблемы, поскольку основная задача переводчика – извлечь смысл из воспринятого им текста оригинала, в том числе и имплицитный, подразумеваемый отправителем смысл, а затем адекватно передать его средствами переводящего языка. Неумение подобрать адекватный синоним может привести к потере присутствующих в оригинале элементов смысла или привнесению дополнительных элементов, не заложенных в оригинале, что в любом случае будет означать некачественный перевод.

Решению данной проблемы в рамках занятий по практике иностранного языка в определенной степени может способствовать анализ значительного количества аутентичных предложений, иллюстрирующих использование синонимов в типичных контекстах употребления. При этом необходимо попросить студентов ответить на следующие вопросы.

1. Почему в данном контексте употреблен данный конкретный синоним, а не какой-то другой из имеющегося синонимического ряда?

2. Как его употребление связано с выражаемым в высказывании содержанием и смыслом?

3. Можно ли было использовать вместо данного слова другой синоним? Если нет, то какой элемент смысла был бы утрачен или привнесен? Как бы это повлияло на смысл высказывания?

Подобное целенаправленное соотнесение синонима с его контекстом употребления и смыслом высказывания, в выражении которого он участвует, способствует:

а) накоплению багажа примеров употребления синонима в типичных для него контекстах (лингвистических и экстралингвистических), что в дальнейшем может значительно облегчать подбор синонимов;

б) формированию «образа» синонима, более полному пониманию того, как он «функционирует»;

в) выработке важной для переводчика привычки аналогичным образом спрашивать себя при подборе слов на иностранном языке, какой смысл необходимо выразить и какой синоним для этого будет наиболее уместен.

Таким образом, мы полагаем, что важным элементом работы с синонимами при обучении студентов-переводчиков иностранным языкам является целенаправленное наблюдение за использованием слов-синонимов в типичных для них контекстах, с типичной сочетаемостью и осознанное соотнесение их с заложенным в высказывании смыслом. Такая работа позволит накопить достаточный багаж знаний о реальном употреблении слов с одной стороны, и выработать важные для переводчика привычки при подборе синонимов в иностранном языке с другой.

Литература

Брагина А.А. Синонимы и их истолкование / А.А. Брагина // Вопросы языкознания. - 1978. - № 6. - С. 63-73.

Григорьева А.К. Речевые ошибки и уровни языковой компетентности / А.К. Григорьева // Филологическое образование. - 2005. - № 1/2. - С. 209-216.

Alanazi M. On the Production of Synonyms by Arabic-Speaking EFL Learners / M. Alanazi // International Journal of English Linguistics. - 2017. - Vol. 7 (3). - P. 17-28.

Developing a corpus-based paraphrase tool to improve EFL learners' writing skills / M-H. Chen, S-T. Huang, J. Chang et al. // Computer Assisted Language Learning. - 2015. - Vol. 28 (1). - P. 22-40.

Khazaal E. Investigating and analyzing ESP college students' errors in using synonyms / E. Khazaal // International Journal of English Linguistics. - 2019. - Vol. 9 (5). - P. 328-339.

Liu D. L2 vs. L1 use of synonymy: An empirical study of synonym use/acquisition / D. Liu, S. Zhong // Applied Linguistics. - 2014. - Vol. 37 (2). - P. 239-261.

Shalaby N.A. Analysis of lexical errors in Saudi college students' compositions / N.A. Shalaby, N. Yahya, M. El-Komi // Journal of the Saudi Association of Languages and Translation. - 2009. - Vol. 2 (3). - P. 65-93.

Wafa I.S. Lexical errors of third year undergraduate students / I.S. Wafa // English Language Teaching. - 2018. - Vol. 11 (11). - P. 161-168.

Webb S. The effects of synonymy on second-language vocabulary learning / S. Webb // Reading in a Foreign Language. - 2007. - Vol. 19 (2). - P. 120-136.

Иванова Екатерина Аркадьевна

Власова Мария Евгеньевна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

УДК 372.881.111.1

Особенности обучения английскому языку учащихся младшего школьного возраста в системе дополнительного образования

*обучение английскому языку, младший школьный возраст,
дополнительное образование*

На сегодняшний день в России высоко востребовано дополнительное образование (ДО) в сфере иностранных языков, поскольку зачастую для полного усвоения знаний и развития иноязычной коммуникативной компетенции отведенного количества учебных часов в системе общего образования недостаточно. В Санкт-Петербурге функционирует более 300 негосударственных студий английского языка для детей и школьников. Данные студии и центры специализируются на групповых и индивидуальных занятиях, наполняемость групп в среднем от 4 до 10 человек, группы открываются в течение года. Также курсы английского языка для детей предлагаются в более чем 70 муниципальных и районных центрах образовательно-досугового типа, домах детского творчества.

Согласно закону «Об образовании» (2012 г.), дополнительное образование направлено на развитие творческих способностей учащихся, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном и нравственном совершенствовании. Главной целью ДО является гармоничное и всестороннее развитие ребенка. В рамках ДО важно создать такое пространство, в котором учащиеся получают возможность определить и раскрыть свои индивидуальные способности.

Данное исследование посвящено развитию англоязычных навыков говорения у учащихся младшего школьного возраста. Для наиболее эффективной организации учебного процесса необходимо учитывать психофизиологические особенности данной возрастной группы. Такие психические функции, как память, внимание, воображение, являются в большей степени произвольными, учащимся свойственен высокий уровень подвижности, низкая продолжительность концентрации внимания. Мотивация к деятельности основывается на положительном эмоциональном отклике, поскольку волевая сфера еще сформирована слабо. Это период активного развития сенсорного восприятия, оперативной памяти, навыков коммуникации [Мухина 1997: 249].

Упражнения, направленные на развитие устных речевых навыков, должны быть организованы в соответствии с ведущими сензитивными видами деятельности - игровой, творческо-конструкторской (раскраска, лепка, аппликации), активной физической подвижности (упражнения, не-

сложные танцы). Учащимся этой возрастной группы свойственно заучивание готовых фраз и клише, а также воспроизведение в той же форме и заданном порядке [Солонцова 2015: 289]. Следовательно, упражнения, направленные на развитие навыков говорения должны быть ориентированы на введение фиксированных фраз и их тренировку в рамках краткого диалога в созданной педагогом ситуации общения (игра, инсценировка, фронтальный опрос).

Разыгрывание диалогов в игровой форме способствует повышению интереса к занятиям, формированию ассоциативных связей, образному мышлению, поскольку учащимся данного возраста свойственно идентифицировать себя с персонажами сказок, игр, мультфильмов. У учащихся начальной школы (8-11 лет) на передний план выходит учебная мотивация, повышается значимость общения, одобрения окружающих, развивается чувство долга. Игровая деятельность на данном этапе должна обладать более практическими и менее фантазийными характеристиками и способствовать развитию навыков [Петрова и др. 2019: 245].

Для обучения детей младшего школьного возраста в системе ДО в Санкт-Петербурге часто используются такие учебно-методические комплексы, как Kid's box (Cambridge University Press), Family and Friends (Oxford University Press) и Fly High (Pearson Longman). Эти учебные пособия разработаны с учетом возрастных особенностей учащихся, имеют красочное оформление, обладают коммуникативной направленностью и включают большой объем заданий на развитие навыков говорения. В комплексы входят разнообразные дополнительные ресурсы, дающие возможность увеличения разговорной практики.

Важным условием организации процесса обучения иностранному языку в системе ДО является обоснованный отбор и применение вспомогательных учебных средств наряду с основным учебно-методическим комплектом, понимание педагогом целесообразности планируемой деятельности и способности прогнозировать результаты работы. Следует учитывать, что игра, оставаясь одной из ведущих видов деятельности для учащихся младшего школьного возраста, должна обладать чертами учебной деятельности и способствовать развитию реальных личностных и учебных навыков.

Стоит отметить высокую функциональность применения дополнительного учебно-игрового реквизита. На этапе закрепления материала учащимся зачастую сложно самим инициировать устное высказывание. Введение в процесс игровых элементов с мячом способствуют повышению вовлеченности, поскольку в силу сензитивных особенностей учащиеся активно вовлекаются в игру – начинают стремиться поймать мяч и одновременно ответить на вопрос педагога. Аналогичную функцию могут выполнять лексические карточки, игральные кубики или игрушки-персонажи, с помощью которых может быть организована устная речевая практика, направленная на тренировку, закрепление и применение изучаемой

лексико-грамматической темы при помощи игровых приемов, активизирующих речь учащихся.

Поскольку одним из ведущих принципов образовательного процесса в ДО является принцип инновации, то есть привнесения новизны в любой элемент процесса, то наиболее значительным шагом обновления системы ДО стала информатизация образования – «обеспечение сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания» [Троицкая 2020: 7]. Для учащихся младшего школьного возраста можно использовать учебно-образовательные ресурсы, разработанные некоммерческим подразделением Кембриджского университета *Cambridge Assessment English*, включающие обучающие аудио и видео, подвижные песни, лексические карточки, раскраски, а также интерактивные онлайн-упражнения и тематические рабочие листы с готовым комплексом упражнений. Широкое многообразие материалов, направленных на продуктивную речевую практику, представлено международным образовательным проектом для учащихся дошкольного и младшего школьного возраста, изучающих английский язык *Learn English Kids*. На сегодняшний день в России создан ряд электронных ресурсов, предлагающих учебно-методические разработки, охватывающие темы, которые соответствуют дошкольному и школьному уровню владения английским языком. Как правило, учебно-методический материал создается и оформляется профессиональными преподавателями, методистами и дизайнерами, что обуславливает образовательную ценность разработок.

Перечисленные выше особенности обучения английскому языку младших школьников и учебно-методические материалы были использованы при организации учебного процесса в ГБУ ДО ЦДЮТТ «Охта» (Санкт-Петербург). В целях проверки эффективности используемых методов и приемов обучения были разработаны типовые занятия для курса «Английский язык для школьников». Занятия проводились в группе из 4 младших школьников, ранее не изучавших английский язык. Поскольку обучение в рамках ДО ориентировано на общее развитие учащихся, оценивался ряд параметров, объединенных в три категории: личностная, метапредметная и предметная подготовка. Диагностика образовательных возможностей проводилась в 2022 г. в два этапа – в начале обучения и в конце первого года обучения. Личностный и метапредметный уровень готовности оценивался педагогом с помощью таких методов, как наблюдение и беседа. Поскольку учащиеся ранее не изучали английский язык, предметная готовность перед началом обучения была оценена в ходе учебного общения на первом уроке. Итоговая предметная диагностика включала такие методы оценивания, как тестирование, устный опрос на английском языке по изученным темам с использованием учебного реквизита, а также наблюдение и оценка деятельности на уроке – правильность

ответов, включенность в учебный процесс, общий уровень усвоения материала в течение учебного года.

Согласно результатам диагностики, по окончании первого года обучения уровень образовательных возможностей учащихся значительно повысился относительно результатов, полученных в начале года по каждому параметру. В рамках исследования необходимо отметить повышение уровня развития навыков говорения на английском языке. Данный уровень повысился у всех четырех учащихся - по итогу обучения показатели выросли с низкого уровня (1 балл - «отсутствие или несформированный навык») до высокого (3 балла - «грамотно формулирует речь в соответствии с правилами составления повествовательных, вопросительных и отрицательных предложений, знает и применяет лексику по изученным темам, ошибки в речи отсутствуют или присутствуют незначительные ошибки»). У трех обучающихся уровень повысился до высокого, у одного учащегося - до среднего, причиной чего являлось нерегулярное посещение занятий, тем не менее также наблюдается качественное улучшение образовательных возможностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация учебного процесса с опорой на ведущие сензитивные периоды учащихся, а также речевая практика, организованная в форме игры с задействованием учебно-игрового реквизита, значительно повышает включаемость ребенка в выполнение устных речевых упражнений, тем самым способствуя формированию иноязычной коммуникативной компетенции и формируя мотивацию к обучению.

Литература

Мухина В.С. Возрастная психология: учебник для студентов высших учебных заведений / В.С. Мухина. - М.: Академия, 1997. - 432 с.

Петрова С.Ф. Психологический аспект обучения английскому языку детей дошкольного возраста / С.Ф. Петрова, М.И. Андросова, Т.А. Мохначевская // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 64 (1). - С. 244-246.

Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): Учеб. для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образоват. учреждений / Л.П. Солонцова. - Алматы: Эверо, 2015. - 373 с.

Троицкая Е.А. Информационные технологии в учебном процессе: учеб. Пособие / Е.А. Троицкая. - Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. - 166 с.

Иванова Лолита Сергеевна
Шостак Екатерина Владимировна
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
УДК 372.881.111

Формирование фонетического навыка в испанском языке у студентов-лингвистов посредством технологии искусственного интеллекта

*искусственный интеллект, образовательная технология,
фонетический навык*

В последние годы наряду с различными цифровыми инструментами стал широко использоваться искусственный интеллект, поскольку он предстает неким «вызовом» ввиду своей новизны, а также может стать катализатором радикальных изменений во всей сфере образования.

При этом применение искусственного интеллекта уже довольно долго практикуется такими корпорациями, как *Google* (распознавание речи посредством голосового помощника *Google Assistant*; всплывающие подсказки при написании текста писем и автоматическое блокирование спама в почте *Gmail*; распознавание изображений при использовании *Google Photo*; и т. д.) и *Яндекс* (голосовой помощник *Алиса*; алгоритмы поиска и т. д.) [Барщевский 2023]. Среди областей применения искусственного интеллекта можно выделить моделирование – разработку симуляторов (к примеру, авиационный тренажер, симулирующий процесс полета и использующийся в процессе обучения пилотов); робототехнику – создание современных роботов, применяющихся в большей мере в отраслях промышленности с целью освобождения человека от опасной работы и рутинных операций; медицину – искусственный интеллект способствует не только повышению точности диагностики, но и разработке наиболее эффективных лекарственных препаратов [Мурзина, Долженкова 2017].

Под искусственным интеллектом, используемым в качестве образовательной технологии, принято понимать **технология**, которой свойственны способность к самообучению, самостоятельность вынесения решения, осуществление действий согласно тому или иному алгоритму; **источник данных**, посредством использования которого можно формировать и развивать знания, умения и навыки, необходимые при осуществлении иноязычной речевой деятельности.

Использование такого вида технологии способствует формированию и развитию таких умений обучающихся, как самостоятельное обучение, практическое применение полученных умений с целью выполнения задач в рамках профессиональной деятельности [Костюкович 2023].

Упомянутые выше характеристики искусственного интеллекта, рассматриваемого в качестве образовательной технологии, делают его в дей-

ствительности ценным ресурсом для вовлечения в процесс обучения иностранному языку, поскольку язык является сложным аспектно-комплексным процессом, одновременно задействующим четыре вида речевой деятельности (чтение, письмо, говорение и аудирование), что требует усилий со стороны субъектов обучения.

В обучении иностранным языкам уже применяются нейросети, подобные ресурсу Perplexity (<https://www.perplexity.ai/>), где пользователь может на английском ввести тему или поставить задачу (например, “a text in Spanish about weather / hablar del clima en español”), и нейросеть на основе выбранных ею ресурсов составит текст на испанском языке (или указанном языке) по запросу пользователя; нейросеть также предоставит метаинформацию, а именно перечень вокабуляра, необходимого для составления текста на указанную тему.

Данный ресурс может быть использован для обучения лексике или грамматике, а также для формирования речевых продуктивных умений (например, письмо – обучающийся имеет возможность составить свой текст на основе текста, сгенерированного нейросетью) и речевых рецептивных умений (например, чтение – обучающийся может тренировать чтение на основе составленных нейросетью текстов). Также подобные ресурсы могут быть использованы преподавателем в ходе подготовки к парам, составления учебных материалов и т. д.

В данной статье мы хотели бы акцентировать внимание на использовании искусственного интеллекта для формирования фонетического навыка. Фонетические навыки, делящиеся на две группы навыков – слуховые (то есть рецептивные, восприятие звуков) и звукопроизводительные (то есть продуктивные, воспроизведение звуков), чрезвычайно важно учитывать при обучении любому иностранному языку, поскольку недостаточная их сформированность повлечет за собой отклонения от произносительной нормы, при которых коммуникация может быть нарушена или вовсе не может быть осуществлена.

Фонетические ошибки влияют не только на говорение, но и на аудирование. Это можно объяснить тем, что во время прослушивания текста учащийся проговаривает услышанную информацию во внутренней речи – таким образом, несформированные фонетические навыки порождают разнонаправленность воспринимаемой на слух речи и ее фиксации на бумаге. Однако, как ни странно, фонетические ошибки воздействуют в равной степени как на устную, так и на письменную коммуникацию. И чтению, и письму сопутствует озвучение или же проговаривание текста. При чтении возникновение фонетических ошибок препятствует полному пониманию читаемого текста ввиду снижения концентрации, вызванного сбитым ритмом, в то время как при письме такого рода ошибки способствуют появлению грамматических ошибок, что так же приводит к нарушению коммуникации.

Следовательно, для дальнейшего осуществления успешной коммуникации, как устной, так и письменной, формирование фонетических

навыков является крайне важным компонентом, который следует учитывать при обучении иностранному языку [Щукин, Фролова 2015: 106].

Рассмотрим два ресурса нейросетей, которые можно использовать для озвучки текста на иностранном языке. Одним из синтезаторов речи, используемых в том числе для озвучки текста, является Zvukogram – отечественная разработка, интерфейс на русском языке. Второй сервис для озвучивания текста – NaturalReaders, разработанный за рубежом. Использовать можно лишь онлайн, скачать аудиозапись не представляется возможным. Оба сервиса предоставляют схожее озвучивание текста, примерно одинаковое и по темпу, и по интонации.

На уровне изучения языка B1 также возникает необходимость в формировании и оттачивании фонетического навыка. Продиктована эта необходимость тем, что на этом уровне студентам приходится работать с большим количеством текстов и наращиванием вокабуляра, который состоит из новых – как правило – более сложных слов, произношение которых хоть и должно быть интуитивно понятно в испанском языке (в отличие от английского языка), но не всегда очевидно. Часто требуется проверка произношения по словарю, прочитывание по слогам нового слова, выявление слога, на который приходится ударение в слове, фразового ударения, ритмических групп, – все эти действия требуют дополнительных усилий со стороны субъектов обучения: студенты вынуждены потратить время на поиск информации, преподаватель – на объяснения и дополнительное отслеживание произносительных ошибок со стороны обучающихся. Озвучка текста посредством нейросети делает возможным прослушивание текста, лишённого оригинального звукового сопровождения.

Для целей формирования фонетического навыка в испанском языке у студентов-лингвистов с помощью технологии нейросетей была разработана следующая система упражнений.

Как правило, при обучении чтению или аудированию выделяют три этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Уникальность технологии нейросетей позволяет в некотором роде совместить обучение двум видам речевой деятельности – аудированию и чтению. Фонетическое сопровождение уместно на предтекстовом и послетекстовом этапах.

На предтекстовом этапе обучающимся предлагается прослушать аудиотекст без визуальной опоры. Это тренирует аудирование и позволяет настроиться на текст, с которым предстоит дальнейшая работа. Преподавателем заранее подбирается текст для чтения (на уровне B1) и загружается на сайт для создания соответствующего аудиотекста.

Далее, также на предтекстовом этапе студентам предлагается во второй раз прослушать аудио вместе с текстом. Это учебное действие позволяет сопоставить звучание слов с их графическим обликом, что в дальнейшем уменьшает вероятность ошибок в произношении при работе с текстом, то есть формирует слуховой навык. Текстовый этап может быть реализован в традиционном формате.

На послетекстовом этапе студентам предлагается прослушать текст вместе с визуальной опорой еще один раз, а затем прочитать этот текст вместе с диктором в режиме эхо-повтора (известное упражнение, заимствованное из практики обучения синхронному переводу). Таким образом, дидактическая полезность упражнения сводится к формированию произносительного навыка.

Преимущества предлагаемой системы видятся нам в том, что, во-первых, увеличивается возможность для более точного формирования фонетических навыков, во-вторых, сокращается время на поиск информации (нет необходимости отдельно искать слово в словаре и проверять произношение - даже в испанском языке, несмотря на однозначность правил чтения, у студентов в речи частотны фонетически ошибки в ударениях и произнесении некоторых буквосочетаний; в преподавании английского и французского языков это было бы еще более применимо), а в-третьих, повышается уверенность обучающихся в качественном освоении материала и в своих способностях, что также является немаловажным психологическим фактором.

Практическая ценность предлагаемой системы упражнений усматривается в том, что она может быть адаптирована под другие языки, а также с относительной легкостью применима в учебном процессе.

Литература

Барщевский Е.Г. Использование искусственного интеллекта / Е.Г. Барщевский // EESJ. - 2023. - № 3 (2). - С. 56-58.

Костюкович Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в ВУЗе // Современное педагогическое образование. - 2023. - № 1. - С. 492-496.

Мурзина Д.О. Применение систем искусственного интеллекта / Д.О. Мурзина, И.В. Долженкова // Форум молодых ученых. - 2017. - № 12. - С. 1313-1316.

Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. - М.: Издательский центр «Академия», 2015. - 288 с.

Онлайн-обучение осмысленному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе

*правительственная программа, онлайн-обучение,
осмысленное чтение*

Обучение чтению на иностранном языке в течение практически всего доперестроечного периода являлось приоритетом в системе иноязычной подготовки в неязыковом вузе. Такое внимание к данному виду речевой деятельности объяснялось отсутствием возможности зарубежных контактов для подавляющего большинства населения России и ограниченным доступом для него к аудио- и аудиовизуальным иноязычным источникам. Первоначально чтение на иностранном языке осуществлялось на материале художественной и популярной научно-технической литературы, затем оно стало профессионально ориентированным. Уже тогда в целях облегчения и ускорения процесса развития умений и навыков чтения на иностранном языке на занятиях в вузах использовались технические средства (кодоскоп, диапроектор и т. п., а впоследствии – компьютер), являвшиеся прообразом современной цифровизации учебного процесса. Исследователи сравнивали эффективность традиционного (без технических средств) и технологичного (с применением таковых) обучения иноязычному чтению, а также сопоставляли эффективность различных технических средств относительно друг друга. Эксперименты проводились со всеми видами чтения (ознакомительным, изучающим, просмотровым, поисковым). Их результаты (достигнутая скорость чтения на иностранном языке и процент понимания прочитанного) убедительно доказали перспективность использования компьютера на всех типах занятий (как аудиторных, так и внеаудиторных), но одновременно выявили, что умения и навыки, выработанные при чтении с экрана, не переносятся автоматически на печатный текст, а содержание оцифрованного текста запоминается учащимися менее подробно и сохраняется в их памяти меньший период времени [Кожевникова 1991]. Как показывают новейшие отечественные и зарубежные наблюдения, прошедшие десятилетия и переход к всеобщей цифровизации не принесли существенных изменений в усвоение иноязычных текстов студентами: они в еще большей степени, чем предшествующие поколения сталкиваются с проблемой ускользания от них содержания и быстро забывают извлеченную фактическую информацию [Кожевникова 2016]. Такое явление характерно не только для России, но в равной степени для других стран [Dale 2017; Lewis 2009]. Обращая особое внимание на актуальность чтения на иностранном языке для современного специалиста, Московское правительство создало в 2021 г.

специальный проект образования, направленный на обучение осмысленному чтению, подразумевающий привлечение как печатных, так и онлайн-ресурсов [Проект 2021]. Оба вида ресурсов ориентированы на применение разнообразных (в нашем случае – профессионально ориентированных) текстов для чтения, анализ их логической структуры, развитие концентрации внимания обучаемых на содержании текста в любых условиях обучения (в аудитории, дома, в офисе, в поезде, кафе), определение ими ключевых мыслей текста и выявление подробностей и т. п. Иными словами, правительственное задание сконцентрировано на смысловой стороне чтения и путях превращения его в активную познавательную деятельность учащегося. Первоначально ориентированный на среднюю школу, образовательный проект 2021 г. сразу же нашел внедрение на кафедре «Иностранные языки» Московского технического университета связи и информатики в силу полного соответствия сфере ее научных интересов: кафедра десятилетиями занимается дистанционным, онлайн и комбинированным обучением студентов разным видам иноязычной речевой деятельности, в том числе – чтению.

Правительственный проект не исключает все предшествующие методические исследования в области развития различных видов чтения на иностранном языке. По-прежнему осталась актуальной работа над языковым материалом: определение различных трудностей усвоения лексического и грамматического материала обучаемыми и разработка серий соответствующих тренировочных упражнений, усвоение студентами структуры иноязычных предложений, работа над терминологией, формирование читательских компетенций, соответствующих видам чтения. Но в нем наряду с рецептивными активностями, присущими чтению как рецептивному виду речевой деятельности, присутствуют активности креативные, способствующие развитию логического и критического мышления, формированию умений устной и письменной презентации результатов работы с иноязычным текстом, привлечению внимания студентов к внетекстовым элементам, установлению их взаимосвязи с содержанием текста, тренировке проведения диалога и дискуссии на основании прочитанного. Таким образом, предусмотрено целенаправленное овладение важнейшими для будущего специалиста умениями и навыками.

На основании вышесказанного правильным будет определить осмысленное чтение как проект-конструктор, позволяющий работать с самыми различными видами текстов, быстро анализировать и понимать суть информации, критически и логично мыслить.

Актуальность онлайн-обучения осмысленному чтению обусловлена склонностью современных студентов к дистанционной работе (по данным ВЦИОМ, 82 % молодежи считают такой формат удобным, 60 % полагают, что могут более успешно организовать учебный процесс дистанционно, 30% предпочитают комбинированный формат), а также к аудиторной работе в компьютерном классе и самостоятельной работе (под руководством преподавателя и без него) с аудиовизуальной техникой. Косвенным

подтверждением тенденции является наличие различного рода алгоритмов, помогающих обучаемым выявить потенциально интересную для них публикацию в интернете на основе нескольких параметров: время появления текста, автор, написавший материал, ключевые слова и заголовок.

По количеству запросов можно прогнозировать популярность статьи, ее значимость в профессиональной сфере и в дальнейшем рекомендовать для чтения (с соответствующими заданиями) более широкому кругу учащихся.

В ходе двухгодичной реализации осмысленного чтения в нескольких опытных группах 1-2 курсов очного обучения в Московском техническом университете связи и информатики использовался базовый учебник «Английский язык для университетов и институтов связи» (автор Т.В. Кожевникова), учебные и учебно-методические пособия того же автора как в печатном, так и в оцифрованном формате и материалы из Интернета. Результаты показали значительный прогресс по сравнению с традиционным развитием чтения на иностранном языке (как по печатным, так и по оцифрованным материалам).

Литература

Кожевникова Т.В. Экспериментальное определение эффективности использования технических средств в обучении чтению на иностранном языке (английский язык, неязыковой вуз) / Т.В. Кожевникова: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 438 с.

Кожевникова Т.В. Развитие умений профессионально ориентированного онлайн-чтения в неязыковом вузе / Т.В. Кожевникова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2016. – № 1 (830). – С. 150-158.

Проект «Осмысленное чтение» // Городской методический центр [сайт]. – М., 2021. – URL: [mosmetod.ru/files/Осмысленное чтение/](http://mosmetod.ru/files/Осмысленное_чтение/) Методические рекомендации (дата обращения: 01.09.2023).

Dale J. Teaching language with technologies: tools that help students become fluent / J. Dale // The Guardian - May 13. - 2017. - URL: theguardian.com (дата обращения: 01.09.2023).

Lewis G. Brining technology into the classroom / G. Lewis. - Oxford: Oxford University press, 2009. – 96 p.

Компанеева Людмила Геннадьевна
Гуляева Евгения Вячеславовна
Гавриш Алеся Дмитриевна
Волгоградский институт управления - филиал Российской
Академии народного хозяйства и государственной службы
УДК 378.147

Цифровая дидактика заочного обучения иностранному языку в неязыковом вузе

*цифровые технологии, цифровая дидактика, иностранный язык,
заочная форма обучения, Moodle, магистранты*

Одной из основных тенденций развития современного общества является стремительное внедрение цифровых технологий во все социальные сферы жизни, в том числе в образование, что привело к возникновению самостоятельной отрасли педагогики – цифровой дидактики. В рамках этой научной дисциплины изучаются особенности организации и реализации учебного процесса в условиях цифровой образовательной среды, исследуются возможности использования цифровых средств обучения в образовательном процессе, а также разрабатываются и совершенствуются современные обучающие системы [Скачкова 2022: 30].

В настоящее время цифровые технологии и средства активно используются в обучении иностранным языкам, в том числе в заочной форме обучения. Можно отметить, что данная форма обучения имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при планировании и разработке учебного процесса. К примеру, немаловажным является тот факт, что студенты заочной формы обучения, как правило, имеют ограниченное количество времени для контактных занятий с преподавателем и большое количество часов, выделенных для самостоятельной работы. Именно она является главным источником и резервом повышения качества подготовки выпускников. Особенности организации самостоятельного обучения иностранному языку заключаются в профильной подготовке студентов по выбранной ими специальности [Коршунова 2020: 263]. Помимо этого, студенты заочной формы обучения имеют разный уровень владения иностранным языком и обладают индивидуальными психологическими особенностями; следовательно, необходимо использовать такие технологии, которые позволяли бы дифференцировать обучение.

Буквально несколько лет назад преподавателям вузов зачастую не удавалось успешно организовать самостоятельную работу студентов по иностранному языку, которая в большинстве случаев сводилась к написанию контрольных работ. Студенты не всегда выполняли работы самостоятельно или в срок из-за отсутствия сформированных общих и специальных учебных умений [Пранович 2020: 23]. В наши дни использование

цифровых технологий и электронной виртуальной системы Moodle позволяет организовать самостоятельную работу студентов по иностранному языку в полном объеме, используя разные способы подачи материала и упражнения, направленные на отработку основных речевых навыков и умений.

Цифровые технологии предоставляют широкие возможности для обучения иностранному языку студентов заочной формы обучения. К ним относятся следующие, представленные ниже.

– *Доступ к учебным материалам.* В электронных библиотеках можно найти большое количество учебных материалов для изучения иностранного языка: учебники, учебные пособия, видео и аудиоматериалы, интерактивные упражнения и т. д. Использование данных материалов позволяет студентам самостоятельно изучать иностранный язык в удобное для них время и в комфортном для них темпе.

– *Взаимодействие студентов и преподавателей.* Применение цифровых технологий и средств дает возможность студентам и преподавателям общаться друг с другом в режиме реального времени или в отложенном режиме через форумы, чаты, видеоконференции. Такое взаимодействие позволяет студентам получать необходимую помощь от преподавателей, обмениваться мнениями и решать возникающие вопросы.

– *Оценка результатов обучения.* Выполнение упражнений в форме тестов позволяет немедленно оценить работы студентов и предоставить им обратную связь. Обучающиеся видят неправильно выполненные задания, и им предоставляется возможность сделать упражнение повторно. Количество попыток выполнения упражнений не ограничено. Помимо этого, при выполнении аудио- и видеопражнений для обучения аудированию в системе Moodle студенты могут приостанавливать запись и выполнять упражнения в собственном темпе. Данная система обучения позволяет отслеживать прогресс студентов и своевременно вносить необходимые коррективы в учебный процесс, а также проводить тестирование и оценивать результаты обучения студентов.

В качестве примера приведем опыт обучения английскому языку магистрантов заочного отделения в Волгоградском институте управления – филиале РАНХиГС. В соответствии с учебным планом, у магистрантов юридического факультета 1-го курса на дисциплину «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности» отводится 144 часа, из них 124 часа на самостоятельную работу. Таким образом, обучение иностранному языку в профессиональной сфере происходит у магистрантов практически полностью самостоятельно, но под руководством преподавателя.

Реализация учебного процесса по английскому языку в Волгоградском институте управления осуществляется с применением цифровой образовательной среды вуза. Цифровые материалы для обучения представлены в виртуальной образовательной платформе Moodle. Электронный курс по английскому языку разделяется на несколько тем, соответ-

ствующих рабочей программе дисциплины. Каждая тема содержит несколько элементов: справочный материал, включающий необходимую и дополнительную литературу по теме, лекции по грамматике, задания к практическим занятиям, необходимые материалы из учебника в виде PDF-файлов и разнотипные упражнения в формате тестов.

Основные элементы обучения неизменны: это объяснение, закрепление и контроль. Объяснение, введение новой лексики, ее фонетическая отработка происходят на аудиторных занятиях, либо в системе Moodle с применением видеосюжетов из сети Интернет по данной теме. Например, при введении лексики по теме «Contract Law» используются видеоматериалы, предоставленные сайтом www.VideoVocab.TV. Все материалы размещены в электронном курсе в формате *заданий*, и студенты могут обратиться к ним в любое время с целью как отработать фонетический материал, так и активизировать лексику по теме.

Далее студентам предлагается выполнить электронные упражнения для развития языковых навыков и умений аудирования, чтения и письма, которые выполнены в форме тестов. Так, для активизации лексики по теме «Contract Law» используются тренировочные лексические упражнения следующих видов: на перекрестный выбор; на поиск русских и английских эквивалентов; на соответствие представленного понятия и его определения; на поиск синонимов и антонимов, логических соответствий; на заполнение пропущенных слов в небольших текстах. В соответствующем разделе в формате *лекции* представлен материал для повторения теоретического грамматического материала и упражнения, направленные на развитие грамматических навыков в формате *тестов*. Виртуальная платформа предлагает широкий выбор для составления грамматических упражнений: на определение альтернативного выбора (верно или неверно утверждение), на составление предложений из представленных слов, на замену/ подстановку, упорядочение и др. [Компаньева 2022: 105].

Для развития умений аудирования и чтения также представлены различные виды упражнений, составленные в формате *тестов*. Тип вопроса *Описание* позволяет представить студентам текст или видеоотрывок для изучения в цифровой форме.

Отметим, что чтение является самым востребованным видом иноязычной деятельности у студентов заочного отделения. Далее могут следовать упражнения на определение того, является ли утверждение верным или неверным (True/ False), на выбор/перетаскивание пропущенных слов или предлогов в предложениях из текста, на подбор заголовков к абзацам текста, на соответствие частей предложений и т. п.

Также в курсе представлено некоторое количество упражнений, нацеленных на развитие умений письма. К примеру, студентам предлагаются упражнения на определение типа письма или типа письменного высказывания, на распределение правильного порядка предложений или абзацев в представленном письме или эссе, на заполнение CV (то есть резюме) и различных типов простых юридических документов.

Безусловно, развитию умений говорения в процессе самостоятельной работы невозможно уделить должного внимания. Однако выполнение подготовительных языковых и речевых упражнений по чтению и аудированию в системе Moodle освобождает время для проведения дискуссий в процессе аудиторных занятий. Темы и список предполагаемых вопросов предстоящих дискуссий, а также метакоммуникационные средства и клише размещены в формате заданий в электронной системе.

Таким образом, цифровые технологии предоставляют широкие возможности для повышения эффективности обучения иностранному языку студентов заочной формы обучения. Использование современных образовательных технологий позволяет студентам самостоятельно изучать иностранный язык в удобное для них время, в удобном темпе и с учетом их индивидуальных потребностей, а преподавателю, в свою очередь, помогает корректировать процесс освоения студентами знаний и верно оценивать их результаты.

Литература

Компанеева Л.Г. Влияние пандемии на изменение форм и методов работы при обучении иностранному языку в вузе / Л.Г. Компанеева // Основные проблемы современного языкознания: сб. статей XIV МНПК. - Астрахань: Астраханский гос. ун-т, 2022. - С. 101-109.

Коршунова Е.С. Организация самостоятельной работы магистрантов по английскому языку в неязыковом вузе / Е.С. Коршунова // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы VI МНМК. - Омск: Филиал ВА МТО в г. Омске, 2020. - С. 262-266.

Пранович С.И. Основные положения, обеспечивающие эффективность организации самостоятельной работы магистров в области иноязычного образования / С.И. Пранович // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. - 2020. - № 12. - С. 21-31.

Скачкова Н.В. Использование цифровой дидактики в профессиональном образовании / Н.В. Скачкова // Вестник ТГПУ. - 2022. - № 5 (223). - С. 28-37.

Когнитивная гибкость как фактор развития критического мышления на занятиях по английскому языку в вузе

*критическое мышление, когнитивная гибкость, английский язык,
увеличение словарного запаса, коммуникативные навыки*

Занятия по английскому языку, проводящиеся по коммуникативной методике, представляют собой модель социальной среды, отличающуюся разнообразием заданий – выражением собственного мнения, описанием мыслей, аргументацией своих взглядов посредством содержательного взаимодействия обучающихся друг с другом. Соответственно, одним из условий эффективного общения является способность коммуникантов адаптироваться к разнообразию ситуаций и, что наиболее важно, учитывать варианты и альтернативные формы поведения, чтобы укладываться в рамки различных жизненных ситуаций. Таким образом, когнитивная гибкость выступает ключевым компонентом, допускающим изменение образов действия и приспособление по мере необходимости к ситуации через выбор определенных моделей поведения и языковых средств [Chesebro, Martin 2003: 145]. Например, когнитивная гибкость позволяет говорящим выбирать определенные слова, уместные для конкретной ситуации и ее участников.

Целью исследования является описание когнитивной гибкости и определение ее роли в развитии критического мышления применительно к изучению английского языка, в частности к расширению словарного запаса, а также коммуникативных навыков. Для достижения цели мы ставим следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие критического мышления, частью которого является когнитивная гибкость;
2. Охарактеризовать понятие когнитивной гибкости;
3. Привести пример развития критического мышления студентов, делая фокус на когнитивной гибкости в заданиях на увеличение словарного запаса, а также совершенствование коммуникативных навыков.

Прежде чем дать определение критическому мышлению, стоит ответить на вопрос о том, почему оно так важно для изучающих иностранные языки, в частности английский. Как было сказано выше, занятия по английскому языку по коммуникативной методике готовят обучающихся к тому, чтобы жить в современном мире, стремиться к эффективной коммуникации, где важно быть наблюдателем и видеть любые объекты (будь то факт, человек или данные) с различных точек зрения. Умение мыслить критически также влияет на межличностные навыки людей. Критическое

мышление, а вместе с ним и многосторонний взгляд на объект позволяют обучающимся становиться более открытыми собеседниками, не обремененными предрассудками и способными проявлять эмпатию. Они более склонны к сотрудничеству с другими людьми и готовы принимать и обсуждать их идеи.

Преимущества развития критического мышления варьируются от расширения возможностей обучающихся, как будущих граждан и сотрудников, применять свои знания в новых и меняющихся обстоятельствах [Howells 2018: 5] до использования тех когнитивных навыков или стратегий, которые повышают вероятность желаемого результата, то есть навыков, задействованных в решении задач, формулировании выводов и умозаключений, расчете вероятностей и принятии решений [Halpern, Dunn 2021: 2].

Когнитивная гибкость играет ключевую роль в развитии критического мышления, а именно развитии мысли, умозаключений и приобретении новых знаний, а также оказывает посредничество в социальных взаимодействиях – обмене мнениями и построении согласованных планов действий. С одной стороны, когнитивная гибкость может рассматриваться как способность менять ход мыслей между двумя различными концептами, думать о нескольких концептах одновременно или выбирать среди нескольких репрезентаций одного объекта [Jacques, Zelazo 2005: 54]. С другой стороны, специалисты в области коммуникации относят к когнитивной гибкости составляющую процесса общения, связанную с пониманием коммуникантами альтернатив в определенной ситуации, желанием быть гибким и самоэффективностью, которую человек ощущает, будучи гибким [Martin, Anderson 1998: 4].

Как было отмечено выше, когнитивная гибкость подразумевает способность выбирать среди нескольких репрезентаций того или иного объекта (ситуации), например, в ответ на новые обстоятельства или создавшиеся условия. Такая гибкость связана с изменением фокуса внимания, умением сменить призму, посредством которой воспринимается и анализируется объект. Отметим, что в критическом мышлении важную роль играет и разновидность когнитивной гибкости – концептуальная гибкость – способность переосмысливать, пересматривать сущность понятий. Так, одна и та же ситуация или объект могут быть категоризированы несколькими способами: например, пианино как музыкальный инструмент в концертном зале и как предмет мебели при переезде. Как видно из вышесказанного, чем больше разнообразия человек вносит в свой репертуар категоризации, тем больше он/она готов(-а) быть открытым к различным точкам зрения. Выражая различные взгляды на одну и ту же ситуацию, человек способен понять ее во всем многообразии [Clement 2022: 97]. Далее обратимся к тому, как можно развивать критическое мышление, делая акцент на когнитивной гибкости, а именно категоризации понятий для увеличения словарного запаса студентов и совершенствования коммуникативных навыков.

Одним из примеров того, какие есть возможности для практики развития критического мышления, служит курс по лингвострановедению Великобритании. Его отличительной особенностью является использование принципов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), где формированию мыслительных навыков, особенно навыков мышления высшего порядка, отводится немалая роль. Так, при изучении темы The Tudor Age студенты знакомятся с исторической личностью Елизаветы I, с которой связан расцвет как культурной, так и политико-экономической жизни британского общества. После изучения исторического контекста, а также текста “Elizabeth I. Queen of England” студентам было предложено задание описать ее в 3-4 прилагательных, делая фокус на чертах характера [Greenblatt, Morrill 2023]. Чтобы открыть новые грани знакомых слов, студенты должны были описать каждое прилагательное 3-4 глаголами, то есть показать, в каких действиях оно выражается. Чтобы найти сложные идеи в знакомых концептах, нужно применить навыки критического мышления. Одним из таких способов и является категоризация, выбор подходящих репрезентаций для объекта, в данном случае качеств характера, связанная с умением мыслить при помощи глаголов. Это означает, что перед студентами стояла задача разбить абстрактные понятия на специфические действия, интерпретировать имеющуюся информацию с несколько иной позиции, посмотреть на нее под другим углом. Следовательно, более сложные идеи порождают и более сложные языковые формы (табл. 1).

Таблица 1

Задание, предложенное студентам

<i>smart</i>	<i>persuasive</i>	<i>purposeful</i>	<i>shrewd</i>
think logically and strategically	establish ideas assertively and confidently	never give up and carry on working towards their goal no matter what	develop a wide range of alternatives
generate original ideas	communicate ideas clearly	resilient, in case of failures they bounce back quickly	make a well-informed decision
come up with effective solutions	capitalize on telling vivid stories	determine their goal and take action to achieve it	quickly assess the situation
sort out difficult problems	engage audience with positive body language	power through challenges	pursue the most advantageous course of action

На следующем этапе студентам было предложено обсудить вопрос “Why have you picked these 4 qualities to describe queen Elizabeth I? How did she manifest them?” Студенты опирались на составленные списки глаголов при ответе. Далее тема задания была расширена для вывода в речь представленного языкового материала, который студенты составили с

помощью преподавателя. Затем обучающимся была дана следующая тема для обсуждения “How important are these personality traits in businesspeople?” На следующем занятии в качестве повторения было запланировано обсуждение изученного материала в немного измененном контексте:

- Name 3 things that a purposeful student does,
- Name 3 things that a persuasive speaker does,
- Name 3 things that a shrewd politician does,
- Name 3 things that a smart manager does.

Таким образом, понятия были разобраны на составляющие компоненты, а затем вновь собраны для использования в различных контекстах.

В заключение стоит отметить, что когнитивная гибкость порождает новые идеи и новые языковые единицы. Это позволяет студентам развивать критическое мышление наравне с лексическими навыками, при этом совершенствуя способы коммуникации.

Литература

Chesebro J. The Relationship between conversational sensitivity, cognitive flexibility, verbal aggressiveness and indirect interpersonal aggressiveness / J. Chesebro, M. Martin // *Communication research reports*, 2003. – Vol. 20 (2). – P. 143-150.

Clement E. Cognitive flexibility: the cornerstone of learning Hoboken / E. Clement. - NJ: ISTE Ltd and John Wiley & Sons; London, 2022. - 256 p.

Greenblatt S.J. Elizabeth I / S.J. Greenblatt, J.S. Morrill. – URL: <https://www.britannica.com/biography/Elizabeth-I> (accessed: 16.11.2023).

Halpern D. Critical thinking: a model of intelligence for solving real-world problems / D. Halpern, D.S. Dunn // *Journal of intelligence*. – 2021. – Vol. 9 (22). – DOI: 10.3390/jintelligence9020022.

Howells K. The future of education and skills: education 2030: the future we want / K. Howells. - Paris: OECD, 2018. - URL: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (accessed: 16.11.2023).

Jacques S. On the possible roots of cognitive flexibility / S. Jacques, P. Zelazo // *The development of social cognition and communication* / eds. B.D. Homer, C.S. Tamis-LeMonda. - NJ: Erlbaum, 2005. - P. 53-81.

Martin M. The Cognitive flexibility scale: three validity studies / M. Martin, C. Anderson // *Communication reports*. - 1998. - Vol. 11. - P. 1-9.

Современные методы обучения смысловому чтению на английском языке

*смысловое чтение, преподавание английского языка,
приемы обучения*

Смысловое чтение – это «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации» [Гордеева 2015].

Формирование читательской культуры детей и подростков рассматривается как проблема и нуждается в решении, как считают исследователи Л.Г. Викулова, А.В. Кулешова, А.А. Вяткина [Багатаева: 232]. Одной из ключевых миссий педагога английского языка становится чтение англоязычных текстов и усвоение новых знаний [Викулова, Кулешова, Вяткина 2014: 234]. Обучение смысловому чтению и приобретение данного умения помогает ученикам быстрее обрабатывать и усваивать информацию, что способствует преуспеванию в учебе и будущей карьере. По мнению А.Л. Бердического, И.А. Гиниатуллина и Е.Г. Таревой, «успех обучения чтению в конечном счете определяется целенаправленным формированием достаточного опыта чтения» [Бердичевский, Гиниатуллин, Тарева 2020: 194]. Отметим также, что согласно зарубежным исследованиям восприятия интернет-текстов «79 % пользователей ограничиваются просмотрным чтением и избирательным ознакомлением», что является важной проблемой в контексте обучения чтению на иностранном языке [Викулова, Кулешова, Вяткина 2014: 234].

В преподавании английского языка зачастую преподаватели обращаются к различным методам чтения. Ниже представлены основные виды чтения.

1. Ознакомительное.

Ознакомительное чтение в большинстве случаев применяется для целостного восприятия читаемого текста.

2. Просмотровое.

При просмотрном чтении ключевой задачей читателя становится понимание основной темы текста и главной его идеи.

3. Поисковое.

К поисковому чтению обращаются в том случае, если в тексте необходимо найти какую-либо определенную информацию.

4. Изучающее.

Изучающее чтение является обязательным для полного и детального усваивания текста и всех его частей.

Традиционно обучение навыку смыслового чтения представлено в трех этапах, реализуемых во время урока [Герасимова 2016, 4 (24)].

1. Предтекстовый.

Главная задача данного этапа – подготовить учеников к последующему восприятию и осознанному усваиванию текста. Задания на данной ступени занятия выполняются с целью избавления от языковых трудностей, мотивации учеников к дальнейшей работе и использования их уже приобретенных знаний в рамках новой темы.

2. Текстовый.

Целью текстового этапа является осознание читателями содержание текста. Также им необходимо систематизировать полученную информацию и разобраться, какая для них новая и какая им была известна до этого.

3. Послетекстовый.

Цель упражнений этого этапа - отредактировать понимание прочитанного текста у учеников в соответствии с посылом автора. Подобные задания помогают усвоить прочитанный материал и углубиться его посредством коллективного обсуждения.

На данный момент обучающие стратегии смыслового чтения включают в себя несколько компонентов, представляющих собой различные методы и приемы. Они используются для восприятия и качественной обработки информации, приобретенной во время чтения текста. При выборе какого-либо конкретного метода преподавателю стоит опираться на то, какую задачу ему необходимо выполнить: коммуникативную или познавательную [Блум].

В данной работе подробно будут рассмотрены несколько приемов обучения смысловому чтению на английском языке.

Первый из интересующих методов – «Дерево вопросов». Он может использоваться как в индивидуальной работе, так и в коллективе. Во время его применения обучающиеся визуализируют текст, прочитанный до этого, и концентрируются не на всех его деталях, а только на основных моментах. Перед учениками стоит задача систематизировать новые знания в виде дерева, состоящего из следующих фрагментов, представленных ниже.

1. Крона дерева - вопросы “*What?*”, “*Where?*”, “*When?*” («Что?», «Где?», «Когда?»). Чаще всего ответы на эти вопросы лежат на поверхности, найти их в тексте не составит труда.

2. Ствол дерева - вопросы “*Why?*”, “*How?*” («Почему?», «Как?»). На этом пункте ответы нужно найти как бы «между строк», более детально вчитаться в текст.

3. Корни дерева – “*What did the author want to show in his work*” («Что автор хотел показать в своей работе?»). На данные вопросы ученик формулирует ответы самостоятельно, обращаясь как к тексту, так и к собственному жизненному опыту [Bissell, Lemon 2006, 56 (1)].

Ведущее преимущество этого приема заключается в том, что он позволяет вообразить полученную из текста информацию и суммировать ее.

Следующий метод, рассмотренный в рамках этой работы, – «Кубик Блума». Он был разработан Бенджаминем Блумом – психологом-педагогом родом из Америки [Бердичевский 2020: 194]. «Кубик Блума» представляет из себя процесс обучения, включающий шесть этапов:

- 1) усвоение новых знаний, запоминание определений и фактов;
- 2) осознание и понимание прочитанного материала, его интерпретация, пересказ и объяснение;
- 3) практическое использование новой информации;
- 4) проведение самостоятельного анализа, установка связей, наблюдение за принципами построения;
- 5) планирование дальнейшей работы с учетом приобретенной информации;
- 6) формулировка суждений с учетом новых знаний [Багатаева: 232].

Учитель записывает вопросы и упражнения на говорение на сторонах кубика, после чего подбрасывает его и отдает ученикам. Учащемуся с кубиком нужно придумать и произнести вопрос, соответствующий выпавшей ему стороне кубика, для другого ученика. Из упражнений ученику могут выпасть:

1) вопрос “*Why?*” («Почему?») – задание заключается в том, что участнику необходимо задать вопрос по содержанию текста, так он выясняет причинно-следственную связь;

2) упражнение “*Tell*” («Расскажи») – ученик должен воспользоваться новой информацией: например, воспроизводит названия предметов, указанных в прочитанном тексте;

3) упражнение “*Explain*” («Объясни») – в рамках данного упражнения нужно задать ряд уточняющих вопросов, посредством этого происходит анализ указанной проблемы с разных точек зрения.

В процессе выполнения упражнения педагог задает вопросы, провоцирующие мышление учеников на активную деятельность, и, благодаря его применению, наблюдается прогресс в развитии аналитического мышления.

В заключение необходимо заметить, что современные методы и приемы обучения смысловому чтению вместе с эффективными методами развития других языковых навыков (аудирования, письменной и устной речи) значительно улучшают процесс обучения иностранным языкам.

Литература

Багатаева Е.Т. Стратегии смыслового чтения. Работа с текстами на уроках английского языка / Е.Т. Багатаева // Открытый урок. Первое сентября. - 12.03.2019. - URL: <https://urok.1sept.ru/articles/673435>. (дата обращения: 05.10.2023).

Бердичевский А.Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: Учебное пособие для повышения квалификации преподавателей иностранного языка в вузах и для магистрантов - будущих преподавателей вузов / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, Е.Г. Тарева. - 2-е издание, стереотипное. - М.: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2020. - 368 с.

Блум Бенджамин // Википедия - свободная энциклопедия. - Сан-Франциско: Фонд Викимедиа, 2023. - URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Блум,_Бенджамин (дата обращения: 05.10.2023).

Викулова Л.Г. Формирование коммуникативного пространства для детей и подростков: иллюстрированный журнал (на материале французской прессы) / Л.Г. Викулова, А.В. Кулешова, А.А. Вяткина // Активные процессы в социальной и массовой коммуникации: коллективная монография / ответственные редакторы и составители Н.В. Аниськина, Л.В. Ухова. - Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2014. - С. 231-249.

Герасимова С.А. Архитектоника индивидуально ориентированного учебника иностранного языка / С.А. Герасимова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. - 2016. - № 4 (24). - С. 95-103.

Гордеева И.В. Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка / И.В. Гордеева // Молодой ученый. - 2015. - № 19 (99). - URL: <https://moluch.ru/archive/99/22317/> (дата обращения: 05.10.2023).

Bissell A.N. A New Method for Assessing Critical Thinking in the Classroom / A.N. Bissell, P.P. Lemon. - BioScience. - Vol. 56 (1). - January 2006. - P. 66-72. - URL: [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2006\)056\[0066:ANMFAC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2006)056[0066:ANMFAC]2.0.CO;2) (дата обращения: 06.10.23).

Кулькова Мария Александровна
Нуриева Алсу Рамилевна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 372.881.111.1

Особенности развития лексической компетенции с помощью технологии геймификации на среднем этапе обучения английскому языку в школе

геймификация, лексическая компетенция, цифровые технологии, игровые технологии, английский язык

Интенсивное развитие виртуального игрового медиапространства в условиях формирования сетевого образовательного контента обусловило активное использование игровых технологий в учебном процессе. Элементы геймификации способствуют качественному видоизменению способа организации образовательной деятельности.

Целью данного исследования является разработка системы упражнений с помощью элементов геймификации для развития лексической компетенции при обучении английскому языку в школе.

Понятие «геймификация» активно входит в педагогическую терминологию. По мнению П.В. Храмкина, «геймификация в обучении – это использование игровых правил, используемых в современных онлайн-играх, для мотивации учащихся и достижения реальных образовательных целей в курсе изучения учебного предмета» [Храмкин 2022]. Другие ученые описывают геймификацию как систематично применяемый способ организации образовательного процесса, основанный на цифровых и игровых технологиях [Геймификация 2022: 601].

Методисты считают целесообразным выделять три этапа развития иноязычной лексической компетенции: введение и семантизацию лексики, организацию целенаправленной тренировки и этап формирования лексических навыков [Соловова 2022: 135].

В ходе настоящего исследования нами был разработан комплекс упражнений для развития иноязычной лексической компетенции с помощью применения технологии геймификации к разделу «Ecology», который является дополнением к учебно-методическому комплексу «Английский язык» авторов О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой для VI класса. В лексический состав изучаемого раздела вошли следующие лексемы: *energy, a picnicker, a mess, a disaster, a can, a pile / to pile, to clear, a shock, to spoil*.

Для семантизации лексики мы выбрали платформу *LearningApps* [LearningApps.org]. С помощью шаблона была создана игра «Отметь слова» [<https://learningapps.org/watch?v=p6v6261fc23>]. Суть игры заключается в том, что ученикам предлагается нажимать на картинку и определить, что там изображено. Данное упражнение является наглядным материалом и вызывает интерес обучающихся к теме урока.

После введения необходимых лексических единиц учителю необходимо подобрать задания для проверки понимания и распознавания форм изучаемых слов.

На данном этапе мы посчитали целесообразным использовать платформы *Lumio* [Lumio], *Learning Apps* и *Wordwall* [Wordwall]. Для проведения игры «Найди пару» [https://suite.smarttech.com/share/4a128f0b-75f4-490e-a74d-713ce0cfb9c4] необходимо поделить класс на пары. Используя гаджеты, ученики открывают картинки со словами и выражениями. Их задача – найти пары с синонимичными значениями. В процессе игры дети учатся работать в команде и запоминают определения слов и их синонимы (рис. 1).



Рис. 1. Игра «Найди пару» (на платформе *Lumio*)

Для создания игры «Распредели слова» нами был использован шаблон платформы *LearningApps* [https://learningapps.org/watch?v=pxhka19nn23]. Ход игры заключается в следующем: ученики выполняют задание на интерактивной доске. Им необходимо распределить все слова на 3 категории: существительные, глаголы и прилагательные. Форма работы – парная или групповая. Кроме того, для запоминания слов в единстве с его произносительной формой нами было придумано задание на шаблоне «Случайное колесо» [https://wordwall.net/ru/resource/56191022]. В ходе выполнения этого задания к доске выходит Ученик 1 и крутит колесо. Далее он должен правильно прочитать это слово по транскрипции, остальные дети повторяют за Учеником 1. Игра проводится под руководством педагога.

Для закрепления новой лексики можно провести игру «Угадай слово» (на платформе *LearningApps*) [https://learningapps.org/watch?v=penvwta3a23].

На SMART-доске учитель выводит определение слова, а ученики должны отгадать его и орфографически правильно написать (рис. 2).

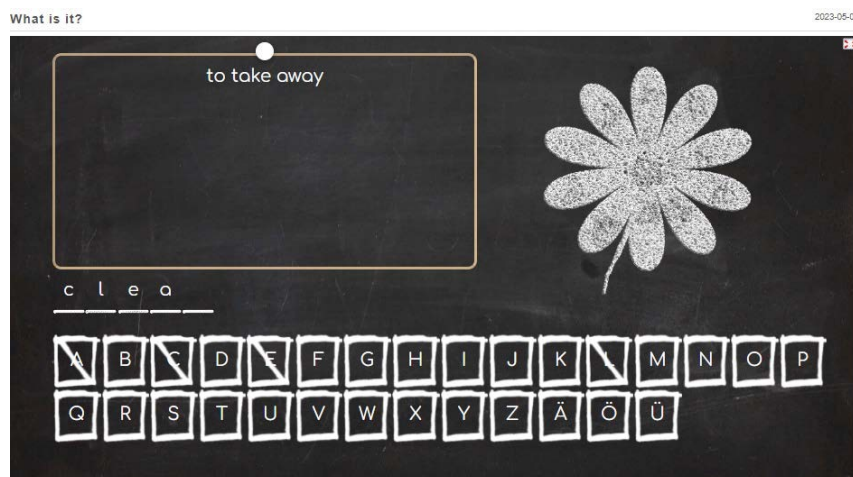


Рис. 2. Игра «Угадай слово» (на платформе *LearningApps*)

После того, как ученики научатся графически и фонетически различать изучаемую лексику, а также запомнят значения слов, учитель переходит к этапу формирования лексических навыков.

Игра «Яблочное варенье» (на платформе *LearningApps*) [<https://suite.smarttech.com/share/2f4efc86-fa92-4dc7-9f3d-3bdb7c3dfb73>] направлена на развитие контекстуального понимания значения слова. Ребенку предлагается заполнить пропуски в предложениях, выбрав нужное слово из списка. Игру можно проводить индивидуально (если есть необходимое количество гаджетов) или в команде.

На уровне предложений можно рекомендовать проведение игры «Распутать» [<https://wordwall.net/ru/resource/56191186>]. Ученики делятся на команды. Далее каждая группа должна составить цельное предложение из предложенных слов. Побеждает та команда, которая за короткий период времени составит все заданные предложения (победителя можно определить и по баллам).

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать вывод, что технология геймификации обладает широким лингвотодическим потенциалом и направлена на качественную трансформацию организации учебной деятельности благодаря повышению уровня концентрации внимания учащихся, их мотивации и вовлеченности в иноязычный образовательный процесс.

Литература

Геймификация как способ формирования лексических навыков говорения на уроке иностранного языка в общеобразовательной школе / М.Н. Позднякова, И.А. Карпачева, Г.И. Панарина [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 598-616.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

Храмкин П.В. Геймифицируй это: как урок превратить в игру / П.В. Храмкин // iSpring - российский продукт № 1 для онлайн-обучения, 2201-2023. -URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool> (дата обращения: 20.10.2023).

LearningApps: сайт. - URL: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 05.05.2023).

Lumio: сайт. - URL: <https://suite.smarttech-prod.com/> (дата обращения: 28.04.2023).

Wordwall: сайт. – URL: <https://wordwall.net/> (дата обращения: 01.05.2023).

**Обучение чтению как информационному процессу
в 9–11 классах общеобразовательной школы
(на примере французского языка)**

*чтение, речевая деятельность, методика обучения
чтению, коммуникативная деятельность*

Чтение выступает одним из ключевых навыков, которым овладевает обучающийся общеобразовательной школы. Актуальность проблемы исследования обусловлена ее важностью для формирования коммуникативных умений старшеклассников, а также ее недостаточной изученностью. Когда учащиеся воспринимают информацию на иностранном языке, то расширяют свой словарный запас, изучают новые грамматические структуры и, таким образом, более детально могут понимать не только перевод того или иного текста, но и культурные особенности тех стран, где говорят на изучаемом языке.

Объектом исследования выступает процесс обучения чтению, а предметом работы является методика обучения чтению как информационному процессу в 9-11 классах.

Цель исследования - создать комплекс упражнений, направленных на обучение чтению как информационному процессу в средней школе. Все разработанные задания можно использовать в практике преподавания французского языка.

Для понимания иноязычного текста необходима определенная перцептивная и смысловая база, то есть владение набором фонетических, лексических и грамматических навыков, делающих процесс распознавания информации мгновенным. Если такая база не создана, то перцептивные действия читателя осуществляются со значительным интервалом, что затрудняет извлечение информации или даже мешает ему [Гальскова 2018].

Сегодня выделяют большое количество методик для обучения чтению. Здесь стоит отметить систему И.Л. Бим, она разделяет упражнения на четыре типа: ориентировочные, исполнительные упражнения первого уровня и второго уровня, а также контрольные [Бредихина 2018].

Ориентировочные упражнения направлены на общее понимание смысла представленной информации, а также их можно рассматривать, как инструмент для концентрации внимания обучающихся на отдельных сторонах техники чтения вслух или про себя.

Исполнительные упражнения выполняются над связными текстами, предполагают многократное повторение образца и фиксацию внимания учащихся как на содержании информации, так и на внешней форме текстов. Характер заданий может меняться в зависимости от уровня сложности. *Контрольные* упражнения используются для определения развития навыков чтения. Это могут быть любые упражнения, направленные на проверку полученных знаний (множественный выбор, восстановление порядка слов, предложений и другие).

С целью анализа практики обучения чтению как информационному процессу в старшей школе мы рассмотрели учебно-методический комплекс «Французский язык в перспективе» для 10 класса Е.Я. Григорьевой. В рамках освоения образовательной программы с использованием данного учебного комплекса от старшеклассника требуется умение определять характер предлагаемого текста (научно-популярный, художественный и т. п.), а также извлекать необходимую информацию, составлять и писать эссе, краткие тезисы по итогам прочитанного [Бубнова 2021].

Нами был разработан комплекс упражнений для обучения чтению как информационному процессу, основанный на результатах приведенного анализа результатов научных исследований и учебно-методических разработок. Для этого мы рассмотрели учебный текст о французском инженере Александре Гюставе Эйфеле, взятый из «Учебника французского языка» В.Н. Елухиной для учащихся 11 классов [Турчина, Елухина 2004].

Приведем пример упражнения для предтекстового этапа:

– Что вы знаете о французском инженере Г. Эйфеле? С какими его проектами вы знакомы?

Далее приведем пример упражнений для текстового этапа:

– изучите текст («Открыватель невиданного») и найдите французские эквиваленты: железнодорожный мост, обеспечить связь, перебросить мост, взяться за какое-либо дело, сжатый воздух;

– изучите текст и найдите русские эквиваленты: une importance capitale (важное значение), un fleuve agité (бурная река), un ingénieur débutant (начинающий инженер), en pleine gloire (в лучах славы) и др.;

– составьте словосочетания со словами и группой слов: couronné de succès (успешный), contribuer au progrès (способствующий прогрессу), une inauguration solennelle (торжественная инаугурация);

– напишите антонимы для следующих слов: un accord (согласие), l'avenir (будущее), construire (строить), le début (начало), agité (взволнованный) и др.

Также проиллюстрируем упражнение для послетекстового этапа:

– создайте нравственный портрет Гюстава Эйфеля, вот слова, которые помогут вам: énergique (энергичный), original (оригинальный), génial (гениальный), créateur (создатель), novateur (новатор) и др.

Мы учитывали три важных этапа работы над текстом, которые часто игнорируются в современных учебно-методических комплексах.

Предтекстовый этап ориентирован на активизацию личного опыта, умений и знаний. Учащиеся выполняют упражнения на развитие умения прогнозировать содержание того, что они будут читать. *На текстовом этапе* предполагается чтение текста, его отдельных частей, решение конкретных коммуникативных задач. Что касается *послетекстового этапа*, то он предусматривает использование содержания текста для развития умений обучающихся выражать свои мысли в устной и письменной речи.

В рамках рассмотрения вопроса о необходимости соблюдения этапов работы при обучении чтению как информационному процессу, нами также был проведен анализ ряда российских учебно-методических комплексов для 9 класса, а именно «Синяя птица» Н.А. Селивановой и А.Ю. Шашуриной, а также «Французский язык. Второй иностранный язык» В.Н. Шацких, И.Н. Кузнецовой, Л.В. Бабиной и Л.Ю. Денискиной.

В УМК «Синяя птица» и «Французский язык. Второй иностранный язык» представлено большое количество текстов, но общепризнанные этапы работы над текстом (предтекстовый, текстовый, послетекстовый) зачастую игнорируются. Например, после текста «Путешествие по Европе» в учебном комплексе «Синяя птица» можно ответить только на вопросы по его содержанию. С учетом предтекстового этапа работы с текстом в рамках данного учебного комплекса можно было составить несколько вопросов для развития критического мышления обучающихся. Например: «Вы путешествовали в Европу? Какой вид транспорта вы предпочитаете для путешествий и почему?»

На наш взгляд, для полноценного обучения чтению как информационному процессу необходимо соблюдение всех этапов работы над текстом. В связи с этим мы разработали комплекс упражнений для предтекстового и послетекстового этапов (именно они игнорируются в УМК «Синяя птица»). При разработке упражнений мы опирались на исследования известного зарубежного лингвиста и методиста Джима Скривенера [Scrivener 2011]. В процессе работы был выбран учебный текст о походе в кино [Селиванова, Шашурина 2019].

Приведем примеры разработанных упражнения для предтекстового этапа.

1. Прочитайте заголовок к тексту. Как вы думаете, о чем будет текст? Обсудите в парах.

2. Прочитайте фразы (la salle, 2,500 fauteuils, les billets, les personnages principaux, echanger les impressions) и угадайте тему текста. В парах составьте 5-7 предложений по содержанию текста.

3. В парах ответьте на вопросы: Est-ce que tu aimes aller au cinéma? Pourquoi/pourquoi pas ? Connais-tu des films français ? Quel est ton film préféré ?

Приведем примеры упражнения для реализации послетекстового этапа.

1. Напиши письмо другу о своем последнем походе в кино. Расскажи ему о следующем: с кем ты ходил, какой был фильм, твои впечатления от фильма, какой был кинотеатр.

2. Выбери из текста 10 ключевых слов, перепиши их в тетрадь, перескажи текст на их основе.

Создав комплекс упражнений, направленных на обучение чтению как информационному процессу в 9-11 классах, можно сделать вывод, что чтение - это очень сложный познавательный процесс, направленный на восприятие и понимание текста.

Таким образом, для создания комплекса эффективных упражнений необходимо учитывать разные этапы работы над текстом, а также возрастные особенности психологического развития школьников и уровень владения языком на этом этапе образования. При этом необходимо отметить, что соблюдение этапов работы над текстом является базисным элементом для успешного прохождения Единого государственного экзамена, но зачастую игнорируется в современных учебно-методических комплексах, что может являться одной из причин затруднений в освоении образовательной программы.

Литература

Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И.А. Бредихина. - Екатеринбург: изд-во ун-та, 2018. - 104 с.

Бубнова Г.И. Французский язык («Le français en perspective»): учебник для X класса школ с углубленным изучением французского языка / Г.И. Бубнова. - 5-е изд. - М.: Просвещение, 2021.

Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова. - М.: КНОРУС, 2018. - 390 с.

Селиванова Н.А. Французский язык. 9 класс / Н.А. Селиванова, А.Ю. Шашурина. - 15-е изд. - М.: Просвещение, 2019. - 208 с.

Турчина Б.И. Французский язык. Учебник для 11 класса школ с углубленным изучением французского языка / Б.И. Турчина, Н.В. Елухина. - М.: Оникс, 2004. - 336 с.

Scrivener J. Learning Teaching / J. Scrivener. - Oxford: MacMillan, 2011. - 416 p.

Методики обучения английскому языку через поэзию в неязыковом вузе

поэзия, текст, языковые навыки, методика

Поэзия оказывает положительное влияние на процесс изучения иностранного языка. В трудах Е.А. Жиндеевой, К.Ф. Коцаревой, Е.А. Беляевой, Л.В. Семеновой, Н.П. Шило, Н.Ю. Паренюк особую роль занимают исследования функций поэтического текста в обучении иностранным языкам. Авторами подчеркивается значение поэзии в развитии мыслительной деятельности и творческого потенциала, формировании эстетического вкуса и чувства языка [Шило, Паренюк 2021; Семенова 2017; Жиндеева, Романенкова 2011: 414; Беляева 2010: 49; Коцарева 2008]. Цель данной статьи заключается в описании методик обучения конкретным языковым навыкам через поэзию и поэтические приемы, которые могут применяться на занятиях английского языка в неязыковом вузе.

Благодаря методикам обучения конкретным языковым навыкам, таким как чтение, письмо, аудирование и говорение через поэзию и поэтические приемы, студенты расширяют словарный запас, улучшают навыки письменной и устной речи, учатся различать стихотворные формы [Finch 2023]. Стихотворения, созданные студентами, являются формой для выражения идей и помогают развивать творческий потенциал каждого учащегося. В процессе написания собственных стихотворений студенты улучшают свои языковые навыки, в связи с чем возрастает интерес и мотивация к изучению иностранного языка.

Приведем примеры методик погружения в языковую среду и обучения конкретным навыкам через поэзию и поэтические приемы.

1. Поэзия на первых занятиях для создания комфортной, мотивирующей среды (ice-breaking poem).

На данном этапе можно использовать различные техники работы; например, работа в небольших группах для составления одного небольшого стихотворения по шаблону:

<i>Шаблон</i>	<i>Пример стихотворения</i>
<i>We are a group of ...</i>	<i>We are a group of physicists.</i>
<i>We want to reach ...</i>	<i>We want to understand the world.</i>
<i>We do hope to ...</i>	<i>We do hope to succeed,</i>
<i>We are eager to ...</i>	<i>And we are eager to be strong.</i>
<i>But we wouldn't like to ...</i>	<i>But we wouldn't like to be in our tries alone.</i>
<i>We are a group of ...</i>	<i>We are a group of physicists.</i>

На первых занятиях важно создать атмосферу, в которой приветствуется креативность и доброжелательность. Преподаватель может показать, как использовать словари рифм.

2. Поэзия при работе с научно-популярным/научным/техническим текстом.

Работу с текстом можно разнообразить и сделать более осмысленной и интересной с помощью затемняющей поэзии (erasure poem). Студенты работают с аутентичным текстом, а затем с помощью выделения только каких-то значимых, ключевых слов и фраз и зачеркивания остальных составляют стихотворение по теме научной статьи (рис. 1).

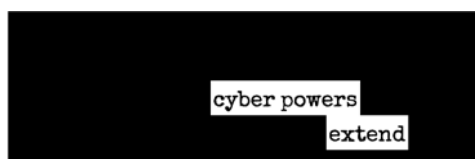


Рис. 1. Составление стихотворения по теме научной статьи

3. Поэзия при работе с лексикой и произношением.

Ассоциативность при запоминании новых слов доказывает свою эффективность уже на протяжении многих лет. При изучении английского языка студенты сталкиваются с огромным количеством слов и терминов по специализированным темам. Для практики и запоминания этих слов можно использовать квантовую поэзию (quantum poem), которая заключается в следующем: автор подбирает несколько слов разных частей речи, а далее использует любые средства перемешивания данных слов в случайном порядке для получения стихотворения. Иногда в таких стихотворениях отсутствует прямой смысл, но при этом его можно интерпретировать метафорически. В нашей работе мы используем онлайн рандомайзеры слов.

<i>Слова</i>	<i>Пример квантового стихотворения</i>
<i>assumption comprehensive</i>	<i>Reverse immerse ingenuity,</i>
<i>expectation foster feasibility</i>	<i>Quantum alignment.</i>
<i>immerse ingenuity integrity</i>	<i>Comprehensive assumption of feasibility.</i>
<i>quantum align strengthen tenacity reverse engineering</i>	<i>Integrity strengthens,</i>
	<i>Tenacity fosters expectation engineering.</i>

При получении результата такого смешивания важно доработать стихотворение грамматически и, возможно, лексически, то есть исправить грамматические ошибки, добавить артикли, предлоги, изменить части речи, если это необходимо.

Для работы над произношением можно составлять рифмованные скороговорки, используя программы искусственного интеллекта.

Каждый студент может самостоятельно составить скороговорку, состоящую только из тех слов, которые затруднительны при произношении конкретно для него.

Слова

Пример рифмованной скороговорки

artificial, intelligence, AI, augmented reality, virtual reality, cyborg, cybersecurity, search engine, component, machine, technical, technology

Artificial intelligence, oh my!
AI, augmented reality, they fly.
Virtual reality, a cyborg's dream,
Cybersecurity, a technical scheme.
Search engine, a machine so fine,
Technology and components entwine.

4. Поэзия при работе с тематическим содержанием урока/модуля.

Для обобщения материала можно применять различные стихотворные формы. При этом нужно заранее показать студентам примеры данных стихотворений и объяснить принципы написания подобных стихов.

4.1 Синквейн.

Примеры синквейна

IoT

Connected, smart

Interacting, monitoring, controlling

Devices communicating wirelessly

Technology

Creativity

Imagination, ideas

Inventing, exploring, expressing

Originality, inspiration

Innovation

4.2 Хокку.

Примеры хокку

Humans and tech merge

Innovation blooms brightly

Boundless possibilities

AI's power grows strong

Replacing human touch

Lost jobs, privacy gone

4.3 Лимерик.

Примеры лимерика

There once was a reverse engineer

*Who made things go in reverse, didn't
fear*

He took things apart

And put them back with a start

Creating new ideas, oh how queer!

There once were some students so bright

Who worked with AI day and night

They programmed and learned

And soon they discerned

*That together, they could achieve great
insight!*

Применяя различные поэтические методики на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе, мы обратили внимание на то, что студенты, хотя и будучи представителями точных, технических направлений (физика, математика, инженерия), с удовольствием пробуют писать стихи, участвуют в дискуссиях и погружаются в работу с текстом. Перечисленные нами методики помогают улучшить произношение и интонацию, расширить словарный запас, способствуют развитию творческого мышления и воображения. Благодаря применению поэзии на уроках ан-

глийского языка в неязыковом вузе, преподаватель может создать мотивирующую среду обучения, которая способствует повышению интереса обучающихся и помогает развить языковые и культурные компетенции.

Литература

Беляева Е.А. Использование поэзии на уроке английского языка / Е.А. Беляева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 4. – С. 48-52.

Жиндеева Е.А. Психолого-педагогические особенности работы с современным поэтическим текстом в национальной аудитории (методологический аспект) / Е.А. Жиндеева, О.А. Романенкова // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – № 2. – С. 413-418.

Коцарева К.Ф. Использование поэтических произведений в процессе языкового образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Коцарева Карина Фаридовна; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – М., 2008. – 179 с.

Семенова Л.В. Приемы работы с поэтическим текстом / Л.В. Семенова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 10. – С. 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priyomy-raboty-s-poeticheskim-tekstom> (дата обращения: 20.11.2023).

Шило Н.П. Поэтический перевод в неязыковом вузе как один из способов изучения иностранного языка / Н.П. Шило, Н.Ю. Паренюк // Science Time. – 2021. – № 11. – С. 5-9.

Finch A. Using Poems to Teach English / A. Finch // English Language Teaching. Canadian Center of Science and Education. – 2023. – Vol. 15 (2). – P. 29-45.

Ленская Нина Владимировна
Московский государственный юридический университет (МГЮА)
имени О.Е. Кутафина
УДК 811.111

**Ключевые аспекты преподавания правовой лингвистики
в контексте обучения юристов профессиональному
юридическому английскому языку**

*правовая лингвистика, профессиональный юридический
английский язык, студенты-юристы, преподавание лингвистики
в вузе*

Сложившаяся тенденция развития российского общества по пути интеграции в мировое пространство экономического, политического и культурного содержания определяет упрочнение национальных интересов Российской Федерации с учетом международного права.

В данном контексте особую значимость приобретает профессиональная подготовка студентов-юристов, чья деятельность осуществляется в правовом пространстве международных национальных законодательств.

Английский язык неоспоримо представляет собой международный язык. В сфере юриспруденции английский язык представляет собой международный юридический язык, изучение которого для студентов-юристов на профессиональном уровне является залогом их профессионального успеха.

ФГОС ВО по направлению подготовки (специальности) 40.03.01 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр») определяет владение иностранным языком в статусе общекультурной компетенции, а владение профессиональной иноязычной компетенцией – в статусе общепрофессиональной компетенции, что делает процесс освоения иностранным (английским) языком актуальным в высшем образовании студентов-юристов как на общекультурном, так и на профессиональном уровнях [ФГОС ВО].

Владение профессиональной компетенцией на высоком уровне представляет собой главную центральную задачу высшего образования юристов бакалавров.

Проблеме изучения профессионального английского языка посвящены работы многих современных исследователей. Профессиональный юридический английский язык изучен в многоаспектном содержании. Его можно рассматривать как систему, структурированную совокупность следующих компонентов: юридической терминологии, профессионально-ориентированной системы языка, англоязычной профессиональной коммуникации, культуры иноязычного профессионального общения, англо-

язычной учебно-профессиональной коммуникации, межкультурной коммуникация и т. д. Однако при наличии широкого спектра проблем изучения профессионального английского языка в общетеоретических прикладных исследованиях нет единой четкой системы описания уровней, механизмов функционирования, технологий преподавания, путей и форм контроля и т.п. В частности, наукой и практикой профессиональной подготовки будущих юристов не исследованы в полной мере ключевые аспекты преподавания правовой лингвистики в контексте обучения юристов профессиональному юридическому английскому языку.

В самостоятельное направление в рамках языкознания правовая лингвистика определилась в конце XX в. Наряду с термином «правовая лингвистика» в научной литературе активно употребляется термин «юрислингвистика». Правовая лингвистика актуализирует практические и теоретические наработки двух отраслей гуманитарного знания, таких как лингвистика и юриспруденция.

В рамках юрислингвистики или правовой лингвистики рассматриваются методы и технологии исследования общих и профессиональных вопросов данного научного феномена. Объединяющим механизмом системы изучения юридической лингвистики принято считать неразрывные связи уровней современного русского и английского языков в различных аспектах социального и правового функционирования.

В последнее время стремительно происходят изменения как в сфере языкознания, так и в сфере права. Следовательно, перед методикой преподавания правовой лингвистики встанут вопросы поиска эффективных, результативных путей, средств и методов, необходимых при обучении английскому языку студентов юридических учебных заведений.

Ключевой специфической особенностью правовой лингвистики является ее направленность на удовлетворение научных практических потребностей в обучении английского языка в учебно-профессиональной деятельности студентов юристов.

В сфере как языкознания, так и юриспруденции актуальным стало изучение практической направленности правовой лингвистики, а именно применение иноязычных компетенций на практике профессиональной коммуникации, чтение и написание юридических текстов, владение иноязычной риторикой, владение юридической иноязычной терминологией и основами профессионального перевода и т. п.

В.А. Пономаренко, Н.В. Рогозная определяют основные содержательные направления в изучении юридического английского языка, связывая их с междисциплинарным подходом к изучению языка. Среди них: «Конституция, законодательство и судебная система Российской Федерации, Великобритании и США; виды судопроизводства; процедура подачи судебных исков; составление контрактов; трудовые отношения; юридическая переписка; виды преступлений и наказаний» [Пономаренко, Рогозная 2019, 10: 375].

О.И. Ястребова, В.А. Пономаренко отмечают, что правовая лингвистика направлена на организацию и реализацию лингвистической экспертизы документов в правовом поле, составление правовых рекомендаций при построении законопроектов, специфические лингвистические исследования в рамках теории и практики перевода с соблюдением синонимии, словообразования, грамматики и синтаксиса [Ястребова, Пономаренко 2020, 1].

Стрекалова К.В. отмечает: «Примерами неотъемлемых сфер и ситуаций профессиональной иноязычной деятельности данной категории специалистов являются»:

- изучение реализации иноязычной компетенции в различных сферах судебной практики, а также научных правовых документов и монографий;

- реализация и поиск необходимой современной технологической информации в рамках организации самостоятельной работы студентов с использованием интернет-ресурсов;

- защита профессиональных интересов в сфере бизнеса и коммерции зарубежных и отечественных партнеров;

- осуществление юридической консультационной деятельности в рамках международной правовой практики;

- участие в судопроизводстве и арбитражном производстве на международных правовых площадках;

- бытовые повседневные контакты в ситуациях делового общения;

- участие в форумах, конференциях, семинарах и других сессиях международной организации;

- составление и экспертное сопровождение контрактов, договоров, учредительных документов, юридических заключений, всей правовой документации;

- составление документов делопроизводства и др. [Стрекалова 2014, 11: 214].

Правовая лингвистика - сложный языковой феномен для восприятия и овладения. Она включает ряд языковых особенностей. Д. Меликов предлагал различать:

- заимствованную лексику иноязычного происхождения;

- лексику профессионального жаргона;

- присутствие разговорной лексики;

- употребление формальных словосочетаний и выражений;

- лексику контекстную, требующую пояснения в своем грамматическом и семантическом употреблении [Melikoff 1963: 11-29].

Таким образом, правовая лингвистика как языковой феномен отражает весь присущий спектр аспектов изучения и преподавания языка как уровневой системы в целом. В связи с этим встает вопрос о поиске методов и средств преподавания правовой лингвистики студентам юристам-бакалаврам в контексте обучения юридическому английскому языку.

В.А. Пономаренко, Н.В. Рогозная отмечают: «К современным методам обучения профессиональному английскому относятся: учебники, толковые и двуязычные словари, профессиональные журналы, подкасты, онлайн-ресурсы, практика общения с англоговорящими коллегами в юридических сообществах» [Пономаренко, Рогозная 2019, 10: 375].

Основной акцент преподавания правовой лингвистики в контексте обучения юристов профессиональному юридическому английскому языку делается на системность проводимой методической работы. Необходимо обращать внимание на упрочнение знаний и владений грамматикой английского юридического языка, на знание терминов и идиом, альтернативных терминов и контекстное их употребление в специальных профессиональных законодательных материалах; на знание на высоком уровне как областей права РФ, так и международного права. Немаловажен и опыт работы с документами разных отраслей права, учет актуальных языковых тенденций, лингвокультурологических знаний, средств информатизации и образовательных ресурсов.

Литература

Пономаренко В.А. Правовая лингвистика в контексте обучения юристов профессиональному английскому языку / В.А. Пономаренко, Н.В. Рогозная // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 10. – С. 374-378.

Стрекалова К.В. Обучение иностранным языкам юристов со специализацией в международном праве / К.В. Стрекалова // Российский внешнеэкономический вестник. – 2014. – № 11. – с. 214. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannym-yazykam-yuristov-so-spetsializatsiey-v-mezhdunarodnom-prave> (дата обращения: 19.11.2023).

ФГОС ВО по направлению подготовки (специальности) 40.03.01 «Юриспруденция»: утвержден Приказом Минобрнауки России от 13.08.2020 г. № 1011. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenciya-1011/>. (дата обращения: 19.11.2023).

Ястребова О.И. Место правовой лингвистики в структуре правовой теории и практики / О.И. Ястребова, В.А. Пономаренко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-pravovoy-lingvistiki-v-strukture-pravovoy-teorii-i-praktiki> (дата обращения: 19.11.2023).

Melikoff D. The language of the Law / D. Melikoff. – Boston: Little, Brown and Co., 1963. – P. 11-29.

К вопросу об обучении иностранным языкам студентов с ограниченными возможностями здоровья в эпоху цифровизации

цифровизация, инклюзия, иностранные языки, высшая школа

Безусловно, цифровые технологии расширяют познавательные границы студентов и формируют информационно-цифровые компетенции, необходимые им в будущей профессиональной деятельности. В частности, расширению круга возможностей на рынке труда способствует владение коммуникативной компетенцией на иностранном языке, что обосновывает необходимость обеспечения качественного и доступного языкового образования для людей, имеющих психические или физические нарушения различной этиологии. В связи с этим существует необходимость в создании или адаптации имеющихся образовательных программ по иностранным языкам для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Кажется возможным внести некоторые предложения по адаптации образовательных программ по иностранным языкам для обучающихся с нарушениями развития с использованием информационных технологий. Так, вызывает интерес программа Varvara, разработанная центром компетенций в рамках Национальной технологической инициативы на базе Дальневосточного федерального университета [Varvara]. Это – серия курсов и сценариев-модулей для изучения и практики английского языка, диалоговый тренажер для тренировки коммуникативных навыков. Благодаря иммерсивной технологии нет необходимости вообразить языковую ситуацию покупки одежды в магазине, регистрации в отеле или знакомства, а достаточно надеть очки виртуальной реальности, чтобы переместиться в ситуацию общения. Студенты с психофизическими нарушениями здоровья часто имеют низкий уровень социальной адаптации, а особенностью обучения иностранным языкам является необходимость вступать в условную учебную коммуникацию (диалог или полилог) с одноклассниками, что часто представляет дополнительную трудность для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Особенно остро встает этот вопрос, если такой студент имеет расстройства аутистического спектра. Применение иммерсивной технологии частично решает проблему коммуникативного барьера, предлагая возможность такому студенту сначала овладеть нужными навыками в спокойной домашней обстановке, имитировав общение с иностранцем.

Представляется возможным разработать на базе ВУЗа виртуальную игру, целью которой будет не только освоение материала программы, но и вовлечение студентов в совместную деятельность, повышение мотивации. Так, в 2020 г. студентка Национального исследовательского университета ИТМО Анастасия Рычкова разработала VR-игру, с помощью которой можно запоминать строение атома, управляя космическим кораблем [Крылов 2020]. Чтобы победить флот противника, игрок должен вспомнить квантовые числа, обозначающие положение электрона в атоме. Следуя этому примеру, было бы возможным использовать достижения нейропедагогики для создания подобных виртуальных игр для отработки лексического или грамматического материала при обучении иностранным языкам. При этом, однако, для решения задач инклюзивного образования необходимо обеспечить сопровождение такой игры чатом или форумом для студентов-игроков, что способствовало бы преодолению коммуникативного барьера. Известно, что современным молодым людям, особенно людям с ограниченными возможностями здоровья, гораздо легче заводить знакомства в социальных сетях, в виртуальной коммуникативной среде, при этом они действительно находят единомышленников, дружба с которыми часто так и остается виртуальной. Однако предлагаемая виртуальная игровая площадка предлагает реальную возможность студентам проявить себя и перевести виртуальную дружбу в реальную, потому что на этот раз их виртуальные собеседники – это их реальные сокурсники. Такая разновидность мейнстриминга решает и образовательную, и социальную задачи.

Применение продуктов с использованием искусственного интеллекта может также способствовать обеспечению доступности программы обучения для обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые вынуждены учиться дистанционно. Зачастую для овладения теоретическим материалом студент данной категории должен освоить материал электронной версии учебника. Однако, например, для студента с нарушением зрения такая работа может оказаться непосильной. В таком случае программы для перевода письменной речи в устную могут оказать реальную помощь и «начитать» нужный текст. При работе с иноязычными текстами обучающиеся часто вынуждены делать пометки, выделяя или предоставляя перевод либо пояснения к лексическим единицам или грамматическим структурам изучаемого языка в тексте. Было бы релевантным создание встроенного в программу чтения электронного документа (например, Adobe Reader) инструмента с применением технологии распознавания и преобразования устной речи в письменную для написания заметок в нужном месте документа. Электронный голосовой помощник уже используется детьми с дислексией, что могло бы применяться и взрослой категорией обучающихся. В режиме иммерсивного чтения, разработанного компанией Microsoft, текст озвучивает электронный голосовой помощник, а

студент может следить за тем, как и с какой скоростью идет чтение, на какой строке сейчас он находится.

Приведенные примеры использования информационных технологий в инклюзивном обучении иностранным языкам – лишь малая часть тех возможностей, которые открывает перед нами технический прогресс. Преимущества их внедрения неоспоримы, однако, следует отметить, что цифровизация инклюзивного образования – процесс длительный и не лишен определенных трудностей.

Видится важным подчеркнуть, что обучение с помощью информационных технологий не должно заменять традиционное аудиторное обучение в группах. Во-первых, именно традиционное обучение является более подходящей средой для развития гибких навыков. Организуя работу в аудитории в режиме реального времени, преподаватель способен организовать работу таким образом, чтобы развивать навыки командной работы, критического мышления, преодоления трудностей, эмоциональный интеллект, что несколько труднее осуществлять в виртуальной среде. Во-вторых, самый большой риск, который несет опосредованное информационными технологиями обучение, – это социальная изоляция. Перенос содержания образовательных программ на обучающие платформы, в виртуальные лектории и лаборатории, мы можем получить процесс, обратный инклюзии.

Задачей инклюзивного образования является прежде всего вовлечение людей с ОВЗ в социальную жизнь: «именно образовательная инклюзия справедливо рассматривается как важнейший механизм инклюзии социальной» [Левшунова, Басалаева, Казакова 2017: 6]. Но существует опасность того, что, используя специально оборудованное рабочее место в специально отведенном месте в аудитории, обучаясь по специально подготовленной программе, такой студент будет чувствовать себя скорее изолированным, чем вовлеченным в учебный процесс, и дистанция между ним и нормотипичными сверстниками, а далее – социумом, будет только расти.

Также актуализируется необходимость профессиональной переподготовки профессорско-преподавательского состава, освоения ими новых компетенций и, возможно, «трансформации сознания, создания установки на изменение менталитета» [Цифровизация 2020, 2: 147]. Если проблема инклюзивной готовности педагогов находит решение в освоении ими программ соответствующих курсов повышения квалификации, открытым и бессистемным остается вопрос об информационном обеспечении ВУЗа. Разработка программного обеспечения и внедрение его в образовательный процесс – дорогостоящее предприятие, требующее дополнительного финансирования. Отдельным небольшим ВУЗам может оказаться трудным, если не невозможным, предоставить студентам разных нозологических групп все необходимые ресурсы. По этой причине видится необходимость в организации федерального центра для разработки программного обеспечения для решения такого

рода задач. Возможность использовать универсальное программное обеспечение для адаптации своих образовательных программ и направлять на соответствующие курсы переподготовки своих сотрудников значительно облегчило бы ВУзам организацию инклюзивного образования. Создание доступных универсальных учебных платформ или компьютерных программ, меняющих свое наполнение в зависимости от той или иной дисциплины конкретного ВУЗа, было бы действенным способом решения задач образовательно-инклюзивной политики.

Таким образом, намеченная траектория трансформации образования в контексте цифровизации и инклюзии имеет определенные барьеры. С целью их преодоления ведется динамичная работа на уровне законопроектов, в вопросах профессиональной переподготовки преподавателей, но открытым остается вопрос централизованного финансового и информационного обеспечения создания безбарьерной информационной среды. Эффективное обучение студентов указанной группы различным дисциплинам, включая иностранные языки, в контексте цифровизации возможно при условии развития партнерских отношений всех субъектов социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Литература

Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения / Д.З. Ахметова, Т.С. Артюхина, М.Р. Бикбаева [и др.] // Педагогика высшей школы. Высшее образование в России. - 2020. - Т. 29. - № 2. - С. 141-150.

Крылов К. Студентка ИТМО разработала VR-игру для обучения химии / К. Крылов // ИТМО/NEWS. – 2020. – 9 октября. – URL: <https://news.itmo.ru/ru/education/trend/news/9799/> (дата обращения: 18.10.2023).

Левшунова Ж.А. В Инклюзивное образование: Учебное пособие / Ж.А. Левшунова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова. - Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. - 114 с.

Varvara: официальный сайт. – 2011-2023. – URL: <https://www.vive.com/cis/newsroom/2021-03-18/> (дата обращения: 18.10.2023).

Лю Юнься
Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
Сунь Мэнмэн
Забайкальский государственный университет
Пэн Лин
Сианьский университет Цзяо Тун
УДК 37. 161.1

**Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку
китайских филологов: на примере художественного фильма
«Большая перемена»**

*русский язык как иностранный, китайские филологи, языковая среда,
художественный фильм, лингвокультурологическая компетенция*

Одним из наиболее эффективных способов развития коммуникации между разными культурами является укрепление международных связей в области взаимного изучения языка и языкового обмена. В рамках учебного процесса по изучению русского языка как иностранного наиболее результативным методом передачи языкового знания является просмотр, обсуждение и лингвистический анализ аутентичных фильмов (художественных, научно-популярных и др.) [Стрельчук 2011: 95].

Достижения в области лингвокультурологии (науки, изучающей сохранение и передачу культуры через язык), безусловно, носят практический характер [Шаклеин 2012; Алефиренко 2020]. Вклад, сделанный в области этой науки, может быть использован в практической деятельности преподавателя, а именно: сформированная учебная база может применяться на практике. Преподаватели русского языка как иностранного, а также китайские филологи могут использовать языковые наработки в своем учебном процессе.

Для китайских специалистов в области русского языка очень важно для организации учебного процесса иметь коммуникативный опыт использования русского языка. Одним из эффективных способов развития этих навыков является использование художественных фильмов. В контексте изучения РКИ фильмы могут быть особенно полезными, так как они не только помогут китайским филологам обогатить свой словарный запас и улучшить произношение, но и погрузиться в культуру и историю России, тем самым приблизиться к пониманию российского образа мышления, менталитета и общественно значимых явлений.

Обучение иностранным языкам требует инновационных методов, способствующих эффективному усвоению языковых навыков и культурного контекста. Одним из перспективных подходов является использование художественных фильмов в процессе обучения.

Стоит отметить ряд преимуществ при использовании фильмов как средства обучения. Безусловно, просмотр фильма в оригинале связан с *контекстуальным обучением*: фильмы предоставляют уникальную возможность погружения студентов в реальные языковые ситуации, что способствует формированию языкового окружения, приближенного к нативному. Кроме того, нужно отметить *лингвокультурный аспект*: художественные фильмы отражают культурные особенности страны, язык которой изучается. Это помогает студентам не только освоить язык, но и понять менталитет и традиции народа. С точки зрения улучшения устной речи и восприятия иностранной речи можно отметить *развитие слухового восприятия и разговорных навыков*: слушание и понимание носителей языка в реальных диалогах фильма способствует улучшению навыка слухового восприятия и понимания иностранной речи, а также разговорной практики. Помимо этого, при развитии практики использования видеофильмов в обучении русскому языку как иностранному, по мнению Т.Н. Весова, развивается два вида мотивационных факторов обучения иностранного языка. Во-первых, появляется самомотивация, человеку становится интересен фильм, на который он раньше бы не обратил внимание. Во-вторых, мотивация – обучающийся осознает, что его уровень владения языком настолько вырос, что он может без труда смотреть фильмы в оригинальном озвучивании. Оба фактора вместе дают обучающемуся чувственно осознать близость успеха от усилий, связанных с изучением иностранного языка [Весова, Чистякова 2013: 145].

Просмотр художественного фильма способствует развитию различных навыков и компетенций. Анализ, интерпретация фильма помогает развивать языковую компетенцию и языковые знания в целом. Этот подход также способствует развитию дискурсивной компетенции, связанной с умением адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям. Помимо вышесказанного, развивается деятельностная компетенция, благодаря которой обучающийся способен употреблять изученные слова и фразы на практике, то есть в жизненных ситуациях.

В данной работе мы рассматриваем советский фильм «Большая перемена» и определяем эффективность использования данного фильма при обучении китайских филологов русскому языку. Сюжет основан на истории молодого учителя истории и его взаимоотношениях со взрослыми учениками. Главный герой Северов Нестор Петрович сталкивается с трудностями обучения учеников вечерней школы рабочей молодежи.

Стоит отметить широкий лингвистический спектр: фильм «Большая перемена» охватывает различные языковые регистры, от повседневной беседы до формальных ситуаций, обогащая лексический запас студентов. Кроме того, фильм культурно насыщен и отражает культурные реалии советского времени. Сцены из фильма позволяют погрузиться в атмосферу российской жизни, предоставляя студентам уникальную возмож-

ность понять нюансы и обычаи. Хорошо проработанный сценарий и естественные диалоги содействуют развитию языковых навыков и улучшению понимания речи носителей языка.

После изучения сюжета, идеи, основной концепции и анализа персонажей, студенты приступают к выполнению заданий, опираясь на проговоренные моменты фильма. Выбранные для углубленного изучения выражения предлагаются с подробным объяснением и с тем, в какой ситуации они употребляются, то есть важно рассмотреть контекст. После просмотра фильма и обсуждения можно предложить следующее упражнение: ролевая игра «Встреча с учителем». Предложите разделить на пары, где один из студентов будет учителем, а другой – учеником. Попросите студентов придумать ситуацию, где ученик и учитель встречаются и общаются в школьной атмосфере, или выбрать сценку из фильма. Студенты должны использовать языковые навыки, выражения и жесты, которые они встречали в фильме и которые были проработаны в ряде упражнений на предыдущем занятии. После того, как студенты будут готовы, попросите каждую пару представить свою сценку перед остальными студентами и проведите обсуждение, обратив внимание на использование языка. Такое упражнение поможет студентам применить изучаемый язык в реалистичных ситуациях, а также развить навыки понимания речи на слух и участия в диалогах.

Использование художественных фильмов, особенно такого, как «Большая перемена», в процессе обучения русскому языку для китайских филологов представляет собой эффективный метод. Он не только способствует усвоению языковых навыков, но и погружает студентов в культурный контекст, делая обучение комплексным и привлекательным. Применение художественных фильмов и их анализ со стороны лингвокультурологии позволяют педагогу учесть комплексный подход в обучении РКИ, в частности способствовать формированию образованного специалиста в области филологии.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на адаптацию подобных методик для обучения другим языкам и для других стран. Также стоит рассмотреть влияние использования фильмов на мотивацию студентов и их общую языковую компетентность.

Таким образом, художественные фильмы на русском языке при акцентированном их использовании изучения русского языка для китайских филологов демонстрирует свою эффективность, предоставляя студентам не только языковые навыки, но и богатый культурный опыт.

Литература

Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие / Н.Ф. Алефиренко. - 6-е изд., стер. - М.: Флинта, 2020. - 288 с. - ISBN 978-5-9765-0813-2.

Весова Т.Н. Методические основы использования художественных фильмов в процессе преподавания русского языка как иностранного / Т.Н. Весова, Е.В. Чистякова // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания, 2013. – Т. 12. – № 2 (105). – С. 145-148.

Стрельчук Е.Н. Ради чего стоит жить. Современный художественный фильм о Великой Отечественной войне и его презентация в иностранной аудитории / Е.Н. Стрельчук // Русский язык за рубежом, 2011. – № 1 (224). – С. 95-101.

Шаклеин В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации: монография / В.М. Шаклеин. - М.: Флинта, 2012. - 301 с. - ISBN 978-5-9765-1397-6.

Роль перевода в процессе обучения иностранному языку

*роль перевода, машинный перевод, иностранный язык,
коммуникативные навыки, грамматико-переводный метод*

Современный образовательный процесс, включающий обучение иностранным языкам, претерпевает значительные изменения, которые основаны не только на техническом и информационном развитии общества, но и на смещении самих парадигм и основных целей образования в целом. В условиях доступности всевозможных программ, предоставляющих машинные переводы любых иноязычных текстов и изображений, а также при упоре на развитие коммуникативной личности у обучающихся, более остро встает вопрос целесообразности изучения перевода и уделяния ему существенного количества времени на занятиях по иностранному языку. В статье рассматриваются разные точки зрения специалистов из области педагогики и лингвистики относительно важности и необходимости перевода в процессе обучения иностранному языку. Выдвигается рабочая гипотеза о том, что в настоящее время роль перевода в процессе обучения иностранному языку стала менее значимой. Намечаются перспективы дальнейшего исследования с использованием результатов эмпирического эксперимента.

На сегодняшний день наблюдается активное и всестороннее использование различных цифровых и информационных технологий в образовательной среде, в том числе при обучении иностранным языкам в школах, средних и высших учебных заведениях. Зачастую подобные технологии применяются с целью оптимизации разных образовательных процессов, а также сокращения времени и сил на выполнение некоторых задач, одной из которых выступает перевод.

Большой выбор программ, осуществляющих машинный перевод текстов, их доступность, высокая скорость выполнения задач, а также простота в эксплуатации приводят к тому, что их использование становится повсеместным. Основными пользователями подобных программ являются школьники и студенты, изучающие иностранные языки. В связи с популярностью приложений, предоставляющих машинный перевод слов и текстов, в настоящее время более остро встает вопрос относительно целесообразности обучения переводу в рамках образовательного процесса.

Целью данного исследования является определение роли перевода в процессе обучения иностранному языку.

Выдвигается гипотеза относительно уменьшения значимости роли перевода в процессе обучения иностранному языку.

Данное исследование проводится на материалах научных статей с применением метода анализа, обзора, синтеза и сравнения.

Специалисты из областей педагогики и лингвистики в своих исследованиях демонстрировали разное отношение к переводу при обучении иностранным языкам.

С одной стороны, отмечается важность данного процесса для овладения иностранным языком в целом. Восприятие иноязычной речи, понимание прописанных в учебниках заданий и переход к их выполнению происходят только после перевода (сначала подсознательно переводится текст и только затем происходит реакция на иноязычную реплику и прочее). Обучение иностранному языку с использованием перевода в качестве средства обучения может быть более реалистичным, осмысленным, природосообразным в отличие от интенсивных методик, отрывающих обучаемых от реальной жизненной ситуации [Шадже 2023: 129].

По мнению Т.С. Зайцевой и О.В. Чибисовой, скорость и качество усвоения материала на иностранном языке значительно повышаются в том случае, когда обучающиеся получают перевод неизвестных для них слов и выражений, поскольку мыслительная деятельность российских студентов происходит на их родном языке, следовательно, отсутствие перевода может значительно затруднить процесс понимания информации [Зайцева, Чибисова 2010: 43].

С другой стороны, сегодня нередко используются те методы обучения иностранному языку, которые полностью или частично исключают перевод из системы обучения.

Некоторые специалисты, а также преподаватели выступают противниками использования перевода в рамках обучения иностранному языку, уподобляя его грамматико-переводному методу. Одной из главных целей всего обучения на базе данного метода является перевод как таковой. При использовании метода происходит сосредоточение на одной, грамматической стороне иностранного языка, при этом коммуникация практически исключается из обучающего контекста. Задания, основанные на переводе, носят так называемый «искусственный» характер, так как не связаны с реальными коммуникационными ситуациями, в которых мог бы использоваться иностранный язык.

Другой причиной отказа от использования перевода в современном процессе обучения иностранным языкам и получения им статуса «запрещенного метода» являются следующие характеристики, предложенные специалистами:

- 1) процесс перевода является скучным;
- 2) перевод - авторитарен;
- 3) перевод слабо связан с реальным контекстом употребления языка;

4) перевод в большей степени опирается на родной язык, а не на иностранный, в связи с чем обучение становится менее эффективным.

Однако многие современные специалисты стараются рассматривать обе стороны мнений относительно перевода в процессе обучения иностранному языку и в рамках своих исследований изучают как плюсы, так и минусы его использования. Так, к примеру, Э.Р. Михайлова и И.Б. Гецкина подчеркивают, что перевод в качестве метода обучения имеет как положительные, так и отрицательные стороны. На основе этого в качестве рекомендации они предлагают разработку и внедрение особых эффективных методик по обучению навыкам и умениям перевода [Михайлова, Гецкина 2015: 587].

Таким образом, на основании изученных мнений специалистов можно сделать вывод о том, что перевод играет важную, но не основную роль в процессе обучения иностранному языку. Изучение перевода необходимо в первую очередь в процессе чтения и восприятия обучающимися текстов на иностранном языке с целью более точного понимания заложенной мысли и дальнейшей возможности применять данную информацию (например, выполнить упражнение, которое описано на иностранном языке). Однако существующие недостатки перевода, перечисленные ранее, а также доступность специальных программ и приложений, облегчающих данный процесс, дают основания предполагать, что обучение переводу может быть частично опущено.

В целом современное отношение к переводу видоизменилось, а его роль стала менее значима. Это связано с техническим и информационным развитием общества, а также изменениями в образовательной сфере. Одной из главных современных тенденций образования является, во-первых, необходимость в наибольшей степени удовлетворять современные потребности обучающихся, а во-вторых, упор на развитие личности обучающихся [Бурукина 2020: 7], и обучение традиционному переводу все меньше отвечает подобным трендам. Следовательно, гипотеза данного исследования подтвердилась.

Данное исследование имеет перспективы развития за счет включения в него проведения эмпирических экспериментов с целью сравнения образовательных результатов, полученных обучающимися, в программы которых было включено изучение перевода, а также с программами, полностью исключаящими данный процесс.

Литература

Бурукина О.А. Формирование профессиональной коммуникативной личности в условиях цифровой среды / О.А. Бурукина // Образование и педагогика: современные тренды: монография / редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. – Чебоксары: ИД «Среда». – 2020. – С. 7-25.

Зайцева Т.С. Применение перевода в обучении иностранному языку / Т.С. Зайцева, О.В. Чибисова // Международный журнал экспериментального образования. - 2010. - № 4. - С. 43-44.

Михайлова Э.Р. Перевод как средство обучения иностранному языку / Э.Р. Михайлова, И.Б. Гецкина // Научный альманах. Педагогические науки. - 2015. - № 8. - С. 587-589.

Шадже З.М. Роль перевода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе / З.М. Шадже // Вестник Майкопского государственного технологического университета. - 2023. - № 15/1. - С. 126-133.

Матюкова Наталья Никоноровна
Сунчелеевская средняя общеобразовательная
школа имени академика Н.Т. Саврукова
УДК 372.881.111.1

Лингафонный кабинет на уроках иностранного языка как инструмент повышения успеваемости у обучающихся

*иностраннный язык, учитель, ученик, мотивация,
лингафонный кабинет*

Современные технические средства, являясь орудием труда учителя, повышают культуру его работы. Технические средства используются при проведении различных видов занятий в качестве средства предъявления учебной информации, контроля усвоения знаний, отработки у учащихся тех или иных навыков, автоматизации самого процесса обучения. Применение их позволяет более рационально распределить учебный материал, интенсифицировать процесс обучения, больше внимания сосредоточить на содержательных его моментах, в том числе на уроках иностранного языка. Актуальность данной статьи заключается в раскрытии преимущества лингафонного кабинета как одного из технических средств при обучении иностранному языку.

Современный лингафонный кабинет - это комплект ноутбуков, единой сети Wi Fi, наушников и программного обеспечения. Рассмотрим функции данной системы и возможности его применения.

Для подключения учащихся к сети учитель создает учетную запись каждого учащегося и включает их в классы. Таким образом, каждый ученик получает свой индивидуальный пароль для входа в систему, что позволяет ему присоединиться к ноутбуку учителя. Учитель видит на своем мониторе все действия на ноутбуках учащихся, это позволяет контролировать деятельность и концентрацию внимания учащихся на задании. Также учащиеся могут видеть экран учителя или одного из них, если учитель задаст такую функцию при необходимости.

В программном обеспечении имеется функция отправки файлов. Учитель может отправить разные виды заданий: тексты для чтения, видео, фото, изображения и т. д. Удобство состоит в том, что не нужно при помощи карты памяти загружать задание на каждый ноутбук, задания уходят на все подключенные ноутбуки одновременно. Пользуясь этой же функцией, учащийся отправляет учителю свои файлы для проверки.

Имеющаяся функция «Поговорить» позволяет учителю организовать живое устное или письменное обучение. Функция «Задать вопрос» позволяет оказать помощь учащемуся при затруднении, не отвлекая других от работы. Функция «Поговорить по теме» рассчитана на создание групп с лидером или без, при этом учащиеся выбирают заданную тему и подключаются к заданию.

Функция «Экзамен» позволяет преподавателю создавать экзаменационные задания, автоматически получать оценки за ответы в виде отчетов и графиков. В данном случае заранее подготавливаются задания для экзамена. Редактор экзаменов помогает преподавателю создавать и редактировать бланки экзаменов. Преподаватель может создать несколько тематических разделов с вопросами. Файл экзамена создается и сохраняется автоматически по умолчанию в папке учителя. Результат экзамена и комментарии учитель отправляет учащимся. Далее происходит работа над коррекцией ошибок.

Функция «Опрос» и «Викторина» позволяют учителю получить ответы учащихся сразу в виде графика.

Функция «Интерактивная доска» позволяет учителю и учащимся одновременно работать с одной интерактивной доской или индивидуально. С помощью панели инструментов учащиеся имеют возможность рисовать, писать, вставлять фото, изменять цвет. Созданный материал сохраняется для дальнейшего использования. Данная функция помогает при создании индивидуального, парного или группового проекта.

Функция «Цифровой магнитофон» воспроизводит, записывает и повторяет запись. Ученик записывает свой голос, прослушивает, сравнивает запись с образцом, видит отличия по графическому отображению аудио. Учащийся может изменить субтитры к записи или добавить. Учитель производит сбор выполненных заданий, после чего возможна работа взаимопроверки и самооценки. Это имеет высокую значимость и соответствует образовательному стандарту.

Аудирование – лучший способ изучить язык в лингафонном кабинете. Оно заслуженно считается одним из самых полезных упражнений для изучения иностранных языков. Слушая иностранную речь, учащийся начинает лучше воспринимать особенности акцента носителя языка, ориентироваться во время быстрого монолога, усваивать специфику произношения тех или иных слов.

Примеры упражнений: прослушивать текст, расставляя вместо пробелов пропущенные слова; сказать, какие из слов употреблялись в том или ином тексте, например назвав число произнесенных цифр, словосочетаний с именами собственными и пр.; проанализировать текст и найти определения к выделенным словам; закончить предложения; сделать устный краткий пересказ прослушанного текста; подобрать синонимы произнесенных слов на родном языке; ответить на вопросы по тексту.

После выполнения приведенных выше заданий учащегося можно попросить выполнить письменные упражнения, которые делятся на следующие виды:

- 1) написать несколько предложений, вкратце описывающих суть текста или диалога;
- 2) рассказать о том или ином предмете или человеке, упомянутом во время аудирования;
- 3) написать свое мнение по главной теме.

Аудирование – сложный навык речевой деятельности, который при правильном и частом изучении в лингафонном кабинете с применением аутентичных профессиональных учебников способен сыграть важную роль в развитии иноязычных коммуникативных умений у любого учащегося. Лингафонный кабинет открывает большие возможности для обучения, делая коммуникации натуральными и интересными для учеников.

Возможности класса позволяют сделать модель особой иноязычной среды, в которой можно комфортно работать классом или в маленьких группах. Во время прослушивания речи на английском языке совершенствуются:

1) произношение - во время проигрывания аудио вы услышите, как звучит слово, как нужно правильно произносить слова;

2) интонация – вы услышите, на какие части речи носитель делает логическое ударение, где нужно делать паузу, сможете научиться бегло понимать суть предложения по одной только интонации и высоте голоса, игра голосом играет крайне важную роль в понимании собеседника;

3) варианты употребления слов – так же, как и в русском языке, слова обладают многозначностью, слова в английском языке имеют по несколько десятков значений, во время аудирования у вас есть возможность услышать, как употребляет те или иные слова носитель, так вы сможете узнать естественный пример использования нового слова или познакомитесь с новым контекстом для старого слова;

4) языковая догадка - это умение догадываться о значении незнакомого слова из контекста, если в записи слышите неизвестное слово, то сможете угадать семантику фразы исходя из остального текста записи.

Преимущество лингафонного кабинета как технического средства следующее: взаимодействие учителя и учащегося; многообразие организационных форм работы (индивидуальная, общая, парная, групповая); управление деятельностью учащегося как на этапе формирования умений и навыков, так и на итоговом этапе [Обзор 2018, 41: 227]. Согласно исследованию ученых, использование разработанных программ позволит значительно повысить эффективность изучения иностранных языков в учебных заведениях [Ясюкович, Фетищев 2007, 3: 122].

Учитель создает условия и является творческим инициатором в подготовке заданий для учащихся. Работа трудоемкая, требующая много времени на подготовку, но результаты показывают прогресс и возврат потерянной мотивации по причине трудностей изучения иностранного языка. Использование аутентичных и адаптированных материалов на уроках содействует пробуждению познавательной мотивации [Кузнецова 2011: 34]. Таким образом, на уроках с использованием лингафонного кабинета учитываются основополагающие принципы и методы психолого-педагогического воздействия на учащихся.

Созданная автором данной статьи рабочая программа «Лингафонный кабинет на уроках английского языка в 4 классе» получила рецензированную рекомендацию к использованию ее учителями начальной

школы. Распространение опыта работы с лингафонным кабинетом является целенаправленным: публикации статей, участие в республиканских, всероссийских и международных научно-практических конференциях доказывают это.

В заключение следует сказать, что цель обучения иностранному языку с помощью лингафонного оборудования многоаспектна и неоспорима. Ее достижение предполагает у учащихся высокий уровень коммуникативной компетенции, дающей им возможность успешно осуществлять речевое общение, использовать язык как средство самообразования и саморазвития в различных областях личностных и профессиональных интересов. Наличие у ученика коммуникативной компетенции предполагает сформированность умений устного и письменного общения – говорения, аудирования, чтения и письма.

Литература

Кузнецова Л.М. Английский язык. 5-11 классы: использование аутентичных и адаптированных текстов в обучении / Л.М. Кузнецова; авт.-сост. Л.М. Кузнецова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 95 с.

Ясюкович Э.И. Лингафонный кабинет на базе компьютерного класса / Э.И. Ясюкович, А.А. Фетищев // Вестник Белорусско-Российского Университета. – 2007. – № 3 (16). – С. 114-122.

Обзор и сравнение лингафонных кабинетов // Молодой ученый. – 2018. – № 41 (227). – URL: <https://moluch.ru/archive/227/94198/> (дата обращения: 04.11.2023).

Линко – Лингафонные кабинеты: сайт. – М., 2023. – URL: <https://linkom.ru/baza-znanyi/audirovanie-luchshij-sposob-izuchit-yazyk-v-lingafonnom-kabinete?ysclid=lox00za55i322087160>. (дата обращения: 04.11.2023).

Мещерякова Светлана Николаевна
Новосибирский национальный исследовательский
государственный университет
УДК 811.111

**Из опыта обучения студентов геолого-геофизического факультета
Новосибирского государственного университета
английскому языку**

*английский язык, профессиональное становление личности,
учебно-методические пособия, предметно-языковой интегральный
метод обучения*

В современном мире, несмотря на меняющиеся условия и вызовы, на высоком уровне остается потребность международного общения и обмена научной информацией, и, как следствие, английский язык является инструментом освоения специальности, средством обеспечения взаимопонимания в межкультурной профессиональной коммуникации.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, в результате освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 05.03.01 «Геология», у выпускника должны быть сформированы универсальные компетенции: осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке [Федеральный 2020].

Формирование универсальных компетенций - основа профессионального становления личности. Можно сказать, что английский язык служит средством формирования универсальных компетенций и участвует в профессиональном становлении личности.

Программа обучения английскому языку студентов геолого-геофизического факультета Новосибирского государственного университета опирается на коммуникативный подход к обучению иностранным языкам и включает два аспекта: «Общий английский язык» и «Английский язык для специальных целей» [Рабочая 2021].

Еще несколько лет назад в своей практической работе преподаватели секции английского языка геолого-геофизического факультета Новосибирского государственного университета делали акцент исключительно на общий английский язык, программа курса включала темы учебника «New English File» [Oxenden, Latham-Koenig 2014]. Аспект английского языка для специальных целей ограничивался текстами учебника Е.К. Старшиновой «English for Students of Geology» [Старшинова 1978], темам и материалам геолого-геофизической направленности не уделялось должного внимания, несмотря на то что библиотека секции располагала серией учебно-методических пособий, состоящей из трех частей, в первой и второй частях для чтения целиком были взяты статьи из жур-

нала «Scientific American», а третья представляла хрестоматию по следующим разделам геологии: минералогия, геофизика, структурная геология, органическая геохимия.

Английский язык изучался на 1 и 2 курсах бакалавриата, и если студенты после окончания бакалавриата продолжали учебу в магистратуре, то отсутствие занятий по английскому языку на старших курсах бакалавриата приводило к снижению уровня владения английским языком и, следовательно, студенты магистратуры не были готовы изучать тексты по специальности из-за слабого владения не только специальной лексикой, но и английским языком в целом.

С 2013 г. для повышения конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве в Новосибирском государственном университете активно начал развиваться проект англификации. Современные требования стали отправной точкой для реорганизации работы по обучению студентов геолого-геофизического факультета НГУ английскому языку. Благодаря поддержке руководства факультета в учебный план были добавлены два академических часа английского языка на третьем и четвертом курсе бакалавриата, что сделало процесс изучения английского языка с первого курса бакалавриата до окончания первого курса магистратуры непрерывным. Преподавателями секции английского языка была проделана работа по обновлению и переизданию учебно-методических пособий. При поддержке заведующего секцией английского языка кафедры общей и региональной геологии, который имеет два высших образования и является не только специалистом в области геофизики, но и в области лингвистики, преподаватели разработали и подготовили к печати новые учебно-методические пособия для изучения английского языка геолого-геофизической направленности.

Перед преподавателями английского языка стоит ответственная задача: при обучении студентов умению использовать английский язык в качестве средства для получения и предоставления информации на международном уровне необходимо актуализировать не только знания по общему английскому, но и знание терминологии и профессионального английского. В соответствии с программой, успешное освоение дисциплины должно привести студентов к уровню B1 на момент окончания 2 курса и к уровню B2 на момент окончания 4 курса в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком [Рабочая 2021].

Для достижения этих целей преподаватели секции английского языка ГГФ успешно используют разнообразный цифровой образовательный контент, аутентичные видеоматериалы, смарт-технологии. Актуальными остаются методы CLIL (Content Language Integrated Learning) – предметно-языкового интегрированного метода обучения. При этом ставится и достигается двойная цель: углубление знаний по предмету и одновременно обучение иностранному языку.

Методика CLIL, применяемая преподавателями английского языка ГГФ НГУ, позволяет значительно улучшить компетенции студентов, а

именно: коммуникативные навыки говорения, увеличение лексического запаса, формирование и укрепление навыков аудирования, улучшение коммуникативных компетенций в чтении.

Начиная с первого курса обучающиеся начинают осваивать «Английский язык для специальных целей» с использованием специализированных учебно-методических пособий и материалов геолого-геофизической направленности.

Во время занятий используются учебно-методические пособия, разработанные преподавателями секции английского языка геолого-геофизического факультета Новосибирского государственного университета, содержащие аутентичные тексты и языковые задания, направленными на тренировку профессиональной или академической лексики и проверку понимания содержания. Кроме этого, преподаватель ставит цель вовлечения студентов в дискуссию по темам их специальности и отрабатывает умения монологической и диалогической речи.

Преподаватели секции постоянно работают над разработкой новых учебно-методических пособий для студентов геолого-геофизического факультета разных направлений: геофизики, геологии, минералогии и геохимии, палеонтологии, петрографии, геологии месторождений нефти и газа. То, что заведующий секцией английского языка является специалистом в двух областях, помогает членам секции при разработке учебно-методических пособий: в его лице преподаватели получили не только рецензента, но и помощника и консультанта в сложных случаях, связанных с пониманием геологических явлений и отражающих их терминов.

В настоящий момент преподаватели секции английского языка работают над серией учебно-методических пособий, в основу которых легли адаптированные тексты из книги Роберта Хейзена «История Земли. От звездной пыли – к живой планете: Первые 4 500 000 000 лет». Предполагается, что эта серия пособий будет использоваться для домашнего чтения и самостоятельной работы студентов. Адаптированные отрывки из книги сопровождаются различными заданиями: вопросами на понимание текста, упражнениями для углубленного изучения лексики, творческими заданиями.

Предметно-языковое интегрированное обучение – это еще одна возможность повторения материала, изучаемого студентами на русском языке во время лекционных и практических занятий. Чтение научных текстов и освоение терминологической лексики не только мотивирует студентов к более серьезному и глубокому изучению английского языка, но и к стремлению показать знания по специальности, участвуя в студенческих международных научных форумах и конференциях.

Результатом использования предметно-языкового интегрированного метода обучения можно считать формирование научного мышления студентов геолого-геофизического факультета Новосибирского государственного университета.

Литература

Рабочая программа дисциплины иностранный язык, направление подготовки: 05.03.01 Геология. - 2021. - URL: <https://www.nsu.ru/n/geology-geophysics-department/students/rabochie-programma-distsiplin/> (дата обращения: 20.11.2023).

Старшинова Е.К. English for Students of Geology: учебное пособие для студентов неязыковых вузов / Е.К. Старшинова. - М.: Высшая школа, 1978. – 83 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 05.03.01 Геология: утвержден Приказом Минобрнауки России от 07.08.2020 № 896. - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-05-03-01-geologiya-896/> (дата обращения: 20.11.2023).

Oxenden C. New English File: Student's Book. Intermediate / C. Oxenden, C. Latham-Koenig. - Oxford University Press, 2014. - 159 p.

**Обучение английскому языку студентов-медиков
(направление подготовки 31.05.01 «Лечебное дело»)
с использованием методики FCE**

*обучение студентов-медиков, английский язык, FCE, международная
сертификация, разработка учебных материалов, рабочая программа
дисциплины*

В современных условиях развития медицинского образования использование студентами актуальных профессиональных источников на английском языке является важным как для их профессионального развития, так и для поддержания и развития российской медицины на уровне мировых стандартов.

Актуальность работы по проектированию программы обучения студентов медиков на основе методики FCE была обусловлена необходимостью качественно усилить их подготовку и приблизить к системам международной сертификации, чтобы повысить их конкурентоспособность.

В задачи исследования входило: изучение возможностей интеграции заданий FCE по 4 видам речевой деятельности в программу обучения медиков; формулирование принципов отбора учебных материалов по медицинской тематике и возможности их адаптации к системе FCE; разработка рабочей программы дисциплины «Углубленный английский язык» для студентов медиков и критериев оценки уровня освоения компетенций студентами и эффективности программы в целом.

Методы исследования, используемые в работе, включали в себя критический анализ и синтез, педагогическое наблюдение и эксперимент, статистическую обработку и графическую репрезентацию результатов эксперимента в виде таблиц, столбиковых диаграмм и графиков.

Методологической основой работы послужили труды таких ученых, как А.А. Миролюбов, Е.Н. Соловова, M. Rost, J. Scrivener [Миролюбов 2002; Соловова, Апальков 2005; Rost 2001; Scrivener 2005] и др.

Несмотря на существование обширного количества теоретических работ по обучению английскому как неродному языку и методике обучения FCE, можно заметить, что практически нет публикаций, посвященных инкорпорированию FCE в программы профессионального английского языка отечественных вузов [Буранова, Джалилова 2023; Гизятова, Плотникова 2019; Колобаев 2018; Ронжина, Плотнова 2022; Руденко, Поте-

хина, Ковалева 2021]. В связи с этим настоящая работа носит инновационный характер и представляет собой новый аспект методики обучения профессиональному английскому языку.

В качестве источников учебных материалов по медицинской тематике послужили аутентичные медицинские журналы, статьи на официальных медицинских сайтах, интервью врачей, учебный сайт издательства Кембридж, звукозаписи Voice of America по общемедицинской тематике.

Основными принципами их отбора были следующие:

- уровень текста/аудиозаписи соответствует уровню B1-B2;
- содержание и смысловая составляющая соответствуют тематике 1 курса;
- тексты интересны и несут актуальную медицинскую информацию;
- процент новых лексических единиц составляет примерно 5-10 %;
- по одной теме должно быть 3-5 текстов в формате FCE с повторяющейся лексикой, но с разными заданиями;
- в курсе должно быть не менее 5 заданий одного типа для формирования устойчивого навыка.

Процесс адаптации материалов по медицинской тематике к формату FCE включал в себя обработку текстов под следующие задания:

1) чтение и лексика – множественный выбор; заполнение пропусков в тексте (открытый выбор); заполнение пропусков в тексте (закрытый выбор); словообразование, поиск ошибок (лишние служебные слова); заполнение пропусков в предложении лексическими структурами; заполнение пропусков в тексте пропущенными предложениями (множественный выбор); true-false;

2) письмо – проблемное эссе;

3) аудирование – множественный выбор; true-false; конспект с пропусками;

4) говорение – интервью о себе; описание картинок; развитие темы по ментальной карте; диалог на заданную тему.

Сформулированы следующие основные принципы разработки программы по английскому языку для студентов медиков на основе данной методики:

1) последовательность заданий сохраняет последовательность заданий в FCE: лексика – чтение – письмо – аудирование – говорение;

2) использование оценочной балльно-рейтинговой системы для постоянного отслеживания прогресса студентов;

3) использование инновационных методик обучения: перевернутый класс, технологий развития критического мышления, контекстного обучения и т. д.

Для оценки эффективности рабочей программы дисциплины с заданиями в формате FCE по всем видам речевой деятельности и динамики успеваемости студентов в процессе обучения на протяжении года использовалась балльно-рейтинговая система. Она позволяла отслеживать успеваемость студентов. Показатели успеваемости фиксировались по 3-

балльной системе: 3 - отлично, 2 - хорошо, 1 - удовлетворительно. Использовались также промежуточные оценки для более точного определения результата.

По всем видам речевой деятельности были выстроены индивидуальные треки для каждого студента, которые впоследствии были преобразованы в графики по каждому виду речевой деятельности.

Работа по данной программе дала ожидаемые положительные результаты. Благодаря развитию навыков чтения, расширения лексического запаса, совершенствованию разговорной речи и навыка письма, у студентов наметилась явная положительная динамика развития языковых компетенций. У всех студентов наблюдается рост успеваемости по всем указанным видам деятельности. По чтению и лексике прирост успеваемости составил в среднем по группе 1,1 балл при минимуме 0,5; по говорению – 1,5 балла при минимуме 1; по письму – 0,4 балла при минимуме 0,6. В блоке «аудирование» использование технологии «перевернутый класс» дало сокращение количества ошибок на 68 % в целом по группе, индивидуальный прогресс учащихся можно видеть на рис. 1:



Рис. 1. Индивидуальный прогресс учащихся

Об успешности реализации рабочей программы дисциплины «Углубленный английский язык» свидетельствует также то, что двое студентов-медиков сдали тестирование на сертификат FCE и подтвердили уровень B2; 11 студентов подготовили доклады на английском языке и успешно выступили на международной конференции «Мультикультурный мир: проблемы взаимопонимания»; 9 студентов подготовили свои доклады к публикации в сборнике материалов конференции. Качество английского языка как в монологической речи, так и в диалогической (умение отвечать на неожиданные вопросы) было подтверждено комиссией, включающей в себя представителей директората медицинского института, входящих в жюри конференции «Мультикультурный мир: проблемы взаимопонимания».

Таким образом, был подтвержден тезис о том, что использование принципов подготовки по системе международной сертификации FCE в программе обучения студентов медиков является эффективным способом изучения английского языка в сфере медицины. Внедрение данной программы в процесс обучения позволит усовершенствовать процесс освоения английского языка у студентов медицинских вузов и приблизит их подготовку к мировым стандартам.

Литература

Буранова Д. Обучение английскому языку студентов-первокурсников в медицинском вузе / Д. Буранова, Н. Джалилова // in Library. – № 19 (1). – 2023. – С. 256-258. – URL: <https://inlibrary.uz/index.php/archive/article/view/20966> (дата обращения: 16.08.2023).

Гизятова Л.А. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-медиков / Л.А. Гизятова, Н.Ф. Плотникова // Казанский лингвистический журнал. – 2019. – № 4 (2) – С. 67-73.

Колобаев В.К. Английский язык в медицинском вузе на до- и постдипломном уровнях обучения / В.К. Колобаев // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2018. – № 6. – С. 20-24.

Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М.: Изд-во Ступени, Инфра-М. – 2002. – 41 с.

Ронжина Н.А. Комплексный подход в обучении иностранному языку студентов-медиков / Н.А. Ронжина, С.В. Плотнова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 3А. – С. 793-802.

Руденко Е.Е. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов медицинских специальностей / Е.Е. Руденко, Е.С. Потехина, М.Б. Ковалева // Международный журнал экспериментального образования. – 2021. – № 6. – С. 48-52.

Соловова Е.Н. Развитие и контроль умений устной речи на иностранном языке. Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы. Лекция 7 / Е.Н. Соловова, В.Г. Апальков // Первое сентября. – 2005. – № 23. – 41 с.

Rost M. Teaching and researching Listening / M. Rost. – Harlow: Pearson Education / Longman. – 2001. – 155 p.

Scrivener J. Learning Teaching / J. Scrivener. – Macmillan, 2005. – 432 p.

Методические основы обучения устному иноязычному общению на материале СМИ

*иноязычное общение, методические основы,
средства массовой информации*

Обучение устному иноязычному общению в контексте средств массовой информации является важной темой в области языкового образования. В эпоху глобализации возрастает потребность в умении общаться на иностранных языках, в том числе в умении эффективно общаться устно. Средства массовой информации, как печатные, так и цифровые, играют очень важную роль в облегчении изучения иностранного языка, поскольку они предоставляют учащимся доступ к разнообразным источникам информации на иностранных языках, а также обогащают их среду обучения.

Согласно закону «О средствах массовой информации», под СМИ понимается «периодическое печатное издание, сетевое издание, телеканал, радиоканал, телепрограмма, радиопрограмма, видеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации под постоянным наименованием (названием)» [Российская 1991].

По мнению А.Г. Мажаровой и Т.А. Гольцовой, средства массовой информации могут считаться полноценным инструментом обучения, который способен создавать языковую среду, приближенную к аутентичной, поскольку при представлении материала на основе СМИ вместе с учебным материалом идет и визуализация контекста практического использования этого материала [Мажарова, Гольцова 2020, 1/65: 101]. Кроме того, одним из самых явных преимуществ, которое можно выделить при использовании средств массовой информации, является освоение различных знаний о мире, например культуры или образа жизни стран населения изучаемого языка, а данная актуальная информация способствует повышению мотивации у обучающихся [Новикова 2022, 9/3: 74].

Метод обучения устному иноязычному общению по материалам СМИ, как правило, основан на различных подходах и теориях изучения языка. Одним из подходов, который часто используется при преподавании разговорных иностранных языков, является коммуникативный подход, который делает акцент на развитии способности учащихся к аутентичному общению в повседневной жизни. В контексте преподавания разговорных иностранных языков этот подход может быть оптимизирован за счет использования различных средств массовой информации, таких как

аудиозаписи, видео- и цифровой контент, которые позволяют учащимся практиковаться в общении в ситуациях, сходных с реальной жизнью.

В случае же работы с текстовыми источниками средств массовой информации возможно использование методики Е.Н. Солововой, которая подразумевает под собой разделение на «предтекстовый», он же этап антиципации, «текстовый» и «послетекстовый» этапы [Соловова 2002: 161]. На первом этапе обучающиеся строят предположения о возможном содержании текста при помощи заголовков, ассоциаций, первого абзаца самого текста, с целью уменьшения шанса появления возможных трудностей. На втором этапе обучающиеся работают непосредственно со всем текстом с целью формирования навыков и речевых умений. Третий этап, который предполагает создание своего собственного материала на основе текста (монологическая или диалогическая речь), зачастую содержит такие формулировки заданий, как «доказать, что...», «охарактеризовать...», «кратко изложить содержание текста», «составить аннотацию текста» и т. д. [Соловова 2002: 163]. Именно заключительный этап работы с текстом служит переходом от работы исключительно с текстом к непосредственному иноязычному общению на основе изученного материала.

В дополнение к коммуникативному подходу мультимедийный подход также играет важную роль в основе методики обучения устному иноязычному общению в медиаматериалах. Мультимедийный подход позволяет студентам изучать иностранный язык с помощью разнообразных средств массовой информации, таких как изображения, видео, анимация и аудио, что помогает повысить интерес и вовлеченность студентов в процесс обучения. За счет такого подхода обучающиеся могут легче понять коммуникативный контекст разговорного иностранного языка, который они изучают, благодаря более захватывающему мультимедийному опыту.

Такие методологические основы, как когнитивная теория, конструктивистская теория и теория мультимедийного обучения, служат руководством для преподавателей в разработке эффективных стратегий обучения по интеграции материалов медиа в обучение устному иноязычному общению. Эти теории рассматривают учащихся как активных участников, которые накапливают свои знания посредством увлекательного мультисенсорного обучения.

На практике обучение устному иноязычному общению с использованием медиаматериалов требует целостного подхода, который объединяет различные методологические аспекты, основанные на прочной педагогической основе. Учителя должны уметь использовать различные медиатехнологии обучения при проектировании учебного процесса, интересного и значимого для учащихся. В классе учителя могут использовать различные технологические средства массовой информации, такие как программное обеспечение для изучения языка, веб-сайты для изучения языка и цифровые платформы для имитации реальных устных коммуникативных взаимодействий.

В целом методологическая основа обучения устному иноязычному общению на медиаматериалах основана на коммуникативных подходах, мультимедийных подходах и теориях изучения языка, которые делают акцент на активном обучении, вовлеченности учащихся и использовании средств массовой информации для стимулирования аутентичных устных коммуникативных взаимодействий. Ожидается, что при применении соответствующих методов обучения обучающиеся разовьют способность общаться на иностранном языке более уверенно и эффективно, чтобы быть готовыми к решению проблем общения во все более сложной глобальной среде.

Литература

Мажарова А.Г. Использование дидактического потенциала материалов СМИ в обучении иностранному языку в неязыковом вузе / А.Г. Мажарова, Т.А. Гольцова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2020. - Т. 1. - № 1 (65). - С. 100-112.

Новикова О.В. К вопросу об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения английскому языку / О.В. Новикова // Язык и текст. - 2022. - Т. 9. - № 3 - С. 72-77.

Российская Федерация. Федеральный Закон от 27.12.1991 N 2124-1 (ред. от 13.06.2023) «О средствах массовой информации» // «КонсультантПлюс» – Надежная правовая поддержка. – 1992-2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/f977773d5130bdc4b8aa5c541d1fa7ca381b18f4/ (дата обращения: 29.11.2023).

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей // Е.Н. Соловова. - М.: Просвещение, - 2002. - 239 с.

Влияние произведений Мурады на литературу тюркских народов

литература, произведения, правитель, империя

Мурад III известен как правитель, совершивший много благих дел для процветания Османской империи. Во всем мире Мурад III прославился как воздвигший на невиданную высоту военную мощь страны, он известен как искусный поэт, внесший немалый вклад в процветание литературного искусства. Он является искусным мастером слова, оставившим неизгладимый след в поэтическом искусстве.

Свои стихи Мурад III создавал под псевдонимом Мурады. В действительности большинство османских правителей были поэтами. Отец Османа Гази – основателя Османского государства, Эртогрул Гази, вместе с соплеменниками покинул территорию нынешнего Туркменистана по дороге Мерв. Таким образом, наравне с турецким народом туркменский народ имеет полное право гордиться историей Османской империи.

Нашему народу важно знать историю основателей и мудрых правителей Османской империи, правивших на протяжении 624 лет. Это важно не только с научно-исторической точки зрения, но и с позиции воспитания и укрепления в молодом поколении духа патриотизма.

Дедушкой султана Мурада III был османский султан Сулейман Великий, его отец – османский султан Селим II, а матерью была Нурбану Султан. Султан Мурад III родился в 1546 г. в Манисе.

После смерти отца Селима II Мурад III был приглашен в султанат премьер-министром Сокуллы Мехмет-пашой, так как был старшим сыном в семье [Куруккылуç 1988: 15].

Султан Мурад III был ученым. Помимо прекрасной поэзии он писал научные труды, был талантливым и превосходным писарем арабской графики, умелым художником, также создавал научно-мистические (суфийские) произведения. К сожалению, эти рукописи остались без особого внимания со стороны литературных историков.

Султан Мурад III является автором произведений “Futuhatus-syúam” («Победа Великого поста»), “Esrarnama” («Книга тайн», «Декларация тайн»). Эти произведения мало изучены, но кое-какие сведения о них сохранились.

“Futuhatus-syúam” – произведение суфийского характера. Поэт Ноуги написал об этом произведении “Futuhatus muluk” и оставил памятки (ebjet) в виде заметок. Если сложить номера букв арабского алфавита этих слов, то они будут равны 991 [Бертельс 1965, 3: 65].

Если в качестве даты написания указано это число (991), то “Futuhatus-suyam” написан в 1583 г. н. э. Секретарь Челеби написал об этой работе, что она «была принята людьми» [Куруккылуç 1988: 30].

В «Энциклопедии ислама» также кратко упоминается труд “Futuhatus-suyam”. Произведение поэта Esrarnama «Книга тайн» интерпретировал шейх Шамседдин Сиваслы. Среди османских туркменских правителей султан Мурад III, после Сулеумана-Кануны, считается правителем-поэтом, больше всех написавших стихи, а после Шахзаде Горкута, брата султана Селима, считается ученым-правителем, больше остальных написавший научные работы.

Известно всего восемь рукописей дивана султана Мурада III. Шесть из них хранятся в Стамбуле, две рукописи - в Национальной библиотеке Парижа (Национальная библиотека № 1030, 274).

Х. Ахмет Кырыккылыч, турецкий ученый, изучавший творчество Мурада III и опубликовавший отрывки из его поэтического дивана, пишет, что в диване Мурада III наличествует 1567 газалов, 1 мухаммас ‘пятерица’, 49 месневи ‘двустистишье’, 38 кытга ‘отрывки’ и 47 муфрет ‘независимые стихотворные бейди’.

В своих произведениях Мурад III использовал псевдоним «Мырады». В его стихотворном диване много используется муламмаг ‘мюлемма’. Муламмаг также изобилует поэтическим диваном Мурада III.

Согласно книге А. Мередова и С. Ахаллы «Словарь туркменской классической литературы», муламмаг – это вид поэтического сочинения в литературе, в котором одна строка или строфа стихотворения написана на одном языке, а другая строка или строфа написана на другом языке. Возможно также использование трех или четырех языков в одном стихотворении. Его еще называют “şir u şeker” (“süýt we şeker”, ‘молоко и сахар’) [Meradow, Ahally 1988: 98]. Такие стихотворения создаются в восточной литературе с незапамятных времен. Султан Мурад III написал 81 газель муламмаг на арабском и турецком языках, 4 муламмага месневи, 1 газель, газели на арабо-персидско-турецком языках, 1 газель, составленную на арабо-персидском языках.

Правитель-поэт в своих стихах умело использовал пословицы и поговорки. В своих произведениях, отталкиваясь от суфистической философии, Мурад III вел продолжительную беседу о величии и благосклонности бога.

Как видно из стихотворных диванов, произведения правителя-поэта Мурада III представляют безценный источник, посвященный суфистической науке.

Литература

Воскрешение наук о вере (Ихна улум ад-дин): Избр. главы / Абу Хамид ал-Газали; Пер. с араб., исслед. и коммент. В.В. Наумкина. – М.: Наука, 1980. – 376 с.

Бертельс Е.Э. Суфизм и суфийская литература: в 5 т. / Е.Э. Бертельс. - М.: Наука, 1965. - Т. 3. - 65 с.

Azady D. Saýlanan eserler / D. Azady. - Aşgabat.: Ylym, 1982. - 212 s.

Kırıkkılıç A. Sultan üçüncü Murad, Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri ve Diwanından Seçmeler / A. Kırıkkılıç. - İstanbul, Oğul matbaası, 1988. - 15-30 s.

Gaýyby M. Diwan / M. Gaýyby. - Aşgabat: Miras, 2005. - 50 s.

Meredow A. Türkmen klassyky edebiýatynyň sözlügi / A. Meredow, S. Ahally. - Aşgabat, 1988. - 98 s.

Использование технологий геймификации на занятиях по иностранному языку

геймификация, интерактивные технологии, иностранный язык

Организации работы с применением технологии геймификации посвящены многочисленные зарубежные и отечественные исследования [Орлова, Титова 2015]. Особенности обучения иностранным языкам с помощью интерактивных технологий обсуждаются в педагогическом сообществе давно, актуальность этой темы и ее значимость для методики преподавания иностранных языков подтвердились и в связи с пандемией.

В данном исследовании проанализирован сервис «Удоба», который позволяет эффективно организовать домашнюю и самостоятельную работу, провести формирующее оценивание. Дидактические свойства и функции сервиса «Удоба» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Дидактические свойства сервиса «Удоба»

Шаблоны	Дидактические функции
Accordion	Представление информации (лингвострановедческой, грамматической, лексической и др.), обзор темы с дополнительными подробными разъяснениями. Может использоваться в качестве глоссария, временной шкалы с ключевыми событиями.
Agamoto	Визуализация учебного материала, возможность представить фотографии предметов, явлений, которые меняются в течение времени, возможность изображения географических карт с постепенным добавлением деталей и с увеличением масштаба, как с помощью микроскопа.
Audio Recorder	Развитие языковых навыков и речевых умений.

Благодаря Audio Recorder обучающиеся могут записать текст на диктофон и, сохранив файл в формате “wav”, отправить преподавателю. Данный шаблон позволяет развивать монологическую и диалогическую речь, робкие и застенчивые участники, которые боятся участвовать в беседе

или обсуждении вопроса, могут выразить свое мнение и постепенно перебороть страх перед говорением. Подходит в качестве домашнего задания, полученные аудиозаписи студентов могут выступить в качестве материала для составления звукового корпуса с целью анализа частотных ошибок.

Course Presentation позволяет создать интерактивную презентацию, включающуюся в себя различные типы упражнений и заданий (вопросы с несколькими вариантами ответов, заполнение пробелы, “True/False Question”, “Drag and Drop”, “Summary”, “Drag Text”, “Mark the Words”, “Dialog Cards”.

На обеих сторонах диалоговых карточек можно размещать текст, аудио и изображение, поэтому данный шаблон подходит для самостоятельной работы (например, можно создать словарь и эффективно учить новые слова, есть возможность повторять федеральные земли Германии и их столицы).

Шаблон Drag and Drop позволяет перетаскивать текстовую область или изображение, визуальнo устанавливая логические связи, предоставляет возможность закрепить и повторить пройденный материал.

Задания и упражнения на перетаскивание недостающего элемента, фрагмента (слов, выражений) в текст, созданные с помощью шаблона Drag the Words, направлены на повторение и закрепление лексического материала, могут быть использованы при подготовке к международным экзаменам (например, к Zertifikat Deutsch, в котором есть подобное задание на заполнение пропусков из предложенных слов).

В шаблоне Essay преподаватель определяет ключевые слова, которые обучающиеся должны использовать в тексте. Это поможет сфокусироваться на основных и важных аспектах темы. Можно ограничить количество знаков, определив минимальное и максимальное количество знаков в тексте. Шаблон автоматически выявляет количественные данные, что помогает преподавателю сконцентрироваться на содержательной стороне текста.

С помощью шаблона Fill in the Blanks обучающиеся самостоятельно заполняют пропуски в предложениях, текстах, развивая грамматические, лексические навыки, можно подготовить задание по страноведению.

Элементы геймификации сервиса «Удoба» позволяют повысить и сохранять интерес к изучению иностранных языков. Таблица лидеров, доска почета, зарабатывание баллов в виде денежной суммы, получение бонусов мотивируют изучать материал, позволяют двигаться к цели, придают командный дух. Как отмечают многие исследователи, положительные эмоции, сопровождающие обучающихся во время выполнения заданий, позволяют более эффективно запоминать материал [Титова, Чикризова 2019: 137]. Интеграция подобных сервисов в учебный процесс позволяет обучающимся выполнять задания в своем темпе, сохраняя терпе-

ние и мотивацию, развивать лексические и грамматические навыки, включение игровых элементов превращает изучение иностранных языков в увлекательный процесс.

Литература

- Орлова О.В. Геймификация как способ организации обучения / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник ТГПУ. - 2015. - № 9 (162). - С. 60-64.
- Титова С.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С.В. Титова, К.В. Чикризова // Педагогика и психология образования. - 2019. - № 1. - С. 135-152.

Обучение лексике в средней школе с использованием ИКТ

*информационно-коммуникационные технологии, учебный процесс,
средняя школа*

На сегодняшний день можно наблюдать активное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе. Применение ИКТ в учебном процессе может существенно повысить эффективность усвоения материала обучающимися.

В словаре «Педагогический обиход» под редакцией Л.М. Лузиной информационно-коммуникационные технологии определяются как «совокупность средств и методов, с помощью которых осуществляется реализация процесса переработки информации» [Лузина 2003: 25].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин в «Словаре методических терминов» дают следующее определение: «Информационные технологии – это сочетание методов, процессов и программно-технических средств, внедренных с целью сбора, хранения и использования информации» [Азимов, Щукин 2009: 90].

Исходя из этих определений информационно-коммуникационная технология - это набор методов, средств и способов, которые предоставляют хранение, обработку и передачу информации и направлены на повышение эффективности какого-либо вида труда.

К ИКТ относят различные средства обучения: видеоролики, мультимедийные презентации в Power Point, мультимедийные курсы, учебные интернет-ресурсы, дидактические материалы, интерактивные тесты, мобильные приложения и др.

Эффективность использования ИКТ на уроке изучали разные ученые: И.Г. Захарова, А.В. Молокова, А.В. Смирнов, С.Г. Шаповаленко, Т.В. Габай К.В. Петров, Г.И. Рах, Т.С. Назарова, Л.П. Прессман, Л.С. Зазнобина и многие другие.

И.Г. Захарова выделила следующие особенности ИКТ, которые оказывают положительный эффект при использовании их в процессе обучения:

- а) допустимость индивидуального двустороннего общения ученика с учителем и одноклассниками;
- б) возможность использования большого количества источников информации [Захарова 2003: 185].

А.В. Молокова считает обучение с применением ИКТ перспективным: «Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении - один из самых уверенных путей развития учебного процесса.

Использование ИКТ позволяет внести изменения в процесс обучения и улучшить самоподготовку учащихся» [Молокова 2003: 146].

По мнению большинства ученых, использование информационно-коммуникационных технологий на уроке иностранного языка является эффективным при формировании и развитии различных видов навыков (фонетических, лексических, грамматических).

Целью настоящего исследования является показать эффективность использования ИКТ при развитии лексических навыков у учащихся средней школы.

В среднем звене дети обладают готовностью и способностью к различным видам обучения, знаниями и умениями работы на компьютере. На среднем этапе обучения у школьников появляется много новых предметов, что может привести к проблемам с запоминанием и усваиванием информации, поэтому учителю нужно уделять больше времени на введение нового материала и соответствующую тренировку, искать новые формы и средства обучения.

Анализ УМК “Spotlight” для 5 класса Н.И. Быкова, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс показал, что упражнений с использованием ИКТ, на наш взгляд, недостаточно: одно-два упражнения в среднем на один модуль. Поэтому в качестве дополнительного материала учитель может использовать самостоятельно разработанные упражнения с применением различных средств ИКТ.

Экспериментальное исследование с применением ИКТ было проведено в рамках педагогической практики на уроках английского языка в 5-х классах МАОУ «СОШ № 27» г. Череповца. Были выбраны две группы - экспериментальная (5а класс) и контрольная (5б класс) - одинаковых по количеству учащихся (5а - 13 учеников; 5б - 14 учеников) и уровню владения английским языком. Тема занятия “Food” включает 2 урока. Эксперимент проводился на 1 уроке на основе ранее полученных знаний учащимися. Материал исследования подбирался в строгом соответствии с материалом учебника.

На уроке “Master chef” в экспериментальной группе была спланирована работа с двумя видеофильмами, презентацией и раздаточным материалом. На заключительном этапе дети выполнили тест на усвоение материала.

В контрольной группе использовался учебник, рабочая тетрадь и раздаточный материал.

Полученные в обеих группах результаты показали следующее: урок в экспериментальной группе можно считать более динамичным и удачным за счет использования в нем информационно-компьютерных технологий. Благодаря им дети были больше замотивированы и заинтересованы на уроке, а также более активны, лучше усвоили материал, о чем свидетельствуют результаты проверки усвоенного материала, проведенной на следующем занятии. Урок проходил более эмоционально, учащиеся охотнее вступали во взаимодействие с учителем и классом.

В конце урока каждому классу были выданы анкеты, на основе которых можно определить, сколько слов запомнил каждый ученик, понравились ли ученикам упражнения и тема урока. В экспериментальной группе дети положительно ответили на все вопросы, в контрольной группе были дети, которым не все понравилось на уроке (2 человека).

В каждой группе было введено 15 новых слов. В экспериментальной группе 3 ученика запомнили все слова, 5 учеников - по 13 слов, 5 учеников - по 12 слов, то есть более 80 % нового материала. В контрольной группе 2 ученика запомнили все слова, 3 человека - по 12 слов, 9 человек - менее 10 слов, то есть менее 80 % нового материала.

Проведенное исследование позволяет заключить, что урок с применением информационно-компьютерных технологий может быть более увлекательным и запоминающимся, а более высокие результаты в экспериментальной группе демонстрируют эффективность использования ИКТ при обучении иностранному языку.

Литература

Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - М.: ИКАР, 2009. – 446 с.

Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / И.Г. Захарова. - М.: Готика, 2003. – 192 с.

Лузина Л.М. Словарь педагогического обихода / Л.М. Лузина. - Псков: ПГПИ, 2003. - 119 с.

Молокова А.В. О перспективных направлениях в информатизации учебного процесса в средних общеобразовательных учебных заведениях / А.В. Молокова // Третий Сибирский Конгресс по прикладной и индустриальной математике: Тез. докл., часть V. - Новосибирск: Институт математики СО РАН, 1998. - С.146-147.

Особенности формирования креативного мышления младших школьников на уроках английского языка

*креативность, креативное мышление, ФГОС НОО,
функциональная грамотность*

В XXI в. человеку для успешной социальной адаптации и эффективной коммуникации необходимы гибкие навыки (soft-skills), включающие в себя способность к быстрой адаптации в условиях частых перемен, умение творчески мыслить, сотрудничать в группе.

Одной из приоритетных задач Министерства просвещения является формирование и развитие у обучающихся данных навыков. В связи с этим в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) в 2021 г. было введено понятие функциональной грамотности.

Функциональная грамотность в ФГОС НОО определяется как «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [Федеральный 2021].

Креативное мышление является одной из компетенций функциональной грамотности. Существует множество определений креативного мышления. В данной статье представляется возможным использовать определение, предложенное программой PISA (Programme for International Student Assessment), специализирующейся на формировании и оценивании гибких навыков, в том числе креативности. Под креативным мышлением программа PISA подразумевает «способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствования идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений, и/или нового знания, и/или эффективного выражения воображения» [PISA 2021: 8].

PISA выделяет две части креативности: Big-C (Big-Creativity) и little-c (little-creativity). Под Big-C представляется креативность, которая проявляется как уникальное творчество, тогда как little-c креативность наблюдается в ежедневных делах: например, как сделать необычный костюм на сценку в школу [PISA 2021: 9]. В контексте функциональной грамотности мы рассматриваем little-c (little-creativity).

Рассмотрение составляющих креативного мышления важно для полного понимания того, какими умениями должны овладеть школьники, чтобы развить способность к креативному мышлению. Программа PISA охватывает два обширных тематических направления креативного мышления: «креативное самовыражение» ('creative expression') и «создание знаний и креативное решение проблем» ('knowledge creation and creative problem solving'). Область креативного самовыражения содержит в себе сферы «письменного выражения» ('written expression') и «визуального выражения» ('visual expression'), а область «создания знаний и креативное решение проблем» подразделяется на сферы «решение научных проблем» и «решение социальных проблем» [PISA 2021: 19]. Последняя область является сложной для младших школьников, так как требует межпредметных знаний, а также хорошего знания языка, поэтому эту область следует рассматривать на следующих ступенях школьного образования.

В дополнение к областям креативного мышления исследование PISA выделяет модель компетенций для его оценивания, содержащая в себе три аспекта: «генерация разнообразных идей» ('generate diverse ideas'), «генерация креативных идей» ('generate creative ideas'), «оценка и совершенствование идей» ('evaluate and improve ideas') [PISA 2021: 22].

«Генерация разнообразных идей» определяет «беглость» ('fluency') и «гибкость» ('flexibility') креативного мышления [PISA 2021: 23]. Беглостью является количество идей, которые можно придумать, однако идеи могут повторять друг друга, поэтому выделяется гибкость, оценивающая разнообразие этих идей.

«Генерация креативных идей» делится на «оригинальность» и «релевантность» [PISA 2021: 24].

Аспект «оценки и совершенствования идей» определяет возможность учащихся к критическому подходу в выдвижении своих идей и их дальнейшему усовершенствованию. Эта модель оценивает уровень владения креативного мышления и помогает понять, насколько хорошо человек владеет способностью креативно мыслить.

При определении способов формирования креативного мышления на уроке английского языка в начальной школе представляется целесообразным обращать внимание на область креативного самовыражения и модель компетенций.

Одним из источников развития креативного мышления являются задания, а точнее – поставленная в них проблема, которую надо решить. В заданиях следует сделать акцент на письменном и визуальном выражении, а также на формировании модели компетенций креативного мышления (гибкости, беглости, оригинальности, релевантности, рефлексии). Задания должны соответствовать уровню владения языком учащихся и их интеллектуальному уровню, дети должны быть увлечены и работать с удовольствием [PISA 2021: 15].

Креативное мышление является междисциплинарной компетенцией, формирующейся на любом уроке в случае учебной задачи, у которой есть множество путей решения. Развивая креативное мышление на уроке английского языка, впоследствии оно будет использоваться случайно или специально на других [PISA 2021: 5].

Одним из распространенных и эффективных средств обучения младших школьников являются творческие игры. Они погружают детей в различные ситуации, пробуждающие у них интерес, например диалог-знакомство, а также способствуют продуктивной выработке эффективного выражения воображения. Цитата Л.С. Выготского это подтверждает, он описывал игру как «творческую переработку пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка». Из этой цитаты можно понять, что пережитые впечатления или же опыт способствуют высокой продуктивности воображения ребенка [Выготский 1991: 7].

На уроке английского языка опытом могут выступать некоторые виды речевой деятельности, например аудирование и чтение, на основе которых будет строиться учебная задача.

Развитию креативности способствуют игры, реализованные в формате командной работы, поскольку школьники, по модели компетенций, учатся создавать разнообразные и креативные идеи и отбирать из них лучшие.

По ФГОС НОО командную работу можно отнести к метапредметным результатам, которые должны отражать овладение универсальными учебными коммуникативными действиями, такими как общение и совместная деятельность. Благодаря активной реализации различных метапредметных действий на уроке английского языка, предметные результаты будут достигнуты путем выполнения заданий, касающиеся области письменного и визуального выражения: к примеру, электронное сообщение или заполнение анкет, сопровождение своего высказывания иллюстративным материалом.

Таким образом, задания являются одной из главных особенностей формирования креативного мышления. Учителю надо понимать составляющие креативного мышления и правильно подбирать задания: подходят ли они под тему урока, соответствуют ли они языковому и интеллектуальному уровню учащихся, будет ли им это интересно.

Литература

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л.С. Выготский. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991. - 93 с.

Министерство просвещения Российской Федерации институт стратегии развития образования Российской Академии Образования - Основные подходы к оценке креативного мышления учащихся основной

школы. - 2019. - URL: http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnyematerialya/KM_2019_основные%20подходы.pdf (дата обращения: 15.09.2023).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – 2021. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 15.09.2023).

PISA 2021 Creative thinking framework (Third draft). - 2021. - URL: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf> (дата обращения: 23.10.2023).

Овчинникова Олеся Васильевна
Мыльцева Маргарита Викторовна
Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы
УДК 372.881.1

Использование цифровых технологий и искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков

*цифровые технологии, обучение, иностранные языки,
искусственный интеллект, образовательные платформы*

В современном мире все чаще используются цифровые технологии, которые, в свою очередь, проникают во многие сферы жизни и деятельности человека. В 2019 г. мир был охвачен пандемией коронавируса: в это же время не только работа, но и обучение перешли в удаленный и цифровой форматы. В том числе благодаря глобализации и развитию технологий в наше время стало возможным обучение в онлайн-среде с использованием различных инструментов, таких как цифровые платформы, электронные образовательные средства и сервисы на базе искусственного интеллекта.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) - образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [ГОСТ Р 53620-2009].

Каждый преподаватель имеет доступ к различным цифровым сервисам, которые могут быть внедрены в образовательный процесс. При этом стало возможным их использование в различных форматах обучения: как в рамках частного преподавания, например репетиторства, так и в государственных учреждениях на различных уровнях образования. Будущее образовательного процесса неразрывно связано с цифровыми технологиями, цифровыми навыками преподавателя и его готовностью к внедрению современных платформ и сервисов для обучения иностранному языку. Важно подчеркнуть, что цифровые технологии, особенно на первых этапах обучения, не могут дать ожидаемого эффекта без сопровождения образовательного процесса преподавателем, поскольку подобные технологии – лишь средства обучения. Компьютер и цифровые технологии в учебном процессе – это вовсе не электронный педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство, которое усиливает и расширяет возможности преподавания [Галустян О.В., Колбая, Галустян С.Д. 2021, 2: 31]. Применение электронных образовательных ресурсов не приводит к сокращению времени, затрачиваемого на подготовку к очному занятию, но при этом сокращается время на обработку результатов контроля и резко повышается объективность оценивания за счет автоматизации [Бородина 2014, 13: 243].

Применение ЭОР должно привести:

- 1) к повышению интереса обучающегося к предмету;
- 2) к усвоению учебного материала;
- 3) к получению обучающимися дополнительных знаний по дисциплине;
- 4) к индивидуализации образовательного процесса;
- 5) к повышению качества обученности [Куценко, Косулин 2017: 130].

Среди наиболее часто используемых ЦОР можно выделить такие ресурсы, как онлайн-доску Miro, приложение с карточками для запоминания материала Quizlet, инструмент для создания материалов для проведения урока на основе искусственного интеллекта (ИИ) Twee и учебный ресурс для создания интерактивных заданий Wordwall. Каждый из ЭОР имеет бесплатную версию, чаще всего с ограниченным функционалом, однако бесплатные версии вполне успешно используются преподавателями, в частности частными репетиторами. Данные сервисы позволяют сделать занятия более структурированными, интерактивными и эффективными. Как было отмечено выше, данные ресурсы не сокращают время на подготовку уроков, но вполне эффективно тестируют знания и умения учеников и студентов.

Онлайн-доска Miro рассчитана на добавление ссылок, файлов различного формата, заметок и других данных для проведения занятия. С ее помощью все материалы уроков остаются на интерактивной доске, при этом учащиеся имеют возможность ознакомиться с материалами предыдущих занятий с учетом заметок как самого студента, так и преподавателя. Данный ресурс может быть использован при работе со студентами разных уровней знания иностранного языка, начиная с А1 вплоть до С2.

Сервис Quizlet уже многие годы остается важнейшим инструментом для запоминания слов, определений и других данных. При этом на платформе возможно использовать различные виды упражнений как для ознакомления с материалом, так и для тестирования знаний. В частном преподавании наиболее часто ресурс используется для работы с учениками начального и среднего уровня.

Twee как ресурс, использующий ИИ, может быть применен в разных типах заданий и на базе широкого круга материалов, например, конвертировать аудио и видео в текстовый формат для работы с содержанием после прослушивания материала на иностранном языке, составить вопросы для проверки понимания аудио или видео, придумать диалог по заданной теме с использованием целевой лексики (target vocabulary), оформить задание с пропусками на основе имеющегося текста или списка лексики и т.д. Таким образом, данный сервис охватывает все компетенции, требуемые для успешного изучения иностранного языка: аудирование, понимание текста, грамматические и лексические навыки, говорение, а также навыки письма. Учитывая набор функций, данный ресурс помогает в составлении заданий на всех уровнях знания иностранного языка: А1-А2, В1-В2, С1-С2.

Еще один ЭОР – Wordwall, который используется для внедрения интерактива и игры в образовательный процесс. Составленные самим преподавателем вопросы и задания обрабатываются и внедряются в программированный макет. С помощью данного сервиса возможно как изучение, так и повторения лексики, грамматики, а также развитие навыков говорения. Из-за специфики и наличия игрового формата, наиболее эффективен данный ресурс при работе с начальными и средними уровнями владения языком (A1-B2), в частности на занятиях с детьми и подростками.

Таким образом, в работе было рассмотрено такое явление, как «электронные образовательные ресурсы» и было рассмотрено несколько ЭОР, которые уже эффективно применяются специалистами в области образования. Важно подчеркнуть, что существует большее количество электронных и цифровых ресурсов, знакомство с которыми и применение которых важно для современного преподавателя.

Литература

Бородина Т.Ф. Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности / Т.Ф. Бородина // Молодой ученый. - 2014. - № 13. - С. 241-243.

Галустян О.В. Использование цифровых технологий в преподавании иностранных языков в высшей школе / О.В. Галустян, И.Г. Колбая, С.Д. Галустян // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. - 2021. - № 2. - С. 30-33. - EDN WDUOYA.

ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы: национальный стандарт Российской Федерации: дата введения 2011.01.01. - М.: Стандартинформ, 2011. - 6 с.

Куценко С.М. Электронные образовательные ресурсы как инструменты обучения / С.М. Куценко, В.В. Косулин // Вестник КГЭУ, 2017. - № 4 (36). - С. 127-133.

Использование рекламных текстов в обучении французскому языку

*соизучение языка и культуры, обучение иностранным языкам,
лингвокультурологические знания, рекламные тексты*

Практическое владение иностранным языком ориентировано на осуществление межкультурной коммуникации, успех которой зависит в значительной степени от лингвокультурологических знаний участников иноязычного общения. В.В. Сафонова обращает внимание на то, что «сегодня особую актуальность приобретают вопросы соизучения языков и культур в процессе подготовки человека к жизни в современном поликультурном мире» [Сафонова 2014: 123]. С.Г. Тер-Минасова в контексте обучения иностранным языкам делает акцент на гармоничном изучении языка и культуры, отмечая, что «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире» [Тер-Минасова 2011: 94].

Аутентичные материалы, которые отражают языковые и социокультурные особенности страны изучаемого языка, являются наиболее эффективным средством обучения иностранным языкам в рамках межкультурного подхода. Среди них можно выделить рекламу, которая является сегодня неотъемлемой частью жизни каждого современного человека. Молодые люди отводят большое место рекламе в коммуникационных процессах. А.С. Дудин утверждает, что она «выполняет и медиативную функцию, участвуя в диалоге культур. Не ограничиваясь информацией о товаре или услуге, реклама является и своеобразной “визитной карточкой” общества, народа и типа культуры, которую она представляет» [Дудин 2014: 47].

Важную роль играет социальная реклама, которая является особым видом коммуникации, ориентированным на то, чтобы привлечь общее внимание к серьезным общественным проблемам и к нравственным ценностям социума. Основное предназначение этого вида рекламы – гуманизация общества [Николайшвили 2008]. Кроме того, данный вид рекламы обладает большим воспитательным потенциалом.

Интересным является тот факт, что реклама относится к поликодовым текстам, состоящим из вербального и невербального компонентов, представляющих синкретическое целое, обеспечивающих передачу информации в яркой, необычной форме по различным каналам восприятия.

Экстралингвистическая составляющая данных текстов оказывает значительное эмоциональное воздействие на реципиента. Кроме того, реклама часто содержит сообщение, имеющее внутренний скрытый смысл, для декодирования которого требуются аналитические способности.

Все эти преимущества способствуют тому, что реклама постепенно становится наиболее востребованным дидактическим материалом в процессе обучения иностранным языкам, способствующим формированию языковых навыков, социокультурных знаний студентов, благодаря отражению в семиотически неоднородных рекламных текстах традиций, менталитета, образа жизни, особенностей речевого и неречевого поведения представителей иноязычного социума. Кроме того, упражнения, разработанные на основе рекламных текстов, могут обеспечить развитие речевых умений учащихся. Сложная семиотическая природа поликодового текста дает возможность преподавателям иностранного языка разрабатывать на его основе проблемные, творческие задания (дискуссии, эссе, индивидуальные и групповые проекты и др.). Создавая речевые ситуации на основе рекламных текстов, отражающих актуальные проблемы, преподаватель предоставляет студентам возможность высказать свое аргументированное мнение, дать оценку фактам, явлениям. Источником для дискуссий могут быть острые актуальные проблемы во Франции (проблемы безопасности на дороге, пищевых отходов (расточительство), проблемы бездомных, экологические проблемы и др.), рассматриваемые в социально-ориентированной рекламе, созданной как государственными организациями, так и благотворительными фондами.

Рекламные тексты, используемые в качестве дополнительного учебного материала, могут быть использованы на занятиях по практике устной речи для раскрытия студентами сюжетной линии, анализа, интерпретации и обсуждения поднимаемых в них проблем. Анализ рекламного дискурса развивает креативное мышление [Ortiz Cabezas 2013]. Однако использование рекламы может быть достаточно эффективным и на теоретических занятиях профессионально-ориентированного обучения, например на лекциях по лексикологии, стилистике, страноведению и лингвострановедению, истории Франции и др.

Изучение рекламы способствует ознакомлению студентов с особенностями рекламной культуры Франции, для которой характерно использование таких специфических характеристик для французского общества, как юмор, кулинарное своеобразие и утонченность вкуса. Все это позволяет студентам увидеть своеобразие французской культуры и применять это в межкультурной коммуникации. Наличие визуального компонента оказывает эмоциональное воздействие на учащихся, активизируя непроизвольную память, интерес, мотивацию. Утонченная юмористическая составляющая рекламы позволяет снять напряжение, создать психологически комфортную среду в аудитории.

Таким образом, включение рекламных материалов в учебный процесс имеет большие преимущества при условии правильной подготовки

занятия преподавателем. Реклама является ярким феноменом, обогащающим студентов лингвокультурологической информацией. Использование рекламы в процессе обучения иностранным языкам развивает аналитические и коммуникативные способности студентов, творческое мышление, повышает интерес и мотивацию к обучению.

Литература

Дудин А.С. Реклама как отражение этнокультурной, национальной и государственной идентичности (теоретико-методологическое обоснование проблемы) / А.С. Дудин // Вестник ВятГУ. - 2014. - № 10. - С. 47-51.

Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов / Г.Г. Николайшвили. - М.: Аспект Пресс, 2008. - 191 с.

Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В.В. Сафонова // Язык и культура. - 2014. - № 1 (25). - С. 123-141.

Тер-Минасова С.Г. Союз нерушимый языка и культуры: проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания РКИ / С.Г. Тер-Минасова // Русский язык за рубежом. - 2011. - № 4. - С. 93-97.

Ortiz Cabezas M. Sémiotique et publicité en classe de FLE: une nouvelle approche visant le niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues / M. Ortiz Cabezas // Letras. - 2013. - № 54. - P. 197-213.

**Концептуальные метафоры как средства повышения
эффективности обучения профессиональному английскому языку
студентов технических специальностей**

*концептуальная метафора, концепты, термины, технический
английский, ассоциативный ряд, когнитивная лингвистика*

В современном высшем образовании преподавание иностранных языков является неотъемлемой частью формирования коммуникативных навыков, развития кругозора и профессиональных компетенций студентов. Согласно ФГОС 3++, выпускник вуза обязан не только обучиться определенным видам деятельности по своему основному направлению, но и должен уметь «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (УК-4) [Федеральный].

Современные подходы к преподаванию иностранных языков основываются на теоретических положениях о языке как о декодируемой системе со своей внутренней структурой и набором правил, определяющих порядок слов в предложении, грамматические конструкции и смысловые отношения [Chomsky 1957, 1: 75].

Владение системой лингвистических кодов значительно облегчает изучение иностранного языка, однако важно развивать методы, которые помогают студентам технических специальностей запоминать слова.

В исследованиях последних лет элементы когнитивной лингвистики, введенные в методику преподавания иностранного языка, активизируют опыт взаимодействия студентов с внешним миром, что может быть применено и в профессиональном обучении.

Д. Лакофф и М. Джонсон акцентируют бессознательность познания и концептуальные метафоры, а также то, что значения слов не случайны. Принципы отображения, заключенные в структурную «схему», позволяют увидеть абстрактный смысл на основе конкретного явления.

Использование ассоциативных рядов в изучении общего английского не представляет большой сложности с точки зрения формирования контента, поскольку имеет дело с многообразием очевидных понятий [Lakoff, Johnson 1980, 1: 120].

В объяснениях явлений окружающего мира и человеческих взаимоотношений используется сила когнитивных метафор, которые образно иллюстрируют общечеловеческие ценности и явления культуры: “ideas are food”, “arguments are battles”, “learning is building”, “understanding is seeing”, “love is a journey”, “family is home”.

Проблемы возникают при изучении профессиональной лексики различных специальностей, когда необходимо освоить большое количество абстрактных концепций и специальную терминологию не только на родном, но и на иностранном языке. В этом случае концептуальная метафора помогает создать ассоциативные связи между новыми понятиями и знакомыми концептами, что способствует более эффективному усвоению материала.

Согласно исследованию Х. Вонга, использование концептуальной метафоры формирует у студентов-физиков мысленные модели электрических явлений. Например, понятие “voltage” может объяснено через словосочетание “water pressure that drives flow through a pipe” (в таблице 1 систематизированы виды когнитивных метафор, используемые в преподавании технических специальностей).

Авторы творчески подходят к созданию образов, используя слова наиболее частотной лексики. Студентам нет необходимости запоминать слова из объяснения – это общеупотребительная лексика, которая становится фоном, с помощью которого разворачивается образное действие метафоры. Используя этот принцип восприятия, широко известный как «от простого к сложному», студенту легче переходить от простых, характерных для разговорной речи лексических паттернов к более сложным профессиональным терминам [Wang 2009, 1: 305].

Если перефразировать эту концепцию - «от понятного - к непонятному», «от знакомого - к непознанному», то ключевой принцип создания когнитивной метафоры сводится к сознательному подбору понятных студенту слов и выражений, которые формируют профессиональную картину мира как в ассоциативном, так и в терминологическом аспектах. Задача не из легких.

В современной теории и практике преподавания иностранных языков китайские преподаватели развивают новые методы быстрой и эффективной подготовки студентов технических специальностей к конкуренции на международном рынке труда.

Ю. Хуан предполагает обязательное включение элементов когнитивной лингвистики в преподавание английского языка, эффективно объединяя теорию порождающей грамматики Н. Хомского с новыми перспективами: когнитивный анализ может выявить закономерности в обучении, обеспечивая персонализированный опыт обучения, который распознает и поддерживает уникальные когнитивные способности и потребности студентов [Huang 2020, 1: 200].

Классификация когнитивных метафор и примеры их использования
для иллюстрации технических концепций

Проблема	Способ решения	Примеры
1. Понимание сути явления	Создание мысленных моделей явлений естественных наук через конкретные образы	<p>'voltage' – 'water pressure that drives flow through a pipe'</p> <p>'current' – 'flow rate' of water'</p> <p>'electrical resistance' – 'the narrowing of a pipe which restricts water flow'</p>
2. Объяснение значения явления через метафорический образ	Использование для сравнения образов окружающего мира	<p>'Quantum mechanics' is like 'a game of dice played by nature, where probabilities determine the outcome'.</p> <p>'The genetic code' is like 'a language that uses the alphabet of DNA letters to write instructions for building living organisms'.</p> <p>'Data' is a 'treasure trove'.</p> <p>'Networking' is 'building bridges'.</p> <p>'Cybersecurity' is 'protecting a fortress'.</p>

Когнитивная лингвистика предоставляет инструментарий, помогающий студентам развить это сложное понимание: «метафорический язык» часто присутствует в профессиональном академическом дискурсе. Например, в метафоре «Квантовая механика подобна игре в кости, в которую играет природа, где вероятности определяют исход» сложный теоретический концепт физики создает персонализированный образ Природы, которая играет миром на уровне случайных вероятностей. В когнитивной метафоре «Генетический код подобен языку, который использует алфавит букв ДНК для написания инструкций по созданию живых организмов» использована абстрактная функция языка как основы создания множества вариантов. Сравнивая бесконечность вариативных возможностей языка, автор метафоры дает ключ для понимания бесконечной вариативности генетического кода. Более того, когнитивная метафора, представленная в сравнительном контексте, создана с учетом аналогии обеих систем: так же, как необходимо знать и учитывать правила языка, необходимо понимать логику соотношения генетического кода, заложенного в ДНК.

В обучении абстрактным и академическим конструкциям когнитивная лингвистика помогает, делая нагруженный академический текст более доступным для обучающихся английскому языку [Gao, Niu 2020: 012156]. При понимании термина "data analysis", создается концептуальная метафора: "data is a treasure trove". В ней концепция анализа данных

сопоставлена с идеей поиска и сбора ценных сокровищ. Подобно сокровищнице, данные рассматриваются как ценный ресурс, ожидающий, когда его обнаружат и обработают для извлечения ценной информации. Понятие “networking” воспринимается через метафору “networking is building bridges”, что предполагает установление связей и взаимоотношений с людьми. Так же, как и наведение мостов, нетворкинг требует усилий, времени, планирования и навыков общения, чтобы объединить разных людей или группы рабочих. Объяснение концепта “cybersecurity” как “protecting a fortress” связывает концепцию кибербезопасности с защитой крепости, что подчеркивает необходимость надежной защиты, барьеров и постоянной бдительности для защиты данных, подобно тому как крепость защищена от внешних угроз.

Таким образом, когнитивно-семантическая теория повышает эффективность преподавания и изучения английского языка, предлагает студентам более глубокое и осознанное изучение языка специальности. Восприятие абстрактного значения технических терминов через ассоциативные связи интернализирует терминологию, помогая студентам адаптироваться в различных ситуациях. Новый подход, который активно развивается в последнее время в преподавании английского языка в сфере технических дисциплин, создает все большее количество когнитивных метафор, что позволяет эффективно преподавать английский язык в сфере профессионального общения.

Литература

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: утвержден Приказом Минобрнауки РФ 22 февраля 2018 г.; ред. 26.11.2020 // FGOSVO – портал ФГОС ВО. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/11> (дата обращения: 01.09.2023).

Chomsky N. Syntactic Structures / N. Chomsky. - The Hague: Mouton, 1957. – P. 116.

Gao K. Research on English teaching for academic purposes based on cognitive linguistics // K. Gao, R. Niu // Journal of Physics: Conference Series, 2020. – Vol. 1514 – P. 012156.

Huang Y. On the Application of Cognitive Linguistics in College English Teaching from the Perspective of Big Data / Huang Y. // Journal of Physics: Conference Series. – 2020. – Vol. 1558 (4). – P. 044040.

Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. - Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980. – P. 242.

Wang H. Metaphorical Concepts in Electrical Engineering. In Proceedings of the Cognitive Linguistics in China Conference / H. Wang. – Springer, 2009. – P. 295-315.

Перспективы развития методического наследия в преподавании английского языка

методика, перспективы, методологическое наследие, инновации

Методическое наследие – это совокупность знаний, принципов, методов и опыта, накопленных в области преподавания английского языка на протяжении многих лет. Оно формирует основу для развития современных методик. Поскольку главной целью методики является повышение качества обучения, методика преподавания английского языка является ключевым компонентом эффективности обучения иностранному языку. Методическое наследие является ценным ресурсом для образовательного сообщества, поскольку оно помогает сохранять и передавать накопленные знания и опыт от одного поколения к другому и способствует развитию и совершенствованию методик преподавания, адаптированных к современным образовательным потребностям.

Роль методического наследия не следует недооценивать как для преподавателей, так и для исследователей. Понимание методического наследия для преподавателей является ключевым фактором для улучшения качества образования, адаптации к разнообразным потребностям студентов, оптимизации образовательного процесса, профессионального развития и введения инноваций в области преподавания английского языка. Для исследователей методическое наследие, безусловно, является основой для исследований, изучения взаимосвязи инноваций и современных тенденций, развития критического мышления, создания собственной теории.

В результате эволюции методики преподавания английского языка произошли смена методологических парадигм и переход к коммуникативному методу обучения. Исторический обзор методики преподавания английского языка демонстрирует, как адаптируются методы и подходы к обучению под изменяющиеся образовательные и технологические условия. Ключевые фигуры в области методики преподавания английского языка внесли значительный вклад, влияя на методы и стратегии обучения и оказывая воздействие на развитие образования в мире. Их исследования и педагогические методы продолжают служить источником вдохновения и ориентирами для современных преподавателей английского языка.

Комбинирование традиционных и современных методов в настоящее время позволяет создать более эффективное образовательное пространство, учитывая разнообразные потребности студентов.

Современные методы подчеркивают активное участие студентов, интерактивность, доступность информации и индивидуализацию обучения. Традиционные методы, в свою очередь, остаются важными для передачи фундаментальных знаний и навыков. Комбинирование этих подходов позволяет создать более богатое и эффективное образовательное пространство, учитывающее разнообразные потребности студентов.

Решение противоречий, как известно, являются движущей силой развития науки. Методика преподавания английского языка сталкивается с рядом актуальных проблем и вызовов, такими как интеграция технологий, адаптация к многоязычной среде и обучение межкультурной коммуникации. Решение этих вызовов требует современных подходов к методике преподавания, гибкости и адаптации к изменяющейся среде образования и общества в целом.

Преподаватели английского языка должны быть готовыми к непрерывному профессиональному развитию и инновационным подходам, чтобы успешно обучать студентов в современном мире.

Говоря о перспективах развития обучения английскому языку, следует выделить несколько тенденций. С развитием технологий, методическое наследие будет включать в себя новые подходы к использованию цифровых образовательных ресурсов, виртуальной реальности, искусственного интеллекта, использование онлайн-платформ для обучения, образовательных сообществ в интернете и адаптацию методик под требования современного цифрового мира. Мультимедийные материалы будут играть все более важную роль в обучении. «Современное школьное иноязычное образование развивается по пути технологизации, которая призвана обеспечить достижение высокого уровня результативности образовательного процесса по иностранному языку» [Чернышов 2023: 350].

В связи с увеличением международных связей, методическое наследие будет включать в себя подходы к обучению межкультурной коммуникации, уважению к разнообразию культур и умению эффективно взаимодействовать с людьми разных культур.

Продолжится индивидуализация обучения, будут разработаны методики, способствующие индивидуализации обучения и адаптации под потребности каждого студента, будет расти популярность наставничества. «Индивидуализация выступает ориентировочной основой реализации любой педагогической технологии на уроках иностранного языка» [Чернышов 2023: 31]. Алгоритмы искусственного интеллекта смогут помочь создавать персонализированные образовательные программы. Важность адаптации методики к индивидуальным потребностям каждого студента будет продолжать расти, включая работу с различными уровнями владения языком. В профстандарте «Педагог», вступившем в силу 1 января 2014 г., сделан акцент на индивидуализацию образовательного процесса, что прослеживается в следующих предписанных необходимых умениях и знаниях, трудовых действиях педагога: «Использование и апробирование специальных подходов к обучению в целях включения в

образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Об утверждении 2013: 8].

Возрастет роль экологической грамотности и обучение ответственному отношению к окружающей среде.

Методики будущего будут акцентировать внимание на развитии софт-скиллс: критического мышления, аналитических способностей и способности студентов оценивать информацию и принимать обоснованные решения. Обозначенные во ФГОС универсальные учебные действия (коммуникативные, регулятивные, познавательные, личностные) не утратят свою актуальность и будут развиваться в рамках урока английского языка. В будущем методическое наследие будет включать в себя новые методы оценки, включая автоматизированные технологии для оценки и анализа результатов обучения.

Важной частью будущего методического наследия останутся педагогические исследования, которые будут продвигать понимание эффективных методов преподавания и обучения.

В зависимости от потребностей студентов, будут развиваться подходы к обучению английскому языку в специальных областях, таких как медицина, бизнес, технологии и другие.

В будущем методическое наследие будет продолжать играть важную роль в развитии образования и обеспечении качественного обучения. Оно будет адаптироваться к меняющимся образовательным и социокультурным требованиям, интегрировать новые технологии и способствовать улучшению качества обучения в мире.

Литература

Об утверждении профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Приказ Минтруда и соцзащиты России от 18 октября 2013 г. № 544. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 01.09.2023).

Чернышов В.С. Педагогические технологии в школьном иноязычном образовании / Под ред. С.В Чернышова. Коллективная монография. - М.: Титул, 2023. – 373 с.

Обучение переводу с применением технологии case-study

*обучение переводу, переводческие навыки, метод case-study,
анализ кейсов, практико-ориентированные задания*

Сегодня процесс подготовки переводчиков должен быть направлен не только на приобретение студентами академических знаний, но и на овладение определенными профессиональными навыками. Важно сместить акцент с традиционного подхода на самостоятельную работу, самоконтроль и самооценку учащихся; наряду с традиционным учебником следует использовать современные интерактивные деятельностно-ориентированные технологии обучения. Такие технологии дают возможность будущим переводчикам решать практические задачи, с которыми они могут столкнуться в своей профессиональной деятельности.

Среди интерактивных образовательных технологий для обучения переводчиков мы выбрали технологию case-study, или метод анализа кейсов, в основе которой лежит «проблемная ситуация» или «кейс», требующий творческого подхода к его анализу и решению.

Так, О.К. Ильина подчеркивает, что технология кейс-стади улучшает логику мышления, креативность и коммуникацию [Ильина 2019].

Н. Наэ, в свою очередь, отмечает, что, первоначально разработанный для неязыковых дисциплин, метод кейсов нашел свое место в преподавании иностранных языков и стал источником более эффективной, мотивирующей студентов методики преподавания [Naе 2019].

Однако очень мало работ посвящено использованию этого метода именно при подготовке переводчиков. Фам Ву Фи Хо подчеркивает, что, работая над кейсами, студенты учатся друг у друга, совершенствуют знания и навыки перевода, что способствует повышению качества финального переводческого решения [Pham 2015: 93].

По словам Е. Классен и других исследователей, технология кейсов оказывается результативной при проведении переводческих тренингов, благодаря которым улучшается качество перевода [Klassen, Obdalova, Averina 2015].

А.В. Пушкина считает целесообразным внедрять в процесс обучения последовательному устному переводу метод кейс-стади, который является одним из наиболее эффективных инструментов, позволяющих студентам «овладевать практическим переводческим опытом» [Пушкина 2016: 104].

Отметим, что анализ является неотъемлемой частью перевода. Так, Д. Робинсон полагает, что студентам важно улучшить свою способность

решать задачи, необходимо уметь гибко и переключаться с теории на практику, и, наоборот, между «сознательной деятельностью и сознательным анализом» [Робинсон 2007: 241].

В нашей работе с будущими переводчиками мы опираемся на разработанный А.В. Пушкиной алгоритм, с помощью которого студенты в парах или небольших группах сначала анализируют, а потом решают тот или иной кейс [Пушкина 2016: 104-105] (табл. 1):

Таблица 1

Алгоритм решения кейса

№	Stages	Tips
1.	Do you notice any language norm violations?	yes/ no
2.	What is the nature of the violations in the case?	semantic/ syntactic/ stylistic/ pragmatic
3.	What causes the violations?	spelling mistakes, which changes the word meaning/ critical lexical or grammatical inaccuracy/ no logic/ etc.
4.	What is the key message of the case?	If the general meaning of the case is not clear at all due to language norms violations
5.	What are your solutions to the case? Translate it into Russian.	Give as many options as possible.
6.	What is the best solution to the case? Explain why.	

В зависимости от уровня владения иностранным языком студентам предлагается решить разные кейсы – от одного предложения до короткого рассказа. Мы рекомендуем использовать кейсы, взятые из реальной жизни. Как правило, это рекламные слоганы, объявления, инструкции, в которых содержатся переводческие ошибки. Например:

1) *Sign on underground, in Shanghai, China, informing passengers that the way out is up the stairs:*

Exit - make-up.

2) *Notice in a sleeping carriage on Indian trains:*

Do not invite thieves to sleep in the floor.

3) *On a Japanese tourist map:*

Shitseeing Bus Stop [Croker 2007: 104].

Такой вид командной работы не только повышает мотивацию студентов, помогает им преодолевать психологический барьер, но и позволяет раскрыть творческий потенциал.

Таким образом, использование метода case-study показало свою эффективность в процессе подготовки будущих переводчиков. Кейс-технологии развивают у студентов способность формулировать гипотезы, раскрывают их личностный потенциал и учат принимать правильные переводческие решения.

Литература

Пушкина А.В. Метод case-study при обучении устному последовательному переводу / А.В. Пушкина // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. - М.: РУДН, 2016. - № 1. - С. 103-107.

Робинсон Д. Как стать переводчиком: введение в теорию и практику перевода / Д. Робинсон; пер. с англ. - СПб.: КУДИЦ-ПРЕСС, 2007. - 304 с.

Croker Ch. Lost in translation. Misadventures in English abroad / Ch. Croker. - London: Michael O'Mara books limited, 2007. - 176 p.

Ilina O.K. Case Study in teaching the English language of advertising and public relations / O.K. Ilinat // Scientific Journal Modern Linguistic And Methodical-and-Didactic Researches. - 2019. - Vol. 2 (25). - P. 72-78.

Klassen E.V. Lost in Translation: Case Study of Interpreting American SBUs by Russian EFL Learners Majoring in Linguistics / E.V. Klassen, O.A. Obdalova, S.Yu. Averina // THE XXVI Annual International Academic Conference, Language And Culture, 27-30 October 2015. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2015. - P. 243-247. - DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.059.

Nae N. Teaching English with the Case method - a tentative approach / N. Nae // Euromentor Journal. - 2019. - Vol. 10. - № 1. - P. 25-38.

Pham Vu Phi Ho. Instructional model in teaching translation and interpretation: A Case Study / Pham Vu Phi Ho // Journal of Science Ho Chi Minh City Open. - 2015. - Vol. 3 (15). - 84-94.

Использование подкастов на уроках иностранного языка с учащимися среднего звена при обучении аудированию

*подкасты, уроки, иностранный язык, учащиеся среднего звена,
обучение аудированию*

Основная ценность подкастов в процессе обучения иностранному языку состоит в том, что они содержат богатый лингводидактический потенциал.

Для нашего исследования важным является навык аудирования, который подкрепляется умением понимать иноязычную речь на слух, совершенствованием навыков произношения, расширения лексического словаря, развитием коммуникативных умений в устной и письменной речи. Кроме того, как пишет Т.А. Королева, к значимым преимуществам подкастов на иностранном языке относятся их аутентичность, популярность, мобильность, возможность регулировать индивидуальную траекторию при изучении учебно-познавательного материала [Ковалева 2014: 48].

С целью определения эффективности использования подкастов при обучении учащихся среднего звена аудированию на уроках иностранного языка был проведен эксперимент. Участниками эксперимента стали обучающиеся 7 классов МБОУ «Лицей № 186» Приволжского района г. Казани. Контрольную и экспериментальную группы опытно-экспериментальной работы представили по 36 обучающихся соответственно.

На констатирующем этапе эксперимента обучающиеся контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) прошли анкетирование. Среди ответов на вопрос «Английский – это твой любимый школьный предмет?» в ЭГ положительный ответ дали 61,11 % обучающихся, оставшиеся 38 % опрошенных школьников ответили «нет». В экспериментальной группе количество положительных ответов было меньше и составило 47,22 %, в то время как отрицательный ответ дали 52,78 % обучающихся.

Ответы на вопрос «Интересно ли тебе изучать английский язык?» в ЭГ и КГ расположились следующим образом: «да» (61,11 % в ЭГ, 52,78 % в КГ), «нет» (16,67 % в ЭГ и 27,78 % в КГ), «иногда» (22,22 % в ЭГ, 19,45 % в КГ). Полученные данные дает основание заключить, что половина опрошенных обучающихся проявляют интерес к изучению иностранного языка в школе.

На вопрос «Какой аспект в изучении английского языка тебе нравится больше всего?» были получены такие ответы, как «чтение» (33,33 % в ЭГ и КГ), «аудирование» (25 % в ЭГ, 30,56 % в КГ), «говорение» (в ЭГ 36,12 %, в КГ 33,33 %), «письмо» (в ЭГ 5,56 %, в КГ 2,76 %).

В вопросе «Какой аспект в изучении английского языка дается тебе легче всего?» мнения респондентов разделились следующим образом: «чтение» (33,33 % в ЭГ, в КГ 27,78 %), «аудирование» (25 % в ЭГ, 30,56 % в КГ), «говорение» (в ЭГ 33,33 %, в КГ 36,12 %), «письмо» (в ЭГ, в КГ 5,56 %, в КГ 8,33 %).

Наибольший интерес у обучающихся среднего звена вызвал вопрос «Где ты планируешь применять английский язык?» (см. рис. 1), на основании которого были получены следующие ответы: «будущая профессия» (в ЭГ 11,11 %, в КГ 8,33 %), «путешествия» (в ЭГ и КГ по 33,33 %), «общение» (в ЭГ и КГ по 30,56 %), «просмотр фильмов в оригинале» (в ЭГ и КГ по 30,56 %), «прослушивание музыки на иностранном языке» (в ЭГ 19,44 %, в КГ 25 %).

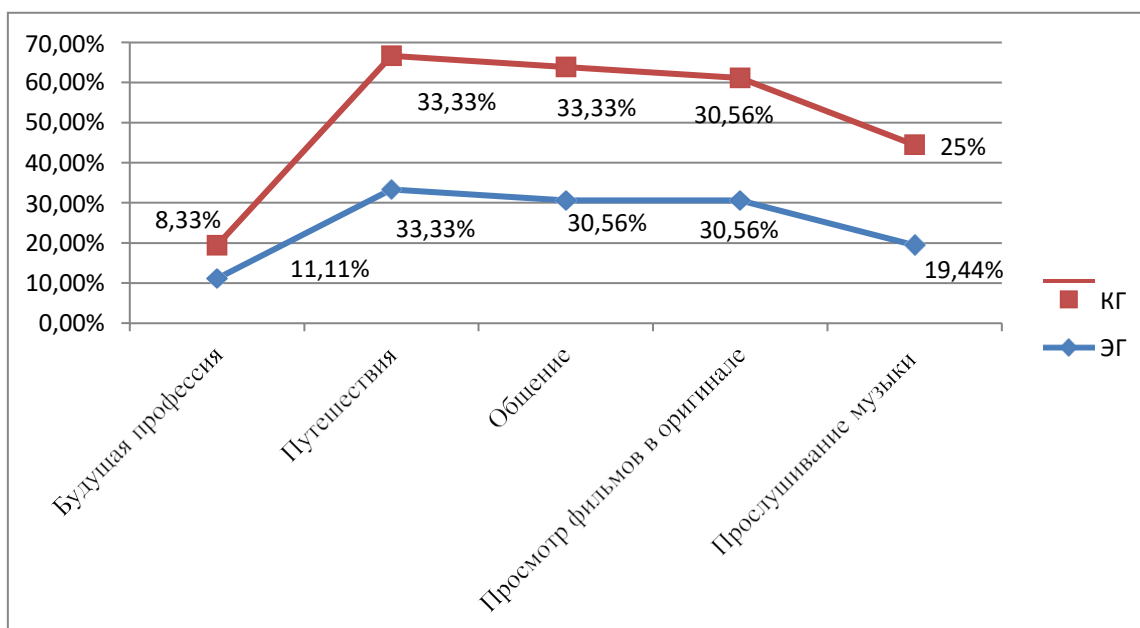


Рис. 1. Ответы на вопрос «Где ты планируешь применять английский язык?»

С целью повышения навыков аудирования у обучающихся среднего звена был проведен формирующий этап эксперимента в экспериментальной группе.

В рамках организации экспериментальной деятельности с обучающимися 7 класса экспериментальной группы были использованы такие подкасты, как: *BBC Learning English Podcast* (шестиминутные аудио- и видеозадания в среднем, понятном для школьников, темпе, распределенные по грамматическим и лексическим разделам: People and Places, Entertainment, London Life, Weekender в архивах BBC Learning English); *AudioEnglishPodcast* (подкаст как для начинающих *English for Beginners*, так и для продолжающих изучать английский язык *Practical English*, с возможностью выбора тем: *Travel English*, *Telephone English*, *Banking English*,

Accounting English); *Luke's English Podcast* (аудиозаписи продолжительностью в 1 час, основанные на спонтанных диалогах носителей языка с шуточным и игровым содержанием); *English with Jennifer* (видео от преподавателя английского языка с лексико-грамматическим, фонетическим, аудиальным и практическим разделами в формате перехода от простого к сложному); *Puzzle English* (разбор современных песен, фильмов, передач и сериалов с акцентом на использование идиоматических выражений, речевое поведение в реальных жизненных ситуациях, необычные исключения из правил); *Daily ESL* (аудиоподкасты с обязательным заданием на говорение, охватывающие базовые части учебных программ); *British council* (аудиоподкасты и пошаговые задания с подробными пояснениями, адаптированные под возрастные особенности школьников в доступном игровом формате), ресурсы «Российской электронной школы» [Супроненко 2014: 189-201].

В ходе реализации занятий по обучению учащихся среднего звена аудированию с применением подкастов мы ориентировались на алгоритм действий, предложенный С.П. Сыроевым, который выделял 11 шагов, реализуемых в 3 этапа: установочный (установка и планирование работы, знакомство и создание страницы подкастов для обучающихся), процессуальный (создание школьниками текста подкастов, сетевое обсуждение и редактирование, запись и прослушивание подкаста), оценочный (оценка и самооценка) [Сыроев 2014: 196-197].

По итогам опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты сформированности навыков аудирования у обучающихся среднего звена в экспериментальной и контрольной группе (см. рис. 2):

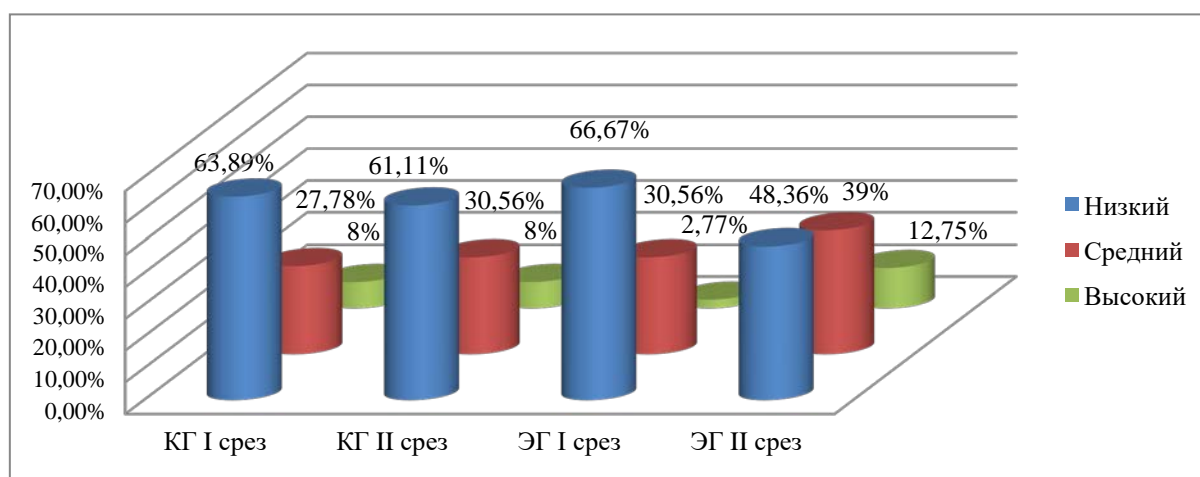


Рис. 2. Результаты итоговой диагностики уровня сформированности навыков аудирования у обучающихся среднего звена

Относительно данных гистограммы можно заметить, что высокий уровень сформированности навыков аудирования в экспериментальной

группе был зарегистрирован у 12,75 % младших школьников, что составляет разницу 9,98 % в сравнении с данными на констатирующем этапе, на котором не учитывался потенциал подкастов. При этом показатели среднего уровня сформированности навыков аудирования показали отрицательную динамику (8,33 %) в результате перехода показателей в группу высокого уровня развития навыков аудирования.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа на основе теоретических рекомендаций методистов С.П. Сысоева и Н.Ю. Супроненко, доказала, что применение лингводидактических возможностей подкастов способствует повышению уровня сформированности навыков аудирования при обучении иностранному языку учащихся среднего звена.

Литература

Ковалева Т.А. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку / Т.А. Ковалева // Иностранные языки дистанционном обучении. - Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. - С. 48-55.

Супроненко Н.Ю. Использование подкастов в обучении английскому языку / Н.Ю. Супроненко. – URL: <https://www.macmillan.ru/upload/For-teacher/Methodika/articles/article-SupronenkoNY-137-nsk.pdf> (дата обращения: 08.01.2023).

Сысоев С.П. Подкасты в обучении иностранному языку / С.П. Сысоев // Язык и культура. - 2014. - № 2 (26). - С. 189-201.

Russian Podcasting. - URL: <https://www.rbth.com/lifestyle/334243-best-podcasts-to-learn-russian> (accessed: 08.11.2022).

Совершенствование цифровых компетенций педагогов дошкольного образования

*цифровые компетенции, цифровые технологии,
повышение квалификации, дети-билингвы*

В технологически развитых странах современное поколение детей, включая дошкольников, являются активными пользователями смартфонов, планшетов, компьютеров и других гаджетов. Цифровые технологии уверенно завоевывают себе место в образовательном пространстве, в том числе дошкольном. Однако педагоги дошкольного образования не всегда готовы использовать цифровые (мобильные, компьютерные и др.) технологии в процессе обучения и воспитания детей раннего возраста [Kerckaert, Vanderlinde, van Braak 2015]. Многие, несмотря на желание внедрить цифровые технологии в образовательный процесс, не могут этого сделать ввиду низкого уровня цифровых компетенций, слабой административной поддержки и/или отсутствия необходимых ресурсов и инструментов [Taghizadeh, Yourdshahi 2020].

Разумеется, цифровые технологии не следует рассматривать как замену традиционных средств обучения, что особенно актуально в дошкольной аудитории. Однако стоит вспомнить, что недавно мы стали свидетелями вынужденного перехода к новой цифровой модели обучения, как единственно возможной в эпоху пандемии. Экстренные модели дошкольного образования включали как иницилируемые педагогом непродолжительные взаимодействия ребенка с цифровыми учебными объектами (видео, игры, анимация и т. д.), так и синхронные интерактивные занятия, разработанные и проводимые преподавателем [Pramling, Wagner, Odegaard 2020; Yildirim 2021].

Нам еще предстоит ознакомиться с исследованиями, в которых будут подробно рассматриваться появившиеся модели дистанционного обучения, принятые педагогами, работающими с детьми раннего возраста. Однако очевидно, что во многих случаях педагоги начали внедрять цифровые технологии в качестве инструментов экстренной помощи, а не из-за истинной веры в их эффективность и хорошо сформированного понимания того, как их использовать. Данный факт указывает на первостепенную важность развития профессиональных навыков педагогов, связанных с цифровой компетентностью.

В целях эффективной интеграции цифровых технологий в программы билингвального дошкольного образования команда преподавателей Казанского федерального университета разработала и реализовала

ряд мероприятий по повышению квалификации воспитателей дошкольного образования и развитию цифровых компетенций у родителей детей-билинггов и будущих педагогов. Одна из подзадач заключалась в изучении существующих практик интеграции технологий в программы билингвального дошкольного образования, в том числе в контексте семейного обучения, и формировании понимания сценариев интеграции данных практик в существующие модели развития речи билинггов.

В исследовании приняли участие более 120 педагогов и родителей из 23 стран мира. Они участвовали в анкетировании, интервью, записывали занятия в классе или в процессе домашнего обучения, а также участвовали в сессиях, семинарах и курсах повышения квалификации.

В целом было разработано и организовано 3 основных типа мероприятий по повышению квалификации:

1) шесть очных семинаров-тренингов в Республике Татарстан (Россия) для повышения квалификации педагогических работников в 2019 и 2021 гг., пять из них - выездные тренинги на базе бюджетных дошкольных учреждений;

2) курс для магистров, обучающихся по программе «Мультилингвальные технологии раннего развития детей», в Казанском федеральном университете (Россия), прошедший в июне 2021 г. в онлайн-формате в связи с мерами по борьбе с COVID-19;

3) дистанционный онлайн-курс «Цифровые технологии для развития русской речи детей-билинггов», созданный на платформе Google Classroom и доступный для российских и зарубежных педагогов и родителей детей, изучающих русский язык как семейный (материнский), второй родной, неродной или иностранный (май-июнь 2021 г.).

Проведенные мероприятия показали необходимость дальнейшего развития компетенций педагогов в исследуемой области: репертуар используемых цифровых ресурсов и технологий их интеграции оказался весьма ограничен, а понимание форм и приемов развития речи иногда лимитированным традиционными способами применения наглядностей. Вместе с тем педагоги, администрация детских организаций, родители детей-билинггов и студенты, ставшие участниками обучающих программ, продемонстрировали желание совершенствовать свои компетенции и активно интегрировать качественные цифровые ресурсы в программы развития речи детей.

Анализируя опыт разработки и реализации мероприятий по развитию цифровых компетенций родителей и педагогов детей-билинггов, мы пришли к выводу, что подобного рода мероприятия должны:

– включать контент, дающий четкое представление о характеристиках и методах обучения двуязычных (многоязычных) дети цифрового поколения;

– предлагать различные форматы: очно на базе детского сада (часто наиболее предпочтительно), очно на территории кампуса (например, в университетских учебных центрах) или онлайн;

- привлекать преподавателей в качестве экспертов, чтобы они могли продемонстрировать свои навыки и умения;
- предлагать круглые столы и беседы после занятий.

В целом наше исследование выявило острую необходимость в усилении существующих программ педагогического образования и повышения квалификации, ориентированных на развитие цифровых компетенций педагогов дошкольного образования, а также потребность работы с родителями детей-билингвов. Качественный, современный и практико-ориентированный контент подобных программ призван повысить цифровые компетентности, уровень которых, как показывают исследования [Marklund 2019], напрямую влияет на количество и качество взаимодействия ребенка с цифровыми технологиями и его речевое развитие в контекстах дошкольных образовательных программ и семейного обучения.

Литература

Kerckaert S. The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors / S. Kerckaert, R. Vanderlinde, J. van Braak // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2015. – Vol. 23 (2). – P. 183-199.

Marklund L. Swedish preschool teachers' perceptions about digital play in a workplace-learning context / L. Marklund // *Early Years*. – 2019. – Vol. 0 (0). – P. 1-15.

Pramling S.I. The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum / S.I. Pramling, J.T. Wagner, E.E. Odegaard // *IJEC*. – 2020. – Vol. 52 (2). – P. 129-144.

Taghizadeh M. Integrating technology into young learners' classes: language teachers' perceptions / M. Taghizadeh, Z.H. Yourdshahi // *CALL*. – 2020. – Vol. 33 (8). – P. 982-1006.

Yıldırım B. Preschool Education in Turkey During the Covid-19 Pandemic: A Phenomenological Study / B. Yıldırım // *Early Childhood Education Journal*. – 2021. – Vol. 49 (2). – P. 947-963.

**Сайда Светлана Владимировна
Кладиева Ольга Андреевна
Воробьева Екатерина Евгеньевна**
Национальный исследовательский технологический университет
МИСиС (Московский институт стали и сплавов)
УДК 37.02

Собственный дизайн материалов: опыт и перспективы в интеграции микрообучения при использовании онлайн-платформ

Moodle, Canvas, иностранный язык, учебный материал, микрообучение

Данная статья предлагает описание активного использования двух образовательных онлайн-платформ в целях создания учебных материалов для поддержки и сопровождения курса обучения английскому языку по программе «Технический бакалавриат» на кафедре ИЯКТ в НИТУ МИСиС. Возможности, предоставляемые набором функций и вариативностью настроек, позволили создать несколько параллельных мини-курсов, контрольных и экзаменационных тестов, которые значительно облегчили, ускорили и улучшили процесс усвоения и отработки языкового материала студентами 1-4 курсов технического направления языковой подготовки в университете.

Цифровые образовательные продукты на рынке многочисленны и разнообразны, и в этой ситуации представителям системы образования достаточно сложно ориентироваться в таком многообразии [Шелепаева 2022]. Выбирая рабочие онлайн-платформы, университет отдавал предпочтение их функциональному предназначению, возможности применения функций и настроек с точки зрения преподавания основных предметов инженерно-технических направлений.

Тем не менее используемые институтом онлайн-инструменты, образовательные платформы Canvas и Moodle, были адаптированы и активно применяются преподавателями кафедры иностранных языков для обучения по программе «Тачстоун».

Первой независимой онлайн-платформой, которая была освоена и применена для сопровождения части курсов на направлении «Технический бакалавриат», стала платформа Canvas. Изначально основной целью создаваемых на платформе заданий было размещение дополнительных к соответствующим урокам материалов, текущий контроль и финальное тестирование. Возможности и предоставляемые программой инструменты позволили создавать материал для закрепления и практики словарного запаса в виде тестов, а также грамматических структур и паттернов. Особое значение в выборе заданий в формате тест сыграл тот факт, что данная опция дала возможность не проверять работы вручную и исключить из проверки самого преподавателя. Результаты подсчитывает программа, таким образом упрощая и ускоряя процесс проверки. При

этом такой вид заданий, как написание эссе и других творческих работ, также остается возможным, с последующей проверкой и отзывом непосредственно от самого преподавателя [Бондарева 2012].

Возможность создавать небольшие пояснительные страницы и короткие, лаконичные тесты и при этом взаимодействовать преподавателям и студентам достаточно быстро продемонстрировала ряд преимуществ онлайн-инструмента перед более традиционными методами. Более того, оказавшись в ситуации полного локдауна и перехода на дистанционный формат обучения, онлайн-взаимодействие через представление и выполнение адаптированных к платформе заданий значительно позволило сохранить последовательность, непрерывность и эффективность учебного процесса [Созина 2021].

Следующим этапом в расширении диапазона использования возможностей онлайн-платформы стало создание небольших тематических курсов на английском языке, или микромодулей, главной задачей которых стало развитие и закрепление основных языковых навыков (Reading, Punctuation, IELTS Preparation) [Начарова, Сайда 2022], расширение кругозора и обогащение лексического запаса студентов технических специальностей, изучающих иностранные языки, а также развитие ряда общих навыков, таких как работа в группе, выступление с презентацией, развитие коммуникативных навыков. Это микромодули на английском языке Netiquette, Negotiations, Visualisation.

Во всех микромодулях, разработанных для самостоятельного изучения компактного курса и выполнения контрольных заданий, были созданы 3-4 урока с аудио-, видео- и текстовыми материалами. Уровень усвоения знаний проверяется тестовыми заданиями, а затем подтверждается финальным тестом.

Отдельное внимание уделяется созданию онлайн-компаньонов или рабочих тетрадей к учебникам, которые используются при преподавании английского языка студентам технических специальностей.

На платформе были созданы компаньоны к учебникам Evolve 1-6, Viewpoint, CAE и IELTS Objectives Advanced. Каждый компаньон состоит из нескольких модулей, их количество соответствует числу юнитов, в каждом из которых имеется по два задания на закрепление и отработку лексических единиц урока, два задания на отработку грамматического материала, данного в юните, задание на работу с функциональными фразами и выражениями, а также по одному заданию на аудирование и чтение.

Второй онлайн-платформой, введенной в учебно-образовательную деятельность, стала онлайн-платформа Moodle, как более современный и универсальный онлайн-инструмент с расширенным набором предлагаемых разделов и их комбинаций, возможностью использовать различные виды редакторов, программировать и встраивать задания, созданные с использованием внешних ресурсов.

На данный момент компаньоны или рабочие тетради к учебникам пересмотрены и обновлены, созданы межсеместровые и финальные тесты для всех программных курсовых учебников, что значительно ускорило выполнение и проверку письменной части тестов. Планируется дополнение рабочих тетрадей небольшими элементами уже готовых микромодулей, для точечного введения необходимой или желаемой информации и элементов отработки материала.

На данном этапе в работу на платформе Moodle введены проектные модули по ESP с работой над кейсами по основным специальностям – Компьютерные Науки, Новые Материалы, Новые Технологии, Горное дело, Экономика и Управление – и написанием академической работы по их решению. Модули состоят всего из 4 небольших разделов: материалы для изучения, короткие тесты на закрепление вокабуляра, основы написания академической работы, подготовка групповой презентации по решению данного кейса. В дальнейшем планируется разработка отдельных модулей по расширению возможностей преподавания ESP с применением современного подхода и коммуникативных методик.

Еще одним преимуществом использования онлайн-платформы Moodle в процессе обучения иностранному языку на программе подготовки Тачстоун на техническом бакалавриате является ее доступность для студентов и гибкость ее использования. Для выполнения заданий устанавливаются обязательные к выполнению сроки, после которых задания закрываются и становятся недоступными для студентов, но до финальной даты студенты сами планируют темп прохождения и выполнения заданий. По результатам опроса студентов, проведенного в октябре 2023 г., 8 % студентов предпочитают работать на платформе раз в 3-5 дней, 19 % раз в неделю, 26 % раз в две недели и 47 % перед финальным сроком. Таким образом, студенты сами подбирают удобный для себя график работы. Доступность работы на платформе также обеспечивается тем, что студенты могут входить на нее через различные устройства – с мобильного телефона через приложение, что делают 9 % студентов, через окно браузера с телефона – 20 % студентов и со стационарного компьютера\ноутбука\планшета – 71 %. Еще одним преимуществом использования онлайн-платформы для студентов является возможность выполнять межсеместровые и финальные тесты там и тогда, когда они считают себя готовыми и находясь в наиболее благоприятном местоположении. Для данных тестов устанавливаются даты, в которые они должны быть выполнены, и у каждого студента есть интервал в 40-60 минут (в зависимости от каждого конкретного теста и уровня студентов), когда тест открыт для выполнения, но этот интервал студенты выбирают самостоятельно и сразу же видят свой результат, что также повышает удобство использования данной онлайн-платформы.

Таким образом, оценив и проанализировав полученный опыт, можно прийти к следующим выводам: рабочие онлайн-платформы на примере

представленных Canvas и Moodle дают хорошую возможность оперативно подготовить и использовать небольшие курсы и задания на основе разнообразных учебно-образовательных материалов для преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях, делая их уникальными и отвечающими запросам непосредственно каждого конкретного института и уровня. Несомненным преимуществом онлайн-платформ также является доступность, гибкость и оперативность в ее использовании студентами.

Литература

Бондарева Л.В. Организация независимой работы по дисциплине «Практика английского языка: общесоциальный контекст» с помощью Кембриджской системы управления обучением Touchstone / Л.В. Бондарева. - М.: Издательство МИСиС, 2012. - 71 с.

Начарова Л.И. English punctuation in conditions of mixed and distant learning / Л.И. Начарова, С.В. Сайда // Сборник материалов 7-ой международной конференции «Английский для специальных академических целей и будущее высшего образования». - М.: Спутник+, 2022. - 197 с.

Созина Т.Н. Образовательный опыт в условиях локдауна: обзор публикаций и личные наблюдения / Т.Н. Созина // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. - 2021. - № 10. - С. 116-122.

Шелепаева А.Х. Образовательные онлайн-платформы: классификация и критерии оценивания / А.Х. Шелепаева // Открытое образование. - 2022. - № 26 (3). - С. 27-34. - URL: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-3-27-34> (дата обращения: 09.10.2023).

Мотивирующая функция игры на занятиях по иностранному языку

*геймификация, мотивация, эффективизация, активизация,
учебный процесс, иностранный язык*

Игры на занятиях по иностранным языкам имеют давнюю историю. Дидактика применения игр хорошо разработана. Для каждого навыка и этапа освоения материала существует огромное количество игр, которые подробно описаны и представлены в справочниках с подробными указаниями. В последнее время методические игры стали обретать черты компьютерных игр. Недавнее мое участие в одном из курсов на платформе Лекториум «Геймификация онлайн-образования» дает повод думать, что учебные игры обретают новую форму, чтобы соответствовать требованиям и пониманию поколения обучающихся, которые с самого раннего детства осваивали компьютерные игры. Я думаю, что такие игры могут показать свою эффективность в онлайн-курсах, которые сейчас очень востребованы. Статья посвящена традиционным играм, которые используются на аудиторных занятиях, но модификация таких игр, вероятно, тоже не за горами.

Игре как учебной форме на занятиях по иностранным языкам в учебных заведениях высшего и среднего образования посвящено много работ отечественных авторов, которые указывают на необходимость тщательной разработки методической составляющей и подчеркивают, что внедрение данной методики не должно ограничиваться «вопросами, ориентированными на решение проблем мотивации к обучению студентов» [Николаева, Котляренко 2021: 118-128]. О важной обучающей и мотивационной функции игры говорят многие специалисты в области языкового образования в вузах [Цветкова 2022: 200-204], в школьном образовании [Гераскевич, Нургалиева 2023: 86-94].

Игры помогают обучающимся закрепить, повторить или углубить свои лингвистические знания. Все процессы, отвечающие за обучение, происходят в мозгу человека, и мы должны учитывать следующие аспекты, связанные с функционированием человеческого мозга: какие факторы помогают обучению (например, зрительное, слуховое восприятие или сочетание восприятий); играют ли эмоции, мотивация и социальные контакты решающую роль для учащихся; как работает память; какая информация и содержание отложились в вашей памяти; какой контент забывается и почему. Мозг – очень сложный орган, который должен координировать множество процессов.

Для целей обучения иностранному языку особенно важно учитывать, какие процессы происходят в мозгу обучающегося и как преподаватели могут стимулировать или поддерживать обучение. Активная интеграция обучающихся в учебную деятельность на занятиях играет важную роль в обучении. Если участник активен, задает вопросы, думает о содержании обучения и концентрируется, то он сохранит много знаний и добьется значительного прогресса.

Хранение в памяти отличается от конкретного типа памяти:

- эпизодическая память – эта память сохраняет события нашей жизни и является явной;
- семантическая память - этот тип отвечает за запоминание фактов и также является явным;
- процессуальная память - под этим термином мы подразумеваем двигательные навыки, этот тип является неосознанным;
- прайминг - речь идет о неосознанном событии, произошедшем в прошлом и влияющем на настоящее. Обучающимся необходимо уделять внимание главным образом этим двум типам:
 - семантическая память хранит, например, правила и грамматические учебные предложения;
 - процедурная память является неявной и помогает в автоматизации различных действий [Dauvillier, Levy-Hillerich, Meese 2004: 22].

Обучающиеся сохраняют информацию, которая для них актуальна, интересна, эмоциональна или необычна. Игры интересны, полны эмоций, увлекательны и активизируют обучающихся. По этой причине следует придавать большое значение играм. Однако надо выполнить одно условие – при обучении действует известный принцип «от старого к новому». Это означает, что новые результаты должны быть связаны с уже известными. Это приводит к так называемому объединению нового и старого учебного содержания.

Хорошая подготовка - основа успеха в игре. Прежде чем преподаватель начнет играть с обучающимися в лингвистическую игру, ему следует рассмотреть следующие этапы игры, представленные ниже.

1. Сначала нужно активировать предыдущие знания. Если мы хотим описать человека в игре, то нам приходится повторять словарный запас по данной конкретной теме (черты характера, цвета кожи, хобби, место жительства, возраст, внешность, братья, сестры и друзья) (например, через игру на память, домино - игра или мозговой штурм). Благодаря этому подготовительному этапу обучающиеся запоминают необходимую лексику. Этот этап часто называют исследованием.

2. Затем происходит представление игры. Если игра используется неоднократно, то преподаватели могут отметить только основные моменты. Если речь идет о новой игре, то мы должны подробно объяснить и описать ее.

3. На третьем этапе используется речь. Здесь различаются структурирование и свободные упражнения. В структурирующих упражнениях повторяем, например, фразы: Что у вас в таблице? Что у тебя в понедельник? В свободно составленных упражнениях обучающиеся говорят без шаблона, описывают картинку, товарища и т. д.

4. Затем наступает один из важнейших этапов всего процесса – обучающиеся, изучая иностранный язык, реконструируют весь процесс в своей голове и сознательно усваивают грамматические правила или закрепляют словарный запас благодаря многократному воспроизведению учебного содержания [Schweckendiek 2007: 10-11].

Активирующие игры. Эти игры направлены на плодотворное сотрудничество и свободное общение между обучающимися. Активизирующие игры также улучшают общение в группе. Обучающиеся часто просто развлекаются. Правила игры должны быть понятными и простыми, зачастую они не столь строги, как в других играх. В этих играх есть место спонтанности. Преподаватели должны объяснить правила игры и обсудить с участниками функцию и их вклад в эти игры. Активирующие игры дают обучающимся пространство для собственной сферы деятельности; основное внимание уделяется участникам группы.

Важно помнить, что активизирующая методика не представляет собой единого основного содержания занятия, однако эти игры очень популярны, полезны и подходят для разных образовательных целей. Основное внимание уделяется взаимодействию между участниками курса. Самыми большими преимуществами активирующих игр и их растущую популярность среди наставников можно считать: разнообразие занятий – игры часто неизвестны и не привычны для участников; обучающиеся узнают больше информации о себе или о своих одноклассниках; улучшается общение и социальные отношения; игры имеют еще и функцию релаксации; способствуют обсуждению и оцениванию в группе; тренируется память и способность концентрироваться; игры оказывают сильное мотивационное влияние на обучающихся; в этих играх участники часто двигаются – свободное движение очень важно для расслабления атмосферы; активная интеграция учащихся в учебный процесс.

Можно разделить активирующие игры на группы по основной функции деятельности:

а) знакомство друг с другом, формирование групп - с целью презентации или в начале занятия в качестве разминки и активации;

б) возможность разделить на группы, с помощью этих игр преподаватель может творчески и легко разделить участников на группы;

в) внимание и концентрация - это так называемые многоплановые игры, в основе которых лежат ритмичные и бодрящие упражнения;

г) релаксация - эти игры имеют функции релаксации, часто носят комический характер и служат развлечением, они создают дружескую и непринужденную атмосферу.

е) визуализация – эти упражнения помогают учащимся систематизировать грамматику или словарный запас. Прежде всего они выполняют функцию релаксации и служат развитию творческих способностей. Во время этих занятий обучающиеся должны быть максимально расслаблены (закрытые глаза, удобное сидение, глубокое дыхание, расслабленное тело).

При выборе и изготовлении материалов следует учитывать следующие аспекты:

1) идея игры должна быть легко адаптируемой и варьируемой в зависимости от материала и уровня сложности;

2) материал должен быть привлекательным для участников, в том числе с эстетической точки зрения;

3) содержание должно быть хорошо структурировано и графически понятно [Schweckendiek 2001: 9-11].

Планируя игру, необходимо принимать в расчет множество факторов и думать о намеченных целях и результатах. Необходимо принимать во внимание возраст, интересы, мотивацию, уровень языка всех участников, цель игры, время, необходимость учитывать пройденный материал и связь с новым, аудиторию, возможность помешать участникам других курсов и многое другое. С целью аттрактивизации игр как учебной формы можно использовать приемы современных игровых технологий.

Литература

Гераскевич Н.В. Геймификация процесса развития языковой компетенции в иноязычном школьном образовании / Н.В. Гераскевич, В.Ю. Нургалиева // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1 (82). – С. 86-94.

Николаева Е.А. Особенности содержательной геймификации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Е.А. Николаева, Ю.Ю. Котляренко // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2 (145). – С. 118-128.

Цветкова А.В. Использование технологий геймификации при формировании профессиональных навыков будущего специалиста на уроках иностранного языка в вузе / А.В. Цветкова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 200-204.

Dauvillier Ch. Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit / Ch. Dauvillier, D. Levy-Hillerich, H. Meese. – Berlin: Langenscheidt, 2004. – 197 p.

Schweckendiek J. Spiele und Spielerisches / J. Schweckendiek // Fremdsprache Deutsch Heft 25. – Spielen – Denken – Handeln. – 2001. – URL: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/FSD_25_2001-S9-19.pdf (accessed: 23.11.2023).

Снижение учебной мотивации учащихся старшего звена и способы ее поддержания на уроках английского языка

*учебная мотивация, способы поддержания мотивации,
коммуникативная компетенция, урок английского языка*

Мотивация – стимул в процессе выполнения любой деятельности, а особенно необходимо отметить ее важность при изучении иностранного (английского) языка. Учебная мотивация выступает компонентом образовательной среды, так как имеет влияние непосредственно на сам процесс обучения. Качество овладения иностранным языком, в том числе коммуникативной компетенцией, напрямую зависит от потребностей и побуждений учащихся, от их желаний и заинтересованности в учебном предмете. Именно успешно сформированная учебная мотивация является стимулом для дальнейшего самообучения и саморазвития.

Основная задача мотивации учения – создание такой атмосферы на уроке английского языка, чтобы мотивационный потенциал учащихся раскрывался в полной мере. Формирование учебной мотивации является центральной проблемой современной школы, ее актуальность обусловлена изменением содержания обучения, постановкой задач формирования у учащихся приемов самостоятельного приобретения знаний, особенно на старшей ступени обучения. Если у учащихся отсутствует мотивация, изучение иностранного (английского) языка представляет собой неувлекательный и утомительный процесс и отсутствует желание для дальнейшего личностного развития. Тем не менее устойчивая учебная мотивация обладает рядом существенных преимуществ: 1) повышенная активная деятельность на уроке; 2) повышенное внимание; 3) желание работать не только на конкретный результат, но и на перспективу в будущем [Васильева 1988: 70-75].

Необходимо отметить тот факт, что успешность деятельности учащегося зависит также от его самомотивации, которая помогает ему получать удовольствие от образовательного процесса и стремится к получению новых знаний не только на занятиях, но и в ходе самостоятельного обучения. Иными словами, учащийся с хорошо развитой самомотивацией не нуждается в постоянном контроле и стимуляции, так как у него уже заложена установка на достижение результата [Косачева 2022: 236].

Одной из основных методических проблем является организация учебной деятельности обучающихся с низкой мотивацией. Задача усложняется в связи с тем, что перед учителем находятся учащиеся с разным уровнем способностей (mixed-ability classroom), и, соответственно, каждому нужна индивидуальная траектория обучения.

Прежде чем начать работу над повышением мотивации учащихся, необходимо определить причины снижения мотивации каждого конкретного ученика. Причины могут подразделяться на внутренние и внешние. К внешним социальным причинам могут относиться понижение ценности образования в обществе, семейный уклад, уровень воспитанности, отношение к образованию в семье. Также ко внешним причинам можно отнести несовершенную систему образования, которая подразумевает неинтересные уроки, отсутствие индивидуального подхода, конфликт «учитель – ученик», «пробелы в знаниях» [Гельмонт 2004: 20-25]. Внутренние причины снижения мотивации направлены на самого учащегося, а именно на особенности развития нервной системы, низкое развитие интеллекта, пониженную самооценку учащегося и отсутствие волевой сферы [Гельмонт 2004: 37].

Как правило, учащиеся с низкой мотивацией оказываются среди отстающих, то есть не успевающих по предмету. Учитель – по ряду объективных причин: отсутствие достаточного опыта, неумение определить мотивы, которые движут учащимися, и, как следствие, он не может организовать учебную деятельность таким образом, чтобы она была направлена на развитие мотивационного потенциала.

В рамках исследования было проведено анкетирование в сентябре – октябре 2023 г. среди учащихся 1 курса (что соответствует возрасту учащихся общеобразовательных учреждений, обучающихся в 10-11 классах) ГАПОУ «КМБиП». Опрос прошли 60 учащихся, 70 % из которых были женского пола. Анкетирование было направлено на выявление отношения к иностранному языку; причин, по которым учащимся неинтересно изучать английский язык. Большинство учащихся отметили, что имеют позитивное отношение к изучению иностранного языка (55 %). Тем не менее 30 % учащихся относятся к изучению иностранного языка негативно. Они руководствовались тем, что не видят конечной цели изучения иностранного языка. Здесь можно сделать вывод, что снижение мотивации связано с тем, что деятельность на уроке не несет практической значимости для учащихся. Соответственно, преподавателю иностранного языка необходимо пересмотреть методическое содержание урока и сделать его не только индивидуально направленным, но и практико-ориентированным.

Чтобы развить мотивационный потенциал учащихся, необходимо использовать современные технологии обучения. Мы предлагаем использование адаптивных технологий на уроках иностранного языка, так как они решают ряд проблем, которые могут возникать в процессе обучения. Например, при опросе отдельных учащихся другие не включены в работу, низкая контролируемость результатов обучающихся за счет нехватки времени, низкая адаптивность к индивидуальным потребностям учащихся во время урока и т. д.

Что же представляет из себя адаптивное обучение? Под адаптивными технологиями понимаются те технологии, которые могут подстраи-

ваться под конкретные нужды учащихся. Цель данной технологии заключается в развитии у учащихся навыков самостоятельной работы, самоконтроля, рефлексии, приемам исследовательской деятельности, самостоятельного поиска информации. Одним из критериев оценки адаптивного урока является мотивационная составляющая познавательной деятельности, которая связана с поддержанием интереса к изучению материала. Добиться этого можно с помощью создания эмоционально-положительной атмосферы на уроке. Преподаватель использует различные жизненные ситуации или ролевые игры для развития коммуникативной компетенции; яркие наглядно-образные представления помогают лучше запоминать материал и т. д. Данные методы помогают создать комфортные условия для обучения, соответственно мотивация учащихся будет повышаться.

В рамках адаптивных технологий мы предлагаем использование индивидуально-дифференцированного подхода. Обучение осуществляется через учет личных интересов и потребностей учащихся; выбор сложности и объема заданий. Дополнительный материал подбирается под увлечения каждого конкретного ученика. В рамках работы на уроке необходимо учитывать уровень экстравертированности/интровертированности учащихся. Например, для выполнения некоторых учебных задач разрешается ученику выбрать либо парный вид работы, либо групповой, либо индивидуальный. Делается это с целью повысить комфорт на уроке и сделать его более продуктивным. Разделение учащихся на 3 типа: визуалы, аудиалы, кинестетики – позволяет индивидуализировать стиль и предпочтительные методы работы на уроке. Так, например, некоторым учащимся легче воспринимать информацию на слух, а некоторым – с помощью зрения. Учитывая данные особенности на уроке, можно развить мотивационный потенциал каждого за счет учета личных потребностей.

Подводя итог, можно сделать вывод: несмотря на то, что мотивация является одной из фундаментальных проблем современной педагогики, существует большое количество методик, способных поддержать мотивационный потенциал каждого учащегося, развить его самомотивацию, а также индивидуализировать процесс обучения с целью сделать его эффективным для каждого.

Литература

Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка / М.М. Васильева. - М.: Педагогика, 1988. - 131 с.

Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А.М. Гельмонт. - М.: Просвещение, 2004. - 160 с.

Косачева В.О. Мотивация студентов к обучению и профессиональному развитию / В.О. Косачева // МНКО. - 2022. - № 5 (96).

**Цифровые инструменты актуализации учебных материалов
по грамматике иностранного языка на базе
когнитивной лингвистики**

*когнитивная грамматика, концептуальная схема, образ-схема,
аспектуально-темпоральное значение, цифровые инструменты,
преподавание иностранного языка*

На сегодняшний день изучение когнитивной природы явлений грамматической семантики входит в число актуальных проблем языкознания. Когнитивные исследования в области грамматики особо значимы для теории и методики преподавания иностранных языков, так как данные когнитивной лингвистики применимы для систематизирования и описания устройства иноязычной грамматики и иллюстрации значений грамматических единиц.

Цель данной статьи - рассмотреть возможности интеграции результатов когнитивного анализа видо-временных грамматических конструкций (ГК) в практику преподавания английского языка с помощью цифровых инструментов.

Находясь под пристальным вниманием ученых-лингвистов уже более полвека, категории аспектуальности и темпоральности можно охарактеризовать как тщательно разработанные и одновременно наиболее дискутируемые проблемы. Переход к когнитивной парадигме дал толчок для развития и распространения новых методов изучения вопросов репрезентации аспектуальных и темпоральных параметров в языке. В основе исследований когнитивной направленности лежит анализ когнитивных механизмов, способов ментальной обработки информации об отдельных фрагментах окружающей реальности. Представляя собой модели формирования определенных смыслов с их дальнейшей репрезентацией в языке, когнитивные механизмы используются в качестве инструмента для анализа процессов концептуализации абстрактных понятий.

Теоретической базой для нашего исследования послужили теория концептуальной метафоры, согласно которой метафоризация основана на понимании и переживании абстрактных сущностей через термины, описывающие более конкретные понятия [Lakoff, Johnson 1980], и когнитивная грамматика Р. Лэнекера, в основе которой лежит идея использования образно-схематических моделей для исследования значений языковых единиц [Langacker 1990]. Взяв за основу положение о том, что языковые единицы вызывают в сознании определенную часть концептуального содержания, базу, в пределах которой выделяется профиль, фокус

внимания [Langacker 2013], с помощью компонентного, когнитивного и интерпретационного анализа значений ГК мы выделяли концептуальные схемы (КС). Грамматические структуры в определенной степени кодируют распределение внимания, направляемое человеком на отдельные элементы событий, в связи с этим мы считаем, что человек использует видо-временные ГК как инструмент для профилирования определенных элементов происходящего. КС рассматривается как концептуальная структура, состоящая из базовых образных компонентов, служащих типовой формой переноса признаков одной понятийной сферы на другую. При этом образный компонент – это ментальный конструкт, формирующийся на базе исходного объекта и в дальнейшем служащий концептуальным основанием передачи его свойств. КС можно представить графически в виде схематизированного рисунка, прообраза типизированной ситуации. Такие КС являются системообразующим фундаментом для формирования аспектуальных и темпоральных значений ГК английского языка.

В анализе участвовали двенадцать ключевых видо-временных ГК активного залога изъявительного наклонения. Мы рассмотрели узловые значения ГК для определения сем, репрезентирующих основные типы действий, ситуаций и состояний, на основании которых устанавливались основополагающие концептуальные метафоры, репрезентирующие начальный уровень процесса метафоризации. Далее анализировался последующий ход метафоризации: выделялись менее абстрактные КС.

Когнитивный анализ показал, что в основе значений ГК лежат концептуальные метафоры *Time is (Positioning in) Space and Orientation* 'Время – это (Положение в) Пространство(е) и Ориентация', *Aspect is Motion (Absence of Motion) with (without) Direction* 'Аспект – это Движение (Отсутствие Движения) с (без) Направлением(я)' и *Aspect is Boundary (Absence of Boundary)* 'Аспект – это Ограничение (Отсутствие Ограничения)', передающие пространственно-ориентационные и динамические характеристики. Данные метафоры формируют базу для более конкретных КС, структурирующих значения ГК. Выделенные КС были разделены на общие и частные: общие репрезентируют минимум два времени (например, настоящее и прошедшее) и представляют из себя базовый образный «паттерн» значений группы времен (напр., группы времен Simple); частные фиксируют единичные значения отдельных ГК.

Темпоральная семантика ГК отражает линейную модель времени, на основании которой был выделен базовый образный компонент «вектор» с тремя временными областями, указывающими на направление времени от прошлого к будущему. Данный образ присущ всем КС. При этом момент речи является дейктическим центром, поэтому графическая локализация элементов КС зависит от времени описываемых событий. Аспектуальная семантика, репрезентированная морфологическими формами продолженного (Continuous) и общего аспекта (Simple, Perfect), актуализирует «внутренние» характеристики времени, отражающие дина-

мические особенности протекания действий, процессов, ситуаций и состояний во временном пространстве. На базе аспектуальной семантики выделялись графические образы, компоненты КС, представляющие типы событий и актов, их длительность и предельность.

В рамках статьи мы рассмотрим пример двух семантических доминант, являющихся примером регулярного противопоставления в аспектуальной системе английского языка. Противоположные семы *a single action* 'однократное действие' (рис. 1) – *an incomplete action in progress* 'незавершенное действие в процессе' (рис. 2) репрезентированы общими КС, характерными для ГК, представляющих группы времен Simple и Continuous:

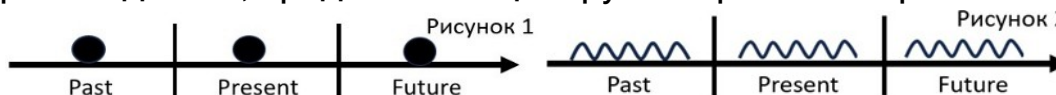


Рис. 1, 2. Противоположные семы

Статичный образ *точка* отражает локализацию одноразовых завершённых действий в области прошлого, настоящего и будущего. В аспектуальном плане данный образ репрезентирует моментальное действие и деятельность, ограниченную внутренним пределом. Например, *Peter broke a window last night* [Swan 2017: 394]; *I swear that I will tell the truth* [там же: 454]; *I think Liverpool will win* [там же: 186]. Динамичный образ *волнистая линия* указывает на локализацию длительных действий и процессов в области прошлого, настоящего и будущего. В аспектуальном плане отражается динамика протекания неоконченного действия. Например, *Hurry up! We're waiting for you!* [Swan 2017: 464]; *What were you doing at eight o'clock yesterday evening? – I was watching TV* [там же: 422]; *This time tomorrow I'll be lying on the beach* [там же: 195].

Данные КС – это способ графической визуализации системы видо-временных форм английского глагола. Компоненты КС фиксируют семантические признаки, принципиальные для сопоставления и контрастирования темпорально-аспектуальной структуры глагольных действий, и раскрывают механизм профилирования, демонстрирующий восприятие событий англоговорящими. КС могут быть использованы при составлении сводных таблиц, обобщающих и систематизирующих значения видо-временных форм глагола. Более того, элементы рассмотренных в статье КС могут быть совмещены для иллюстрации определенных контекстов. Например, предложение *The phone rang while I was having dinner* [там же: 396] схематически иллюстрируется следующим образом (рис. 3):



Рис. 3. Схематическая иллюстрация предложения

Данная схема отражает ситуацию, в которой наглядно прослеживается контраст двух типов действия: моментальное действие накладывается на действие, находящееся в процессе, или прерывает его.

Элементы КС могут быть анимированы с помощью инструментов, представленных в программах для создания презентаций, таких как iSpring, Power Point, Prezi, Visme и других. Например, элементы КС на рисунке 3 могут быть представлены как падающая точка на динамичную волнистую линию. В целом анимированные визуальные эффекты более привлекательны и могут быть использованы при создании электронных учебных материалов в качестве наглядной и компактной демонстрации грамматических правил. Для визуализации примеров-предложений, эксплицирующих применение видо-временных ГК, могут быть использованы изображения и GIF-анимация, представленные в фото-хостингах типа Giphy (<https://giphy.com>), Imgur (<https://imgur.com>), Pinterest (<https://ru.pinterest.com>), Unsplash (<https://unsplash.com>) и других. Самостоятельно создать картинки и GIF-анимацию можно при помощи платформ Brush Ninja (<https://brush.ninja>), Ezgif.com (<https://ezgif.com>), а также нейросетей, представленных на сервисах типа ruDALL-E (<https://rudalle.ru>), PicsArt (<https://picsart.com>).

Статичные картинки иллюстрируют контексты, представляющие характеристики общего аспекта, анимационные изображения в формате GIF демонстрируют характеристики продолженного аспекта.

В целом формирование компетенции лингвокогнитивного моделирования позволяет изменить отношение к грамматике как к обширному своду теоретических правил. КС помогают представить грамматику как результат концептуализации мира носителями языка, некую систему интерпретации действительности. Так, языковое сознание изучающих иностранный язык будет подготовлено к объяснению отбора ГК в коммуникации посредством интерпретации фрагмента мира. Подобный подход нацелен на развитие аналитического мышления и возможность моделирования языковой способности носителя языка. При этом использование цифровых инструментов повышает не только качество, наглядность и доступность материала, но и вовлеченность слушателей.

Литература

Lakoff G. *Metaphors We Live By*. Chicago / G. Lakoff, M. Johnson. - L.: The University of Chicago Press, 1980. - 242 p.

Langacker R.W. *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar* / R.W. Langacker. - Berlin - N.Y.: Mouton de Gruyter, 1990. - 395 p.

Langacker R.W. *Essentials of Cognitive Grammar* / R.W. Langacker. - Oxford - N.Y.: Oxford University Press, 2013. - 269 p.

Swan M. *Practical English Usage* / M. Swan. - Oxford - N. Y.: Oxford University Press, 2017. - 653 p.

Роль когнитивной лингвистики в обучении русскому языку как неродному

*когнитивная лингвистика, казахские школьники,
русский язык как неродной*

«Когнитивизм – это направление в науке, объектом изучения которого является человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними связаны» [Маслова 2005: 6]. Когнитивизм сосредоточен на человеческом познании и рассматривает человека в качестве своеобразного информационного носителя, а его деятельность, его поведение как результат переработки и актуализации полученной информации. Данные проблемы рассматриваются и филологами – представителями когнитивной лингвистики, поскольку использование языка напрямую связано с решением мыслительных задач и язык является наиболее важной системой коммуникации для передачи информации и знаний. Кроме того, язык позволяет обрабатывать полученные сведения и создавать новые вербализованные структуры; таким образом, он помогает организовать и систематизировать в памяти знания, на основе которых формируется ментальное представление о мире у носителя языка.

В настоящее время когнитивному аспекту уделяется все больше внимания в образовательных концепциях. Как уже было отмечено, именно когнитивные процессы играют существенную роль в формировании знаний, в том числе и о языке. Когнитивный подход становится одним из основных методологических подходов в обучении иностранным языкам – в фокусе внимания ученых-методистов находится процесс формирования лингвистической компетенции с учетом закономерностей когнитивных процессов при изучении языка и психолого-педагогических особенностей развития обучающихся, включая интеллектуальную и эмоциональную сферы. В первую очередь это связано с эффективностью усвоения материала, а также с механизмами совершения ошибок при мобилизации полученной информации (новых знаний). Причиной таких коммуникативных сбоев является «запуск» механизма нарушений правил языка, под которым понимаются когнитивные условия, приводящие к возникновению речевых ошибок [Беляева 2004].

В представленной работе исследуются лингвокогнитивные механизмы нарушений норм русского литературного языка казахскими школьниками на примере письменных работ старшеклассников школы-лицея № 23 имени Ж. Кизатова г. Кызылорда Республики Казахстан.

Казахстан – это одна из стран, которая была образована после распада Советского Союза, где статус русского языка обозначен на официальном уровне на равных условиях с государственным казахским языком.

В настоящее время большинство школьников Казахстана (и в школах с обучением на русском языке, и в школах с обучением на казахском языке) изучают русский язык, поэтому необходимо понимать, что в процессе обучения русскому языку происходит не только всестороннее развитие детей: в процессе формирования их межкультурной компетенции воспитывается языковая личность будущих билингов, знающих и уважающих другую культуру, в связи с чем необходимо изучать причины ошибок данного контингента обучающихся с целью «снятия» главных проблем овладения официальным языком межнационального общения.

В ходе анализа аутентичных письменных работ было выявлено, что нарушения норм русского литературного языка встречаются в 70 % работ казахских школьников. Самое большое количество ошибок обнаружено при написании изложений. По нашему мнению, это может быть связано с тем, что изложение представляет собой работу с новым незнакомым текстом, а к сочинению, например, можно подготовиться заранее, проверить самостоятельно и даже выучить его, включая пунктуацию и правильное написание слов. Также это можно объяснить тем, что для казахских школьников аудирование на русском языке представляет особую трудность. Безусловно, обучение русскому языку происходит на базе сознательного или подсознательного сравнения единиц родного казахского языка с единицами русского. Начиная изучать иностранный язык, ученики осознанно или неосознанно обращаются к правилам своего родного языка, что приводит к нарушениям языковых норм и различным ошибкам. Однако на последующих этапах обучения преобладают внутриязыковые отождествления, где обучающиеся уже используют знания иностранного языка и применяют их в своей речи. Это свидетельствует о более глубоком понимании системы языка и правил его функционирования.

Нужно отметить, что наибольшее количество ошибок встречается на грамматическом уровне. Данные нарушения обусловлены прежде всего незнанием обязательных условий функционирования языковых единиц в контексте. Это может быть неточное употребление возвратных глаголов (вместо невозвратных), образование неправильных форм глаголов движения или нарушение норм их использования, а также «перенос» особенностей функционирования отдельных лексико-грамматических единиц из родного языка, которые не имеют аналогов в русском языке. Кроме того, к ошибкам может привести влияние других языковых категорий. Например, категория одушевленности влияет на морфологическое оформление существительных во множественном числе, а игнорирование правил русского языка происходит из-за влияния родного языка. Контекст и речевая ситуация также играют определенную роль в возникновении грамматических нарушений. И, конечно, выбор грамматической формы может зависеть от лексического значения слова. Важно отметить,

что эти нарушения в грамматике являются обязательной составляющей процесса обучения иностранному языку, они могут быть исправлены в дальнейшей практике при осознанном освоении правил и контекстном применении языковых средств. Постепенно обучающиеся становятся более грамотными и уверенными в использовании изучаемого языка.

Таким образом, лингвокогнитивный подход при обучении русскому языку позволит казахским школьникам не только лучше запоминать правила русского языка, но и осознанно применять их в контексте реальных коммуникативных ситуаций [Агеева 2022: 334]. Понимание основных типов нарушений на разных языковых уровнях поможет обучающимся и преподавателям более эффективно работать над ошибками и развивать языковые навыки.

Литература

Агеева Ю.В. Формирование навыков научной речи у иностранных студентов-филологов в процессе изучения стилистики русского языка / Ю.В. Агеева // Русский язык как иностранный: история, современность и будущее. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2023. – С. 333-337.

Беляева Е.В. Когнитивные механизмы возникновения речевых ошибок при усвоении русского языка в иноязычной аудитории (на материале ошибок китайских студентов): автореф. дис. ... канд. фил. наук / Е.В. Беляева. – Омск, 2004. – 25 с.

Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие // В.А. Маслова. – 2-е изд. – МН.: ТетраСистемс. – 2005. – С. 6-256.

Аудирование в процессе обучения политическому переводу с английского языка студентов-переводчиков

*уровень B1-C2, аудирование, политический перевод, английский язык,
современные подходы*

Аудирование считается одной из наиболее важных способностей, которую необходимо тщательно освоить при изучении английского языка. Способность говорить также является одним из наиболее важных навыков, которые мы развиваем, поскольку она позволяет нам взаимодействовать с людьми. Сложности в рамках затрагиваемой темы лежат в географической отдаленности субъектов и в языковом барьере. Безусловно, технический прогресс год от года дает новые возможности для удаленной коммуникации людей из всех уголков мира, разговаривающих на разных языках. В то же время специалистам, ориентированным на работу с международным сообществом, необходимы высококвалифицированные переводчики, владеющие знаниями языка на уровне носителя.

Расширение и углубление международного сотрудничества требует от современного переводчика практических навыков в иностранном языке, которые можно применить в устной и письменной речи. Английский язык уже не рассматривается как собственность англоязычного мира, а является своего рода традиционным инструментом, который помогает человеку в достижении различных целей и задач не только на международном поле, но и в обыденной жизни [Железнова 2018, 4: 119]. Он обеспечивает основу для так называемых «процессуальных навыков», которые необходимы, чтобы справиться с быстро меняющейся средой, в которой английский уже занял лидирующую и неоспоримую позицию среди многих других иностранных языков [Mandasari 2022, 3: 62].

Приобретение навыков аудирования и разговорной речи в процессе обучения языку является одной из основных задач для студентов переводчиков. Добиться максимальной схожести в интонации, произношении, акценте подобно носителю языка традиционно являлось главной целью для многих преподавателей [Елухина 1996, 4: 26]. В текущих условиях им необходимо разбираться в современных подходах к обучению слуховым и устным навыкам. Однако английский язык в значительной мере подвержен интеграционным процессам и дифференциации, так как его развитие протекает в новых глобальных условиях [Richards 2003, 7: 19]. В значительном количестве языковых вариантов, используемых во многих странах Азии и Африки, не искореняется фонологическое влияние родного языка, у людей отсутствует стремление и необходимость говорить подобно носителям [Осадчая 2017, 2: 208]. В этой связи аудирование, как

вид речевой деятельности, предоставляет возможность студентам узнать новый речевой и языковой материал, сформировать навыки чтения, говорения и аудитивные навыки. Прослушивание аудиотекста формирует у студентов фонетические, лексические и грамматические навыки, а также предоставляет новые темы для обсуждения, развивает навыки говорения.

Мотивация в условиях развития аудитивных навыков играет немаловажную роль. В случае если студенты заинтересованы воспринимать материал на слух, это приведет к максимальным затратам умственного и психического потенциала, повысится внимание, чувствительность, интенсивность мыслей [Лопатин 2015, 3]. Помимо интересующей студенческие массы тематики, также необходимо уделить особое внимание и сложности текста. Так, например, слишком сложные тексты могут вызвать у обучающихся неприятные эмоции и отторжение, а при выборе, наоборот, слишком простого аудиотекста в учебном процессе будет отсутствовать какой-либо развивающий фактор, что сделает работу для всех менее продуктивной.

Необходимо обратить внимание, что студенты при приобретении аудитивных навыков сталкиваются с некоторыми трудностями, которые обусловлены языковыми особенностями воспринимаемого материала, такими как незнакомая лексика, идиомы, научные или профессиональные термины, аббревиатуры и т. д.

С практической точки зрения подобное занятие, ориентированное на развитие навыков говорения и аудирования, подразделяется на три основных этапа: Pre Listening, While Listening и After Listening. Рассмотрим практическую применимость на примере текста “Leonardo DiCaprio (UN Messenger of Peace) at the opening of Climate Summit 2014”¹ (см. табл. 1).

Таблица 1

Lesson structure

<i>Learning stages</i>	<i>Activities</i>
<i>I. Pre Listening</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Provide a glossary:</i> methane plumes, vilify, large-scale, carbon emissions, scrutiny, renewable energy, inalienable right, undeniable, acidify, hysteria; • <i>Preliminary questions on the topic:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. What do you know about climate change? 2. Can this process be stopped? 3. How can humans affect climate change?

¹ Leonardo DiCaprio (UN Messenger of Peace) at the opening of Climate Summit 2014 // YouTube. (15.10.2023). URL: https://www.youtube.com/watch?v=vTyLSr_VCcg (дата обращения: 01.09.2023).

<i>Learning stages</i>	<i>Activities</i>
<i>II. While Listening</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Listening to audio text for the first time without stopping • We listen to the audio text again, with comments and analysis of difficult passages
<i>III. After Listening</i>	<p>Insert the necessary words into the gaps in the text:</p> <p>The good news is that renewable_____is not only achievable but good economic policy. This is not a_____debate. It is a human one. Clean air and a livable climate are inalienable_____rights. And solving this crisis is not a question of politics. It is a question of our own_____.</p> <p>Answer the questions:</p> <p>What problem does Leonardo DiCaprio want to solve?</p> <p>What is the task facing the UN?</p> <p>What happens if the ecosystem collapses?</p>
<i>IV. Home Work</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Summarize the text.

На этапе Pre Listening для улучшения процесса получения новых знаний и навыков предлагается учесть несколько аспектов, позволяющих снизить до минимума возможные трудности. Во-первых, предоставить студентам глоссарий с указанием сложных дефиниций и перевод наиболее трудных слов и выражений. Во-вторых, предложить упражнение с предварительными вопросами по теме аудиотекста, чтобы ввести обучающихся в суть аудиотекста. Также необходимо учесть еще одну немаловажную трудность – особенность дикции и различие диалектов. Для преодоления препятствий в восприятии текста на слух необходимо предоставить возможность прослушать небольшой отрывок аудиозаписи, дав необходимые комментарии и пояснения.

Во время следующего этапа, который связан непосредственно с самим процессом прослушивания – *While Listening*, необходимо сопровождать вопросами по теме аудио. Также необходимо отметить, что тематика аудиотекста не должна быть всегда одинакова, дикторы также должны отличаться, чтобы у студентов не возникало ощущения привычки только к одному голосу [Таликина 2023, 11/ 3: 5].

Последний этап – *After Listening*, предполагает выполнение упражнений, закрепляющих услышанную информацию, на сопоставление слов и их значений, а также задание, где необходимо вставить слова по смыслу в пропуски текста. Результатом аудирования должен будет выступить акт коммуникации с преподавателем или между собой в группе.

Подводя итоги, стоит отметить, что в наши дни роль специальности «Переводчик» неопределима. Настоящему профессионалу крайне необходимо приобретение аудитивных навыков. Крайне важно уметь грамотно и разборчиво понимать иностранную речь говорящего, однако это не так

уже и просто. Представленная поэтапная схема развития навыков аудирования для студентов позволит не только улучшить и ускорить процесс понимания речи англоговорящих, но и позволит научиться выявлять основные аспекты из речи не только на английском языке, но и на родном языке. В этой связи аудирование играет значительную роль в достижении образовательных, развивающих, практических целей и является крайне эффективным средством в обучении английскому языку.

Литература

Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н.В. Елухина // Иностраный язык в школе. - 1996. - № 4. - С. 25-29.

Железнова Е.Г. Аудирование как один из способов обучения английскому языку / Е.Г. Железнова. - К.: Научный вестник ЮИМ, 2018. - № 4. - С. 118-123.

Лопатин М.А. К вопросу обучения навыкам аудирования на занятиях по иностранному языку / М.А. Лопатин // Современные научные исследования и инновации. - 2015. - № 1. - Ч. 3. - URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/01/43281> (дата обращения: 24.10.2023).

Осадчая Т.Ю. Современные подходы к обучению аудированию на занятиях по иностранному языку в ВУЗе / Т.Ю. Осадчая. - Кемерово: Вестник Кемеровского гос. ун-та, 2017. - № 2. - С. 206-210.

Таликина Е.Д. К вопросу об истории методов преподавания аудирования / Е.Д. Таликина // Мир науки. Педагогика и психология. - 2023. - Т. 11. - № 3. - С. 1-7.

Mandasari B. The use of small-group discussion to improve students speaking skill / B. Mandasari, S. Crisianita // Journal of English Language Teaching and Learning. - 2022. - Vol. 3. - № 3. - P. 61-66.

Richards J.C. Current Trends in Teaching Listening and Speaking / J.C. Richards // The Teacher. - 2003. - Vol. 7. - P. 17-21.

НЛП в процессе обучения иностранному языку

язык, принципы, обучение, НЛП, сознание

Овладение иностранным языком – достаточно сложный и трудоемкий процесс, в котором задействованы разные системы восприятия и обработки информации. С каждым годом становится популярным и даже важным применение различных передовых методик и подходов, в которых ключевыми «действующими лицами» являются мышление, сознание и то, как освоение языка затрагивает наш мозг и мышление.

В конце XX в. появился новый подход в обучении иностранному языку, и этот подход затрагивал некоторые аспекты нейролингвистического программирования. Создатели НЛП говорят о связи между нейропроцессами и языком, то есть возникает связь между неврологическими и лингвистическими процессами, а также о том, что на данные процессы можно оказывать влияние с помощью разных технологий. Данный подход очень хорошо начал «уживаться», поскольку в его основе лежит один из актуальных принципов, и это принцип «уважения модели мира каждого конкретного человека», что является важной характеристикой личностно-ориентированного подхода в преподавании. С помощью технологий НЛП можно изучить особенности работы головного мозга, памяти и сознания, можно понять механизм запоминания новой лексики и то, как эта лексика употребляется в речи. НЛП помогает проанализировать, на каком уровне проходит включение восприятия при обучении, выявить те или иные лингвистические процессы, которые раскрывают вопросы, затрагивающие семантику, а также логические уровни и ответ на раздражители.

В НЛП существует такой принцип, как субъективное восприятие окружающей реальности. Другими словами, мы можем говорить о том, что воспринимаем окружающий нас мир субъективно, опираясь на индивидуальную сенсорику, основываясь на нашем предыдущем опыте, эмоциях и чувствах, которые связаны с этим опытом. Р. Дилтс говорит, что «сознание каждого человека определяет его поведение и это говорит о нашем субъективном восприятии реальности» [Дилтс 1999: 93]. Другим важным принципом является постоянное изменение восприятия и сознания индивида. Такие изменения возникают в процессе жизнедеятельности и соприкосновения с окружающим миром. Мы регулярно находимся в контакте с окружающей нас реальностью, людьми и предметами, поэтому наше сознание изменяется.

Необходимо отметить, что важным моментом в обучении и овладении иностранным языком является мотивация. Можно говорить о позитивной и негативной мотивации. Важным моментом является создание и

накопление позитивной мотивации через проведение занятий с носителями языка, обсуждение интересных для обучающихся сайтов и зарубежных приложений. Негативная же мотивация возникает из-за личного неудачного опыта, связанного с предметом, и имеет свойство накапливаться. Важно научиться принимать как негативную, так и позитивную мотивацию, формируя самомотивацию, поэтому необходимо как можно больше и чаще создавать ситуации успеха в процессе обучения, поскольку в этот момент у обучающегося запускается механизм позитивного поведения. Это один из главных механизмов в достижении желаемого положительного результата, поскольку из-за того, что обучающийся воспринимает обучение, опираясь на свои собственные убеждения, и иногда эти убеждения могут быть в большей мере негативными, поэтому важна вариативность положительных ситуаций [Vlasenko, Tolmacheva 2023: 248].

Кроме мотивации, в процессе обучения задействованы каналы получения информации, которые соотносятся с языком программирования обучающегося. Визуальные, аудиальные, кинестетические, вкусовые и обонятельные каналы влияют на успешность овладения иностранным языком.

По мнению Р. Дилтс, такое понятие как «ключ доступа», является ключевым, когда мы говорим о физиологическом состоянии обучающегося. В своей теории Дилтс рассматривает такое понятие, как «якорь». «Якоря» являются основой нейролингвистических процессов в сознании каждого человека, они важны и имеют большое значение в формировании мотивации, тем самым формируя собственный маршрут. Дилтс говорит о том, что «у обучающихся много отрицательных убеждений и суждений» [Дилтс 1999: 123]. Для того чтобы избежать или же полностью убрать негативные убеждения и суждения, необходима и важна грамотная и своевременная помощь преподавателя. Важной задачей преподавателя является акцентирование внимания на успехах учащихся, их позитивных эмоциях, связанных с процессом обучения. Обучающимся важно понимать их собственный маршрут для достижения успешного результата, позитивное оценивание результатов, а также шкалу оценивания. Владея своим индивидуальным «маршрутом», обучающемуся проще достичь результата и прийти к успеху. Преподавателю также важно знать интересы и мир увлечений своих обучающихся.

В НЛП успешность обучения связана со словами так же, как с объемом запоминаемой информации. Таким образом, чем выше мотивация к изучению, тем процесс запоминания результативнее.

Литература

Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. - М.: Класс, 1999. - 192 с.

Vlasenko N. The study of language interaction (experimental research) / N. Vlasenko, I. Tolmacheva // Proceedings of the 33rd International Business

Information Management Association Conference, IBIMA 2019: Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020: 33, Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020, Granada, 10-11 апреля 2019 года. - Granada, 2019. - P. 5519-5524. - EDN JADHOA.

Vlasenko N. Mutual language influence on language units mastering / N. Vlasenko, I. Tolmacheva // From word to discourse: interaction of forms and (UN) predictability of meanings: тезисы международной научной конференции, Минск, 12-13 мая 2023 года / Минский государственный лингвистический университет. - Минск: Учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», 2023. - P. 248-249. - EDN CVSUSK.

Мобильные обучающие приложения в иноязычном образовании

*иноязычное образование, информатизация образования,
мобильное обучение, мобильные приложения*

Из множества характеристик современного мира наиболее фундаментальной является установление новой – информационной цивилизационной парадигмы, которая постепенно приводит к изменению всех сфер общественно-политической, экономической и социокультурной жизни. Особенно ярко влияние данной парадигмы проявляется в системе образования, в том числе иноязычного, в первую очередь за счет экспоненциального роста информационно-цифровых технологий, используемых в иноязычной подготовке обучающихся.

Цифровизация образования рассматривается исследователями, такими как В.И. Блинов, Ю.А. Гузь, Е.С. Полат, П.В. Сысоев, М.Н. Евсегнеев, С.В. Титова, как один из способов прогрессивного развития образования путем внедрения инновационных моделей обучения, цифровых технологий и разработки цифровых методик обучения.

Согласно Г.В. Вишневской, «цифровые образовательные технологии – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность» [Вишневская 2008]. Большинство таких технологий имеют дидактические свойства, а именно: интерактивность, мультимедийность, субкультурность, персональность, гипертекстовость и легкость поиска информации во всемирной информационной сети, благодаря которым раскрываются новые перспективы в целях организации образовательного процесса и разрешения большого поля определенных вопросов [Педагогическая 2020; Титова 2017].

К числу цифровых образовательных технологий, которые активно применяются в иноязычном образовании, могут быть отнесены: мобильное обучение, облачные технологии, онлайн-обучение, цифровые игровые технологии и пр. Как показывают личные наблюдения, на уроках иностранного языка одной из часто используемых цифровых моделей выступает мобильное обучение, ключевым средством которого являются мобильные обучающие приложения (далее – МОП). Это связано с доступностью, открытостью и гибкостью локации доступа в образовательную онлайн-среду посредством мобильных систем связи. Поэтому рассмотрение проблемы использования мобильного обучения и МОП является весьма актуальным в процессе обучения иностранному языку.

Мобильное обучение (англ. Mobile learning или M-Learning) представляет собой вид обучения с применением компактных портативных

технологий, работающих на основе операционных систем (iOS, Android и др.). Развитие данной модели обучения связано с тем, что современное поколение центениалов (2003-2023 гг.) массово использует мобильные средства связи и доступный мобильный Интернет, составляющие основную конкуренцию компьютерам. На основе анализа отечественной и зарубежной лингводидактической литературы выделим ключевые характеристики данной модели обучения, в которых, с одной стороны выделяются технологические особенности применения МОП, с другой – в них обнаруживается дидактический потенциал. Кратко изложим данные характеристики:

- мобильное обучение в корне трансформирует процесс обучения иностранному языку, поскольку в мобильных обучающих приложениях модифицируются скорость и формы подачи материала, а также доступа к нему;

- мобильное обучение является более персонифицированным, гибким и доступным за счет индивидуализации интеракции между мобильным обучающим приложением и обучающимся;

- значимость мобильного обучения заключается в активной реализации личностно-ориентированного подхода, поскольку учащиеся могут в удобное время изучить учебное пособие, материал, находясь при этом в любой точке мира; индивидуальный подход ведет к повышению уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией;

- мобильное обучение не вызывает сложностей в техническом плане относительно доступа к учебным материалам в МОП; изменяется подход и отношение к процессу образования, обучающиеся приобретают навыки аналитического мышления, развивают свою информационную культуру в плане обработки информации.

Как указывает С.В. Титова, к преимуществам использования мобильного обучения относятся: «быстрый доступ к аутентичным учебным и справочным ресурсам и программам в любое время и в любом месте, исчезает потребность в компьютерных классах; постоянная обратная связь с преподавателем и обучающимися; возможность учета индивидуальных особенностей обучающихся (диагностика проблем, индивидуальный темп обучения и т. д.); повышение мотивации учеников за счет использования знакомых технических средств и виртуального окружения; создание персонализированного профессионально ориентированного обучающего пространства; развитие навыков и способностей к непрерывному обучению в течение жизни» [Титова 2012].

В то же время негативные стороны мобильного обучения проявляются в существовании сложностей технического, финансового, административно-организационного и методического характера. К ним можно отнести следующее: отсутствие нормативно-правовой базы использования МОП в образовательной деятельности; низкий уровень ИКТ-компетенций преподавателей иностранного языка, который затрудняет внедрение в

традиционную практику обучения ИЯ МОП; множество мобильных ресурсов, которые постоянно исчезают или обновляются. Отметим, что учителя и преподаватели иностранных языков находятся в более выигрышном положении, поскольку существует определенный объем различных мобильных приложений для изучения иностранных языках, на основе которых можно создавать грамматические тесты, поисковые и игровые задания.

Важно заметить, что мобильное обучение обладает разнообразным репертуаром технических средств своей реализации, к которым относятся не только сотовые телефоны и смартфоны, но и портативные мобильные устройства (MP3/4 плееры, Netbooks (неткниги)), устройства для электронных игр, устройства для прослушивания подкастов, планшеты и небольшие по размеру ноутбуки.

Перейдем к рассмотрению дидактических возможностей МОП в иноязычном образовании. МОП являются интегративным материальным образовательным объектом, который применяется в образовательном процессе в качестве: а) инструментов деятельности педагога и учащихся; б) средства мобильного обучения; в) формы реализации учебной интеракции; г) формы подачи учебного материала и заданий. Мобильное обучающее приложение (англ. Education app) – это программное обеспечение, созданное для мобильных устройств и адаптированное под определенную платформу, позволяющее пользователям повысить свои знания в образовательной среде [Титова 2017]. Что касается предметной области «Иностранный язык», то внедрение МОП является достаточно перспективным средством формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции.

Использование МОП при обучении иностранному языку способно повысить продуктивность и результативность данного процесса, а также превратить трудоемкий процесс в увлекательный. Данные приложения способствуют улучшению качества образования; развитию мотивации и творческих способностей; приобретению реального опыта межкультурной коммуникации на иностранном языке; реализации идей личностно-ориентированного обучения; проведению наглядных, увлекательных и запоминающихся занятий. Благодаря МОП возрастает также эффективность запоминания, поскольку используются многие виды восприятия, а именно зрительное, слуховое, кинестетическое.

В ходе анализа существующих МОП были определены следующие группы МОП, которые возможно использовать при обучении иностранному (немецкому) языку:

- формирование языковой компетенции: ‘Deutschtrainer A1’, ‘HelloTalk’, ‘Speakly’, ‘Die Einladung zur Hochzeit’, ‘Elli online’, ‘Busuu’, ‘Quizlet’, ‘Mondly’, ‘Drops’, ‘Memrise’, ‘DerDieDas’, ‘Qlango’, ‘Quizizz’;
- формирование речевой компетенции: ‘Die Klima - App’, ‘Die große Klima Challenge’, ‘Deutschland.Kennen. Lernen’, ‘Die Einladung zur

Hochzeit', 'Elli online', 'Quizizz', 'Die Stadt der Wörter', 'HelloTalk', 'Speakly', 'Mondly', 'Memrise', 'Busuu', 'HiNative', 'Deutschtrainer A1', 'Quizlet';

– формирование социокультурной компетенции: 'Deutschland. Kennen. Lernen', 'Triplingo', 'Deutsch. Land. Flug', 'Kahoot';

– формирование компенсаторной и учебно-познавательной компетенций: 'HiNative', 'HelloTalk', 'Quizizz', 'Kahoot' и др.

Таким образом, развитие современного общества характеризуется глубоким проникновением электронных средств массовой информации и стремительным ростом информационно-коммуникационных технологий. Необходимо подчеркнуть, что современные разработки продвигают цифровые технологии во многие направления, среди которых – образование. Традиционная модель обучения (информация – присвоение – знание) уже устарела, поэтому одной из важнейших областей информатизации сферы образования в современном мире является внедрение новых информационных технологий. В этой связи активно развивается и приобретает особую значимость мобильное обучение, которое способно качественно улучшить процесс обучения ИЯ, предоставляя возможности эффективного использования МОП в образовательном процессе.

Цифровые технологии, в частности МОП, являются продуктивным инструментом формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции.

Литература

Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов [и др.]. - М.: Дело, 2020. - 112 с.

Вишневская Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы / Г.В. Вишневская // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Беллинского. - 2008. - № 6. - С. 235-239.

Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы / С.В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2012. - № 1. - С. 9-23.

Титова С.В. Модель мобильного обучения иностранным языкам / С.В. Титова // Педагогика и психология образования. - 2017. - № 1. - С. 123-133.

Образовательный комикс как средство обучения иностранным языкам с учетом особенностей клипового мышления обучающихся

*клиповое мышление, фрагментарность, аутентичный комикс,
оптимизация обучения*

Современное образование стремится использовать разнообразные методики и подходы для обучения иностранным языкам. Одной из наиболее эффективных и интересных форматов обучения в последние годы стало использование образовательных комиксов.

Комиксы позволяют объединить изображения и текст, создавая визуальные и лингвистические ассоциации, что способствует усвоению иностранной речи. Кроме того, необходимо учитывать особенности клипового мышления обучающихся, которые могут влиять на эффективность использования комиксов в образовательном процессе. В этой статье рассматриваются комиксы как средство обучения иностранным языкам с учетом особенностей клипового мышления обучающихся.

Комиксы представляют собой уникальный формат, который сочетает в себе текст и изображения. Текст используется для передачи информации и диалогов, а изображения визуализируют события и раскрывают смысловую составляющую истории. Такое сочетание возможностей визуальной и вербальной интерпретации позволяет обучающимся лучше понимать языковые конструкции и контекст иноязычного высказывания. Комиксы также активизируют визуальное мышление обучающихся, что стимулирует их познавательную активность и интерес к изучению иностранного языка.

Исследования показывают, что комиксы являются эффективным средством в обучении иностранным языкам. Они помогают стимулировать воображение и творческое мышление, делая процесс обучения более интересным и запоминающимся.

Комиксы также помогают развивать словарный запас и грамматические навыки обучающихся, так как они предлагают контекстуальные примеры использования языка. Более того, комиксы способствуют развитию навыков чтения и понимания иностранного текста, а также улучшают умение распознавать и анализировать лингвистические и невербальные элементы коммуникации [Барышников 2002: 28].

Для обучающихся с клиповым мышлением использование комиксов может быть особенно эффективным, так как комиксы предлагают краткие и яркие сцены, которые легко запоминаются и ассоциируются с языковыми конструкциями и словами.

Клиповое мышление – это способность мыслить и воспринимать информацию кратковременными, быстрыми и эмоционально насыщенными образами. Обучающиеся с клиповым мышлением предпочитают получать информацию в форме коротких и ярких фрагментов, предпочитая конкретные детали перед абстрактными и сложными концепциями [Фрумкин 2010, 9: 45].

Клиповое мышление относится к отклонению когнитивного процесса, которое заметно наблюдается в современном сознании обучающихся, особенно приспособленных к обработке коротких, быстро меняющихся мультимодальных источников информации, таких как видео и звуковые фрагменты. Таким является образ действий интернет-поколения, регулярно потребляющего информацию небольшими, «обрезанными» сегментами, полученными из социальных сетей и быстро развивающихся технологий.

Понимание и использование клипового мышления может революционизировать методы обучения, способствуя разработке эффективных стратегий обучения, адаптированных к уникальным когнитивным реакциям современного обучающегося. Термин «клиповое мышление» связан с безграничными возможностями обработки данных, необходимыми современному миру. Век информации поставляет нам сжатые, высокоскоростные порции данных, заставляя наш разум адаптировать и обрабатывать эти «фрагменты» информации быстрее, чем традиционные методы обучения.

Клиповое мышление характеризуется способностью быстро усваивать, интерпретировать и использовать короткие последовательности аудиовизуальной информации. Это прямое отражение современного потребления контента, типичным примером которого являются короткие видеоролики социальных сетей и другие цифровые медиа быстрого формата.

Мозг современного человека, будучи мастером адаптации, приспособился соответствующим образом. Новое поколение, погруженное в эти сжатые потоки данных, по своей сути выработало стиль когнитивной обработки, основанный на этих информационных «клипах», отсюда и концепция клипового мышления.

Для обеспечения оптимальных образовательных результатов педагогическая практика эволюционирует в соответствии с когнитивной адаптацией обучающихся. Признание клипового мышления в образовательном контексте означает поиск новых методов подачи содержания курса увлекательными, кратко сегментированными и интерактивными способами. Существует мнение, что клиповое мышление может негативно повлиять на критическое мышление, синонимичное глубокому, созерцательному мыслительному процессу. Однако эти два понятия не обязательно должны быть взаимоисключающими. Существует возможность найти баланс между клиповым мышлением для мгновенного восприятия

информации и глубоким мышлением для анализа и понимания [Соловова 2006: 180].

При использовании комиксов в обучении иностранным языкам следует учитывать ряд практических аспектов. Во-первых, комиксы должны быть адаптированы к языковому уровню и потребностям обучающихся. Они должны быть достаточно понятными и увлекательными для того, чтобы обучающиеся могли легко воспринимать содержание и активно участвовать в процессе. Во-вторых, комиксы могут быть использованы как дополнительный материал к учебному пособию, расширяя и углубляя изучаемую тему. Они могут быть использованы для чтения, обсуждения и создания диалогов, что способствует развитию навыков коммуникации на иностранном языке [Азимов, Шукин 2009: 24].

Клиповое мышление может служить начальным шагом в многоуровневом процессе обучения. Оно поощряет вовлеченность и создает фундаментальное понимание. Выполнение упражнений, способствующих критическому анализу и синтезу, может привести к богатому и глубокому пониманию иностранного языка.

Образовательные комиксы являются эффективным средством обучения иностранным языкам с учетом особенностей клипового мышления обучающихся. Их комбинация текста и изображений позволяет создавать ассоциации и визуальные представления языковых конструкций, стимулируя визуальное мышление и познавательную активность обучающихся. Комиксы также развивают словарный запас, грамматические навыки, а также улучшают навыки чтения и понимания иностранного текста [Нефёдова 2010: 4].

При использовании комиксов в обучении следует адаптировать их к языковому уровню обучающихся и рассмотреть возможность использования их в качестве дополнительного материала.

В целом образовательные комиксы являются эффективным и интересным инструментом, способствующим развитию иноязычных навыков и мотивации обучающихся [Муртазаева 2012: 50].

Когнитивные процессы быстро развиваются, приспосабливаясь к экспоненциальному притоку данных, и концепция клипового мышления предлагает уникальный взгляд на механизмы обучения.

Понимание и использование этой когнитивной адаптации может помочь разработать инновационные методы обучения, которые находят отклик в сознании современных обучающихся, привыкших к цифровым технологиям. Эти новые педагогические модели не должны идти на компромисс в отношении сложности или глубины обучения. Вместо этого они должны представлять такое же богатство знаний в формате, подходящем для современного познания, сочетая лучшее, как из клипового, так и из критического мышления.

Изучение клипового мышления и его интеграция в образование не только необходимы для современного образовательного ландшафта, но

и могут проложить путь к педагогической революции, которая объединит традиционное образование с цифровой эпохой.

Литература

Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - М.: ИКАР, 2009. - С. 24-25.

Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. - 2002. - № 2. - С. 28-32.

Муртазаева М.М. Современные методики и технологии обучения иностранному языку и литературе в школе и вузе: монография / М.М. Муртазаева. - Волхов: Лема, 2012. - 78 с.

Нефёдова Л.А. Когнитивные особенности комикса как креолизованного текста / Л.А. Нефёдова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. - 2010. - № 1 (177). - С. 4-10.

Пудалов А.Д. Клиповое мышление - современный подход к познанию / А.Д. Пудалов // Современные технологии и научно-технический прогресс. - 2011. - Т. 1. - № 1. - С. 36.

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - 4-е издание. - М.: «Просвещение», 2006. - 215 с.

Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К.Г. Фрумкин // Topos.ru «Топос»: литературно-философский ж-л. - 2010. - № 9. - URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 10.10.2023).

Особенности использования цифровых образовательных ресурсов при обучении английскому языку

*цифровой образовательный ресурс, обучение английскому языку,
цифровизация*

Иностранный язык как школьный предмет всегда считался одним из самых восприимчивых к внедрению в процесс обучения новаторских идей и передовых технологий. Учителя иностранного языка всегда активно отвечают на появление новых возможностей обучения, поэтому не удивительно, что процесс цифровизации в российском образовании особенно активно проходит в пределах уроков английского языка, как самого распространенного иностранного языка, изучающегося в российских школах.

Образование – процесс, восприимчивый к изменениям в обществе. Так, события 2020 г. не стали исключением. Неожиданный масштабный карантин ввел в образовательный процесс новую технологию – технологию дистанционного обучения. Несмотря на то что не все учителя были к такому нововведению готовы, многие оценили достоинства данной технологии. Именно поэтому применение цифровых ресурсов как вида технологий дистанционного обучения становится довольно популярной тенденцией [Кручинина 2003, 1: 17].

Не секрет, что использование технических средств (в основном – мобильных телефонов) с точки зрения ученика довольно увлекательно. Чаще всего гаджеты используются для развлечения, что по сути своей довольно деструктивно.

На наш взгляд, использование цифровых образовательных ресурсов является тем средством, которое превращает деструкцию мобильных гаджетов в довольно продуктивное средство обучения.

При верном использовании цифровых образовательных ресурсов, возможно оказать положительное влияние на уровень мотивации учеников к обучению, обеспечить достаточной уровень интерактивности на уроках, ускорить обучение (в том числе за счет повышения количества самостоятельной работы), размыть границы между уроком и внеурочным временем за счет возможности пользоваться цифровым образовательным ресурсом из любого места, в любое время и с использованием абсолютно любого технического средства [Пасыева, Шайхлисламов 2020, 5-6: 460].

В 2022 г. нами было проведено исследование для определения эффективности использования учениками 5 классов цифровых образовательных ресурсов в обучении английскому языку, в частности в развитии лексических их навыков. В исследовании участвовали 2 группы учеников

пятых классов. Эксперимент реализовывался в течение второй учебной четверти: 7.11.2022 – 25.12.2022.

Для определения начального уровня развития лексических навыков участников было проведено входное тестирование, содержащее в себе ряд лексико-ориентированных заданий [Сакаева, Баранова 2016, 1: 64].

Для оценивания уровня сформированности лексических навыков нами была разработана следующая шкала уровня сформированности лексических навыков: 43-35 - высокий; 34-25 - хороший; 24-15 - средний; 14-0 - низкий.

При проверке результатов, опираясь на данную шкалу, нами был выявлен общий довольно низкий исходный уровень знания лексики учениками данных групп, то есть лексические навыки недостаточно сформированы (табл.1).

Таблица 1

Уровень сформированности лексических навыков учащихся

Уровень сформированности лексических навыков у учеников 5 классов до использования ЦОР	Высокий	Хороший	Средний	Низкий
Контрольная группа	25 %	23 %	33 %	25 %
Экспериментальная группа	15 %	0 %	30 %	7 %

Для повышения уровня развития лексических навыков у учеников 5 классов нами был разработан и апробирован авторский цифровой образовательный ресурс, основанный на тематическом и лексическом содержании учебника Spotlight 5. Данный ЦОР был создан на платформе Stepiк, состоящий из 9 небольших модулей, в которых содержались лексический материал учебника в форме карточек (ссылки на платформу Quizlet), видео, картинки, теоретический материал и тестовые задания различного характера с автоматической проверкой. Модули ЦОР открывались постепенно, по мере прохождения материала учебника, и рассматривались как обязательное к выполнению домашнее задание. Важно отметить, что в течение всего эксперимента ученики экспериментальной группы имели неограниченный доступ к материалам ЦОР и к прохождению тестовых заданий [Абасов 2009, 6: 37].

Контрольная группа работала по традиционной программе, используя задания из учебника и грамматического тренажера, а также с применением традиционной методики.

На контрольном этапе была проведена повторная проверка сформированности лексических навыков групп с помощью теста, идентичного

тому, который проводился на констатирующем этапе, согласно тем же критериям оценивания (табл. 2).

Таблица 2

Повторная проверка сформированности лексических навыков

Уровень сформированности лексических навыков у учеников 5 классов после эксперимента	Высокий	Хороший	Средний	Низкий
Контрольная группа	25 %	0 %	7 %	33 %
Экспериментальная группа	30 %	46 %	25 %	0 %

Исходя из результатов нашего исследования, мы можем сделать вывод, что уровень сформированности лексических навыков учащихся экспериментальной группы имел положительную динамику изменений благодаря внедрению в процесс обучения и развития лексических навыков в целом цифрового образовательного ресурса. У группы учеников, которая не занималась в ЦОР, результаты были несколько хуже, чем у экспериментальной группы, и повысить лексические навыки удалось меньшему количеству учащихся. Это может говорить о том, что внедрение в процесс обучения ЦОР позитивно влияет на формирование и развитие лексических навыков.

За время проведения данного эксперимента по использованию ЦОР в обучении английскому языку мы отметили высокий уровень творческого потенциала, который раскрывается как в учителе, так и в учениках, больший уровень реализации воспитательного потенциала урока за счет расслабленной обстановки на уроках и большому количеству парной и групповой работы. Неожиданным стало и то, что взаимоотношения между учениками и учителем улучшились за время работы с цифровым образовательным ресурсом. Можно предположить, что это связано с большим уровнем доверия у современного школьника к педагогу, владеющему навыками работы с цифровыми ресурсами, не осуждающему гаджеты, а наоборот, поощряющему их использование.

Несмотря на то что использование ЦОР требует большого уровня педагогического мастерства, навыков работы с цифровыми ресурсами, такой вид работы является довольно времязатратным с точки зрения создания и модификации, мы по достоинству оценили как сам рабочий процесс, так и результативность его использования. С помощью цифровых образовательных ресурсов обеспечивается возможность достижения эффективного результата в усвоении учащимися знаний, умений и навыков,

что полностью соответствует современным обязательным требованиям к основному общему образованию.

Литература

Абасов З.А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке / З.А. Абасов // Наука и школа. - 2009. - № 6. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-i-organizatsiya-grupповой-raboty-uchaschihsya-na-uroke> (дата обращения: 10.11.2023).

Кручинина Г.А. Дидактические основы формирования готовности будущего учителя к использованию новых информационных технологий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.А. Кручинина. - М., 1996. - 40 с.

Пасыева А.И. Цифровые образовательные ресурсы и дистанционное обучение / А.И. Пасыева, А.Х. Шайхлисламов // Евразийское Научное Объединение. - 2020. - № 5-6 (63). - С. 459-461.

Сакаева Л.Р. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова. - Казань: КФУ, 2016. - 189 с.

Анализ типичных ошибок студентов в употреблении глаголов состояния

*глаголы состояния, методика обучения, анализ ошибок,
русский язык как иностранный*

Глаголы состояния в русском языке играют ключевую роль, эти глаголы помогают выразить чувства, настроение, физическое состояние и другие аспекты бытия. Глаголы состояния в русском языке – это специфическая группа глаголов, которые описывают конкретное действие, но указывают на некое состояние или чувство, например: *‘болеть’*, *‘хотеть’*, *‘любить’*. Они часто употребляются в предложениях без вспомогательных глаголов, что делает их особенно трудными для понимания для иностранцев, привыкших к другим структурам предложений. В то время как большинство глаголов указывают на действие (например, *‘читать’*, *‘бегать’*, *‘писать’*), глаголы состояния фокусируют внимание на определенном состоянии. Так, *‘болеть’* не указывает на действие, а говорит о состоянии здоровья. Аналогично, *‘любить’* говорит не о каком-то действии, а о чувстве [Русский 2004: 61].

Особенности глаголов состояния могут создать путаницу у студентов, изучающих русский язык как иностранный. В большей части это касается тех, чьи родные языки имеют разные конструкции или не имеют явно выраженных глаголов состояния. В зависимости от языковой группы студент может столкнуться с разными проблемами при попытке правильно использовать или понять глаголы состояния в русском языке. Среди наиболее распространенных проблем, с которыми встречаются студенты, – это сложная грамматика, наличие рода у существительных, падежи и аспекты глаголов. Кроме того, русское произношение и интонация также могут вызвать затруднения. В частности, неправильное употребление глаголов состояния нередко происходит из-за непонимания или неправильного понимания их семантики. Это может проявляться в замене одного глагола другим, таким между *‘хотеть’* и *‘желать’* или между *‘бояться’* и *‘страшиться’*. Такое недопонимание может быть вызвано отсутствием аналогов в родном языке студента или неправильным прямым переводом. Ошибки в употреблении глаголов состояния в различных временах также являются распространенными. Например, студенты могут употреблять глагол в настоящем времени, когда требуется прошедшее [Виноградов 1986: 138]. Культурные различия также могут вызвать сложности. Например, глаголы состояния в русском языке часто несут в себе определенный эмоциональный и культурный контекст, который может отличаться

от употребления глаголов состояния в родном языке студента, например в китайском языке.

Для эффективного обучения русскому языку и минимизации ошибок, связанных с глаголами состояния, преподаватели активно используют различные методики коррекции. Непосредственная коррекция, когда преподаватель указывает на ошибку сразу после ее допущения, часто применяется на начальных этапах обучения. Контекстное обучение, когда глаголы состояния рассматриваются в реальных жизненных ситуациях, также оказывается эффективным, поскольку студенты учатся понимать их применение в практическом контексте. Подход, при котором ученики после выполнения упражнений ищут и исправляют свои ошибки, помогает развивать у них навыки самоанализа и критического мышления. Групповые занятия, где учащиеся могут обсудить и исправить ошибки вместе, также способствуют лучшему усвоению материала. Не менее важным является создание комфортной обучающей среды, в которой студенты не боятся ошибаться и чувствуют себя свободно при общении. При этом использование реальных примеров из литературы или кино позволяет ученикам увидеть применение глаголов состояния на практике, что делает процесс обучения более наглядным и интересным.

Для каждого студента, изучающего русский язык, его лингвистический и культурный фон служит исходной точкой, которая в значительной степени определяет его путь обучения. Грамматические структуры родного языка также могут влиять на процесс обучения. Различия в употреблении времен глаголов или структуре предложения может вводить в заблуждение студентов. Например, отличие в порядке слов в предложении.

Глаголы состояния в русском языке часто передают тонкие эмоциональные и культурные нюансы, которые могут быть неясными для иностранцев. Так, понятия '*тосковать*' или '*любить*' в русской культуре и языке могут иметь более глубокие или иные оттенки, чем аналогичные слова на других языках [Колесникова 1977: 92]. Понимание того, как языковой и культурный фон студента влияет на его процесс обучения, позволяет преподавателям создать более гибкий и адаптированный подход к каждому ученику, помогая ему преодолевать возникающие трудности.

Литература

Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.

Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике / А.Ф. Колесникова. – М.: Рус. яз., 1977. – 92 с.

Русский язык как иностранный: методика обучения русскому языку: учебное пособие для вузов / Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова, Л.А. Вольская [и др.]: под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Владос, 2004. – 269 с.

**Цифровые сервисы как инструмент активизации
учебно-исследовательской деятельности студентов
младших курсов**

*цифровые сервисы, учебно-исследовательская деятельность,
YouGlish, практическая фонетика*

Учебно-исследовательская работа является важным компонентом современного образовательного процесса в высшей школе и регламентируется ФГОС ВО. Она способствует развитию аналитических и исследовательских компетенций студентов, а также стимулирует их мотивацию к изучению иностранного языка. Вовлечение студентов в такой вид деятельности позволяет им научиться самостоятельно находить и анализировать информацию, формулировать и проверять гипотезы, делать выводы и представлять результаты своей работы [Иванушкина 2018: 77].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки инновационных подходов к совершенствованию фонетической компетенции студентов языковых факультетов путем стимулирования их исследовательской активности.

Данную задачу можно решить, включая применение цифровых технологий в преподавание дисциплины «Практическая фонетика английского языка», так как многие цифровые сервисы сегодня разработаны на принципах корпусного подхода, базируются на аутентичных образцах современного английского языка и обеспечивают богатый материал для исследования.

На сегодняшний день цифровые инструменты являются неотъемлемой частью образовательного процесса, предоставляя возможность разнообразить формы и методы обучения, а также привлечь внимание студентов к изучаемому материалу.

Исследователи говорят о необходимости формирования цифровой языковой образовательной среды, которая позволит интегрировать современные цифровые технологии в процесс освоения иностранного языка [Костина, Соболева, Макаренко 2023: 222].

В своем исследовании Л.В. Сухова подчеркивает, что применение цифровых технологий в процессе иноязычной подготовки служит неисчерпаемым источником актуальных аутентичных материалов, способных повысить эффективность освоения иностранного языка [Сухова 2007:16]. Одним из таких инструментов является YouGlish – онлайн-сервис, позволяющий находить примеры произношения различных звуков, слов, словосочетаний, предложений в реальной речи носителей английского языка [Кретова, Рябова 2022: 31].

Цель данной статьи - описать возможности вовлечения студентов младших курсов в учебно-исследовательскую деятельность через применение на занятиях по практической фонетике цифрового сервиса YouGlish.

Цифровой сервис YouGlish был разработан компанией Google в 2006 г. Сервис применяет алгоритмы машинного обучения для автоматической классификации звуковых файлов по различным параметрам, таким как язык, диалект, акцент и т. д. Он связан с обширной базой аутентичных аудио- и видеоматериалов хостинга Youtube, что позволяет студентам изучать реальное произношение и интонацию носителей языка. Ресурс предоставляет возможность не только услышать, как звучит тот или иной звук, но и увидеть артикуляцию говорящего, что значительно облегчает процесс обучения фонетическим навыкам.

Рассмотрим лингводидактический потенциал сервиса YouGlish для активизации учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Изучение практической фонетики требует от студентов активного слушания и перцептивно-фонетического анализа аудиозаписей, создания собственных поисковых запросов и представления результатов своих изысканий на практических занятиях. Благодаря YouGlish, который обеспечивает мгновенный подбор искомых звуковых единиц, студенты могут анализировать произношение различных звуков и их сочетаний, отдельных слов и словосочетаний, сравнивать варианты произношения разных носителей языка и выявлять общие закономерности. Это помогает обучающимся лучше понимать фонетическую систему английского языка, а также развивает их аналитические навыки и критическое мышление. Таким образом, организация работы с применением данного цифрового инструмента может стимулировать студентов уже на ранних этапах обучения в вузе к учебно-исследовательской работе.

Кроме того, студенты младших курсов могут изучать различные фонетические явления с помощью сервиса YouGlish. Например, студенты могут исследовать такое явление, как беглость речи, которое часто сопровождается различными связующими элементами. Они могут слушать, как разные носители связывают звуки, и пытаться понять, почему это происходит. При изучении явления элизии, когда некоторые звуки в слове могут быть опущены, например в быстром разговорном английском, студенты могут искать примеры элизии в различных контекстах и пытаться понять ее причины и последствия. Таким образом, с одной стороны, обучающиеся индуктивным способом при поддержке преподавателя освоят материал занятия, с другой стороны, смогут накопить ценный материал для последующего анализа фонетического явления.

Еще одним неоспоримым преимуществом является тот факт, что студенты могут использовать YouGlish для изучения акцентов и диалектов английского языка. Они могут сравнивать произношение одних и тех же

слов носителями разных произносительных стандартов и акцентов, определять, какие особенности произношения характерны для определенных регионов или социальных групп.

Наконец, с помощью YouGlish можно выявлять и анализировать современные тенденции в произношении английского языка. Например, можно посмотреть, как меняется произношение определенных слов и словосочетаний с течением времени. Можно также узнать, какие варианты произношения являются наиболее распространенными в разных странах и регионах, возможно выявить гендерные и возрастные особенности. Кроме того, YouGlish позволяет анализировать частотность различных вариантов произношения, давая возможность составить мгновенную подборку целевых единиц для проведения студентом дальнейшего перцептивно-фонетического анализа. Например, можно узнать, какой вариант произношения слова *hospitable* является наиболее распространенным – с ударением на первом или втором слоге. Можно также сравнить частотность разных вариантов произношения одного и того же слова в разных контекстах.

В результате проведенной в 2023 г. экспериментальной работы на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» с применением заданий с использованием цифрового сервиса YouGlish на занятиях по дисциплине «Практическая фонетика английского языка» было отмечено, что использование данного цифрового инструмента помогло студентам лучше понять современные тенденции в произношении английского языка, они научились анализировать и оценивать различные варианты произношения, выявлять закономерности, описывать и представлять результаты своих исследований.

В экспериментальной группе, где обучение было организовано с применением сервиса YouGlish, 60 % испытуемых изъявили желание принять участие в студенческой научно-практической конференции младших курсов, при этом все исследования студентов (100 %) были проведены с использованием данного цифрового сервиса.

В контрольной группе, где обучение проходило без применения цифрового сервиса, лишь только 20 % обучающихся выступили с докладами на студенческой конференции, при этом доклады носили реферативный характер.

Можно утверждать, что применение цифрового инструмента YouGlish позволяет вовлечь студентов младших курсов в активную учебно-исследовательскую деятельность, что, в свою очередь, способствует развитию их критического мышления, аналитических навыков и исследовательской компетенции.

Кроме того, использование YouGlish делает процесс обучения произношению более осознанным и увлекательным, стимулируя мотивацию студентов к изучению иностранного языка на практике.

Литература

Иванушкина Н.В. Учебно-познавательная деятельность студентов вуза в интернет-среде / Н.В. Иванушкина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. - 2018. - Т. 24. - № 1. - С. 75-80.

Костина Е.А. Развитие цифровой грамотности как компонента функциональной грамотности при обучении студентов китайскому языку / Е.А. Костина, Ж.С. Соболева, Л.А. Макаренко // Язык и культура. - 2023. - № 61. - С. 215-234. - DOI: 10.17223/19996195/61/12.

Кретьева Л.Н. Онлайн-ресурсы как вспомогательный инструмент формирования иноязычной аудитивной компетенции / Л.Н. Кретьева, И.И. Рябова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. - 2022. - № 12. - С. 28-35. doi.org/10.24412/2712-827X-2022-12-28-35.

Сухова Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системно-образующий фактор / Л.В. Сухова // Иностранные языки в школе. - 2007. - № 5. - С. 15-18.

Развитие критического мышления студентов языкового факультета при обучении академическому английскому языку

критическое мышление, образовательная технология, академический английский, иностранный язык, аналитическое мышление

Отсутствие способности воспринимать информацию критически представляет собой актуальную проблему современного общества. Неумение анализировать и подходить критически к информации, которую мы ежечасно и ежеминутно получаем в избытке из самых разных источников, включая Интернет, телевидение и прессу, ведет к самым разным проблемам: например, побуждает людей к импульсивным покупкам и обуславливает их подверженность манипуляциям. Особенно уязвимы перед подобными опасностями молодые люди и подростки.

Наличие данной проблемы объясняет необходимость обучения критическому мышлению, поскольку человек, им обладающий, демонстрирует большую успешность не только в противостоянии негативному влиянию, но и в приобретении новых знаний и навыков. Эта задача может быть с успехом решена посредством иностранного языка, в частности при изучении академического английского языка в вузе. При изучении иностранного языка активно используются материалы из самых разных областей знаний, и необходимо лишь определить наиболее эффективные методы и приемы для развития критического мышления у учащихся.

Развитие критического мышления требует времени и труда. Формирование критического мышления приходит в несколько этапов. Д.М. Шакирова в своей работе выделяет «четыре этапа формирования критического мышления с точки зрения психолого-педагогической составляющей: Первый этап - актуализация знаний, пробуждение интереса, любопытства к теме, определение целей изучения материала. Второй этап – осмысление новой информации, критическое чтение и письмо. Третий этап - размышление или рефлексия, формирование личного мнения и отношения к материалу. Четвертый этап - обобщение и оценка информации, проблемы, способов ее решения и собственных возможностей» [Шакирова 2006: 288].

На каждом из этих этапов важную роль играет педагог, в нашем случае преподаватель, ведущий занятия по английскому языку. Очевидно, что только в случае применения преподавателем дифференцированного подхода и подбора заданий, соответствующих разным уровням развития критического мышления, студенты будут учиться не просто запоминать и воспроизводить информацию, но и самостоятельно мыслить. Для этого преподаватель включает в работу на занятии разнообразные упражнения,

которые целенаправленно стимулируют развитие различных аспектов критического мышления.

Используемые материалы могут включать в себя не только академические тексты, но и видеоматериалы и другие аутентичные ресурсы, чтобы студенты учились анализировать, обрабатывать и критически осмысливать информацию из разных источников. Для оценки аналитических и критических способностей учащихся преподавателю стоит применять не только традиционные форматы заданий, но и более творческие, такие как проведение собственных исследований, создание презентаций, написание эссе.

Развитие критического мышления студентов также будет происходить и в ходе диспутов, где участники не просто высказывают свое мнение по той или иной проблеме, но и учатся приводить убедительные аргументы. Преподаватель, который подвергает сомнению доводы студентов, умеет задавать провокационные вопросы и провоцирует рассуждение, быстрее достигнет цели. Однако устойчивые результаты будут достигнуты лишь в том случае, если учащиеся не боятся высказывать собственное мнение, могут свободно выражать свои идеи и рассчитывать на поддержку не только со стороны преподавателя, но и со стороны одноклассников. Это еще раз подчеркивает необходимость создания благоприятного психологического климата на занятиях.

Н.В. Янкина отмечает, что «особенно эффективными для развития критического мышления являются групповые задания, так как они требуют от обучающихся развитие навыков общения, творческого и инновационного подхода к решению проблем, когда собственное мышление подвергается воздействию остальных членов группы, а решение проблемы возможно только при понимании чужого мнения» [Янкина 2021: 112]. Она приводит такие примеры, как организация дебатов, семинаров, на которых студенты выступают в качестве экспертов по конкретным темам и ведут дискуссию, задания, связанные с решением проблемной ситуации, а также примеры индивидуальных заданий – задания с элементами прогнозирования, и предложение студенту рассмотреть ситуации с точки зрения другого человека [Там же].

Все вышесказанное убеждает нас в том, что на современном этапе необходимо подбирать такие учебники, которые уже будут содержать средства для развития у студентов критического мышления. Использование учебников для преподавания академического английского языка дает преподавателям такую возможность. В них включены упражнения на аналитическое чтение текстов, осмысление и обсуждение прочитанного, выделение ключевых слов и главных мыслей и развитие навыков аргументирования.

О.В. Кесарева в своей работе напоминает, что «развитие критического мышления неразрывно связано с совершенствованием иноязычных коммуникативных компетенций и может быть адаптировано под уровень обучающихся (например, для элементарного уровня это – заучивание и

отработка простейших языковых формул для выражения точки зрения 'я думаю, что; мне кажется, что', согласия или несогласия 'я (не)согласен с тем, что; я думаю, что ... прав(а)' с последующим выводом в более свободную коммуникацию» [Кесарева 2022: 27]. В учебниках академического английского языка всех уровней содержится большое количество подобных языковых формул и упражнений для их отработки через чтение, аудирование и говорение.

В ходе работы на занятиях студенты учатся осуществлять критический анализ текстов, обсуждать информацию, в них содержащуюся, и приходиться в ходе дискуссии к общим аргументированным выводам. Это также развивает их умение работать в команде и показывать свои результаты перед аудиторией.

Упражнения, содержащиеся в учебниках академического английского языка, развивают у студентов способность анализировать, сравнивать, оценивать и интерпретировать полученную информацию, а также аргументированно высказывать свою точку зрения. Таким образом, развитие критического мышления у студентов, имеющее большое значение для современного образования, совмещается с развитием навыков устной и письменной речи. Кроме того, как справедливо отмечают в своей статье В.А. Овчаренко и И.А. Репина, «технология развития критического мышления дает возможность личностного роста студента, приобщает обучающегося к духовному опыту человечества, развивает его ум, индивидуальность» [Овчаренко, Репина 2014: 51].

Литература

Кесарева О.В. Применение технологии развития критического мышления в процессе обучения дисциплине «Русский язык как иностранный» / О.В. Кесарева. – МЦНП «Новая наука», 2022. – С. 24-33.

Овчаренко В.А. Технология развития критического мышления / В.А. Овчаренко, И.А. Репина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 27. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-1> (дата обращения: 25.11.2023).

Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология / Д.М. Шакирова. – Educational Technology & Society. – 2006. – № 9 (4). – С. 284-292.

Янкина Н.В. Развитие критического мышления студентов для формирования межкультурной компетентности / Н.В. Янкина // Вестник ОГУ. – 2021. – № 2 (230). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-kriticheskogo-myshleniya-studentov-dlya-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 25.11.2023).

Опыт реализации технологии CLIL

*предметно-языковое интегрированное обучение,
CLIL, учебное пособие, английский язык*

Среди инновационных технологий нового поколения CLIL (Content and Language Integrated Learning) обучающая методика, где предметы полностью или частично преподаются посредством иностранного языка с двойной целью, а именно изучение предметного содержания и одновременное изучение иностранного языка, то есть предметно-языковое интегрированное обучение, занимает особое место и приобретает все большую популярность.

Интеграция является одним из самых значительных инновационных явлений в образовании. Как справедливо отмечает В.Ф. Тенищева, «интеграция обеспечивает движение педагогической системы к ее большей целостности и, как результат, приводит к повышению уровня образовательного процесса, что выражается в формировании необходимых компетенций/компетентности обучающихся» [Тенищева 2008: 69].

Следует отметить, что Государственный образовательный стандарт высшего образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Таким образом, профессионально ориентированное преподавание иностранных языков является одной из основных задач, поставленных перед высшей школой. В этой связи нельзя не отметить, что предметно-языковое интегрированное обучение позволяет более эффективно готовить студентов к профессиональной деятельности.

При использовании данной технологии следует принимать во внимание, что CLIL обеспечивается не только интегрированием дисциплин, но и слиянием методов, форм и организации учебного процесса.

В рамках CLIL языковое развитие происходит естественным путем. В процессе подготовки к занятию, а также на самом занятии обучающиеся осваивают большой объем материала на иностранном языке в различных презентациях, что представляет собой полноценное погружение в иноязычную среду. Используя иностранный язык в процессе изучения какого-либо предмета, студенты забывают о языке как таковом и сосредотачиваются только на содержании, что способствует естественному усвоению иностранного языка. Именно эта естественность является главным преимуществом применения технологии CLIL.

Немаловажное значение имеет также мотивация. Нельзя не признать тот факт, что использование технологии CLIL мотивирует обучающихся гораздо больше, чем другие технологии, главным образом потому, что студенты понимают, что знание иностранного языка в эпоху интернета и глобализации открывает более широкий доступ к получению знаний по профильному предмету. Возрастание интереса к изучению иностранного языка в контексте развития знаний по специальности подтверждается и конкретными исследованиями [Силина, Суринова 2017, 6/20: 13].

В процессе работы по технологии CLIL студента оценивают не по знанию английской грамматики и т. д., а по умению правильно использовать полученные знания на практике. Стоит добавить, что студенты обсуждают темы, которые не просто служат иллюстрацией использования тех или иных языковых явлений, а являются важными и нужными сами по себе. Нельзя не отметить, что такая работа дает обучающимся чувство реальных достижений и уверенность в успехе в будущей трудовой деятельности. Некоторые студенты характеризуют работу по технологии CLIL как инвестицию в развитие своей личности.

Все вышесказанное подводит к выводу, что использование технологии CLIL требует создания новых учебных курсов, применения новых учебных материалов и изменения организации учебной деятельности.

В рамках практической реализации технологии CLIL был создан курс «Английский язык для II курса магистратуры по направлению ‘История стран Азии и Африки’».

Учебное пособие «Странствуя в веках: империи прошлого от Ахеменидов до Османов» (“Wandering through the Ages: Empires of the Past from the Achaemenids to the Ottomans”) по дисциплине «Английский язык» рассчитано на магистрантов-историков второго года обучения. В фокусе данного учебного пособия находится история государственных образований Ближнего и Среднего Востока от государства Ахеменидов до Османской империи. Пособие создавалось в соответствии с требованиями учебного процесса и содержанием соответствующих разделов программы курса «История стран Азии и Африки».

Пособие состоит из десяти разделов, в которых рассматривается протяженный исторический срез на основе англоязычных материалов по обозначенной тематике. В первом разделе, озаглавленном «Что такое История?», затрагиваются вопросы методологии. Второй раздел посвящен периоду правления Кира Великого и расцвету Ахеменидской державы. В третьем разделе «Сасанидский Иран» анализируется эпоха правления династии Сасанидов. Четвертый раздел посвящен ранней истории ислама и пророку Мухаммаду. Пятый раздел касается великих арабских завоеваний. Шестой раздел затрагивает эпоху правления династии Аббасидов. Седьмой и восьмой разделы посвящены периоду раннего Средневековья и Византийской империи. В девятом разделе рассматривается Османская империя. В заключительном десятом разделе

«Расцвет и гибель империй» анализируются закономерности жизненного цикла империй, выделяются общие черты и характерные особенности имперостроительства и обстоятельства гибели империй.

Основу пособия составляют видео лекции и статьи специалистов в области истории, истории Востока и политологии на английском языке с заданиями, нацеленными на совершенствование и систематизацию знаний и умений магистрантов, развитие навыков устной речи и письма, понимания звучащей иноязычной речи, а также на формирование навыков общения с аудиторией и ведения дискуссии на английском языке. Магистранты также получают возможность совершенствовать навыки реферирования и перевода оригинальных текстов. Еще одной важной составляющей является обогащение словарного запаса, в том числе терминологией по специальности на английском языке.

Данное пособие утверждено к печати Ученым советом Института стран Азии и Африки МГУ имени М.В. Ломоносова.

В заключение необходимо отметить, что курс был апробирован в группах магистрантов-историков и политологов второго года обучения ИСАА МГУ имени М.В. Ломоносова.

Литература

Силина Е.К. Интегрированное профессиональное обучение в аспекте новой парадигмы научного знания / Е.К. Силина, Е.А. Суринова // Вопросы методики преподавания в вузе. - 2017. - Т. 6. - № 20. - С. 13.

Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... докт. пед. наук / В.Ф. Тенищева. - М., 2008. - С. 69.

**О некоторых методических проблемах и путях их преодоления
в преподавании иностранного языка в группах магистрантов
технических вузов**

*профессиональные компетенции, информационные технологии,
методическая компетентность преподавателя, инновационная
учебно-методическая деятельность*

В современном мире информация и знания становятся движущими силами общества, в котором профессия инженера становится все более определяющей для экономики и технического прогресса. С возрастанием требований к компетенциям специалистов повышается ответственность преподавателя по подготовке специалиста – выпускника технического университета.

Современные магистранты успешно совмещают свою практическую деятельность начинающих специалистов с расширением уже приобретенных знаний, изучая научно-техническую литературу, выступая на конференциях, в том числе международного уровня, участвуя в написании статей и тезисов совместно с преподавателями-наставниками. Последнее является высокой мотивацией к расширению опыта иноязычной научной коммуникации в рамках регулярных занятий по английскому языку в сочетании с самостоятельной работой под руководством преподавателя.

Правильно выбранные технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку с использованием передового научно-методического и инновационного учебно-методического арсенала деятельности преподавателя создают условия для эффективной реализации задачи овладения профессиональными знаниями через поиск и критическое осмысление информации, которая напрямую связана с исследовательской деятельностью молодых ученых.

Рассмотрим некоторые аспекты работы преподавателя в связи с его вышеупомянутой важной ролью, но отметив прежде некоторые особенности студентов-магистрантов как субъектов образовательного процесса, а именно наличие жизненного опыта и фоновых знаний как показателей уровня образования, и уровень мотивации к научной и академической деятельности, которая способствует решению конкретных профессиональных задач и достижению определенного социального статуса. Такие характеристики создают для преподавателя вызовы для поиска экономических по времени, но эффективных по результатам подходов к использованию магистрантами иностранного языка в качестве одного из инструментов их профессиональной деятельности при отслеживании состояния

изученности научной проблемы с тем, чтобы использовать достигнутые результаты и двигаться дальше в ее изучении.

В этой связи методическая компетентность преподавателя, его способность воздействовать на обучаемых путем новаторских методов и технологий обучения не только формируют у магистрантов способность к самоорганизации и самостоятельности при работе с текстами на иностранном языке, но и реализуют статус языка как системообразующего в профессиональной подготовке. Отметим, однако, что преподаватель не может и не должен обладать знаниями из сфер научных интересов всех магистрантов, иначе ему пришлось бы постоянно обновлять индивидуальный учебно-методический материал, а это трудоемкий процесс. В его задачи входит введение обучающихся в мир источников научных разработок и достижений, расширение знаний о различных форматах представления результатов деятельности отдельных ученых и научно-исследовательских организаций, также совершенствование навыка анализировать доступные информационные потоки, чтобы в процессе дальнейшей работы выдвигать новые решения научных проблем.

Рассмотрим возможные практические подходы для реализации в учебном процессе отмеченных выше задач, стоящих перед преподавателем. Вынесем за рамки данной статьи очевидные виды работ над материалами и языковыми средствами по учебному пособию, заявленному в учебной программе. При работе с научно-техническими текстами начать следует с краткого рассмотрения понятия «английская научная речь» и ее основных характеристик: логическое, последовательное и связное изложение материала с указанием причинно-следственных связей, абстрактность, номинальность, точность и объективное отношение автора к фактам, информационная насыщенность материала с соблюдением структуры произведения, включающей вступление, главную часть и рефлекссию, где выделяются важные аспекты и предоставляются собственные суждения и заключения автора. Эти характеристики присущи разным жанрам научного стиля – собственно научному, научно-техническому, научно-информативному, научно-популярному – и его разновидностям, таким как научная статья, диссертация, доклад, монография, учебное пособие и т. д.

Следующим этапом может быть рассмотрение лексико-семантических особенностей научно-технического текста, обеспечивающих вышеупомянутые характеристики научного стиля, к которым можно отнести употребление общетехнической лексики, наличие специальных терминов, интернационализмов, аббревиатур, нейтральных устойчивых сочетаний, многокомпонентных атрибутивных сочетаний и целый ряд двусмысленных и неясных слов, требующих работы со словарями или консультации со специалистами данной области. Синтаксическими особенностями являются высокая частотность употребления пассивного залога и обилие сложноподчиненных предложений с большим количеством второстепенных и однородных членов предложения.

Общие сведения о специфике научно-технических текстов в виде компактной презентации или раздаточной листовки далее используются для анализа подготовленной преподавателем статьи для выделения всех возможных упомянутых характеристик и особенностей рассматриваемого стиля. Кажущаяся трудоемкой при разработке, проблема подготовки учебного материала для занятия преодолевается его грамотной организацией и подачей преподавателем высокого уровня методической компетентности, обеспечивая экономное распределение аудиторного времени для совершенствования навыков работы магистрантов с массивами информации по теме исследования.

Основные аспекты методической компетентности подробно изложены в работе Н.В. Солововой [Соловова 2010].

Вопросы использования в системе подготовки магистрантов информационных технологий, включая дидактические свойства и функции сети Интернет с ее безграничными возможностями, могут также представлять определенные трудности для преподавателя. С одной стороны, это поражающий воображение океан информации, интернет-приложения, сайты, онлайн-переводчики, онлайн-словари, научная литература, журналы по различным техническим специальностям. С другой стороны, преподаватель должен самостоятельно ознакомиться, по крайней мере, с большинством материалов в Интернете с целью разработки методических указаний по самостоятельной работе магистрантов. В связи с этим, возникает задача поиска путей быстрого доступа к уже достигнутым результатам исследований по определенным направлениям, которую компетентный преподаватель решает через знакомство магистрантов с новым направлением в исследовательской культуре под названием «открытая наука (ОН)», или «Open Science (OS)» [Маслова 2019].

Название движения говорит само за себя: это прозрачность мирового исследовательского процесса с возможностью знакомиться с результатами на сайтах легко доступных электронных журналов, таких как www.phys.org www.techtimes.com, www.technewsworld.com и других сайтах, которые можно найти по перекрестным ссылкам с уже упомянутых.

Эти задачи могли бы показаться преподавателю большой нагрузкой, однако мотивация магистрантов к расширению своих компетенций вовлекает их в процесс использования иностранного языка, превращая его в инструмент реализации их собственных научных амбиций. Преподавателю лишь необходимо поддерживать эту мотивацию на соответствующем уровне, наполняя учебный процесс такими материалами и заданиями, чтобы магистранты на практике применяли нужные преподавателю языковые средства и навыки для решения их собственных профессиональных задач.

Как видно, качество подготовки будущих специалистов, готовых к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, во многом зависит от способности преподавателя выстраивать учебный процесс с учетом современных методик, отбирать актуальные учебные материалы в

соответствии с интересами и запросами студентов, переосмысливать установки и принципы образовательного процесса, наполняя его инновационным содержанием.

Литература

Маслова А. Что такое «открытая наука» / А. Маслова. - 2019. - URL: lib.ranepa.ru>ru/novosty (accessed 20.10.2023).

Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза / Н.В. Соловова // Вестник БФУ им. И. Канта. - 2010. - № 5. - С. 52-59.

Teaching English speech etiquette through interactive games

speech etiquette, interactive games, EFL class

Effective communication is an essential skill in today's globalized world, and proficiency in the English language is increasingly important. However, it is not just about acquiring grammar and vocabulary; understanding and practicing speech etiquette is also crucial. Recognizing the potential role of interactive games as a teaching tool, this article describes an experiment conducted to investigate the effectiveness of using interactive games in teaching English speech etiquette. The results of the experiment shed light on the positive outcomes of integrating interactive games into language education curricula.

Speech etiquette refers to the set of rules and conventions governing communication in a particular language or culture [Формановская 2005: 13]. Mastering speech etiquette in a language goes beyond having a good grasp of grammar and vocabulary. It includes understanding the appropriate use of language in different situations, such as formal and informal settings, business meetings, or social gatherings. Teaching speech etiquette in an EFL (English as a foreign language) class helps students develop not only linguistic competence, but also cultural sensitivity and effective communication skills.

Teaching English speech etiquette in EFL classes fosters cultural understanding and promotes inclusivity. Language is deeply intertwined with culture, and speech etiquette reflects the norms and values of a community. By incorporating lessons on speech etiquette, teachers expose students to the cultural nuances of English-speaking countries. This exposure helps students develop empathy and open-mindedness, preparing them to engage with people from diverse backgrounds. It also minimizes the risk of miscommunication or causing offense due to cultural ignorance, thus building bridges between different communities [Utesheva 2021: 3886].

One of the primary reasons for integrating speech etiquette into EFL classrooms is to prepare students for real-life communication scenarios. In today's interconnected world, English is often used in international business, diplomacy, tourism, and academia. Understanding and practicing speech etiquette in English enables students to navigate these global contexts with confidence and professionalism. By learning the art of polite conversation, students can build rapport, resolve conflicts, and establish meaningful connections with English speakers from different cultural backgrounds.

Effective communication is a crucial aspect of language learning, and mastering the art of speech etiquette plays a significant role in enabling learners to express themselves with confidence and clarity. As such, incorporating interactive games into the English language classroom can be a creative and

engaging way to teach students the proper etiquette and conventions of speech. Interactive games not only make learning fun and enjoyable but also provide a practical approach to instill speech etiquette in a dynamic and immersive manner [Hitchings 2020: 124].

In a world driven by technology and rapid advancements in various sectors, the field of education is constantly evolving. The traditional teaching methods, which relied heavily on passive learning and one-way communication, are no longer sufficient in delivering quality education. Instead, interactive teaching methods have emerged as a vital component in shaping the future generation of learners. This article explores the significance of interactive teaching methods and their positive impact on students' academic achievements and overall development.

One of the key advantages of using interactive games to teach English speech etiquette is that they create a stimulating learning environment that encourages active participation and engagement. By implementing games such as role-playing activities, conversation simulations, and team-based challenges, educators can effectively instill the principles of polite and respectful speech while allowing students to interact and communicate with one another in a supportive and non-threatening setting.

Role-playing activities, for instance, can offer students the opportunity to assume different social roles and engage in scripted dialogues that focus on using polite language, active listening, and turn-taking. By immersing themselves in various scenarios, learners can practice using appropriate speech etiquette while gaining a deeper understanding of the cultural and social nuances of language interaction [Galiberdova 2009: 21].

Furthermore, conversation simulations can be used to simulate real-life communication situations, such as ordering food at a restaurant, making a phone call, or engaging in small talk. These simulations not only help students learn the appropriate language to use in different contexts but also foster confidence and fluency in their speech, thereby contributing to the development of their overall communication skills.

In addition, team-based challenges and interactive competitions can be employed to create a friendly and competitive atmosphere that motivates students to apply their knowledge of speech etiquette in a dynamic and engaging manner. Games like *Etiquette relay race* or *polite speech treasure hunts*, *Conversation Ball*, *Tone Charades* can encourage learners to identify and demonstrate the proper use of language in a range of scenarios, promoting teamwork, collaboration, and critical thinking skills alongside speech etiquette mastery [Utesheva 2019: 22].

Moreover, incorporating technology-based interactive games, such as language learning apps, online quizzes, and virtual reality simulations, can provide a modern and innovative approach to teaching speech etiquette. These digital platforms offer personalized and immersive learning experiences that cater to different learning styles while allowing students to practice language skills in a virtual environment.

By utilizing interactive games as a tool for teaching English speech etiquette, educators can help students develop a strong foundation in effective communication while making the learning process enjoyable and memorable. Moreover, these games serve as a bridge between language learning and real-world applications, empowering learners to apply their knowledge of speech etiquette in their daily interactions and future professional endeavors.

The experiment was carried out with a group of 20 English as a Foreign language (EFL) 4th course students. The participants were randomly divided into two groups: Group A, the experimental group, received instruction on English speech etiquette through interactive games, while Group B, the control group, received traditional classroom instruction.

The development of a set of interactive games specifically designed to teach English speech etiquette formed a crucial aspect of the experiment. The games incorporated various scenarios where participants could practice and improve their communication skills, focusing on politeness, active listening, turn-taking, and appropriate verbal responses. Some examples of interactive games used in the experiment included:

‘Etiquette Quest’: An interactive scavenger hunt where students had to use polite expressions and appropriate greetings to interact with virtual characters in a simulated environment.

‘Conversation Simulator’: A virtual reality-based game that presented realistic conversations, allowing students to practice active listening, turn-taking, and providing context-appropriate responses.

‘Manners Memory’: A memory card matching game where students had to match polite expressions with corresponding situations, reinforcing appropriate speech etiquette.

To assess the effectiveness of the interactive games in teaching English speech etiquette, both qualitative and quantitative data were collected. The pre- and post-tests consisted of written and oral assessments, evaluating the participants' knowledge and application of speech etiquette before and after the intervention.

The data analysis revealed a clear distinction between the experimental and control groups. Group A, the interactive games group, demonstrated notable improvements in both their understanding and application of English speech etiquette. On the written assessments, Group A outperformed Group B by an average of 20%. Moreover, during post-intervention oral assessments, Group A exhibited increased fluency, consistency, and accuracy in their use of polite expressions and active listening skills.

The experiment showcased the effectiveness of utilizing interactive games for teaching English speech etiquette. The engagement and interaction provided by these games facilitated a genuine context for students to practice and reinforce speech etiquette skills actively. The positive outcomes observed emphasize the potential of interactive games in creating immersive learning environments, supporting language acquisition, and fostering sociolinguistic competence.

The study presented strong evidence supporting the integration of interactive games as effective tools for teaching English speech etiquette. The results demonstrated that interactive games have the potential to significantly enhance not only students' understanding of speech etiquette rules but also their ability to apply these skills in real communication scenarios. Incorporating interactive games into an EFL curriculum is an innovative and engaging approach that can transform language education, creating confident and culturally sensitive English speakers. By incorporating role-playing activities, conversation simulations, team-based challenges, and technology-based platforms, educators can create a rich and engaging learning environment that enables students to master the art of polite and respectful speech in English. Ultimately, interactive games provide a valuable and effective method for equipping learners with the communication skills they need to succeed in diverse social and professional contexts.

References

Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет / Н.И. Формановская. - 2-е изд. - М.: Изд-во ИКАР, 2005. - 250 с.

Galiberdova D.R. English speech etiquette / D.R. Galiberdova // Russian journal of education and psychology. - 2019. - № 5. - P. 20-24.

Hitchings H. Sorry! The English and their manners / H. Hitchings. - London, 2020. - P. 124.

Utesheva Z.K. The system of activities for learning English speech etiquette for 8-9 grade Karakalpak students, Kazakhstan / Z.K. Utesheva // Journal of Contemporary Issues in Business and Government. - 2021. - Vol. 27. - № 1. - P. 3885-3896.

Examining Effective Methods of Increasing Students' Motivation for Learning English as a Foreign Language

*higher education, foreign language, foreign language competence,
motivation, types of motivation, ways of enhancing the motivation*

The relevance of studying the issue of enhancing motivation for learning foreign languages is evident. There is no universal definition of motivation in psychology and pedagogy. The issue of studying motivation in Russian science is not new and is related to such famous scholars as L. Bozhovich, I. Zimnyaya, A. Markova, A. Orlov, T. Matis, G. Schukina etc. In a broader sense, motivation is considered the motivation of the subject for conscious actions. The motivation of the activity subject is a force that stimulates him or her to perform specific actions. External motivation for learning foreign languages can be considered an incentive from the outside, provoking a specific reaction. However, the inner interest as a factor of self-regulation and self-development is crucial for the activity subject engaged in learning a foreign language. Before studying the possible ways of enhancing the students' motivation for learning English, we consider it necessary to explain the term 'motivation'.

In modern pedagogical and psychological studies, it is considered that motivation is a key factor in successful human activity. This is an essential condition for the high-quality performance of different kinds of activities. Motivation defines the specificity of actions, the choice of means and methods, and their systematization aimed at reaching the goals.

A motive is something that defines and motivates a human to perform any action. External world objects, representations, ideas, feelings and experiences can serve as motives. In other words, everything in which the need is embodied [Bozhovich 2008: 291].

Motivation often depends on the impact of social factors, which allows us to define its different categories. There are external motives, which mean a broader social context, including specific individual motives. Inner motives are divided into positive and negative, as well as long-term and short-term motivations.

External motivation is caused by the influence of external factors that encourage humans to take specific actions or achieve specific achievements with the aim of receiving rewards or avoiding negative consequences.

Inner motivation, in turn, is a form of motivation in which a person's behavior comes from an inner desire to do or achieve something, primarily for his/her own sake. This form of motivation begins with a sense of achievement and fulfillment, rather than being influenced by external stimuli, pressure, or deadlines.

In the motivation structure, a special place is taken by educational motivation. As with any other type, learning motivation is determined by a number of specific factors. This means that it is determined by the educational system itself and the educational institution. Subjective features of a student (age, gender, intelligence, etc.) also play a significant role in the formation of motivation [Zimnyaya 1985: 102].

Motivation for learning a foreign language primarily depends on the values and attitudes associated with the language, its native speakers and the learning process itself. These aspects were central to the theory of motivation proposed by Gardner in 1985. His approach emphasized the importance of understanding the vast sociocultural context that covers motivation for learning a foreign language.

The whole point is integrative orientation, which demonstrates a positive inclination towards a foreign language. The integration motive is a complex structure consisting of three main components: integration, attitude towards the educational situation, and motivation [Gardner, Lambert 1972: 119].

We conclude that there is a need to reveal the key strategies and methods contributing to the stimulation of students' interest in learning English. In this regard, we are to explore factors, methodologies and conditions contributing to enhancing the motivation of students to learn a foreign language.

Research in the field of educational motivation shows that, as a rule, when students understand the personal value of a lesson and its relevance, they get more involved, put in more effort, and achieve more.

To help students in this process, it is advisable to consider and evaluate their activities, taking into account the high value of the tasks set, the usefulness of studying, interest in the subject, striving to achieve goals, assessing future consequences, considering future prospects, as well as internal motivational goals. We agree with G. Shchukina regarding the distinguishing of three levels of cognitive interests:

- 1) elementary interest;
- 2) interest as a guess;
- 3) interest in identifying patterns [Schukina 1979: 135].

One of the reasons for the lack of interest in learning is the low level of cognitive motives for study, since learning and cognitive motives are considered the preferred orientation of the student to acquire the methods of an action [Markova 1974: 56]. Aspiration for knowledge is based on cognitive interest.

While learning a language, students can show a lot of interest when they are provided with the necessary direction and action plan. Providing detailed instructions and sufficient support at various stages of learning helps to boost their motivation, support their enthusiasm for task completion, regulate their behavior and helps to avoid confusion during classes.

The authors distinguish several auxiliary methods to support learning activities [Kolesnikova, Dolgina 2001: 87].

The first method is a simulation method, since eyesight is the best of our senses for learning. Educators should always demonstrate to students the results desired, thus encouraging effective learning.

The next method is high-quality feedback, the one that is very specific and directly reveals or describes in detail what actually happened.

In the course of providing feedback, avoiding general statements such as 'good job' or 'excellent' is recommended since they do not provide actual information about actions and the result.

If the students realize the learning objectives and the criteria in accordance with which their progress will be evaluated, the feedback will be more effective. To do this, they need constant access to the criteria and standards that their assignments should meet. They should also receive the feedback as they complete the tasks in order to have an opportunity to improve their approach.

The educator's behavior is also considered the most important instrument for motivating students [Markova 1990: 34].

Due to this, the teacher should be responsible and take into consideration several key criteria:

- 1) sincerity in caring about the process of study;
- 2) accessibility in solving academic issues;
- 3) confidence in students' abilities to achieve their goals and solve their tasks [Markova 1990: 34].

When studying a new topic that may be challenging, many students feel confused or insecure. An important point in learning is the teacher's support aimed at maintaining or developing the student's good self-esteem. Positive self-esteem contributes to confidence, risk, tolerance, and overall student's success.

Though a teacher cannot immediately increase students' self-esteem, he/she can influence it, both directly and indirectly. If the students feel that they are in a safe environment and associate it with the group, their self-esteem and dignity are protected, which finally gives them confidence.

Effective implementation of motivational strategies depends on the willingness and perseverance of each teacher to improve their teaching practice.

In addition, the implementation of technology allows us to solve different issues and make language learning more accessible and relevant. For instance, the implementation of information and communication technologies helps to:

- provide positive motivation for learning;
- conduct integrated classes with music and animation implementation;
- a high degree of training differentiation;
- improve knowledge control;
- rationally organize the educational process;
- develop students' research skills.

Increasing the effectiveness of foreign language learning can be achieved through various methods and approaches. Networking, communication with native speakers, participation in extracurricular activities and educational projects, as well as game-based teaching and the implementation of authentic materials – all these elements contribute to more effective language acquisition.

The issue of enhancing the students' motivation for learning English has been known enough to attract the attention of scholars, methodologists, psychologists and experienced teachers. We hope that the methods and approaches aimed at stimulating motivation introduced in this article will really help to support the students' interest in learning a foreign language.

References

Bozhovich L.I. Personality and its formation at an early age / L.I. Bozhovich. – Saint-Petersburg: Piter, 2008. – 398 p.

Gardner R.C. Motivational variables in second-language acquisition / R.C. Gardner, W. Lambert (eds.) Attitudes and Motivation in Second Language Learning, 1972. – P. 119-216.

Kolesnikova I.L. English-Russian terminological reference book on the methodology of teaching foreign languages / I.L. Kolesnikova, O.A. Dolgina. – Saint-Petersburg: Publishing house 'Russian-Baltic Information Center 'Blits''. 'Cambridge University Press', 2001. – 224 p.

Markova A.K. Formation of teacher's motivation: teacher's book / A.K. Markova. – Moscow: Prosveschenie, 1990. – 192 p.

Schukina A.I. Boosting of cognitive activity of students in the educational process / A.I. Schukina. – Moscow: Prosveschenie, 1979. – 160 p.

Zimnyaya I.A. Psychological aspects of teaching foreign speech: teacher's book / I.A. Zimnyaya. – The 2nd edition. – Moscow: Prosveschenie, 1985. – 160 p.

The role of academic discourse in teaching academic writing in a foreign language

*academic discourse, foreign language writing, academic writing,
Process Writing, English for Academic Purposes*

This research is dedicated to the ways of teaching written academic discourse in a foreign language. The goal of the research is to lay the theoretical groundwork for the implementation of the Process Writing method into the teaching of written academic discourse in the context of tertiary education. The main focus of the research is placed on the ways in which Process Writing might contribute to the development of the skills necessary to be involved in academic writing.

The topic under discussion might be considered relevant for several reasons. To begin with, scholars claim that methodology still remains a rather overlooked field in EAP research [Bell 2022: 1]. Furthermore, writing, being arguably the most difficult language skill to master, might also be regarded as one of the most useful skills in the academic sphere. Students are faced with it on a daily basis: from writing emails to the faculty members to working on essays and academic papers, academic writing is encountered everywhere on the educational path of a student. Moreover, if students choose to pursue a career in the academia, they are bound to face the necessity of being able to formulate their ideas in the form of written discourse in order to be engaged in the publishing activity and to be able to participate in various academic events, such as conferences. Nevertheless, even if some students choose not to pursue an academic career and seek employment elsewhere after their graduation, the skills which they have acquired when learning how to write in a concise and clear way – which are some of the distinctive characteristics of academic writing – may prove to be useful in other métiers as well.

The term ‘academic’, albeit possessing many definitions, can still be widely understood as pertaining to the domain of knowledge, especially in the field of tertiary education. The term ‘discourse’, however, presents one with considerably more ambiguity. To start with, a concise definition of ‘discourse’ states that it is ‘language above the sentence or above the clause’ [Schiffrin 1998: 23]. This definition accords with the structuralist (formalist) view of discourse which regards language as a mental phenomenon. Functionalists, on the other hand, consider it to be more of a societal one [Schiffrin 1998: 21]. Notwithstanding the diverging opinions concerning this matter, discourse studies can be roughly summarised as research of ‘talk’ and ‘text’ in context [van Dijk 1998: 3]. Moreover, since, according to van Dijk, discourse incorpo-

rates three indispensable concepts, which are 1) language use, 2) communication, and 3) interaction, we believe that it is possible to call discourse a 'process'.

White and Arndt claim that oftentimes writers (here the scholars use the term in a broader sense, referring to people who create written texts in general) have no preconceived idea of the final product on which they are working [White 1991: 5]. So, essentially, 'writing' can be considered to be a *process* of creating written speech, whereas 'text' can be considered to be the *product* of the said process. Additionally, Process Writing, as described by White and Arndt, presupposes all four principles of English for Academic Purposes methodology as defined by Phillips: reality control, nontriviality, authenticity, and tolerance of error [White 1991: 1-10; Jordan 1997: 109-110]. Passov, in turn, observes that the implementation of the learnt material is based on the transfer of knowledge and skills, and that learning should imitate the way the studied phenomenon occurs in real life [Passov 1977: 3-4]. Thus, the process-centred method accords with the principles of EAP methodology and communicative methodology. We, therefore, think that it is pedagogically sound to develop students' communicative competency and academic writing skills using the Process Writing method.

As stated above, discourse is concerned with linguistic units which exist at the level higher than that of a clause or a sentence, that is why we focus on 'micro-skills', to use the term of Dudley-Evans and St John, and not on the 'macro-skill' of writing in general [Dudley-Evans 1998: 95]. To understand which micro-skills are to be developed in students, we are to become aware of the aspects that help experienced writers create texts of high quality. Three categories of behaviour of skilled writers compared to the behaviour of unskilled writers have been singled out [Richards 1999: 116]. These differences concern behaviours of 1) rehearsing and pre-writing (planning, note-taking, etc.), 2) drafting and writing (getting ideas down on paper and developing them), and 3) revising (editing). These behaviours are understood by us to be 'micro-skills', and thus they correspond to the cognitive and metacognitive strategies of learning [Cook 1996: 105]. Moreover, according to the cognitive load theory research, it is advisable to develop the students' L2 academic writing ability without their resorting to L1, because writing in only one language (forgoing translation from L1 into L2) decreases the cognitive load and allows students to focus more on their writing task [Nawal 2018: 397-398]. Correspondingly, the techniques employed in the Process Writing method are aimed at fostering writing in L2.

It must also be mentioned that during the process of teaching academic writing attention should be paid not solely to the surface level, *i.e.*, the form of writing, but also to the content, its meaning. This is related to the fact that academic discourse, like all types of discourse, deals with a text that is put into specific context [van Dijk 1998: 3]. This specific context exists among the language users belonging to a particular 'speech community' of researchers and

scholars. In the functionalist framework of discourse, the term 'speech community' can be defined as a 'matrix of code-repertoires, or speech styles' [Schiffrin 1998: 21]. This idea corresponds with the view of Dudley-Evans and St John, which manifests itself in the notion of 'discourse community'. According to the researchers, discourse community is 'a group who in professional contexts communicate with each other and have therefore developed mechanism for doing so' [Dudley-Evans 1998: 24]. Consequently, we think that it might be advisable for students to adopt the writing style of the scholarly discourse community to which they are aspiring to belong as writers of academic texts.

We, therefore, believe that it is the awareness of the linguistic conventions of scholarly discourse that needs to be developed in the students of academic writing. Likewise, we hypothesize that the development of such awareness, along with the skills and knowledge corresponding to conventions of academic writing, might be fruitfully fostered by the means of the Process Writing method within the framework of EAP classes at university. It is to the verification of this hypothesis that our further research will be dedicated.

References

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1977. - 215 с.

Bell D.E. Methodology in EAP: Why Is It Largely Still an Overlooked Issue? / D.E. Bell // Journal of English for Academic Purposes. - 2022. - Vol. 55. - P. 1-11.

Cook V.J. Second Language Learning and Language Teaching / V.J. Cook. - 2nd ed. - NY: Arnold, 1996. - 228 p.

Discourse as Structure and Process / Ed. by T.A. van Dijk. - UK: Sage Publications, 1998. - 356 p.

Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M.J. St John. - UK: Cambridge University Press, 1998. - 301 p.

Jordan R.R. English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book / R.R. Jordan - UK: Cambridge University Press, 1997. - 404 p.

Nawal A.F. Cognitive Load Theory in the Context of Second Language Academic Writing / A.F. Nawal // Higher Education Pedagogies. - 2018. - Vol. 3. - № 1. - P. 385-402.

Richards J.C. The Language Teaching Matrix / J.C. Richards. - USA: Cambridge University Press, 1999. - 185 p.

Schiffrin D. Approaches to Discourse / S. Deborah. - USA; UK: Blackwell, 1998. - 470 p.

White R. Process Writing / R. White, V. Arndt. - London; NY: Longman, 1991. - 186 p.

Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language

*artificial intelligence, automation, educational environment,
Russian as a foreign language, artificial neural network*

Artificial intelligence (AI) is one of the most important and fastest growing areas in modern science and technology. It finds its application in various fields, including medicine, finance and transportation. The National Strategy for the Development of Artificial Intelligence approved by the Decree of the President of the Russian Federation (No. 490 dated 10.10.2019) defines the goals and objectives of AI development in the Russian Federation and emphasizes the need for 'the integration of mathematics, natural science and socio-humanitarian education' [Указ 2019].

One of the most promising and important areas of AI application is education. Modern educators are faced with a heavy workload, a significant part of which involves the development and adaptation of educational materials due to the constantly changing conditions in the organization of the educational process. A number of contemporary researchers point out the tremendous possibilities that the application of artificial intelligence (AI) opens up in education. The ability to communicate and control computers through thought is a revolutionary breakthrough that will fundamentally change the structure of higher education in the future [Intelligence 2016; Russell, Norvig 2010]. It should be noted that AI can be used as an assistant to the teacher in various aspects of the educational process. It can help teachers in developing educational materials, creating test tasks, conducting interactive exercises, and checking students' work. Thanks to AI, significant time and effort can be saved on routine tasks related to lesson preparation. With the development of artificial intelligence technologies, teachers gain a new powerful tool that can greatly simplify, automate, and assist in their work and aid in student learning. Artificial intelligence can become an indispensable assistant to the teacher, freeing up time and resources for more important and creative tasks [Даргэн 2020: 35].

One of the main advantages of using artificial intelligence in education is the ability to individualize learning. AI can analyze data on the academic performance and development of each individual student and provide them with personalized materials and assignments. This enables more effective learning, taking into account the individual characteristics of each student.

In this paper, we would like to consider the possibilities of using AI to prepare educational materials for teaching Russian as a foreign language.

Educational materials include:

1) Working with images (visualizing images based on text queries; encoding proverbs, idioms, movies, books; creating realistic photographs for projects and presentations; creating virtual backgrounds for online conferences).

2) Working with audio (voiceover; dialogues; musical compositions; short videos).

3) Working with text (examples to illustrate rules; phrases and sentences with new vocabulary; dialogues on various topics for practicing conversational skills; riddles, tongue twisters; lesson outlines or scripts; text stylization; creating individual assignments; inserting emojis into text; composing workbooks).

Let us consider a few examples that demonstrate how artificial neural networks facilitate the teacher's tasks.

In Russian lessons neural networks can be used by teachers to create illustrative material for the text being studied or to generate unique images that can be placed in presentations and training courses without violating copyright. For example, the Kandinsky neural network can generate high quality images from a text description in a very short amount of time. The textual description can be taken from a literary work. In addition, a teacher can generate images and thus encode proverbs, sayings, phraseological turns, and so on. The generated images can be used to create various tasks at all stages of the lesson. Visualization always arouses students' interest, adds variety to the educational process and contributes to the growth of motivation in learning a foreign language.

Neural networks can be used to create interactive exercises to help students improve their listening and comprehension skills in Russian. For example, a neural network can create audio recordings of various dialogues or texts in Russian to which students have to give answers, choose the correct option or fill in the blanks in the text. There are many services for voice-over of text, text to audio and audio to text translation. If desired, the teacher can vary the playback speed, voice tone, change accent, volume, add background noise, etc. Neural networks can provide instructors with a variety of tools and technologies to work more effectively with text and improve the learning process. Chatbots can select and generate original riddles and tongue twisters to practice pronunciation skills. An RFL (Russian as a Foreign Language) teacher can generate text for reading on a specific topic, taking into account the student's level, age, and educational direction. AI can help the teacher to adapt the content of texts and tasks to the interests of each individual student. Multiple variants can be generated. As a result, each student will receive their own version of the text, which excludes copying from other students and develops independent work skills. Neural networks can generate automatic comments on the text, highlight keywords, provide grammatical explanations, and develop questions and assignments for working with the text.

Neural networks are good at generating various questions and quizzes. Naturally, questions and quizzes generated by neural networks need to be checked and edited, but this applies to all the material created with the help of neural networks. Thus, the use of neural networks in education can significantly

increase the efficiency of learning and help teachers work more effectively with images, audio and video material, and textual information, reducing routine tasks and improving the quality of education.

However, despite all the advantages of artificial intelligence in education, there is a constant debate in the teaching community about the replacement of teachers with artificial intelligence. The conservatism of many older generation teachers prevents them from allowing a third party in the form of AI into the interaction process between the learner and the instructor. Concerns and anxieties are expressed regarding the future irrelevance of the teaching profession, the destruction of educational traditions, and even the possibility of AI displacing humans and transforming society as a whole [Фэн 2019]. Therefore, it is of utmost importance to conduct research in this area to ensure competent management of the process of AI diffusion in society.

To conclude, we must say that the teacher remains the central figure in the learning process. The human factor and the personality of the teacher are of great importance in the educational process. AI will not be able to completely replace a human being. Only a human is capable of building an emotional connection with students, understanding their individual needs and motivating them to learn. Only a human can establish an emotional connection with students, understand their individual needs, and motivate them to learn. Artificial intelligence cannot replace the direct interaction between a teacher and a student, the motivation, and support of a teacher, which are crucial in the learning process. It only helps optimize and automate the educational process, making it more qualitative and modern by combining traditional methods with new digital tools.

References

Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналит. записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Даггэн. - М.: Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. - 44 с.

Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 28.09.2023).

Фэн Ш. Заменит ли нас искусственный интеллект? / Ш. Фэн [Пер. с англ. Н. Рыбалко и А. Суслопаровой]. - М., 2019. - 144 с.

Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education / R. Luckin, W. Holmes, M. Griffiths. - Pearson Education, London, 2016. – URL: https://www.researchgate.net/publication/299561597_Intelligence_Unleashed_An_argument_for_AI_in_Education (дата обращения: 20.10.2023).

Russell S.J. Artificial Intelligence: a Modern Approach / S.J. Russell, P. Norvig. - Upper Saddle River, 2010. - 1132 p.

Fostering Student Motivation and Engagement

Motivation, autonomy, relatedness, competence, engagement, fostering

Motivation is desire, willingness and enthusiasm that energizes goal-directed behavior. Motivation is invisible magical wand that makes possible everything we want to conduct in the classroom. As a result, motivated students show more engagement. Teachers who work with their magical wands will get students who have their motivation on and turn towards learning with more attention and belief that they can succeed. Because unmotivated students are passive and unengaged. They do not have any energy to dive into the learning process. As they have energy to use, they will use that for misbehaving or distracting other learners, thus we always must find a way to interest every learner.

Two main categories of motivation are defined, extrinsic motivation and intrinsic motivation. Extrinsic motivation to learn comes from outside of the learner. The motivating factor can be some kind of reward or punishment. For example, if students participate in an activity to win a prize, or if they are willing to study because they want a good grade or fear a bad grade, they are extrinsically motivated. Students who study English because they would like to get an international job in the future are also extrinsically motivated. On the other hand, intrinsic motivation to learn comes from within the learner, from the joy of learning. There is no need for any reward besides the learning itself.

Language teachers are told that they need to foster intrinsic motivation in students, because it is more effective and more durable than extrinsic motivation. If students are participating only to win an immediate prize or avoid an immediate punishment, they will gradually get used to the prizes or punishments, and care less about them over time. The positive and negative consequences will need to get bigger and bigger in order to keep working as external motivators. Rewards and punishments can also give students a message that the work is not intrinsically interesting [Williams, Burden 1997:35].

It can be helpful to realize that there are different levels of extrinsic motivation. For example, if students are externally motivated by a long-term goal that is personally meaningful to them (such as a job they hope to have someday), this kind of external motivation can be much more helpful than short-term rewards and punishments. Teachers can help extrinsically motivated students to see reasons for learning that matter in their own lives. This will help students take responsibility for their own learning, even if their motivation is not intrinsic. In addition, when extrinsic motivation leads to classroom engagement, sometimes this can begin a positive cycle that develops intrinsic motivation. Both kinds of motivation have value in the classroom.

A class full of intrinsically motivated students would be wonderful to teach. They would want to learn, be willing to study hard and participate enthusiastically in classroom activities. Let us explore some factors that can help make this kind of situation more likely. Psychologists tell that all people have basic needs to feel competent, autonomous, and related.

Students will be more motivated to learn when they feel competent, when they believe that they can succeed. We can support students' feelings of competence in many ways, as right level of task difficulty, pre-teaching necessary materials for lesson, instructions, letting them explore, using praises and encouraging words, giving feedback, accepting mistakes as natural things.

Students will be more motivated to learn when they feel autonomous, when they believe that they can make their own choices. We can support students' feelings of autonomy in many ways, as listening to their objectives of learning, making clear tasks, giving choices, using materials relevant to them.

Students will be more motivated to learn when they feel related; when they believe that they matter in their community. We can support students' feelings of relatedness in many ways, as trustworthy connection, kind, appreciative, enthusiastic conduct between fellows, effective collaboration,

Highly motivated students will spontaneously seek the information and skills they want to learn. They will engage in classroom activities and contribute their thoughts and ideas. Motivation helps students learn better and retain more of what they learn. At the same time, motivation is a quality that can change over time and it can be different from situation to situation. An unmotivated student can always become slightly more motivated, and a usually motivated student may have a day when they do not care as much. Broadly speaking, we can help our students become more motivated by supporting their self-confidence, making lessons relevant to them, and creating a positive and caring classroom community.

Another approach that can be useful for motivating learners is to promote a growth mindset. According to the psychologist Carol Dweck, a fixed mindset is the belief that intelligence is static whereas a growth mindset says intelligence can be developed [Dweck 2006: 25]. In a fixed mindset, the goal is to look smart, so students tend to avoid challenges, give up easily, see effort as fruitless and ignore feedback, which they perceive as criticism. On the other hand, students who are led to adopt a growth mindset tend to embrace challenges and mistakes, persist in the face of setbacks, see effort as the path to mastery and welcome feedback as an opportunity to learn. Teachers can encourage a growth mindset by modeling these ways of thinking, and adopting classroom practices such as praising effort as much as results, and welcoming mistakes, and encouraging students to take risks, try new things, and never give up.

John Keller proposed a model for promoting and sustaining motivation in the classroom. It is called the ARCS model. ARCS stands for Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction. In the ARCS model, Keller suggests that we should capture students' attention with an element of surprise or humor,

and keep their attention by posing questions that make them curious, keeping activities varied. We should make learning relevant to students by explaining the purpose of activities, connecting new knowledge to what students already know, making links to the students' own goals and interests, and by giving choices. We should build students' confidence by making sure instructions, helping students see their progress, and giving students some control over their learning. Finally, we should help students feel proud and satisfied when they apply what they have learned or teach someone else.

References

Dweck C.S. Mindset: the new psychology of success / C.S. Dweck. - New York, 2006. - 25 p.

Keller J.M. Motivational design for learning and performance / J.M. Keller. - New York, 2010. - 19 p.

Williams M. Psychology for language teachers: A social constructive approach / M. Williams, L.R. Burden. - UK.: Cambridge University Press, 1997. - 35 p.

Effective Classroom Activities in ELT

Activity, grammar, context, methods, approach

The process of learning and teaching English has activated since students began studying this language. They learned English at the Elementary, Secondary and even at Senior High School. The school has set programme for teaching and learning English. The language learning curriculum accents on the language skills, namely, listening, reading, speaking and writing. The language system consists of three areas: grammar, vocabulary, pronunciation, and they are the most important fields in teaching and learning. If teachers want to create their own activities, it is helpful to have a way of analyzing them. This step enables teachers to consider how and why these activities are constructed. What do children produce as a result of their activity? For example, a story book, an answer to a problem, a picture, etc. The outcome might vary from child to child or group to group. We distinguish between product outcomes, i.e. something tangible like a set of answers, a complete crossword, a drawing and process outcomes, including skills and attitudes that develop during the learning process, e.g. increased confidence, ability to work together.

Teacher Roles. The roles that the teacher will need to perform are implied or suggested by the activity. For example, a drill will require the teacher to direct and control the children, whereas a communicative game will require to set up the task and then step back and monitor.

Learner Roles. The roles that the activity will require learners to perform. For example, some activities may require learners just to listen and respond as directed; others may require learners to make decisions or choices.

Organization. The way the learners are organized for learning, e.g. as a whole class, in pairs, etc. It is quite suggested to analyze an activity in this matter. Among other things, it allows teachers:

- to decide whether the activity is appropriate for their own learners' need;
- to analyze how teacher controlled it;
- to see how much learner participation is involved;
- to identify aspects which could be adapted or modified;
- to change the procedure of the activity to be more challenging;
- to remember that they only consider the potential of the activity at a certain stage. Whether this potential is realized depends on the way the teacher implements it in classroom and the way children respond to it.

To set classroom activities, teachers can do the following steps.

1) Choose a Topic. The teacher will usually decide which topic to work on, but if the children are not interested in a particular subject, and he or she thinks

they can do it in English, then try to work it into his or her timetable. If a teacher works in a primary school, s/he can look at what the children do in other classes. For example, if they do 'growing' in Nature Study, then he or she could do some of the activities in English - measuring and comparing, for example.

2) Plan Time. a) Ideally, the teacher should decide at the long-term planning stage which topics he or she is going to work on and how long the teacher plans to spend on each topic. b) If you have not done topic-based teaching before, then it is probably best to start on a very small scale.

3) Collect Materials: The teacher should start looking for materials all sorts of written and spoken texts, pictures, objects, cards and ideas. When the teacher finds something, he or she makes a note of it at once or he can write on the back of material or write on a piece of paper, label it and then put it into the ring binder or cardboard box the teacher usually keeps for that topic. The teacher will do most of the collecting and all the filing but the children can often help to find pictures and objects in connection with a particular topic.

4) Functions and Situations: The teacher has the topic and a collection of connected materials, s/he works out which situations and functions of the language the teacher wants to concentrate on. Some useful functions of the language might be describing, expressing likes and dislike, asking for something, future wishes. The point is that the topic decides which situations and functions the teacher takes up. The teacher may find this difficult, but when in doubt, s/he should choose situation first. If the teacher concentrates on the function, s/he may well lose sight of the content material.

5) Methods and Activities: The teacher should make use of the full range of what is already familiar to the children as well as activities, which are in the textbook. Topic-based work opens up all sorts of potentials. Some suggested activities could be done in the classroom are:

- vocabulary work which provides cards;
- pictures to present the vocabulary;
- dialogues and role plays to assess the progress in oral work;
- free activities to complete oral or written work.

6) Assessment: Since topic-based work is complete in itself, it gives the teacher and children a good opportunity to evaluate what they have been doing. The teacher can ask the children what they liked/didn't like doing. What they would have liked to spend more/less time on? Which stories did they like? Do they think another class would like the same topic? Ask them what they think they have learnt and use the opportunity to repeat what has been gone through in class.

Designing Class- room Activities

To design an activity would not take up too much of a teacher's time, but to do it on a regular basis could gradually develop his or her confidence. This could lead on to the design of several linked activities during a lesson, and later to the creation of a series of lessons to form larger units of teaching materials. Before teachers either design or select an activity for the use in class, they will

probably have number of questions or criteria in their mind, which guide their decisions whether to use the particular activity, to avoid it or to adapt it. This activity helps the teachers to make those principles clear.

The teachers' questions show that they are concerned with many different aspects of an activity: the purpose of using the activity, its suitability for the children, its management and whether it reflects appropriate language-learning principles. But there are at least five points to keep in mind related to designing classroom activities. They are the need to:

- provide a clear and meaningful purpose for using language which capitalizes on young learners' desire to communicate, e.g. activities which involve a gaffe or puzzling something out or getting missing information from another person;

- challenge learners and make them think, so that they are more engaged and so process language is deeper;

- provide activities which are enjoyable and interesting and which make children want to continue doing the activity, so they get more practice. e.g. creating monsters, guessing, games with a winner or prize, 'hands on' or 'doing' activities like making masks;

- provide activities which create a need or pressure for children to use English;

- provide activities which allow children to be creative with language.

We may find the checklist above particularly useful:

- when teachers want to choose an activity from a book;

- when teachers want to decide whether to buy a particular textbook;

- when teachers want to decide whether to use some activities they have found in a magazine or been given by another teacher;

- when teachers want to design their own activity.

When choosing or designing activities, we usually have a specific purpose in mind. For example, we want an activity to revise some vocabulary or to get the children to use the language they have learnt for communicative purposes or to practice independent reading skills. Therefore, teachers should have an opportunity to apply the checklist as a way of deciding whether some activities are suitable for their teaching purposes.

References

Bates M. Nucleus general science, rev ed. / M. Bates, T. Dudley-Evans. - London: Longman, 1982.

Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche. - NY., 1989. - 241 p.

Boston: Heinle and Heinle. Cates K. Teaching for a better world: Global issues in language education / K. Cates. - The Language Teacher, 1990.

Cazden C. Language, literacy and literature / C. Cazden. -The National Elementary Principal. -1977.

Modern technologies of personality-oriented teaching in the English language classroom

modern technologies, personality-oriented teaching, language learning

The pursuit of self-improvement, acquiring new knowledge, especially the mastery of different languages, has always been encouraged by society and considered a sign of maturity and personal fulfillment. As humanity explores new areas of knowledge, advances in science, and modes of communication, the volume of information that an individual can and, consequently, should master has grown significantly. If we compare school curricula from different historical periods, it becomes evident that for a modern-day student, the amount of knowledge required for learning is many times greater than that of their 'colleague' from the past.

The constant growth in the volume of information and knowledge that an individual must acquire to be considered a full-fledged member of today's 'fast-paced' society has become the foundation for the development of various learning technologies. Competently tailored to individual personality characteristics, the learning technology allows you to master the information not only fast, but also as efficiently as possible, in terms of completeness and usefulness of knowledge [Psychological 2017: 38]. At the same time, it should be noted that the concept of learning technology is broad, since different representatives of the field of pedagogy can be interpreted differently. At the same time, one of the classical definitions of the concept of 'learning technology' is given by Academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Professor G.K. Selevko: 'Learning technology is a way of implementing the learning content provided by the curricula, including a system of forms, methods and means of teaching, thanks to which the most effective achievement of goals is ensured'. In other words, the term 'learning technology' implies the use of various methods and techniques for mastering the information that constitutes a certain educational program. Examples of such methods when learning a language can include categorizing language terms, using flashcards with words and their translations on different sides of the card, and so on.

Modern learning technologies have a more personality-oriented focus. Firstly, the modern world requires focusing on the individuality of the student. Secondly, technological devices allow processing more information that makes up individual educational programs. If we try to understand the semantic essence of the concept of personality-oriented learning, then we can find the following definition, which was given by N.I. Gornostaeva in one of her methodological works on this topic: 'personality-oriented learning is learning that reveals the characteristics of a student - subject, recognizes the identity and self-worth

of the student's subjective experience, builds pedagogical influences based on the student's subjective experience'.

Personality-oriented learning is a type of education where the student's personality is at the forefront. Their uniqueness, self-worth, and subjective experience are first revealed and then aligned with the content of education. A comparison of the classical learning model with personality-oriented technology is also given by N.I. Gornostaeva: 'If in the traditional philosophy of education socio-pedagogical models of personality development were described in the form of externally set samples, standards of cognition (cognitive activity), then personality-oriented learning proceeds from the recognition of the uniqueness of the subjective experience of the student himself as an important source of individual vital activity, manifested, in particular, in cognition'.

Based on the provided description, it can be argued that personality-oriented learning is itself a modern learning technology since it involves the development of methods, tools, and techniques that consider the individuality of each student. This, in turn, implies the need to collect, analyze, and process vast amounts of information that make up an individual educational program. Furthermore, it involves transforming this information into an accessible educational format, which must also take into account the uniqueness of each learner following a particular program [Innovations 2020: 123].

When it comes to learning English, which is now not just a desire but an urgent necessity and an indispensable component of a specialist's job description, a personality-oriented approach appears to be the most suitable for contemporary learning needs. Personality-oriented learning in the study of the English language influences the choice of learning technologies. Among the main pedagogical technologies for learning foreign languages (including English), the following types are distinguished:

- concentrated learning;
- modular learning;
- developmental learning;
- differentiated learning;
- game-based learning.

The following are the most common definitions of the above types of technologies for learning English: 'Concentrated learning implies a deep study of subjects by combining classes into blocks and aims to create the structure of the educational process as close as possible to the natural psychological characteristics of human perception'. Modular learning implies independent work by students with an individual educational program, involving the teacher only in the formulation of tasks and, if necessary. This ensures flexibility and adaptation to the student's individual needs and baseline preparation level. Developmental learning focuses on the potential opportunities of a person and their realization. Differentiated learning means mastering the program material at various planned levels but not below the mandatory (standard) level. It creates optimal conditions for identifying talents, developing interests, and abilities among students. Game-based learning implies independent cognitive activity

aimed at searching, processing, and mastering educational information, with a focus on personality-oriented knowledge, skills, and abilities [Jumagalieva, Kussainova, Aitjanova 2014: 324-327].

It should be noted that despite the difference in approaches and instruments of influence on the student, the goal of all learning technologies in one way or another remains the personal achievements of the object of learning technology. Although it is possible to distinguish a considerable number of areas of student achievements, in most representatives of modern pedagogical literature, two main types of achievements are distinguished:

‘a) the degree of personal progress in relation to its previous manifestations in educational activities;

b) personal advancement of the student on the ladder of achievements in the process of mastering knowledge, skills, development of mental processes, personal qualities’ [Tkachuk 2021: 43-45].

Problem-based learning implies a systematic and purposeful presentation of cognitive tasks to students, allowing them to actively acquire knowledge. As noted in one of the works of O.B. Shervashidze, ‘A personality-oriented approach in teaching foreign (English) such work prepares students for real communication – the exchange of information with other groups who have read other texts, to value judgments about what they have heard and read from others’. In accordance with the above, the use of personality-oriented learning technologies when learning English allows not only to focus on the individual characteristics of the student to improve the efficiency of mastering the material, but also to begin his socialization in a society that does not speak his native language. Communication, building communications, explaining their capabilities in a more convenient form of interaction for the student, defines a personality-oriented approach to learning English as the most modern and appropriate to modern realities.

References

Innovations in education - the development of a new pedagogical technology of a combinational type, focused on the development of personality of students / V. Zhurakovskaya, A. Sichinava, T. Simakova et al. // Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity. - 2020. - 123 p.

Jumagalieva I. About Teacher Training for the Work in the Conditions of Personality-oriented Education / I. Jumagalieva, M. Kussainova, Z. Aitjanova. - Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2014. - P. 324-327.

Psychological and pedagogical technologies of actualizing practical orientation of educational environment in a university / R. Abdulaeva, M. Gireeva, V. Bikbulatova et al. - Revista Espacios, 2017. - 38 p.

Tkachuk G.E. Pedagogical conditions for the development of readiness of teachers of special disciplines of vocational schools to use personality-oriented pedagogical technologies / G.E. Tkachuk // Colloquium-journal, 2021. - P. 43-45.

Using poems of Magtymguly Pyragy in teaching stylistic devices

poem, stylistics, stylistic device, simile, metaphor, personification

The aim of this work is dedicated to pedagogical stylistics in teaching stylistic devices in particular poetry to English as a foreign language. Stylistic devices as figures of speech are widely used across all forms of language expressions. In formal and informal structures, in regular speech, or in slang the use of various stylistic devices is general. Figures of speech support us to look at some object, we cannot easily put in words the feelings or new way to express them. Learners of foreign language who begin to use effectively figures of speech show a better understanding of language.

There are many techniques and methods of teaching language and teachers try to find those that can make their lesson more effective. In stylistics or higher level of language classes teaching metaphorical and highly allusive language is more complicated than in other classes. Multi-skill developments are achieved in language learning through poems. Poetry is characteristically useful than prose to enrich one's vocabulary, improve one's grammar, pronunciation skills and speech habits, awareness of figurative speech which are also interesting to read, listen and write. They also help teachers to create new motivating atmosphere during the class and in teaching stylistic devices for the reason that poems contain many figurative language means. If stylistic devices are taught in English, Turkmen students developing a clear understanding of figurative language can further comprehend poems of Magtymguly Pyragy, classical poet of Turkmen literature that contains metaphorical and lexical meanings beyond the basic word level.

Stylistic devices are studied by linguists objectively and by literary scholars subjectively. Thus, these devices are accepted as boundary between linguistics and literature. Znamenskaya defined them as a literary model in which semantic and structural features are blended so that it represents a generalised pattern [Знаменская 2004, 12]. As Nepesov mentioned these devices as poetic devices, poetry is a form of poetic speech in literary language. Poetic speech includes lexical devices (poetic lexicon) phonetic devices (poetic phonetics) morphological devices (emotional morphological devices), syntactic devices (poetic syntax). [Nepesov 2017, 2: 345]. We have chosen poems of Magtymguly Pyragy to use in teaching stylistic devices in both Turkmen and English languages, as there are many translated poems in English. Therefore, many publications, works, monographs and articles can be found on analyzing Magtymguly language. In the poetic creativity of Great Pyragy usage of words in figurative meaning is the main source of literary devices system of his works language [Nepesov 2014, 1: 136].

It is challenging to teach stylistic devices to the students on awareness of what each stylistic device is, their usage and function. Definition of devices like simile, comparison, metaphor, alliteration, personification and traditional examples can be monotonous for students, as well as the definitions and the rest without getting concrete guidance on how to uncover the layers of meaning behind those devices.

Before analyzing stylistic device in the poetry, students should be explained that stylistic devices systematically are to be analyzed. At first step, only couple of devices are enough, then no more than four or five at a time to understand similarities and commonalities. Groupings can be formed according to levels of devices from easy to challenging or groupings above as in Nepesov's work from lexical device to syntactic. Of any kind groupings you choose, that devices have similar types of effects and can be analyzed in similar ways. Through the context of poems students understand devices easily.

Then following step is finding devices in the poems. They can practice underlining the devices and become aware of some specific stylistic device according to structure or expressiveness.

In selecting and presenting the stylistic devices, exact efforts shall be made to ensure that they remind the students of what they have learnt before. In addition, the devices shall have to be more general and more inclusive than the specific ideas that are to be discovered in the poems.

Then Specific devices can be divided into some categories like formation or their function. If similes are at target teaching, it should be noted that they are syntactic level of stylistic devices. Abdyllyayev defined similes as the simplest type of tropes. It is one of the most widespread stylistic device. In simile one object is compared to another object which has more impressive similarities. Simile enhances poetic quality and figurative quality of the described phenomenon. [Allakow 2010: 302]

Similes are divided according to formation of their meaning. We divided the formation of similes according to some word groups like, similes based on plants, historic figures, nature and etc. If we take as an example the lines of the poems "Flower like" by Magtymguly it is possible to feature several similes, comparing beauty, appearance of women to flowers: «Her eyes are like daffodils, ... she is as tall as a boxwood.» ... She is like an endless bunch of flowers. Poet likens the height to that evergreen cypress in the poem Does anybody suffer?», «A fairy with a slender body, like a cypress.» To describe his own sadness he used yellow flower saffron in the poem «Where is my Azady?», «My face turned like saffron». Creatively describing appearance with flowers is also found in the lines of the poem «You will be taken away» «Your amazing eyes and flower like face»

Similes based on animals such as lion, donkey, eagle, jackal, deer and others are also found in Magtymguly's poems describing characters mostly in the following examples of poem «No Problem» «He will grow like a lion at the meal, He will bray like a donkey inappropriately, Every fox will boast like a lion. « In the poem «Goklen»: «... act like a deer or kulan ... Goklen will turn into a

hungry lion, You'll fight like a hungry jackal...» These similes describe quality of character.

Similes based on proper names and places is another component of our work: simile likening to Rome Empire is found in the poem "The Eminence is yours"

«Magtymguly says, it won't wake on its own like Rome».

Poem «Goklen» features similes comparing strength to mountains, river and Rome «Like mountains it won't shake, like a river it won't go back, our strength will increase as the power of Rome».

Similes based on historical figures are also common in great poet's poems. However, in stylistics comparison or reference to historical or literary figure is considered as allusion as well. Nevertheless, simile-forming words «like, as» make them simile in a way like in the verses of the poem «Today is his time» «Let him gather riches like Karun.» Another example with historic figures «The Eminence is yours verses» «Like Myahti you withstand the devastation, Like Suleyman, you can make the water obey, Like Alexander the Great, the river crossing is yours». Another example for this category is the verses of poem «Goklen»:

«It is strong like Alexander the Great; it won't be defeated, won't be crushed.» These given examples are definitive to describe comparing or referring to history.

Personification is also found in poets creative world which ...lines of the poem also describes the nature's gifts to mankind and personification is used in the lines «red flowers will cheer you up»:

Amazing hills will stretch one after another,
The hills covered with wild red flowers will cheer you up,
All various cattle will drink,
Cool water from your spring there [Maksadova 2023: 216].

The beauty of Magtymguly's poetry is that it consists endless ways to convey meaning to the world. Reading his poems readers can imagine and feel it with the help of simile from the lines and it enriches the language. Thus, our aim is to determine the stylistic devices then group them according to their formation and analyze them through poems of Magtymguly, which are rich in stylistic devices. These methods using poetry in teaching stylistic devices can be effective when analyses done.

Reference

Знаменская Т.А. Стилистика английского языка. Основы курса: Учебное пособие / Т.А. Знаменская. Изд. 2-е, испр. - М.: Едиториал УРСС, 2004.

Maksadova M.M. Description of nature in Magtymguly's poetry with the usage of personification / M.M. Maksadova // Молодой ученый, Международный научный журнал. - 2023. - № 18 (465).

Allakow J. Edebiyat ylmyna giriş. Ýokary okuw mekdepleri üçin okuw gollanmasy / J. Allakow. - Aşgabat: Türkmen döwlet neşirýat gullugy, 2010.

Nepesow G. Magtymgulynyň çeper dili / G. Nepesow. - Aşgabat: Ylym neşirýaty, 2014. Poems from Turkmenistan. - Ashgabat; 2014.

Nepesow G. Türkmen edebi diliniň çeper stili / G. Nepesow. - Aşgabat: Ylym neşirýaty, 2017.

**Multimedia in E-learning materials design: cognition implications,
rationale, perspectives in Russia**

multimedia, material design, cognition, instructional materials

With the revolutionary speed of technological advances, post-covid repercussions and the current geo-political situation, own material design in language teaching has never been of such significance among Russian educational institutions. The Soviet school of scholars laid a decent groundwork for EFL instructional materials. The major educational and technological shifts in recent decades, however, call for yet another unified national investment in creating own EFL instructional materials, in general, and e-learning materials, specifically.

Apparently, online materials are of great benefit to a variety of stakeholders in education today as they cater for high availability, increased accessibility, simplified management and reduced ongoing costs [Thompson, McGill 2008: 143]. What's more, online learning managements systems used by educational institutions today enable extensive use of multimedia, such as text, sound, static and motion graphics, animation [Mayer 2009: 205].

With that in mind, educators' first impulse might be driven by the desire to make e-learning materials more attractive. There are scholars who argue that adding images, pictures and sound to text will enhance the information product along with a student's recall and inference [The influence 1994: 318].

But what needs to be taken into account before indulging into massive integration of multimedia into instructional materials is that the balanced approach will need to factor in cognition. Cognitive load theory claims that the human cognitive system possesses finite processing capacity [Sweller, Chandler 1994, 12/3: 185]. When various modalities - sound, text, visuals - are integrated, this capacity is split into channels, which lessens the capacity for knowledge acquisition.

There are 2 crucial arguments to prove this theory. The first one fosters the idea of cognition relying on two types of memory: the limited working memory and the powerful long-term memory. As theoretical assumptions propose, optimal learning takes place when the load on the working memory is kept to a minimum. This, in its turn, makes material developers consider the need to minimise multimedia input to reduce the load on the working memory in all cases where such integration is redundant.

The second argument is less straightforward but might as well add to the idea of limiting the use of multimedia in instructional material. There are 2 types of cognitive load – intrinsic and extrinsic. Intrinsic cognitive load is determined

by element interactivity within the material. In other words, for higher retain levels, material needs to be focused on a narrow mental goal excluding mental tasks of various order. Extrinsic cognitive load comes from the way instructional material is designed. That means, that well-designed materials demanding less mental effort to comprehend are more likely to enhance the learning experience.

Blended learning has been gaining popularity since the 90s of the previous century and became wide-spread with the development of the Internet and web-based tools. At MISIS blended learning was introduced in 2010 with the massive programme update that involved both international partnerships and review of the syllabi, materials and daily practices. Since then we have been relying on students' self-study online at approximately 40 % of the course volume with at least 10 % of the module grade. The factors mentioned above forced us into considering the concept of own materials design. In 2016-2019, during the first stages of own materials development, the Department of Foreign Languages and Communication Technology was driven by its internal needs, i.e. needs of the students, the faculty, the University agenda and of the employers for the University graduates. This effort resulted in designing a number of micromodules on reading, writing emails, punctuation, IELTS preparation and other. Since then, however, the significance of own online materials has only become greater. At the moment more than 50 % of the faculty are involved in designing online materials for the Department with approximately 4000 student-participants of online courses accompanying the programme.

In October 2023, we carried out a survey among the students from years 1-4 with the aim to find out their perception of the Programme's online components in general. 478 learners took part in the conducted research. One of our narrower foci resided in finding out how important visual content in online materials was for them (see Figure 1).

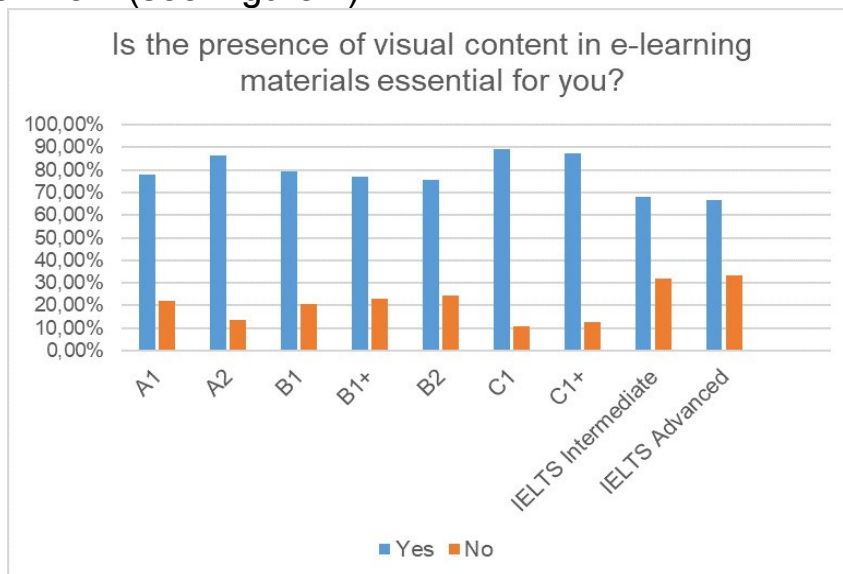


Figure 1. The importance of visual content - students' perception

On average, around 80 % of those who answered the survey questions demonstrate their positive attitude to having visual content in e-learning materials. With lower-level students, the necessity to integrate visuals can be explained by the fact that such students might need the material to be illustrated in a more apprehensible way (by graphic means such as tables and images). Another reason is that these learners may stay more motivated if the material is presented in a more eye-catching and visually attractive way. With the data retrieved from intermediate-level students the same trend toward the visual content preference can be traced. However, there is a perceptible inclination in their more frequent request (made by each third student) for topic-related videos. The received findings may invite the assumption that the learners want both supporting material and extra materials.

Advanced students more frequently refer to the platform interface, particularly, expecting it to be more attractive in terms of design (colours, layout). They are also inclined to request such potential features as gamification, authentic videos with daily communication situations, educational grammar videos, songs, review videos. It can be suggested from the above that the learners feel more firm in understanding target material and are quite enthusiastic to get extra-curricular information allocating time for aesthetic experience with the LMS. Students preparing for IELTS demonstrate less fervour in terms of having multimedia content in their online courses – less than 70 % of learners found it significant to add multimedia elements. Although the figure is still quite high, such attitude might be explained by the fact the learners are willing to work more with textual tasks rather than imagery and videos due to their course requirements.

Following the current trend in material design and the survey results, it makes sense for us to enhance the existing online courses with multimedia content. We are poised, however, to do this in alignment with the cognition limiting implications and design principles boosting retain. The authors are inclined to believe that designing own e-learning materials will be increasingly taking place in the Russian context of higher education. While the international market appears to be disintegrating its potential, the demand for own materials expertise catering specific needs of the academic medium in Russia is apparently growing. We presume that working out the national approach by united effort of the top Russian universities is crucial in order to seize on the opportunity for the renaissance of the Russian instructional design expertise. However, such effort needs to factor in cognitive aspects of material perception and retain with the aim to result in the trade-off to balance the benefits and predicaments.

References

The influence of multimedia on learning: a cognitive study. Proceedings of the second ACM international conference on multimedia / A. Large, J. Beheshti, A. Breuleux, A. Renaud. - San Francisco, California, United States: ACM Press, 1994. - P. 315-319.

Mayer R.E. Multimedia Learning / R.E. Mayer. - Cambridge: Cambridge University Press, 2001. - 304 p.

Sweller J. Why some material is difficult to learn / J. Sweller, P. Chandler // Cognition and Instruction. - 1994. - Vol. 12. - № 6. - P. 185-233.

Thompson N. Multimedia and cognition: Examining the effect of applying cognitive principles to the design of instructional materials / N. Thompson, T. McGill // Journal of Educational Computing Research. -2008. - Vol. 39. - № 2. - P. 143-159.

Translations of the World Literature Works – Bridges of Friendship

translation, character, theatre, language, novel, writer

Literary ties bring peoples closer. They are the forms for peaceful co-operation and co-existence. Translations of the world literature works do not only enrich the native literature, but they are also the bridges of friendship, the treasury of knowledge and wisdom.

Translations have always played an important role in society development. From the Central Asian countries history we know that many works of Greek authors became popular in the East through translations. We can say the same about the works of Eastern literature translated into many languages.

Translations enriched the Turkmen literature widening its scope of vision worldwide. The Indian epics “Mahabharata”, “Kalila and Dimna” the epic “Shahname” by Firdousi, the famous five poems by Nizami, popular Arabian fairy-tales “Thousand and one night” were the valuable literary sources for development of the Turkmen literature. The influence of the world literature can be easily seen in poems by Magtymguly, the Turkmen classic poet of the 18th century. Many motifs and allusions to well-known characters of the mentioned works can be found in his poems.

With the development of scientific-technical progress a translation process developed too. It played an important role in developing Turkmen literature in the 20th century. In February, 1920 the government adopted the Decree on translation of the literary works from Russian into Turkmen that helped to develop the theatrical art as well. On November 2nd, 1926 the Turkmen Drama Studio started its first performance with play “Tahyr and Zohra” by F. Burnash translated from Tatar.

In 1932-1936s the Turkmen National Theatre staged the works by English, Russian, French, Italian, German Uzbek, Azerbaijan Ukrainian, Kazakh, Tatar and other writers. At that period the world famous works such as “Romeo and Julietta”, “Othello” by William Shakespeare, “The Adventures of Robinson Crusoe” by Daniel Defoe, the novel “Don Quixote” by Miguel de Cervantes Saavedra, “The Inspector” by N.V. Gogol, “Scapin’s tricks” (“Les fourberies de Scapin” by Jean Baptiste Moliere, “The servant of two masters” (“Il servitore di due padrone”) by Carlo Goldoni, “The Robbers” (“Die Rauber”) by Friedrih von Schiller were translated and staged. It helped not only to increase repertoire of Turkmen theatre, but it gave an impetus to creating Turkmen drama.

Well-known Turkmen poet of the 20th century Garaja Burunov took an active part in drama translation. He headed the literature department at the Turkmen State Drama Theatre opened in 1929. During his work at the theatre Garaja Burunov translated the plays by the Azerbaijan writers Jafar Jabarly,

Samad Vurgun, by Russian playwrights A.N. Ostrovskiy, N.V. Gogol and the tragedies of English playwright and poet William Shakespeare.

The 1920-s of the 20th century was the turning point in the development of Turkmen literature. The emergence of new genres such as short story, novel, drama, comedy and tragedy, new methods in literature were stimulated by translation of the world literature works.

In 20-30s of the 20th century the Turkmen writers gained a rich experience in translating the best world literature creations. The works of Russian writers such as the novel "The Mother", "My Universities" by Maxim Gorki, the famous fables by I.A. Krylov, "The Cossacks", "Hajy Murad" by L.N. Tolstoy, "The hunter's notes" by I.S. Turgenev, "The ploughed new land" by M.A. Sholokhov, the works by the French writer Victor Hugo "The year of 93", the extracts from his novel "Les Miserables", the novel "The adventures of Robinson Crusoe" by the English writer Daniel Defoe, "The adventures of Münchhausen" of German writer Erich Raspe, the novels "The adventures of Tom Sawyer" by the American writer Mark Twain, "The last of the Mohicans" by James Fenimore Cooper, "Captain Grunt's children" by French writer Jules Verne, "El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha" by Spanish writer Miguel de Cervantes were translated into Turkmen.

Through translation of fiction many Turkmen writers gained wide experience in their creative work. Berdi Kerbabayev, the author of "The decisive step" famous novel, in 1934 translated the novel "The Gadfly" by the English writer Ethel Lillian Voynich. He was among the first translators of the poems by A.S. Pushkin, the Russian poet, included into the first "Selected works" published in Turkmen. B. Kerbabayev also translated the works by M. Gorki, V. Mayakovski, M. Sholokhov, the famous "Rubaiyat", quatrain-poems by Omar Khayyam, the novel "Nevayi" by the Uzbek writer Aybek, the poems by the Tatar poet Musa Jalil, the novel «That day will come» by Azerbaijan writer Mirza Ibragimov which were warmly met by Turkmen readers.

It will not be exaggeration to say that in 20-30s of the 20th century many Turkmen writers began their creative work with translations.

In 1935 Hajy Ismailov, a well-known Turkmen writer who began his working career as a literary worker and translator at the Institute of History, Language and Literature, the branch of the Academy of Sciences of the USSR in Turkmenistan speaking about the impressions of foreign literature wrote: "In my childhood I read much Turkmen classic literature. At that time I didn't think about other literatures. Then I gradually got acquainted with the prose of Western literature. After that I read the works by Russian classic writers. I especially liked and enjoyed the works by L.N. Tolstoy". (Ysmaýylov Hajy. Öküz gödek. Saýlanan eserler. Aşgabat, 1963, 6 sah.) But Hajy Ismailov did not only read the foreign literature, but he translated a number of works of the world literature, including those written by A.S. Pushkin, I.S. Turgenev, Victor Hugo, Saltykov-Shedrin, A.P. Chekhov, Maxim Gorki. He was a well-known translator of that time.

In 40-50s of the 20th century translation of fiction more widened its scope. New works were translated. The number and quality of translated works increased and a new generation of professional translators emerged. At that period translators Yakub Nasyrly, Bagshy Jurmenek, poets Chary Ashyrov, Ata Nyязov, Garaja Burunov prepared “The Selected Works” by A.S. Pushkin in Turkmen for publication. The novel “Chingiz khan” by Vasiliy Yan translated by T. Kasymov, The Slovakian fairy-tales “The scholar and his little sister Hanna” translated by T. Kasymov, the novel «The Wreck» by the Indian writer Rabindranat Tagor translated by G. Esenov, his stories translated by A. Annanurov and K. Jumayev, “The short stories and pamphlets” by the American writer Mark Twain translated by K. Jumayev, his novels “The adventures of Tom Sawyer”, “The adventures of Huckleberry Finn” translated by D. Berdiyev “The selected works” of the Azerbaijan writer Samat Vurgun translated by Y. Nasyrly, G. Gurbansahadov, A. Atajanov and G. Seyitliyev, “The selected works” of the Russian writer A.P. Chekhov, the poems by M.Y. Lermontov and many other works of foreign writers were translated into Turkmen.

In 60-80s of the 20th century a rich experience was gained in translating world literature works. It should be noted that during these years many large volume works of the world literature were translated and many of them became favourite books of Turkmen readers.

A wide way and great opportunities for translation were opened after 1991 when Turkmenistan gained its Independence. The geography of translated works more widened. Many works, novels translated in 30-s of the 20th century have been revised and the best world literature works have been regularly translated and published in the magazine “Dünýä edebiyaty” (“The World Literature”) which began being published in 2011 according to the Decree by our Hero Arkadag Gurbanguly Berdimuhamedov. In his Congratulation Letter to the working staff of the magazine and its readers our National Leader wrote: “I congratulate you with start of publication of ‘The World Literature’ (‘Dünýä edebiyaty’) magazine which will acquaint our people with national and the best foreign literature which will contribute to aesthetic and moral upbringing of readers” [Dünýä 2011, 1].

Owing to the tireless efforts of our Hero Arkadag and Hero Arkadag Serdar much work has been done in the sphere of education and culture. The works of the world literature included into school programs were published in four volumes of the book “The Specimens of the World Literature” [Dünýä 2007-2009]. These books are in popular demand among readers

Translation process is a creative art. It gives a new life to the world literature. Translated works become the inseparable part of national literatures because they speak the same language. At the same time they are the bridges of friendship between the people of the world.

References

- Allakow J. Edebiyat. Umumy orta bilim berýän mekdepleriň XI synpy üçin okuw kitaby / J. Allakow, T. Sadykow, R. Mustakow. - Aşgabat: TDNG, 2014. Dünýä edebiyaty. - 2011. - № 1.
- Dünýä edebiyatyndan nusgalar. 1-2-3-4 kitaplar. - Aşgabat, 2007-2009.
- Mustakow R. Daşary ýurt edebiyatynyň taryhy / R. Mustakow. - Aşgabat, 2017.
- Ysmaýylow H. Öküz gödek. Saýlanan eserler / H. Ysmaýylow. - Aşgabat, 1963.

Olesova Larisa
University of Florida
Pimenova Tatyana Sergeevna
Kazan (Volga Region) Federal University
Yemelyanova Zarmena Vladimirovna
North-Eastern University named after M.K. Ammosov
Alekseeva Natalia Nikolaevna
North-Eastern University named after M.K. Ammosov
Sannikova Svetlana Vladimirovna
Nizhny Novgorod State
Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov,
Chelyabinsk State University
UDC 372.881.111.1

Using learning analytics in Quizizz and Google Classroom

gamified mobile technologies, learning analytics, mobile learning, Quizizz, Google Classroom

More and more instructors use gamified mobile technologies to promote EFL (English as a Foreign Language) vocabulary among their students. With the growth of affordable mobile applications, gamified learning has attracted interests among researchers and practitioners during the last decade [Flores 2015]. But gamification in EFL is still a new and not well examined concept [Azman, Yunus 2019]. Nevertheless, the recent studies have found that gamified mobile learning can present more engaging and attractive learning experiences [Yunus, Tan 2021]. At the same time, mobile applications themselves can bring an authentic learning environment to support individualized and group vocabulary learning. One of the most popular gamified mobile applications in EFL has become Quizizz that can be used at any levels of proficiency. Quizizz also has a link to Google Classroom giving students and instructors flexibility of access. The majority of quiz items are accompanied with pictures making learning more effective and efficient. Studies on the effects of pictorial verbal cues on EFL vocabulary learning show that images can promote learning faster [Elgort 2020; Godwin-Jones 2018].

Learning analytics is the process of collecting and analyzing electronic data about learners and their learning to offer instructors opportunities to improve learning which results in student success [Hernández-García, Suárez-Navas 2017]. In this paper, there is demonstrated how learning analytics data via Quizizz and Google Classroom helped instructors understand students' engagement. For example, how often students used the games, how many attempts to take a test they completed, and how their scores improved. Five instructors from different universities in Russia and USA discussed how to read learning analytics so that to design engaging vocabulary activities, i. e., unlimited attempts, randomization, and using a winner dashboard.

Table 1 presents some data of the participants of the International project. These data were needed to compile appropriate teaching materials and techniques for conducting the project.

Table 1

Data of the participants of the International project

City/ Country	Name of the Institution	# of Participan ts	Participan ts' Status	Participan ts' Major	Participan ts' Gender and Age
Kazan/ Russian Federatio n	Kazan Federal University	23	MA students	English	22 F, 1 M 21-22
Yakutsk/ Russian Federatio n	M.K. Ammo- sov North- Eastern Federal Uni- versity	96	Bachelors , Specialist s	World economy, Geology and Sur- vey	33 F, 63 M 19-21
Chelyabin sk/Russia n Federatio n	South Ural State Hu- manitarian Pedagogical University	24	BA students	N/A	24 F 19-22

In this study, there is also highlighted an issue of increasing students' motivation through gamified mobile learning. The authors explained a high level of motivation on the part of students by singling out the following main reasons:

- ✓ Students were eager to master their vocabulary skills in English.
- ✓ New teaching technologies and tools appealed to students.
- ✓ The perspective to get more points for their final score looked attractive.
- ✓ The opportunity to participate in the International project offered a chance to meet new e-friends.
- ✓ One more thing that aroused the participants' interest was that the tasks of the first set of the quiz were not difficult. The tasks got more complicated gradually which, on the one hand, challenged students and, on the other hand, made them want to complete the tasks.

Although they had to do all the tasks online, students turned out to be responsible and met deadlines. Initially they came across some technical issues (registration and getting the Instructor updates confirmation: at that point, students and the Instructor were able to use e-mail boxes to update information) but in a while these technical problems were solved.

Thus, seeking answers to one of the research questions ‘What is the impact of the pictorial gamified mobile approach on students’ vocabulary development across four classes?’ the authors make a conclusion that using learning analytics contributes a lot to the improvement of the learning process in the English language classroom.

References

Azman M.A.B. Kahoot! to enhance irregular verbs learning / M.A.B. Azman, M.M. Yunus // *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*. - 2019. - Vol. 8 (8). - P. 2199-2202.

Elgort I. Vocabulary learning and assessment: A commentary on four studies for JALT vocabulary SIG / I. Elgort // *Vocabulary Learning and Instruction*. - 2020. - Vol. 9 (2). - P. 75-88.

Flores J.F.F. Using gamification to enhance second language learning / J.F.F. Flores // *Digital Education Review*. - 2015. - Vol. 27. - P. 32-54.

Godwin-Jones R. Contextualized vocabulary learning / R. Godwin-Jones // *Language Learning and Technology*. - 2018. - Vol. 22 (3). - P. 1-19.

Hernández-García Á. GraphFES: A web service and application for Moodle message board social graph extraction / Á. Hernández-García, I. Suárez-Navas // *Big data and learning analytics in higher education*. - 2017. - P. 167-194. - DOI: 10.1007/978-3-319-06520-5_11.

Yunus C.C.A. Exploring a gamified learning tool in the ESL classroom: The case of Quizizz / C.C.A. Yunus, K.H. Tan // *Journal of Education and E-Learning Research*. - 2021. - Vol. 8 (1). - P. 103-108. - DOI: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.103.108>.

Rakhimova Alina Eduardovna
Shemshurenko Oksana Vladimirovna
Safin Ildar Khamzovitch
Kazan (Volga Region) Federal University
UDC 372.881.1

Possibilities of using digital educational resources when teaching foreign languages in modern universities

digitalization, digital educational resources, foreign languages, multimedia technologies, web tool, educational process

Digitalization has changed Russian education, making fundamentalization, creation of conditions for the implementation of student-centered learning, differentiation and individualization of the entire pedagogical process its distinctive features. In addition, the main characteristics of modern education are incredible acceleration and global, almost unlimited accessibility. It should be emphasized that the digital world has an impact on the process of learning and education, making computer technology and the global Internet an indispensable tool in the educational process.

We consider the use of digital technologies as an integral task in the development of learning process, their mandatory integration into the educational process, since digital teaching materials create great variety in the classroom, expand opportunities and improve the quality of education, providing the possibility of individual learning [König, Seifert 2022: 190].

It seems necessary to consider the most fundamental possibilities for using digital educational resources when teaching foreign languages:

1. Possibilities of individualized learning, which allows you to organize the learning process in such a way that the choice of methods, techniques, and pace of learning is determined by the individual characteristics of the students;
2. Blended learning, which makes it possible for students to independently control the path, time, place and pace of learning;
3. The possibility of personality-oriented learning, by which we mean education that ensures the development and self-development of the student's personality, taking into account his individual characteristics as a subject of cognition and objective activity, and also recognizing his originality and self-worth. Among the technologies of student-centered learning, we include, in particular, the construction of students' blogs, electronic portfolios, the creation of texts for the purpose of their subsequent joint discussion [Hartmann, Purz 2018: 20];
4. Research learning, which makes it possible for students to independently acquire knowledge;

5. Collaborative learning, which is understood as joint research, as a result of which students work in a team, collectively constructing and producing new knowledge;

6. Problem-based learning, which consists of creating non-standard situations, resulting in students acquire new knowledge, skills and abilities. This promotes the development of thinking, the ability to find non-standard solutions, cause-effect relationships and use existing knowledge [Prokhorova, Mineeva, Blagodimova 2020: 8].

To implement the listed opportunities when teaching foreign languages, it is worth noting the digital educational platform Padlet, which represents a digital board on which you can store information in any form: texts, images, audio and video materials, links, voice recordings, screen recordings.

Meanwhile, Padlet enables real-time collaboration regardless of learner location, so its content is always up to date. Students can simultaneously work on content, fill it out, comment on entries and discuss in real time [Tokareva 2021, 4: 135].

Padlet is especially suitable for language teaching because the digital pinboard works as a web-based tool with additional applications on a variety of devices and operating systems; Learners do not need to create accounts to use it and no special technical knowledge is required. Thus, the Padlet digital educational platform is one of the most optimal digital teaching and control tools for teaching foreign languages, as it offers numerous opportunities for open, independent and collaborative online work. In addition, Padlet combines clearly structured multimedia elements such as text, audio, video, links with interaction elements - comments, likes, ratings, text fields [Yachina, Fernandez 2018, 1: 136].

Thus, summarizing the above-mentioned data, we can conclude that the use of digital educational resources when teaching foreign languages at universities provides greater flexibility in the organization of education and creates freedom to obtain and exchange knowledge and experience. In addition, they offer the opportunity to make education accessible to a wider group of people and increase interdisciplinary collaboration.

References

Hartmann S. Unterrichten in der digitalen Welt / S. Hartmann, D. Purz. - Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2018. - P. 9-25.

König J. Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen / J. König, A. Seifert // Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. München, 2022. - P. 183-215.

Prokhorova M.P. Izucheniye otnosheniya obuchayuschikhsya vuza k tsyfrovizatsii obrazovaniya / M.P. Prokhorova, O.A. Mineeva, V.V. Blagodimova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya, 2020. - Vol. 8. - № 2. - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN220.pdf> (accessed: 15.10.2023).

Tokareva M.V. Tsyfrovaya kompetentsiya ili tsyfrovaya kompetentnost / M.V. Tokareva // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. - 2021. - № 4 (52). - P. 133-140.

Yachina N.P. Razvitiye tsifrovoy kompetentnosti budushego pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve vuza / N.P. Yachina, O.G.G. Fernandez // Problemy vysshego obrazovaniya, 2018. - № 1. - P. 134-138.

The use of interactive websites as an effective way of improving communicative skills (for students of linguistics)

formulaic language, speaking skills, interactive activities, digital technologies, websites

Formulaic language is an umbrella term which in most cases is referred to as “fixed expressions such as idioms, phrasal verbs, collocations and ready-made phrases which are used in speech in order to convey the meaning correctly and accurately” [Wray 2009: 3]. In addition, it facilitates the acquisition of native like sequences in speech. Formulaic language is important in expressing politeness, greeting, apology and other components of social interaction [Alali, Schmitt 2012: 164]. Scientists claim that formulaic language is essential for practicing among the students of linguistics as it conveys crucial components of native communication.

When implementing such effective methods as formulaic language it is important to exploit new approaches to language learning for teaching English to EFL. Nowadays providing digital resources is available for both teaching and research. Thus, interactive websites engage students with a variety of study materials available for self-learning [Amin, Sundari 2020: 162]. Such technological advancements boost distance education and provide teachers with interactive technology in their EFL class. Teachers can organise and manage groups using similar platforms so students are involved in pair or team activities with their instructor or fellow student.

To this end, we create interactive activities and quizzes focused on formulaic language. As an example, they may include matching exercises, fill – in- the- blanks or interactive flashcards that allow learners to practice and reinforce their skills of formulaic language. Personalised experience is often used on our interactive website, which allows to engage users more effectively by offering the content according to their interests.

A vivid example of using formulaic language is creating a chatbot which is programmed to analyse and respond to specific demands. After ready-made phrases are used, the chatbot is expected to react accordingly, simulating real life conversation with formulaic language.

Another example of formulaic language use on an interactive platform is creating an educational website where learners develop skills of using it spontaneously from the regular greetings and farewells (e.g., ‘Hello’, ‘Goodbye’), expressions of gratitude (e.g., ‘Thank you’), apologies (e.g., ‘I’m sorry’), and polite requests (e.g., ‘Could you please...?’) to more sophisticated language units, such as idiomatic expressions (e.g., ‘It’s raining cats and dogs’), proverbs (e.g., ‘Don’t count your chickens before they hatch’, ‘Actions speak louder than

words') and fixed phrases in specific domains (e.g., 'Bon appétit' in the context of having a meal).

Such activities as fill- in-the-blank forms often have pre-set options or suggestions for users to choose from, providing them with the right option for a particular communicative situation. From our perspective, the material for learning must be the step ahead the difficulty level, this will keep students interested and fully involved in the process. Movie extracts, parts of podcasts and elements of radio shows can be accessed on similar websites. Timed tracks with a script can be linked to each unit, reducing the risk of misunderstanding.

One more important feature of our website project is its ability to integrate role-play activities, when learners act as real participants of conversation, creating an interactive environment. With incorporated fixed expressions, they practice real life communication improving their speech fluency. Using this interactive website, teacher guides users through the process of language learning and ensure that the information provided is clear and accurate, offering the tool of assessment to the students themselves.

As it has been concluded, interactive websites of formulaic language offer a dynamic and interactive learning environment that can enhance learners' understanding and ability to use English adequately to different life situations from ordering a food at a restaurant to making a complaint, involving students in speech practice. Creating and implementing interactive websites with a range of information accessible depending on a particular situation has greatly contributed to the development of speech skills showing its potential amongst students due to their improved communication skills. To conclude, we have strong expectations to proceed with the project and expect promising findings in this particular area.

References

Alali F.A. Teaching formulaic sequences: The same as or different from teaching single words / F.A. Alali, N. Schmitt // TESOL. - 2012. - Vol. 3 (2). - P. 164-171.

Amin F.M. EFL students' preferences on digital platforms during emergency remote teaching: Video Conference, LMS, or Messenger Application / F.M. Amin, H. Sundari // Studies in English Language and Education. - 2020. - Vol. 7 (2). - P. 362-378. - DOI: <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16929>.

Wray A. Future directions in formulaic language research / A. Wray // Journal of Foreign Languages. - 2009. - Vol. 32 (6). - P. 3-4.

The modern methods of teaching foreign languages

teaching methods, communicative language method, task-based language method, content and language integrated learning method, technology-enhanced language learning method, individualized and personalized teaching method

Exploring and adopting new methods of teaching and learning is crucial for several reasons. It helps cater to the diverse learning styles and needs of students. Different students have different strengths, preferences, and abilities, so employing varied teaching methods can ensure that all students have opportunities to excel. New teaching methods often leverage advancements in technology, which can enhance engagement, interactivity, and accessibility. Integrating technology into education can make learning more dynamic and interactive, allowing students to explore concepts in innovative ways. New methods of teaching and learning promote critical thinking, problem-solving skills, and creativity. Traditional teaching methods that rely heavily on rote memorization may not adequately prepare students for the challenges of the modern world, where adaptability and innovation are highly valued. Educational research and understanding of cognitive processes continue to evolve, leading to the development of more effective teaching strategies. By embracing new methods, educators can stay up-to-date with the latest insights and provide the best possible learning experiences for their students. This article explores the new methods of teaching foreign languages which would help teachers to improve their teaching skills [Khazratova, Djuraev 2021].

In today's globalized world, the capability of having interpersonal communication in any foreign languages is becoming increasingly essential. With advancements in educational research and technology, modern methods of teaching foreign languages have emerged, revolutionizing language instruction. This essay explores some of the key modern methods employed in language classrooms, highlighting their benefits and challenges. In the realm of language education, adopting a learner-centered approach has garnered significant attention and acclaim. This pedagogical approach places the learner at the core of the teaching process, emphasizing their active engagement, autonomy, and individual needs. When applied to foreign language instruction, this methodology yields numerous benefits and enhances language acquisition in profound ways [Abdusamatova 2022].

I. Communicative Language Teaching (CLT):

Communicative Language Teaching (CLT) highlights the effectiveness and importance of developing the competence of interacting in language learners. It allows meaningful communication and authentic language use. CLT encourages students to engage in real-life situations through role-plays, discussions, and group activities. By focusing on communication rather than grammar drills, CLT enhances fluency and fosters confidence in language learners. However, implementing CLT effectively requires skilled teachers and may pose challenges in terms of assessment and balancing linguistic accuracy [Sanako Blog 2021].

II. Task-Based Language Teaching (TBLT):

Task-Based Language Teaching (TBLT) centers around the completion of meaningful tasks. Students are involved in mirror real-life situations, such as planning a trip or solving a problem. TBLT promotes language acquisition through the integration of language skills and allows learners to develop language proficiency while accomplishing a task. This method enhances learners' communicative abilities, critical thinking, and problem-solving skills. However, designing and implementing authentic tasks can be time-consuming for teachers, and providing individualized feedback may pose challenges in larger classes [Sanako Blog 2021].

III. Content and Language Integrated Learning (CLIL):

Content and Language Integrated Learning (CLIL) includes subject content to study languages. It creates opportunities to adopt both skills and knowledge of languages in several academic disciplines. It provides learners with opportunities to acquire both language skills and knowledge in various academic disciplines. CLIL fosters language proficiency while deepening understanding in other subjects, promoting interdisciplinary connections. This approach enhances learner motivation, cognitive skills, and cross-cultural awareness. However, successful implementation of CLIL requires collaboration between language and content teachers, as well as careful selection and adaptation of content materials [Sanako Blog 2021].

IV. Technology-Enhanced Language Learning:

Technology has revolutionized language learning, offering a range of tools and platforms to enhance instruction. Computer-assisted language learning (CALL), mobile applications, online resources, and virtual classrooms provide learners with flexibility, interactivity, and access to authentic materials. Technology-enhanced language learning supports learner autonomy, individualized instruction, and interactive communication. However, challenges such as access to technology, technical issues, and potential overreliance on digital resources must be addressed for equitable implementation [Sanako Blog 2021].

V. Individualized and Personalized Approaches:

Recognizing the diverse needs and preferences of learners, individualized and personalized approaches have gained prominence. Adaptive learning systems, personalized learning plans, and differentiated instruction cater to

learners' specific goals, interests, and learning styles. These approaches promote learner autonomy, engagement, and ownership of the learning process. However, implementing individualized and personalized approaches may require significant teacher preparation and ongoing support, especially in larger classes.

VI. Learner-Centered Approach:

A learner-centered approach encourages active participation and interaction. Students are given ample opportunities to engage in communicative activities, fostering a supportive and immersive environment that promotes language acquisition. Through authentic conversations, role-plays, and group discussions, learners gain confidence, improve fluency, and develop their linguistic skills. Learner-centered instruction acknowledges and accommodates individual learning styles and preferences. Every student has unique strengths and weaknesses, and by recognizing and addressing these differences, teachers can tailor their instruction to suit diverse needs. This personalized approach enhances motivation, as learners feel valued and supported in their language learning journey. Learner-centered classrooms promote learner autonomy and responsibility. Students are encouraged to take ownership of their learning by setting goals, monitoring progress, and reflecting on their language development. This empowerment cultivates self-directed learners who are motivated to explore the language independently, both in and outside the classroom. Learner-centered instruction integrates meaningful and relevant content, making language learning more engaging and purposeful. By incorporating authentic materials, cultural elements, and real-life contexts, learners connect with the language on a deeper level, fostering a genuine appreciation for the target culture.

The currently used methods of teaching foreign languages have changed language instruction. They place more emphasis on communication which is meaningful, tasks that are authentic, integration of technology along with Learner centered approaches. All the modern methods of teaching L2 from Communicative Language teaching to Technology enhanced language learning and personalized approaches contribute to a more engaging and effective learning. However, every approach has its own shortcomings that need thorough understanding and careful management to ensure successful implementation [Varlamov 2021]. Adopting a learner-centered approach in foreign language instruction has a transformative impact on students' language acquisition. By placing learners at the center of the learning process, this methodology promotes active engagement, personalization, autonomy, and relevance. Educators who embrace this approach empower students to become confident and proficient language users, equipped with the necessary skills to navigate a globalized world. By embracing these modern methods, language educators can empower learners to become proficient and confident communicators in an increasingly interconnected world.

References

Abdusamatova A.M. Modern methods in teaching foreign languages / Web of Scientist: International Scientific Research Journal. - 2022. - Vol. 3. - P. 5. - ISSN: 2776-0979.

Khazratova K.M. Modern methods of teaching a foreign language / K.M. Khazratova, Sh.T. Djuraev // Yangi O'zbekistonda pedagogika fanini innovatsion rivojlantirish istiqbollari: nazariya va amaliyot - 2021. - 226-230 p. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modern-methods-of-teaching-a-foreign-language> (accessed: 28.11.2023).

Sanako Blog. The 10 best language teaching strategies explained. - Posted on october 8, 2021. - URL: <https://sanako.com/the-10-best-language-teaching-strategies-explained> (accessed: 29.11.2023).

Varlamov D.S. Modern methods of teaching foreign languages in school / D.S. Varlamov // Languages in professional communication: 29.04.2021. - P. 207-211.

Effective strategies of teaching academic writing to EFL students

*EFL teaching, academic writing, methods and strategies of teaching writing,
active-learner approach*

To know a foreign language is a basic premise of a person's self-development and high-quality social life in today's world. Writing skills are an integral part of the English language communicative competence [Кобзева 2001]. Acquiring these skills is of paramount importance, especially now, in our written culture Internet era. In all major fields of study, research, and business, it is absolutely necessary for a person to be able to communicate well in writing [Адаева, Дудникова 2017: 227]. On the other hand, experience of teaching EFL students has proven that the skills of academic writing are among the most difficult ones to acquire [Иванова 1981: 6; Badger, White 2000: 153; Harmer 2006: 11]. Consequently, one the challenges for English teachers is to search for and then apply effective methods of training students to freely express their ideas in writing. After years of methodology research, taking courses in writing, and struggling with students' papers, we decided to create a course which is different both in its underlying philosophy and approach. The purpose is to help students develop essential writing strategies and apply the knowledge in academic studies, or while taking language exams and, ultimately, in the future career.

In class we offer EFL university students a set of practical guidelines and activities designed to help them master their academic English writing skills. Our basic premise is that the material is to be presented gradually (from easy to more complicated tasks and revision) with each unit focused on a certain issue [Suchkova, Dudnikova, Adayeva 2015]. First, the concept of writing should be discussed with the students; then, the classes lead the learners from generation of ideas to the expression of those ideas in writing. We discuss characteristic features of a paragraph, and then, step by step, move from paragraph writing to composing bigger written pieces, such as letters, essays, articles, stories, reports, etc. Also, students have an opportunity to discuss writing conventions, as well as to decide on the most appropriate methods of presenting information that will meet the expectations of the reader. Special emphasis is laid on such aspects as effective organization of information, selecting relevant data to support an argument or explanation, knowledge of format characteristics of different pieces of writing. It should be highlighted, that the process of teaching writing should be process-based and student-centered. Assistance

is provided on every stage of writing: from pre-writing activities, through drafting, editing, and proofreading to a final product. Practical activities introduced in class help not only to teach the students how to express their ideas effectively but also encourage critical thinking and develop creativity.

If to talk about effective strategies of teaching academic writing, or the process of “climbing a mountain” called Effective Writing, we can’t but mention Writing Portfolio which is a good instrument for tracing the students’ achievements. Learners are recommended to keep their written task files that may consist of preparatory stage writing, drafts, assessed papers, and their improved rewritten versions. In this way, they will be able to observe how they progress, while the teacher will be able to provide more meaningful support and advice on how to develop further.

In conclusion, the effectiveness of the methods applied and the designed materials was proved while teaching sophomore and junior students at the Faculty of Foreign Languages of Samara State University of Social Sciences and Humanities. More than 50 % of the students who’d regularly taken the writing classes considerably improved their skills both in written and oral communication. The materials of the research paper can be used by EFL teachers in theory and practice of teaching English.

References

Адаева О.М. Из опыта составления программы повышения квалификации учителей / О.М. Адаева, Г.М. Дудникова // Балтийский Гуманитарный Журнал. – 2017. – № 4 (21). – С. 227-231.

Иванова А.М. Обучение письменной речи на английском языке / А.М. Иванова. – М.: Просвещение, 1981. – 127 с.

Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку / Н.А. Кобзева // Молодой ученый. – 2001. – Т. 2. – № 3. – С. 118-121.

Badger R. A Process Genre Approach to Teaching Writing / R. Badger, G. White // ELT Journal. – 2000. – Vol. 54/ 2. – Oxford. – P. 153-160.

Harmer J. How to Teach Writing / J. Harmer. – Pearson Education, 2006. – 154 p.

Suchkova S.A. Learn to Write with Us: A Process-based Writing Textbook / S.A. Suchkova, G.M. Dudnikova, O.M. Adayeva. – Samara: Ofort, 2015. – 150 p.

Multitasking and multipurpose educational process: student scientific society

educational process, foreign language communicative competence of a health provider, student scientific society

In a modern education it is necessary to provide such kinds of educational activity that can help achieve several goals simultaneously. Such an approach can result in the development of a professional personality in a comprehensive manner [Соколова, Гавриленко, Музыкантова 2023: 97]. The main challenge for modern educators today is to make all types of educational activity multipurpose. The article highlights the experience of Tver State Medical University in this field.

One of the significant moments in the process of developing foreign language competence of a health provider is the participation of medical students in the work of the student scientific society. It allows not only developing basic skills in conducting scientific research, but also to form properly the foreign language communicative competence of future professionals.

At Tver State Medical University (TSMU) the professors of the Department of Foreign and Latin Languages offer students to master the skills of conducting linguistic research as a part of their work in the student scientific society [Гавриленко, Соколова 2023: 74]. The working language of research is Russian. However, the research material itself is the linguistic phenomena of English, German, Latin or languages that are native for the students of the University (Arabic, Tajik, etc.). Professors who supervise such scientific activity of students need to select carefully the directions and topics of students' scientific studies. Linguistic research, which would seem to be not so appropriate in a medical school, should turn out to be one of the ways to develop the professional competence of a future specialist. It is necessary to take into account the fact that any proposed direction or topic must intersect somehow with the future professional activities of students.

Topics of scientific research can touch upon diverse issues of phonetics, grammar, and lexicology of foreign languages. A detailed analysis of linguistic phenomena naturally allows students to expand their knowledge of a foreign language. But all studied phenomena must be reflected in the language of medicine. Directions of student research may cover such areas as the use of metaphors (for example, in Latin in anatomical and clinical terminology), the study of synonyms and quasi-synonyms in the field of medical terminology in native and foreign languages, the study of differences in the composition and content of lexical semantic fields of certain concepts in different languages, analysis of

the etymology of various medical terms, consideration of word formation problems (for example, how certain medical terms are formed in native and foreign languages), borrowing of terminology, features of the translation of abbreviations. In addition to directly linguistic areas, within the framework of the work of the student scientific society, there are topics that allow developing the communication skills of a future specialist. It is well-known that communication between a doctor and a patient is an essential element of the treatment process, and the acquisition of such skills is an important component of the development of a future specialist.

As part of the work of the student scientific society, students study and analyze various aspects of professional communication of a doctor in “doctor-doctor” or “doctor-patient” situations in a foreign language.

Thus, in one of the studies proposed at the Department of Foreign and Latin Languages of TSMU, the peculiarities of formation and the use of interrogative sentences in a conversation between a doctor and a patient in English were examined.

Interrogative sentences were considered as certain speech means that should help the doctor obtain all the information and achieve what he wants from the patient. They determine the effectiveness of interaction in the doctor’s office. During the research, students were asked to conduct a structural analysis of interrogative sentences (identify the types of questions) used in doctor-patient dialogues in English, determine their communicative load, identify the most frequent constructions and describe the criteria for selecting types of interrogative sentences in specific situations.

There are a lot of other interesting aspects for research, for example the study of mnemonics. Mnemonic rules are some learning methods that promote the storage or retrieval of information (memorization). Abroad, mnemonics are widely used in medicine, and they play a role in the process of study at medical universities. Mnemonics help to remember and subsequently reproduce a large amount of information. This is the fact that makes them so popular and widely used during studying process at medical school and even in medical practice.

Working on one of the scientific projects the students of TSMU were asked to collect, study and analyze English-language mnemonics associated with history taking, classify them according to the stages of the process of history taking. As a result, several goals were achieved simultaneously:

1) Reading and perception of professional information from authentic English-language sources – the students independently found information about various mnemonics used in history taking in English medical practice;

2) Classification of mnemonic techniques – the students summed up the information about history taking they’d already got in the process of mastering clinical disciplines and correlated English-language mnemonics with the stages of this process;

3) Translation of specialized information into Russian. For example, the following translation has been proposed for the SOCRATES mnemonic:

S - Site ‘место’

- O - Onset 'начало'
- C - Character 'характер'
- R - Radiation 'иррадиация боли'
- A - Alleviating factors 'факторы, облегчающие боль'
- T - Timing 'время или периоды возникновения боли'
- E - Exacerbating factors 'усугубляющие факторы'
- S - Severity (1-10) 'сила боли по шкале от 1 до 10'.

Such studies make it possible to simultaneously solve a number of tasks. On the one hand, students acquire additional foreign language skills (studying grammar structures which are used in a foreign language of medical communication; expanding the vocabulary of medical terminology). On the other hand, students become familiar with the features of medical communication in a foreign language. This knowledge and skills can easily be transferred and used in professional communication in their native language. Young researchers also interact right (but not indirectly through textbooks) with the experience of their foreign colleagues and their medical practice. Such interdisciplinary knowledge acquired during the research process can be applied in Russian-speaking practice as well. For example, despite the fact that during the research not a single mnemonics was identified in Russian, productive English-language mnemonics can be easily learned and applied in practice by speakers of other languages, since they allow building certain associative relationships (SOCRATES, PILLS (P - Pills, I - Injections/insulin/inhalers, LL - ILLicit drug use, S - Sensitivities), OLD CARTS (O - Onset, L - Location/radiation, D - Duration, C - Character, A - Aggravating factors, R - Relieving factors, T - Timing and Severity) or they can provide the students with some ideas how to create mnemonics in their own languages.

The participation of medical students in the student scientific society makes educational process really multitasking and multipurpose. It contributes effectively to the development of all necessary aspects of a competent comprehensively thinking healthcare provider.

References

Гавриленко Н.Г. Развитие навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке: работа с ассимилированными латинскими единицами в медицинском английском языке / Н.Г. Гавриленко, А.Ю. Соколова // Медицинский дискурс: теория и практика: сб. науч. тр. по материалам XI Международной науч.-практ. и образ. конф., Тверь, 07 апреля 2023 года. – Тверь, 2023. – С. 73-80.

Соколова А.Ю. Научно-исследовательская работа иностранных студентов при изучении дисциплины «Латинский язык» в Тверском ГМУ / А.Ю. Соколова, Н.Г. Гавриленко, И.В. Музыкантова // Тверской медицинский журнал. – 2023. – № 2. – С. 97-99.

Maximising vocabulary learning: the impact of Quizlet and electronic flashcards in language education

vocabulary acquisition, Quizlet, electronic flashcards, language education, technology integration

Technology has played an important role in enhancing the education sector by providing digital platforms and educational apps. These platforms and apps have helped students and teachers learn and retain knowledge in a more efficient and effective manner. The evolution of technology has made it possible for education to reach new heights and provide better opportunities for students to succeed.

According to Moeller, Ketsman, and Masmaliyeva [Moeller, Ketsman, Masmaliyeva 2009, 171: 1-16], mastering vocabulary is crucial for teaching and learning a second language since it enables students to understand various forms of spoken and written communication. This emphasises the importance of vocabulary acquisition for students to achieve language learning goals. Additionally, the widespread use of educational technology, including language learning apps, has revolutionized the way knowledge is acquired and retained by both students and educators.

Although there are still students who struggle to learn new vocabulary units, the issue is that many learners lose motivation or interest in learning new words once they encounter difficulties in memorising them. However, integrating technology into language learning may be beneficial to all learners [Bi, Shi 2019, 14: 58-70]. Students can learn vocabulary through mobile-assisted language learning (MALL), which is a method of linguistic learning that utilises mobile devices such as smartphones, tablets, and smartphone applications as learning and instructional tools for learners over the Internet [Rocca 2018, 3: 1-3].

Baptist claimed that one of such cutting-edge tools is Quizlet, which is an effective online-based learning application [Baptist 2018], which has been proven over the years by many learners and teachers. There is no doubt that the use of Quizlet for learning vocabulary is efficient.

This action research was conducted at the University of Science and Technology, MISIS, Moscow, Russian Federation. The participants of this study were 60 undergraduate students from the bachelor degree programme learning English as a Second Language during two months of the first semester of the academic year 2022-2023. The majors of the learners are applied science,

technology, and engineering. The level of their English is B2 (upper-intermediate), according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Students' ages ranged from 18 to 20.

To identify the students' preferences and attitudes towards the use of electronic tools such as Quizlet to support the process of memorising and practising new lexical units, the following steps were introduced. First, the Quizlet sets were created and incorporated as part of the course and educational materials on the Moodle platform, where learners completed their home assignments during the semester and had daily access to these quizzes to practise. Second, the students had a vocabulary test consisting of the lexical units that were taught during the first two months of the first semester, 2023-2024, and were presented in Quizlet sets to assess how many lexical units learners memorised from the course. Finally, a survey questionnaire was developed. The questions in the survey were aimed at determining the preferences of students using electronic flashcards over conventional ways of learning vocabulary (e.g., textbooks, paper flashcards, etc.), the frequency of use of the electronic tool, and the learners' opinions on the effectiveness and viability of using such flashcards. Therefore, the data collection procedure was divided into two parts: a vocabulary test and a survey questionnaire.

Learners were informed of the study's aims before the administration. Furthermore, they were informed that their responses would remain confidential. The data received from the questionnaire was analysed using the software. The data were converted into percentages for each category of questions. The survey showed that the majority of respondents (75 %) preferred to use electronic flashcards to memorise and practise new vocabulary, whereas 25 % of the students expressed their preference for conventional ways of learning new words, such as textbooks or paper flashcards. On the other hand, around 17 % of those surveyed stated that electronic flashcards are less efficient, while 84 % think in the opposite direction and believe that using such flashcards is more efficient than conventional ways of learning lexical units. Furthermore, the aforementioned group of students evaluated the Quizlet set effectiveness as 'efficient,' scoring 75 %, and 'very efficient,' scoring 25 %.

According to the answers to the question on the reason for choosing electronic flashcards, approximately 82 % of those who responded stated that it saved time for the test or lesson preparation, and 73 % chose this way of learning and practising new words because it was easy to access and use. What stands out is that, despite the above-mentioned results about the effectiveness of Quizlet sets, only 46 % of students chose them because they think that it helps them better remember the words. Moreover, only 27 % found such flashcards more engaging and enjoyable than traditional methods.

Not less striking is the received data regarding the frequency of electronic flashcard use. The majority of respondents (70 %) used the Quizlet sets only before the test, and 30 % used them a few times a week. On top of that, 92 % of those surveyed affirmed the improvement of the test grades as a result of

using electronic flashcards, whereas 8 % saw any improvements. These results were proven by the vocabulary test, which was conducted in the middle of the semester. 95 % of those who used the Quizlet flashcards completed it with high results.

Regarding the future usage of Quizlet sets, although nearly 95% of learners are planning to continue using them, only 22 % of them tend to make such sets by themselves. While 78 % of those surveyed are ready to continue using electronic flashcards, provided that they are created by teachers.

The integration of technology, particularly the use of Quizlet, has proven to be a valuable asset in enhancing vocabulary acquisition among undergraduate students. The findings of this action research highlight the preferences and attitudes of students towards electronic flashcards as a means of memorising and practising new lexical units. The majority of participants expressed a strong preference for electronic flashcards, citing time-saving benefits, ease of access, and overall efficiency.

In essence, the results underscore the importance of incorporating technology, such as Quizlet, into language learning methodologies. The positive reception and perceived benefits suggest that leveraging digital tools can contribute significantly to the enhancement of vocabulary acquisition and, consequently, overall language proficiency among students. As technology continues to evolve, its integration into education stands as a promising avenue for fostering more effective and engaging learning experiences.

References

Baptist S.C. Effects of Quizlet on Vocabulary Mastery / S.C. Baptist // Thesis and Dissertation. – New Jersey: Glassboro, 2018. – 53 p. – URL: <https://rdw.rowan.edu/etd/2555/> (accessed: 09.09.2023).

Bi X. On the Effects of Computer-Assisted Teaching on Learning Results Based on Blended Learning Method / X. Bi, X. Shi // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2019. – Vol. 14. – № 1. – P. 58-70. – URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.9458> (accessed: 18.09.2023).

Moeller A.J. The Essentials of Vocabulary Teaching: From Theory to Practice / A.J. Moeller, O. Ketsman, L. Masmaliyeva // Faculty Publications: Department of Teaching, Learning, and Teacher Education. – 2009. – Vol. 171. – P. 1-16.

Rocca S. Introducing the Special Issue: Mobilizing Language Learning in the 21st Century / S. Rocca // Languages. – 2018. – Vol. 3. – № 1. – P. 1-3. – URL: <https://doi.org/10.3390/languages3010002> (accessed: 15.09.2023).

The significance of English language proficiency in logistics education

*language proficiency, logistics, international trade manager,
business communication, professional requirements*

In the modern business environment, logistics, which is considered as a relatively new science, explores the laws and processes of managing material resources [Lieke 2008: 248-249]. The requirements for logisticians are high both in terms of professionalism and personal qualities of specialists [Murphy, Poist 2007, 12/6: 423-431]. Proficiency in the English language is a key factor for a successful career in this field. In the realm of international entrepreneurship, facing challenges in competition arises from a deficiency in English language proficiency [Tenzer 2017, 57: 815-854].

A large part of the educational literature on logistics is written in English provides theoretical foundations and practical tools for managing logistical processes [Harrison, Van Hoek, Skipworth 2014].

The requirements for the use of English in the field of logistics continues to grow from year to year [Mustaeva, Ataeva 2023 402: 2]. The growing number of new electronic dictionaries, textbooks, articles and studies on this topic proof the growing demand for English proficiency [Lowe 2005].

In 2007, B.R. Chiswick and P.W. Miller report from SSRN Electronic Journal emphasized the substantial value of English proficiency in the job market, highlighting the considerable rewards associated with possessing such language skills. The report underscored that proficiency in English not only yields significant benefits in the labor market but also plays a constructive role in promoting economic growth [Chiswick, Miller 2007: 36].

English proficiency is crucial for specialists in foreign economic activity (FEA). To ensure effective business relations between companies and international partners, a professional in this position is required to oversee the development and management of all activities aimed at establishing mutually beneficial cooperation. An international trade manager is usually in charge of these processes [Calhoun 2023].

An international trade manager is a professional specializing in the management of foreign economic activities. Their primary task is to organize mutually beneficial cooperation between the enterprise and foreign partners. This specialist contributes to the formation of the company's foreign economic and marketing strategy, takes responsibility for promoting the company's products in the global market and managing supply chains [Calhoun 2023].

The main tasks facing the manager of foreign economic activity (FEA) can be formulated as follows: implementation of market analysis in order to

identify potentially profitable partnerships, conducting negotiations, development of a strategy for the development of foreign economic activity of the enterprise, search for clients and business partners, organization of logistics processes, implementation of legal customs clearance of goods and cargo [Calhoun 2023].

Communication in the field of foreign economic activity (FEA) covers several fundamental areas, each of which involves the use of specialized vocabulary and expert knowledge. We present the main topics and aspects of communication in these areas:

1. International cargo transportation (logistics):

1.1. Document management: discussion and approval of documents related to cargo transportation.

1.2. Packaging and distribution of good: instructions and requests regarding packing, loading and packing of cargo in vehicles.

1.3. Coordination and selection of an optimal vehicle for cargo transportation.

2. Customs (FEA):

2.1. Incoterms: analysis of international rules for the supply of goods and their impact on transactions.

2.2. Bilingual contracts: development and coordination of contracts in two languages.

2.3. Cargo description: providing detailed characteristics of goods for customs clearance.

2.4. Cargo escort documents: accounting of documents related to customs procedures.

3. Import purchases

3.1. Price negotiations: discussion and agreement of price conditions at the conclusion of transactions.

3.2. Terms of the transaction: discussion of terms, including payment, timing and delivery.

3.3. Size of the batch: coordination of the volumes of ordered goods.

3.4. Contract approval: development and approval of contracts for the supply of goods.

3.5. Discussion of the technical characteristics of the goods, their environmental friendliness, applications, etc.

3.6. Terms of Reference: if the goods are made to order, managers discuss and clarify the technical assignment.

4. International trade:

4.1. Negotiations with international partners.

4.2. Effective resolution of disputes taking into account the interests of both parties.

4.3. Establishing long-term partnerships to ensure stable supplies.

Each of these areas requires not only the expert knowledge in the relevant field, but also a high level of effective communication skills, understanding of specific terminology and successful negotiation.

For the effective implementation of the educational process, it is necessary to understand the ultimate goal, in this case, the required level of English language proficiency. Our analysis of vacancies focused on foreign economic activity (FEA) was carried out using an Internet service hh.ru, with an emphasis on jobs requiring the foreign language skills.

The results of the study highlight the high demand for specialists with command of the English language regarding foreign economic activity in the Russian labor market, as it is confirmed by the analysis of the last 60 vacancies in this field, relevant for October 2023.

At the beginning of the study, we identified vacancies in the field of foreign economic activity that do not require English proficiency. Out of 60 vacancies reviewed, there is only one (1.67 %) without language proficiency requirement, which is obviously a negligible part of the total number of vacancies examined.

Further, in the context of the remaining 59 vacancies, we assessed the English language proficiency requirements. Out of 59, there are 9 vacancies (15 %) allocated by the command of language at the level of fluency (C1), assuming experience in business negotiations and translation of business documentation in English as well.

The majority of the remaining 50 vacancies (83.33 %) required knowledge of English with at least Intermediate level, with the obligatory condition of skills in business correspondence in English.

In summary, our research findings offer invaluable insights for language educators and curriculum developers designing English language courses for logisticians. The implications of linguistic barriers extend beyond the individual learner, affecting global trade dynamics and the overall efficiency of the logistics sector. The data highlights specific language needs and challenges in the logistics field, providing a foundation for tailoring materials and lesson plans. These results are a crucial resource for enhancing English language education in logistics, fostering industry-relevant language skills for future professionals.

References

Calhoun H. Manager for foreign economic activity (foreign economic activity): tasks, duties, requirements / H. Calhoun. – URL: <https://techconfronts.com/17316262-foreign-economic-activity-manager-foreign-economic-activity-tasks-duties-requirements>(accessed: 25.11.2023).

Chiswick B.R. Occupational Language Requirements and the Value of English in the U.S. Labor Market / B.R. Chiswick, P.W. Miller // SSRN Electronic Journal. – 2007. – P. 36.

Harrison A. Logistics Management and Strategy-5th edition eBook PDF / A. Harrison, R. Van Hoek, H. Skipworth // Pearson Higher Ed. - 2014.

Lieke B. Logistics / B. Lieke // Board of International Research in Design. – 2008. – P. 248-249.

Lowe D. Dictionary of Transport and Logistics / D. Lowe // Kogan Page Publishers. – 2005.

Murphy P. Skill requirements of senior-level logisticians: a longitudinal assessment / P. Murphy, R.F. Poist // Supply Chain Management: An International Journal. – 2007. – Vol. 12. – № 6. – P. 423-431.

Mustaeva G. The role of business English in modern logistics / G. Mustaeva, G. Ataeva // E3S Web of Conferences. – 2023. – Vol. 402. – P. 2.

Tenzer H. Language in International Business: A Review and Agenda for Future Research / H. Tenzer, S. Terjesen, A.-W. Harzing // Management International Review. – 2017. – Vol. 57. – P. 815-854.

Linguodidactics from a post-method perspective

teaching methods, post-method pedagogy, PMP

Since teaching is not just about doing or not doing, it is critical to understand how methods connect ideas and deeds. Foreign language teachers ought to not only possess in-depth language knowledge but also demonstrate the ability to impart that knowledge to students through effective teaching methods in a dynamic environment. This is especially true with EFL classrooms, where instructors practice their teaching ideas with students from diverse cultural backgrounds and experiences in the classroom.

In the process of deep development of pedagogical research, more and more pedagogical methods have been proposed, but the growth of pedagogical methods is gradually entering a bottleneck, and it is becoming increasingly difficult for researchers to come up with methods that are completely different from the previous ones.

Many terms are used to characterize the numerous elements that make up language instruction, including approach, design, methods, practices, principles, procedures, strategies, tactics, techniques, and furthermore.

The term “*approach*” refers to a collection of correlated presumptions that address the nature of language, language learning, and language education. It explains the type of material that will be taught. Conversely, *method* is defined as “a comprehensive strategy for the systematic delivery of language content, all of which are grounded in the chosen approach and do not conflict with one another”. Techniques are the means by which methods are put into practice in the classroom.

Methodology is a crucial concept in language education, encompassing an understanding of language, learning, and teaching theory. It is reflected in curriculum design, textbook preparation, and classroom teaching procedures. Each approach should have specific theoretical principles and classroom practices. However, there are considerable overlaps between their theory and practice, and sometimes seemingly new methods are variations of existing methods, purifying their fundamental similarities with new terms.

For example, some methods that have been in existence for years are the Grammar-Translation Method, the Direct Method, and the Audiolingual Method. As technology evolves, old methods are combined with new technologies. In order to further enhance any of these approaches, they may all be merged with other technologies.

Apart from the traditional method as well as the traditional method informatization, many linguists or other disciplines' researchers have proposed new methods based on the shortcomings of the traditional method, which can

bridge the shortcomings, such as the Total Physical Response (TPR), Suggestopedia, and the Silent Way.

Moreover, based on the communicative features of linguistics, teaching methods for obtaining language competence through communication have been proposed one after another, such as community language learning (CLL), the oral approach, situational language teaching, and communicative language teaching (CLT).

Learning a language is done through materials, and selecting authoritative language resources helps learners acquire authentic language expressions. Therefore, according to this feature, language instructors have developed more teaching methods by different ways of making learning materials accessible to learners, and the researchers have developed more teaching methods: task-based language teaching (TBLT), text-based instruction (TBI), the lexical approach, the natural approach, content-based instruction (CBI), and content and language integrated learning (CLIL), and so on.

However, in light of the fact that real-world learning and teaching situations are so diverse and complex, no single strategy or method can effectively teach or learn languages, according to Kumaravadivelu. As a result, none of those approaches or strategies can produce learning outcomes that are satisfactory. As a result, theorists like Kumaravadivelu started to consider teachers' comprehension of the method in greater detail and recommended looking for an alternative that would enable teachers to plan and shape their instruction by "themselves" rather than by adhering to a variety of artificial principles that are frequently out of touch with their local context.

The continuous effort to harmonize language education ideas and practices is referred to as the "post-methods era" by Kumaravadivelu. According to him, theories concerning techniques and their guiding principles are typically produced by theorists, who view methods as a colonial invention. This causes instructors to become self-marginalized since they absorb inflexible knowledge without taking the local context into account. Because of the method's perceived imperialist nature and the inflexible link between theorist and actual teacher, teaching as a profession is marginalized. A more comprehensive understanding of methodologies in language instruction is needed, as demonstrated by Kumaravadivelu's work.

In order to develop teacher autonomy, post-method pedagogy aims to establish the notion that methods and approaches - as well as their techniques, procedures, and designs - that educators employ in the classroom can still be implemented or applied based on local or contextual circumstances. As the primary decision-makers in the system, teachers are responsible for everything.

Teachers are free to implement any kind of approach or method based on the specific situational contexts in which they find themselves, such as the classroom, local culture, student differences, curriculum, political reasons, etc.

(looking for an alternative approach rather than an alternative method), because post-methods prevent educators from using a single approach as the most effective approach.

Consequently, we may state that post-method refers to the flexible application of a variety of ways to increase teaching efficacy rather than the abandonment of methods. modifying the teaching strategy to fit the needs of the actual teaching setting.

References

Dewey M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective / M. Dewey // International Journal of Applied Linguistics. - 2007. - № 3 (17). - P. 332-354.

Kumaravadivelu B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching / B. Kumaravadivelu // TESOL Quarterly. - 1994. - № 1 (28). - P. 27.

Kumaravadivelu B. Toward a Postmethod Pedagogy / B. Kumaravadivelu // TESOL Quarterly. - 2001. - № 4 (35). - P. 537-560.

Kumaravadivelu B. Understanding language teaching: from method to postmethod / B. Kumaravadivelu. - New York: Routledge, 2006.

Dewe B. Basiswissen Profession Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit. In memoriam Wilfried Ferchhoff / B. Dewe, G. Stüwe. - Weinheim: Beltz Juventa, 2016. - 165 S.

РУССКИЙ ЯЗЫК И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Абу Гриеканех Алиа Салим Эслаим
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 81

Формы обращения к женщинам в Иордании

*формы обращения, арабские женщины, культура, уважение,
вежливость*

Формы обращения играют важную роль в арабском обществе, где уважение и вежливость имеют большое значение.

В общении внутри традиционного общества важную функцию установления адекватного контакта играет обращение, которое, в свою очередь, в зависимости от ситуации, статуса, степени родства, может подразделяться на несколько видов.

Целью данной статьи является рассмотрение каждого из этих видов с их характерными чертами и свойствами.

Обращения к женщинам среди жителей арабоязычных стран имеют различные формы, которые отражают социальные отношения в сообществе.

Формы обращения - это хорошо разработанная семантическая область, включающая местоимения, родственные слова, титулы, личные имена, прозвища и другие уникальные лексические категории.

Обращение к женщинам с соответствующими титулами и формами уважения является неотъемлемым аспектом общения, отражающим культурные нормы и ценности. Использование форм обращения к женщинам в арабском мире варьируется в зависимости от их возраста, степени знакомства и социального контекста.

Обращение к женщинам включает в себя различные формы. Например, использование академических титулов, таких как «*أستاذة-устаза*» для профессора, «*دكتوره* - доктор», «*مهندسة* - мухандиса» для инженера и «*سستر* - сестер» для медсестры. Также распространены термины уважения, как «*عزيزتي* - азизати» (моя дорогая), вежливые выражения, такие как «*لو سمحتي* - лау самахти» (извините меня) в случае, если вы не знаете ее должность.

Подобного рода титулы используются для того, чтобы показать уважение к женщинам на их рабочем месте. Следует отметить, что можно при обращении использовать конструкцию титул + имя, например *доктор Фатима*.

Кроме того, в обществе широко используется обращение «умм + имя сына/дочери - *أم + اسم البنت أو الولد*», например, «умм Мохаммад - мать Мухаммада» и т. д. Данная форма используется в отношении к пожилым людям, родственникам, соседям и даже близким коллегам на работе. Она

выражает уважение, любовь и может использоваться даже по отношению к королевам и принцессам. Например, в Иордании к королеве Рании аль-Абдулле обращаются как «умм Хусейн – мама Хусейна».

Официальные титулы следующие: мадам / сайида / мисс / ситт / сабия. К примеру, «мадам Фатима - مدام فاطمة» - только для замужних женщин, «ситт Хайя ست هيا», или «ситт - ستي» используются в том случае, если вы не знаете имени той, к кому вы обращаетесь. Нужно заметить, что слово «сайида - سييدة» широко используется также в официальных документах или государственных учреждениях.

При обращении к женщинам-учителям в Иордании необходимо к слову «мисс» добавить имя: «мисс Фатима - ميس فاطمة». Слово «сабия - صبية» используется при обращении к девушкам, что в переводе с арабского означает «девушка», в то время как использование литературного слова «бинт - девочка, девушка» считается неуважительным.

Кроме вышеперечисленных, существуют термины, которые непосредственно относятся к профессиональным: «аль-мудира - المديرة» для директора и «аль замила - الزميلة» для коллеги. Использование последних предполагает уважительное отношение к представительницам прекрасной половины человечества.

Использование имен, терминов родства, таких как «аммати - عمتي»), «халати - خالتي» (моя тетя) имеет широкое хождение в традиционных семьях. Рядом с такими терминами можно произнести и имя женщины, но обычно для краткости речи они употребляются по отдельности. Однако в данном случае, тем более при обращении к родственнице старшей по возрасту, использование только ее имени неуместно. Соответственно, если обращающийся имеет близкие родственные связи к женщине, то называть ее «мадам», «сайида» или «ситт» считается в традиционном арабском обществе неприличным.

Важно отметить, неоднократное произношение рассмотренных выше обращений при разговоре, в особенности если речь идет об официальных ситуациях, свидетельствует о добрых и почтительных чувствах к собеседнику, о внимании и уважении к его персоне.

Таким образом, использование соответствующих форм обращения помогает создать уважительное и дружелюбное общение к женщинам в арабском мире и позволяет избежать неловкости и непонимания.

Литература

Farghal M. Kin terms and titles of address as relational social honorifics in Jordanian Arabic / M. Farghal, A. Shakir // Anthropological Linguistics, 1994. – P. 240-253.

Keshavarz M.H. The role of social context, intimacy, and distance in the choice of forms of address / M.H. Keshavarz // International Journal of the Sociology of Language. – 2001. – № 148. – P. 5-18.

Parkinson D.B. Constructing the social context of communication: Terms of address in Egyptian Arabic / D.B. Parkinson // Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2015. – P. 239.

Yousef H.S. A Sociolinguistic Study of the Terms of Address in Businesses in Jordanian Arabic / H.S. Yousef. – دراسة لغوية اجتماعية لعبارات المخاطبة في , دوائر الأعمال في اللهجة الأردنية. // Doctoral dissertation, Yarmouk University, 2012.

Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении китайских магистрантов языку специальности

*русский язык, лингвокультурологическая компетенция,
культуроведческий подход, направления культуроведческого подхода
обучения, лингвистическая семантика,
причинно-следственные отношения*

Лингвокультурологическая компетенция, являясь одной из базовых компетенций речевого взаимодействия во всех сферах деятельности, транслируется прежде всего через язык, посредством которого человек осуществляет также свои профессиональные устремления, демонстрируя сформированность коммуникативных умений и навыков личности в целом.

Лингвокультурологическая компетенция, представляющая собой «совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное речевое общение во всех основных сферах человеческой деятельности» [Сковородников, Копнина, 2014: 225], предполагает осознание изучаемого языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и истории народа, освоение культуры межнационального общения; способность объяснять значения слов с национально-культурным компонентом. Использование вышеуказанных средств при обучении китайских магистрантов языку специальности позволит им ознакомиться с лексико-семантическими особенностями русского языка, что будет способствовать употреблению национально-культурных элементов в речи.

Отметим, что культуроведческий подход основан на принципах речевой направленности, личностной ориентации и коллективного взаимодействия.

Культуроведческий подход обучения русскому языку как языку специальности предполагает изучение национально-культурной лексики в контексте русской культуры и в контексте диалога культур.

Первое направление - изучение русского языка в контексте национальной культуры - ориентировано на внедрение национально-культурной лексики в программу обучения русскому языку иностранных магистрантов, которая включает:

- «1) высказывания ведущих лингвистов и знаменитых русских писателей;
- 2) внеязыковой материал;
- 3) тексты с национально-культурными элементами и языковыми единицами;

4) стереотипы речевого поведения и речевой этикет, отражающий традиции, быт и культуру русского народа» [Быстрова 2004: 19].

Второе направление - изучение русского языка в контексте диалога культур - основывается на сопоставительном методе обучения, который предполагает изучение русского языка посредством сопоставления с родным. Данное направление ориентировано на изучение лексико-семантических особенностей языка, языковой картины мира. При реализации сопоставительного метода обучения магистранты выявляют национально-культурные черты в русском языке, особенности употребления лексики, что способствует углубленному изучению культуры самого народа.

В процессе изучения лексико-семантических особенностей языка, языковой картины мира серьезное внимание уделяется изучению логико-смысловых категорий (времени, места, цели, причины, следствия и т. д.), а также изучению системных связей внутри лексико-семантических групп. Так, например, внимание, проявляемое к исследованию лингвистического выражения категорий причины и следствия, объясняется прежде всего тем, что они, категории, играют важную роль в научном познании действительности. «Следствие, произведенное некоторой причиной, само становится причиной и порождает новое следствие и т. д., это и есть причинно-следственная связь или то, что можно также назвать причинным рядом или причинной цепью» [Начала 2006]. Из вышесказанного можно сделать вывод, что компетенция устанавливать и объяснять причинно-следственные связи составляет важнейший компонент учебно-логических умений и является одной из ключевых в умении исследовать.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей функционирования причинно-следственных конструкций при совершенствовании культурно-речевой компетенции иностранных магистрантов с учетом разновидностей причины осуществления действия, а также их употребления в определенном стиле речи. Представляется актуальным выявление лексико-семантических особенностей использования сложной и богатой тонкими смысловыми и стилистическими оттенками предположно-падежных конструкций, выражающих причинные отношения, а также их активизация в профессионально-ориентированной речи китайских магистрантов при объяснении причинно-следственных связей между событиями, явлениями действительности и фактами.

Таким образом, обучение будущей профессиональной деятельности включает две обязательные составляющие, связанные с уровнем развития когнитивных способностей магистрантов и уровнем их языковой подготовки. Лингвистические знания, являясь основой выработки речевых навыков и умений, формируют и развивают определенные компетенции, в числе которых такие важные когнитивные умения как способность понимать, самостоятельно мыслить, правильно излагать свои мысли. При активизации в речи магистрантов средств выражения каузальных отношений следует обращать их внимание в том числе и на умение правильно строить текст и ССЦ, что в итоге положительно повлияет на

развитие и качество речевой деятельности, на совершенствование коммуникативной, а значит и культурно-речевой компетенций.

В современных условиях в ходе профессиональной подготовки иностранных магистрантов активно применяются новые приемы и современные образовательные технологии обучения русскому языку, которые наряду с использованием национально-маркированных языковых единиц и национально-культурных компонентов развивают аналитические способности обучаемых для дальнейшей научной и управленческой карьеры, а также способствуют развитию их коммуникативной и культуроведческой компетенции.

Литература

Быстрова Е.А. Культуроведческая функция русского языка в системе его преподавания / Е.А. Быстрова. - М.: Дрофа, 2004 - 342 с.

Всеволодова М.В. Средства связи, участвующие в выражении причинно-следственных отношений, в рамках функционально-коммуникативного описания языка (корпус средств и актуальное членение) / М.В. Всеволодова // Вестник Московского Университета. - М.: Филология, 2001. - № 6 - С. 9-16.

Начала современного естествознания. Тезаурус. / В.Н. Савченко, В.П. Смагин. - Ростов-на-Дону, 2006 // Словари и энциклопедии на Академике. - URL: <https://estestvoznanie.academic.ru/1004> (дата обращения: 25.10.2023).

Сковородников А.П. Культурно-речевая компетенция / Эффективное речевое общение (базовые компетенции). Словарь-справочник / А.П. Сковородников, Г.А. Копнина; Под редакцией А.П. Сковородникова. - Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. - С. 225-226. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24493285> (дата обращения: 25.10.2023).

**Лингвистическая пропедевтика профессиональной деятельности
иностраннных студентов-медиков на примере изучения темы
«Как вы себя чувствуете?»: из опыта работы**

*медицинская и общеупотребительная лексика, подъязык медицины,
профессиональная речь, русский язык как иностранный, этикет*

В большинстве медицинских вузов Российской Федерации обучение индийских студентов осуществляется на английском языке, но в их учебные планы в соответствии с требованиями ФГОС входит дисциплина «Русский язык как иностранный» или «Иностранный язык (русский)». Основной целью такой дисциплины является подготовка к профессиональной деятельности, то есть обучение языку специальности. На начальном этапе, безусловно, студенты получают минимум знаний для осуществления общения в повседневно-бытовой сфере, но формирование навыков профессиональной коммуникации все-таки стоит на первом месте.

Медицинское образование предполагает получение знаний и развитие умений не только во время занятий в вузе, но и в ходе прохождения практики в больницах и других учреждениях здравоохранения нашей страны. Студенты изучают как язык медицинской науки, так и общеупотребительную и разговорную лексику, необходимую для ведения диалога с русскоговорящими пациентами.

В Смоленском государственном медицинском университете (далее – СГМУ) иностранные студенты начинают изучать язык медицинской науки на занятиях по русскому языку на втором курсе во втором семестре, но подготовка ведется уже с первого курса в рамках тем «Здоровье», «Здоровый образ жизни», «Самочувствие».

Существует много пособий, направленных на формирование у иностранных студентов-медиков навыков профессиональной речи, подготовку их к устному общению с больными, к записи субъективных и объективных данных о больном в медицинскую карту стационарного больного, например пособия В.Н. Дьяковой [Дьякова Диалог 2014; Дьякова Подготовка 2014].

В данной статье хотим представить фрагмент пособия «Введение в специальность», разработанного на кафедре лингвистики СГМУ для студентов второго курса. Он соответствует теме урока «Как вы себя чувствуете?» и рассчитан на 4 часа. Его основная цель – развитие устной разговорной речи, введение общеупотребительной и медицинской лексики.

Содержанием урока является следующее языковое наполнение: лексические единицы: слова, называющие части тела, органы, болезни

(простуда, грипп) и их симптомы; глаголы (*чувствовать, болеть, жаловаться*); речевые модели (*у кого болит что, кто болеет чем*), и грамматический материал: спряжение глаголов 1 группы, окончания существительных, прилагательных и местоимений в форме родительного и творительного падежа.

Организационная сторона урока направлена на реализацию обучающей, развивающей и воспитательной целей. Обучающая цель на данном занятии заключается в развитии навыков говорения и письма на заданную тему, развитии навыков устной диалогической речи в рамках темы и навыков речевого оформления письменного сообщения о пропуске занятия по болезни, адресованного преподавателю. Воспитательная цель – формирование представлений об этикете письменного и устного общения с собеседниками, особенно с преподавателем. Отобранный речевой материал урока способствует, на наш взгляд, реализации развивающей цели – развивать интерес к дисциплине; учить анализировать ответы товарищей, выделять в их речи главную информацию.

Начать занятие целесообразно с актуализации ранее изученной лексики: части тела человека. Провести этот этап урока можно в игровой форме – по детским карточкам с изображением различных частей тела: *«Возьми карточку и назови то, что на ней нарисовано»* или *«Возьми карточку, назови часть тела по-английски, а группа должна дать русский перевод»*, *«Возьми карточку и опиши, что видишь на ней, не называя слово»*.

Далее после повторения изученной лексики необходимо перейти к новому материалу занятия с помощью перевода новых слов на английский язык, которым владеют все индийские студенты как вторым государственным языком своей страны.

Следующее задание *«Читайте вопрос и называйте слово-ответ, используйте слова для справок»* позволяет актуализировать введенные лексические единицы.

Затем предлагается работа с речевыми моделями занятия: *На что жалуетесь? Что Вас беспокоит? Как Ваше (твое) здоровье? Как Вы себя чувствуете? Как ты себя чувствуешь? У меня болит/ болят ...*

Необходимо вспомнить и грамматический материал: спряжение глаголов *чувствовать, болеть* (обратить внимание на конструкцию: *У кого что болит (болят)*); окончания существительных в родительном падеже (для отработки модели: *У кого болит что*), в винительном падеже (для отработки модели: *Кто жалуется на что*). Закрепление происходит в процессе выполнения подстановочных и трансформационных упражнений.

С целью контроля усвоения речевых моделей следует выполнить тест на соотнесение вопросных и ответных реплик, который также можно перевести в электронную форму, если позволяет оборудование учебного кабинета.

На следующем этапе целесообразно обратить внимание на письменную речь студентов. Написание сообщения преподавателю с извинением за отсутствие на занятии по причине болезни требует не только знания грамматических и орфографических норм, но и правил русского этикета. При выполнении письменных заданий на отработку навыка написания сообщения в рамках официально-делового стиля речи необходимо дать образцы sms-переписки преподавателя-студента. Следует прокомментировать особенности этикетных формул привлечения внимания собеседника в русском языке – использование двучленной формулы обращения по имени и отчеству. Для индийских студентов очень непривычна эта формула, трудно заставить их отказаться от обращения *мам* или *Мария-мам*. Необходимо настаивать, что в России обращение по имени-отчеству – показатель уважительного, вежливого отношения к собеседнику, и в официальной обстановке эта форма является единственно приемлемой.

Далее предлагается выполнение коммуникативных заданий, обеспечивающих применение изученного лексико-грамматического материала в устной речи. Методисты отмечают, что подъязык медицины по сравнению с подъязыками других наук находится под большим влиянием устной, профессионально-разговорной речи, поскольку «в основе медицинской практики лежит «живое» общение с пациентом» [Седова 2015: 38]. При этом диалог врача с пациентом направлен на сбор анамнеза с целью постановки диагноза. Студент-медик должен уметь запрашивать информацию о причинах обращения к врачу, о локализации и характере боли, о ранее перенесенных заболеваниях, о предыдущем лечении, о наследственных факторах и др. Подготовка к этому общению может осуществляться и в обычном повседневном диалоге на русском языке с друзьями. В связи с этим на следующем этапе занятия предлагается работа с диалогами: сначала чтение и извлечение информации о заболеваниях собеседников, затем восстановление пропущенных реплик предлагаемых диалогов.

Также в ходе работы с диалогами развиваются навыки аудирования, так как они тесно связаны с обучением диалогической речи. Будущий врач должен понимать реплики пациента, производить содержательно-оценочную переработку текста, адекватно реагировать на услышанное, стимулировать говорящего к продолжению диалога.

Контроль усвоения лексического и грамматического материала осуществляется при выполнении теста, который можно провести как в печатном, так и в электронном формате.

Для дальнейшей отработки темы в рамках самостоятельной работы предусматривается просмотр обучающего видео с платформы Youtube или Rutube для пополнения словарного запаса студентов, знакомства с новыми фразами по теме «Самочувствие», кроме того, для формирования лингвокультурологического фона иностранцев – знакомству с пого-

ворками о здоровье. В процессе работы с русскими идиомами, соотнесению их с английскими или хинди вариантами формируется представление о русской национальной культуре, менталитете нашего народа.

Таким образом, на наш взгляд, несложная общеупотребительная лексика с включением небольшого количества профессионального медицинского материала, отработка уже известных грамматических категорий, привлечение актуальных жанров устной (диалог с другом) и письменной речи (сообщение), использование игровых и тестовых технологий способствует «мягкому» введению иностранных студентов-медиков в профессию.

Литература

Дьякова В.Н. Диалог врача с больным: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков / В.Н. Дьякова; 6-е изд. - СПб.: Златоуст, 2014. - 228 с.

Дьякова В.Н. Подготовка к клинической практике: пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков / В.Н. Дьякова; 6-е изд. - СПб.: Златоуст, 2014. - 308 с.

Ибрагимова Л.Г. Преподавание РКИ в медицинском вузе на II курсе) / Л.Г. Ибрагимова, Р.М. Светлова // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 12-3. - С. 594-598.

Седова П.В. Русский язык как средство профессиональной коммуникации иностранного студента-медика / Седова П.В. // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2015. - № 5 (9). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-sredstvo-professionalnoy-kommunikatsii-inostrannogo-studenta-medika> (дата обращения: 10.09.2023).

Лингвострановедческий потенциал текстов для чтения при обучении русскому языку как иностранному

*русский язык как иностранный, лингвострановедение, чтение,
языковые единицы*

В процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) необходимо формировать лингвострановедческую компетенцию студентов как часть более глобальной – межкультурной. Развитие данной компетенции «позволяет знакомить иностранных учащихся с историей, культурой и современной действительностью России посредством русского языка и в процессе его изучения» [Агеева 1999: 111].

Лингвострановедческие материалы представляют собой синтезированный учебный материал, содержащий информацию о стране изучаемого языка, образе жизни его носителей, истории, культуре и т. д.

Основная задача лингвострановедения – формирование коммуникативной компетенции в межкультурной коммуникативной деятельности. На продвинутом этапе это происходит посредством работы с аутентичными текстами, созданными для носителей языка.

Научная новизна данной статьи заключается в предложении комплексного подхода к анализу лингвострановедческого потенциала языковых единиц с национально-специфическим содержанием в текстах для чтения при обучении русскому языку как иностранному. Кроме того, в статье разработаны методические рекомендации по использованию лингвострановедческого потенциала этих единиц в процессе обучения. Это означает, что авторы предлагают новый и целостный подход к изучению языка, который не только учитывает грамматические и лексические аспекты, но также обращает внимание на культурные и национальные особенности, что может значительно обогатить и улучшить процесс обучения русскому языку как иностранному.

Методами исследования, использованными в данной работе, являются аналитический и классификационный.

Одним из важнейших аспектов обучения и развития навыков межкультурной коммуникации в обучении РКИ является чтение. Чтение лингвострановедческих текстов занимает важное место в процессе обучения РКИ. Такие тексты включают языковые и речевые единицы, которые отражают многообразие и обилие российской культуры. При изучении лингвострановедческого потенциала этих единиц необходимо использовать комплексный подход, учитывающий их форму, значение и применение в разных контекстах.

Языковые единицы играют основополагающую роль в формировании лингвострановедческой компетенции иностранных обучающихся. Они важны для понимания своеобразия русской культуры и миропонимания. Кроме того, языковые единицы также помогают расширить словарный фонд и развить навыки чтения. Но для успешного понимания и применения языковых единиц надо узнать их значение, особенности использования и ассоциации, связанные с этими словами.

В рамках нашего исследования предлагаем следующую типологию языковых единиц, значимую для развития лингвострановедческой компетенции.

1) Реалии - слова и словосочетания, обозначающие предметы или явления, которые характерны для русской культуры или имеют особое значение.

2) Историзмы - слова и сочетания слов, относящиеся к ушедшей эпохе в истории России или утратившие свое первоначальное значение.

3) Этнонимы - слова и фразы, называющие народы, нации, этнические группы, проживающие в России или имеющие исторические связи с Россией.

4) Топонимы - слова и словосочетания, обозначающие географические объекты, связанные с Россией, или имеющие для нее важное значение.

5) Антропонимы - это собственные имена людей, связанных с русской культурой или историей.

6) Фразеологизмы - устойчивые сочетания слов или предложений, имеющие переносное значение и отражающие характер или менталитет русского народа.

Также необходимо учитывать, что взаимовлияние различного уровня языковых единиц в системе текста определяется не только лингвистическими факторами, но и экстралингвистическими: положением общения, коммуникативными целями и задачами, индивидуальной спецификой говорящего и слушающего.

Таким образом, для иностранных студентов, изучающих русский язык в стране его носителей, языковые единицы с национальными особенностями имеют важное значение, так как они являются «трансляторами» национальных традиций и российского менталитета. Они способствуют лучшему усвоению языка, расширению кругозора, повышению культурной грамотности, улучшению коммуникации и устранению языковых барьеров.

Известны два основных способа передачи лингвострановедческой информации обучающимся - тематический и филологический.

Тематический способ включает представление ключевой информации о стране, язык которой изучается, через ряд наиболее значимых и актуальных тем в виде текстового материала, лекционных занятий, мультимедийных презентаций и так далее. К примеру, в рамках этого способа

выделяются тематические блоки, посвященные истории, географии, политической системе, экономике и культурным особенностям. В каждом блоке представлены важнейшие сведения, включая ключевые факты, даты, имена, концепции и термины, относящиеся к объекту изучения.

При применении тематического способа в выборе материалов для чтения преподаватель должен особое внимание уделять информации, связанной с географией, историей и культурой изучаемой страны.

Тематический способ изучения языка в рамках лингвострановедения – один из самых распространенных и традиционных в методике обучения иностранным языкам (в том числе и РКИ). Он обладает рядом преимуществ и недостатков, которые следует учитывать при планировании и проведении уроков иностранного языка. Также предполагается применение различных форм обучения, тренировки конкретных языковых и речевых компетенций, а также использование разнообразных методов оценки в процессе работы с тематическими разделами культурологии страны изучаемого языка.

Другой – филологический способ – заключается в извлечении информации для лингвострановедческих исследований из структуры самого иностранного языка – слов, фраз, предложений, текстовых фрагментов и полных текстов, при этом, как правило, используются аутентичные иноязычные произведения, такие как художественные тексты, новостные сообщения и т. д.

Таким образом, для эффективного использования лингвострановедческих возможностей текстов с национальным колоритом в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо применять разнообразные формы и методы работы.

Как уже было указано, комбинирование различных подходов в лингвострановедении способствует более глубокому усвоению межкультурной компетентности студентами, усиливает их интерес к изучению русского языка и его культурного контекста, а также способствует развитию коммуникативных умений и критического мышления. Эти методики обучения подчеркивают значимость тщательного выбора и анализа чтения текстов, а также определение соответствующих способов представления лингвострановедческого материала, что соотносится с целями и задачами обучения.

Литература

Агеева Ю.В. Местное страноведение как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка как иностранного / Ю.В. Агеева // Лингвострановедческий аспект преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. – Вып. 3. – Казань: КГПУ, 1999. – 170 с.

Ван Нин. Страноведческий потенциал текстов для чтения при обучении русскому языку как иностранному (базовый уровень) / Нин Ван //

Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, филол. фак-т. - Казань, 2023. - 81 с.

Путачева А.В. Использование активного и пассивного залогов английского глагола в выступлениях Б. Обамы и факторы, определяющие выбор данных языковых элементов / А.В. Путачева // Научная и техническая информация в планировании и осуществлении научных исследований и реализации проектов - Вып.5. - Варшава, 2014. - С. 71-76.

Рубинштейн С.Л. Задачи и мотивы деятельности / С.Л. Рубинштейн - М.: Р. Валент, 2017. - 173 с.

Применение когнитивного подхода обучения на занятиях по русскому языку как иностранному

*русский язык, когнитивный подход к обучению, эффективные стороны
применения когнитивного метода*

В настоящее время активное внедрение когнитивных и коммуникативных технологий является актуальной проблемой в процессе изучения иностранных языков. Коммуникативно-ориентированные курсы включают в себя системы, которые формируют конкретные знания, навыки и умения и предоставляют студентам возможность сформировать конкретные способности.

Используя когнитивный подход в обучении языкам, мы можем не только опираться на индивидуальные особенности учащихся, но и применять различные стратегии для овладения языками.

Когнитивный метод относится к процессу обучения, в котором преподаватель фокусирует свое внимание на учащемся в сочетании с когнитивными характеристиками учащегося, чтобы в полной мере использовать его способности. Формирование потенциального словаря студентов и развитие их речи основаны на когнитивной методике и предполагают обучение языку с использованием соответствующих теорий когнитивной лингвистики.

Когнитивный метод – это метод обучения, основанный на когнитивных законах человека, который направлен на повышение уровня владения иностранным языком, направляя студентов к активному изучению языковых явлений, помогая им овладеть языковыми нормами. В преподавании русского языка когнитивная методика может использоваться во многих аспектах, таких как запоминание слов, изучение грамматики, чтение и письмо. Рассмотрим наиболее эффективные стороны применения когнитивного метода обучения русскому языку как иностранному.

Во-первых, когнитивный метод обучения может быть использован для запоминания слов. Традиционный метод запоминания слов, как правило, позволяет студентам заучивать слова наизусть, но такой способ работы может легко вызвать у студентов усталость и сопротивление. Методы когнитивного обучения помогают студентам понять сущность слов, направляя их на анализ состава, значения и использования слов, чтобы они могли легко и эффективно запоминать слова.

Во-вторых, когнитивный метод обучения может быть использован для изучения грамматики. Традиционное преподавание грамматики

обычно состоит в том, чтобы преподаватели объясняли правила грамматики, а затем заставляли студентов читать и заучивать правила. Этот метод также вызывает у студентов чувство сопротивления и усталости от обучения и не способствует повышению мотивации и эффективности обучения, а также снижает интерес ко многим знаниям и обращению к различным точкам знаний.

Когнитивные же законы обучения, направляя студентов к анализу природы грамматических правил, помогают им понять значение и использование грамматических правил, тем самым облегчая эффективное освоение соответствующих грамматических явлений.

В-третьих, когнитивные методы обучения могут быть использованы в процессе обучения чтению и письму, при котором студенты активно изучают языковые явления и требуется активное участие студентов в данной работе. Вместо того, чтобы часто фокусироваться на работе преподавателей, как это делается при обращении к традиционным методам обучения, больше внимания уделяется взаимодействию между преподавателями и студентами. Преподаватели могут помочь студентам понять сущность читаемого текста, например статьи по специальности, направляя их внимание к анализу структуры, темы, деталей усваиваемой информации и т. д., тем самым улучшая навыки чтения и письма студентов.

Наконец, когнитивный метод обучения может быть использован для расширения словарного запаса студентов при обучении лексике и развитию речи. Традиционное обучение лексике, как правило, заключается в том, что преподаватель объясняет смысл и использование слов в аудитории, а затем рекомендует студентам работать со словарями и формулирует внеаудиторное задание в виде обратного слова. Методы когнитивного обучения помогают студентам легко и эффективно овладеть соответствующими терминами, которые будут необходимы в профессиональной деятельности.

Примеры из практики.

I. Упражнения на развитие лексической памяти и на создание когнитивного слова.

Прочитайте слова, обращая внимание на их правописание. Напишите значения указанных слов:

1. Работа - Рабочий - Работать
2. Знать - Узнать - Знак

II. Упражнения на развитие лингвокреативного мышления.

Прочитайте предложения с однокоренными словами и обратите внимание на их перевод:

1. У меня есть работа.
2. Я - рабочий.

III. Упражнения на прогнозирование слов и словосочетаний.

1. Найдите окончание пословиц.

2. Прочитайте заголовки некоторых статей и скажите, о чем может идти речь в этих статьях.

IV. Упражнения на кодирование лексического материала.

1. Внимательно изучите план города и найдите в нем автозаправочные станции.

2. Прослушайте слова по теме, подберите к ним зрительные образы, приведенные на картинках.

Психологические исследования и практика обучения показывают, что обучение является успешным, когда мозг строит свою собственную психологическую структуру, и что обучение блокируется, когда готовые структуры навязываются мозгу. Поэтому необходимо содействовать появлению и развитию языковых знаний, а не навязывать их. Это также связано с необходимостью общения и самовыражения. Поэтому лучше всего создать этот спрос и стимулировать интерес студентов к обучению, потому как процесс изучения языка должен быть процессом открытия языка, процессом исследований и экспериментов.

Расширение интеллектуального поля учебных задач на уроках русского языка

*преподавание русского языка, учебная задача,
коммуникативная установка, русский язык*

В современной методической и педагогической литературе существует несколько определений термина «учебная задача».

Так, Л.Л. Гурова и Л.М. Фридман трактуют данный термин как объективно заданное или сформулированное в словесной или знаковой форме отношение между условиями, характеризующимися как «известное», и тем, что требуется найти, характеризующимся как «искомое» [Гурова 1976: 51; Фридман, Турецкий 1989: 40].

А.Н. Леонтьев считает, что учебная задача - это ситуация, требующая от субъекта некоторого действия [Леонтьев 1983: 39].

По мнению Д. Толингеровой, учебная задача - это интеллектуальное пространство, которое определяет непосредственно и решение самой задачи [Толингерова 1977: 157].

Регулярно педагоги оказываются в ситуации, когда их учебный процесс не достигает намеченных целей. И это происходит не из-за недостатка умений у учащихся или их неподготовленности, а вследствие недостаточной стимуляции со стороны системы учебных задач. Действительно, для удержания ученика на определенном уровне когнитивной активности задачи должны не только поддерживать эту активность, но и управлять ею, способствуя ее развитию. Необходимо отметить, что развитие абстрактного мышления ученика маловероятно, если ему не будут предлагаться задачи, требующие его применения.

Расширить интеллектуальное поле учебной задачи на уроках русского языка можно через применение правильных коммуникативных установок, предваряющих непосредственно текст задачи. При формулировании такой установки важно придерживаться следующих критериев:

- 1) учтены интересы учащихся;
- 2) имеется эмоциональная окраска;
- 3) обеспечена коммуникация;
- 4) учтены возрастные и учебные возможности учащихся;
- 5) расположение в зоне ближайшего развития.

Большие возможности для расширения интеллектуального поля учебных задач предоставляют уроки развития речи, поскольку они направлены на формирование метапредметных навыков учащихся. Так,

в разделе «Функционально-смысловые типы речи» целесообразно использовать следующие коммуникативные установки перед написанием сочинений.

- Расскажи о своем самом интересном дне в формате поста для социальной сети. Добавь такие детали описания, чтобы твой собеседник смог пересказать свой текст.

- Исправь монолог-рассуждение таким образом, чтобы твой одноклассник смог понять его структуру.

- Докажи свою точку зрения, опираясь на собственный жизненный опыт. Используй вопросительные предложения, чтобы привлечь аудиторию к включению в диалог.

Расширение интеллектуального поля учебных задач также происходит через систему установок, где каждая следующая установка предполагает более совершенный навык владения информацией. Так, при изучении материала из раздела «Морфология» рекомендуется составить на основе лингвистического текста следующие варианты заданий.

- Укажи, какие термины ты встретил в тексте. Какой признак является главным в определении терминов? Приведи свои примеры терминов из этого же раздела лингвистики.

- Как связан термин, использующийся в тексте, с другими терминами из этого раздела? Найди в тексте подтверждающие примеры.

- Найдите имена существительные в тексте. Составьте с ними предложения так, чтобы существительные были в другом падеже.

Как показывает практика, одними из самых сложных учебных задач оказываются для учащихся задачи, связанные с оценкой своей деятельности и рефлексией. В этом случае ученик оценивает утверждения с помощью критериев. Эти критерии формулируются учеником самостоятельно, в коллективе или с помощью учителя. Главная цель – оценить логику построения материала, проверить точность выводов и аргументировать свою точку зрения. В этом случае рекомендуются следующие коммуникативные установки для создания таких учебных задач.

- Оцените свой уровень владения лексическими средствами выразительности.

- Аргументированно докажите точку зрения ученых о том, что имена существительные показывают статичную картину.

- Обсудите в парах ваши мнения о роли прилагательных в вашей жизни.

Предложенные коммуникативные установки направлены на расширение интеллектуального поля учебных задач с целью поддержания познавательной активности учащихся, а следовательно, ее устойчивого развития.

Литература

Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач / Л.Л. Гурова. - Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1976. - 327 с.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев // Леонтьев А.Н. Собр. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. - 391 с.

Толлингерова Д. К психолого-педагогической теории учебных задач / Д. Толлингерова // Социалистическая школа. - 1977. - № 4. - С. 156-160.

Фридман Л.М. Как научиться решать задачи: книга для учащихся / Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий. - М.: Просвещение, 1989. - 191 с.

**Возможности межъязыковых лексических параллелей
при обучении лексике на занятиях по русскому языку
как иностранному**

*лексический минимум по РКИ, лексические параллели,
этапы работы с лексикой*

Начиная изучать русский язык как иностранный (РКИ), учащиеся слушают, произносят, пытаются записать и прочитать буквы и звуки в русских словах, и важно то, что эти слова имеют план выражения и план содержания, а не просто являются бессмысленным комплексом звуков или букв. Другими словами, уже во вводно-фонетическом курсе происходит знакомство с лексикой русского языка. Без овладения словарным составом невозможно понимание речи людей, а также выражение мысли самих иностранных учащихся, в связи с этим именно лексика занимает важное место в системе обучения РКИ.

По мнению методистов, формирование и развитие лексических навыков осуществимо лишь при поэтапном построении процесса обучения лексике русского языка: этап представления лексической единицы, этап ее семантизации, этапы формирования и совершенствования лексического навыка, при этом важно учитывать ряд методических принципов [Щукин, 2023: 98-106].

1. На первом этапе учащиеся знакомятся со звуковым оформлением лексической единицы (согласно принципу устного опережения), затем видят слово на доске, далее читают и записывают его. Слово может вводиться изолированно либо в контексте, однако на начальном этапе обучения у учащихся еще отсутствует широкий лексический запас, поэтому здесь нужно учитывать уровень владения языком.

2. Далее происходит объяснение значения слова, или его семантизация. На начальном этапе обучения способы семантизации должны быть простыми, чтобы слова были понятны учащимся: перевод, наглядность (согласно принципу наглядности), использование антонимов. На среднем этапе возможно толкование значения слова, объяснение слов через синонимы или контекст, а на продвинутом сюда добавляются словообразовательные приемы.

3. Следующий этап обучения связан с формированием лексического навыка, здесь используются подготовительные (или тренировочные) упражнения, показывающие способы применения изучаемого слова.

4. На заключительном этапе происходит совершенствование лексического навыка, которое достигается способностью использования слова

в различных ситуациях общения (согласно принципу коммуникативности). В учебных целях для этого применяются так называемые условно-речевые упражнения. В реальных же условиях коммуникации – речевые. Для того чтобы совершенствовать лексические навыки, нужны подлинно коммуникативные упражнения, то есть студенты должны говорить, слушать, читать и писать.

Уже на этапе представления новой лексики важно учитывать внешне сходные лексемы в двух языках (изучаемом и родном) и обращать внимание учащихся на возможные лексико-грамматические различия этих лексем.

Рассмотрим ситуации, требующие более подробного изучения. Первая связана с тем, что значения слов в родном и изучаемом языках могут совпадать. В таком случае речь идет о полных межъязыковых лексических параллелях [Дубичинский 1995: 105]. Вторая ситуация может возникнуть при условии несовпадения значений. Значит, мы имеем дело с ложными лексическими параллелями. И третий вариант – это частичное совпадение значений в двух языках, другими словами, перед нами неполные лексические параллели.

Сперва может показаться, что перечисленные языковые явления (особенно две последние группы) вызывают трудности у иностранных учащихся, но это не всегда так. Действительно, есть вероятность переноса речевых навыков из родного языка (или языка-посредника) в русскую речь, однако мы предлагаем использовать положительные стороны этого переноса и считаем учет родного языка полезным, поскольку этот принцип обеспечивает сознательный путь овладения иноязычной лексикой [Весманова, Габдреева 2022: 175].

Приведем примеры перечисленных выше параллелей на материале тематической группы «Искусство, живопись», входящей в лексический минимум Первого сертификационного уровня владения языком [Лексический 2013: 169] (табл. 1).

Таблица 1

Лексические параллели в тематической группе «Искусство, живопись», лексический минимум В1

Русский язык	Английский язык
художник	*artist (в русском языке есть *артист)
*мастер (живописи)	expert (в английском языке есть *master)
#портрет	#portrait
#фотография	photo (в английском языке есть #photography)

Так, русское слово «артист» переводится на английский как ‘actor’ [Мюллер 2007: 679], а в английском языке master – ‘хозяин, магистер’ [Мюллер 2007: 367]. У английского portrait есть значение ‘изображение’ [Мюллер 2007: 458], а у слова photography – ‘фотографирование’ [Мюллер 2007: 444]. Из таблицы 1 понятно, что слова, выделенные знаком * (звездочка), являются ложными лексическими параллелями, а # (решетка) – неполными.

Мы предлагаем пояснять значения подобных слов с помощью толкования (табл. 2).

Таблица 2

Семантизация лексических параллелей, входящих в тематическую группу «Искусство, живопись», лексический минимум В1

<p>Художник - это человек, который создает произведения живописи (картины). Его картины можно увидеть на выставке в музее. И.Е. Репин, В.И. Суриков, И.Н. Крамской - это русские художники.</p>	<p>Артист - это человек, который выступает на сцене или играет роль в кино.</p>
<p>Слова для упражнений: картина, портрет, выставка, музей, рисовать - нарисовать, изображать - изобразить и др.</p>	<p>Слова для упражнений: кино, фильм, концерт, театр, сцена, спектакль, роль, артист балета, играть - сыграть (роль), выступить - выступить, и др.</p>

Толкование значений лексических параллелей на этапе семантизации, а также введение специальных комментариев и особых тренировочных и условно-коммуникативных упражнений способствует предотвращению возможных ошибок интерферирующего характера на этапе формирования и развития лексических навыков.

Таким образом, особое выделение межъязыковых лексических параллелей является дидактически целесообразным в практике преподавания РКИ. В процессе работы с полными параллелями важно указать учащимся на то, что они могут опереться на имеющиеся у них знания при изучении нового слова. Ложные параллели могут наглядно показать лексико-грамматические различия сходных по форме слов в двух языках, а неполные параллели подразумевают использование упражнений, которые учитывают возможные трудности и помогают учащимся преодолевать их.

Литература

Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - М.: Издательство ИКАР, 2009. - 448 с.

Весманова Е.В. Влияние англо-русских лексико-семантических параллелей на возникновение коммуникативно значимых ошибок при изучении русского языка как иностранного / Е.В. Весманова, Н.В. Габдреева // Филология и культура. - 2022. - № 4. - С. 174-180.

Дубичинский В.В. Теоретическое и лексикографическое описание лексических параллелей: дис. ... д-ра филол. наук / В.В. Дубичинский. - Краснодар, 1995. - 311 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др.; 3-е изд., испр. - М. - СПб.: ЦМО МГУ - Златоуст, 2013. - 200 с.

Мюллер В.К. Большой англо-русский и русско-английский словарь. 200000 слов и выражений / В.К. Мюллер. - М.: Эксмо, 2007. - 1008 с.

Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / А.Н. Щукин; 3-е изд., стер. - М.: ФЛИНТА, 2023. - 332 с.

Феноменология лингвистической девиации (опыт обучения РКИ)

модель, ошибки, язык, смешение, лингвистическая девиация

Как известно, ошибки сопровождают любую деятельность, в том числе и при изучении иностранного языка. Студент (в широком значении – обучающийся) особенно в начале пути допускает значительное количество ошибок, связанных с расхождением языковых систем на грамматическом, фонетическом, графическом уровнях. Чем больше фонетические, грамматические расхождения между языками, тем заметнее ошибки при обучении на начальном этапе РКИ и наоборот.

Результатом такой дивергенции является так называемое смешение, которое происходит в языковом сознании изучающих иностранный язык.

По нашему мнению, следует различать осознанное и неосознанное смешение. Первый тип смешения – осознанное, явное, оно базируется на использовании элементов иностранного языка в русской речи и либо обусловливается асимметричной компетенцией, либо имеет стилистические функции и более всего проявляется в так называемой макаронической речи. Так, человек осознанно использует два языка, например в стилистических или иронических целях, см. у Пушкина: «*ma cher Alexandrine* простите *je vous pris*, за мой армейский чин, за все, что *vous escrit*» [Пушкин 1977: 237]. Или при описании известного героя, помещика в «Дубровском», в сложной ситуации путающего два языка: «Пуркуа ву туше, я не могу дормир в потемках» [Пушкин 1977: 472].

Неосознанное смешение, или латентное переключение кодов, находит проявление на начальном и продвинутом этапах изучения РКИ и, кстати, у естественных билингвов в XIX в. на различных уровнях. Нас интересует этот второй тип смешения, который мы попытались описать при помощи выявления релевантных свойств, то есть описания моделей. Но для начала следует определить, как соотносится моделирование и предмет нашего исследования.

1. Моделирование – это универсальный научный метод, который позволяет при отсутствии возможности исследовать реальный объект заменить его изучение на упрощенное в некотором смысле абстрактное описание его компонентов, структуры, функций. В лингвистике широко используется моделирование как процесс построения моделей при описании самых разных лингвистических явлений. Некоторыми учеными оспаривается термин девиация на основании того, что традиционно в литературе, посвященной методическим аспектам обучения, используются другие термины – конвергенция, аппроксимация, интерференция, то есть

влияние норм и правил одного языка (чаще всего родного) на другой (изучаемый). Термин «девиация», пришедший, по мнению некоторых, из технических наук, становится в ряд иных терминов, благополучно инкорпорируемых из других областей научного знания: морфология, рецепция, алломорфизм, изоморфизм, валентность. Как известно, несмотря на технический источник, девиация сегодня активно используется в психологии и психиатрии в значении *‘отступление от нормы’*, ср. девиантное поведение подростков.

2. В современной филологии термин «девиация» трактуется неодинаково, в культуре речи под ним подразумевается осознанное нарушение узуса, то есть те явления, которые мы описывали выше, в когнитивистике – это паттерн отклонения в поведении, восприятии и мышлении. Однако в целом в этих дефинициях сохраняется прототипическое значение - *‘отступление от нормы’*, ассоциируясь с терминами «аномалия» и «иррегулярность» [Нефедова 2003: 174].

3. В практике преподавания иностранного, в нашем случае – русского языка, мы трактуем девиацию как результат шаблонных регулярных отклонений, вызванных типологическим несовпадением систем родного и изучаемого языков. Основополагающим тезисом нашей концепции является утверждение, что девиация, в отличие от ошибки, может носить устойчивый, регулярный характер и является маркером-идентификатором носителя того или иного языка. Так, типичной ошибкой носителя испанского языка является регулярная субституция ж//ш [*положительный*] вм. *‘положительный’*], з//с [*ресинка*, *результат*] вм. *‘резинка’*, *результат*]; арабские б//п ш [*бервый*] вм. *‘первый’*] o//y a//э [*продакты* вм. *продукты*].

4. Анализируя процесс обучения русскому языку иностранца с нуля, можно построить так называемую национальную модель на основе типичных фонетических, морфологических, лексических, этикетных ошибок в речи носителей того или иного языка. Безусловно, человек, изучающий иностранный язык, допускает самые разнообразные ошибки. Однако среди них можно выделить общие, универсальные, присущие носителям любого языка (например, отсутствие оглушения звонких в абсолютном конце слова; пауза между предлогом и существительным, отсутствие упрощения групп согласных и др.), а также специфические, которые регулярно допускают, например, именно носители арабского языка, франкофоны или испаноговорящие носители, вызванные различием двух языков – родного и изучаемого.

Таким образом, тип лингвистической девиации представляет собой совокупность ошибок, характерных для носителей определенного языка. Соотношение общих и специфических ошибок может быть неодинаковым на разных этапах обучения и зависит от многих факторов, однако, как правило, именно наличие последнего типа и позволяет идентифицировать носителя того или иного языка.

5. На фонетическом уровне специфическая девиация представлена стабильными субституциями, то есть переносом произносительных навыков, полученных инофоном в процессе овладения родным (доминирующим языком), на изучаемый язык, и тем самым нарушением фонетической нормы последнего, например в речи носителей испанского и турецких языков *v* является губно-губным, в отличие от русского, где *v* губно-зубной звук [ср. 'плоу' вместо 'плов', 'дуа' вместо 'два' и др.], в речи носителей португальского и французского языка отмечена мягкость шипящих [ж'елезо, слож'ение, полож'ительный], для франкофонов мягкое *k* [к'ак'], [к'огда], [так']. Воздействие родного языка сказывается на произношении некоторых межъязыковых эквивалентов: смягчение или его отсутствие у согласных [литэратюр] ср. франц. *literature*, [мюзэ] ср. франц. *musée*, сохранение носовых *piton*, *baton*, *bidon* при их отсутствии в русском языке питон, батон, бидон, а также [перпанд'ик'улярный], сохранение французского суффикса: номинасьон (вм. номинация), презантасьон (вм. презентация), революсьон (вм. революция). Для носителей испанского языка таким маркером, позволяющим провести идентификацию, является начальное *э* при скоплении согласных эстудент, смешение [в] и [б]: например, [трамбай]. Так, например, название испанского города Cordoba в провинции Андалусия (тоже, кстати сказать, имеющей варианты Андалузия и Андалусия) в русском языке функционирует в двух разновидностях – Кордова (ср. название романа Д. Рубиной «Белая голубка Кордовы») и Кордоба.

Грамматическая интерференция проявляется в тех случаях, когда студент, изучающий иностранный язык, экстраполирует правила, свойственные его родному языку, на аналогичные в изучаемом. Примером последнего является построение предложений, например, узуальных для французского и ошибочное для русского, так называемый *Gerondif*. Ошибочная и высмеянная А.П. Чеховым фраза «Подъезжая к сей станции, у меня слетела шляпа» является давнишним достоянием учебников. Между тем французский аналог выражения «*Appétit* приходит во время еды» содержит именно неправильное, с точки зрения русской грамматики, построение предложения, возводимое к Рабле: *L'appétit vient en mangeant, la soif s'en va en buvant*. Перевод используемых деепричастий во французском языке является лакунарным для русского.

Лексическая интерференция возникает в результате случайных звуковых совпадений слов или предположно-падежных форм родного и изучаемого языков, вследствие чего в сознании учащегося формируется представление о некоторых соответствиях (ложных). Примером таких отношений являются межъязыковые омонимы: франц. *figure* 'лицо' и русское *фигура* (например, геометрическая); более разнообразные примеры можно почерпнуть из статьи [Габдреева, Калашникова 2021: 135-144]. Так, в практике преподавания РКИ автор столкнулся со случаем, когда студенты-носители французского языка просили в аптеке продать им помаду. Во французском языке *pommade* не что иное, как мазь. Российский

фармацевт была в недоумении, особенно после слов помада для носа и послала их в магазин косметики, поскольку в русском языке слово претерпело семантические метаморфозы.

Итальянское слово *beretto* имеет более широкую семантику 'головой убор' по сравнению с русским *берет* 'шапка определенной, чаще всего круглой формы'. Польское *prosto* 'прямо' и русское *просто* так же могут ввести учащихся в заблуждение. Испанское *de nada* 'не за что' и русское *надо* также семантически весьма различаются.

Носители некоторых языков имеют ярко выраженные постоянные признаки, для других картина представляется менее выпуклой.

б. Безусловно, что девиация не может быть одинаковой для носителей разных языков. Наряду с общими нарушениями можно выделить повторяющиеся именно в речи определенных носителей, но не встречающиеся у других учащихся.

В настоящее время описаны такие модели, как арабская, испанская, турецкая, китайская [Габдреева, Таньей 2019: 95-99].

Очевидно, что степень девиации обусловлена многими факторами: степенью разнородностью языков, владением английским языком, индивидуальными особенностями студента, его возрастом, способностями и т. д. Девиация может быть явной и неявной, сглаженной, в дальнейшем при известных усилиях студента и педагогов нарушения могут нивелироваться, а тип девиации разрушаться.

Литература

Габдреева Н.В. Типология ошибок как результат конвергенции при изучении китайцами русского языка на начальном этапе / Н.В. Габдреева, Ф. Тяньей // Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков. Сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. - Казань: Изд-во Казанского федерального ун-та, 2019. - С. 95-99.

Габдреева Н.В. Типология лингвистической девиации как результат смешения языков (на начальном этапе изучения рки). Французская модель / Н.В. Габдреева, М.А. Калашникова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. - 2021. - № 3. - С. 135-144.

Нефедова Л.А. Явление девиации в лексике современного немецкого языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Л.А. Нефедова. - М., 2003. - 174 с.

Пушкин А.С. Евгений Онегин. Драматические произведения. Романы и повести / А.С. Пушкин. - М.: Художественная литература, 1977. - 735 с.

Подходы и принципы обучения эстетической функции языка в школе

*методика, ЕГЭ по русскому языку, средства выразительности языка,
тропы в поэзии, урок русского языка*

При подготовке обучающихся старших классов к выполнению заданий ЕГЭ по русскому языку, ориентированных на выявление сформированности навыка поиска, определения и анализа изобразительно-выразительных средств языка, с точки зрения методики наиболее рациональным является использование принципа обучения языку как явлению, выполняющему одновременно целый ряд функций.

В качестве основополагающих функций языка рассматривают коммуникативную функцию, предполагающую рассмотрение языка как основного средства общения, когнитивную, основанную на изучении языка как средства мышления, благодаря которому человек познает окружающий мир, кумулятивную (или культураносную: язык понимается как хранитель культуры, реализующий передачу культуры и информации между разными историческими группами людей) [Мамона 2010: 75].

По словам А.Д. Дейкиной, подход к изучению языка, основанный на рассмотрении языковых явлений преимущественно в рамках текста на сегодняшний день актуален ввиду того, что анализ языковых единиц в текстовом контексте способствует формированию:

– понимания языка как системы не только при описании структуры и значения конкретного, рассматриваемого в рамках урока слова, словосочетания или предложения, но также и описания специфики этого языкового явления в связи с его ролью в тексте, а также выполняемыми им в тексте функциями;

– навыка выявления и анализа общих черт и свойств, которыми обладают языковые единицы в рамках текстового поля сначала на интуитивном, после – на осознанном уровне [Дейкина, Пахнова 2004: 45].

Стоит отметить, что принципиально важным в процессе подготовки выпускников к работе с изобразительно-выразительными средствами языка в рамках ЕГЭ является использование художественного, преимущественно поэтического текста, так как именно на художественном материале в полной мере раскрывается эстетическая ценность не только конкретного языкового явления, но также и языка вообще. Следовательно, использование художественного текста как объекта анализа дает возмож-

ность не только продемонстрировать «язык в действии», но и сформировать навык определения и выявления функций разных языковых единиц в едином текстовом пространстве.

В связи с важностью изучения средств языковой выразительности именно в тексте, предлагаем рассмотреть методическую разработку заданий, в которых реализуется данный принцип. В рамках подготовки учеников старших классов к ЕГЭ по русскому языку могут быть предложены задания, базирующиеся на анализе средств языковой выразительности в стихотворениях поэтов Серебряного века.

Задание 1. Познакомьтесь с отрывками стихотворений поэтов Серебряного века, постарайтесь найти в них разные типы средств выразительности. Впишите в таблицу средства выразительности по группам.

*«Вот: слышится - а слов не слышу,
Вот: близится - и тьмится вдруг...
Но знаю, с поля - или свыше -
Тот звук - из сердца ли тот звук...
– Вперед на огненные муки! –
В волнах овечьего руна
Я к небу воздеваю руки -
Как - древле – девушка одна...»* (М.И. Цветаева);
*«Как сияло там и пело
Нашей встречи чудо,
Я вернуться не хотела
Никуда оттуда.
Горькой было мне усладой
Счастье вместо долга,
Говорила с кем не надо,
Говорила долго.
Пусть влюбленных страсти душат,
Требуя ответа,
Мы же, милый, только души
У предела света»* (А. А. Ахматова).
Пример оформления таблицы (табл. 1):

Таблица 1

Средства выразительности

эпитеты	сравнения	метафоры	олицетворения

Задание 2. При помощи толковых словарей русского языка определите части речи и значения всех найденных вами в задании 1 слов. Попробуйте объяснить их значение.

Задание 3. Используя материалы толковых словарей, определите в вынесенных в таблицу средства выразительности, совпадают или различаются прямые значения слов и значения слов, которые Вы выявили исходя из их контекста.

Задание 4. Ознакомьтесь с полным текстом стихотворения А.А. Ахматовой «Древний город словно вымер...». Отметьте все использованные автором эпитеты, определите их частеречную принадлежность. Письменно сделайте вывод о том, слова каких частей речи могут использоваться в лирических текстах в качестве эпитетов. Слова каких частей речи преобладают среди авторских тропов? Как вы думаете, почему? вспомните из курса средней школы категориальное значение этой части речи. Подытожьте свой вывод.

Задание 5. Напишите собственный текст (поэтический или прозаический) с использованием не менее трех средств выразительности, которые были найдены Вами в рамках анализа стихотворений поэтов Серебряного века.

Таким образом, методика работы над изучением средств языковой выразительности в старших классах можно связать с вовлечением учащихся в процесс изучения эстетической функции, которую могут выполнять языковые средства в определенном, чаще всего художественном контексте. Этот подход способствует формированию у обучающихся понимания единицы языка как обладающего грамматическими, коммуникативными и эстетическими признаками феномена, который находится в связи с другими единицами в поле текста; осознанию обучающимися изобразительно-выразительных и эстетических возможностей единиц разного уровня русского языка; развитию эстетического чувства языка, навыка определять эстетическую особенность отдельных единиц языка и текста в целом, анализировать использованные языковые единицы языка, реализующие в тексте эстетическую функцию.

Литература

Дейкина А.Д. Русский язык в старших классах: Практический курс. Программа. Методические материалы / А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова. - М.: Вербум М, 2004. - 64 с.

Мамона Т.Н. Работа над изобразительно-выразительными средствами на уроках русского языка в процессе исследовательской деятельности учащихся профильных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Н. Мамона; [Место защиты: ГОУВПО «Московский педагогический государственный университет»]. - М., 2010. - 304 с.

**Русские пословицы: роль семантического субъекта
в неопределенно-личных конструкциях**

*семантика, паремии, пословичный дискурс,
неопределенно-личные предложения*

Настоящая статья посвящена рассмотрению семантических особенностей неопределенно-личных конструкций в русских пословицах.

Пословица служит ярким средством, способным дать ключ к разгадке национального сознания, воплощая в себе народный менталитет и духовную культуру. В пословицах закреплён общественно-исторический опыт – как общечеловеческий, так и национальный. Рассматривая как фокусный элемент пословиц опыт, пословицу можно истолковать как «общеупотребительное краткое обобщение человеческого опыта, стандартизированное для типичных жизненных ситуаций и выраженное в речи законченным устойчивым предложением, чаще всего с переносным смыслом» [Бредис 2019: 70].

В последние десятилетия появилось немало работ, посвящённых паремиям и выполненным на материале пословичного дискурса: рассматривается семантика татарских пословиц [Ахмедшина 2000], анализируется коммуникативно-прагматический потенциал пословиц [Галимуллина 2014], исследуются функции и значение пословиц и поговорок [Хатке, Камбале 2014], анализируется семантика различных синтаксических конструкций [Галкина 2023], рассматривается выражение русской ментальности в пословицах [Грудева 2021], их духовно-нравственный и лингвокультурологический потенциал [Лиманзо, Плотникова 2023] и др. При этом в отечественном языкознании пословицы в большинстве своём рассматривались с точки зрения культурологической, дидактической, художественной, эстетической и др. составляющих.

Несмотря на частотное обращение к паремиологическому фонду языков и пословицам, как самому употребляемому классу паремий, отмечается, что до настоящего времени вопрос вариативности субъектно-объектной перспективы не получил специального описания, что представляет актуальную задачу в рамках настоящего исследования.

Неопределенно-личные предложения широко представлены в паремиологическом пространстве. Субъект в данных моделях соотносится с некой группой людей, коллективом и др., которые не названы в речи. Количество субъектов действия в неопределенно-личной конструкции всегда неопределённое, но тем не менее ограниченное неким подмножеством. Действие имеет характер не всеобщий, а приписывается лишь некоторому неизвестному количеству субъектов [Кацюба 2004].

Эмпирической базой для данного исследования послужили 3500 паремий [Даль 1862], в которых была выделена группа с неопределенно-личными конструкциями. Исследуемые конструкции составили 3.2 % от общего числа проанализированных пословиц.

Неопределенно-личные конструкции в настоящем исследовании рассматриваются как такой тип односоставных предложений, сказуемое в котором имеет форму 3 лица множественного числа, которые выражают общее суждение. Как показано в исследованиях, в рамках неопределенно-личной модели один из основных актантов выражен имплицитно, причем его восстановление не всегда представляется возможным [Сулейманова 2000]. Реальный деятель находится за рамками высказывания, и предципируемому компоненту приписывается семантическая роль пациенса (над объектом производится некоторое действие). Известно, что субъект в высказывании может оформляться различными способами и занимать различные позиции в предложении, в рамках неопределенно-личных предложений представляется релевантным говорить о субъекте как о носителе предикативного признака (НПП), то есть субстанции, которой приписывается предикативный признак.

Отмечается, что роль семантического субъекта может соотноситься только с лицом-человеком и неопределенно-личные модели не предполагают участие иного одушевленного существа, например животного. Предложения рассматриваемого типа отличаются присутствием в ситуации агенса-человека. Таким образом, для данной модели предложений характерны предикаты, свойственные исключительно человеку, например глаголы психологического состояния: *нравиться, беспокоиться, бояться*, речемыслительного действия: *рассказывать, петь, говорить* и др.: *В доме повешенного не говорят о веревке; Про старые (про одни) дрожжи не говорят дважды; Цыплят по осени считают; Жарко желают, да руки поджимают.*

При этом «форма третьего лица создает характерный эффект отстранения сообщаемого от акта сообщения и его участников - говорящего и слушающего» [Гаспаров 1971: 15].

Косвенным указанием на субъект может быть обстоятельство места, ср.: *Во Ржеве и в горшке крестят; Дураков и в алтаре бьют; Быть тебе в раю, где горшки обжигают; Без бороды и в рай не пустят; В чужой монастырь со своим уставом не ходят.*

Необходимо также отметить референциальные свойства подразумеваемого субъекта НПП: говорящий может намеренно скрывать информацию о субъекте действия; когда собеседникам известно о субъекте; упоминание о субъекте не является релевантным и др.

Ср. *Как в люди выведут, так живется* – 1) выведут люди, 2) один или несколько человек, 3) мне неизвестно, кто это. С точки зрения паремнологического дискурса формальная экспликация субъекта не является релевантной, так как референт субъекта несущественен для говорящего, описываемые модели выражают общие суждения.

Иными словами, за счет использования неопределенно-личного предложения как основы репрезентации мира в паремиологическом дискурсе создается обобщенное представление о нормативной модели взаимодействия в данном культурном сообществе. Эта модель включает всех потенциальных носителей данной лингвокультуры и только в редких случаях сужает сферу референции до ограниченного круга лиц, однако в целом этот круг лиц – *в Москве, во Ржеве, в алтаре, в монастыре, в раю* – становится своеобразным эталоном, которому уподобляется обсуждаемый субъект.

Литература

Ахмедшина А.Р. Семантика татарских пословиц: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.Р. Ахмедшина. - Казань, 2000. - 21 с.

Бредис М.А. Человек и деньги: очерки о пословицах русских и не только / М.А. Бредис. - СПб.: Петербург. Востоковедение, 2019. - 296 с.

Галимуллина Р.И. Коммуникативно-прагматический потенциал пословиц / Р.И. Галимуллина // Эволюция и трансформация дискурсов: языковые, филологические и социокультурные аспекты: Сб. мат. науч. конф. - Самара: Самарский гос. ун-т, 2014. - С. 317-321.

Галкина А.Г. Семантика неопределенно-личных предложений в русском пословичном дискурсе / А.Г. Галкина // Когнитивные исследования языка. - 2023. - № 4 (55). - С. 833-837.

Грудева Е.А. Выражение русской ментальности в пословицах / Е.А. Грудева // Litera. - 2021. - № 9. - С. 45-55.

Даль В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. - М.: Имп. О-во истории и древностей рос. при Моск. ун-те, 1862.

Кацюба Л.Б. Система личных форм глагола в пословицах: автореф. дис канд. филол. наук / Л.Б. Кацюба. - Челябинск, 2004. - 24 с.

Лиманзо В.А. Духовно-нравственный потенциал русских пословиц с семантикой дружбы / В.А. Лиманзо // Традиции и инновации в методике преподавания гуманитарных дисциплин: Сб. ст. науч.-практ. конф. - Арзамас: Национальный исследовательский Нижегородский гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского, 2023. - С. 229-233.

Сулейманова О.А. Релевантные типы безличных синтаксических структур и их семантические корреляты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / О.А. Сулейманова. - М., 2000.

Хатке Ш.Ш. Многообразие, функции и значение пословиц и поговорок / Ш.Ш. Хатке // Сб. тез. 88-й Всерос. науч.-практ. конф. студ. и мол. ученых и 17-й Всерос. студ. мед.-истор. конф., посв. 200-летию Казан. гос. мед. ун-та. - Казань, 2014. - С. 224-225.

В ногу со временем
(новая форма старых заданий как средство интенсификации
процесса обучения)

*аудирование, развитие речи, устный перевод, русский язык
как иностранный, технические средства обучения, интенсификация*

Тема интенсификации обучения постоянно находится в центре внимания преподавателей иностранных языков, в том числе и русского как иностранного. Вопрос о том, как достичь высоких результатов при уменьшении аудиторного учебного времени, отведенного на изучение курса, и увеличении количества обучаемых в группе, может быть во многом решен за счет организации самостоятельной работы студентов. Одним из способов организации такой работы без увеличения временных затрат обучаемых на подготовку к занятиям может стать «осовременивание» давно известных упражнений за счет использования технических средств: компьютера и обычного мобильного телефона. При этом сам процесс обучения интенсифицируется и индивидуализируется.

Приведем примеры некоторых подобных упражнений, созданных и технически реализованных автором доклада при написании учебника «Начальный курс русско-китайского и китайско-русского устного последовательного перевода» (соавторы – Гу Хонфэй, Сюй Ци, Пекин: FLTRP, 2023) для китайских студентов-русистов 3-го года обучения (и выше) вне языковой среды. Этот курс является в Китае элективным и имеет целью совершенствование у китайских студентов-русистов непереводческих специальностей навыков аудирования и говорения.

Как показала практика работы с китайскими учащимися этого уровня обучения, основные проблемы при овладении навыками аудирования и говорения вызваны рядом причин. У учащихся недостаточно сформированы навыки чтения вслух и про себя. В первом случае студенты обычно читают медленно, слова произносят неправильно. С интонированием высказываний на русском языке они знакомы разве что теоретически. Во втором случае студенты не могут быстро прочитать текст про себя и понять его основное содержание. Отсутствие устойчивого активного словарного запаса, обязательного для студентов 3-го года обучения (см. [Словарь 2011]), мешает пониманию и продуцированию учащимися собственного высказывания. Навыки понимания общего смысла аудиотекста не развиты, так как на занятиях работа ведется преимущественно над выборочным пониманием. Еще одной причиной является разрыв между грамматическими навыками, сформированными с помощью упражнений в учебниках, и навыками, необходимыми для аудирования и говорения.

Студенты часто не понимают на слух связный текст, в котором они знают все, или почти все, слова, даже если диктор говорит достаточно медленно. Не способны они и варьировать языковое оформление одного и того же высказывания. Как результат, в целом наблюдается очень низкая скорость при выполнении всех видов заданий, а также сильный стресс при требовании повышения скорости выполнения заданий или изменения их формы. Такие задания субъективно воспринимаются студентами как упражнения повышенной сложности, хотя на самом деле таковыми не являются.

Чтобы постепенно устранить перечисленные проблемы и одновременно снять психологический стресс и повысить скорость говорения, автор доклада изменил форму предъявления некоторых подготовительных упражнений, традиционно используемых на занятиях по устному переводу. Помимо аудирования учебных текстов, которые читает вслух преподаватель (либо диктор), мы предлагаем студентам работу с полностью аутентичными текстами, выверенными как с точки зрения соответствия их уровню знания лексики и грамматики, так и с точки зрения скорости звучания текста. Это особенно актуально в условиях преподавания вне языковой среды, так как во многом компенсирует недостаток аутентичного инпута. На наш взгляд, такие упражнения в равной степени подойдут и для обучения аудированию и говорению на практических занятиях по русскому языку как иностранному. Приведем примеры таких заданий.

Упражнение для заучивания новой лексики и отработки ее произношения без зрительной опоры на текст. Учащиеся слушают аудио-запись и должны в паузу сделать перевод слов (или выражений), затем они слушают правильный вариант. Перевод осуществляется попеременно с русского на китайский и с китайского на русский; выполняется без зрительной опоры на текст. Текст данного упражнения, равно как и всех остальных заданий учебника, представлен в ключе.

Задание 2. Слушайте слова и словосочетания и переводите их в паузу. Затем слушайте правильный ответ.

Безвизовая поездка (免签证旅行) – групповая туристическая поездка (团体旅行) –黄金周 (Золотая неделя) – экономичные отели, предоставляющие недорогие места для проживания (招待所、客栈、小旅店 (бюджетный отель и хостел) – туристический бум (旅游热 (туристический бум) – туристическая группа (旅游团) – взаимное соглашение о безвизовом обмене (互免签证协定 (соглашение о безвизовом обмене) – Великая китайская стена (长城 (Великая китайская стена) – березовая роща (白桦林) – Запретный город (紫禁城 (Запретный город) – рисовый сад (水稻种植园 (рисовая плантация).

Упражнение для повышения скорости чтения текста про себя: демонстрация фрагмента видеофильма, сопровождающегося только титрами. Незнакомые слова даны в упражнении с переводом на китайский

язык с целью экономии времени на занятии (они выделены в тексте ниже полужирным шрифтом). Видеоряд фильма способствует пониманию текста. Учащиеся знают, что при устном переводе допускаются потери до 30 % исходного текста.

Задание 10.

А. Смотрите видеосюжет о водопаде Хукоу и одновременно устно переводите на китайский язык текст, который вы видите на экране. Записывайте свой устный перевод текста на диктофон.

Б. Сравните свой перевод и перевод, предложенный в ключе. (Фрагмент текста, который постепенно, по 1-2 предложениям, появляется на экране, продолжительность видеоролика - 1 мин 2 сек):

*Это **водопад** Хукоу в северном Китае. Он входит в список 40 самых красивых мест страны. В этом месте широкая река Хуанхэ резко **сужается** и получается Хукоу – «рот чайника». Высота потока более 20 метров. Это второй по **величине** водопад в Китае. Зимой его воды замерзают и он превращается в огромный ледяной замок.*

Для развития навыков аудирования и работы с активным словарным запасом автором доклада было отобрано и обработано более 200 аудио- и видеофрагментов на русском языке продолжительностью 1-2 мин, в которых представлены образцы устной речи россиян разного пола, возраста, профессий, из разных регионов России, с неодинаковым темпом речи и т. п.

Для тренинга собственно переводческих умений были подготовлены **упражнения на перевод в паузу и развитие умения приблизить звучание текста перевода ко времени звучания текста оригинала**. Видеозапись, используемая в упражнении, была разбита на фрагменты, полезные для выполнения устного перевода [Setton, Dawrant 2016; Миньяр-Белоручев 1969], продолжительность паузы для перевода равна продолжительности прозвучавшего фрагмента.

Более сложным вариантом этого задания является **упражнение на перевод в паузу текста, который содержит разного рода помехи** (ситуация, когда переводчик не услышал или не понял некоторые слова). На аудиозаписи слова, которые не расслышал переводчик, были стерты; в тексте ниже они отмечены полужирным шрифтом.

Задание 8 Б. Слушайте текст, в котором пропущены некоторые слова. Переводите в паузу.

(Текст видеосюжета (фрагмент)):

*Мы находимся в гостинице «**Рэдиссон Славянская**», где проходит выставка «**Магистратура и допобразование**». И «**международное образование**». На стенде Финансового университета все желающие **могут ознакомиться** с программами магистратуры, с условиями поступления на **магистерские программы**. Число желающих поступить в магистратуру по сравнению с прошлым годом **выросло**. Очень порадовало, что все интересуются магистерскими программами.*

С помощью технической обработки видеофайлов были подготовлены и задания, где учащийся должен попеременно переводить текст с русского языка на китайский и наоборот (учебная ситуация «Китайский журналист берет интервью у русского писателя»).

Как видим, все упражнения достаточно простые, но при этом эффективные. Студентам предлагаются для аудирования аутентичные образцы русской звучащей речи, темп выполнения упражнений задан аудиозаписью, а наличие ключей к заданиям дает студентам возможность работать самостоятельно.

Мы показали некоторые упражнения, которые в традиционных формулировках [Миньяр-Белоручев 1969, 2005] не предполагают использования технических средств обучения и которые, будучи представленными в варианте аудио- или видеозаписи, позволяют повысить скорость выполнения заданий, индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения, снять у студентов стресс, который возникает при выполнении заданий, субъективно воспринимаемых ими как упражнения повышенной сложности.

Литература

Миньяр-Белоручев Р.К. Последовательный перевод: теория и методы обучения / Р.К. Миньяр-Белоручев. - М.: Воениздат, 1969.

Миньяр-Белоручев Р.К. Французский язык. Курс устного перевода: учеб. пособие для вузов / Р.К. Миньяр-Белоручев; 2-е изд. - М.: Издательство «Экзамен», 2005.

Setton R. Conference Interpreting. A Complete Course R. Setton, A. Dawrant. - Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. "Benjamins Translation Library". - Vol. 120. - 2016. - xxviii p.

高等学校俄语专业四级考试必备, 词汇篇/ 孟昭蕾, 张廷选主编王琳等编. - 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.2 [Словарь для подготовки к экзамену по русскому языку 4-го уровня].

О работе с современными песнями на дополнительных занятиях по русскому как иностранному

*методика преподавания РКИ, песенный материал, аутентичный
текст, русский как иностранный*

Актуальным и эффективным способом преподавания русского языка как иностранного является использование песенного материала в образовательном процессе. Определение теоретических и практических основ использования песен в процессе обучения РКИ является важной задачей в научно-исследовательской работе в данном направлении. По заключению Н.М. Абиевой «музыкальное исполнение демонстрирует орфоэпические и фонетические особенности языка, а ритмика и рифма способствуют запоминанию слов и словосочетаний. Музыкальный материал является источником культурной информации и связан с эстетической стороной восприятия действительности» [Абиева, Каюда 2022, 2].

Целью нашего исследования стало создание практического комплекса упражнений с использованием текстов песен современных рок-групп.

Песни являются источником языковых и культурных знаний и позволяют продуктивно комбинировать работу с разными языковыми навыками – от аудирования до восприятия произношения и грамматических конструкций. Использование песен в обучении речи имеет ряд преимуществ. Во-первых, песни разнообразны и охватывают широкий диапазон тем: от повседневной жизни до политических и общественных проблем. Во-вторых, они содержат важные для запоминания фразы и выражения, что способствует быстрому и надежному запоминанию лексического и грамматического материала. В-третьих, песни позволяют студентам развивать навыки произношения, а также расширять активный словарный запас.

При выборе песенного жанра мы руководствовались выводами авторов пособия «Русский рок и русская грамматика», делая акцент на современных рок-песнях [Куралева, Горбенко, Доценко 2013].

Тем не менее большинство методистов-практиков (Т.А. Потапенко, Т.А. Данилевская, Н.Н. Толстова, Н.А. Вострякова, Л.А. Зубарева и другие) не предпочитают определенный тип песен, ориентируясь на отдельные качества песенного текста, его соответствие тематике занятия, уровню подготовки студентов, их интересам.

Стоит отметить, что важным видится актуализация списка популярных современных рок-композиций. В рамках исследования был использован метод анкетирования фокус группы с целью формирования рейтинга современных рок-групп. Респондентами выступили российские студенты разного возраста (от 18 до 30 лет) и направлений обучения в количестве 70 человек. Им было предложено ответить на открытые вопросы: «Какие современные рок-группы слушаете Вы?», «Какие современные рок-группы Вы бы могли посоветовать для прослушивания иностранным студентам?». В результате исследование самыми упоминаемыми стали следующие группы: «Нервы», «Сплин», «Дайте танк!», «The Hatters» и «Сироткин».

Следующим этапом исследования стал отбор песен. Для данного исследования были использована система критериев, отраженная в работе Ю.В. Болотовой.

1. Лингвистический критерий. Текст песни «должен быть наглядным примером реального текстового функционирования языковых средств и единиц, таких как фонетика, лексика, фразеология и грамматика».

2. Лингвострановедческий критерий. Песня «может служить источником информации о жизни страны, где изучается язык, в определенный период».

3. Содержательный критерий «включает интересных персонажей, тему и проблематику песни, которые могут вызвать обсуждение в аудитории».

4. Коммуникативный критерий. «Песенный текст и видеоряд способствуют установлению прочных и осмысленных связей между типичными ситуациями и целями общения, а также языковыми средствами, которые используются для их достижения» [Болотова 2017: 155].

В процессе нашего исследования мы столкнулись с трудностью выбора подходящих песен для анализа. Опрос среди студентов выявил, что большая часть из них отдает предпочтение современным рок-композициям. Тем не менее существует множество примитивных песен, которые не обладают культурологической и эстетической ценностью, а также содержат неприемлемую лексику, грамматические ошибки и некорректное произношение. В связи с этим, отбор подходящих песен становится сложной методической задачей.

Следующим этапом стала формулировка упражнений и заданий на основе рассмотренного песенного материала. Следует учитывать, что на тип заданий влияют содержание песни и сопровождающий видеоклип, однако цельность основных задач применения песенных материалов на занятии допускают создание основного состава упражнений для занятия с песенным материалом, изменяющегося в зависимости от ситуативных дидактических обстоятельств.

Опираясь на опыт современных методистов, мы предлагаем следующий комплекс основных упражнений для использования песен в преподавании РКИ.

I. Предтекстовый этап: активизация новой лексики, изучение грамматических категорий, объяснение страноведческой и культуроведческой информации, знакомство с проблемой, освещенной в песне.

На примере песни «К водопадам» группы «Сироткин» на предтекстовом этапе были предложены следующие задания.

1. Слова в скобках поставьте в правильной форме. Пример: «Хочу, чтобы завтра (быть) хорошая погода. Моя мама хочет, чтобы я хорошо (учиться)».

2. Песня называется «К водопадам». Видели ли вы когда-нибудь водопады? Как вы думаете, о чем будет песня?

3. Впишите в пропуски слова, описывающие картинки: водопад, слеза, стрела, усталость.

4. Запомните выражение «я на пути домой (в аэропорт, на вокзал и т.д.)», обозначающее направление в данный момент времени.

II. Притекстовый этап направлен на усвоение необходимой лексики и грамматических конструкций. Работа с текстом песни происходит с подробным анализом коммуникативной ситуации. На данном этапе представлены следующие задания.

1. Слушайте песню (без опоры на текст). Обратите внимание на употребление новой лексики и использования сложных предложений с союзом «чтоб/чтобы». Какие предложения вы услышали?

2. Скажите, о чем песня.

3. Слушайте песню. Допишите предложения, раскрывая скобки и вставляя слова в правильной форме.

4. Прочитайте вслух восстановленный текст. Подчеркните в тексте песни все предложения с союзом «чтоб/чтобы».

5. Задайте вопросы к предложениям по модели. Модель: «Чтобы научиться играть на гитаре, нужно много практиковаться - Что нужно делать, чтобы научиться играть на гитаре?».

6. Правильно используйте союзы «что» и «чтобы». Пример: «Преподаватель сказал, ... нужно выполнить два упражнения. Важно много читать, ... лучше понимать людей».

III. Послетекстовый этап предполагает заключительный коммуникативный анализ, закрепление полученных знаний и рефлексии. Для этой цели выполняются следующие упражнения.

1. Какое место для свидания кажется Вам самым романтичным? Куда вы бы отправились в романтическое путешествие?

2. Как вы думаете, это грустная песня? Если да, то почему?

Далее нами был проведен методический эксперимент, в котором приняли участие иностранные студенты, обучающиеся на втором и третьем курсах Российского университета дружбы народов. Для эксперимента были отобраны тексты песен, соответствующие уровню сложности языка до ТРКИ-1, которые были использованы в рамках специально разработанном комплексе упражнений.

Для обеспечения точности и чистоты проводимого нами эксперимента были разработаны аналогичные тесты с разными заданиями одной тематики, предоставляемые студентам до и после занятий. Тесты состояли из двух частей: тестовой и коммуникативной. Тестовая часть включала задания, связанные с языковыми и лингвострановедческими аспектами: «Напишите данные существительные в творительном падеже», «Перепишите данные предложения с придаточным условия», «Перепишите, где возможно, данные прилагательные в краткой форме» и т. д. Открытая письменная часть работы состояла из открытых вопросов коммуникативной направленности: «Как часто вы откладываете важные дела на последний момент?», «По аналогии с текстом песни напишите о себе. Кем вы были в прошлой жизни?» и т. д.

Данный подход позволил нам оценить уровень знаний и коммуникативных навыков студентов, а также проследить эффективность проведенных занятий. В результате сравнения результатов до и после эксперимента, было выявлено улучшение результатов на 60 %. Письменная часть, которая изначально вызывала большую трудность у студентов, была выполнена более развернуто и осознанно после проведения занятий. Это свидетельствует о том, что использованный метод обучения оказался эффективным и способствовал повышению уровня знаний и навыков студентов.

Литература

Абиева Н.М. Песенные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.М. Абиева, Е.Н. Каюда // МНКО. - 2022. - № 2. - С. 5-8.

Болотова Ю.В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2-В1: дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Болотова. - М., 2017.

Куралева И.Р. Русский рок и русская грамматика / И.Р. Куралева, В.Д. Горбенко, М.Ю. Доценко. - СПб.: Златоуст, 2013. - 104 с.

Макковеева Ю.А. Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности (английский язык как второй иностранный): дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Макковеева. - СПб., 2007.

Прилагательное «сладкий» и его дериваты в прозе И.А. Бунина

семантика, прилагательное, идиостиль

Выявление аксиологических доминант в художественном мире и способа репрезентации оценки, обусловленной, с одной стороны, литературным методом автора, его идиостилевыми предпочтениями, с другой стороны, проявлением в ней общенациональных и универсальных черт, является значимой составляющей семантических исследований текста. В качестве иллюстрации идиостилевых авторских особенностей в репрезентации оценки приведем некоторые исследования, посвященные выявлению сенсорной оценки в творчестве И.А. Бунина: (1) ольфакторная оценка представлена как одорическая лексика [Житков 1999], «функционально-семантическое поле запаха» [Одинцова 2008], «поэтика запаха», «память запаха» [Мейер 2022], аромасфера [Серова 2020] и др.; (2) вкусовая оценка и интерпретация других сфер посредством кулинарно-гастрономической лексики [Саркисян 2022; Малова 2023]. Исследователи отмечают разные функции образов оценки, такие как психологическая, сюжетно-композиционная и др.

Предметом рассмотрения данной статьи является выявление особенностей интерпретации слова «сладкий» в прозе И.А. Бунина.

В.В. Краснянский отмечает, что слово «сладкий» в идиостиле И.А. Бунина выполняет роль «опорного», или ключевого, слова, к которому добавляются смысловые «приращения» [Краснянский 1974: 181].

Обратимся к данным толкового словаря. В «Словаре русского языка» слово «сладкий» имеет четыре значения, связанных с вкусовыми ощущениями «вкус, свойственный меду, сахару», а также в номинациях пищевых продуктов *сладкий перец, сладкие сыры*; остальные три – переносные, связанные с ощущением удовольствия, проявлениями гедонизма: «доставляющий удовольствие, наслаждение» [МАС 1999, 4: 130-131]. По данным «Словаря эпитетов Ивана Бунина» В.В. Краснянского, лексема «сладкий» насчитывает 156 словоупотреблений [Краснянский 2008: 554]. Помимо исходной формы, отдельно выделяются компаративы *слаще* (17 употреблений), *послаже* (4), суперлатив/элатив *сладчайший* (9), краткая форма *сладок* (17). Использование наречия *сладко* составляет 102.

Многочисленная группа слов, образованных от слова *сладкий*, - это композиты с маркированием в своей внутренней форме, во-первых, «вкусового» аспекта, такие как *кисло-сладко* (1), *сладкий-пресладкий* (1),

горько-сладкий (3) *приторно-сладкий* (1), *приторно-сладко* (1) *несказанно-сладкий* (2); во-вторых, эмоционально-чувственной сферы: *жалобно-сладко* (1), *горестно-сладко* (1), *сладко-тоскливый* (1), *дремотно-сладкий*, *сладострастный*, *сладострастно* (6, 9); сферы звуков: *сладкогласый* (3), *сладкогласный* (3), *сладкозвучный*, *сладкозвучно* (3), *сладкопевный* (1); в-третьих, это может быть подчеркивание ольфакторных оттенков: *сладко-пахучий*; и визуальных характеристик: *сладкомордый* (1).

Вторая группа композитов связана с лексемой *сладостный* (33), которая связана с переносным употреблением слова *сладкий* (*сладостно* – 11, компаратив *сладостней*): *мучительно-сладостный* (2), *патриархально-сладостный* (1), *сладостно-отчаянный* (1), *сладостно-медлительный*, *сладостно-жуткий*, *сладостно-тоскливый*, *сладостно-бесстыдный* – эксплицируют эмоционально-чувственную сферу.

В третью группу входит слово *сладострастный* в краткой форме *сладострастна* (1), компаратив *сладострастнее* (2), наречие *сладострастно* (9), словосложение *сладострастно-дремотный*.

Рассмотрим реализацию того или иного значения слова «сладкий» и его дериватов в прозе Бунина.

А. Сладкий как вкус: «*А сколько мы открыли съедобных кореньев, сколько всяких **сладких стеблей и зерен** на огороде <...>*» («Жизнь Арсеньева»).

Б. Сладкий как запах: «*<...> из-за печной заслонки **сладко пахло щами – разварившейся капустой, говядиной и лавровым листом***» («Темные аллеи»). Следует отметить, что проявления ольфакторных характеристик имеет амбивалентную оценку: и *сладкий*, и *сладковатый* могут быть негативно окрашенными. Ср. «*в вымытом и много раз проветренном доме **страшный, мерзкий, сладковатый запах...***» («Митина любовь»). Однородный адъективный ряд задает отрицательный ракурс перцепции, речь идет о запахе смерти. Или в следующем фрагменте – *После обеда он ходил <...> в **сладкой вони** копеечных итальянских **сигар*** («Жизнь Арсеньева») – прилагательное сочетается со словом *вонь* с негативной семантикой.

Помимо бытовых зарисовок, рассматриваемая лексема включается в описания природы: как правило, такие фрагменты составляют эстетически оформленный фон для репрезентации чувств субъекта ощущений: *Сумерки, тишина, **сладкий мартовский** воздух <...>* («Пост»).

В) Сладкий как визуальная оценка: «*Какие **сладкие** и яркие виденья и какую настоящую тоску по родине пережил я над этими картинками!*» («Жизнь Арсеньева»).

Г) Сладкий как аудиальная оценка: «*<...> птицы заливались по всему саду **сладко** и беззаботно <...>*» («Митина любовь»); «*Слушая весенних птиц, **сладко** поющих и в холод <...>*» («Легкое дыхание»). Проявление сладких звуков у героя обычно связано с природой и красотой пения птиц.

Д) Сладкий как проявление чувственного опыта: «*Но в степь, в глушь, еще более заповедную, чем глушь Суходола, увезла она любовь свою, чтобы там, в тишине и одиночестве, побороть первые, сладкие и жгучие муки ее <...>*» («Суходол»).

Е) Сладкий как проявление эмоционального (трепет, ужас, восторг, восхищение): «*В минуту осуществленья его торжества и его праведной кары оно повергает человека в сладкий ужас и трепет <...>*» («Жизнь Арсеньева»). Как видно из приведенного отрывка, адъектив «сладкий» становится характеристикой негативно оцениваемого эмоционального состояния. Для стиля И. Бунина в целом характерно использование антонимических комплексов типа *горестно-сладкий, сладко-тоскливый* и др.

И.А. Бунин часто строит свои описания на принципе контраста, например: «*Сладко пахло клубникой, горько – земляникой, березой, полынью*» («Веселый двор»); «*все говорило о горечи разлуки и о сладости надежды*» («Митина любовь»). Но иногда сфера эмоционального и чувственного приобретает оксюморонные качества: «*<...> испила <...> горько-сладкую отраву неразделенной любви*» («Суходол»); «*несказанно-сладкие и горестные чувства*» («Жизнь Арсеньева»).

Таким образом, в прозе Ивана Бунина значимой становится роль человека чувствующего - перцептора, происходит актуализация сенсорных (визуальных, аудиальных, вкусовых, ольфакторных) и эстетической оценок, что отражает дополнительные оттенки смысла рассматриваемого слова.

Литература

Житков А.В. Функционально-семантическое поле восприятия запаха и синестезия одорической лексики в произведениях И.А. Бунина: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.В. Житков. - Екатеринбург, 1999. - 19 с.

Краснянский В.В. Словарь эпитетов Ивана Бунина / В.В. Краснянский. - М.: Азбуковник, 2008. - 776 с.

Краснянский В.В. Слово «сладкий» у И. Бунина / В.В. Краснянский // Исследования по славянской филологии. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – С. 181-187.

Малова Е.Н. Гастрономические мотивы в рассказах И.А. Бунина / Е.Н. Малова // Мир культуры глазами молодых исследователей: Тезисы. – Пермь: ПГИК, 2023. – С. 705-708.

Мейер А.А. Поэтика запаха в цикле И.А. Бунина «Темные аллеи» / А.А. Мейер // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: сборник материалов. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 2022. - С. 372-375. DOI 10.17223/978-5-907572-04-1-2022-79.

Одинцова М.В. Художественно-стилевая роль слов лексико-семантического поля «запах» в произведениях И.А. Бунина (аспекты номанации

и предикации): автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Одинцова. - М., 2008. - 27 с.

Саркисян Р.А. Функции мотива еды в цикле Ивана Бунина «Темные аллеи» / Р.А. Саркисян // Вестник Российско-Армянского (Славянского) университета: гуманитарные и общественные науки. - 2022. - № 2 (41). - С. 179-198. DOI 10.48200/1829-0450_sh_2022_2_179.

Серова Ю.С. Аромасфера в рассказе И.А. Бунина «Антоновские яблоки» / Ю.С. Серова // Ломоносов – 2020. – URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/data/19519/uid446035_de9510fd8a6bb0e4af87a1e83f56e5a6f446bbc0.doc (дата обращения: 24.02.2023).

Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. - 4-е изд., стер. - М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. - Т. 4. С-Я. - 797 с.

Подготовка к ЕГЭ: решение вопроса на определение языковых особенностей авторского текста

*концентрированное обучение, укрупненная дидактическая единица,
учебный блок, выразительность речи, тропы,
стилистические фигуры*

На курсах подготовки к сдаче Единого государственного экзамена по русскому языку в Центре довузовского образования Казанского государственного энергетического университета (ЦДО КГЭУ) применяется технология концентрированного обучения [Ибрагимов 2010: 101]. Она предполагает подачу учебной информации укрупненными дидактическими единицами (УДЕ) – «Текст», «Лексика и фразеология», «Речевые нормы», «Орфография (самостоятельные части речи)», «Орфография (служебные части речи)» и др. [Дунаенко 2022: 75-77], реализуемыми одновременно на занятиях в форме учебных блоков [Дунаенко 2022: 182].

Однако опыт показывает, что при работе над определением языковых особенностей текста, ресурсов его выразительности разовое «погружение» в материал нецелесообразно. Здесь важно владение лингвистической терминологией, понимание выразительных возможностей языка, поэтому учебные сведения следует сообщать «порциями», чтобы было время на их осмысление и прочное усвоение, и только в конце курса обобщать изученное в течение года на отдельном занятии, посвященном уже непосредственному тестовому вопросу в формате ЕГЭ. Нужно понимать, что, кроме формирования практического навыка решения конкретного задания, преподаватель должен стремиться развивать в обучающихся языковое чутье, способность придавать индивидуальную окраску собственным речевым высказываниям, стилистически грамотно обеспечивать их выразительность, которая является одним из качеств правильной речи [Синцов 2009: 31].

Средства языковой выразительности и индивидуализации речи необходимо рассматривать параллельно с лексическим и грамматическим материалом курса с учетом логических связей содержания учебной дисциплины «Русский язык».

Сначала при изучении УДЕ «Лексика» рассматриваются тропы. Приводится их перечень, разъяснение (с акцентом на метафорическом и метонимическом переносах значения слова), иллюстрирование примерами из поэтических текстов. Рекомендуются в некоторых примерах «разрушить» образность, лишить высказывание выразительности – создать своеобразные контрастные единицы знаний, которые, во-первых, прояс-

няют и уточняют понимание тропа, его роли в решении эстетических задач автора; во-вторых, способствуют развитию в обучающихся черт деятельности интеллекта [Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. 1986: 172].

К стилистическим фигурам следует обратиться после работы с УДЕ по проблемам синтаксиса и пунктуации. Они иллюстрируются фрагментами художественных и публицистических текстов. Опять же рекомендуется использование приема «разрушения» выразительности некоторых высказываний, что способствует достижению понимания функций выразительного синтаксиса – привлечения и удержания внимания слушателей или читателей, возбуждения в них интереса, обеспечения экспрессивности и убедительности речи; развитию интеллекта обучающихся.

В качестве практических заданий в работе над средствами выразительности языка выполняются упражнения на: объяснение, на чем основано средство выразительности в приведенных высказываниях; нахождение в предложениях, текстах тропов или стилистических фигур (конкретных или из списка терминов); определение средств выразительности в фрагментах текстов; стилистический анализ текста.

Дома слушателям подготовительных курсов рекомендуется выполнять упражнения из учебных пособий, решать тренировочные тесты на открытых электронных площадках, из ресурса «Русский язык: подготовка к ЕГЭ», разработанного преподавателями ЦДО КГЭУ, в LMS Moodle.

На одном из последних учебных блоков курса проводится обобщение и углубление знаний о средствах языковой выразительности (УДЕ «Выразительность как качество речи»). Занятие начинается с актуализации информации по темам «Тропы», «Стилистические фигуры». Затем разъясняется тезис о том, что практически все языковые единицы в определенных условиях устной или письменной речи в достижении целей коммуникации могут выполнять функцию выразительности. Обсуждаются примеры текстов, где авторы используют лексические единицы и единицы синтаксиса как средства выразительности; анализируется, какие смысловые, эмоциональные эффекты возникают в результате подобного словоупотребления или строя предложения. Рассматривается уместность как категория правильной речи. Еще раз уточняется значение понятий *лексика* и *синтаксис*, терминология этих разделов языкознания.

Данная часть занятия теоретическая, проводится в форме диалога.

Практическая часть - это решение тестового вопроса на определение языковых особенностей текста в формате ЕГЭ. Обучающимся предлагается алгоритм действий: чтение текста - чтение фрагмента рецензии, определение в нем «подсказок» - анализ списка терминов, их группировка по «подсказкам» - выбор ответов из групп терминов. Сначала работа проводится коллективно, затем обучающиеся самостоятельно решают тестовые вопросы данной направленности с возможностью самопроверки и обращения за помощью к преподавателю. Заканчивается занятие контрольным тестированием.

Отметим, что работа над индивидуальными проявлениями выразительности речи включает в себе огромный воспитательный потенциал. В ней обучающиеся приобщаются к этическому и эстетическому аспектам речи. Содержание анализируемых текстов, высказываний создает в формирующейся личности фундамент ценностного отношения к миру, родине, семье, человеку, великой российской культуре.

Предложенная методика обучения определять языковые особенности авторского текста в условиях концентрированного обучения на курсах подготовки к ЕГЭ на базе ЦДО КГЭУ показала свою эффективность. Это подтверждено тем, что слушатели курсов демонстрировали умение осуществлять стилистический анализ текста, успешно справлялись с обозначенным вопросом на контрольном тестировании, высоко оценивали свою готовность решать его на ЕГЭ. Важно, что обнаруживалось понимание обучающимися того, как обеспечивать языковую выразительность собственной речи в различных жанрах устных и письменных высказываний, в частности в экзаменационном сочинении.

Литература

Дунаенко Е.В. Подготовка к итоговому сочинению: концентрированное обучение написанию текстов на литературном материале / Е.В. Дунаенко // Филология и культура. *Philology and Culture*. - 2022. - № 4 (70). - С. 181-187.

Дунаенко Е.В. Русский язык: подготовка к экзаменационным испытаниям. Справочные материалы. Учебно-методическое пособие / Е.В. Дунаенко. - Казань: Издательство КГЭУ, 2022. - 78 с.

Ибрагимов Г.И. Концентрированное обучение: теория, история, практика / Г.И. Ибрагимов. - Казань: Центр инновационных технологий, 2010. - 364 с.

Синцов Е.В. Русский язык и культура речи / Е.В. Синцов. - М.: Флинта: Наука, 2009. - 160 с.

Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: Книга для учителя / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. - М.: Просвещение, 1986. - 255 с.

Обучение иноязычной лексике на занятиях РКИ

*русский язык как иностранный, иностранные обучающиеся,
иноязычная лексика, билингвы, вариативность заданий*

В современном русском языке существует большое количество иноязычных слов из разных языков, которые активно используются во всех сферах деятельности. Исследование посвящено обучению данной лексике студентов из других стран на занятиях русского языка как иностранного (РКИ).

Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на большое количество работ по билингвизму, методологический аспект обучения отсутствует.

Целью исследования является изучение основных методов, а также выявление особенностей и применения способа обучения иноязычной лексике на практических занятиях среди студентов-билингвов с уровнем владения русским языком С1-С2, у которых английский язык является вторым языком либо языком-посредником.

Вопрос изучения слов, заимствованных из других языков, является одной из наиболее актуальных проблем в последние десятилетия. Основатель Казанской лингвистической школы И.А. Бодуэн де Куртенэ указывал, что «нет и не может быть ни одного чистого и смешанного языкового целого» [Бодуэн де Куртенэ, 1963: 16]. Он имел в виду то, что невозможно найти язык, который не содержал бы в себе заимствований и что данный процесс наблюдается во всех языках, в том числе и русском.

Из современных исследователей, посвятивших свои работы данной проблеме, можно назвать Л.П. Крысина, О.В. Ворон (1999), Е.И. Горошко (1996, 2004, 2009, 2011), Н.Б. Мечковскую (2009), Н.В. Габдрееву (2013), Е.В. Маринову.

Иноязычная лексика в русском языке – это важный аспект изучения РКИ. Особенно данные слова вызывают некоторые сложности в языковом восприятии иностранными студентами. Многие слова, которые заимствуются из исходного языка в язык-рецептор, имеют различные лексические значения.

В нашем исследовании необходимо отметить, что иностранный студент, владеющий двумя и более языками, является языковым билингвом, что, несомненно, необходимо учитывать в практике преподавания второго или третьего иностранного языка. Билингвы имеют специфическое языковое сознание, которое отличается от сознания тех студентов, у которых английский язык является языком-посредником.

Отличие билингвов от людей, знающих лишь один язык, заключается в следующем:

1) языковая гибкость: билингвы обладают способностью «переключаться» между языками в зависимости от контекста и собеседников, они могут легко адаптироваться к разным языковым ситуациям, однако существуют некоторые различия в семантическом составе слова;

2) лексическая и семантическая связь: билингвы часто обнаруживают глубокие связи и параллели между словами и концепциями в разных языках, они могут применять эту лексическую и семантическую информацию для лучшего понимания и изучения языков;

3) метаязыковое сознание: билингвы обладают способностью анализировать и осознавать структуры и правила языка;

4) многокультурное сознание: билингвы имеют уникальную перспективу и понимание разных культур благодаря владению двумя языками, они часто обнаруживают различия в мировоззрении, ценностях и обычаях разных языковых и культурных групп.

Занятия по русскому языку как иностранному должны включать эффективные методы и методики, направленные на рецепцию иноязычной лексики, среди них:

1) чтение текстов, в котором активно используются иноязычные слова, такие как: статьи, новости (в том числе из социальных сетей), а также текстов профессионального общения, слова которых уже закрепились в лексических минимумах русского языка;

2) использование интерактивных карточек с иноязычными словами, в которых будут присутствовать значения данных слов;

3) создание ассоциаций, визуализации и связывания новой информации с чем-то уже известным (например, те же новости из социальных сетей);

4) использование словарей и онлайн-ресурсов, безусловно, поможет иностранному обучающемуся наиболее подробно получить определение конкретному иноязычному слову, также многие онлайн-словари предлагают аудио-произношение, что будет крайне полезно для иностранного обучающегося на занятиях РКИ;

5) прослушивание и просмотр видеоматериалов, содержащих в себе иноязычную лексику, в качестве материала можно использовать подкасты, музыку, стриминги и пр.

6) активное использование иноязычной лексики в различных речевых ситуациях;

7) повторение иноязычных слов и систематическая практика, в котором регулярное повторение и практика новых слов и выражений будут способствовать их закреплению и улучшению запоминания.

Приведенные нами методы показали, что обучение иноязычной лексике билингвов и студентов, у которых английский язык является языком-посредником, требует грамотного использования методов и стратегий, а также адаптации к индивидуальным потребностям по уровню студентов.

Важно помнить, что языковое понимание у каждого обучающегося индивидуальное, и, соответственно, преподавателю необходимо учитывать этот фактор и создавать подходящую обучающую среду для эффективного освоения иноязычной лексики.

Литература

Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: АН СССР, 1963. Т. 1. – 384 с.

Применение геймификации на уроках русского языка

геймификация, игра, игровые технологии, русский язык

Преимущество использования игровых технологий на уроках заключается в том, что они являются отличным средством переноса учеников из обычного класса, где проходит урок, в яркий и активный творческий процесс. Для современных детей «поколения Z» привычно находиться все время в интерактивно-игровом пространстве. Для них характерны следующие черты:

- выполнение только тех задач и заданий, которые интересны самому ребенку;
- кратковременность памяти, недолговременное запоминание различной информации;
- многозадачность, то есть быстрое перескакивание с одной задачи на другую, если видна неэффективность результатов;
- пониженная концентрация внимания на каком-либо одном деле;
- «клиповость» мышления, то есть запоминание только ярких фрагментов информации в малых дозах.

Термин «геймификация» изначально появился в 2002 г. Его начал использовать американский программист Н. Пеллинг, который занимался разработкой онлайн-игр.

Геймификация в образовании - подход к мотивированному обучению, основанный на использовании игрового дизайна и элементов.

Самым главным принципом геймификации является получение мгновенной обратной связи от учеников, которая помогает учителю определять какие-либо недочеты в своей разработке и в следующий раз усовершенствовать ее.

Существует и такое мнение, что геймификация наносит вред образовательному процессу:

- снижение в глазах учеников важности изучаемого предмета;
- работа на уроках может превратиться в просто игру;
- не подходит для усваивания значений некоторых понятий;
- трудные моменты в обучении не могут быть преодолены только при помощи игры.

Уроки, созданные на основе геймификации, не являются компьютерной игрой, хотя очень похожи из-за своего оформления. По ходу прохождения, обучающиеся выполняют как поставленные перед ними образовательные задачи, так и игровые. Приведем пример: перед учеником

стоит образовательная задача - составить текст, в котором будут использованы все разряды местоимений, а игровая задача, которая стоит перед ним - набрать 20 баллов за выполненное задание к определенному времени, чтобы продвинуться на следующий уровень.

Заметим, что образовательные задачи всегда остаются в приоритете у учеников, в то время как игровые помогают мотивировать их для выполнения этих задач.

Для того, чтобы создать геймифицированный урок на тему «Орфоэпия», необходимо определиться с тем, какую мобильную или компьютерную игру можно адаптировать.

Мы решили адаптировать мобильную игру «Among us». Для нашей игры был выбран шаблон создания презентаций, потому что, как мы уже отмечали ранее, такой формат прост в использовании в классе, где есть все необходимое оборудование (компьютер, доступ к сети Интернет, проектор, интерактивная доска).

Для того, чтобы сделать главное меню, мы заранее записали анимацию меню в оригинальной игре. Заметим, что в этой игре использует минимум анимации, что значительно экономит время на создание такого урока. Мобильная игра «Among us» выполнена в научно-фантастической тематике. Ее суть заключается в том, что есть члены экипажа, их всего девять, среди них есть один предатель и его нужно вычислить. Они находятся на одном космическом корабле. Все члены экипажа, кроме предателя, получают задания, выполнение которых приведет их к победе.

Начинается наш геймифицированный урок с того, что ученикам необходимо выполнить «вход» в игру, он выполнен в виде *pop-up* (всплывающее окно, которое останавливает процесс игры для того, чтобы игрок мог что-то почитать, узнать). Обучающие узнают сюжет нашей игры: *«Вы со своей командой находитесь среди бесконечных просторов на космическом корабле. Для того, чтобы вернуться домой, каждому члену вашей команды необходимо выполнить определенные задания»*.

В этом же всплывающем окне обозначается и **виртуальный персонаж**. Он в нашей игре двухмерный и не анимированный, подчеркивается, что ученики играют за *Красного*.

Механика в игре «Орфоэпия» уже совсем другая. Перед учениками высвечивается список дел, которые необходимо выполнить. Мы разработали всего пять заданий, чтобы успеть за 45 минут провести наш геймифицированный урок. Задания оформлены так же, как и в оригинальной игре «Among us» с той целью, чтобы привлечь внимание всех обучающихся и активизировать их познавательный интерес. Рассмотрим эти задания подробнее.

Задание **«Закажите что-нибудь в столовой»** представляет собой тестовое задание *закрытой формы* (задание, в котором 2-5 ответов, а только 1 из них правильный).

Пример задания: «На столе у нас салат из свеклы. Вы, конечно, знаете, как произнести это слово?»

Варианты ответов:

1. Конечно. Только из свЕклы.
2. Равноправные варианты: из свеклы**Ы** и из свЕклы.
3. Из свЕклы - устаревший вариант, сейчас лучше сказать из свеклы**Ы**.

Правильный вариант ответа помечается зеленой анимированной галочкой.

«Почините проводку» представляет собой задание на установление соответствия с множественным выбором.

Ученикам необходимо распределить слова по определенным колонкам, которые имеют свой цвет. Все цвета подобраны в соответствии с цветом проводов, которые необходимо соединить.

Например, колонка *«произноси [шн] и [шт]»* имеет желтый цвет, поэтому все слова, где произносится [шн], [шт] необходимо записать в пустую колонку желтого цвета.

Задание **«Рассортируйте документы»** разбито на две части. В первой части задания необходимо определить значение слова и поставить ударение. Во второй части задания ученикам нужно исправить ошибки в ударениях у глаголов. Все слова взяты из орфоэпического минимума для подготовки к ЕГЭ по русскому языку. Можно разделить класс на небольшие группы по 5 человек, чтобы выполнить данное задание. Его лучше всего распечатать на листах формата А4, желательно в цветном варианте, чтобы фокусировка внимания на задании оставалась на прежнем уровне.

В задании **«Найдите предателя»** представлено 6 частей речи, каждая из которого имеет определенный цвет: *существительное* (зеленый), *прилагательное* (оранжевый), *глагол* (черный), *наречие* (синий), *деепричастие* (деепричастие), *причастие* (желтый). Суть заключается в том, что все слова относятся к выбранной части речи. Среди этих слов нужно выбрать одно, в котором неправильно стоит ударение.

Таким образом, геймифицированные уроки позволяют рассматривать игру как средство, благодаря которому можно организовать целостный образовательный процесс. Такие уроки помогают создать такую информационно-образовательную среду, в которой обучающиеся могут самостоятельно и достаточно активно получать знания, также геймифицированные уроки значительно оживляют процесс обучения. Обучающиеся активно включаются в творческую и интеллектуальную деятельность, которая позволяет достичь высоких образовательных результатов.

Потенциал антонимов для расширения русского словарного запаса у иностранных студентов

антонимы, русский язык как иностранный, активизация словаря

Расширение словарного запаса русского языка является важной темой в изучении русского иностранцами. Лексический состав русского языка значительно обогащается при помощи антонимов и синонимов [Яровенко, 2018]. Существуют различные методы расширения словарного запаса русского языка, однако изучение лексики с помощью антонимов оставляет пространство для детализации. Антонимы могут помочь учащимся формировать контрасты и связи в процессе овладения слов, достигая эффекта углубления понимания и закрепления в памяти [Ху Джингуй 2001]. В китайской аудитории учителя могут обращать внимание на потенциал антонимов, начиная с элементарного и базового уровней изучения русского языка.

Лексический состав русского языка содержит огромный пласт антонимов. Изучение данного явления может улучшить навыки владения русским языком и расширить словарный запас. В повседневной жизни владение антонимами может помочь более четко выражать мысли [Ren Guoling 2012].

Изучая антонимы, учащиеся могут усвоить больше слов и научиться правильно их использовать. Это значительно повысит не только мотивацию, но и эффективность обучения, так как обучение будет интереснее.

Особенности русских антонимов при расширении словарного запаса иностранных студентов, в основном, отражаются в следующих аспектах: во-первых, антонимы могут быть интуитивно понятны. Во-вторых, изучение антонимов помогает учащимся сформировать понимание лексической системы, что улучшает запоминание слов. Кроме того, включение антонимов в учебный процесс может также улучшить способности учащихся к продуктивным видам речи.

Для более качественного усвоения лексического материала и расширения активного словаря на русском языке преподаватели могут использовать языковые игры. Например, учителя могут создавать карточки с парами антонимов на двух сторонах для интерактивного закрепления словарного запаса. Студенты проверяют память, переворачивая карточки. Изучая материал с помощью карточек, учащиеся лучше запоминают антонимы. Данный метод помогает студентам и школьникам запоминать слова и может применяться в различных сценариях уроков.

Таким образом, при преподавании русского языка как иностранного необходимо уделять больше внимания изучению антонимов.

Литература

Яровенко Т.В. Объяснение значения русских слов с помощью антонимов как средство развития речи на уроках русского языка как иностранного / Т.В. Яровенко // Litera. – 2018. – № 2.

Ren Guoling. A brief discussion of Russian antonyms and their functions / Ren Guoling // Research on Foreign Language Learning and Teaching. – 2012. – № 9.

Xu Jingyi. On Classroom Vocabulary Teaching / Xu Jingyi // Journal of Northeastern University (Social Science Edition). – 2001. – № 3.

Цифровизация учебного процесса в преподавании русского языка как иностранного

*цифровизация, русский язык как иностранный, интерактивность,
образовательная платформа*

Цифровизация означает процесс преобразования аналоговой информации в цифровой формат: сканирование документов, аудио- и видеозаписей, перевод текстов и изображений в цифровой формат, а также использование цифровых технологий для обработки и хранения данных. В современном мире цифровые технологии играют довольно важную роль, так как обеспечивают не только хранение информации и ее передачу, но и упрощают доступ ее получения, гарантируют ее сохранность и обеспечивают возможность быстрого обмена и передачу данных [Тугуз 2021: 143].

Цифровизация учебного процесса в изучении русского языка как иностранного (РКИ) означает использование цифровых технологий и инструментов для обучения русскому языку [Минченко 2020: 283].

Существует несколько видов цифровизации учебного процесса.

1. Интерактивные доски.
2. Электронные учебники.
3. Онлайн-курсы.
4. Мультимедийные презентации.
5. Вебинары и онлайн-семинары.
6. Облачные сервисы для обмена информацией и совместной работы [Минченко, Поддубная, Заднепровская 2020: 290-292].

Эти виды цифровизации учебного процесса помогают сделать образование более доступным, интерактивным и эффективным.

Цифровизация учебного процесса в изучении РКИ означает использование цифровых инструментов, технологий и ресурсов для обучения [Русецкая 2015: 7-8]. Она может предоставить студентам более доступный и удобный способ изучения русского языка, расширить возможности для практики языка через различные интерактивные задания и упражнения. Однако у нее есть и недостатки, такие как потеря личного контакта с преподавателем и ограниченный доступ к технологиям у некоторых студентов.

На сегодняшний день существует немалое количество образовательных платформ, где можно найти курс в соответствии со своими желаниями и потребностями. Нами разработан курс «Start speaking Russian:

A2+», который в настоящее время размещен на Национальной платформе открытого образования («Открытое образование»).

Однако говорить об эффективности использования цифровых технологий можно только при соблюдении следующих условий.

1. Наличие квалифицированных преподавателей.

2. Интеграция различных образовательных платформ. Важно, чтобы различные цифровые образовательные технологии были интегрированы друг с другом, чтобы обеспечить эффективное обучение и взаимодействие студентов с учебным материалом.

3. Адаптация к потребностям студентов. Быстрые изменения в цифровых технологиях требуют от преподавателей гибкости и способности адаптировать учебный процесс к потребностям обучающихся.

4. Оценка эффективности обучения. Необходимо постоянно оценивать результаты использования цифровых технологий в обучении и вносить коррективы в учебный процесс, если необходимо.

5. Обучение студентов использованию цифровых ресурсов.

В данной статье остановимся на тех цифровых ресурсах в изучении РКИ, которые могут помочь обучающимся улучшить навыки чтения, письма, говорения и понимания на слух:

1) приложения для изучения языка: Duolingo, Babbel, Rosetta Stone, для изучения русского через игры и упражнения;

2) онлайн-курсы: платформы (Coursera, Udemy или edX, Открытое образование);

3) ресурсы для изучения грамматики и словарного запаса: веб-сайты и приложения (Quizlet, Memrise или Anki) предлагают множество упражнений для запоминания слов и грамматики;

4) видеоуроки и подкасты: YouTube-каналы («Easy Russian» или «RussianPod101») предлагают видеоуроки и аудиозаписи для изучения русского языка;

5) сайты для практики разговорного языка: iTalki, Tandem или HelloTalk, помогут найти партнеров для языкового обмена и практики разговорных навыков.

При изучении русского языка как иностранного необходимо выбрать ресурсы, которые соответствуют потребностям и уровню владения языком потребителя.

Цифровизация учебного процесса позволяет преподавателям и студентам использовать более современные и эффективные методы обучения, делая процесс более интерактивным, доступным и удобным [Информационно-коммуникационные 2015: 78-79]. Это также способствует повышению мотивации обучающихся и улучшению качества образования, то есть позволяет более эффективно отслеживать их прогресс, проводить онлайн-тестирование и оценку знаний, а также обеспечивает возможность дистанционного обучения и работы.

Литература

Минченко В.Г. Цифровые технологии в образовании: современные вызовы и перспективы / В.Г. Минченко, Т.Н. Поддубная, Е.Л. Заднепровская // Цифровая экономика и сквозные цифровые технологии: современные вызовы и перспективы экономического, социального и культурного развития. – Самара: ПНК, 2020. – С. 278-292.

Русецкая М.Н. Образовательное киберпространство: новые возможности изучения русского языка / М.Н. Русецкая // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 3. – С. 6-10.

Тугуз Ф.А. Цифровое образование как новая педагогическая парадигма / Ф.А. Тугуз // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2021. – № 13/3. – С. 140-145.

Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень А1, А2) / С.С. Хромов, Н.А. Гуляева, В.Г. Апальков, Н.К. Никонова // Открытое образование. – 2015. – № 2. – С. 75-81.

Знания по истории родного языка и историческое просвещение студентов нефилологических специальностей

история русского языка, историческое просвещение студентов, языковые процессы, учитель начальных классов

В настоящее время в педагогических кругах много говорится об усилении предметности образования. Предметная подготовка учителей начальных классов тоже должна быть на высоком уровне, потому что именно перед этими педагогами стоит очень непростая задача: доходчиво, доступно рассказать о сложном материале очень маленьким детям. Для этого таким материалом нужно владеть на высоком уровне.

В настоящей статье мне хотелось бы поделиться опытом преподавания дисциплины «Основы истории русского языка» на факультете начального образования МПГУ.

На факультете начального образования студенты изучают все уровни языка, но только на синхроническом уровне. При этом в своей постоянной работе учитель начальных классов сталкивается с такими явлениями языка, которые провоцируют появление вопросов можно объяснить, только обратившись к истории. Приведем ряд примеров.

Исторически может быть объяснено написание гласной И после твердых Ж и Ш (а это одна их первых орфограмм, с которой учитель знакомит своих учеников), гласной Е после твердого Ц. В начальной школе говорят и о явлении «беглой гласной» (лб - лба, лев - льва), и о том, что в однокоренных словах возможны исторические чередования (грек - греческий (язык) – грецкий (орех)).

Все эти явления не составит труда объяснить человеку, изучившему курс исторической грамматики. У учителя же начальных классов такой возможности не было, но при этом есть учебный материал, с которым ему предстоит работать.

Именно это противоречие стало причиной того, что в учебном плане факультета начального образования МПГУ появился курс «Основы истории русского языка» и учебное пособие, поддерживающее этот курс [Каравашкина 2023: 112].

Сразу хотим отметить: этот курс не рассчитан на то, что студенты смогут перенести свои знания по истории языка на уроки в начальной школе. Но сами будущие учителя поймут логику языковых процессов, что приведет, например, к более осознанному подбору учебного материала, умению работать как со справочной литературой (этимологическим словарем), так и с научно-популярными текстами, в которых подчас содержатся лингвистические ошибки.

Когда разрабатывался этот курс, стало понятно, что он должен быть не только филологическим, но и просветительским. При этом сведения по истории языка позволяют узнать факты из истории и культуры родной страны.

Коротко расскажем о структуре пособия и о том, какие возможности для исторического просвещения открываются при изучении некоторых тем. Создавая учебное пособие, мы исходили из того, что не можем рекомендовать студентам существующие учебники по старославянскому языку [Камчатнов 1998] или исторической грамматике русского языка [Иванов 1990], даже те, которые уже стали классикой отечественной педагогической мысли [Хабургаев 1986].

Пособие создавалось по принципу рабочей тетради, в которой студенты сразу после знакомства с новым материалом могли бы сделать пометы или выполнить задание.

Знакомство с историей языка студенты начинают с того, что усваивают основные понятия и термины курса. Дело в том, что, например, термин «старославянский язык» достаточно часто применяется для обозначения тех реалий, которые никакого отношения к этому языку не имеют. Например, любое устаревшее слово учителя могут назвать «старославянским» или «словом из старославянского языка». Таким образом, в сознании ребенка очень прочно закладывается представление о том, что все устаревшее и непонятное в языке – это старославянский язык. Считаем нужным отметить, что, осваивая термины, студенты отучаются от некоей лингвистической небрежности, учатся точно формулировать свои мысли.

Также мы посчитали обязательным включить в курс отдельное занятие, посвященное этапам становления письма. Дело в том, что обучение письму детей – ключевая задача учителя начальной школы. Задача студентов – понять, что человечество шло к алфавиту очень долго, и еще раз вспомнить о том, что же является самым сложным при создании алфавита.

Отдельная тема – появление письменности у славян. Как показала практика, студенты очень мало знают о жизни и деятельности славянских первоучителей – Кирилла и Мефодия. Мы согласны с тем, что эта тема получилась больше исторической, историко-просветительской, нежели филологической, но при этом считаем ее очень важной. Обязательной для студентов становится книга В.А. Истрина «1100 лет славянской азбуки» [Истрин 1988: 7-47].

После того, как мы на занятиях выясним, какие буквы были зафиксированы в алфавите более 1100 лет назад и какова их судьба, какие фонемы и дублетные буквы ушли из современного русского алфавита, предстоит решать вопрос о том, почему именно эти буквы появились в нашем алфавите, то есть мы заглядываем в фонетическую систему праславян-

ского языка. Эта тема очень важна для последующей работы с этимологическим словарем: студенты учатся читать архетипы слов, разбираются в знаках долготы и кратности, слоговости и неслоговости.

Следующие несколько тем посвящены фонетическим процессам, происходившим в языке. Сначала говорим о процессах, не связанных с переустройством слога, а потом о тех, которые повлияли на это переустройство.

Последние четыре темы посвящены морфологической системе древнерусского языка. Обращаем внимание на то, что, иллюстрируя процессы, происходящие в морфологии, мы старались подбирать примеры из тех произведений русской классической литературы, с которыми предстоит работать студенту в качестве учителя начальной школы, или из тех, с которыми они сами знакомились, осваивая школьную программу.

Расскажем о том, как строится каждая тема.

Каждую тему открывает раздел «Повторяем изученное ранее». В нем содержатся вопросы, направленные на то, чтобы активизировать уже имеющиеся знания студентов по различным разделам языкознания.

Далее следует раздел «Приступаем к изучению нового». Основной его принцип: наблюдая за фактами языка, студенты должны сделать вывод о том, как происходил в языке тот или иной процесс. Приведем пример. При изучении морфологической системы древнерусского языка (тема 7) мы говорим о том, что род некоторых слов изменился. Для наблюдения даны отрывки из произведений русской классической литературы начала XIX в., которые были изучены в рамках школьной программы. Задание заключается в том, чтобы определить род указанных имен существительных в этих произведениях, сопоставить его с тем, какой род у этих слов сейчас. Также нужно сделать вывод о том, в каких словах чаще возможны колебания – собственно русских или заимствованных, и о том, почему при чтении художественных произведений ученики часто не обращают внимания на несоответствие рода у существительных XIX в. и нашего времени.

Далее следует раздел, который мы назвали «Теперь могу объяснить!» Это практическая работа студентов на основе изученного материала. Например, после того, как студенты познакомились с буквой «ять», им предлагается объяснить, прокомментировать ошибки, сделанные учениками одной из школ Русского Севера. О чем говорит написание «лиес», «в городие»? Это не просто неумение ребенка записать слова на слух.

Изучение языкового материала, помещенного в эти два раздела, идет параллельно с историческим просвещением студентов. Мы имеем возможность вспомнить факты из нашей истории, отдельных исторических личностей и писателей, события, повлиявшие на становление системы языка.

Но, безусловно, наибольшие возможности для исторического просвещения студентов дают два последних раздела - «Задания для само-

стоятельной работы» и «Тексты для чтения». Например, студентам предлагается самостоятельно прочитать сведения о прародине славян или индоевропейцев, используя Энциклопедический словарь юного филолога [Энциклопедический 1984: 145], найти сведения о Тмутараканском камне или о подписи Анны Ярославны. Тексты для чтения подобраны от самых древних (Изборник Святослава 1076 г.) до текстов XVIII в.

Приведем также одно интересное наблюдение. Сейчас много говорится о том, что многие студенты не задумываются о значении непонятных слов, просто пропуская их при чтении. Как нам кажется, сведения по истории языка помогут остановить их вникание на некоторых словах, заставить задуматься и задать самому себе вопрос «почему?». Почему часы на Спасской башне Московского Кремля называются «куранты»? Ответить на этот вопрос мы со студентами смогли, когда изучали полные и краткие формы прилагательных и причастий и читали первую русскую рукописную газету времен царя Алексея Михайловича «Вести куранты».

Разработанный курс, безусловно, нельзя назвать легким для студентов, но он вызывает неизменный интерес. В этом учебном году четвертый по счету курс приступит к изучению основ истории родного языка. Автору уже сейчас видны недостатки как содержания курса, так и учебного пособия, и эти недостатки мы будем стремиться преодолеть.

В настоящее время пособие «Основы истории русского языка» опубликовано, оно поступило в НЭБ. Автор будет признателен коллегам за замечания и предложения по его улучшению.

Литература

Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка: учебник / В.В. Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 400 с.

Истрин В.А. 1100 лет славянской азбуки / В.А. Истрин. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

Камчатнов А.М. Старославянский язык: учебное пособие / А.М. Камчатнов. – М.: Наука. Флинта, 1998. – 152 с.

Каравашкина М.В. Основы истории русского языка: учебное пособие / М.В. Каравашкина. – М.: МПГУ, 2023. – 112 с.

Хабургаев Г.А. Старославянский язык: учебник / Г.А. Хабургаев. – М.: Просвещение, 1986. – 288 с.

Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание). – М., «Педагогика», 1984. – 352 с.

**Мультимедийный комплекс по учебной дисциплине
«Русский язык и деловая коммуникация»**

*когнитивный потенциал учебной дисциплины, русский язык
как государственный*

В рамках программных требований, предъявляемых к новой лингвоцентричной дисциплине «Русский язык и деловая коммуникация», формируется ситуативный парадокс, когда и преподаватели, и студенты входят в ситуацию многоплановой анахронии.

Во-первых, в лингвокультурологическом плане происходит возврат к первоначальной ипостаси русского (российского) языка как языка императорских и сенатских указов, воинских уставов, ведомственной канцеляристики и деловой переписки, то есть как государственно значимого коммуникативного медиума. Во-вторых, в плане содержания учебной дисциплины «Русский язык и деловая коммуникация» мы возвращаемся к программам Единой трудовой школы, задававшим с 1921 г. необходимость освоения учащимися первой ступени базовых азов делопроизводства и публично-коммуникативных навыков [Программы 1921: 12, 15]. В-третьих, в дидактическом плане мы входим в ситуацию «методического ренессанса» и возврата к учебно-деловой эпистолографической традиции, которая являясь «ситуативно актуализированным дидактическим откликом на процессы формирования регулярного государства, начальная фаза которых пришлась на вторую половину XVII в.» [Карамышева 2023, 80, 2: 138], сохранялась в неизменном виде вплоть до начала 30-х гг. XX в. Причем в дореволюционный период она имела закрепление не только в практике школьного обучения, но и в ряде систем ведомственных учебных заведений, начиная от коммерческих училищ, кадетских корпусов и пр., заканчивая школами полицейского резерва и специальными офицерскими курсами при Отдельном корпусе жандармов (примером чего могут служить «Руководство для полицейских урядников» (1876), «Руководство чинам наружной полиции» (1904), «Руководство чинам Отдельного корпуса жандармов» (1897) и др.).

Вместе с этим самым статусом учебной дисциплины «Русский язык и деловая коммуникация» как дисциплины вузовской задается необходимость многоуровневой, или многоконтурной проблематизации, осуществляемой в рамках традиционного дидактического вопрошания «что? - как? - почему?» с безусловным акцентированием на основном, когнитивно и перспективно значимом элементе этой триады, а именно на вопросе «по-

чему?». Что в конечном итоге и определяет, на наш взгляд, базовую целевую установку на необходимость разработки мультимедийного комплекса (далее - ММК) по данной учебной дисциплине (рис. 1).

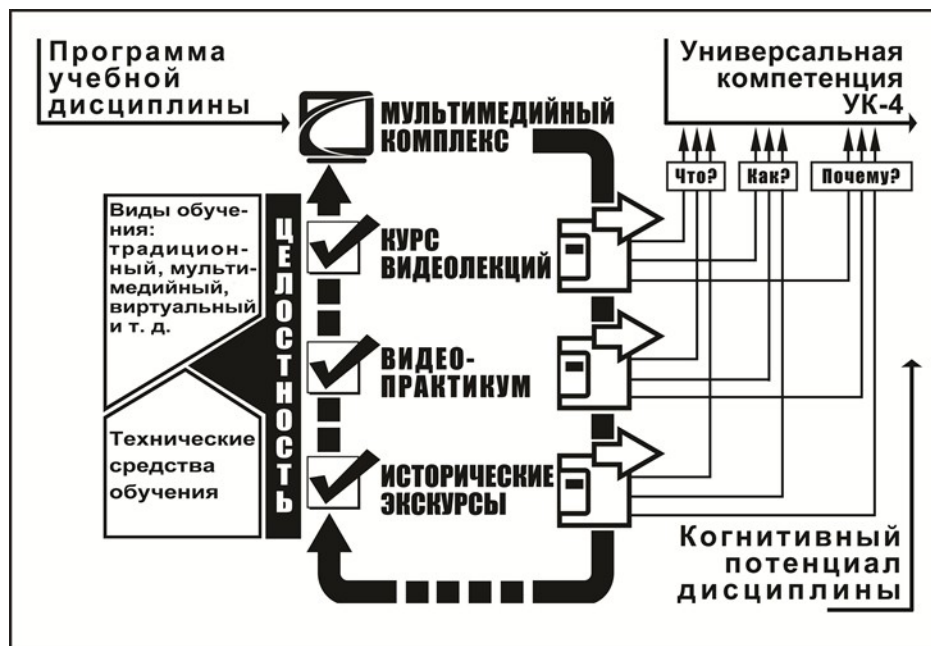


Рис. 1. Структурно-функциональная схема ММК

Структурно-содержательной основой ММК является учебная программа по дисциплине, которой задаются его функционально-дидактическая целостность и тематически ранжированная иерархия учебных материалов, чем, в свою очередь, определяется компонентная логика оптимальной, на наш взгляд, структуризации ММК, как-то: курс видеолекций, видеопрактикум и блок кратких исторических экскурсов. В связи с тем, что курс видеолекций прошел этап дидактического апробирования и размещен на соответствующей IT-платформе (см. сайт Байкальского государственного университета – студенту – видеолекции для студентов 1 курса; bgu.ru), считаем необходимым более подробно остановиться на двух других компонентах ММК, которые в данный момент находятся на стадии аудиторной апробации и дидактической коррекции.

Видеопрактикум представляет собой набор стандартизированных (формат - avi, mp4; разрешение - от 720 ppx и выше; соотношение сторон - 16:9; видеокодек - h.264; фреймрейт - 25 кадров/с; битрейт - 1-3 Мбит/с² и т. д.) видеофайлов, которые могут быть систематизированы и представлены в виде тематизированного каталога (видеопрактикум - раздел - тема - подтема и т. д.; основная целевая установка - самостоятельное освоение студентами учебного материала), а также применяться, полностью или фрагментарно, в качестве отдельной иллюстративно-дидактической единицы во время аудиторных занятий по дисциплине, что обусловлено единым подходом к их структурированию. Каждый ви-

деофайл имеет трехчастную структуру и состоит из: 1) вводной части, которая нацелена на повторение, обобщение и конкретизацию в режиме динамической визуализации (2D, 3D анимация, видеоцитаты и пр.) соответствующего лекционного материала и сведение его до набора кратких правил; 2) тематически сценаризованного анимационного ролика, демонстрирующего положительную результативность применения данных правил (образец, эталон); 3) обязательной видеозадачи в виде тематически сценаризованного анимационного ролика, в котором мультперсонажи игнорируют правила и допускают ошибки. Несмотря на простоту сюжета и появляющиеся в соответствующие моменты маркеры-подсказки, решение подобных задач требует от студентов глубокого погружения в проблематику диалоговой ситуации, разворачивающейся между мультперсонажами, так как предполагает выявление и последующую коррекцию содержательных, стилистических, лексических, этических и других видов ошибок. Тем самым задается необходимость многократного просмотра и возвратно-поступательного ситуативного анализа видеозадачи, что, в свою очередь, накладывает ряд ограничений сугубо технического характера при ее разработке и содержательном наполнении, как-то: продолжительность фрагмента с видеозадачей – не более 90 секунд; визуализация – черно-белая 2D-анимация, акцентирование на мультперсонажах (пол, возраст, социальный статус, образование, то есть активное задействование GGNEE-фильтров [Goulston 2015: 39-40]) при минимальном количестве второстепенных деталей, также необходимо введение в проблемных моментах визуальных маркеров-подсказок; озвучивание – четкость и разборчивость речи мультперсонажей, отсутствие фоновых шумов, продолжительных аудиоэффектов и т. д. Иными словами, любое решение нацеленное на качественное освоение студентами учебного материала и реализуемое в рамках мультимедийного проекта, как показывает наша практика, должно работать в первую очередь на повышение уровня восприимчивости студентами конкретной дидактической задачи, а не на демонстрацию программных возможностей аудио- и видеоредакторов.

Блок кратких исторических экскурсов (стандартизация та же, что и в видеопрактикуме) создавался в первую очередь для снятия и дидактического опосредования ситуации многоплановой анахронии, на которую мы указывали выше. В связи с чем тематизм первых видеороликов обуславливался определенным историческим параллелизмом двух процессов, а именно, формированием и закреплением отечественной учебно-деловой эпистолографической традиции и оформлением русского языка в качестве государственно значимого коммуникативного медиума (хронологические рамки: вторая половина XVII в. – начало 30-х гг. XX в.). Впрочем, по мере накопления историко-фактажного материала, его последовательной систематизации и перевода в мультимедийный формат номенклатура исторических видеозадач не только постепенно расширяется, но и становится предметно ориентированной, нацеленной на кон-

кретику учебных тем и практических занятий. С учетом того, что блок кратких исторических экскурсов выполняет иллюстративно-познавательную функцию, то всевозможные вариации его мультимедийного наполнения и исполнения, на наш взгляд, могут ограничиваться лишь программными возможностями применяемых аудио- и видеоредакторов и общей концепцией визуализации и аудиостилистики.

В заключение считаем необходимым отметить то, что каждый элемент мультимедийной триады, неся определенную, только ему присущую функциональную нагрузку, во взаимосвязи с другими не только динамизирует процесс обучения, но и формирует целостное представление об учебной дисциплине «Русский язык и деловая коммуникация» как о когнитивном объекте и ее роли в общевузовском курсе обучения. Говоря о целостном представлении и о целостности как таковой, мы исходим из следующего определения: «Целостность есть законченное выражение развивающегося объекта, проявление в концентрированном виде его собственной истории» [Туровский 2005: 18]. Иными словами, ММК по учебной дисциплине «Русский язык и деловая коммуникация», являясь полифункциональным элементом учебного процесса, не только переводит древнюю традицию на новый, высоко технологизированный уровень представления, но и позволяет решать обширный спектр дидактических задач и, соответственно, работает на повышение когнитивного потенциала самой учебной дисциплины.

Литература

Карамышева С.Н. Закрепление учебно-деловой эпистолографической традиции в методике русского языка / С.Н. Карамышева // Проблемы современного педагогического образования. - Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2023. - Вып. 80. - Ч. 2. - С. 137-140.

Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. - М.: Госиздат, 1921. - 360 с.

Туровский М.Б. Проблема сознания / М.Б. Туровский // Логос живого и герменевтика телесности. Постижение культуры. - Вып. 13-14. - М.: Академический проект; РИК, 2005. - С. 9-23.

Goulston M. Just Listen: Discover the Secret to Getting Through to Absolutely Anyone / M. Goulston. - New York: AMACOM, 2015. - 256 p.

**Развитие навыков выдвижения гипотез, аргументов
и контраргументов у учащихся на уроке русского языка
и литературы**

*гипотеза, аргументы, контраргументы, анализ текста,
различные виды речевой деятельности*

Современная, быстро меняющаяся среда обитания человека сопряжена с высокими темпами индустриализации и информатизации. Быстрый поток информации разнообразного содержания требует, с одной стороны, качественного ее отбора и, с другой, оптимального использования, в том числе на этапе школьного обучения.

Русский язык и литература в классах с казахским языком обучения предоставляет возможности для того, чтобы в рамках коммуникативной компетенции отработать умения по построению аргументированной речи, производить отбор соответствующих коммуникативной ситуации речевых стратегий.

По мнению Ю.В. Рождественского, аргументация представляет собой коммуникативную деятельность субъекта в триединстве вербального, невербального и экстралингвистического, целью которой является убеждение адресата через обоснование правильности своей позиции [Рождественский 1999: 187]. М.А. Gilbert рассматривает проблему аргументативного дискурса, определяющей особенностью которого является наличие когнитивного конфликта, в котором фигурирует когнитивное моделирование сообщения [Gilbert 1996: 2].

Т.В. Жмакина считает модусы академической грамотности, такие как способность к дедукции, индукции, аргументации, контраргументации, необходимыми, но мало представленными в обучении русскому языку [Жмакина 2020: 90]. Н.А. Мальковская и Т.Б. Стариннова исследуют структуры аргументации с точки зрения дискурсивного подхода и определяют комплекс знаний, умений и навыков в области аргументации «аргументативной компетенцией» [Мальковская, Стариннова: 90], считая ее современным образовательным трендом. Е.Н. Лисанюк определяет аргументацию как «интеллектуальную познавательную деятельность, осуществляемую когнитивными агентами преимущественно на основе естественного языка в форме речевого коммуникативного взаимодействия (диалога) с целью проверки аргументативной состоятельности позиций сторон» [Лисанюк: 12].

Обучение выдвижению гипотез, аргументов и контраргументов на основе текстов осуществляется посредством поэтапной системы формирования аргументации. В.В. Кириллова отмечает, что «при обучении аргументации в рамках рассуждения необходимо помнить, что последнее строится на соблюдении причинно-следственных связей, т. е. на законах логики» [Кириллова: 401]. М.А. Якунчев и А.И. Киселева отмечают, что «следует говорить о четырех началах аргументации - логическом, риторическом, коммуникативном и психологическом» [Якунчев, Киселева: 61].

Рассмотрим, как происходит процесс формирования навыков различных видов речевой деятельности.

К составляющим аргументации мы относим следующие:

- точное изложение своей позиции по теме, проблеме;
- выдвижение аргументов, подтверждающих свою позицию.
- иллюстрация аргументов соответствующим материалом.

На первом этапе используем таблицу «причина – следствие». Особое внимание при формировании навыков аргументации необходимо обратить на качество используемых текстов. К принципам отбора текстов можно отнести познавательное содержание, наличие проблемы, соблюдение посильной сложности, доступность, соответствие уровню владения языком.

Предтекстовая работа включает словарную работу. Необходимо объяснить значение слов путем толкования и составить словосочетания. Прочитав дважды и проделав словарную работу, учащиеся заполняют таблицу «причина – следствие» по абзацам.

Такая работа направлена, во-первых, на смысловое чтение как более глубокое понимание текста. Во-вторых, читатели имеют возможность увидеть причинно-следственные связи между частями текста.

Второй этап направлен на умение выдвигать гипотезы. На основе прочитанного текста предлагается выдвинуть гипотезу. Для этого используется стандартная речевая формула: *если... , то... .*

Третий этап предполагает обучение аргументации и формулировки контраргументов. Для этого можно, к примеру, использовать прием «общее – уникальное» (диаграмма Венна).

Еще одним приемом, подготавливающим к выдвижению аргументов, является прием «ТАСК-анализ» (тезис - анализ - синтез - ключ). Вначале учащимся дается ряд проблемных вопросов по тексту.

1. В чем главная идея автора текста?

2. Какая семья, на ваш взгляд, более похожа на идеальную семью в вашем представлении?

Далее, на четвертом этапе, происходит выделение в тексте тезиса (антитезиса) - аргумента - иллюстрации. Учащимся предлагается заполнить таблицу, разделенную на три соответствующие группы.

Пятый этап - дискуссия на основе текста. Группа делится на две половины - «за» патриархальную семью и «за» современную семью.

Основное направление стратегии формирования навыка аргументированной речи – коммуникативная направленность. Материалом, на котором отрабатываются навыки успешной коммуникации, является текст-рассуждение.

Рассуждение как тип мышления состоит из цепи суждений, утверждающих или отвергающих понятие. Таким образом, на первом этапе создания рассуждения необходимо обобщить существенные признаки и сформировать абстракцию. Формирование навыков рассуждения происходит поэтапно по схеме: понятие – умозаключение – рассуждение. На последнем этапе работы учащиеся пишут эссе, используя три типа аргументов: теоретический, исторический и личный.

В ходе такой работы учащиеся постепенно приходят от анализа аргументации к созданию собственных аргументов. Нельзя сказать, что все задания выполняются на одинаково высоком уровне. Однако с учетом уровня владения языком учитель планирует дифференцированные ожидаемые результаты.

Для формирования умения аргументации мы используем ряд заданий, поэтапно соотнесенных с таксономией учебных целей по Блуму. На этапе «знание» дается минимум сведений о типах аргументов в публичной речи, дается определение терминам «тезис», «аргумент», освещаются вопросы классификации: выделение рациональных и иррациональных; исчерпывающих, главных, спорных, запасных. Определяется круг возможных ошибок аргументации: «кольцевая» аргументация, когда тезис доказывается аргументом, а аргумент тезисом; предвосхищение вывода, ложность оснований, прямые и косвенные способы приведения доказательств.

При формировании умений на понимание выполняется следующее задание: отметьте верные и неверные ответы в таблице. На уровне «применение» необходимо выдвинуть гипотезу: «Что было бы, если ...» по теме занятия.

Формирование умений анализа реализуется через задачу формулировки гипотетических рассуждений.

На уровне «синтез» учащимся предлагается построить диалогическое рассуждение. Оценивающий этап, замыкающий систему ожидаемых учебных результатов, реализуется в форме рефлексии.

Таким образом, формирование навыков выдвижения гипотез, аргументов и контраргументов происходит по пути от анализа готового текста через формирование понятий-суждений-рассуждения и полный выход за пределы чужого текста и создание собственного. В ходе формирования навыков аргументации необходимо овладевать всеми ее типами, проходя путь от простого к сложному.

Обучение выдвижению гипотез, аргументов и контраргументов на уроках русского языка и литературы является важным методическим направлением современной образовательной практики, нацеленной на формирование свободно мыслящей, компетентной, творческой личности.

Литература

Жмакина Т.В. Риторическая аргументация в политическом дискурсе / Т.В. Жмакина // Академия управления при Президенте. Электронная библиотека Белорусского государственного ун-та, 2020. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/250210?mode=full&ysclid=Iz9ktazm62121113745> (дата обращения: 20.11.2023).

Кириллова В.В. Формирование навыков аргументации в устной речи студентов средних специальных заведений / В.В. Кириллова // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. – 2008. – № 29 (65). – С. 400-403.

Лисанюк Е.Н. Логико-когнитивная теория аргументации: дис. ... д-ра философ. Наук / Е.Н. Лисанюк. – СПб., 2015. – 297 с.

Мальковская Н.А. Структура аргументативного дискурса / Н.А. Мальковская, Т.Б. Стариннова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-argumentativnogo-diskursa> (дата обращения: 20.11.2023).

Рождественский Ю.В. Теория аргументации / Ю.В. Рождественский; 2-е изд., испр. – М.: Добросвет, 1999. – 488 с.

Якунчев М.А. Аргументация как логическое действие и ее значение для общего образования / М.А. Якунчев, А.И. Киселева // Известия ВГПУ. Педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 60-63.

Gilbert Michael A. Goals in Argumentation / M.A. Gilbert // Practical Reasoning. Bonn, 1996.

Теоретические и прикладные аспекты исследования эмотивного фонда русского языка

русский язык, эмотивность, семантика, прагматика

Современный этап развития лингвистики отмечен все возрастающим интересом исследователей к прагматическим аспектам языка, что вполне объяснимо: наблюдаемая в последние годы интенсификация межличностных контактов, характерная как для реальной, так и для виртуальной коммуникации, обуславливает выдвигание на первый план субъективного начала, прежде всего связанного с эмоциональным самовыражением говорящего и его воздействием на адресата речи. Неслучайно исследователи пишут о том, что для современной коммуникативной практики характерна т. н. «девербализация языка» (термин В.И. Карасика), которая вызвана редукцией рационального и активизацией эмоционального компонента, обуславливающей разного рода семантические и формальные инновации: словообразовательную деривацию, вторичную номинацию и т. д. Несмотря на значимость эмоций в процессе порождения речи, к настоящему времени не все стороны этого взаимодействия изучены в достаточной мере. Так, среди теоретических вопросов, касающихся языкового выражения эмоций, можно выделить следующие.

1. В отечественной лингвистике нет единства мнений относительно содержания термина «эмотивность», что объясняется сложностью, многоаспектностью самого объекта анализа: языковые эмотивы репрезентируют внутренние состояния, недоступные для непосредственного восприятия и наблюдения, и это затрудняет их адекватное научное описание. В последние десятилетия было предложено несколько подходов к определению категории эмотивности: лексикоцентрический, коммуникативный, психолингвистический, когнитивный [Калимуллина 2006], каждый из которых акцентирует тот или иной аспект вербализации эмоций. На наш взгляд, наиболее перспективным является широкое понимание эмотивности как коммуникативной категории и включение в состав соответствующего поля единиц разных уровней: просодических, словообразовательных, лексических, грамматических и т. д.

2. Не менее спорным является вопрос о том, какие классы языковых единиц репрезентируют категорию эмотивности. Например, многие авторы полагают, что эмотивы могут быть выделены прежде всего по функциональному критерию, а именно на основе общности функции выражения эмоций. В таком случае ядром соответствующего поля будут являться единицы эмоционально-оценочной лексики, в которых выражение

внутренних состояний осуществляется в рамках коннотативного макрокомпонента значения. Напротив, наименования эмоций типа *радость*, *грустить*, *обидно* и т. д. оказываются на периферии поля, так как они обозначают, а не выражают эмоции [Арнольд 2002: 155; Шаховский 1987: 93-94]. На наш взгляд, такой подход значительно сужает границы поля эмотивности, тогда как учет обозначений эмоций позволяет выявить закономерности языковой категоризации и концептуализации психической сферы, следовательно, представляется очень важным.

3. Нуждается в детальном описании также проблема соотношения категорий эмотивности и оценочности. Несмотря на их глубокие внутренние связи, нельзя утверждать, что эмоции и оценки в языке всегда определяют друг друга. Если иметь в виду, что эмотивная семантика может выражаться лексическими единицами разной природы, то становится очевидным пересечение, а не наложение данных категорий. Так, оценочность не характерна для такого класса эмотивов, как аффективы (междометия, инвективы и т. д.), функция которых – эксплицитно выражать эмоциональное состояние говорящего; следовательно, их значение является собственно эмотивным. В свою очередь, наименования эмоций, о которых шла речь выше, представляют собой квазиоценочные единицы, так как могут быть соотнесены со шкалой «хорошо – плохо» лишь с точки зрения общего «положения дел в мире».

В свете рассмотренных теоретических проблем, связанных с категорией эмотивности, более четкими кажутся перспективы прикладных исследований в этой области.

1. Весьма актуальным является комплексный анализ эмотивных единиц и средств в рамках связного текста. Исследования в этом направлении уже ведутся, однако, на наш взгляд, необходимо расширение их эмпирической базы за счет привлечения письменных и устных текстов (монологических и диалогических) разной жанровой и стилистической принадлежности. Так, с опорой на письменные тексты может быть детально изучена семантика параэмотивов, обозначающих и описывающих различные формы невербального выражения эмоций (мимического, жестового, пантомимического и т. д.). Если уникальность семантики эмотивов того или иного языка в настоящее время почти никем из лингвистов не ставится под сомнение, то относительно универсальности vs. этнокультурной обусловленности невербального кода эмоций высказываются противоположные мнения. По нашему мнению, анализ средств обозначения и описания телесного кода эмоций в русском языке в сопоставлении с аналогичными единицами других (родственных и неродственных) языков в некоторой мере может способствовать решению рассматриваемой проблемы. Если в данном случае материалом исследования будут служить художественные тексты, то это позволит выявить своеобразные эталоны невербального выражения эмоций, свойственные носителям русского языка, в том числе отражающие гендерную специфику *body language*.

2. Важным представляется также анализ типичных моделей и норм (в том числе этикетных) эмотивного речевого поведения. В соответствии с типологическими характеристиками культур они вырабатываются и закрепляются в пределах каждого социума, выступая своего рода регулятором вербального выражения эмоций. Несомненно, что эти модели и нормы коррелируют с образцами и стереотипами эмоционального поведения, принятыми, а иногда и тиражируемыми в конкретном обществе, являются их знаковым воплощением и носят конвенциональный характер. Это дает повод ставить вопрос о том, какую роль в процессе трансляции эмотивной семантики играют этикетные единицы, которые могут не только выражать эмоции говорящего, но и в отдельных случаях выступать средством вуалирования истинных его состояний. Иногда такую функцию берут на себя и невербальные средства, что вносит дополнительные трудности в правильную интерпретацию эмотивных смыслов.

3. Анализ письменных, устных, устно-письменных текстов, созданных в рамках различных видов дискурса, помог бы лингвистам не только в регистрации и исчерпывающем описании эмотивных ресурсов русского языка, но и в решении других актуальных проблем лингвистики эмоций. Так, в углубленном изучении нуждается вопрос о соотношении эмотивных возможностей языковой системы и их реального использования в речи. Постановка и решение этой проблемы кажутся нам весьма своевременными. Так, многие лингвисты полагают, что на нынешнем этапе развития общества наблюдается глобальное эмоциональное раскрепощение человека, который перестал бояться выражать эмоции, и это ведет к увеличению числа эмотивных речевых актов в разных формах коммуникации [Шаховский 2010: 24]. Вместе с тем высказывается и несколько иное мнение о том, что для человека XXI в., живущего в изменившихся социокультурных условиях, характерна алекситимия (от греч. *a* – отрицание, *lexis* – слово, *thymos* – чувство, в целом – неспособность вербально выразить свою эмоцию). На наш взгляд, эти две точки зрения не противоречат друг другу, а являются взаимодополняющими. Действительно, эмоциональная раскрепощенность представителей современной русской лингвокультуры является очевидной, однако ее следствием можно считать изменение психологических доминант в обществе, их явный перекося в сторону роста агрессивности. Все указанные и сопутствующие им процессы ведут к тому, что в социуме постепенно трансформируются базовые принципы кооперативного эмоционального взаимодействия, становятся неявными и потому утрачивают свое былое значение этнокультурные эталоны выражения чувств, в первую очередь вербального [Киселева 2020].

4. Еще одна малоизученная проблема связана с выявлением эмотивных типов коммуникативной личности. Впервые эта идея, правда, с иных научных позиций, была высказана автором теории «психологических типов» К. Юнгом, который рассматривал их сквозь призму взаимодействия эмоций, речи и мышления. По его мнению, несмотря на то что

эмоции и мышление обнаруживают тесную взаимосвязь и предопределяют друг друга, в речи людей, принадлежащих к разным эмоциональным типам, эта связь проявляется своеобразно [Юнг 2002]. Подчеркнем, что эти весьма плодотворные идеи пока еще не получили должного развития в лингвистике, тогда как их разработка позволила бы отчасти решить вопрос о стилях эмотивно-коммуникативного поведения, характерных для представителей русской лингвокультуры.

Рассмотренные теоретические и прикладные проблемы имеют непосредственное отношение к сфере лингводидактики, в частности к преподаванию русского языка как неродного/иностранныго. Если иметь в виду утверждения лингвистов об исключительном богатстве эмотивных ресурсов русского языка, то становится очевидной необходимость практического применения всех имеющихся знаний о Homo sentiens в процессе их трансляции в инокультурную среду.

Литература

Арнольд И.В. Стилистика: Современный английский язык: Учебник для вузов / И.В. Арнольд. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта; Наука, 2002. – 384 с.

Калимуллина Л.А. Современные трактовки категории эмотивности / Л.А. Калимуллина // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. – 2006. – № 5. – С. 71-81.

Киселева Л.А. Современная лингвистика эмоций: постклассический этап / Л.А. Киселева // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. – 2020. – № 2. – С. 11-18.

Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховский. – Воронеж: Воронежский ун-т, 1987. – 192 с.

Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология / В.И. Шаховский. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 128 с.

Юнг К. Психологические типы / К. Юнг // Психология мотивации и эмоций. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 609-622.

Типы уроков речевого этикета и их структура

речевой этикет, коммуникативная компетенция, типы уроков, коммуникативно-ситуативные задачи

Одним из важных направлений лингвистического образования является формирование у обучающихся этикетных норм речевого поведения, однако в учебниках это направление практически не отражено, а дополнительных книг по обучению русскому речевому этикету российских школьников немного [Богданова, Кириченко 1997; Шкатова 1996].

В рамках решения этого вопроса нами разработана и апробирована методика обучения речевому этикету: задачи, принципы, содержание, методы, упражнения и задания этикетной направленности и т. д. [Коренева 2023: 115]. В данной статье охарактеризуем более подробно типы уроков речевого этикета.

Вводные уроки.

Данный тип урока проводится в начале работы по русскому речевому этикету, а также перед изучением каждой новой темы. Основные задачи первого вводного урока следующие:

- 1) ввести учащихся в курс «Русский речевой этикет», заинтересовать предстоящей работой и раскрыть ее перспективы;
- 2) обосновать роль речевого этикета;
- 3) помочь учащимся осмыслить свой коммуникативный уровень;
- 4) убедить школьников в необходимости овладеть речевым этикетом, повысить культуру общения.

На вводном уроке учащимся предлагаются коммуникативные задачи, которые дети не могут решить из-за слабой коммуникативной компетенции. В результате они осознают, какие знания и умения по речевому этикету им известны, а какие еще нужно усвоить.

Уроки формирования новых знаний.

Главная цель уроков этого типа - дать учащимся теоретические сведения по речевому этикету. Используются следующие виды занятий:

- 1) урок усвоения основных понятий речевого этикета;
- 2) урок ознакомления с правилами речевого поведения в этикетных ситуациях;
- 3) урок презентации тематических групп этикетных слов и выражений.

Основными структурными компонентами являются:

- 1) определение целей и задач урока, мотивация учения;
- 2) актуализация опорных знаний;

3) изучение новых сведений применительно к конкретной ситуации общения, сообщение правил – инструкций совершения учебных действий;

4) применение полученных знаний в учебно-речевых ситуациях.

На уроках данного типа особенно активно используются коммуникативно-ситуативные задачи (КСЗ), которые позволяют формировать новые коммуникативные знания. Например, на уроке, посвященном разговору о стратегиях выражения просьбы, учитель может перечислить их, сопровождая иллюстративным материалом, а может пойти другим путем: даст для решения несколько КСЗ, например, такую:

Прочитайте диалог. Какими способами участница разговора добивается цели общения?

– *Мамочка, прошу тебя. Давай собачку заведем.*

– *Лена, да ты что! Кто за ней ухаживать будет, кормить, выгуливать, если я все время на работе.*

– *Мамусечка, обещаю, клянусь. Я все возьму на себя. Тебе ничего не придется делать, – упрашивала девочка.*

– *Не знаю. Что-то я сомневаюсь, дочка.*

– *Мамочка, подумай. Если мы щеночка заведем, то твое желание тоже исполнится: я в компьютерные игры перестану играть. У меня же на это ни времени, ни сил не будет. Ну, пожалуйста, пожалуйста.*

– *Ладно. Договорились, подлиза моя.*

В процессе решения подобных задач ученики, анализируя речевую ситуацию или вызванную ею ситуативную речь, самостоятельно определяют существующие стратегии просьбы.

Уроки совершенствования коммуникативных умений.

В процессе использования ситуативных задач и упражнений у обучающихся совершенствуются умения ориентироваться в ситуации общения, планировать и осуществлять речевую коммуникацию, осознавать, насколько успешным было общение.

Покажем это на примере урока по теме «Вы сказали: "Здравствуйте!"», основной целью которого является совершенствование умений общаться в ситуации приветствия. Примерная последовательность задач на этом занятии представлена ниже.

I. КСЗ, совершенствующие умение ориентироваться в ситуации общения.

После уроков и спортивной секции Лада заглянула в учительскую, где в полном одиночестве проверяла тетради учительница русского языка Ирина Витальевна (старшая сестра Лады). «Привет, Ира. Ты домой-то собираешься идти?» – обратилась к сестре девочка. Измените данную ситуацию так, чтобы Лада использовала следующие слова:

Добрый вечер, Ирина Витальевна. Скажите, пожалуйста, Вы домой скоро пойдете?

II. КСЗ, совершенствующие умение осуществлять речевую коммуникацию.

Составьте диалоги (3-4 реплики) по следующим ситуациям:

а) вы встречаетесь с соседом по парте, который пришел в школу после долгой болезни;

б) приветствуете мамину подругу, которая пришла к вам в гости;

в) вы неожиданно видите на улице своего бывшего друга, который уже давно переехал с родителями в другой город.

III. КСЗ, совершенствующие умение осуществлять контроль за этикетной речью.

После беседы с приезжим лектором о культуре общения Петя решил стать вежливым. Идя домой, он ждал, когда же встретится какой-нибудь знакомый. Вот долгожданный момент наступил. Навстречу шла его соседка, женщина лет пятидесяти. Поравнявшись с ней, Петя приподнял свою выдавшую виды кепчонку и произнес:

– Мое почтение, Серафима Денисовна!

– Ты чего это хамишь? Вот погоди, все матери расскажу! – разгневанно сказала соседка и удалилась.

– Ха, вот и будь после этого вежливым. Обругала ни за что, ни про что, – удивился мальчик.

Какую ошибку допустил Петя? Почему не состоялось общение?

Уроки обобщения и систематизации, а также уроки контроля завершают систему специальных занятий. На них с помощью ситуативных задач разных видов проверяется уровень развития у школьников умений общаться в изученных этикетных ситуациях.

Отметим, что обучение речевому этикету проводится и на обычных уроках русского языка, где на это отводится определенное количество учебного времени (обычно 10-15 минут). Такая постоянная и систематическая работа повышает эффективность формирования у обучающихся коммуникативной компетенции.

Литература

Богданова Г.А. Речевой этикет: Рабочая тетрадь для учащихся 5-6 кл. / Г.А. Богданова, Г.И. Кириченко. - М.: Мнемозина, 1997. - 44 с.

Коренева А.В. Обучение речевому этикету на уроках русского языка: результаты эксперимента / А.В. Коренева // Современные вызовы образования и психология формирования личности / Т.Е. Демидова, Г.А. Волковицкая, К.В. Кулемина [и др.]. - Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023. – 176 с.

Шкатова Л.А. Задачник по этикету: Учеб. пособие для учащихся 5-7 кл. сред. Школы / Л.А. Шкатова. - Челябинск: Южно-Уральское книжное изд-во, 1996. - 77 с.

Обучение этикетным нормам в курсе РКИ

*русский язык как иностранный, современный этикет общения,
речевой этикет, невербальные средства коммуникации*

Одна из основных задач обучения иностранному языку – помочь студенту установить контакт, поддержать общение, сделать его приятным. Знание этикетных норм способствует достижению этих целей. В данной статье рассматриваются особенности современного этикета общения, анализируются этикетные ошибки в речи и поведении инофонов, вызванные невладением стереотипами поведения, незнанием русского речевого этикета и невербальных средств коммуникации, определяются пути обучения иностранных учащихся этикетным нормам.

Являясь важнейшей составной частью национальной культуры, этикет представляет собой сложное многообразное явление. Этикет в широком смысле включает в себя следующие составляющие. Это правила поведения, принятые в данной культуре в определенных ситуациях общения. Это речевое поведение, то есть речевой этикет, под которым понимается «система устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения... соответственно их социальным ролям в официальной и неофициальной обстановке» [Формановская 1990: 413]. Наконец, это правила невербальной коммуникации, учитывающие характерные для каждой культуры движения человека, разнообразие поз, мимики, особенности взгляда, соблюдение дистанции общения. Все составляющие этикета взаимосвязаны и отражают особенности национальной культуры. Попадая в другую культуру, иностранец оценивает правила поведения, особенности вербальной и невербальной коммуникации, сквозь призму своей родной культуры. И это зачастую приводит к коммуникативным сбоям. В качестве примера опишем ситуацию, в которой оказался наш коллега, приехавший преподавать русский язык в один из китайских университетов. Во время обеденного перерыва он направился в библиотеку и по дороге встретил своих студентов, которые приветствовали его вопросом: «Вы уже пообедали?»; услышав «нет» (слово, которое стараются не произносить в китайской культуре), студенты растерялись, но тем не менее задали еще один вопрос: «Вы идете обедать?». Преподаватель честно сказал, что он идет в библиотеку. Студенты обрадовались, засмеялись, прикрывая по китайской традиции рот рукой, и потом показали пальцем (нейтральный жест в китайской культуре), где находится библиотека. Войдя в библиотеку, преподаватель увидел удивительную картину:

все студенты мирно спали, положив головы на стол. В этой ситуации как в зеркале отразилось непонимание стереотипов поведения, этикетных речевых формул, жестов. В Китае в обеденный перерыв, который длится с двенадцати до двух, все обедают и спят. Спят везде: дома, в общежитии, в библиотеке, в своем рабочем кабинете. Обед и ужин настолько важны в китайской культуре, что в языке приняты особые речевые формулы приветствия: «Вы уже пообедали/поужинали?», «Вы идете обедать/ужинать?», и наш коллега, не знакомый с китайским речевым этикетом, принял их за обычный вопрос. Китайские же студенты растерялись, услышав «нет», так как на приветствие отвечают приветствием: «Вы тоже идете обедать?» Несоблюдение этикетных норм привело к коммуникативному сбою. Ситуацию спасли слова преподавателя: «Я иду в библиотеку». Студенты радостно засмеялись, они, видимо, подумали, что преподаватель идет туда спать, и таким образом его поведение вписалось в контекст общения, принятый в Китае и понятный его жителям.

Трудности возникают и у иностранных студентов, которые приезжают в Россию учиться. В процессе общения с русскими в речи и поведении иностранных учащихся наблюдаются коммуникативные сбои, вызванные незнанием этикетных норм. Этикетные ошибки могут быть разделены на три группы.

1) *Ошибки, вызванные невладением стереотипами поведения.*

Приведем только один пример. В русской культуре принято, чтобы мужчина подал руку своей спутнице, выходящей из автобуса. Мужчины-иностранцы не делают этого по разным причинам. Корейские студенты воспринимают такое поведение мужчины как помощь больному человеку и, если женщина им знакома, интересуются, как она себя чувствует. В корейской культуре в этой ситуации принято помогать только больным людям. В скандинавских странах мужчина дает возможность своей спутнице первой выйти из автобуса, что вызывает большое удивление у наших соотечественниц, привыкших в подобных ситуациях опираться на твердую мужскую руку. В данном случае проявляется незнание этикетных норм, причем незнание обоюдное, ведь коммуниканты соблюдают стереотипы поведения, принятые в их родной культуре.

2) *Ошибки, вызванные незнанием речевого этикета.* Многие иностранные студенты, услышав фразы: «Загляните к нам как-нибудь вечером», «Заходите к нам, будем рады», зачастую реагируют так: «Спасибо за приглашение, с удовольствием приду. А когда?» Иностранные учащиеся не понимают, что это всего лишь этикетная формула. Это собственно и не приглашение по своей сути, а лишь знак, говорящий о том, что человек вежлив, он знаком с правилами этикета, принятыми в данном обществе. Китайские учащиеся, услышав этикетную фразу «Как дела?» начинают подробно рассказывать о том, что происходит в их жизни. В китайской культуре эта фраза не является этикетной формулой. Данный вопрос задают только тогда, когда действительно хотят поинтересоваться, как живет человек. Обмен этикетными фразами, принятыми в русской

культуре во время ухода гостей («Спасибо, что пришли. Будете в наших краях заходите», «Теперь уже вы к нам, будем очень рады»), вызывают недоумение у иностранных учащихся. Многие воспринимают эти фразы буквально и спрашивают, когда прийти. Все произносимые в данной ситуации общения фразы являются лишь носителями этикетной информации. Они информируют только об одном: человек, говорящий их, вежлив, он соблюдает принятые в русской культуре правила этикета. Если не сказать эти этикетные формулы, может возникнуть ситуация, которую В.Е. Гольдин охарактеризовал так: «ничто превращается в нечто» [Гольдин 1983: 26]. Иными словами, отсутствие данных этикетных фраз трактуется гостем однозначно: «Меня не рады видеть в этом доме, если больше не приглашают». Таким образом, в обмене этикетными фразами важно не значение высказывания, а сам факт его произнесения.

3) *Ошибки, вызванные незнанием невербальных средств общения.*

Анализируя данные ошибки следует учитывать этикет жеста [Акишина 1991: 146], этикет взгляда и этикет дистанции. Не зная, как ответить на вопрос, японские студентки чуть наклоняют голову вправо. В учебной ситуации этот жест трактуется русским преподавателем как выражение задумчивости. Китайские студенты избегают прямого контакта глаз, что воспринимается русскими как проявление невежливости. Установлению контакта мешает и несоблюдение дистанции общения, принятой в культуре коммуникантов. Американцы общаются друг с другом, находясь на большем расстоянии, чем европейцы, поэтому разговаривая с испанцами, они чуть отступают назад, тем самым создавая испанцам непривычные условия для общения и заставляя их приближаться. Таким образом, каждый коммуникант пытается приспособиться к привычной дистанции общения.

Как научить студентов, изучающих русский язык, этикетным нормам, принятым в русской культуре? На наш взгляд, полезно анализировать отрывки из художественных текстов и кинофильмов с точки зрения представленных в них норм современного этикета. В хрестоматии «Главы из истории русской культуры» на основе текстов из современной художественной литературы анализируется ряд этикетных ситуаций: приветствие и прощание, знакомство, встреча гостей и др. [Главы 2017: 51-71]. Помочь разобраться в особенностях русского этикета помогает комментарий, в котором описываются стереотипы поведения, обращается внимание на речевой этикет, а также на невербальные средства общения. Таким образом, читая текст, смотря отрывки из фильмов, студент расширяет свои познания в области современного этикета общения, принятого в русской культуре.

На практических занятиях продуктивным, как нам кажется, является разыгрывание различных ситуаций, в которые вовлечена вся группа вместе с преподавателем. Например, развертывание ситуации «В гостях» дает возможность познакомить студентов с этикетными нормами поведе-

ния. В частности, студенты узнают, что торт, вино, конфеты, фрукты, принесенные гостями, ставят на стол, чтобы их попробовали все, а не прячут в шкаф, как это принято делать в очень многих странах Востока и Запада. В данной ситуации формируются и навыки речевого поведения учащихся, студенты овладевают этикетными формулами, употребляемыми во время застолья или в момент ухода гостей. Конечно, чтобы разыграть эту ситуацию, нужно предварительно сделать ряд заданий, которые можно разделить на три группы:

- задания, позволяющие сравнить свои и чужие картины мира, выявить черты сходства и различия;
- задания, знакомящие учащихся с речевыми формулами, употребляемыми в стереотипных ситуациях общения;
- задания, предлагающие учащимся определить этикетные ошибки, допущенные героями текстов.

Выполнив всю цепочку коммуникативных упражнений, учащиеся не только получают достаточно полное представление о правилах поведения, принятых в России, но и учатся действовать в реальных ситуациях общения.

Таким образом, для того чтобы овладеть современным этикетом общения, важно пройти несколько этапов: осознать специфику стереотипов поведения в разных ситуациях общения, выучить наиболее распространенные формулы речевого этикета, познакомиться с основными невербальными средствами общения. Изучив принятый в России этикет общения, иностранные учащиеся сделают еще один шаг к пониманию русской культуры.

Литература

Акишина А. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь / А. Акишина, Х. Кано, Т. Акишина. – М.: Русский язык, 1991. – 144 с.

Главы из русской культуры. Учебное пособие для иностранных учащихся / Под ред. Е.А. Кузьминовой, А.Г. Лилеевой, И.В. Ружицкого. – М.: МАКС Пресс, 2017. – 208 с.

Гольдин В.Е. Речь и этикет / В.Е. Гольдин. – М.: Просвещение, 1983. – 109 с.

Формановская Н.И. Речевой этикет // Лингвистический энциклопедический словарь / Н.И. Формановская. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 413-414.

**К вопросу об изучении лексических и фразеологических единиц
русской разговорной речи иностранными обучающимися старших
курсов медицинских специальностей**

*русский язык как иностранный, лексико-фразеологический уровень,
переносное значение слова, медицинский профиль*

Изучение разговорной речи в курсе обучения русскому языку как иностранному всегда представляет методический интерес для преподавателей и вызывает живой отклик у обучающихся, которые хотят как можно быстрее включиться в процесс коммуникации на русском языке и овладеть языком повседневного общения для решения своих жизненных и коммуникативных задач.

О важности и необходимости изучения иностранцами русской разговорной речи говорила еще Е.А. Земская в своей замечательной книге «Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения» [Земская 1979], подчеркивая, что разговорная речь является неотъемлемой частью русского литературного языка. При этом, с методической точки зрения, основной задачей является все же не обучить разговорной речи, а «научить иностранцев понимать непринужденную беглую речь» [Земская 1979: 2].

Нужно отметить, что за более чем сорок прошедших лет отношение к использованию разговорной речи как стиля общения и как предмета изучения в иностранной аудитории стало менее осторожным и в определенной степени свободным: ее не только изучают, а ей обучают, формируют ее навыки. Это связано с событиями, произошедшими в стране во второй половине 1980-х – начале 1990-х гг., что отозвалось в языке разными явлениями: резким увеличением состава участников массовой коммуникации, ослаблением цензуры в СМИ и т. п. Социально-политические изменения, повлекшие за собой возникновение новых экстралингвистических факторов, обусловили в методике обучения иностранным языкам, в том числе в методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ), внимание к принципу коммуникативности, который отразился в создании коммуникативных методик обучения языкам, обучении на основе речевых интенций.

Нормативные документы по РКИ также отражают новое «значение» разговорной речи: в содержании государственных стандартов, начиная с элементарного уровня (А1), в содержании коммуникативно-речевой компетенции указывается, что при решении определенных коммуникативных

задач иностранец должен уметь вербально реализовывать такие интенции, как «вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека», «выражать желание, просьбу, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ» (A1) и – с наращиванием оттенков – «выражать <...> несогласие, отказ, разрешение или запрещение, обещание, неуверенность» (A2), [Государственный ... Элементарный 2001; Государственный ... Базовый 2001]. К 1 сертификационному уровню (B1) содержание интенции выражения отношения уже включает такие речевые акты, как предпочтение, осуждение, удивление, сочувствие, сожаление [Государственный ... Первый 1999].

Очевидно, что выражение искомым интенций возможно на основе языковых единиц разговорной речи.

В рамках 2 сертификационного уровня (B2) в содержании коммуникативно-речевой компетенции речевые интенции получают номинации «регулирующие» и «оценочные», и их количество существенно увеличивается: обучающемуся необходимо реагировать на побуждение (возражать, сомневаться и др.), а также выражать и выяснять эмоциональную оценку – высказывать предпочтения, удовлетворение / неудовлетворение, удивление, равнодушие, восхищение, разочарование, раздражение и пр. [Государственный ... Второй 1999].

И здесь, как нам представляется, есть самое большое обучающее пространство для актуализации русской разговорной речи с точки зрения и пассивного, и активного владения ею.

Обучение разговорной речи в рамках 2 сертификационного уровня может происходить на 4 и 5 курсах, при изучении лексической и синтаксической фразеологии, языка художественного произведения. Однако уже на начальном этапе обучения обучающиеся имеют представление о переносном значении слова. Так, например, при изучении активных словообразовательных моделей с суффиксами -ИК-, -ИШК/-ЫШК иностранные студенты узнают, что «котик» и «солнышко» – это не только уменьшительное значение слов «кот» и «солнце», но и ласковое обращение к милому, дорогому человеку.

В высших образовательных учреждениях медицинского профиля изучение переносного значения слова приобретает особый интерес, обусловленный необходимостью 1) овладеть лексическим минимумом по специальности (Лечебное дело, Медико-профилактическое дело, Стоматология, Фармация) и 2) использовать лексико-грамматические единицы медицинского дискурса. Причем это может происходить не только на лексико-фразеологическом уровне, но и на словообразовательном. Так, например, при изучении лексико-семантического способа словообразования иностранные студенты узнают о том, что *нос* является не только выступающей частью лица человека или морды животного, но также и передней частью судна, самолета, а *носик* с уменьшительно-ласкательным суффиксом -ИК может быть не только маленьким, изящным, и/или у приятного человека, но также иметься у обуви.

При изучении морфологического способа словообразования у иностранных обучающихся происходит расширение экстенционала значения слова *сестра*: помимо имеющегося прямого значения «лицо женского пола по отношению к лицам мужского и женского пола, являющимся детьми тех же родителей», *сестра* – это и лицо среднего медицинского персонала (операционная с., хирургическая с., с.-акушерка, с.-хозяйка) (gramota.ru).

Но самое большое количество случаев возникновения переносного значения связано, безусловно, с изучением лексико-фразеологического уровня языка. Так, например, существительное «сердце» и производное «сердечный» могут быть использованы как в прямом значении: *сердце* – центральный орган кровообращения, так и в переносном: *сердце* – внутренний мир человека (*Болезнь всем сердцем за кого-либо*), его душевные качества (*Львиное сердце, Сердцем добр*); *серде[чн]ым* может быть удар, а *серде[шн]ым* – друг. И здесь, как мы видим, уже появляются фразеологические единства и сочетания, знание которых составляет коммуникативную (лингвистическую, лингвокультурологическую и социокультурную) компетенцию иностранных обучающихся.

Изучение лексических фразеологизмов – один из интереснейших видов работы при обучении РКИ, поскольку формирует у иностранных обучающихся страноведческие знания об истории, обычаях, традициях, быте, то есть культуре страны изучаемого (русского) языка. Это отвечает главному тезису лингвокультуроведческой парадигмы обучения иностранным языкам: язык – через культуру, культура – через язык.

В группе просторечно-разговорных фразеологизмов иностранным обучающимся медицинских вузов всегда интересно узнать о фразеологизмах, имеющих в своей структуре названия частей речи: *без задних ног, водить за нос, прикусить язык, как курица лапой, точить зуб, развешивать уши, строить глазки* и др. А сколько фразеологизмов представлено в русском языке со словом *рука!*.. *Мастер на все руки, не покладая рук / сложа руки, прибратъ к рукам / рукой подать* и др. Обучающиеся старших курсов после знакомства со значениями фразеологизмов легко могут выполнить задание по лексической замене фразеологизма одним-двумя словами. Но при этом они понимают, что это – не одно и то же, и уверенный пользователь русского языка и в разговорной речи, и в публичном общении будет использовать именно его фразеологические варианты.

С точки зрения речевой продукции интересны для обучения в иностранной аудитории и синтаксические фразеологизмы – конструкции, которые могут иметь форму простого или сложного предложения и неразложимое синтаксическое значение. Их специфика состоит в том, что можно построить собственную фразу при помощи имеющейся основы и при этом выразить эмоции достаточно большого спектра: оценку, ненужность, невозможность, нецелесообразность и др. Кроме того, использо-

вание носителями языка синтаксических фразеологизмов достаточно часто в разговорной речи (*Мне/тебе/ей/ему ли не знать/не получить «пятерку»/прочитать стихотворение/написать статью* и др.; *Дом/город/магазин/ресторан и др. как дом/город/магазин/ресторан* и др.). В том числе и в медицинском дискурсе (*Всем врачам врач!; Вот хирург так хирург!; Тоже мне терапия/лечение/рецепт* и др.), что будет необходимо знать обучающимся – будущим врачам.

Возможны различные виды работы с синтаксическими фразеологизмами: это и задания на сопоставление синтаксического фразеологизма с его описанием, и составление диалогов с синтаксическими фразеологизмами по предложенной ситуации, и написание собственных текстов в диалогической форме с использованием синтаксических фразеологизмов, и многое другое.

Изучение разговорной речи в курсе РКИ на основе лексических и фразеологических единиц - интересная, продуктивная и нужная работа, обогащающая всех, кто в ней участвует, - и обучающихся, и преподавателя, поскольку позволяет прикоснуться к подлинному богатству русского литературного языка.

Литература

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – М.-СПб.: «Златоуст», 2001. - 28 с.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. - М.-СПб.: «Златоуст», 2001. - 32 с.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. - М.-СПб.: «Златоуст», 1999. - 36 с.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. - М.-СПб.: «Златоуст», 1999. - 40 с.

Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения / Е.А. Земская. - М.: Русский язык, 1979. - 240 с.

Фразеологический словарь русского языка: свыше 4000 словарных статей / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Федоров; Под ред. А.И. Молоткова. - 4-е изд., стереотип. - М.: Рус. яз., 1987. - 543 с.

Кулькова Мария Александровна
Чжоу Цзяннань
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 372.881.161.1

**Развитие лексической компетенции китайских студентов
С помощью корпусных технологий на занятиях по РКИ
(на примере гастрономической лексики)**

*коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный,
гастрономическая лексика, национальный корпус русского языка,
корпусные технологии*

Разработка и применение инновационных технологий в образовательном процессе играют важное значение в условиях модернизации современной системы образования. В качестве одного из эффективных источников развития лексической компетенции является использование корпусных технологий.

По нашему мнению, лексическая компетенция представляет наиболее значимую составляющую когнитивной базы инофонов и предполагает наличие единых знаний для представителей определенного лингвокультурного социума [Кулькова 2021].

Целью настоящего исследования является представление некоторых типов заданий, направленных на развитие лексической компетенции инофонов с применением корпусных технологий на основе Национального корпуса русского языка [НКРЯ]. При подготовке заданий мы опирались на гастрономическую лексику из Словаря русской пищевой метафоры под ред. Е.А. Юриной [СРПМ 2015].

Рассмотрим некоторые типы упражнений с применением НКРЯ на занятиях по РКИ для иностранных студентов-филологов старших курсов бакалавриата.

Упражнение 1.

Составьте портрет слов *похлебка, щи, борщ* и на основе формата выдачи KWIQ (Key Word in Context) выпишите по 5 примеров употребления данных лексем с именами прилагательными, а также с глаголами с прямым дополнением. Например: *постные щи, хлебать щи*. Составьте с ними 10 предложений на выбор.

Упражнение 2.

На основе панхронического корпуса НКРЯ сравните употребление слов *окрошка, холодец, студень* в разновременные периоды: с 1868 по 1877 гг., с 2003 по 2019 гг. Какие выводы Вы можете сделать на основе проведенного анализа?

Упражнение 3.

Используя лексико-грамматический поиск, найдите в НКРЯ примеры употребления прилагательных, сочетающихся со словами *пряник, блин,*

кулич с учетом статистики вхождений слов. Выпишите по 5 словосочетаний с указанными лексемами и составьте с ними небольшой текст. Дополните текст культуроведческими и лингвострановедческими сведениями, используя интернет-ресурсы.

Для того, чтобы выполнить данное упражнение, студентам необходимо сделать соответствующий поисковой запрос: в качестве леммы ввести: «пряник», у первого слова в лексико-грамматическом поиске задать грамматически признак: часть речи – прилагательное. По итогам выполнения упражнения в качестве словосочетаний с лексемой *пряник* могут быть следующие: «тульский пряник», «расписной пряник», «медовый пряник», «печатный пряник» и т. д.

Таким образом, можно сделать вывод о широких возможностях применения корпусных технологий в развитии русскоязычной лексической компетенции иностранных студентов, способствующих оптимизации деятельности преподавателя, разнообразию учебной деятельности студентов, а также продуктивной организации самостоятельной работы обучающихся на этапе презентации, закрепления и контроля усвоения лексических единиц.

Важно отметить, что корпусные технологии могут применяться не только преподавателями, но и инофонами в условиях реализации проектной работы в аудитории, а также самостоятельной работы для закрепления учебного материала.

Литература

Кулькова М.А. Дидактические возможности применения электронных корпусов при обучении иностранных студентов русской этноспецифической лексике / М.А. Кулькова // Лингвометодическая школа в Республике Татарстан: история и современность. - Казань: Казанский федеральный университет, 2021. - С. 408-415.

НКРЯ - Национальный корпус русского языка, 2003-2023. - URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 01.11.2023).

СРПМ - Словарь русской пищевой метафоры: в 3 т. / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. - Томск: Изд-во Томского университета, 2015. - Т. 1: Блюда и продукты питания. - 428 с.

Лаврова Ольга Валентиновна
Московский педагогический государственный университет
Центр русского языка и культуры «Парус», Аликанте, Испания
УДК 37.022 + 372.881.161.1

Проблема диагностики навыков смыслового чтения у детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды

*смысловое чтение, дети-билингвы, навыки чтения,
диагностика чтения*

Формирование навыков смыслового чтения у детей-билингвов на этапе начальной школы – одна из основных задач педагогов. В условиях ограниченной языковой среды навык смыслового чтения помогает реализовывать коммуникацию между автором художественного текста и ребенком-билингвом. Современные учебные пособия для билингвов (по русскому языку, литературному чтению, развитию устной и письменной речи, окружающему миру) широко используют художественные и учебные тексты, метод проектной работы на уроке. Именно поэтому смысловое чтение является важнейшим аспектом образовательного процесса двуязычных детей.

Степень сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников-билингвов одного и того же возраста, проживающих вне языковой среды, может быть различной. Частотность использования русского языка в семье и в школе, регулярное домашнее чтение на русском языке, изучение русского языка на дошкольной ступени образования, общение с носителями языка, интерференция языка страны проживания, индивидуальные психофизические особенности ребенка – вот лишь некоторые факторы, которые влияют на процесс осмысления ребенком прочитанного им текста. Вследствие этого в одном и том же классе могут оказаться дети, у которых навык смыслового чтения сформирован в большей или меньшей степени или же вовсе отсутствует.

Для оптимизации процесса формирования данных навыков важно проводить диагностику их сформированности на протяжении всего учебного процесса в младшей школе: в начале каждого учебного года, на занятиях и во время контрольных работ, в конце учебного года и в момент окончания младшей школы.

С помощью диагностики смыслового чтения мы можем определить, на каком уровне ребенок владеет русским языком, обозначить возможность осуществления запроса, обработки и применения информации в жизни ребенка-билингва. В отечественной методике разработки по теории и практике смыслового чтения можно найти в работах Т.А. Фотековой, Т.В. Волковой, Л.А. Ясюковой, Н.В. Нижегородцевой. В основу диагностики осознанности чтения у младших школьников положен метод реконструкции текста Л.А. Ясюковой. Целью данного теста является изучение

сформированности навыков чтения. Тест проводится в групповой форме, время выполнения строго не лимитировано, ответные бланки у учащихся собираются по мере выполнения теста. Обработка осуществляется посредством сравнения слов, вставленных ребенком, со словами, приведенными в ключе. Если ребенок использует аналогичные ключевым слова, подходящие по смыслу и лингвистическим правилам, ответ также считается верным. В билингвальных классах за рубежом для проведения диагностики используется «Лингводидактическая диагностика». Данная методика создана коллективом авторов под руководством Е.А. Хамраевой [Лингводидактическая 2020] и включает в себя тесты для определения уровня владения русским языком у всех категорий детей, обучающихся в русских школах различного типа за рубежом. Диагностика реализует уровневый подход к изучению русского языка и может быть использована на всех этапах обучения младшей школы. На ее базе производится сертификация уровней по русскому языку для зарубежных школ. Предмет «Русский язык» для обучающихся, владеющих русским языком как одним из родных (дети-билингвы), соотносится с уровнями обучающихся в российских образовательных организациях и сертифицируется в каждом возрастном диапазоне по пяти субмодулям, в том числе, по чтению [ФГБОУ 2023].

Проверить сформированность навыков чтения у ребенка-билингва можно на сайте «Русский язык для наших детей» [Русский 2023]. Учащимся-билингвам в возрасте 10-11 лет для проведения контрольной диагностики осознанности чтения можно предложить демонстрационные варианты тестов PIRLS [Демонстрационные 2021].

Многие педагоги разрабатывают свои методы диагностики навыков смыслового чтения, данной проблеме посвящены магистерские работы и диссертационные исследования. Подчеркнем, что для учащихся-билингвов особенно важно проводить комплексную диагностику на каждом этапе обучения осмысленному чтению с целью отслеживания динамики развития читательских навыков.

Сегодня в понятии «навык чтения» методическая наука выделяет следующие стороны: «осознанность чтения как ведущее качество навыка чтения; правильность чтения как необходимое условие адекватного понимания читаемого текста; определенная скорость чтения, которая в идеале должна соответствовать темпу разговорной речи; выразительность чтения как показатель понимания, свидетельствующий также и о том, насколько ученик владеет определенными средствами выразительности речи (интонацией, соответствующей знакам препинания, паузами, логическим и психологическим ударением и др.)» [Методика 2016: 221-222]. Осознанность чтения в методической литературе трактуется как гармоничное соотношение понимания замысла автора, осознания художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысления своего собственного отношения к прочитанному.

Разрабатываемая нами диагностическая программа сформированности навыков смыслового чтения предназначена для учащихся-билингвов 7-10 лет, проживающих в условиях ограниченной языковой среды. Она базируется на 20-летнем опыте работы с детьми-билингвами в центре дополнительного образования «Парус» в городе Аликанте (Испания) и учитывает основные требования ФГОС по формированию навыков смыслового чтения в младшей школе.

В качестве критериев данной программы мы выделили **технику чтения, понимание прочитанного текста, преобразование и интерпретацию информации**. Показатели техники чтения: всегда читает без ошибок, выразительно. Верно использует интонационные конструкции, правильно ставит ударения, расставляет паузы в тексте (высокий уровень). Допускает небольшое количество фонетических ошибок при чтении, не всегда верно использует интонационные конструкции, не во всех словах правильно расставляет ударения (средний уровень). Допускает большое количество ошибок при чтении, неверно использует интонационные конструкции, неправильно расставляет ударения в словах (низкий уровень).

Среди оцениваемых критериев понимания прочитанного текста мы выделили умение подобрать синонимический и антонимический ряд к словам и выражениям из текста; умение озаглавить текст; умение отвечать на вопросы к тексту; умение восстановить пропущенные слова с опорой на контекст.

Преобразование и интерпретация информации, на наш взгляд, — это умение соотносить прочитанный текст со личным опытом, давать оценку действиям героев текста, сопоставлять ситуации прочитанного текста с ситуациями своей жизни или жизни своих одноклассников, интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте.

Методы, на которые мы ориентировались, – это прежде всего метод беседы и метод теста. Целью метода беседы является выявление уровня понимания прочитанного текста, а также проблемных зон при чтении разных видов текста. Вопросы, которые мы задаем во время беседы, могут представлять собой определенные задания по анализу текста и нацелены на определение общего уровня понимания учащимся-билингвом прочитанного им произведения. Беседа должна проходить в дружелюбной и доверительной атмосфере и быть максимально приближенной к конкретной ситуации, описанной в тексте.

Основным методом, который мы использовали при составлении заданий для диагностической программы, является метод теста. На основе проведенных тестов мы смогли определить уровень понимания художественного текста группой школьников-билингвов 7-10 лет и зафиксировать его в процентах. Для диагностики уровня сформированности смыслового чтения мы предлагали детям такие задания: выбери из предложенных ответов правильный и обведи в кружок; какое название больше всего подходит к тексту и др.

Для диагностики техники чтения использовался метод наблюдения с фиксацией скорости чтения и ошибок.

Для диагностики навыков преобразования и интерпретации прочитанного мы комбинировали метод теста и метод беседы. Так, один из предлагаемых в виде теста вопросов предполагал определение ребенком своей эмоции от прочитанного текста (из предложенных ему на выбор вариантов). Во время беседы учитель спрашивал детей, встречались ли они с похожими ситуациями в своей жизни, могут ли они рассказать о своем однокласснике, который повел себя так же, как и герой рассказа.

Согласно проведенным в нашем центре исследованиям, средний процент осознанности чтения в группе учащихся 7-10 лет составляет приблизительно 57 %. Соответственно, одна из основных задач – использовать комплекс методических приемов, направленных на повышение осмысленности чтения у младших школьников-билингвов.

Итак, диагностика сформированности навыков смыслового чтения является важным компонентом процесса обучения чтению детей-билингвов на этапе начальной школы. Если ребенок в полной мере овладеет данным навыком, то он сможет с успехом продолжить свое обучение на русском языке в средней и старшей школе. Смысловое чтение поможет учащемуся-билингву развить метапредметные навыки, обеспечит коммуникацию с другими членами русского сообщества внутри своей страны и за ее пределами.

Литература

Русский язык для наших детей: сайт. – М., 2014-2023. URL: <https://rus4child.pushkininstitute.ru/#/> (дата обращения: 01.09.2023).

Демонстрационные варианты тестов PIRLS 2021. – URL: <http://pi.testoko.ru/test/> (дата обращения: 01.09.2023).

Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Юрайт, 2016. – 468 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.

ФГБОУ «Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации» - «Международная школа 'Интердом' имени Е.Д. Стасовой»: сайт. – Иваново, 2016-2023. – URL: – <https://interdomivanovo.ru/?ysclid=Iz9prsi13y277816661> (дата обращения: 01.09.2023).

Лингводидактическая диагностика. Русский язык: универсальные учебные действия, 6-14 лет / Е.А. Хамраева, Т.А. Шорина, Л.М. Саматова и др. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 144 с.

Обучение иностранных студентов-медиков записи в медицинскую карту адреса пациента

*русский язык как иностранный, язык специальности,
медицинская карта, адрес пациента, культура*

Форма адреса, особенности его записи являются своеобразной культуремой, благодаря которой можно понять специфику той или иной культуры. В нашем вузе основной контингент иностранных студентов – это студенты из Индии. Обучение записи российского адреса происходит во время курса по языку специальности. Студенты-медики учатся заполнять медицинскую карту. Одна из частей карты – анкетные данные. Среди анкетных данных пациента выделяется адрес. Мы заметили, что индийскому студенту очень трудно дается запись адреса. Оптимизировать процесс обучения данному аспекту может только анализ особенностей записи адреса в Индии в сопоставлении с российскими особенностями. Такой анализ позволит понять трудности студента, обращать внимание студентов на важные элементы.

Нами было проанализировано более 400 адресов индийских студентов, выписанные из их паспортов. Начнем с порядка записи адреса. С мая 2005 г. в России действует новая редакция Правил оказания услуг почтовой связи, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 15.04.2005 г. № 221. Правила определяют порядок написания почтовых адресов, включающий использование обязательных элементов адреса и определенную последовательность их расположения. В соответствии с Правилами составные части адреса должны быть расположены в такой последовательности: полное или краткое наименование организации (если адресатом является юридическое лицо) или фамилия, имя, отчество (если адресат – гражданин); название улицы, номер дома, номер квартиры; название населенного пункта (города, поселка и т. п.); название района; название республики, края, области, автономного округа (области); название страны; почтовый индекс [Правила 2005]. Поэтому и в медицинской карте запись следует производить в такой последовательности: название улицы, номер дома, квартиры, название населенного пункта, название района, название республики, края, области, автономного края, области. Название страны и почтовый индекс, вероятно, неактуально: в основном, пациенты больниц, куда попадают на практику наши студенты – граждане России. Если же это иностранцы, они называют адрес регистрации в России.

Если обратиться к записи индийских адресов, то мы не видим такой последовательности, поскольку каждый из обязательных элементов российского адреса не обязателен в индийской культуре адресов. Очень часто индийский адрес начинается с номера дома: H NO. 01, или с номера квартиры: FLAT NO. – 501. При этом возможен номер квартиры без номера дома. Номера домов присутствуют далеко не во всех адресах, иногда они заменяются описательными конструкциями: AT. POST (у почты), NEAR MANAJAN HOSPITAL (рядом с больницей Махаджан), NEAR AMBEDKAR SCHOOL (возле школы Амбедкар), BEHIND SAMADHAN HOTEL (за отелем Самадхан). Перед номерами домов не всегда присутствует привычная нам буква д. (или Н. – в оригинале). Иногда это шифры: JWW000069, F-302, O-11/A. В ряде случаев указывается, что это номера участка или района: PLOT-639/G-2, бывают и указания на сектор (SECTOR-22). Помимо номера квартиры может указываться и этаж. Не нашли мы и названия штатов. Не всегда есть названия городов или деревень. Например, адрес может быть таким: H № 01, RAILWAY STATION ROAD ADITYA NAGAR (Д. 1, дорога на железнодорожную станцию Адитья Нагар). Улицы крайне редки. Среди 440 проанализированных адресов мы нашли лишь около 100 обозначений, которые могут быть интерпретированы, как улицы: например, KALAMWADI ROAD, 2ND STREET (Вторая улица), BEHIND GP STREET (Позади улицы ГП). Даже в приведенных примерах нет заглавной или строчной буквы – все буквы одного размера. Традиционная система сокращений (как в российской культуре: город – г., область – обл., район – р-н, дом – д. и т. д.) отсутствует. Слово «дом» (HOUSE) в ряде адресов написано полностью, а иногда заменяется сокращенным вариантом – Н.

Иногда, но абсолютно не всегда сокращаются предлоги: NEAR может выглядеть, как NR. Иногда сокращается не слово улица, а само название улицы (D.P. ROAD). Все эти особенности говорят о том, что запись российского адреса очень трудна для индийских студентов.

Проанализируем, какой культурологический, грамматический и даже орфографический материал должны включать занятия по записи российских адресов, или, другими словами, на что мы должны обращать внимание студентов:

1) названия области, района, населенного пункта, улицы (типа улицы) необходимо писать с заглавной буквы;

2) необходимо придерживаться определенного порядка написания адреса (см. выше);

3) в соответствии с Конституцией Российской Федерации (ст. 65, гл. 3) [Конституция 2020] к субъектам Российской Федерации относятся республики, края, области, автономии, автономные области, автономные округа, города федерального значения, необходимо привести примеры, для наглядности можно использовать карту субъектов Российской Федерации.

4) основными объектами административно-территориального устройства субъектов Российской Федерации являются районы, которые также имеют варианты названий, однако в Смоленской области так и называются районами, необходимо привести примеры районов Смоленской области (Гагаринский, Велижский, Вяземский и пр.), показать их на карте Смоленской области;

5) выделяются 28 типов названий населенных пунктов [Населенные 2023], студентам нужно назвать основные: город, поселок, деревня, село сельского типа, село городского типа (наиболее часто встречающиеся в нашей области) и объяснить, чем они отличаются;

6) выделяются следующие типы улиц: улица, авеню, аллея, бульвар, взвоз, дорожка, корниш, линия, магистраль, магистральная улица, набережная, переулок, просека, проспект, тракт, трамвайно-пешеходная улица, тупик, шоссе, эспланада [Категория 2023], при этом некоторые типы звучат экзотично, но есть категории, частотные и в Смоленской области: бульвар, проспект, тупик, шоссе, переулок, набережная здесь есть, студентам необходимо назвать основные типы, объяснить, где возможно, их функциональное назначение;

7) для записи адреса используются традиционные сокращения, студентам под запись необходимо дать основные из них;

8) при записи адреса нужно учитывать, что пациент может назвать адрес в предложном (шестом) падеже, однако для записи в медкарту необходимо поставить все части адреса в именительный (первый) падеж, нужно не забывать, что названия улиц могут быть атрибутивного типа, когда название стоит в предложном падеже вместе с типом улицы (на Кутузовском проспекте - Кутузовский проспект) или номинативного типа, когда название улицы стоит во втором (родительном) падеже (на улице Гагарина - улица Гагарина), эти примеры нужно привести студентам.

Решить поставленные задачи обучения помогают грамотно составленные задания. В пособии В.Н. Дьяковой «Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков» [Дьякова 2014: 15-17] можно найти очень удачные упражнения: прочитайте названия населенных пунктов, начиная с самого крупного; перечислите в необходимой последовательности компоненты домашнего адреса; составьте домашние адреса постоянного места жительства из данных компонентов для устного и письменного пользования; прочитайте парами полные и краткие формы компонентов адреса и замените в адресах полные формы выделенных компонентов краткими; слушайте и записывайте домашние адреса больных, пользуясь общепринятыми сокращениями слов. Нашей кафедрой также было написано и издано пособие, которое, помимо подобных упражнений, включает текст о населенных пунктах России, о названиях улиц, содержит образцы записи адресов. Одним из замечательных упражнений является, на наш взгляд, запись адреса по прочитанным диалогам врача и пациента [Балабанова, Волчкова, Ланге 2022:

25-26]. Данный учебно-методический материал в сочетании с наглядными средствами, аудиоматериалами и терпением преподавателя оптимизирует обучение, позволяет достичь поставленных целей.

Литература

Балабанова Т.Д. Русский язык для будущих врачей: учебное пособие / Т.Д. Балабанова, Т.М. Волчкова, Н.В. Ланге. – Смоленск: Изд-во СГМУ, 2022. – 97 с.

Дьякова В.Н. Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков / В.Н. Дьякова. – СПб: Златоуст, 2014. – 232 с.

Категория: Типы улиц // Ru.wikipedia.org - Википедия. - [2023]. - URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Категория:Типы_улиц (дата обращения: 06.11.2023).

Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года). – URL: <https://constitution.garant.ru/rf/chapter/d4d1c020f5ac1ff694cd399cf1a90fc2/> (дата обращения: 06.11.2023).

Населенные пункты в России. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Населенные_пункты_в_России (дата обращения: 06.11.2023).

Правила написания адресов. – URL: <https://delo-press.ru/journals/documents/oformlenie-dokumentov/34985-pravila-napisaniya-adresov/> (дата обращения: 06.11.2023).

Латухина Анна Леонидовна
Маринина Юлия Анатольевна
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина
УДК 82-93:811.161.1(07)

Тексты современной детской литературы как объект изучения на занятиях РКИ: проблема социокультурной адаптации

*русский язык как иностранный, детская литература,
лингвокультурная адаптация, социокультурная адаптация*

Современная литература для детей и подростков на русском языке в настоящее время находится на пике популярности: сегодня детская литература становится центром литературного процесса, наблюдается рост книжного рынка, появляются новые имена писателей, иллюстраторов, издательства и т. п. [Аромштам 2020: 152]. Одна из основных черт детской литературы – «двойной адресат», то есть возможность восприятия и понимания текста на разных уровнях [Березовская, Шарафутдинова 2015: 24], – позволяет использовать тексты как материал для занятий РКИ для учащихся любого возраста. Придерживаясь методики Н.В. Кулибиной [Кулибина 2001], предполагающей использование на занятиях РКИ неадаптированных текстов, считаем возможным привлекать произведения современной детской литературы для обучения чтению, письму, говорению и аудированию при работе с учащимися, владеющими русским языком на уровне В1 и выше. Исследователи отмечают и языковые особенности произведений для детей: «Специфика языка художественной литературы заключается в направленности на деавтоматизацию читательского восприятия, которая строится на необычном использовании языковых единиц. Можно утверждать, что механизмы использования художественных приемов аналогичны механизмам возникновения речевых ошибок: и те, и другие нарушают привычные нормы и правила, различие состоит лишь в сознательном характере этого нарушения» [Круглякова 2022: 7]. Динамичность сюжета, яркие персонажи, небольшой объем текста, а также иллюстрации (причем не только в «книжном» варианте, но и в аудиовизуальном формате – в мультипликационном фильме) делают произведения интересными и доступными для восприятия изучающих русский язык инофонов.

Современные тексты произведений для детей отличаются живым, актуальным языковым материалом, в них используются приемы, направленные на расширение словарного запаса (введение новых слов в речь ребенка, повторы для запоминания), языковая игра, метафоричность. В то же время тексты детской литературы включают в себя скрытый страноведческий потенциал, который не прост для его понимания иностранным читателем. В таких произведениях мы можем проследить яркие

черты национальной картины мира, языка, традиции и обычаи определенного народа [Корниенко 1996: с.12].

Темы, представленные в детской литературе, понятны читателю любого возраста: школа, отношения с родителями и сверстниками, дружба, первая любовь и т.д.

Произведения о школе современных авторов часто носят юмористический характер и отличаются использованием словесной игры. Рассказы Ирины Пивоваровой («Рассказы Люси Синицыной, ученицы третьего класса»), Артура Гиваргизова («Записки выдающегося двоечника»), Кристины Стрельниковой («Англичанка была неправа!»), Сергея Георгиева («У нас, в 5 Б...») часто строятся на комических ситуациях, возникающих из-за неправильного понимания слов, языковой игры и ошибок, что дает материал для работы на занятиях по русскому языку. Например, Сережа Гаврилов, герой рассказов А. Гиваргизова, не понимает значение слова «ген, гены», на которые ссылается отличница Сереберцева, и подменяет гены «гематогенами»; «Беспокойная двойка» в рассказе Кристины Стрельниковой не дает получившему ее ученику спать, играть, отдыхать, и действия двойки приводят к тому, что в дневнике появляются пятерки.

В произведениях, посвященных школьной теме, отражается организация обучения в современной российской школе, структура и содержание уроков, часто используются интертекстуальные связи. В рассказах о Вене Венчикове ученик начальной школы Веня создает «машинку времени» и общается с А.С. Пушкиным, Н.В. Гоголем, Л.Н. Толстым, А.Л. Барто, К.И. Чуковским и другими писателями. На основе этих текстов можно говорить об особенностях словообразования (почему машинка, а не машина времени, как в романе Г. Уэллса?), рассказ «Лошадиная романтика» позволяет провести параллель с рассказом А.П. Чехова «Лошадиная фамилия», а включить в работу стихотворения Пушкина и Лермонтова, найти «ошибки» в цитатах.

Особенно актуальным текстом для подростков-билингвов, изучающих русский язык, может стать повесть Ирины Краевой «Баба Яга пишет» о бабушке, проживающей в России, и ее внуке Аджее из Колорадо. Повесть представляет собой переписку двух героев: они сообщают друг другу новости, бабушка ненавязчиво делится с внуком разнообразной лингвострановедческой информацией (о религиозных праздниках, о русских народных сказках, о Пушкине, о русской кухне, о Блокадном Ленинграде и т. д.). Письма бабушки помогают внуку познакомиться с русской культурой, сделать ее пусть по-детски, но «своей» (Аджей играет с братом в блокадный Ленинград, брата он называет Амин-Кулебяка, бабушку – Баба-Яга и т. д.). В письмах Аджея достаточно часто встречаются грамматические и лексические ошибки, что позволяет использовать данные фрагменты текста в качестве «отрицательного» дидактического материала для редактирования и разбора ошибок.

Наряду с текстами, построенными на реалистичных сюжетах, в современной детской литературе достаточно много и таких, в основе которых лежат сказочные, фантастические мотивы. При этом в них отражены стандартные коммуникативные ситуации и интенции, которые необходимо освоить для успешной адаптации к культуре страны изучаемого языка. Например, при чтении рассказа Анны Игнатовой «Джинн Сева» можно отрабатывать следующие интенции: знакомство, представление другого человека, благодарность, извинение, выражение желания, просьбы, оценка фактов и действий. В рассказе отражены и социокультурные особенности современной России, связанные с увлечением спортом, организацией быта, литературными традициями (интертекстуальные отсылки к рассказу В. Катаева «Цветик-семицветик», повести Л. Лагина «Старик Хоттабыч»), языковой спецификой современной речи. Можно обратить внимание обучающихся и на смешение стилей в отдельных фрагментах текста: речь Севы в момент обсуждения желаний главной героини Вики приобретает черты официально-делового стиля. Прежде всего это наблюдается на уровне лексики. Рассказ помогает раскрыть и особенности русской ментальности: соединяя комическое и драматическое, Анна Игнатова говорит об актуальных мировых проблемах и взгляде русского человека на них.

Особое место среди современной детской литературы занимает славянское фэнтези (Д. Емец, П. Бормор, А. Белянин и др.). По словам Ю.Г. Пыхтиной и А.М. Мендиновой, работа с жанром фэнтези «помогает сформировать, помимо лингвокультурологической, языковую и коммуникативную компетенции, а также расширяет кругозор и выполняет воспитательную функцию» [Пыхтина, Мендинова 2018: 69]. Так, в повести «Гимназия № 13» Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак славянские мифологические мотивы и образы лежат в основе сюжета: в пространстве гимназии возникают боги и существа славянского пантеона: Перун, Кощей, русалка, домовые (кабинетные). Кроме того, текст повести связан и с творчеством А.С. Пушкина: во дворе гимназии растет дуб, из-за взрыва которого и происходит смешение реального и мифологического мира, и все исправить детям помогает Кот Ученый, его произведения цитируются. В повестях циклов о Тане Гроттер и Мефодии Булаеве Д. Емца помимо славянской фэнтези использованы древнегреческие, древнеегипетские мифы.

Использование произведений современной детской на занятиях по РКИ позволяет сохранить интерес и высокую мотивацию к изучению русского языка, дает возможность формировать социокультурную и лингвокультурную компетенции, а материал, представленный в современных текстах, с одной стороны, отражает историю развития культуры и литературы страны изучаемого языка, а с другой – является востребованным и актуальным сегодня.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках реализации государственного задания на проведение прикладных научных исследований по теме «Лингвокультурная адаптация инофона в условиях нового урбанистического пространства: национально-региональный компонент» (соглашение № 073-03-2023-029).

Литература

Аромштам М. Читать! / М. Аромштам. - Минск: Дискурс, 2020. - 160 с.

Березовская Я.Л. Русский язык как иностранный: Чтение: учебное пособие / Я.Л. Березовская, О.И. Шарафутдинова. - Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. - 135 с.

Корниенко Е.Р. Смысловое восприятие и понимание иноязычного текста (при чтении) / Е.Р. Корниенко. - М.: ГПИ «Искона», 1996. - 155 с.

Круглякова Т.А. Русская детская литература - в помощь учителю русского языка / Т.А. Круглякова. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2022. - 288 с.

Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного: методическое пособие для преподавателей РКИ / Н.В. Кулибина. - СПб.: Златоуст, 2001. - 390 с.

Пыхтина Ю.Г. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении чтению иностранцев: на материале жанра фэнтези / Ю.Г. Пыхтина, А.М. Мендинова // Вестник ОГУ. - 2018. - № 4 (216). -URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-pri-obuchenii-chteniyu-inostrantsev-na-materiale-zhanra-fentezi> (дата обращения: 30.11.2023).

Лингводидактический потенциал интервью при обучении аудированию на занятиях РКИ на продвинутом этапе

интервью, ТРКИ-2, аудирование, аудитивная компетенция, коммуникативная компетенция

Изучение любого иностранного языка, в частности русского языка как иностранного (далее – РКИ), предполагает овладение в равной мере всеми видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением и письмом. Однако по окончании подготовительных курсов (подготовительного факультета) или бакалавриата отмечается следующее: у одних студентов хорошо развиты навыки письма и чтения, а в устной коммуникации возникают трудности, так как студент не понимает информацию на слух и не может ответить; другие студенты, наоборот, могут хорошо воспринимать устные тексты и давать соответствующую реакцию на них, но на письме допускать очень много ошибок.

В данной статье мы остановимся на аудировании, которое вызывает наибольшие сложности в изучении и преподавании иностранного языка и которому уделяется недостаточно внимания на занятиях, а также постараемся раскрыть лингводидактический потенциал интервью при обучении аудированию аутентичной русской речи на занятиях РКИ на продвинутом этапе.

В первую очередь обратимся к понятию *аудирование*. Аудирование относится к рецептивным видам речевой деятельности, т. е. оно ориентировано на «одновременное восприятие языковой формы и понимание содержания высказывания» [Азимов, Щукин 2009: 24]. Д. Нунан, говоря об аудировании, использует термин “the Cinderella skills” [Nunan 1997], обозначая им трудность формирования и отработки данного навыка, а также восприятия звучащего текста в целом [Дреер, Штадлер 2019: 1013]. На международных экзаменах по иностранному языку «тестирующиеся показывают недостаточно высокий уровень умений аудирования аутентичной иноязычной речи» [Моисеенко 2016]. Сложность сдачи субтеста «Аудирование» на экзамене ТРКИ-2, например, состоит в том, что звучащие материалы предъявляются для прослушивания только один раз, и у слушающего нет возможности что-либо изменить и/или приспособить речь собеседника к своему уровню понимания.

На этапе вузовской подготовки проводится недостаточная работа по развитию аудитивных навыков студентов: акцент преимущественно делается на работе с лексико-грамматическим материалом и «выводе» его в устную речь. Сложно рассматривать восприятие речи преподавателя как

элемент аудирования *аутентичной речи* в полной мере, так как дидактическая речь характеризуется образцовостью, приспособленностью к условиям обучения, адаптивностью и пр. Вне стен учебного заведения устная речь не соответствует тому, к чему привыкли студенты в учебном процессе.

Журналистика рассматривает *интервью* «а) как метод профессиональной деятельности, б) как способ организации единицы эфирного вещания, в) как жанр печатных и электронных СМИ» [Ильченко 2016: 10]. В аспекте преподавания и изучения иностранных языков жанр интервью интересен с позиции дискурса, потому что звучащие тексты являются примерами аутентичной речи.

Привлечение материалов интервью на занятиях РКИ на продвинутом этапе обучения способствует формированию коммуникативной и аудитивной компетенций учащихся на уровне адекватного восприятия представляемого текста и адекватной реакции на него. В интервью-блоке ТРКИ-2 «проверяется способность тестируемого воспринимать основную смысловую информацию, включающую соответствующие данному уровню лингвокультурные компоненты знания. Оценивается также умение понимать эксплицитно выраженные социокультурные мотивации и стоящие за ними формы поведения» [Типовые 1999: 70].

Сложность восприятия подобного формата беседы даже на продвинутом этапе обучения РКИ напрямую соотносится с диалоговой формой интервью. *Диалог* – обмен вопросно-ответными комплексами, «оперативная смена процессов порождения и восприятия речи» [Зайцева 2021, 3: 598]. В процессе интервьюирования одновременно задействовано несколько каналов передачи информации (вербальных и невербальных), «расшифровка» которых требует от студента доведенных до автоматизма навыков общения. В языковом аспекте понимание звучащей речи затрудняется на уровне фонетики (постоянная смена роли говорящего приводит к смене особенностей произношения, интонирования речи, ее темпа, мелодики, «способа паузирования и выделения слов, которые несут смысловую и экспрессивную нагрузку» [Бабушкина 2012, 11: 8]), лексики (смыслоразличительный анализ словарного состава высказываний) и грамматики (особенности построения высказывания).

Работая с материалами интервью на продвинутом этапе обучения, мы можем предложить студентам следующие типы упражнений.

Во-первых, на преддемонстрационном этапе можно предложить студентам прочитать небольшой фрагмент расшифровки интервью и попросить их предположить: как выглядят участники этого интервью, какое у них настроение, какие невербальные средства они могут использовать, их возраст и пр. После просмотра видео обсудить, кто из студентов был ближе к истине, что именно помогло студенту мыслить в верном направлении.

Во-вторых, на просмотром этапе работы студентам можно дать задание на восстановление текста диалога; здесь возможны два варианта: первый вариант предусматривает дополнение диалога репликами интервьюера на основе ответных высказываний гостя, во втором варианте выполнения данного задания необходимо восполнить ответы интервьюируемого, опираясь на вопросы и/или утверждения ведущего интервью [Найдина, Полякова 2022]. При выполнении такого типа заданий видеоматериалы проигрываются дважды.

В-третьих, в ходе изучения темы, в соответствии с которой был отобран фрагмент интервью, можно предложить студентам после просмотра видео сформулировать позиции каждого участника интервью, а затем выразить свою точку зрения, соглашаясь и/или не соглашаясь с ними.

В-четвертых, одним из предлагаемых типов заданий по работе с интервью может быть задание на поиск верных/неверных высказываний. Высказывания, оказавшиеся неправильными, необходимо исправить в соответствии с услышанной информацией из материалов интервью.

В-пятых, в качестве заключительного этапа работы над интервью можно предложить студентам проведение ролевой игры: один из студентов – интервьюер, другой – приглашенный гость. Вместе со студентами определяется тема будущего интервью и сфера деятельности приглашенного гостя. Само интервью может состояться как в конце занятия (если время позволяет), так и в начале следующего. После проведения интервью «зрители» комментируют, дают ответную реакцию.

Таким образом, мы считаем необходимым проведение обязательной работы с аудиовизуальными материалами, а также с опорой на текст на занятиях РКИ для развития аудитивной компетенции учащихся. Исходя из того, что речевое общение – двусторонний процесс, мы можем сделать вывод: проработка и расширение аудитивной базы студента способствует развитию его коммуникативной компетенции.

Литература

Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

Бабушкина Е.А. Речевой портрет личности: фонетические характеристики / Е.А. Бабушкина // Вестник Бурятского гос. ун-та. Язык, литература, культура. – 2012. – № 11. – С. 7-11.

Дреер А.Г. Аудирование на уроках РКИ глазами исследователей, учителей и учеников / А.Г. Дреер, В. Штадлер // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. – Нур-Султан: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2019. – С. 1013-1019.

Зайцева О.А. Диалогические телевизионные программы как средство обучения диалоговым стратегиям на продвинутом этапе обучения

русскому языку как иностранному / О.А. Зайцева // Коммуникативные исследования. – 2021. – № 3. – С. 597-606.

Ильченко С.Н. Интервью в журналистике: как это делается: учебное пособие / С.Н. Ильченко. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций», 2016. – 236 с.

Моисеенко О.А. Аутентичное аудирование как феномен иноязычного образования / О.А. Моисеенко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 28 (240). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnoe-audirovanie-kak-fenomen-inoazychnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.10.2023).

Найдина Т.Е. Живой русский: Слушаем и понимаем телевизионные программы / Т.Е. Найдина, Е.К. Полякова. – СПб.: Златоуст, 2022. – 68 с.

Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Г.Н. Аверьянова [и др.]. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 112 с.

Nunan D. Listening in Language Learning. The Language Teacher / D. Nunan // The Japan Association of Language Learning. – 1997. – URL: <https://tinyurl.com/y9aa2ztd> (дата обращения: 03.10.2023).

**Проблема зеркального письма у арабоязычных
студентов-медиков при изучении
русской медицинской лексики**

*зеркальное письмо, зеркальные графемы, методика обучения РКИ,
теория и методика обучения и воспитания,
арабоязычные студенты-медики*

В методике преподавания русского языка как иностранного у арабских студентов-медиков большое внимание должно уделяться лексическим единицам, которые требуются им для прохождения практических занятий по медицине.

Лексика является одним из самых сложных аспектов теории и практики обучения иностранному языку.

При обучении русской медицинской лексике следует исходить из задачи формирования системы ассоциаций, языкового мышления, которые позволяли бы изучающему иностранный язык улавливать системные отношения между разрозненными языковыми явлениями [Елагина 2008: 77]. Главной проблемой, с которой сталкивается преподаватель РКИ в изучении медицинской лексики арабоязычными студентами, является «зеркальное письмо» букв, возникающее из-за этнических особенностей арабоязычных студентов, а именно семитского типа письма справа налево.

Что подразумевается под «зеркальным письмом» в медицине? «Зеркальным письмом называют феномен, при котором человек пишет не слева направо, а наоборот. Более того, все буквы выглядят так, словно написаны в зеркальном отражении [Егорова, Власовец 2018: 28-30].

Таким образом, зеркальное письмо - это не только процесс написания, но еще и отдельные графемы, написанные в зеркальном отражении - зеркальные графемы.

Графема (от греч. γράφω - 'писать'), минимальная единица графической системы какого-либо языка (системы его письма) [Большая 2017]. Соответственно, зеркальная графема - минимальная единица графической системы языка, изображенная в противоположном направлении в плоскости «право-лево» или «верх-низ» (рис.1).

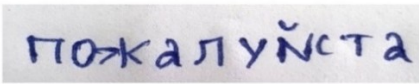
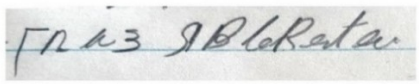
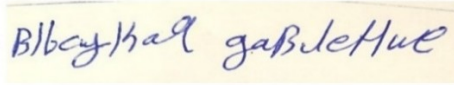
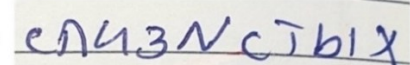
1. 
2. 
3. 
4. 

Рис. 1. Зеркальное письмо буквы «Й» в слове «пожалуйста»; буквы «Я» в слове «является»; буквы «Ы» в термине «высокое давление»; буквы «И» в слове «слизистых»

С точки зрения медицины подчеркивается связь зеркального письма только с одним физиологическим признаком – леворукостью, являющейся результатом межполушарной асимметрии и активности правого полушария головного мозга [Брагина, Доброхотова 1988: 43-72]. Но в случае арабоязычных студентов-медиков о применении определения зеркального письма из области медицины речь идти не может, так как студенты, совершающие такие ошибки, не являются левшами.

Единственный существенный критерий, который может быть использован в лингвистических исследованиях в рамках РКИ из медицинского определения зеркального письма – это активность правого полушария мозга, которое непосредственно влияет на совершение таких ошибок при написании медицинских терминов. Рассмотрим эту проблему по аналогии со спонтанным зеркальным письмом у детей дошкольного возраста. Согласно исследованиям, написание букв или цифр в неправильном направлении наблюдается у большинства детей, которых учили письму в дошкольном возрасте, и является временным феноменом [Егорова, Власовец 2018: 28-30].

Причина таких отклонений – включенное в работу правое полушарие головного мозга во время получения информации о новой языковой системе и ее символах. Арабские студенты, как и дети-дошкольники, начинающие изучать русский алфавит, открывают совершенно новую для себя систему символов. Исследования Б.С. Котик-Фридгут в 1992 г. подтвердили, что на начальных этапах овладения вторым языком существенна опора на правое полушарие, обеспечивающее своеобразную переработку речевой информации на втором языке, на основе фонетических признаков [Азарова, Котик-Фридгут 2021: 75]. Именно правое полушарие обрабатывает символьную информацию, подключает воображение, включает ассоциации, ищет в памяти похожие знаки и символы [Журавлев, Ощепкова 2020, 4: 22] в уже знакомых студентам символьных системах – в арабской и английской.

Существуют также распространенные ошибки, вызванные интерференцией, возникающей под влиянием английского или французского

языка, связанные с зеркальным написанием букв в терминах: графемы, которые присутствуют в латинском и русском алфавитах, но пишутся в разные стороны, например русская «Я» и латинская «R»; русские «Ь» и «Ъ» с латинскими «d» и «b»; русская «И» с латинской «N» – это зеркальные графемы (рисунок 2). Зеркальные графемы, обозначающие разные звуки в разных языках тоже часто применяются студентами автоматически и создают ошибки (рис. 2).

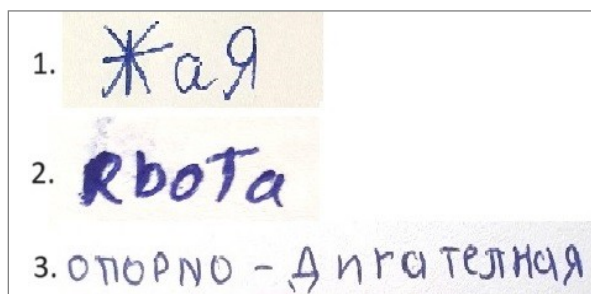


Рис. 2. Использование зеркальных графем в терминах: 1. «жар», 2. «рвота», 3. «опорно-двигательная»

Следует особо подчеркнуть, что данные ошибки не являются показателем несформированности письма у арабских студентов, так как работы, представленные на рисунках 1 и 2, принадлежат студентам 2-3 курса медицинского факультета вуза, а следовательно, навык письма сформирован полностью. Студенты без труда пишут данные термины «на слух» при аудировании, но искажая вышеперечисленные графемы.

Как устранить ошибки? Во-первых, классифицировать буквы русского алфавита на 3 группы: симметричные, левосторонние и правосторонние. Во-вторых, выполнять мнемонические упражнения для ускорения процесса межполушарного взаимодействия. «Зеркальные ошибки» желательно устранять, естественно, пока студенты учатся на подготовительном факультете. Как отмечает Аббас Ясин Хамза в своей статье, «необходимо поэтому с первых дней занятий обучать учащихся слоговому принципу русской графики, а также фонематическому принципу русской орфографии, формировать у них навыки последовательного установления звукобуквенных соответствий» [Аббас Ясин 2009: 87].

Итак, в силу этнических особенностей, а именно семитского письма справа налево, у арабских студентов при усвоении русской медицинской лексики наблюдается ряд ошибок. Самые распространенные из них — написание зеркальных графем, путаница латинских и русских букв, вызванная интерференцией европейских языков.

Поскольку правильное написание медицинских терминов является важным аспектом усвоения медицинской лексики, автором разработаны и предложены к апробации этноориентированные на арабских студентов мнемотехники в РКИ, представленные в других научных изданиях [Леонтьева 2023, 3: 520-527; Леонтьева 2023: 135-141]. Эффективное решение

проблемы зеркального письма и устранение других ошибок возможно с помощью авторских мнемотехник.

Литература

Аббас Ясин Хамза. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории / Аббас Ясин Хамза // Мир русского слова. - 2009. - № 4. - С. 86-90.

Азарова Е.А. Межполушарное взаимодействие у человека: учебное пособие / Е.А. Азарова, Б.С. Котик-Фридгут. - Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2021. - С. 75-94.

Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. - М.: Медицина, 1988. - С. 43-107.

Большая российская энциклопедия / гл. ред. С.Л. Кравец: сайт. 2004-2017. - URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2376586> (дата обращения: 15.11.2023).

Егорова В.В. Зеркальное письмо: пути решения проблемы / В.В. Егорова, Н.А. Власовец // Юный ученый. - 2018. - № 1.1 (15.1). - С. 28-30. - URL: <https://moluch.ru/young/archive/15/1144/> (дата обращения: 08.08.2023).

Елагина Р.И. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку как иностранному арабских студентов / Р.И. Елагина // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. - № 4. - 2008. - С. 76-78.

Журавлев И.В. Мозг и язык: проблема латерализации / И.В. Журавлев, Е.С. Ощепкова // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. - 2020. - № 4. - С. 22-46. - URL: www.tverlingua.ru (дата обращения: 08.09.2023).

Леонтьева Л.Н. Мнемотехника как эффективная педагогическая технология в изучении русской медицинской лексики иностранными студентами-медиками / Л.Н. Леонтьева // Профессиональное образование в современном мире. - 2023. - Т. 13. - № 3. - С. 520-527.

Леонтьева Л.Н. Процесс запоминания материала с помощью мнемотехники в обучении иностранных студентов-медиков в РКИ // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии современной научной деятельности: стратегия, задачи, внедрение» / Л.Н. Леонтьева. - Уфа: OMEGA SCIENCE, 2023. - С. 135-141.

Роль лингвокультурологических текстов в формировании навыков устной коммуникации на русском языке

лингвокультурологические тексты, культурный контекст, устная коммуникация, культурные аспекты, русский язык как иностранный

В процессе изучения русского языка в качестве второго лингвокультурологические тексты играют фундаментальную роль. Эти тексты, включающие в себя статьи о стилях искусства, популярные научные работы и журналистику, отражают историко-культурные ценности нации. Анализ указанных текстов не только погружает студентов в глубины языковых особенностей языка, но также способствует более глубокому пониманию различных аспектов российской культуры.

Рассматривая культуру как уникальный язык и все тексты, охватывающие ее, Ю.М. Лотман подчеркивает, что при изучении языка ребенок не просто учит правила, а впитывает сущность текстов, которые он запоминает, и на основе этого создает свои собственные [Лотман 2000: 425]. Для пользователя языка текст в первую очередь представляет собой что-то предшествующее языку, служит «общей памятью коллектива», тогда как сам язык вычисляется из текстов и становится вторичной абстракцией [Лотман 1998: 424]. Таким образом, тексты, составляющие лингвокультурологический контекст, включая процесс естественного приобретения языка, оказывают воздействие на способ мышления, формируют характерные ценности и нормы для каждого языково-культурного сообщества, руководят интерпретацией внешнего мира и определяют поведение [Денисова 2003: 18].

Процесс обучения русскому языку требует не только освоения грамматики и лексики, но и глубокого понимания культурного контекста, влияющего на использование языка в различных ситуациях общения. Культурные особенности формируют менталитет носителей языка и отражаются в их образе жизни, социальных обычаях и традициях. Понимание культурного контекста позволяет студентам более точно и эффективно использовать русский язык в разнообразных коммуникативных ситуациях и взаимодействовать с носителями языка.

Лингвокультурологический текст – это текст, выраженный в стиле искусства, научно-популярном или публицистическом стиле, отражающий историко-культурные ценности народа и обладающий эстетическим содержанием, структурой и лексикой [Ходякова 2004: 11]. Этот тип текстов также включает искусствоведческие произведения, которые служат основой и образцом для интерпретации содержания и эстетики произведений

изобразительного искусства, скульптуры, музыки и декоративно-прикладного искусства.

Л.И. Новикова предлагает более широкое определение культуроведческого текста, включая его цель – интерпретацию как вербальных, так и невербальных артефактов и культурных концепций. Культуроведческие тексты не только помогают детям осваивать языковые знания и активно участвовать в уроках, но также являются ценными культурными объектами, которые следует изучать вместе с грамматическими и орфографическими правилами в процессе освоения русского языка [Новикова 2005: 283]. Л.И. Новикова также предлагает классификацию культуроведческих текстов по целям использования: информационные тексты (предоставляющие сведения о национальной культуре), образцовые тексты (демонстрирующие особенности текстовой структуры) и мотивационные тексты (воздействующие на эмоциональную сферу детей) [Новикова 2005: 292]. Однако такая классификация может быть условной и субъективной.

Этот подход к использованию культурологических текстов обогащает опыт студентов не только в сфере лингвистики, но и в понимании культурных аспектов языка. Анализ, интерпретация и обсуждение лингвокультурологических текстов не только развивают устные коммуникационные навыки, но также способствуют формированию глубокого понимания культуры, необходимого для успешного общения на русском языке.

Однако следует отметить, что использование лингвокультурологических текстов в обучении русскому языку требует сбалансированного подхода. Необходимо учесть уровень языковых компетенций студентов и адаптировать материалы под их уровень владения русским языком. Кроме того, важно предоставлять разнообразные тексты, охватывающие различные аспекты российской культуры, чтобы студенты могли получить максимальное представление о языке и обществе.

Анализ и использование таких текстов помогают студентам углубить свои знания о русской культуре, построение коммуникативной стратегии. Лингвокультурологические тексты обогащают словарный запас студентов, помогают освоить специфические коммуникативные стратегии, применяемые в различных ситуациях общения. Это включает умение подбирать уместные выражения, использовать вежливую речь, адаптировать язык в зависимости от собеседника и контекста общения.

Формирование правильного произношения и понимания материала при аудировании: изучение лингвокультурологических текстов помогает студентам лучше понимать материал при аудировании, улучшать произношение, формировать правильную интонацию и акцент, что является важным аспектом устной коммуникации.

В целом лингвокультурологические тексты в русском языке играют решающую роль, не только формируют языковые и грамматические навыки, но также предоставляя студентам глубокое понимание культурного контекста, что формирует их языковые навыки.

Лингвокультурологический текст, несомненно, играет значительную роль в развитии навыков устной коммуникации на русском языке. Анализ и применение такого текста не только позволяют студентам улучшить свои коммуникативные навыки, но и способствуют уверенности в общении на русском языке. Знакомство со страной и ее культурой через лингвокультурологический текст способствует более глубокому пониманию и уважению к культурным тонкостям России, обогащая межкультурное взаимодействие и облегчая успешное общение.

Изучение таких текстов помогает студентам лучше понимать язык в контексте культуры, развивать коммуникативные стратегии и улучшать навыки аудирования и произношения.

Использование лингвокультурологических текстов в обучении русскому языку – мощный инструмент, который помогает студентам не только стать более грамотными в использовании языка, но и погрузиться в богатство и красоту русской культуры. В результате они становятся более уверенными и компетентными в устной коммуникации, что приносит ощутимая польза как в личной жизни, так и в профессиональной карьере.

Применение лингвокультурологических текстов в обучении русскому языку следует считать необходимой и важной составляющей учебного процесса. Это способствует глубокому и осознанному пониманию языка и культуры России.

Преподаватели и студенты могут сотрудничать в этом направлении, создавая интересные учебные материалы, обсуждая культурные особенности и участвуя в языковом обмене с целью углубить свои знания русского языка и улучшить свои коммуникативные способности.

Таким образом, внедрение лингвокультурологических текстов в преподавание русского языка является ключевым фактором для успешного формирования навыков устной коммуникации. Это не только способствует развитию лингвистической компетенции, но также позволяет студентам погрузиться в культуру России. В итоге студенты приобретают не только языковые навыки, но и ценные знания о культурном наследии этой удивительной страны, что способствует более глубокому и успешному межкультурному взаимодействию.

Литература

Денисова Г.В. В мире интертекста: язык, память, перевод / Г.В. Денисова; Предисловие С. Гардзонио; Предисловие Ю.Н. Караулова. - М.: Азбуковник, 2003.

Лотман Ю.М. Проблема «обучения культуре» как типологическая характеристика / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. - СПб.: Искусство-СПб., 2000.

Лотман Ю.М. Об искусстве / Ю.М. Лотман. - СПб.: Искусство-СПб., 1998.

Новикова Л.И. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5-9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры / Л.И. Новикова. - М.: «Прометей» МПГУ, 2005.

Ходякова Л.А. Приобщение школьников к национальной культуре средствами изобразительного искусства // Русский язык в школе. - № 6. - 2004. - С. 8-15.

**Прилагательные с суффиксами субъективной оценки:
аспекты семантики и функционирования**

*имя прилагательное, адъектив, формы субъективной оценки,
дериват*

Интерпретативная деятельность человеческого сознания является движущей силой развития семантической структуры слова, необходимым компонентом самого бытования слова в языке и живой речи [Болдырев 2016]. Целые пласты лексики, разнообразные типы грамматических конструкций оказываются предназначенными именно для объективирования и вербализации этой деятельности. Одно из таких средств реализации интерпретативной деятельности – так называемые формы субъективной оценки имен прилагательных [Шейдаева 1998].

Производные имена прилагательные, имеющие в своем составе суффиксы субъективной оценки, представляют особую группу слов со специфическими семантическими и функциональными свойствами.

Способность образовать так называемые формы субъективной оценки считается наряду с другими свойствами одной из отличительных особенностей качественных прилагательных – тех особенностей, по которым данный лексико-грамматический разряд адъективов противопоставлен относительным прилагательным. Вместе с тем сами эти «формы» заслуживают внимания как разряд слов, функционально-семантический статус которых обусловлен специфичностью их семантики и условиями употребления.

Толкование словообразовательной семантики адъективных дериватов с суффиксами *-оват- / -еват-, -оньк- / -еньк-, -енек- / -онек-, -охоньк- / -ошеньк-, -усеньк- (-юсеньк-), -ущ-, -енн-* опирается на ключевое понятие «степень качества» [Русская 2005: 296-299]. Характерным их свойством является стилистическая маркированность и подчеркнутая экспрессивность. В исследованиях, посвященных анализу семантических особенностей и условий функционирования подобных адъективов, отмечается семантическая несамостоятельность рассматриваемых слов, что позволяет трактовать эти образования именно как «формы» тех прилагательных, которые являются для них исходными, мотивирующими (см., в частности: [Скворецкая 2016]): *здоровый* ('большой') – *здоровенный* – *здоровенький* – *здоровущий*; *большой* – *большенький* – *большущий* – *большеватый*; *тонкий* – *тонковатый* – *тоненький* – *тонехонький* – *тонюсенький* и т. п.

Не ставя целью теоретическое обоснование *pro et contra* существующей закреплённой терминологии, рассмотрим некоторые аспекты семантики и функционирования адъективов, обобщенно обозначающих степень проявления качества на примере деривационного ряда *большой – большущий – большенный – большеватый – большеенький*.

Исходная лексема в силу своего лексического значения соотносится с семантической группой параметрических прилагательных и лежит в основе толкования тех из них, которые репрезентируют представление о размерах, превышающих некоторую норму (ср., например, толкования слов *толстый, широкий, глубокий, высокий* и т. п. в словарях) [Михеева 2019]). В ряду дериватов со значением степени качества это же слово занимает положение исходной точки отсчета, по отношению к которой организуется шкала нормативности: *большеватый, большеенький – большой – большущий, большенный*, то есть *большущий* – это больше, чем просто *большой*; *большеватый* – это меньше, чем просто *большой*. Эти схематичные и несколько упрощённые пояснения позволяют эксплицировать семантические соотношения в рассматриваемом деривационном ряду. Семантика адъектива *большой* становится фоном для понимания смысла других членов данного ряда.

Рассмотрим далее примеры, взятые методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ). Наибольшим количеством представлены фрагменты со словом *большущий*, далее по убывающей – *большеенький, большенный*. Корпус не даёт иллюстраций с прилагательным *большеватый* – видимо, по той причине, что данный дериват встречается прежде всего в разговорной речи и по смыслу расценивается как синоним *великоватый* в значении 'больше, чем нужно для какого-либо применения', обычно в сочетании с названиями предметов одежды: *костюм великоват / большеват; брюки великоваты / большеваты* и т. п.

Ещё одна предсказуемая сочетаемость данного слова обнаруживается в тех фрагментах, которые находим на базе интернет-ресурса «КАРТАСЛОВ.РУ – Карта слов и выражений русского языка» (<https://kartaslov.ru/>). Не представляя толкования значения, ресурс приводит фрагменты из художественных текстов: *Даже **немного большеватый** нос с легкой горбинкой вовсе ее не портил* (Екатерина Неволина, Владыка времени, 2012); *У сына мои распахнутые зеленые глаза, мой **чуть большеватый** рот, аккуратный нос мужа, <...>* (Лариса Теплякова, Комедия положений, или Просто наша жизнь (сборник), 2014). Как видно из приведенных примеров, *большеватыми* оказываются части лица: рот, нос, губы, лоб и т. п. По всей вероятности, использование названного прилагательного в данном случае направлено на смягчение обрисовки черт лица человека, тем более что их оценка представляет собой точку зрения некоего наблюдателя, в роли которого выступает повествователь, рассказчик, персонаж и т. д. и которому описываемый человек симпатичен, чему подтверждение находим в контексте. Отметим

также избирательную сочетаемость адъектива с наречиями меры и степени со значением уменьшительности: *чуть, немного, слегка большеватый*. Такая сочетаемость свойственна адъективам на *-оват-* / *-еват-* – таким образом подчеркивается собственная обобщенная семантика данной группы: «обладающий в смягченной, уменьшенной степени качеством, названным мотивирующим словом» [Русская 2005: 296].

Достаточно большим количеством фрагментов представлено в НКРЯ прилагательное *большенький*. В абсолютном большинстве случаев сочетаемость оказывается закрепленной: этим словом определяется *дитя, ребенок, детеныш животного*: ***Ребятишки*** продолжали настороженно стоять: ***меньшенький*** – с коробком спичек в руке, ***большенький*** – с пучком изломанных *былинок* (Евгений Носов. Темная вода // «Новый мир», 1993).

Такая фиксированная сочетаемость делает возможным следующий шаг в развитии морфолого-синтаксического статуса рассматриваемого прилагательного – его субстантивацию: *Подойдя к дяде, он покраснел до ушей. – Это наш большенький, – молвила Пелагея, – Иванушкой звать.* – (П.И. Мельников-Печерский. На горах. Книга первая (1875-1881)). Происходит лексикализация значения грамматической формы (*большенький* – ‘старший из нескольких детей’) на фоне достаточно размытого определения для адъективов с суффиксами *-оньк-* / *-еньк-*: «имеет ласкательное значение» [Русская 2005: 296, 297].

Наиболее многочисленны фрагменты, в которых использовано слово *большущий*: *С горы было хорошо видно, как большущий отряд рыжеголовых стал заходить в тыл черным муравьям* (Валерий Медведев. Баранкин, будь человеком! (1957)). Частотной является его сочетаемость с существительными, обозначающими объекты, к которым применимы те или иные параметры измерения: *большущий – порт, отряд, магазин, узел, кот, нож, сарай, базар* и т. п. Прилагательное в этих случаях – выразитель общего представления о размерности, превышающей некий стандарт, эталон, усредненный образец.

Этот семантический компонент может быть применим с некоторыми уточнениями к истолкованию значения адъективных дериватов с суффиксом *-ущ-* (*-ющ-*). Например, лексемы типа *хитрый, злой, вредный, жадный, важный, голодный* и т. п. характеризуют, как правило, живое существо – человека или животное – по типичному способу поведения. Следовательно, производные от них слова *хитрющий* и подобные предполагают высокую частотность повторения тех или иных способов поведения, которые могут быть обобщены прилагательным: *Судя по визгу одной из собак, он таки тяпнул ее за нос. Ох, и злющий, оказывается, зверек горностаи. Нам подумалось, что будь он величиной хотя бы с кошку, то собакам пришлось бы несладко* (Д.И. Саврасов. Таежные были и небылицы (2003-2008)).

Если говорить об образованиях из ряда *чернющий, краснющий* и подобных, возникает парадоксальное семантическое соотношение: *чернющий* – «усиленная степень качества», в данном случае качества-цвета *черный*, то есть что-то может быть чернее черного, краснее красного и т. д. Возникает вопрос о функционально-семантическом статусе этих образований: каково их назначение, в чем кроется смысл их использования в речи. Помимо подчеркнутой экспрессивности здесь можно усмотреть реализацию прагматической оценочности: обозначается не собственно цвет, а оценочное отношение субъекта речи к описываемому явлению, которое выходит далеко за рамки представления о нормальном положении дел (ср. с более нейтральным *чернейший, краснейший* и т. п.): *С замиранием пялился егинский люд из окон, из-за плетней на гарцюющую по сельской площади разномастную толпу вооруженных всадников, перетолковывался меж собой: – Чернющий, чисто ворон... С кинжалищем на боку... Кто такой?* (Николай Берснев. Про Федоркина-меньшого // «Уральский следопыт», 1982).

Прилагательные с суффиксами субъективной оценки не только средство выражения повышенной экспрессии. Это слова с особой прагматической нагрузкой и богатейшим интерпретативным потенциалом.

Литература

Болдырев Н.Н. Языковая интерпретация и структура сознания / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. - 2016. - Выпу 27. - С. 25-35.

Михеева С.Л. Параметрические прилагательные русского языка: антропоцентричность семантики и каузативный потенциал / С.Л. Михеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 3 (103). – С. 135-140. – DOI: 10.26293/chgru.2019.103.3.018.

Русская грамматика: научные труды: в 2 т. Т. 1. - М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2005. - 784 с.

Скворецкая Е.В. О статусе так называемых форм субъективной эмоциональной оценки в русском языке / Е.В. Скворецкая // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2 (30). - С. 86-93. - DOI: 10.15293/2226-3365.1602.07.

Шейдаева С.Г. Категория субъективной оценки в русском языке: автореферат дис д-ра филол. наук / С.Г. Шейдаева; Удмуртский государственный ун-т. - Нижний Новгород, 1998. - 42 с.

Постановка произношения звука [т'] у обучающихся-инофонов с помощью музыкальных композиций в стиле джаз

*методика преподавания РКИ, инофоны, постановка произношения,
методический прием, игровые технологии в обучении*

Одной из важных методических задач в преподавании русского языка как иностранного является формирование у обучающихся фонетических навыков, в частности произносительных. В случае с обучающимися-инофонами эта задача традиционно осложняется, так как фонетические особенности родного языка (и других ранее изученных иностранных языков) зачастую оказывают влияние на постановку произношения.

Во многих языках отсутствует звук [т'] (и некоторые другие мягкие согласные, свойственные языкам восточнославянской группы), зато существуют специфические звуки, не встречающиеся в русском языке (например, [θ] в таких английских словах как thing, thought и др.). Это осложняет для инофонов, например, произношение глагольных окончаний в инфинитиве (*любить, кричать, петь*) и в некоторых других словоформах, в которых встречается буквосочетание ТЬ (*мать, смерть, скатерть, сеть, коготь и т. д.*). Так, в инфинитиве глагола обучающиеся зачастую произносят [ти] вместо [т'], например, [кр'ич`ати] вместо [кр'ич`ат'], или допускают другие ошибки. В таких словах, как *мать, смерть, скатерть* – произносят звук [т] вместо [т'] и т. д.

На практике мы столкнулись с описанной проблемой при обучении студентов, которые являются носителями следующих языков: немецкого, сербского, иврита, норвежского и английского. И эта проблема носит систематический характер.

Поскольку формирование произносительных навыков начинается уже на элементарном уровне изучения русского языка как иностранного (А0 - А1), необходимо решать возникающие проблемы с произношением своевременно. Другими словами, если не «поставить» правильное произношение на начальном этапе, впоследствии проблема может усугубиться вплоть до развития у обучающегося специфического акцента, который сложно будет скорректировать в дальнейшем. Неразличение твердости - мягкости согласных - одна из типичных проблем иностранцев, изучающих русский язык. Разумеется, в ходе работы над постановкой произношения важно учитывать сходства и различия фонетических систем родного и изучаемого языков.

Среди современных тенденций в методике преподавания иностранных языков вообще и русского языка в частности явно прослеживается

убежденность большей части педагогического сообщества в том, что изучение языка должно быть основано в первую очередь на познавательном интересе ученика.

О том, как важно повышать познавательный интерес обучающихся, писали многие выдающиеся педагоги, в том числе К. Д. Ушинский: «Учение, лишенное всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет» [Ушинский 1950-1952: 429]. Именно поэтому мы считаем важным в ходе формирования произносительных навыков использовать различные методические приемы, в том числе игровые. «Применение игр на уроках изучения языков – это не только коллективное развлечение, а основной способ решения определенных задач обучения на данном этапе – от мелких речевых навыков до умения вести самостоятельный разговор» [Брянцева, Мурзакова 2022: 232]. Другими словами, задача преподавателя русского языка как иностранного – не просто снабдить ученика сухой инструкцией по произнесению тех или иных звуков, но и сделать процесс их освоения увлекательным, интересным, а, следовательно, и эффективным.

По способу артикуляции звук [т'] относится к смычным, взрывным, переднеязычным зубным или переднеязычным [Панов 1967: 25]. Как нужно правильно произносить этот звук? При его артикуляции «губы в нейтральном положении, принимают позицию следующего гласного звука, расстояние между зубами 5 мм. Кончик языка упирается в нижние резцы. Мягкое небо поднято, голосовые складки разомкнуты, воздушная струя толчкообразная» [Егорова 2005: 6].

В ходе знакомства учеников с мягкими и твердыми звуками преподаватель в первую очередь на собственном примере показывает, как они произносятся, и просит учеников повторить за ним.

Некоторые ученики обладают хорошим музыкальным слухом и легко воспроизводят новые звуки (особенно в тех случаях, когда их окружает соответствующая языковая среда). Если же учащийся испытывает трудности, следует познакомить его с теоретическими особенностями артикуляции звука в «облегченном» виде, рассказать, куда и как нужно поставить язык и как правильно держать губы. Однако встречаются учащиеся, к которым в силу разных причин требуется другой подход. В таких случаях можно применять различные приемы, один из которых был разработан нами в ходе практики преподавания русского языка как иностранного в иноязычных классах, включающих носителей сербского, норвежского, английского и других языков.

Постановку произношения звука [т'] в таких случаях мы начинаем с прослушивания джазовой композиции, содержащей характерный барабанный бит, например “Take Five” Дейва Брубeka или «Змеиный джаз» из популярного мультсериала «Рик и Морти». Уже на данном этапе обучающиеся обычно проявляют заинтересованность, так как видео- и музыкальные элементы вносят в ход урока разнообразие. При прослушивании обязательно обратить внимание учащихся на характерный звук барабанов,

похожий на то, как произносится звук [т']. После прослушивания мелодии преподаватель предлагает ученикам поиграть: «Представьте, что вы – джазмен, который выступает на сцене и играет на барабанах». Ученики как бы берут в руки воображаемые барабанные палочки и воспроизводят услышанную мелодию, пользуясь только речевым аппаратом. Упражнение повторяется несколько раз. Сначала они просто учатся повторять услышанную мелодию, а затем задача усложняется – нужно добавить в исполнение слово, которое содержит звук [т'], пропеть его. Таким образом ученики пропевают нужные слова, например глаголы в инфинитиве, которые чаще всего вызывают трудности. Например, так: «*ть-тьтьтьть-тьтьтьть, игра-ть-тьтьтьть-тьтьтьть*» и т. п. Петь можно поодиночке, в парах или хором. Несколько пропетых таким образом слов помогают закрепить правильное произношение изучаемого звука.

Практика показывает, что учащиеся выполняют такие задания с большим интересом и удовольствием, вовлекаются в учебный процесс, и этот эффект сохраняется долгое время после выполнения задания. После того, как «джазовый концерт» окончен, ученики возвращаются к традиционным упражнениям и многократно произносят слова, включающие звук [т']. Обычно такая работа приносит хорошие результаты: ученики, которым сложно дается различение мягкости/твердости согласных, в частности [т] – [т'], хорошо запоминают ассоциацию с барабанами. В случае возникновения ошибок таким ученикам достаточно напомнить эту ассоциацию – «Милица, а теперь поиграем на барабанах», и это действительно помогает учащемуся вспомнить, как он произносил нужный звук, и воспроизвести его снова.

Разумеется, описанный прием является далеко не единственным способом постановки артикуляции звука [т']. Существует множество других способов, предполагающих освоение нескольких пар согласных по твердости – мягкости, включая упражнения в учебниках, жестовые объяснения артикуляции, хоровое пение и многочисленные авторские разработки.

В данной статье мы ставили перед собой задачу описать лишь один из таких приемов, разработанный и опробованный в ходе личной преподавательской практики в иноязычных классах. Данный прием хорошо зарекомендовал себя в работе с учащимися разных возрастов и показал свою эффективность в ходе обучения произношению русских звуков, традиционно вызывающих затруднения у инофонов.

Литература

Брянцева М.В. Методика обучения детей-билинггов средствами игровых технологий / М.В. Брянцева, О.Г. Мурзакова // Проблемы современного образования. – 2022. – № 1. – С. 221-235.

Егорова О.В. Звуки Т, Ть, Д, Дь. Речевой материал и игры по автоматизации и дифференциации звуков у детей 5-7 лет / О.В. Егорова. - М.: Гном и Д, 2005. - 32 с.

Панов М.В. Русская фонетика / М.В. Панов. - М.: Просвещение, 1967. - 440 с.

Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. - М.: АПН РСФСР, 1950-1952. - Т. 10. - 668 с.

Русский язык в многоэтничном Египте

*многоэтничность, культура, культурная аутентичность,
культурный обмен, русский язык, РКИ*

Исторические и социокультурные взаимодействия отдельных обществ обуславливают создание уникальных культурных и политических структур. Экстралингвистические факторы, такие как миграции, завоевания, торговля, являются основополагающими в объединении представителей различных культур, носителей различных языков в одном социальном пространстве. В этом контексте общества могут испытывать необходимость адаптации к новым условиям, что приводит к формированию уникальных культурных гибридов.

Вместе с тем в условиях взаимообусловленного влияния различных культур общества стремятся сохранить культурную аутентичность, что проявляется в их языках, обычаях, религиозных практиках, искусстве и других аспектах культуры. Важно отметить, что сохранение культурной аутентичности не всегда означает изоляцию. Многие общества находят способы интегрировать новые элементы, сохраняя при этом основные черты своей уникальной культуры. Данное положение сводится к концепции мультикультурализма.

Д.В. Лапин, исследуя мультикультурализм как политическое явление, отмечает, что «разнообразные в культурном, этническом и религиозном аспектах общества не являются мультикультурными, если принципы мультикультурализма как политики в них отсутствуют в полной мере» [Лапин 2013: 20], считая необходимым отличать термин *мультикультурализм* от понятий *многоэтничность* и *культурное разнообразие*. Исследователь определяет *многоэтничность* как «исторически определенным образом сложившиеся группы людей, объединенные общими признаками: происхождение, язык, культура, самосознание, общая территория проживания» [Там же], понятие *культурное разнообразие* – как «наличие разных культурных групп в социуме, культурная гетерогенность социума» [Там же]. Культурное разнообразие и многоязычие современного Египта отвечают данным определениям многоэтничности и культурного разнообразия. Языковая политика, проводимая государством, отличается также соответствием понятию мультикультурализма, подразумевающего «признание права каждой культуры на существование, сохранение обычаев и стилей жизни, традиций, языков» [Воронина 2019: 40]. Отметим, что политика мультикультурализма в Египте также включает в себя уважение к разнообразию мнений, социальных практик, религий; цель

мультикультурализма в государстве Египет определяется созданием открытого и инклюзивного общества, в котором принимается и ценится культурное и языковое многообразие.

Египет и Россия представляют, на наш взгляд, примеры стран, где исторически сложилась мультикультурная обстановка и где сосуществуют различные этнические и религиозные группы. Современный Египет отличается разнообразием языков, используемых различными общностями и группами. Русский язык играет в этой стране значимую роль в деловых отношениях с Россией, а также в обеспечении общения с российскими экспатриантами и в сфере туризма.

Культурные связи между Египтом и Россией имеют глубокие исторические корни, и на протяжении многих десятилетий две страны поддерживали и продолжают тесные отношения в различных сферах культуры. Культурные отношения двух стран начались на столетия раньше официальных, датируемых XVI в., и охватывают различные сферы, такие как искусство, литература, наука, образование, позднее – кинематограф.

В литературе Египта русский язык представлен пластом лексических заимствований, употребляемых арабскими авторами в трудах, относящихся к различным функциональным стилям. Русские заимствования в арабском языке составляют немногочисленный пласт лексики. Заимствование русизмов является результатом межкультурной коммуникации русского и арабского народов. О.Г. Акинина и Е.С. Агаджанян отмечают: «...большинство русских заимствований относятся к “молодым”, проникающим в арабский язык, начиная со второй половины XX века, имеют семантическое отношение к советской действительности» [Акинина, Агаджанян 2019: 521]. Примерами русизмов в арабском языке являются следующие лексические единицы: собирательное слово «славяне» سالف ال as-silāf появилось в арабском языке во второй половине IX в. в трудах энциклопедиста Ибн Руста (устар. Ибн Дастан); «воевода» فؤاد فؤاد fūyifūdā; «дрожки» الدروشكي ad-drūshkī (одноместный или двухместный открытый экипаж); سؤفؤت sūfyīt «совет»; البرافدا al-brāfdā газета «Правда»; الكرملين al-Krimlīn «Кремль»; بالالايكا bālālāykā «балалайка»; روبل rūbl «рубль»; كؤبؤك kūbūk «копейка».

Перевод литературных произведений является важным аспектом культурного обмена между Египтом и Россией, который способствует распространению и пониманию литературного наследия обеих стран. Русская литература особенно популярна в Египте. Примеры переведенных произведений представляют классическую литературу, а также труды современных авторов. Так, на русский язык переведены произведения «Дети нашей улицы» и «Путешествие ибн Фатумы» Нагиба Махфуза, египетского писателя и лауреата Нобелевской премии по литературе, получившего широкое признание в России. Произведения российских классиков, таких как Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, поэта А.Л. Блока переведены на арабский язык и популярны в Египте.

Детская литература является инструментом формирования представлений у детей. Литературный обмен позволяет детям из разных культур лучше понимать друг друга, знакомиться с традициями, обычаями и ценностями других народов. Многие детские рассказы советских и российских авторов были переведены на арабский язык.

Традиция проведения образовательных программ по обмену между российскими и египетскими учебными заведениями играет особую роль в развитии науки и образования. Представленность в настоящее время в Египте Российских университетов и культурных центров способствуют укреплению образовательных связей. Русский язык как иностранный – РКИ – преподается в различных учебных заведениях Египта, прежде всего в Каире. Российские культурные центры и ассоциации в Египте ежегодно проводят мероприятия, направленные на популяризацию российской культуры и языка.

Таким образом, проведенный нами анализ роли и места русского языка и русской культуры в формировании и развитии многоэтнического Египта свидетельствует о том, что русский язык достаточно широко представлен в стране, а его роль в двусторонних культурных отношениях имеет тенденцию укрепляться посредством сотрудничества стран в областях литературы, образования, в том числе преподавания русского языка как иностранного в египетских учебных заведениях.

Литература

Акинина О.Г. Русские заимствования в арабском языке как отражение межкультурной коммуникации в исторической ретроспективе / О.Г. Акинина, Е.С. Агаджанян // Язык и литература в образовательном и культурном пространстве юга России и Кавказа. Мат-лы Второй междунар. науч-практ. конф. Чеченский гос. пед. Универ. - 2019. - С. 521-529.

Воронина О.А. Мультикультурализм: политизация культурных различий или путь к диалогу / О.А. Воронина // Философская мысль. - 2019. - № 7. - С. 37- 48.

Лапин Д.В. Мультикультурализм: политическая концепция и научный феномен / Д.В. Лапин // Идеи и идеалы. – 2013. – № 2 (16). – Т. 2. – С. 20-26.

Учебный научный текст в практике преподавания русского языка как иностранного

*профессиональный модуль, язык специальности, научный стиль,
научный учебный текст, научно-популярный текст*

Правильный выбор учебных текстов является значимым фактором успешности обучения. В связи с этим изучение особенностей понимания студентами учебных текстов является в настоящее время актуальной задачей. Необходимо также отметить, что пособия, часто привлекаемые для обучения, обладают рядом недостатков, в числе которых можно назвать отсутствие полноты объяснений стилистических, лексических и грамматических свойств текстов, а также терминологических сочетаний, конструкций, что не может не вызывать трудностей в понимании, анализе и последующем использовании изученного студентами-иностранцами.

Преподавание курса русского языка как иностранного проводится в рамках модуля общего владения и профессионального модуля. Профессиональный модуль подразумевает учет будущей специальности студентов и отбор для этого соответствующего материала. В связи с этим в обучении иностранных студентов языку специальности необходимо использовать междисциплинарный подход, предполагающий тесную взаимосвязь практической работы по обучению русскому языку с учебными планами и программами по предметам специальности, сотрудничество русистов с преподавателями специальных дисциплин. Актуальным становится анализ и моделирование текстов учебников, учебных и методических пособий, того, что необходимо для обучения иностранных студентов определенной специальности. Формирование коммуникативно-речевой компетенции будущих специалистов в профессиональной сфере деятельности развивают такие речевые направления, как чтение, говорение, аудирование и письмо, которые могут реализовываться в полной мере на занятиях по научному стилю. Основой для этого являются профессионально ориентированные научные тексты.

Актуальность изучения учебного научного текста также связана с необходимостью выявления соответствующих метаязыковых форм и функциональной специфики их воплощения в определенных видах учебного текста. Необходимо обращение с новых лингводидактических позиций к изучению значимого объекта филологии – текста, анализ лингвистических свойств учебного текста определенного жанра как структурно-семантической и лингвометодической парадигмы [Немыка 2013].

Тексты научного стиля знакомят иностранных студентов с терминологией, дают нужную им информацию по специальности. Они включают в

себя общеупотребительную, общенаучную и узкоспециальную лексику. В данных текстах широко используется абстрактная лексика, термины и терминологические словосочетания, профессионализмы, языковые стереотипы и сложные синтаксические конструкции. Эти тексты несут в себе информацию, направленную на получение знаний с учетом профессиональной ориентации студентов, что помогает им овладевать терминологией своей специальности, усваивать конструкции научного стиля, понимать письменный и устный текст, строить диалог и высказывание на профессиональную тему.

Тексты собственно научного подстиля имеют строго академический характер и вызывают трудности в восприятии и понимании иностранными студентами. Их изучение возможно на факультативных занятиях по написанию талантливыми и хорошо владеющими русским языком студентами научных статьи и выступлений с научными докладами. В обучении иностранных студентов языку специальности на занятиях РКИ (русского языка как иностранного) целесообразно применять научно-популярные и научно-учебные тексты, представляющие соответствующие им подстили и предназначенные для усвоения необходимой профессиональной информации.

К научно-популярным текстам относятся биографии известных людей, прославившихся в той или иной сфере деятельности [Гречиго 2021; Быкова, Гринберг 2014]. Подбирая тексты и адаптируя их под иностранную аудиторию, авторы пособий ориентируются на сохранение в них единства тематики, связности, последовательности, завершенности. Последовательность изложения материала, связанного с жизнью и деятельностью выдающихся личностей, информационная связь между собой последующих предложений с предыдущими, подача интересной информации о великих людях и определенных событиях позволяют сделать тексты доступными и увлекательными для иностранных студентов, что способствует развитию их заинтересованности в обучении данной профессии [Гречиго 2021; Быкова, Гринберг 2014]. Восприятие таких текстов облегчает многочисленность общеупотребительной лексики, малочисленность узкоспециальной терминологии, возможность употребления эмоционально окрашенных лексем. Лексический материал, извлеченный из текста в виде словаря, а также предтекстовые задания помогают иностранным студентам быстрее понять текст. Послетекстовые задания закрепляют информационный, лексический и грамматический материал текста и способствуют его качественному обсуждению и воспроизведению. Важно научить студентов находить опорные слова, которые помогают определить тему, идею текста и выделить основные мысли. Это облегчает работу по составлению плана текста, пункты которого являются определенными подтемами.

Таким образом, использование научных текстов на занятиях РКИ помогает иностранным студентам лучше усваивать русскоязычный учебный

материал по специальности, способствует формированию культуры языкового профессионального общения, что имеет важное значение для качественной подготовки специалистов.

Литература

Быкова Т.А. Русский язык как иностранный: спортивный модуль: метод. рекомендации / Т.А.Быкова, С.А. Гринберг. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/5741> (дата обращения: 22.04.2023).

Гречиго Т.А. Русский язык как иностранный: Великие ученые. Тексты для чтения и обсуждения: метод. рекомендации / Т.А. Гречиго [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/26806> (дата обращения: 21.04.2023).

Немыка А.А. Единицы языка для специальных и художественных целей: Монография / А.А. Немыка. – Краснодар, 2013.

**Эвристическая беседа на уроках русского языка
как один из методов развития словарного запаса обучающихся**

*активный словарный запас, эвристическая беседа,
наивная картина мира*

Развитие словарного запаса школьников считается одной из наиболее острых проблем современной методики преподавания русского языка.

Как формируется активный словарный запас человека?

В процессе знакомства со словом, его последующего усвоения и регулярного применения:

1) сначала слышим слово, например, от мамы, следим за ее губами (знакомство);

2) затем начинаем понимать, что оно означает, произносим его неоднократно, пока не получится хорошо; позже узнаем, как оно пишется и читается (усвоение);

3) почти одновременно с усвоением начинаем пытаться использовать новое слово для достижения определенной цели (применение);

4) почти одновременно с усвоением и применением слова мы начинаем экспериментировать с применением невербальных средств общения (в результате одному и тому же слову мы способны придать совершенно разные смыслы).

При этом в свой активный словарный запас никто не включит слово, если оно не нужно ему для достижения какой-либо коммуникативной цели.

Эвристическая беседа как раз может помочь в усвоении новых слов, ведь для ее результативности как раз требуется создать комфортную обстановку, обеспечить атмосферу доверия, уважать мнения других участников беседы, мыслить ясно и не допускать двусмысленности высказываний. Таким образом, условия ведения эвристической беседы как нельзя лучше способствуют комфортному пополнению словарного запаса учащихся.

На уроках русского языка часто возникает проблема с построением текстов-описаний, причем именно потому, что в активном словарном запасе детей не хватает соответствующих слов.

Описания, созданные детьми, часто укладываются в одном предложении: «Этот герой добрый и хороший, потому что он всем помогает». Из всех существующих в языке прилагательных они лучше всего усвоили слова «хороший» и «плохой», «добрый» и «злой». В описании внешности

они легко оперируют прилагательными «красивый» и «некрасивый», «худой» и «толстый». Эти слова обычно усваиваются в раннем детстве и отражают наивные представления о людях, о самом себе.

Одним из решений проблемы нам представляется организация эвристических бесед, во время которых дети были бы вынуждены при решении других учебных задач создавать небольшие описательные тексты и активно использовать соответствующую лексику.

В качестве примера рассмотрим особенности организации эвристической беседы с целью расширения словарного запаса обучающихся на уроке русского языка в 6 классе на тему «Лексикология. Повторение». Во время данной беседы повторяем термины: *слова однозначные и многозначные, прямое и переносное значение слова, синонимы, антонимы, сравнение, метафора, нейтральная, высокая, эмоционально окрашенная лексика.*

Для анализа выбираем отрывок из поэмы А.С. Пушкина «Полтава»:

*«Выходит Петр. Его глаза сияют.
Лик его ужасен. Движенья быстры.
Он прекрасен,
Он весь, как божия гроза.
Идет. Ему коня подводят.
Ретив и смирен верный конь.
Почуя роковой огонь,
Дрожит. Глазами косо водит
И мчится в прахе боевом,
Гордясь могущим седоком».*

К началу беседы обучающиеся обладают следующими фоновыми знаниями: *ужасен* и *прекрасен* - антонимы, *ужасен* и *прекрасен* - многозначные слова, *глаза сияют* - метафора (переносное значение), *как божия гроза* - сравнение, *лик, божия, могущим* и др. - высокая (торжественная) лексика, *лицо* - нейтральный синоним слова *лик*.

В ходе беседы обучающимся демонстрируется различный иллюстративный материал, а в саму беседу включается перечень примерных вопросов, представленных ниже.

1. Какого человека вы представили себе во время прочтения этих поэтических строк? Как он, по-вашему, выглядит? Какие средства языка помогли Вам это понять?

2. Какими тремя словами или словосочетаниями вы могли бы описать «ужасный лик» в вашем представлении?

3. Есть ли в изображениях Петра I что-то похожее на ваши описания? Как вы думаете, почему?

4. О каком изображении Петра I можно сказать: «Лик его ужасен»? Почему вы так думаете?

5. Если лик Петра ужасен, значит ли это, что он ужасный человек?

6. Одинаково ли мы воспринимаем словосочетания «лик ужасен» и «ужасное лицо»? В чем разница между ними?

(Там живут несчастные люди-дикари,
На **лицо ужасные** - добрые внутри...)

7. Что такое гроза? Чем ужасна она? А что делает ее в то же время прекрасной?

8. Есть ли в нашем описании грозы противопоставления, кроме слов «прекрасна» и «ужасна»? Противоречит ли красота грозы ее способности пугать людей?

При работе над русским словом в ходе эвристической беседы становится понятно, что наивная языковая картина мира несет в себе столько фоновых знаний, сколько мы даже не можем себе представить. Нужно лишь умело актуализировать их. Обучающиеся уверенно объясняют, что гроза **ужасна**, так как может убить человека, сжигает деревья, из-за нее может быть пожар в лесу, может сгореть дом; раскаты грома пугают, люди боятся грозы, потому что ее нельзя предотвратить или остановить. С другой стороны, гроза и **прекрасна**: она **сияет**, сверкает, освещает все вокруг, красиво прочерчивает небо молниями; это **могучая** стихия природы, которая вызывает восхищение. Наконец, после грозы образуется радуга. Красота стихии грозы никак не противоречит тому ужасу, который она вызывает у людей: она прекрасна именно своей неотвратимостью и мощью. То, что нас пугает, вполне может вызывать восхищение.

Так, обучающиеся достаточно просто, почти незаметно для самих себя начинают глубоко понимать смысл слов, употребленных великим русским поэтом для создания словесного портрета Петра I, более того, они начинают осмысленно употреблять эти слова, которые перестают казаться им странными и неестественными в собственной речи.

В итоге на предложение попытаться описать Петра своими словами обучающиеся достаточно легко создают примерно такой текст: *«Его глаза сверкают, как молнии. Он быстро движется. Петр вызывает ужас. Но в то же время он и прекрасен, как могучая, неудержимая природная стихия».*

Важное условие: для прочного закрепления слов в активном словарном запасе ребенка не стоит отрабатывать в ходе одной эвристической беседы более 3-5 слов одновременно (ведь у беседы основная цель – не пополнение словарного запаса детей, а совсем другие учебные задачи).

Метод эвристической беседы с целью пополнения словарного запаса обучающихся может быть полезен и при обучении русскому языку как иностранному, особенно в работе с начинающими переводчиками с русского на другие языки.

Литература

Комарова Е.Н. Эвристическая беседа в структуре методической подготовки будущего учителя русского языка / Е.Н. Комарова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. - 2018. - № 3 (27). - С. 232-243.

Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога на уроках русского языка / Е.Л. Мельникова, Л.Н. Кузнецовская // Русский язык в школе. - 2016. - № 3. - С. 3-7.

**Рузметова Зульфия Назаровна
Артыкова Галина Шерметовна
Палванова Ольга Ибрагимовна**
Ургенчский государственный университет
УДК 81'374.81

К вопросу о методике работы со словарем сочетаемости русского языка в студенческой аудитории

словарь сочетаемости, количественно-именные сочетания, интерференция, учебно-методический материал, активная лексика, словарная статья

Использование словаря сочетаемости, где приводятся примеры правильной организации русской лексики, помогает преподавателю обучать студентов национальных групп правильному литературному словопотреблению, ибо он содержит своеобразные заготовки для понимания и построения грамотной культурной речи. Важность изучения сочетаемости была подчеркнута известными учеными Н.М. Шанским и Е.А. Быстровой: «Сущность его сводится к тому, что отобранный языковой материал должен включать в себя единицы для обслуживания тем и ситуаций, которыми должен владеть обучаемый» [Шанский, Быстрова, 1978, 3: 59].

Одна из наиболее трудных задач практической работы – это усвоение сочетаемости слов. Особую сложность представляет сочетаемость знаменательных частей речи: глагола с существительными (говорить с преподавателем, говорить о поездке, говорить другу), местоимениями (рассказывать обо всем, рассказывать им), количественно-именными сочетаниями (вернуть двоих котят, вернуть две книги), существительного с существительным (биография писателя, билет на самолет), существительного с порядковым числительным (второй дом, десятая школа) и т. д.

Качественному усвоению сочетаемости слов препятствует явление интерференции, что выражается в отсутствии грамматической категории рода в узбекском языке. Студенты национальных групп, имея в запасе достаточное количество активной лексики, затрудняются в построении словосочетаний и предложений на русском языке, при этом допуская нарушения в согласовании и управлении слов. Чтобы устранить подобные нарушения, необходим комплекс заданий и упражнений, который построен на основе связного текста. Значения ключевых слов текста целесообразно проанализировать по словарю сочетаемости.

Образованный – это тот, кто многому учился и много знает. Но и этого мало. Надо еще быть хорошо воспитанным. А знаешь ли, что это слово означает? Хорошо воспитанный – это тот, кто умеет жить с другими людьми, умеет с ними хорошо ладить. Кто умеет быть внимательным, ласковым, добрым, кто умеет заставить уважать и

любить себя, у кого простые и хорошие манеры, кто не позволит обидеть себя и других, но и сам никого не обидит без причин! (К.С. Станиславский)

Ознакомьтесь со словарной статьей к слову *учиться*, обращая внимание на его сочетаемость в каждом из приведенных значений. Например: *учиться чему? учиться где? учиться у кого? учиться как? учиться как долго? учиться по чему? учиться на кого?* (разг.)

Переведите слово *уважать* на узбекский язык, обращая внимание на различие сочетаемости в узбекском и русском языках. Например: *уважать кого? что? уважать за что? уважать как? уважать как кого?* (как человека, специалиста), *уважать что-либо в ком?* (в друге, в себе, в нем).

Сравните по словарю значение глаголов *знать – познать, любить – полюбить*. Определите, чем они различаются.

Найдите в словаре сочетаемости статью к многозначному слову *добрый*. К каждому из его значений придумайте по одному предложению.

С помощью словаря определите, с какими словами сочетаются слова *позволить, обидеть*. Продолжите сочетаемостный ряд:

Глагол	Вопросы	Сочетаемостный ряд
позволить	что?	обидеть...
	кому?	человеку...
	чему?	классу...
	как?	охотно...
	кого?	друга...
обидеть	что?	группу...
	как?	нечаянно...

Употребите в предложении глагол *любить* (*кого? что? за что? как долго? как? в ком?*), используя при этом слова *поэзия, мама, сердечно, красота, нежно, подруга, скромность, оптимизм, доброта*.

Используйте в предложениях глагол *жить* в следующих значениях:

- 1) поддерживать свое существование чем-нибудь;
- 2) существовать, находиться в процессе жизни;
- 3) проводить жизнь в каком-нибудь месте, среди кого-нибудь, обитать;
- 4) иметься, быть;
- 5) вести какой-нибудь образ жизни.

Переведите составленные вами предложения на узбекский язык.

К существительным *слово, люди, манеры* подберите имена прилагательные и укажите их разряды.

Приведите примеры сочетания глагола по способу управления и примыкания.

Методически важным при обучении русскому языку студентов-узбеков, допускающих ошибки на согласование и управление, является выработка навыков грамматически правильно оформленного слова. Поэтому преподаватель должен строго корректировать работу студентов при использовании этих конструкций. Такую же работу следует иметь в

виду при выработке навыков правильного применения родовых окончаний имен прилагательных, местоимений, порядковых числительных глаголов прошедшего времени. Это предупреждает ошибки типа *она образованный, он образованная, он любила, она любил*.

Как показывает опыт, особенно продуктивны сочетаемостные словари в процессе подготовки квалифицированных специалистов, владеющих живой и выразительной речью. Работа с ними методически уместна, так как усиливает практическую направленность обучения, помогает выработать и закрепить навыки речевого конструирования на русском языке.

Таким образом, словарь сочетаемости слов русского языка наряду с другими словарями призван существенно дополнять учебники и учебные пособия в качестве эффективного учебно-методического материала.

Литература

Ахмедова Л.Т. Методика преподавания русского языка / Л.Т. Ахмедова, О.В. Кон. – Ташкент, 2013. – 350 с.

Литневская Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе / Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева. – М., 2006. – 600 с.

Шанский Н.М. Словник и структура учебного фразеологического словаря русского языка / Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. – М., 1978. – С. 59-70.

Сабирова Алина Илдаровна
Ерофеева Ирина Валерьевна
Низамбиева Ильдания Ильдусовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 811.161.1

Тенденция эмоциональности и экспрессивности в современной поэзии рубежа XX–XXI веков: анализ словообразовательного уровня языка

*словообразование, эмоциональность, экспрессивность,
диминутивы, современная поэзия*

Словообразовательные типы с аффиксами субъективной оценки и стилистической модификации являются основой для создания эмоционально-экспрессивного значения. Д.Э. Розенталь в своем труде отмечает, что эти суффиксы используются для образования форм существительных, прилагательных и наречий с особым эмоциональным окрасом и выражением отношения говорящего к объекту [Розенталь, Теленкова 1985: 351]. В данной работе известный языковед перечисляет, какие эмоциональные оттенки могут придавать суффиксы субъективной оценки производящей основе: от ласкательности и одобрения до пренебрежения и уничижительности [Там же].

По мнению Г.О. Винокура, такие суффиксы не изменяют первоначальное лексическое значение, а отражают либо реальное уменьшение, либо увеличение объекта либо выражают субъективное отношение к нему [Винокур 1959: 423].

Исследователи замечают, что производные с суффиксами субъективной оценки зачастую обладают многозначностью. Согласно выводам Е.А. Земской, В.В. Лопатина, И.С. Улуханова, такие дериваты можно отнести к модификационным типам [Русская 1980]. Однако, по мнению Г.К. Касимовой, метафоризация может изменить первоначальное словообразовательное значение, в таком случае субстантивы приобретают мутационное значение. Исследователь пишет, что образование новых мутационных значений происходит за счет метафорического переноса в процессе семантического словообразования, а не из-за пробелов в словообразовательной цепи [Касимова 2012: 278].

Оценочные аффиксы могут выполнять различные функции в художественном тексте, включая номинативную, экспрессивную и стилистическую. Однако главной функцией производных, образованных с использованием этих аффиксов, в поэтических произведениях является экспрессивизация. Изучение экспрессивного словообразования в языке современной поэзии помогает понять сложный процесс взаимодействия автора с миром, а анализ этого явления в языке разных писателей и поэтов позволяет выявить сходства и различия в языковом сознании каждого из

них. В современных поэтических текстах преобладают диминутивы, которые придают значение уменьшительности и используются для экспрессивизации. Еще М.В. Ломоносов обратил внимание на «имя умалительное» и описал его в своей грамматике [Ломоносов 1982: 98]. Сегодня диминутив рассматривается как словообразовательная категория [Косова 2014: 106].

З.И. Резанова выделяет пять семантических типов мотивирующих основ: с конкретно-предметным значением (столик), со значением лица (мамочка), со значением процесса или состояния (волюшка), со значением времени (денек), а также основы со значением вещества (молочко) [Резанова 1996: 166].

Анализ показывает, что поэты рубежа XX-XXI вв. используют различные суффиксы для образования уменьшительных форм: *-очк-* (баночка, лампочка, цыпочка, звездочка, лавочка (С. Гандлевский), *-ик-* (дождик, комарик, крестик, листик, хвостик (О. Чухонцев), *-к-* (иголка, комнатка, корзинка, лапка, полоска (В. Соснора), *-ок-* (сырок, ветерок, возок, образок, паучок (В. Строчков), *-ек-* (огонек, ручеек, переулочек, человечек, фитилек (Н. Горбаневская), *-ишк-* (пальтишко, домишко, парнишка, ружьишко, братишка (Д. Самойлов), *-ышк-* (перышко, крылышко, клинышко, ядрышко (А. Левин), *-ечк-* (словечко, дощечка, скамеечка, чашечка (М. Айзенберг)) и др. Количественный анализ показал, что в современной поэзии наиболее часто используются уменьшительные формы с конкретно-предметным значением. Общее число таких диминутивов составляет 3347.

В поэзии Александра Левина и Владимира Строчкова можно выявить отдельный класс окказиональных диминутивов. Уменьшительно-ласкательные суффиксы используются для выражения субъективной оценки в производных словах, образованных различными способами деривации: **суффиксация** (дичок ← дичь, персонажики ← персонаж, глагольчик ← глагол, грибоедик ← грибоед, статуетенька ← статуэтка (А. Левин)); жилушки ← жилы, кухнонька ← кухня, кощенок ← Кощей, дерьмовочка ← дерьмо, тюрмовочка ← тюрьма, токсикоманечка ← токсикоманка; **конфиксация** (надкрылышки ← крылья), **трансфиксация** (краснопесенка), **сложение** (палочка-урчалочка, жизнь-аленушка, опознатушки-перепрятушки, Танечка-детка (В. Строчков)).

Наблюдается активация в сфере семантического словообразования, когда уменьшительно-ласкательные производные начинают обозначать что-либо, обладающее характерным признаком того, что указано в производящей основе: пуделяшка (кудри) ← пудель, трепулька (рот) ← трепаться, кукушечка (голова) ← кукушка (А. Левин), котелок (голова) ← котел (О. Чухонцев), кружок (секция) ← круг (С. Гандлевский), глазок (дверной) ← глаз, коробок (здание) ← короб, коробок (гроб) ← короб, грибок (крыша) ← гриб, язычок (свет) ← язык (М. Айзенберг).

*Хасилипа с Листапухой
раз гуляли у реки
в каблуках и пуделяшках,
в мудре-пудре и духах
(А. Левина «Как Услустамк
и Остравадр ухаживали
за девушками»).*

*А когда переедем в пустой коро-
бок,
и подсохшая кровь отворится, –
пересаженный в камень забудет
песок, что песок.
Чтобы жить – где селиться?
(М. Айзенберг «У того, кто умеет
клевать наугад...»).*

Согласно В.М. Маркову, морфемное и семантическое словообразование равнозначны, поскольку каждое из них представляет собой единственный словообразовательный акт [Марков 2001: 136].

Семантическое смещение в словах способствует образованию новых лексических единиц и созданию необходимого эмоционально насыщенного образа в поэтическом тексте.

Так, в современной поэзии часто используется суффикс -чик для придания субъективной оценки: *граммофончик, мотивчик, вагончик* (О. Чухонцев), *нарывчик, колдунчик, мотивчик* (Н. Горбаневская), *Игорчик, порфельчик* (И. Меламед), *фонтанчик, карманчик, бубенчик, шкафчик, стаканчик* (В. Соснора), *шкафчик, стаканчик, бидончик, батончик, супчик, сарайчик, кувшинчик, костюмчик, попугайчик, амурчик, моторчик, стульчик, перерывчик* (В. Строчков), *органчик, бокальчик, тулупчик, подвальчик, футлярчик* (Д. Самойлов) [Национальный 2023].

Диминутивы с морфами -к-, -ок-, -ек-, -оч- также активно используются в художественных текстах. Эти производные используются как в прямом, так и в переносном значении. При этом слова с уменьшительно-ласкательным суффиксами перестают выражать диминутивность. Такие единицы могут либо указывать на разговорный характер речи, либо передавать различные эмоции – уважение, скептицизм, но чаще всего презрение и уничижительность. Кроме того, часто диминутивы выполняют характерологическую функцию:

*И тенорок чтеца
сходит на гопцаца,
если не цобцобе
(это я сам себе)*

(М. Айзенберг «На золотом крыльце сидели...»).

Уменьшительные суффиксы могут усиливать иронически неодобрительную окраску в сочетаниях с определениями, передающими диминутивное значение:

*Все, вроде бы, но остается
Последний небольшой должок.
Еще осталось человеку
Припомнить все, чего он не...*

(С. Гандлевский «Скрипит? А ты лоскут газеты...»).

В поэзии А. Левина можно обнаружить окказионализм, образованный способом частеречной мены с уменьшительно-ласкательным суффиксом в составе:

будь я ловок и булавок

*будь я легок и **иголок***

(А. Левин «Очень золото»).

На примере суффиксов -к/-ок- можно отметить прагматическую направленность актуализации диминутивов в современных поэтических текстах. В поэзии диминутивы используются для выражения эмоций, придания стилистической нагрузки, а также для характеристики лирического героя и описания событий.

Исследование словообразовательного уровня языка в современной поэзии рубежа XX-XXI вв. позволяет увидеть яркую тенденцию к эмоциональности и экспрессивности. Авторы используют разнообразные словообразовательные средства, в частности используют аффиксы субъективной оценки, чтобы создавать уникальные и оригинальные тексты, вызывать у читателя яркие эмоции.

Литература

Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку / Г.О. Винокур. - М.: Учпедгиз, 1959. - 492 с.

Касимова Г.К. Метафорические значения в структуре модификационных образований / Г.К. Касимова // Известия Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. - 2012. - № 27. - С. 275-278.

Косова В.А. Словообразовательные категории русского языка: проблемы теории / В.А. Косова. - Казань: Новое знание, 2014. - 204 с.

Ломоносов М.В. Российская грамматика / М.В. Ломоносов. - М.: Худож. лит., 1982. - 213 с.

Марков В.М. Избранные работы по русскому языку / В.М. Марков; науч. ред. Г.А. Николаев. - Казань: ДАС, 2001. - 275 с.

Национальный корпус русского языка, 2203-2023. - URL: <https://ruscorpora.ru/new/search-poetic.html> (дата обращения: 03.06.2023).

Резанова З.И. Функциональный аспект словообразования. Русское производное слово / З.И. Резанова - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1996. - 218 с.

Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1985. - 399 с.

Русская грамматика: в 2 т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. - М.: Наука, 1980. - Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология - 783 с. (В тексте - РГ-80).

Сложные глагольные дериваты в русских говорах Приамурья

словообразование, сложные слова, глагол, русские говоры

История изучения системы сложных слов и в том числе глагольных дериватов в русском языке охватывает значительный период, начиная с «Российской грамматики» М.В. Ломоносова, а также работ таких выдающихся ученых, как А.А. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Е.А. Земская, Е.С. Кубрякова, В.Н. Немченко, Ю.С. Сорокин, Н.М. Шанский, И.С. Улуханов, Н.А. Янко-Триницкая и др., однако в области русской диалектологии способы глагольной деривации исследованы недостаточно. В то же время выявление моделей образования диалектных глаголов со сложной структурой может дополнить описание словообразовательной системы русского языка в целом и в региональном его варианте в частности.

Анализ глагольной лексики в «Словаре русских говоров Приамурья» (далее - СРГП) [Словарь 2007] в словообразовательном аспекте позволил выделить ряд типов и моделей производных лексем со сложными основами.

1. Производные дериваты, образованные суффиксальным способом от уже сложных отыменных основ с типовым значением 'действие, свойственное тому, кто назван (что названо) существительным', имеют следующие модели:

а) основа имени существительного + суффикс *и*: *пчеловодить* ('заниматься пчеловодством') ← *пчеловод* [Словарь 2007: 358];

б) основа имени существительного с усечением + суффикс *и*: *рукоделить* ('заниматься рукоделием') ← *рукоделие* [Словарь 2007: 374];

в) основа диалектного существительного с чередованием + суффикс *и*: *борноволочить* ('быть бороновальщиком') [Словарь 2007: 39]; *виноходить* ('идти иноходью') [Словарь 2007: 63].

В комментариях лексического значения глагола *борноволочить* в словарной статье дается существительное *бороновальщик*, однако в СРГП зафиксировано также имя существительное *борноволок*, значение которого дается через слово *бороновальщик*. Следовательно, от основы существительного *борноволок/бороноволок* непосредственно образованы и слово *бороновальщик*, и глагол *борноволочить*. Слово *борноволок* имеет основу со свободной членимостью, так как образовано соответственно от основ существительного *борона* и глагола *волочить*.

Мотивирующей основой глагола *виноходить* является существительное *виноходь*. Данное слово образовано, в свою очередь, от основ

прилагательного *иной* и глагола *ходить*. В словаре В.И. Даля зафиксирован глагол *иноходить* [Даль 1981, 2: 46].

В русских говорах Приамурья отмечается протетическая губно-зубная фонема [в] в ряде слов, в том числе и в существительном *виноходь*, а также образованном от него производном глаголе.

2. Глагольные дериваты, образованные сложносuffixальным способом, имеют следующие модели:

а) основа существительного + интерфикс *о* + основа глагола + суффикс *и*: *весноделить* ('рубить весной строевой лес') [Словарь 2007: 58].

Следует отметить, что данный глагол зафиксирован также в «Архангельском областном словаре» со значением 'сдирать кору с бревен для скорейшего просушивания их при весенней заготовке дров' [Архангельский 1985: 5].

Отношения между значениями глагола *весноделить* в русских говорах Приамурья и в архангельских говорах можно квалифицировать как смежные, метонимические, имеющие общие компоненты: 'производить физическое действие', 'весна', 'лес'. Объединяющие семы связаны с особой детальностью производимого действия, свойственного диалектоносителям;

б) основа существительного + интерфикс *о* + глагол + постфикс *-ся*: *дымокуриться* 'курить что-либо с целью получить наркотический эффект' [Словарь 2007: 122].

Схема построения глагольного деривата, соответствующая механизму образования диалектного значения: *дымокуриться* ← дым + о + курить + ся. Производное значение образуется в соответствии с контекстуально-ситуативными условиями речи.

3. Семантические дериваты. В изучаемой группе говоров особый интерес представляет глагол *боготворить* со значением 'удовлетворить' [Словарь 2007: 36]. В литературном языке лексема *боготворить* имеет значение 'почитать Богом, воздавать божескую честь, обожать' [Даль 1981, 1: 105]; 'признавать божеством, обожествлять; восторженно любить кого-либо, преклоняться перед кем-либо или перед чем-либо' [Ефремова 2005].

Семантическая наполняемость диалектизма отличается от литературного аналога. В данном случае наблюдается не столько трансрадикация первого компонента сложного слова, сколько именно переосмысление общей семантики деривата, так как и второй компонент сложного слова можно отнести к «пустым», десемантизированным.

Таким образом, при образовании структурно сложных глагольных дериватов наблюдается трансформация значений мотивирующих единиц (корневых морфем), отражающая внутренние механизмы концептуализации окружающего мира носителями говоров.

Литература

Архангельский областной словарь. Вып. 4. Под ред. О.Г. Гецовой. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. -160 с.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В.И. Даль - М.: Русский язык, 1981.

Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. - М.: АСТ, 2005. - Т. 1. - 1168 с. - URL: <http://slov.com.ua/efremovoy2/page/lider.43335/> (дата обращения: 24.10.2023).

Словарь русских говоров Приамурья / авт.-сост.: О.Ю. Галуза, Ф.П. Иванова, Л.В. Кирпикова, Л.Ф. Путятина, Н.П. Шенкевец. - Изд. 2-е, испр. и доп. - Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2007. - 544 с.

Художественный и трансмедийный тексты в практике преподавания РКИ

*художественный текст, трансмедийный текст, виды информации,
русский язык как иностранный*

С целью повышения эффективности учебного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному преподаватели активно используют художественный текст или его фрагменты. В подобных текстах содержится информация лингвистического и экстралингвистического характера, помогающая студентам-инофонам лучше усвоить язык и познакомиться с культурными особенностями страны изучаемого языка (закрепить фоновые знания о культуре страны).

В основе работы с текстом лежит декодирование информации, содержащейся в нем с целью последующей репродукции и/или продукции прежде всего с опорой на семантику лексических единиц. Для корректного понимания и переработки информации, представленной в тексте, следует разграничивать виды информации.

Отметим, что в нашей статье мы придерживаемся концепции И.Р. Гальперина, выделявшего три вида информации: содержательно-фактуальную (СФИ), содержательно-концептуальную (СКИ) и содержательно-подтекстовую (СПИ) [Гальперин 2007: 28]. Данные виды информации можно охарактеризовать следующим образом: СФИ – информация, в основном лежащая на поверхности и выраженная вербально, СКИ вычленяется из общего понимания текста, СПИ характеризуется «неопределенностью и размытостью» [Гальперин 2007: 50].

В случае если языковые единицы в художественном тексте употреблены в их основных значениях и самостоятельно функционируют, то СФИ студенты-инофоны улавливают достаточно быстро и корректно используют во время аудиторной и самостоятельной работы. Однако если в тексте активно используются устойчивые выражения, то у представителя другой лингвокультуры могут возникнуть затруднения в процессе понимания, что приводит к некорректному декодированию информации. Так, в рассказе «Каштанка» А.П. Чехова момент, когда Каштанка потерялась, описывается следующим образом: «Она бросилась вперед, потом назад, еще раз перебежала дорогу, но столяр точно **сквозь землю провалился...**» (Чехов). Выборочный опрос среди 15 студентов из Китая (2 и 3 курс) показал, что в основном под выражением «сквозь землю провалился» студенты понимают падение на землю или под землю, вариант

«исчез, потерялся из виду» предложили только 4 студента, то есть 26, 6 % респондентов.

Некоторые варианты объяснения данного выражения: *случилось землетрясение, попасть в ад, что-то не удалось сделать, наступить на открытый люк и провалиться, упасть в яму, упасть с кровати, возникновение опасности.*

Подобные примеры говорят о сложности понимания художественного текста на уровне СФИ, который зачастую характеризуется как первый этап работы с текстом. В свою очередь, СКИ и СПИ представителю иной лингвокультуры понять гораздо сложнее, поскольку данные виды информации могут по-разному интерпретироваться в зависимости от уровня языковой подготовки обучающегося и наличия определенных фоновых знаний. По нашему убеждению, понимание разных видов информации может быть качественно улучшено при обращении к дополнительным материалам, таким как трансмедийные тексты, которые основаны на данных первоисточника, реконструируя их с использованием иных кодов и каналов.

Трансмедийные тексты (в частности, экранизации) позволяют воспроизвести содержание вербального знака в трансмедийном пространстве: наглядно представить в том числе образное или подтекстовое содержание литературного текста. Парадоксально, но подобное «усложнение» в рамках чтения художественного текста на уроке позволяет осуществить переход от понимания конкретных языковых единиц к пониманию ситуации, ими обозначенной. В данном случае художественный текст выступает в качестве первоисточника, а экранизация рассматривается как вторичный текст, допускающий интерпретирование и любые трансформации. Важно подчеркнуть, что подобные тексты представляют собой вспомогательный материал, а не основной, то есть они не требуют полного анализа, при этом стимулируют более глубокое понимание смысла художественного текста. Использование трансмедийных текстов помогает оживить художественный текст, вызвать у читателя/зрителя «чувство реальности» [Лотман 1973: 12].

Вернемся к вышеуказанному примеру. Описанная А.П. Чеховым ситуация исчезновения хозяина в экранизациях представлена по-разному. Так, в мультфильме М.М. Цехановского (1952) данная сцена сохранена в ее первоначальном виде: Каштанка потеряла из виду хозяина во время шествия полка. В этом случае трансмедийный текст помогает упростить понимание текста, визуализируя его. В свою очередь, в фильме Р.Г. Балаяна (1975) хозяин в прямом смысле проваливается сквозь землю, так меняется концепция первой главы рассказа (у А.П. Чехова глава называется «дурное поведение», у Р.Г. Балаяна название первой главы опущено) и корректируется понимание образа Каштанки и столяра, что помогает вызвать дискуссию на занятиях, а следовательно, способствует более полному пониманию текста первоисточника.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что применение трансмедийных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет упростить процесс понимания художественного текста, визуализируя лингвистические и экстралингвистические компоненты первоисточника, и усложнить, выступая в качестве интерпретации художественного текста, требующей дополнительной работы по декодированию новой информации.

Литература

Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.

Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. – Таллин: Ээсти Раамат, 1973. – 135 с.

**Использование аутентичных текстов по государственному
и муниципальному управлению на занятиях по РКИ**

*РКИ, коммуникативно-ориентированный подход, язык специальности,
профессионально-ориентированное обучение,
общественно-политические тексты, национально-ориентированное
учебное пособие*

Программа обучения магистрантов из стран ближнего и дальнего зарубежья русскому языку как иностранному на факультете государственного управления МГУ имени М.В. Ломоносова подразумевает коммуникативно-ориентированный подход. Поскольку студенты прошли подготовительную школу обучения языку до поступления в университет, а затем обучались по программе бакалавриата на выбранном ими факультете, то, поменяв свою специализацию и выбрав магистратуру управленческого профиля, они рассматривают подход к обучению языку как возможность выделиться на фоне других выпускников, получить конкурентное преимущество при устройстве на работу, а также приобрести дополнительные знания в отличной от специализации бакалавриата области. Таким образом, программа магистратуры нацелена на обучение студентов-иностранцев языку специальности, используя при этом коммуникативно-ориентированный подход.

Поскольку «наилучшим вариантом рациональной технологии отбора и системного конструирования содержания учебного материала является учебник» [Артемьева 2002, 1:76], то помимо электронных ресурсов, при помощи которых разрабатываются дополнительные упражнения/задания и формируется положительная активность учащихся при самостоятельной работе, основой процесса обучения является учебное пособие, которое нацелено на отработку всех видов речевой деятельности и разделено на шесть логических частей – уроков, которые посвящены ветвям власти в Российской Федерации и содержат активную лексику, аутентичные печатные и аудиотексты, задания на активизацию мыслительного процесса, разговорной деятельности, групповых заданий, обсуждений, брейнсторминга и совместного поиска и обсуждения необходимой информации из сети «Интернет».

Так, учебное пособие по РКИ со специализацией в области государственного и муниципального управления имеет следующую тематику уроков:

УРОК 1: Президент

*УРОК 2: Исполнительная ветвь власти – Правительство РФ,
Премьер-министр*

УРОК 3: Законодательная ветвь власти – Федеральное собрание РФ

УРОК 4: Совет федерации + Государственная Дума

УРОК 5: Судебная ветвь власти – Конституционный суд РФ

УРОК 6: Верховный суд + Высший арбитражный суд РФ

Каждый урок разделен на логические разделы, включающие в себя предтекстовые упражнения, притекстовые упражнения, аутентичный текст, послетекстовые упражнения, аудирование, письмо, речь. При этом каждая из частей имеет выход в коммуникацию, так как каждое упражнение/задание из любого раздела имеет целью инициировать живое общение с носителем языка, то есть преподавателем, или группой других обучающихся, а также совместную и самостоятельную познавательную деятельность при поиске информации. «Инофоны в процессе обучения русскому языку должны не только понимать устную и письменную речь, но и иметь выход в коммуникацию – уметь выражать мысли, конструировать монологическую и диалогическую речь» [Черницына 2018, 4: 38].

Так, учебное пособие в разделе предтекстовых упражнений включает в себя как вопросы, так и визуальный материал в виде фото/картинок/карикатур для устного обсуждения общей тематики урока, что является своего рода «разогревом», то есть подготовкой обучающихся к следующему шагу – к притекстовым упражнениям, сосредоточенным на информации, содержащейся в следующем за ними тексте. Преподаватель, используя материал урока, пытается вовлечь каждого студента в дискуссию, подталкивает к общению, задает наводящие вопросы, инициирует поиск информации, отрабатывает необходимую лексику урока таким образом, чтобы студент автоматически запоминал постоянно встречающиеся слова и выражения, отрабатывал правильное ударение и интонационные конструкции, использовал бы грамматические конструкции русского языка, на основе которых самостоятельно строил бы свою речь. Также при помощи отдельных заданий преподаватель прорабатывает со студентами синонимический ряд, антонимы, предлоги, словосочетания, сочетаемость, построение вопросов. При отработке текстов активно используется форма заполнения пропусков/пробелов словами или выражениями из основного текста.

В разделе аудирования помимо ответов на вопросы и практики фонетических заданий перед прослушиванием записи аутентичной речи/текста, также активно используются формы проверки понимания содержания текста, как-то: заполнить пропуски, выбрать правильный ответ, услышать и запомнить произнесенное слово. «В процессе изучения иностранного языка (в данном случае – РКИ) вне языковой среды, даже обладая навыками общения на высоком уровне, обучающиеся нередко сталкиваются с трудностями психологического или лингвистического характера» [Минеев-Ли, Коллегов 2020: 271]. Восприятие живой или воспроизведенной в записи аутентичной речи/текста всегда представляет собой большой

стресс для обучающихся, так как каждый говорящий имеет свои особенности артикуляционного аппарата, свою манеру продуцирования речи и темп произнесения. Задача преподавателя здесь – расположить студентов и нивелировать страх не услышать или не понять что-то, максимально подготовить учащихся к тому, что они намереваются прослушать: то есть ввести их в тематику и детали через лексику в упражнениях, наводящие вопросы до прослушивания, или попытаться креативно подойти к заданию и дать студентам возможность предугадать тему или спикера в зависимости от направленности урока.


В разделе письмо идет активная работа со словарем, когда студенты самостоятельно дают определение (дефиницию) или ищут необходимое объяснение неизвестному слову, а также прописывают мини-тексты (в тетрадь / на планшеты – здесь можно активно использовать электронные устройства со стилусами, которые ничем не отличаются от тетрадей и обучающиеся таким же образом пишут все в заметках, а преподаватель проверяет, используя другой цвет стилуса), что дает им возможность запомнить информацию, отработать навык письма, выделить части речи, составить с ними предложения и написать диктант, задать письменно вопросы к тексту, заменить глагольные словосочетания именными словосочетаниями, составить из перемешанных букв слова, а из перемешанных слов – предложения, поработать с падежами, синонимами и решить кроссворд.

В разделе говорение (речь) студентам предлагается работа с фонетикой и интонацией русского языка, чтение аутентичных речей/текста, составление своей речи в рамках политической тематики на примере своей страны, презентация речи перед аудиторией, объяснение смысла слов и выражений, высказывание по основной мысли текста/речи. Также предлагается разыграть диалог, перевести прочитанную монологическую речь в диалог, начать собственные предложения с данных в разделе фраз, сделать реферирование текста и устную презентацию отдельной части текста/речи, а также составить рецензию на речь.

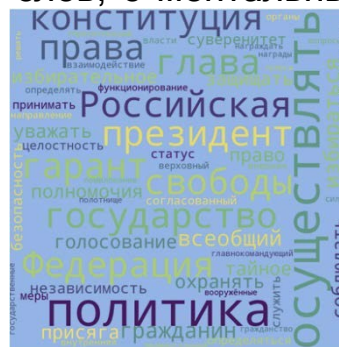
В качестве аутентичных текстов используются тексты речей, видеозаписи выступлений и информация с официальных сайтов государственных органов Российской Федерации (<http://kremlin.ru>, <http://government.ru/office/>, <https://presidentmedia.ru>, <http://duma.gov.ru>, <http://council.gov.ru>, <http://www.supcourt.ru>), а также проверенные источники электронных СМИ. В качестве иллюстративного материала – фото и карикатуры из российских и зарубежных средств массовой информации.

К каждому уроку разработаны дополнительные задания на платформах электронных ресурсов (напр., <https://learningapps.org>), к которым преподаватель (при необходимости) может обращаться как к вспомогательному материалу, использовав либо ссылку на упражнение



(<https://learningapps.org/watch?v=p51kn88xn23>), либо QR-код , в зависимости от того, намерен ли преподаватель дать студентам задание на занятии в группе либо задать его в качестве самостоятельной работы дома. Несмотря на то, что каждый урок представляет собой всеобъемлющий экскурс в тематику будущей специализации обучающихся по программе «Государственное и муниципальное управление» и полностью охватывает грамматический и лексический уровни, тем не менее преподавателю всегда дается люфт в выборе основного и дополнительного материала, поскольку главный камень преткновения здесь – количество часов, отведенных на изучение дисциплины. «Компьютеры, планшеты, цифровые камеры, технологии видеоконференц-связи и разнообразные цифровые платформы для дистанционного обучения/преподавания – все это может сопровождать образовательный процесс при условии должного технического обеспечения как преподавательского состава, так и обучающихся» [Нещадим 2022, 2: 64].

В случае с преподаванием РКИ как языка специализации электронные ресурсы представлены в качестве сопровождения основного материала и отображают ключевые веяния современного дистанционного/электронного обучения: это задания с облаками слов, с ментальными кар-



тами, кроссворды и тесты, игры. Например, облако слов по тематике Урока 1, посвященного Президенту РФ, где студенты, ориентируясь на уже отработанную лексику урока, должны рассказать о главе государства и определяющих моментах его деятельности.

Более того, работая с материалом общественно-политической направленности, необходимо постоянно актуализировать информацию в силу ее быстрого устаревания – это касается смены политических лидеров, политических режимов, курса или вектора политической направленности той или иной страны, законодательных актов и нюансов судебной системы. А также происходит неизбежное устаревание визуальной компоненты учебника – фото/картинки и карикатуры отражают лишь узкий временной отрезок и необходимо обновление этой составляющей, так как по прошествии времени студенты уже не смогут понять, в силу каких обстоятельств была создана та или иная иллюстрация/снимок/образ, как и не смогут понять причину включения этого визуального элемента в урок.

Поэтому актуализация и обновление содержания учебного пособия / методического материала / дополнительных электронных заданий является обязательным условием при изучении языка специальности на занятиях по РКИ с упором на государственное и муниципальное управление. И хотя «в Китае нет требований к учету возраста учащихся и их национальному составу при создании учебника РКИ, так как нет запросов на эти факторы, <...> необходимо учитывать профессию, специальность обучающихся и тип учебного заведения» [Тан Бэйбэй, Филиппова 2022: 230]. Кроме того, освоение студентами языка специализации в области государственного управления не только продвигает знания о стране изучаемого языка, но и работает на построение позитивного имиджа России у нового поколения представителей других культур/национальностей.

Литература

Артемьева О.А. Современные концепции и модели обучения иностранным языкам профессиональной направленности: традиции и стратегия обновления / О.А. Артемьева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2002. – Т. 1. № 1 (1). – С. 71-81.

Черницына Т.В. Интерактивные формы и методы обучения русскому языку как иностранному (РКИ) / Т.В. Черницына // Актуальные вопросы профессионального образования. – 2018. – № 4 (13). – С. 37-40.

Минеев-Ли В.Е. Методика использования социальных сервисов в обучении РКИ иностранных студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» / В.Е. Минеев-Ли, А.К. Коллегов // Педагогика, психология, общество: актуальные вопросы. – 2020. – С. 269-272.

Нещадим Е.Г. Формы и методы преподавания в высших учебных заведениях (на примере преподавания иностранного языка) / Е.Г. Нещадим // Материалы Ивановских чтений. – 2022. – №2 (37). – С. 64-67.

Тан Бэйбэй, Филиппова В.М. Современные тенденции создания учебников РКИ в Китае и России / Тан Бэйбэй, В.М. Филиппова // В мире русского языка и русской культуры. Сборник тезисов V Международной студенческой научно-практической конференции. Отв. Редакторы С.Г. Персиянова, В.М. Филиппова. – Москва, 2022. – С. 228-232.

Проект «Ваш контроль» как реализация жанровых новаций в официально-деловом стиле

официально-деловой стиль, жанр, информационно-коммуникационные технологии, обращения граждан, отзывы, гомеостаз

Информационными коммуникационными технологиями, которые практически монополюно определяют содержание новой потребности в оперативном взаимодействии власти и общества, выступают сообщества в социальных сетях, официальные сайты органов власти, специализированные порталы, официальные сайты многофункциональных центров, порталы государственных и муниципальных услуг, сообщества Центров управления регионом.

Перечисленный инструментарий служит источником информации о деятельности органов власти, его целях, задачах. Здесь гражданин может оставить обращение, получить необходимую ему государственную или муниципальную услугу.

Обязательность ведения официальных пабликов регламентирована федеральными законами [Федеральный 2009; Федеральный 2022].

Наиболее востребованным официальным сайтом по размещению отзывов граждан с 2012 до 2017 г. был сайт «Ваш контроль». С ноября 2017 г. оставлять отзыв о качестве услуг граждане могут при условии регистрации на портале «Госуслуги».

Нас будет интересовать языковое наполнение отзывов граждан и ответов представителей органов власти, размещаемых на интернет-сайте «Ваш контроль», как реализация очевидных жанровых изменений в парадигме официально-делового стиля. Использование отзывов граждан валидно для выявления фактических жанровых изменений в силу того, что возможности интернет-сайтов превышают возможности традиционных способов подачи и обработки обращений, так как первые имеют общефедеральный масштаб, данная форма коммуникации является массовой, универсальной, совместимой с мобильными средствами связи, и, значит, оперативной, прозрачной в обработке отзывов граждан.

Рассмотрим конституирующие жанровые признаки отзывов граждан применительно к их фиксации на интернет-платформе «Ваш контроль», позволяющие выделить их как отдельный жанр. Все отзывы формально должны соответствовать требованиям официально-делового стиля, так как функционируют в сфере официального общения, то есть, по словам В.В. Дементьева, представляют «упорядоченную, нормированную, формализованную» [Дементьев 2010: 87] коммуникацию. Представляется ло-

гичным отнести отзывы к первичным стандартизованным жанрам. Применительно к вышесказанному, ожидаем от жанра отзыва преобладания информативности относительно фатики (классификация Т. Г. Винокур), нериторичности и конвенциональности (классификация О.Б. Сиротининой).

Если следовать анкете речевого жанра Т.В. Шмелевой, в качестве ядерного жанрообразующего признака отзыва следует считать такую коммуникативную цель, как информирование. Ее формируют следующие компоненты: автор, адресат, содержание протособытия (предшествующие отзыву действия), наличие/отсутствие продолжения коммуникативного акта, содержание отзыва (диктум) и его языковая оформленность. Соответствует ли этим признакам отзыв как жанр официально-делового стиля?

В качестве наблюдений за современной тенденцией реализации форм речи в интернет-коммуникации предлагается рассмотреть пока только языковое построение текстов-отзывов на уровне их синтаксической и пунктуационной организации.

Приведем примеры некоторых последних отзывов, случайно выбранных на сайте «Ваш контроль». Первая группа отзывов (орфография и пунктуация авторов сохранены):

- Спасибо огромное за компетентность и оперативность в оформлении услуги! Очень довольна 😊) (отзыв № 3115007);
- (*_*) (отзыв № 3114999);
- ХОРОШЕГО ДНЯ!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! (отзыв № 3113635);
- Все супер!!! (отзыв № 3113663);
- спасибо большое девочкам за оказанную помощь!!! (отзыв № 3113882);
- вообще молодцы, так быстренько все мне сделали (отзыв № 3113875);
- Спасибо огромное специалисту Александре! Очень внимательна, вежлива и просто приятный человек! Обычно обращения в гос. учреждение проходят очень муторно, долго и неприятно! Но благодаря специалисту, понимаешь, что оформить документы бывает даже приятно! Не первый раз попадаем в этот отдел, и каждый раз приятно удивляемся! Все четко и ясно объяснили, никто не грубил и не отправлял в разные кабинеты и окна! (отзыв № 3113818).

Вторая группа отзывов:

- Выражаю благодарность сотрудникам 5 отделения за оперативность в оформлении документов, а также за вежливое, корректное отношение. Вся информация доступна и понятна. Спасибо. (отзыв № 3113806);
- Добрый день. Сегодня было отказано в предоставлении услуги работниками МФЦ. Из 3 сотрудников ни один не принял заявление на смену

документов. Прошу проверить правомерность отказа и провести внутреннюю проверку работы сотрудников. (отзыв № 3113703);

- Благодарю за внимание и готовность решить задачу (отзыв № 3113683);

- Благодарю специалистов клиентской службы. (отзыв № 3113668);

- Здравствуйте! Получили очередное решение о приостановлении № КУВД-001/2023-49458337/2 от 05.12.2023 г. по заявлению от 25 октября 2023 г. № КУВД- 001/2023-49458337. Телефон для связи с исполнителем не указан, нужны разъяснения по причинам, указанным в приостановлении (причины дублируют пункты приказа БЕЗ указания на то, что именно нужно исправить). Прошу связаться со мной (отзыв № 3113610);

- Быстрое обслуживание, отсутствие очередей, вежливость и доступная консультация граждан. (отзыв № 3113593);

- Документы были приняты и обработаны, подписали (отзыв № 3113584).

Очевидны две тенденции в синтаксических и пунктуационных моделях, выбираемых авторами отзывов: ориентация на разговорный стиль (экспрессивная пунктуация, инверсия, капслок, присутствие смайлов, односоставные назывные и побудительные предложения, ошибки в построении синтаксических конструкций) и ориентация на официально-деловой стиль (односоставные определенно-личные предложения с «расщепленным сказуемым», однородные инфинитивные конструкции в сказуемых или преобладание составных именных сказуемых с отглагольными существительными, наличие клишированных синтаксических конструкций). Думается, что эти тенденции связаны с речевыми стратегиями авторов отзывов (= субъектов речи) по отношению к адресату (= госорган / его представитель) [Семянкова 2021]. Следовательно, можно говорить о двух типах прагматических интенций:

- передача эмоции от события,

- безэмоциональное информирование о событии.

Первая интенция для официально-делового стиля нетипична. Антропологический акцент (сообщение о пережитых эмоциях/чувствах, вызванных деятельностью конкретных специалистов с их номинацией) также приближает тексты отзывов к жанрам разговорного стиля.

Таким образом, в текстах отзывов граждан на уровне синтаксически-пунктуационной оформленности прослеживаются две разнонаправленные приоритетные речевые стратегии, характерные для разговорного и официально-делового стилей. Предполагаю, что объяснением этому может служить **гомеостатичность** [Хазагеров 2018] жанра отзыва именно в интернет-среде, что может являться новым системным жанрообразующим признаком в целом.

Гомеостаз дает возможность гражданам как части системы оперативной официальной коммуникации (она является массовой - помним об этом!) приспособляться к требованиям российского законодательства

(например, федерального закона «О государственном языке», на котором ведется делопроизводство) – с одной стороны. С другой стороны, форма предоставления информации (отзыв на интернет-портале) по аналогии со сложившимися особенностями коммуникации в социальных сетях (смайлы, отсутствие заглавных и строчных букв, отсутствие знаков препинания, капслок и т. п.) заставляет граждан-пользователей портала привычно переносить уже знакомые языковые модели на новую коммуникативную ситуацию. Подобная гомеостатичность позволяет вести обоюдовыгодную (решение проблем – мониторинг) официальную коммуникацию в интернет-среде и формирует новый конституирующий признак динамично меняющегося официально-делового стиля.

Литература

Дементьев В.В. Теория речевых жанров / В.В. Дементьев. - М.: Знак, 2010. - 600 с.

Семянкова О.И. Особенности функционирования лексемы «дело» в официальной коммуникации: стилистико-прагматический аспект / О.И. Семянкова // Политическая лингвистика. - 2021. - № 6 (90). - С. 162-167. – DOI: 10.26170/1999-2629_2021_06_18 – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47669308> (дата обращения: 07.12.2023).

Федеральный закон от 9 февраля 2009 г. № 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» ст. 7, п. 2.1. – URL: <https://base.garant.ru/194874/> (дата обращения: 07.12.2023).

Федеральный закон от 14 июля 2022 г. № 270-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления" и статью 10 Федерального закона "Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации"». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404892163/> (дата обращения: 07.12.2023).

Хаззагеров Г.Г. Риторика, грамматика, дискурс, гомеостаз / Г.Г. Хаззагеров // Вестник РУДН. – 2018. – Vol. 22. – № 2. – С. 357-372. – URL: https://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/18592/15806/ru_RU#! (дата обращения: 07.12.2023).

Знакомство иностранных учащихся с грамматическими особенностями номинаций по виду деятельности в русском языке (уровень владения языком А2)

агентив, феминатив, методика, русский язык как иностранный

Знакомство иностранных учащихся с особенностями словообразования и спецификой употребления в коммуникации такой лексико-тематической группы номинаций агентивов, как номинации, характеризующие человека по виду деятельности, важно для развития языковой и коммуникативно-речевой компетенции.

Если на начальном уровне обучения допускается заучивание готовых лексем без попытки осмысления функционирования словообразовательных моделей для образования подобных номинаций, то на продвинутых уровнях владения языком, начиная с А2, понимание процесса деривации и словообразовательных типов позволяет сделать качественный скачок в обогащении пассивного лексического запаса инофонов.

Такой подход подтверждается и данными из лексического минимума для первого сертификационного уровня, в котором приводятся не конкретные лексеммы, а следующие модели: -тель/-ниц-а, -ник/-ниц-а, -чик/-чиц-а, -/к-а, -ец/-к-а, -анин/-анк-а, -ин/-к-а, -ик/- [Требования 2009: 11–12]. Для изучения образования по виду деятельности следует выделить деривацию по модели: -тель/-ниц-а (*писатель* - *писательница*), -ник/-ниц-а (*волшебник* - *волшебница*), -чик/-чиц-а (*переводчик* - *переводчица*), -/к-а (*спортсмен* - *спортсменка*), -ец/-к-а (*комсомолец* - *комсомолка*).

Подобные номинации чаще всего изучаются на занятиях без комментария преподавателя о специфике употребления, а также об обобщенном значении агентивов мужского рода и возможности использовать лексему мужского рода для обозначения деятеля-женщины по профессиональной принадлежности. Так как первая группа номинаций, с которыми знакомится иностранный обучающийся, - этнонимы - в русском языке имеют нормированный характер употребления, поэтому при дальнейшем изучении коррелятивных номинаций следует еще раз подчеркнуть разницу в их употреблении, потому как данные коррелятивные образования от мужских номинаций - феминативы - имеют разговорную стилистическую принадлежность и не могут также широко использоваться в письменной речи.

При первом знакомстве с лексико-тематической группой мы предлагаем разделить номинации по семантическому наполнению (табл. 1): вы-

ражение идеи мужского биологического пола, женского, номинация мужского рода с обобщенным значением (примером, иллюстрирующим подобный подход, может послужить учебное пособие «Привет!»).

Таблица 1

Номинации по семантическому наполнению

Он	Она	Он и она
Врач Журналист Музыкант Переводчик Писатель Преподаватель Профессор Психолог Режиссер Учитель Художник	Домохозяйка Журналистка Медсестра Преподавательница Учительница	Врач Журналист Музыкант Переводчик Писатель Преподаватель Профессор Психолог Режиссер Учитель Художник
Артист Аспирант Продавец Спортсмен Ученик	Артистка Аспирантка Продавщица Спортсменка Ученица	Артист Аспирант Продавец Спортсмен

Использование упражнений на подстановку по определенной модели позволит закрепить у учащихся понимание идеи обобщенного значения у номинаций мужского рода, возможность и правильность их использования для обозначения женщин-деятелей. На уровне первоначального закрепления следует использовать модель с личными местоимениями *он, она*. В дальнейшем модель можно усложнить использованием существительных на месте личных местоимений (*друг, подруга, мама, папа, брат, сестра* и т. д.), для демонстрации трудностей грамматической сочетаемости можно использовать модель: притяжательное местоимение (*мой, твой, наш, ваш*), номинация со значением профессиональной принадлежности и глагол прошедшего времени (*сказал – сказала, думал – думала*). Например: *Наш врач сказал (мужчина). Наш врач сказала (женщина)*.

На следующем этапе можно предложить трансформационные упражнения для понимания использования словообразовательных моде-

лей. В лексическом минимуме первого сертификационного уровня самыми распространенными моделями являются: **тель-тельница** (учитель - учительница), **ник/ница** (ученик - ученица), **-/ка** (спортсмен - спортсменка).

После знакомства учащихся с моделями и проработке упражнений по образованию феминативов от известных номинаций можно предложить им заполнить пропуски в таблице 1. На следующем этапе можно перейти к упражнениям для закрепления знаний о стилистических особенностях использования феминативов и мужских номинаций в обобщенном значении. Для этого можно предложить упражнение, в котором студентам необходимо будет на месте пропусков вставить одну из номинаций, например: журналист/журналистка, вторым же этапом выполнения упражнения предполагается составление микродиалогов по образцу. Например:

1) - Кем она работает? Как называется ее должность?

- По профессии она _____ (переводчик/переводчица).

2) Из разговора двух друзей:

- Видел, как _____ (спортсменка/спортсмен) вчера победила?

- Да, она очень крутая!

Таким образом, при использовании различных методов знакомства с новым грамматическим материалом, в первую очередь таких, как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный метод и метод проблемного изложения, преподаватель РКИ активизирует языковое мышление иностранных учащихся, в дальнейшем они смогут самостоятельно продуцировать сложные агентивы, обозначающие человека по профессиональной деятельности, и уверенно использовать их в коммуникации.

Литература

Владимирова Л.В. Привет!: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся / Л.В. Владимирова, Р.Р. Залялова. – Казань, 2020. – 210 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. - 7-е изд. - СПб.: Златоуст, 2015. - 200 с.

Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др.: электронный аналог печатного издания - 2-е изд. - М. - СПб.: Златоуст, 2009. - 32 с. - URL: https://gct.msu.ru/docs/B1_trebovaniyat.pdf (дата обращения: 12.11.2023).

Прагматические маркеры-аппроксиматоры в тестах по русскому языку как иностранному (уровни B2, C1 и C2)

прагматический маркер, маркер-аппроксиматор, хедж, спонтанная речь, ТРКИ

Статья посвящена анализу особенностей употребления в русской спонтанной речи прагматических маркеров-аппроксиматоров (*как бы, вроде* и под.), показывающих неуверенность говорящего в том, о чем он говорит. В работе анализируются материалы для тестирования ТРКИ (уровни B2, C1 и C2). Результаты исследования могут быть полезны в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории, в том числе китайской.

Язык – это система символов. Линейный характер означаемого определяет, что наш естественный язык не может быть таким же гладким и точным, как письменный. Устная речь во многом отличается от письменной. В спонтанной речи говорящие часто организуют высказывание прямо в ходе речепорождения и в случае необходимости корректируют его одновременно с говорением. Этот процесс организации мыслей обычно выражается (вербализуется) с помощью *прагматических маркеров* (ПМ), представляющих значительные трудности для иностранных учащихся на уровне аудирования и связанного с ним понимания. Прагматические маркеры – это специальные речевые единицы, лексическое значение которых в конкретных употреблениях значительно ослабляется или полностью утрачивается, и ему на смену приходит прагматическое значение, или функция в речи [Богданова-Бегларян 2021]. ПМ играют важную роль в устной коммуникации и являются одним из эффективных способов повышения уровня владения разговорной речью. Одним из типов ПМ являются *прагматические маркеры-аппроксиматоры* (ПМА), которые показывают неуверенность говорящего в том, о чем он говорит, или употребляются, когда прямое название предмета, явления или положения дел является излишним, неуместным или невозможным [Подлесская 2013: 632]. Типичными единицами такого рода являются *как бы, вроде, типа, или там* [Богданова-Бегларян 2021: 25].

Близким к аппроксиматору является понятие *хеджа* (от англ. *Hedge* - ‘уклонение от прямого ответа, страховка’) [Lakoff 1973]. При хеджировании говорящий предпочитает использовать слова (единицы) «осторожной» модальности - неопределенные местоимения или наречия, а также вводные слова, маркирующие неуверенность говорящего (*какой-то, наверное, как-нибудь*). Согласно теории *речевых актов*, стратегия хеджирования направлена на ослабление иллокутивной силы высказывания,

так как хеджи придают высказыванию расплывчатость, частично снимают с говорящего ответственность за сказанное и смягчают категоричность его утверждений [Fraser 2013]. Умение понимать прагматическое значение этих единиц очень важно для изучающих русский язык. Это поможет понять устную речь носителей русского языка и эффективно общаться в русскоязычной среде.

Основным источником материала для данного исследования стали тесты по русскому языку как иностранному (уровни B2, C1 и C2), опубликованные на сайте Центра языкового тестирования СПбГУ [Центр языкового тестирования 2023].

В тестах обнаружилось всего 13 контекстов с ПМА *как бы*, *вроде (как)* и *типа*, причем в большинстве из них (76,9 %) эти единицы выступают именно как ПМА, а не в своих словарных значениях, ср.:

(1) Караулов: Дмитрий/ну вот знает/я **как бы** понимаю/что в конце двадцатого века/такой вопрос задавать ну странно что ли//*Когда-то* я Эрнста Неизвестного спрашивал/когда Вы в Россию вернетесь/когда в Россию вернетесь (B2);

(2) С другой стороны/мы говорим/ что государство **как бы** поддерживает православие// Но государство/ на самом деле/ дискредитирует православие (C2).

Согласно МАС, союз *как* в сочетании с частицей *бы* «употребляется для выражения условно-предположительного сравнения» [МАС 1982: 17]. В контексте (1) говорящий использует ПМА *как бы*, чтобы выразить неуверенность в своих словах. Кроме того, здесь есть и другие ПМ (*ну вот*, *знаете*), а также хедж *когда-то*, которые вместе ослабляют иллокутивную силу высказывания. В контексте (2) говорящий использует ПМА *как бы* для того, чтобы выразить свое сомнение и отрицание. Видно, что и здесь эта единица выступает именно в роли ПМА, а не в своем словарном значении сравнительного союза.

(3) В.М.: Дело в том, что только *кажется*, что это сейчас придумали, что мода и повседневность так важны. У меня есть свой, так сказать «телескоп», сквозь который я вижу эту тему. Это Бальзак. Так вот у него был такой «Трактат об элегантнои жизни» 1730 года. Там написано: «Костюм есть выражение общества». По фракке можно понять, чем человек занимается, по полосе у него на спинке (как он опирается этим фракком на спинку кресла) – он бухгалтер или *кто-то* другой. Ум человека проявляется в том, как он держит трость. И что костюм, я тоже из него цитирую, костюм есть иероглиф. Лафатер говорил, что *можно* по чертам лица *понять* характер. А Бальзак придумал вестигномику – **как бы** науку об одежде, по которой можно всё *определить*. Другое дело, что мы этого языка не знаем (C1).

В контексте (3) говорящий сталкивается с проблемой. Он не знает, как объяснить «вестигномику» собеседникам. Он очень старается дать определение этому понятию, но у него это получается не слишком убедительно. И с помощью ПМА *как бы* он снимает с себя ответственность за сказанное. Здесь также присутствует немалое количество хеджей (*кажется*, *кто-то*, *можно понять*, *можно определить*). Заметно, что комбинация аппроксиматоров и хеджей усиливает неточность слов говорящего.

(4) Дядя Коля: Я хочу/ чтоб Вы знали/ Андрей Павлович// Мы с ее отцом корешки были// И *вот* его нет/ а я остался/ **вроде как** заместо отца// Ну разве стал бы я вмешиваться/ тут каждый себе хозяин (C1).

В словарях *вроде* не имеет однозначной кодификации. Большинство словарей отмечают, что это слово может быть *предлогом* (с род. п.) и *частицей*. В контексте (4) с помощью ПМА *вроде как* говорящий пытается осторожно выразить свою мысль.

Думается, что рассматриваемые единицы во всех приведенных контекстах приобретают - взамен кодифицированного лексического, знакомого иностранцам, - прагматическое значение. А это может стать «камнем преткновения» для усвоения русского языка иностранными учащимися.

Наличие единицы в лексическом минимуме для соответствующего уровня ТРКИ является важным фактором, который поможет иноязычным учащимся овладеть русским языком. Но на самом деле очень частотные в русской повседневной речи маркеры-аппроксиматоры *как бы* и *вроде (как)* остаются за рамками обоих рассматриваемых лексических минимумов. В лексическом минимуме С1 [Лексический 2014] присутствует только *как*: «(1) Как твоя учеба? (2) Как я рад! (3) Красный как помидор. (4) разг. - Он как прыгнет! (5) как будто - Вадим говорил тихо, как будто кого-то боялся. (6) как..., так и... - Эту проблему обсуждали как в газетах, так и в Интернете. (7) как только - Как только мы пришли домой, начался дождь. (8) разг. - как раз - Туфли мне как раз». В лексическом минимуме В2 [Лексический 2018] отсутствуют толкования и *как бы*, и *вроде (как)*.

В «Большом русско-китайском словаре» *как бы* описывается следующим образом: «要是, 如果 (если бы)». *Вроде* описывается так: «(1) [предлог] (с Род. п.) 像, 类似 (наподобие кого-, чего-л., как кто-, что-л.; подобно кому-, чему-н., сходно с кем-чем-н.) (2) [частица] <разг.> 似乎, 好像 (похоже, что, кажется, как будто) (3) [пояснительный союз] (перед перечислением) 例如, 譬如, 诸如 (например)» [Институт 2001: 245]. Видно, что и здесь тоже не учитываются употребления *как бы* и *вроде (как)* в роли маркеров-аппроксиматоров.

Коммуникация, общение – это обмен информацией. Прагматические маркеры в этом процессе играют роль «связующего звена», благодаря чему говорящий и слушающий могут поддерживать общественные связи. Несмотря на то, что ПМ привычны для носителей родного языка, их освоение (прежде всего на уровне аудирования и понимания) вызывает трудности у изучающих этот язык как иностранный. Для иностранных учащихся очень важно уметь понимать прагматическую функцию этих единиц в изучаемом языке.

Думается, что высокая частотность употребления рассматриваемых единиц в прагматическом значении должна стать основанием для их включения в лексические минимумы для соответствующего уровня ТРКИ и в двуязычный словарь, таким образом иностранные учащиеся смогут получить более комплексное представление о русской устной спонтанной речи, которая занимает значительно важное место в нашей повседневной коммуникации.

Полученные в ходе настоящего исследования результаты могут быть полезны не только для теоретического анализа русской устной речи (коллоквиалистика, когнитивная лингвистика), но и в практике преподавания РКИ, в том числе в китайской аудитории (лингводидактика).

Литература

Богданова-Бегларян Н.В. Предисловие редактора / Н.В. Богданова-Бегларян // Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография. – СПб.: Нестор-История, 2021. – 520 с.

Институт словарей Центра изучения русского языка и литературы Хэйлунцзянского университета. Большой русско-китайский словарь. – Пекин: Коммерческая пресса, 2001. – 2871 с. 黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所. 大俄汉词典 [M]. 北京: 商务印书馆, 2001.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина (ред.). – СПб.: Златоуст, 2014. – 164 с.

Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина (ред.). – СПб.: Златоуст, 2018. – 200 с.

МАС - Словарь русского языка в четырех томах. – Том II. К - О. – Изд. второе, испр. и доп. / Гл. ред. А.П. Евгеньева. – М.: Русский язык, 1982. – 736 с.

Подлеская В.И. Нечеткая номинация в русской разговорной речи: опыт корпусного исследования / В.И. Подлеская // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По мат-лам ежегод. Междун. конф. «Диалог». – Вып. 12 (19). – Том 1. – М.: РГГУ, 2013. – С. 631-643.

Центр языкового тестирования СПбГУ, 2023. – URL: <https://testingcenter.spbu.ru/ru/ekzameny/russia/trki.html> (дата обращения: 11.11.2023).

Fraser B. Forthcoming. “A Brief History of Hedging” / B. Fraser // *Vagueness in Language* / S. Schneider (ed.). – Bingley: Emerald Publishing, 2013. – P. 201-213.

Lakoff G. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts / G. Lakoff // *Journal of Philosophical Logic*. – № 2. Dordrecht-Holland: D. Reidel Publishing Company, 1973. – P. 458-508.

Реализация лингвокультурологической функции курса домашнего чтения как дополнительного к основному курсу при обучении РКИ

РКИ, речевая компетенция, чтение, иностранные обучающиеся, лингвокультурология

Современная концепция обучения русскому языку как иностранному – РКИ – предусматривает формирование коммуникативной компетенции обучающихся, составной частью которой является речевая компетенция, предполагающая развитие коммуникативных умений, в том числе чтения. В рамках аудиторных занятий данный вид деятельности представлен в основном тремя видами цели чтения небольшого объема аутентичных текстов: ознакомительное, изучающее, поисковое. При необходимости самостоятельного чтения научной статьи или художественной, публицистической литературы на русском языке в оригинале иностранные обучающиеся могут испытывать затруднения в силу непривычного объема текста, незнакомой лексики, грамматических структур, а также непонятных реалий чужой культуры. Вместе с тем прописанная в Российском Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) необходимость обеспечения сформированности «устойчивого интереса к чтению как средству познания других культур» [Приказ 2022: 8], на наш взгляд, отражает значимость для иностранных обучающихся экстенсивного чтения, реализуемого в курсе домашнего чтения как дополнительного к основному курсу изучения РКИ, и, в свою очередь, определяет большую роль его лингвокультурологической функции в обучении РКИ.

Курс домашнего чтения, представляя собой образовательную деятельность в рамках самостоятельной работы иностранных студентов языковых специальностей, обладает, на наш взгляд, потенциалом реализации историко-лингвистического, этнокультурного, семиотического и герменевтического подходов к изучению фактов языка как современной литературы, так и древнеславянской и русской письменности в их историко-генетическом сопряжении и соотношении. Поэтому при соответствующем выборе преподавателем РКИ списка рекомендованной к прочтению литературы обучающиеся получают возможность изучения духовной культуры народов России в различных аспектах ее проявления и в различных формах ее вербального существования.

Следует отметить, что в рамках курса домашнего чтения, кроме достижения цели углубления лингвокультурологических знаний, реализу-

ются следующие задачи: формирование у иностранных обучающихся интереса к чтению на русском языке; обучение началам литературного анализа (при выполнении заданий по прочитанным материалам); формирование и развитие компетенции в использовании РКИ как средства для получения информации из источников в образовательных целях. Совместно с основным курсом обучения РКИ курс домашнего чтения реализует ряд вспомогательных задач: расширение словарного запаса; развитие устной монологической и диалогической речи (при обсуждении прочитанного, в дискуссии, при выступлении с докладами); развитие навыков академического письма посредством выполнения специальных заданий (составление аннотаций, рефератов).

Лингвокультурологическая составляющая как специфика чтения как вида речевой деятельности при обучении РКИ заключается также в том, что данный вид деятельности в реализации в курсе домашнего чтения ведет к расширению связей методики с социолингвистикой, историей культуры, этнографией. Определяющее значение, на наш взгляд, принадлежит здесь проблеме качества языкового материала, получающего статус учебного.

Применение методики комплексного комментирования при работе над текстом прочитанного материала решает проблему подбора случайного лексического материала для изучения структурных схем. При комплексной подаче материала в тексте план выражения и план содержания, форма и функция лексики усваиваются в единстве, что особенно важно при знакомстве с лексическими единицами и, в том числе устойчивыми выражениями, относящимся к реалиям чужой культуры. В текстах, изучаемых в курсе домашнего чтения, употребление изучаемых в основном курсе по РКИ языковых фактов, отражает в силу большего объема материала не только определенные языковые закономерности, но и своеобразные «исключения», не поддающиеся жесткой регламентации, например выявление в некоторых случаях не только семантических, но и стилистических отличий у некоторых фазисных глаголов, а следовательно, возможное несовпадение лексико-семантической сочетаемости. Так, глагол *перестать* сочетается с инфинитивом, глагол *прервать* – с именем существительным в винительном падеже: *перестать работать* – *прервать работу*, а глагол *прекратить* вступает в оба вида связи: *прекратить работать/работу*. Чтение большого объема текстового материала при прохождении курса домашнего чтения по РКИ позволяет иностранным обучающимся выявлять также случаи несовпадения синтаксических связей при употреблении многозначных глаголов. Например, *дрожать от чего-либо* и *дрожать над кем / чем-либо*.

Представляется трудным переоценить курс домашнего чтения в роли дополнительного к спецкурсам по лингвистике при приобщении студентов к научной работе. В проектировании на обозначенной нами лингвокультурологической составляющей чтения в данном случае большой

вклад курс домашнего чтения, думается, вносит в изучение аспектов фразеологии, лингвистических реалий, что, в свою очередь, позволит обучающимся развивать лингвокультурологическое мышление.

Г.В. Елизарова отмечает, что в области обучения иностранным языкам «на смену целям формирования навыков и умений, необходимых преимущественно для учебной коммуникации, приходит задача подготовки к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере» [Елизарова 2000: 3]. В продолжение дискуссии с Г.В. Елизаровой, мы, полностью соглашаясь с высказыванием исследователя, считаем возможным дополнить, что оно справедливо и в отношении изучения РКИ, и подчеркнуть здесь большую роль лингвокультурологической функции курса домашнего чтения как дополнительного к основному курсу при его (РКИ) изучении. Вместе с тем чтение иностранными студентами текстов больших объемов, относящихся к различным функциональным стилям русского языка, преследует цель приобщения обучающихся к проведению анализа кросскультурного характера – сопоставления аналогичных речевых актов в различных культурах. Культурологическая лингвистика «призвана исследовать и описывать результаты столкновения культурных ценностей при общении представителей различных культур» [Елизарова 2000: 109], поэтому курс домашнего чтения вносит вклад также в развитие у студентов компетенций культурологической лингвистики.

Таким образом, считаем возможным заключить, что курс домашнего чтения в учебном процессе по РКИ имеет методологическую и лингвистическую обусловленность и обладает значительными педагогическими перспективами в развитии у студентов компетенций в области лингвокультурологии, формировании и развитии лингвокультурологического мышления.

Литература

Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методических целях) / Г.В. Елизарова. – СПб.: Изд-во «Бельведер», 2000. – 140 с.

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения: 22.11.2023).

Технология визуализации учебной информации на уроках русского языка

визуализация, инфографика, интеллект-карта, облако слов, квест, подкаст

В настоящее время образовательный процесс претерпевает значительные изменения. Данное явление обусловлено изменением восприятия информации у современных детей и подростков. В течение нескольких лет остро стоит вопрос об обучении детей с новым, «клиповым» типом мышления.

Понятие «клиповая культура» (“Clip culture”) было введено социологом Э. Тоффлером в книге «Третья волна». Тоффлер утверждал, что на смену «пространных, соотносящихся друг с другом “полос” идей, собранных и систематизированных», человечество начало получать короткие модульные вспышки информации (реклама, команды, теории, обрывки новостей) [Тоффлер 1999: 278].

Культуролог К.Г. Фрумкин в работе «Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры» [Фрумкин 2010: 32-33] выделил пять факторов развития клипового мышления:

- 1) ускорение темпов жизни и, как следствие, ускорение информационного потока;
- 2) увеличение требований к актуальности информации;
- 3) увеличение разнообразия информации;
- 4) многозадачность;
- 5) рост диалогичности.

Мышление человечества подверглось изменениям. Воспринимать информацию отрывочно начали даже люди, рожденные и выросшие в условиях преобладания линейного мышления – поэтому не удивительно, что «клиповая культура» распространена среди современной молодежи.

Нельзя, однако, утверждать, что такие изменения имеют только отрицательные последствия. С одной стороны, современным школьникам стало труднее воспринимать новую информацию: им тяжело удерживать свое внимание на одном предмете в течение долгого времени. С другой стороны, у нынешних детей и подростков развита многозадачность.

В связи с такими особенностями мышления современной молодежи и необходимостью структурирования различной поступающей ежедневно информации целесообразно вводить использование визуальных элементов на уроках: это поможет вовремя переключить внимание обучающихся

с одного вида работы на другой и заинтересовать их в предмете. Познавательный интерес (по Г.И. Щукиной) – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [Щукина 2008].

В образовательном процессе, помимо укрепившихся визуальных презентаций, на данный момент активно используются следующие методы визуализации: инфографика, интеллект-карта и облако слов.

Инфографика представляет собой красочное, структурированное представление информации. Ее удобно применять на этапе рефлексии. Инфографику можно использовать в следующих видах: статичная инфографика (одиночные кадры без анимационного сопровождения), интерактивная инфографика (присутствуют анимированные элементы), видеоинфографика (короткий видеоряд, в котором сочетаются различные иллюстрации, анимированный текст) [Желтухина, Донскова 2022: 92].

Интеллект-карты могут применяться для групповой работы на уроке. В отличие от графиков, интеллект-карты, как правило, создаются с целью отражения свойств конкретного объекта (в рамках изучения русского языка, например одного термина или языкового явления).

Создание на уроке облака слов помогает обучающимся выделить понятия, на которые стоит обратить особое внимание. Например, при изучении темы «Словообразование» само понятие «Словообразование» будет записано более крупным шрифтом по сравнению с понятиями «Морфология» и «Орфография» – эти термины важны при изучении темы, но не играют первостепенную роль.

Методы визуализации информации развиваются так же стремительно, как и сам образовательный процесс. Стали появляться и применяться новые визуальные методы. К ним можно отнести квест-технологии и подкаст.

Квест-технология применяется для работы по группам или совместной работы целого класса. Образовательные квесты могут быть линейными (требующими выполнения действий одно за другим), штурмовыми (содержащими подсказки для выполнения заданий и подразумевающими поиск пути решения самими обучающимися) и кольцевыми (допускающими выполнение задач в свободном порядке). Любой квест строится по определенному алгоритму: объяснение правил, выполнение заданий и оценивание результатов. Построение занятия в таком формате требует высоких организационных способностей учителя: только при этом условии цели урока будут достигнуты.

Подкаст является преобразованным в аудиальную или визуально-аудиальную форму текстом. В отличие от лекции, подкаст в виде аудиозаписи характеризуется более понятным и эмоциональным языком выступающего: можно сказать, что язык лекции – научный, а язык подкаста – научно-популярный. Визуально-аудиальный подкаст задействует одновременно зрение и слух как формы восприятия. Такой тип визуализации

информации может содержать в себе и упомянутые выше методы: например, инфографику или интеллект-карты. Прослушивание (или просмотр) подкаста в данном случае выступает больше как внеклассная форма работы, направленная на закрепление полученной ранее информации. В то же время, фрагменты подкаста могут быть использованы во время урока для переключения между видами работ.

Изменения в мышлении современных детей и подростков отражаются на образовательном процессе. От педагогов требуется проведение уроков с учетом данных особенностей. Целью занятия по-прежнему остается получение и освоение нового знания, но методы, применяемые для ее достижения, становятся более вариативными. Несмотря на то, что подход к обучению несколько изменился, совершенствование известных и появление новых методов визуализации информации позволяет заинтересовать обучающихся в предмете, повысить их мотивацию к изучению дисциплины.

Литература

Желтухина М.Р. Инфографика как технология визуализации образовательного контента / М.Р. Желтухина, Л.А. Донскова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – С. 91-93.

Золотова О.М. Использование квест-технологии в образовательном процессе / О.М. Золотова, Е.Е. Попова, И.Р. Милованова // Наука и образование. – 2023. – Т. 6. – № 1.

Лысова О.Р. Подкаст как адаптированный текст в учебно-педагогическом дискурсе / О.Р. Лысова, С.В. Первухина // Russian Linguistic Bulletin. – 2021 – С. 78-83.

Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 1999. – 784 с.

Фрумкин К.Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры / К.Г. Фрумкин // INETERNUM. – Тамбов: Тамбовская региональная общественная организация Сетевой центр футурологии и прогнозтики Инетернум, 2010. – С. 26-36.

Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 2008. – 109 с.

Классификация глаголов восприятия в «Словаре русских говоров Приамурья»

*глаголы психической деятельности, перцептивные глаголы,
русские говоры Приамурья*

Восприятие, или перцептивность, - чувственное познание феноменов внешнего, материального мира.

Перцептивные глаголы, или глаголы восприятия, являются составной частью общей группы глаголов психической деятельности и на протяжении последних десятилетий привлекают внимание ученых-филологов, таких как Л.М. Васильев (1981), А.А. Кретов (1982), Ю.Д. Апресян (1995), Е.В. Урысон (1998), Н.Д. Арутюнова (1999), А.В. Бондарко (2002), Е.В. Падучева (2004), Т.В. Попова (2004), К.Л. Филатова (2009), О.Ю. Авдевина (2014), М.Д. Чертыкова (2016) и др.

Основой для объединения лексем в ЛСГ перцептивных глаголов является обозначение психической деятельности человека, направленной на восприятие внешнего мира, которое «объединяет человека со всей остальной живой природой» [Апресян 1995: 45]. Семантическая парадигма, согласно мнению данного ученого, выглядит следующим образом: 'воспринимать' – 'восприниматься' – 'использовать способность восприятия' [Апресян 1995: 43]. Таким образом, перцептивный глагол обозначает отражение чувственного постижения окружающего мира в сознании человека.

В концепции Л.М. Васильева глаголы восприятия выделяются в самостоятельную группу; они рассматриваются в разделе «Глаголы психической деятельности». Автор разделил данные языковые единицы в зависимости от наличия конкретных специфических инструментальных сем на глаголы, обозначающие зрительное восприятие, слуховое восприятие и глаголы *обоняния* и *осязания* [Васильев 1981: 67].

В то же время Е.В. Падучева считает, что «перцептивный компонент легко входит в семантику глаголов самых разных классов» [Падучева 2004: 197].

В.Т. Садченко обращает внимание на актуальность изучения «функционирования языка в аспекте его регионального существования» [Садченко 2022: 221]. С этой точки зрения интересным представляется изучение перцептивных глаголов в какой-либо группе русских говоров.

Цель нашей статьи – рассмотреть, как перцептивная глагольная лексика представлена в «Словаре русских говоров Приамурья» (СРГП).

В «Словаре русских говоров Приамурья» зафиксировано 18 глаголов и 8 фразеологизмов, обозначающих различные типы восприятия.

Среди них 2 глагола *взбагрить*, *прошерстить* и 5 фразеологизмов не имеют аналогов ни в других говорах, ни в литературном языке.

1. Глаголы, обозначающие зрительное восприятие, например: *заглядывать* – ‘смотреть’: «В кусты заглядаю, ишшу табуретку»; *зыркать* – ‘смотреть’: «Зыркалов в доме понавесила и все зыркает в них»; *повидеть* – ‘посмотреть, увидеть’: «Много жил, много повидел»; *прошерстить* – ‘тщательно проверить, просмотреть что-либо’: «Ты прошерсти вот здесь»; *сглянуть* – ‘посмотреть, взглянуть’: «Идем домой с Мухиной, сглянем – никого нету, и домой бегом». Вышеуказанные пять глаголов зрительного восприятия с семантикой ‘смотреть, увидеть’. В СРПГ имеются глаголы зрительного восприятия с семантикой ‘утратить способность видеть’, например *отемнеть*: «Уже четвертый год отемнела, теперь сидю, как кукушка»; *пропасть*: «А теперь, девки, глаза совсем пропали».

Глаголы зрительного восприятия используются в ситуациях повседневности, например лексемы *наглядеть/наглядать* в своем втором значении ‘найти, увидеть’: «Мы днем косили пшеницу, наглядели траву хорошую, давай ночью косить ее»; в другом значении они синонимичны глаголу *приглядать* в значении ‘следить’: «Я сама буду приглядать».

В СРПГ имеются некоторые многозначные глаголы, не все семы которых являются перцептивными: например, первое значение глагола *сморгать* – ‘увидеть’ – является перцептивным и относится к зрительному восприятию, а второе значение – ‘рвать руками’ («Пошли, коноплю насморгаем») – является неперцептивным; в глаголе *соблюдать* перцептивное значение семы – ‘смотреть, наблюдать за кем-, чем-либо, заботиться о ком-, чем-либо’ («Пусть она детей соблюдает, не надо стрелять»), остальные семы этого глагола являются неперцептивными; у глагола *прошлепать* только сема ‘не увидеть’ («Каша-то подгорела, прошлепали») является перцептивной, остальные – неперцептивные.

2. Глаголы со значением слухового восприятия. Л.М. Васильев обращает внимание на то, что класс глаголов звукового восприятия «тесно связан по ассоциации с полем звучания. Объектную позицию в конструкциях с глаголами слухового восприятия занимают названия звуков или их источников» [Васильев 1981:66]. В материалах СРПГ зафиксированы 3 глагола, имеющие значение слухового восприятия и неперцептивное значение. Например, глагол *наловить* имеет, кроме перцептивной семы ‘услышать’, и неперцептивную сему ‘собрать’: «Вы там много слов наловите».

3. К глаголам обоняния и осязания относится только один глагол, зафиксированный в СРПГ, – *напахнуть*, имеющий значение ‘пахнуть, повеять запахом’: «Как напахнуло этим бензином».

4. Фразеологизмы со значением восприятия.

В русских говорах Приамурья часто используются устойчивые сочетания, выражающие различные типы восприятия:

а) фразеологизмы со значением зрительного восприятия, например: *бросить в глаза* – ‘взглянуть’; *глазом не видать* – ‘не видеть ни разу’;

б) фразеологизмы со значением слухового восприятия, например: *наставить ухо* - 'прислушаться'; *натопорить уши* - 'напрячь слух, внимательно прислушаться';

в) фразеологизмы со значением обоняния, например: *набрóсить дýхом*, *хватíть (хватáть) дýхом*. Все единицы имеют общее значение 'почувствовать запах'.

Анализ материала показал, что глаголы и фразеологизмы со значением зрительного восприятия в «Словаре русских говоров Приамурья» преобладают над другими группами. В словарных статьях СРГП отражаются ситуации из реальной жизни, когда субъект видит или наблюдает объект – другого человека или предмет.

Литература

Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. - 1995. - № 1. - С. 37-67.

Васильев Л.М. Семантика русского глагола / Л.М. Васильев. - М.: Высшая школа, 1981. - 184 с.

Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики / Е.В. Падучева. - М., 2004. - 607 с.

Садченко В.Т. Лексико-семантическая группа глаголов мысли в русских говорах Приамурья / В.Т. Садченко // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. - 2022. - Т. XIX. - Вып. 1. - С. 220-226.

Словарь русских говоров Приамурья / авт.-сост.: О.Ю. Галуза, Ф.П. Иванова, Л.В. Кирпикова, Л.Ф. Путятин, Н.П. Шенкевец. - Изд. 2-е, испр. и доп. - Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2007. - 544 с.

Ошибки, вызванные конвергенцией: лингвистические проблемы китайцев, изучающих русский язык

билингвизм, ошибки, фонетика, грамматика, типология, язык

Овладение вторым языком – сложный процесс, на который влияет сложное взаимодействие когнитивных, лингвистических и социокультурных факторов.

В настоящее время преподаватели РКИ пришли к пониманию того, что ошибки, допускаемые студентами, являются не просто нарушением правил русского языка, а связаны с влиянием языковой системы родного языка. Такие исследователи, как В.М. Шаклеин, Н.В. Габдреева, Н.Н. Рогозная, Ц. Чжэн и другие, определили их как последовательные, непреднамеренные отклонения, происходящие в результате взаимодействия лингвистических систем родного языка учащегося и русского языка, который он изучает. Такие отклонения могут быть классифицированы на различных структурных уровнях, и включают в себя:

- фонетические ошибки;
- лексические ошибки;
- грамматические ошибки;
- этикетные ошибки.

В статье проанализированы наиболее типичные нарушения, встречаемые в речи китайских студентов, которые начинают изучать русский язык.

1. Как известно, элементарный курс языка начинается с фонетики, то есть постановки артикуляции звуков, изучения соотношения звук-буква. Важным является не только обучение фонологическим характеристикам отдельного звука, но и рассмотрение его позиционных и комбинаторных чередований. Зачастую рекурсия предыдущего звука накладывается на экскурсию последующего.

– Ошибка, заключающаяся в том, что носители китайского языка не сокращают гласные в безударных позициях, может привести к нескольким проблемам с произношением в русском языке. Например, носитель китайского языка может неправильно произнести слово «экономика» с одинаковой силой и долготой звучания гласных в каждом слоге, вместо того чтобы редуцировать безударное «о». Аналогичным образом, «информация» может быть полностью произнесена как «информация», без редукции звука «о».

– Несоответствие характеристик фонем между родным и изучаемым языком может привести к фонетическим искажениям. Например, средне-

высокий задний гласный «о» в русском языке часто произносится китайскими студентами как дифтонг [ou], что отражает влияние китайского произношения. Эта проблема может привести к различным ошибкам, таким как: «молоко» произносится как «молоуко», «город» произносится как «гороуд».

– Отсутствующие в системе родного языка гласные также подвергаются субституциям. Так фонема [ы] часто передается звуками [ei], фонема [ц] заменяется на [с] [сирк], [сапля].

– В области произношения согласных отмечаются две стойкие тенденции: отсутствие оглушения звонких в абсолютном конце слова: [столб], [гроб], [лев], [залив], [помог] и смешение глухих и звонких в сильной позиции: [дверь] вместо Тверь, [дрель] вместо трель и др.

– Путаница между сонорными звуками «р» и «л» у китайских студентов, изучающих русский язык, связана с отсутствием ретрофлекса «р» в китайском языке и несоответствием между русскими и китайскими фонологическими характеристиками «л». Эта путаница может привести к таким ошибкам, как произнесение слова «парк» как «палк» или «карта» как «калта».

2. Грамматические ошибки при изучении языка часто возникают из-за грамматической конвергенции между родным языком учащегося и языком, который он изучает. Для китайских студентов, изучающих русский язык, эти ошибки часто можно отнести к структурным различиям между китайской и русской грамматикой. Китайский, например, является аналитическим языком, полагающимся на порядок слов, частицы и контекст для передачи значения, в то время как русский использует синтетический, флективный подход, при котором окончания слов (склонение и спряжение) указывают на грамматические отношения и функции. Это фундаментальное различие приводит к определенным типам грамматических ошибок среди китайских студентов.

– Падежная система русского языка сложна. Имена существительные и местоимения изменяют форму в зависимости от их роли в предложении. Изучающие русский язык студенты могут испытывать трудности с использованием правильных падежных окончаний, что приводит к ошибкам.

Правильно: *Я иду в школу* (здесь управление требует винительный падеж с предлогом «в»).

Китайский эквивалент: 我去学校 (wǒ qù xuéxiào). В китайском языке значение направления действия (куда?) не передается падежной формой существительного с предлогом.

– В русском языке прилагательные и глаголы в прошедшем времени согласуются с существительным в роде, что может быть затруднительно для носителей китайского языка, поскольку в китайском языке не используется гендерная грамматика. Такие ошибки, как «хороший девочка» вместо «хорошая девочка», встречаются довольно часто (好女孩 (Hǎonǚháí))

прилагательное «好» хороший в китайском языке не меняется в зависимости от рода существительного).

– Русские глаголы имеют видовые пары, чтобы отразить аспектуальность – является ли действие завершенным (совершенный вид глагола) или продолжающимся (несовершенный вид глагола). Носители китайского языка могут использовать несовершенный вид там, где требуется совершенный, не имея прямого эквивалента в родном языке. Например:

Я написал письмо, когда она пришла (я написал письмо, когда она пришла, подразумевая завершенное действие).

Китайский эквивалент: 她来的时候, 我写了信信. (Ta lai de shihou, wo xie le xin). В китайском языке используется le (了) для обозначения завершенного действия без изменения самого глагола.

Хотя в обоих языках есть прошедшее, настоящее и будущее времена глаголов, способы образования и особенности употребления временных форм сильно различаются, что часто приводит к ошибкам в формах глаголов и временных выражениях. В китайском языке категория времени характеризуется отсутствием спряжения глагола. Для выражения времени используются контекст и конкретные слова, указывающие на время. Отсутствие спряжения глаголов может привести к тому, что китайские учащиеся будут допускать ошибки при образовании русских глаголов, которые меняются в зависимости от времени. Вот пример, иллюстрирующий этот момент.

Китайский студент говорит: «*Я играю в футбол вчера*», пытаясь выразить, что он играл в футбол вчера. Глагол «играть» употреблен в настоящем времени и не соответствует описываемому событию прошлого.

Правильным должно быть «*Я играл в футбол вчера*», в котором используется форма прошедшего времени глагола «играть», соответствующая выражению прошедшего времени с помощью наречия «вчера».

В китайском языке студент мог бы сказать «*我昨天踢足球*» (wǒ zuótiān tī zúqiú), где «*昨天*» (zuótiān) означает «вчера» и указывает на прошедшее время, в то время как «*踢足球*» (tī zúqiú) остается в начальной форме «играть в футбол», без выражения времени глагола. Такая структура может вызвать путаницу при переносе понятия на времена русского глагола.

В заключение следует отметить, что типология ошибок, допускаемых китайскими студентами, изучающими русский язык на начальном этапе, разнообразна и коренится в глубоких структурных и культурных различиях между двумя языками. Фонетические ошибки возникают из-за различий в звуковых системах и фонематическом инвентаре. Грамматические проблемы в значительной степени обусловлены аналитической природой китайского языка по сравнению со сложностью словоизменения русского языка, что приводит к проблемам с падежным употреблением существительных, прилагательных и местоимений, а также с согласованием рода. Кроме того, неспрягаемая структура китайских глаголов и

несоответствие средств выражения категории времени в китайском и русском языках могут привести к ошибкам, связанным с употреблением глаголов в русском языке.

Литература

Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку / В.А. Виноградов. – М., 1976. – 64 с.

Габдреева Н.В. Межъязыковые лексические корреляции: семасиологические отношения / Н.В. Габдреева // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 6. – С. 112-115.

Габдреева Н.В. Типология ошибок как результат конвергенции при изучении китайцами русского языка на начальном этапе / Н.В. Габдреева, Ф. Тяньюй // Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков. Сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 29 марта 2019 г.). – С. 95-99.

Способы семантизации лексики в сфере дизайна при изучении русского языка

*русский язык, лексика в сфере дизайна, способы семантизации,
переводной способ семантизации, беспереводные способы
семантизации*

Сотрудничество между Россией и Китаем представляет собой многоаспектное партнерство, в том числе при подготовке специалистов в сфере дизайна.

Один из принципов, лежащих в основе развития профессионально-ориентированной речи студентов – принцип комплексности, под которым понимается систематическая и взаимосвязанная работа над словом как цельной единицей речи. Формирование речевых навыков и умений невозможно без усвоения системы знаний о слове, так как лексика, составляющая основу любого языка, является базой для построения текста, а лексическая компетенция – один из важнейших компонентов процесса овладения языком.

Формы и методы словарной работы при обучении русскому языку китайских студентов – будущих дизайнеров – разнообразны. Важное место в ней занимают способы семантизации новой для студентов профессионально-ориентированной лексики. Приемы ввода новых слов в активный словарь китайских студентов, а также их закрепления многообразны. В основном выделяют два типа: семантизацию русского слова посредством его перевода на родной язык учащихся и подачу его беспереводным способом – объяснение значения слов средствами русского языка (толкованием, подведением видового понятия под родовое, подбором синонимов или антонимов, введением в контекст), а также с помощью наглядности. Выбор того или иного способа объяснения значений русского слова не является строго заданным и зависит от лексического значения самого слова и принадлежности к той или иной части речи.

Прямой перевод является не столь эффективным приемом раскрытия значения при активизации слов в речи, однако он незаменим при усвоении лексики в переносном значении, что в итоге поможет предостеречь студентов от потенциальной ошибки. Например, узел (основное значение: на веревке; переносное значение: детальный чертеж 节点图 节点图 (цзе дзянь ту)).

Обращение к толкованию как приему семантизации бывает результативным при усвоении сложного термина или при появлении лексиче-

ской лакуны в процессе сравнения родного и изучаемого языков. Например, имплювий 院池 юань чи (двор + водоем, досл. 'водоем находится во дворе') - это бассейн в средиземноморском доме, и он возник впервые в древнеиталийском и древнеримском жилище.

Наглядность. В процессе демонстрации иллюстраций или предметов студенты знакомятся с характеристиками объектов, и, безусловно, такой способ семантизации активизирует непроизвольное внимание и запоминание, снижая усилия, затрачиваемые студентами на произвольное внимание и запоминание. Также данный способ создает ощущение реальной языковой среды и стимулирует интерес к предъявляемой и закрепляемой иноязычной информации. Поэтому при усвоении и активизации в речи студентов профессионально-ориентированной лексики эффективным на практических занятиях является обращение к рисункам для усвоения особенностей стилей в сфере дизайна. С помощью иллюстраций в игровой форме проверяется в том числе степень овладения студентами знаний о существующих современных дизайнерских стилях. Такая игра, являясь одним из видов деятельности и средством обучения, повышает мотивацию студентов в самосовершенствовании. В качестве примера приведем игру в форме соревнования. Учащиеся выбирают из предложенных вариантов соответствующий ответ, также необходимо сказать, есть ли другой способ выражения (другое название) того или иного стиля.

1) Стиль прованс. 2) Стиль Хай-тек. 3) Японский стиль.

4) Китайский стиль. 5) Стиль модернизма. 6) Стиль лофт.

Предпосылка подбора синонимов или антонимов заключается в том, что некоторые слова уже известны и понятны студентам, например ренессанс и макетирование. Обращаясь к этим словам, можно использовать их как синонимы при обучении новым словам - возрождение и моделирование. Антонимы также помогают, если они уже известны учащимся, например гармония - дисгармония. Важно также учитывать фактор многозначности слов и понимать значения противопоставления в контексте.

Таким образом, выбор способа семантизации зависит от характера изучаемой лексики и наилучшим способом является тот, который способствует ясному, точному пониманию значения слова при наименьшей затрате сил и преодолению интерференции родного языка, а также от профессиональной компетенции преподавателя.

Об одном источнике изучения иноязычной лексики

китайская лексика, Бичурин, транскрипция

При изучении иноязычной лексики важно учитывать два момента: значимость исследуемого источника и перспективность слова в истории русской лексической системы. В фокусе нашего исследования находятся работы Никиты Яковлевича Бичурина (1777-1853), востоковеда и путешественника, знатока китайского языка, одного из основоположников русской синологии, первого китаевода. В 1808-1821 гг. он жил в Пекине, возглавляя Девятую духовную миссию.

Еще до вступления в должность Бичурин свободно владел маньчжурским, монгольским и тибетским языками, а за два года довел китайский язык до высокого уровня. Он собрал и перевел на русский множество китайских литературных источников.

Бичурин также составил первый китайско-русский словарь, собрал большой объем материалов о законодательстве, образовании, религии и других аспектах китайской культуры, позднее обобщил их в статьях и книгах. Красочное издание китайской грамматики с рекомендациями по начертанию иероглифов для начинающих изучать китайский язык хранится в отделе рукописей Казанского федерального университета.

В 1839 г. Бичурин разработал первую систему китайско-русской транскрипции, он составил таблицу русского начертания китайских звуков с значением и ударениями из 446 слогов. Эта система позднее была несколько видоизменена и получила название «Палладица».

«Китай. Его жители, нравы, обычаи, просвещение», изданная в Петербурге в 1840 г., первая монография Бичурина о Китае. В ней описаны все аспекты китайского общества и культуры: китайский язык и письменность, образование, придворный этикет, народные праздники, пища, одежда и обычаи, степень развития земледелия, уголовное право, шаманизм и т. д. – собственно, то, что ученый изучал в Пекине в течение 20 лет. Для нас наибольший интерес представляет иноязычная лексика, которая используется ученым для передачи предметов, явлений, характеристик, которые имеют ярко выраженный этнокультурный компонент.

В книге более 400 транскрибированных китайских слов, охватывающих различные аспекты китайской культуры. Это прежде всего ономастика, названия городов, провинций, имен собственных, династий, специфических понятий, отражающих философию и мировоззрение Китая, а также одежд, пищ и т. д. Например:

- Губерния Сы-чуань (кит. 四川省);

- Бао-дин-фу (кит.保定府) - Главный город в провинции Хэбэй;
- Тхань-цзы (кит.天子) - Государь;
- Хошань (кит.和尚) - Хошань есть китайское название монахов древней буддийской религии;
- Ду-ча-юань (кит.都察院) - Прокурорский Приказ, от слова в слово зн: над всем надзирающий приказ;
- Тхай-хо-дянь (кит.太和殿)- Тронная;
- Янь (кит.阳) - Теплород (Термин, используемый в китайской философии, даосизме);
- Инь (кит.阴) - Водород (Термин, используемые в китайской философии, даосизме);
- Бпа-цзы (кит.八字) - Восемь букв, год, месяц, день и час рождения человека;
- Цзюнь цзы (кит.君子) - Благородный человек;
- Гуа-цзы (кит.褂子) - Курма;
- Юе бинь (кит.月饼) - Лунные хлебцы.

Он также использовал транслитерацию для выражения времени в древнем Китае и 24 субсезонов. Например:

Времени в древнем Китае (часть):

- Цзы-чу (кит.子初) - 11 часов пополудни;
- Цзы-чжень (кит.子正) -12 часов пополудни;
- Сы-чу (кит.巳初) - 9 часов пополуночи;
- Сы-чжень (кит.巳正) - 10 часов пополуночи.

24 субсезонов (часть):

- Ли чун (кит.立春) - Начало весны;
- Гу-юй (кит.谷雨) - Хлебный дождь;
- Дунь-чжи (кит.冬至) - Зимний поворот.

С лингвистических позиций представляют интерес способы ввода новых слов: Бичурин использовал не только транслитерацию (фонетический перевод), но и буквальный перевод, вольный перевод и другие способы.

С позиций исторической перспективы рассматриваемая лексика имеет разную судьбу: некоторые из слов нашли закрепление в словарях, другие отмечены только в художественной литературе и не получили функционального статуса. Это тема другой большой статьи. Важно другое: изучение китайской лексики в трудах Бичурина помогает понять процесс и способы ввода китайского языка в русский язык XIX в., а также картину развития иноязычной лексики в русском языке в целом.

Литература

Бичурин Н.Я. Китай, его жители, нравы, обычаи, просвещение / Н.Я. Бичурин. - СПб.: В типографии Императорской академии наук, 1840. – 389 с.

Бичурин Н.Я. Ханъ-вынь-ци-мын. Китайская грамматика / Н.Я. Бичурин. - Пекин, 1908. - 114 с.

Хохлов А.Н. Н.Я. Бичурин и его труды о Монголии и Китае / А.Н. Хохлов // Вопросы истории. - 1978. - № 1. - С. 55-72.

Особенности функционирования прилагательных в учебно-научных текстах нефтегазового профиля

научный стиль, нефтегазовый профиль, имя прилагательное

Как известно, основными характеристиками научного стиля являются точность и логика. По мнению Л.Г. Барлас, «основная функция научного стиля – не только передача логической информации, но и доказательство ее истинности, а часто – и новизны и ценности» [Барлас, 1978а: 58]. В ходе нашего исследования мы обнаружили, что большое количество нефтегазовых терминов содержат русские прилагательные. «Важнейшим компонентом лексики являются термины, то есть слова (или словосочетания), служащие обозначением логически сформулированных понятий и тем самым несущие логическую информацию большого объема» [Барлас 1978а: 67]. Например: *химическое соединение, химический элемент, тяжелая нефть, легкая нефть и др.*

Прилагательные являются одними из наиболее широко используемых слов как в повседневной жизни, так и в научном стиле, и они используются в научном стиле иначе, чем в других стилях. Чтобы китайские студенты правильно использовали русские прилагательные в сфере нефти и газа, нами был проведен анализ имен прилагательных в посвященных нефтегазовому профилю учебниках и пособиях, авторами которых являются Л.В. Воробьева, И.Ф. Минханов, И.Н. Плотникова, В.Д. Гребнев, А.И. Снарев, В.В. Тетельмин, М.М. Иванова, В.И. Кудинов, что позволило выявить следующее:

1) анализ лексического значения показал, что в учебниках прилагательные используются в прямом значении (например: *легкая нефть; утяжеленная нефть; тяжелая нефть; химический состав; парафиновая нефть; автомобильная шина; природный газ; различное химическое соединение; разнообразный органический химический продукт*); как видно из примеров, большинство имен прилагательных используют в прямом значении и выражают общую характеристику к лексике – точный и однозначный признак, поэтому в процессе обучения необходимо, чтобы китайские студенты научились использовать русские прилагательные в научном стиле;

2) проведя классификацию русских прилагательных в учебнике, мы обнаружили, что большое количество из них являются относительными прилагательными («Относительных прилагательных больше всего в официально-деловых текстах – более 85 %; в научных – чуть больше половины» [Барлас 1978б: 217]), это неслучайно, потому что в языке научного

стиля отсутствует эмоциональность и образность, относительные прилагательные могут указывать на признак одного предмета через отношение к другому предмету, например: *буровой, газовый, химический, пластиковой, трубный* и др., и среди них много сложных прилагательных, например: *геолого-технический, физико-химический, насосно-компрессорный, фильтрационно-емкостный*, поэтому считаем, что важно показать иностранным студентам образование относительных прилагательных;

3) сравнительная форма прилагательных также часто используется в научном стиле в области нефти и газа (например: *позднее, выше, хуже, позже, глубже, дороже, лучше* и др.), изменения в этих словах довольно особенные, и самая большая разница между китайским и русским языками заключается в том, что китайский язык не требует изменений, поэтому для китайских студентов это будет сложным грамматическим материалом при изучении русских прилагательных;

4) краткие формы прилагательных широко используются в учебниках по нефтегазовой сфере, они отвечают на вопросы: *каков, какова, каково и каковы*, в отличие от полных форм русских прилагательных, которые могут выражать постоянный признак, краткие формы выражают лишь ограниченный признак, иногда они могут заменить глагол в предложении (например: *Разные регионы мира различны по перспективам освоения запасов полезных ископаемых; Газ неоднороден по своему составу*). Следует отметить, что краткие формы прилагательных также ограничены в научном стиле. Как показал анализ примеров, краткие формы в терминологии не используются, например: *высокое давление; дешевая нефть*. Употребление в предложении кратких форм русских прилагательных не допускается, если требуется переносное значение, например: *большой вопрос; высокая цена*.

Таким образом, имя прилагательное – неотъемлемая часть научного стиля. Большинство из них используется в прямом значении, в научных текстах преобладают относительные прилагательные. В процессе обучения китайских студентов, важно правильно организовать работу по обогащению словарного запаса учащихся и научить их правильно употреблять русские прилагательные, также необходимо обратить внимание на то, как правильно употреблять сравнительные и краткие формы прилагательных в научной речи.

Литература

Барлас Л.Г. Научный стиль / Л.Г. Барлас // Русский язык. Стилистика. – М., 1978а. – С. 58-73.

Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1978в. – 256 с.

Военная лексика в стихотворениях М.Ю. Лермонтова

русский язык, военная терминология, поэтический дискурс

В статье рассматриваются особенности употребления военной терминологии в стихотворных произведениях М.Ю. Лермонтова. Материалом исследования послужили ранние романтические стихотворения поэта, написанные в период 1828-1836 гг., и стихотворения 1837-1841 гг., совмещающие черты романтизма и реализма и исполненные глубокого психологизма и философичности. Несмотря на то что М.Ю. Лермонтов был военным, стихотворений, посвященных военной тематике, у него не так много, они преимущественно встречаются в раннем творчестве, когда поэт и не помышлял о военной службе. В названия стихотворений вынесены такие романтические образы, как «Гусар», «Атаман», «Юнкерская молитва», «Кинжал», «Пленный рыцарь», «Могила бойца». Идеалом юного поэта становится *Наполеон*, образу которого посвящен целый ряд стихотворений. Вспоминает поэт места боевой славы России – *Чесму*, *Рымник*, *Полтаву*, *Бородино* (стихотворения «Поле Бородина», «Бородино»).

Чаще всего в стихотворениях поэта упоминается род войск кавалерия – *гусары*, *улань*, *драгуны*, *конница*, реже – пехота в лице *гренадеров*, *гвардии*. Среди наименований воинских чинов и званий встречаются лексемы *полковник*, *маршал*, *офицеры*. Простые солдаты именуются как *воины*, *бойцы*, *богатыри*, *герои*, встречаются также лексемы *ратник*, *рыцарь*, причем в сочетании с лексикой высокого стиля (*воин дерзновенный*, *рыцарь благородный* и под.).

В стихотворениях М.Ю. Лермонтова присутствуют практически все атрибуты военного дела: оружие (*мечи*, *лук*, *тетива*, *копья*, *кинжал*, *щит*, *штык*, *пушка*, *лафет*, *ружье*, *пуля*, *булат* (синецдоха – булатный меч), *шпага*, *гранаты*, *приклад*, *пистолет*, *шашка*), боеприпасы (*ядро*, *картечь*), снаряжение (*палатки*, *шпоры*, *ножны*), обмундирование (*кивер*, *шлем*, *забрало*, *броня* (доспех), *кольчуга*, *мундир*), укрепления (*батарея*, *редут*, *бойница*, *крепость*), события, связанные с ведением боевых действий (*выстрел*, *бой*, *перестрелка*, *сечь*, *залп*, *сражение*), военная символика (*знамя*), музыкальные инструменты (*труба*, *барабан*), построение (*строй*, *отряд*, *арьергард*), противник (*враг*, *басурман*), последствия войны (*боль страшных ран*, *кровь*), воинская доблесть (*честолюбие*, *слава*, *честь*). В ранних стихотворениях данные наименования входят в состав устойчивых поэтических сочетаний:

кровавый бой, страшный бой, грозный бой, бранное поле, копья острые и др.

Одним из любимых лермонтовских образов является *кинжал* (*Люблю тебя, булатный мой кинжал, / Товарищ светлый и холодный* [Лермонтов 1988: 165]). Однако нередко в стихотворениях он становится символом любви и используется в качестве метафоры (*...любви залог немой* [Там же]), в том числе жестокой (*презренья (женского) кинжал, раскаянья кинжал* [Там же: 68]).

Самым известным «военным» стихотворением М.Ю. Лермонтова, безусловно, является «Бородино» (1837), написанное как отклик на двадцатипятилетие Отечественной войны 1812 года. Ранний вариант стихотворения был опубликован под названием «Поле Бородина». Написанное от лица участника событий, стихотворение насыщено деталями военного быта и картинами боя. Основными средствами изображения сражения стали олицетворение в сочетании с синекдохой (*звучал булат, картечь визжала, рука бойцов колоть устала, земля тряслась*), гипербола (*залпы тысячи орудий*), устойчивые сочетания (*рожден хватом; слуга царю, отец солдатам; спит в земле сырой*), высокая лексика (*клятва верности, постоим ... за родину свою*).

В стихотворениях «Черкесы», «Исмаил-бей», «Валерик» поэт описывает события войны с горцами. В этих драматических сюжетах военная лексика помогает понять психологическое состояние лирического героя, его сочувствие угнетенным, восхваление мужества, храбрости и справедливости участников сражений, критику военных действий, размышления о современной поэту действительности.

Таким образом, обращение к изучению особенностей использования военной лексики в стихотворных произведениях М.Ю. Лермонтова позволяет выявить основные тематические группы данной лексики, встречающейся у поэта, проследить использование военной лексики в прямом и переносном значении, рассмотреть валентность «военных» лексем, изучить средства создания особого лермонтовского психологизма в поздних произведениях, исследовать эволюцию поэтического стиля в сравнении с другими поэтами.

Литература

Лермонтов М.Ю. Сочинения в двух томах / М.Ю. Лермонтов. - М.: Правда, 1988. - Т. 1. - 720 с.

Словообразовательное гнездо с вершиной *космос* в русском языке

*русский язык, словообразование, словообразовательное гнездо,
словообразовательное средство*

В статье рассматриваются словообразовательное гнездо с вершиной *космос*, включающее свыше сорока дериватов, и способы образования лексем первой и второй степени производности. Материалом исследования послужили данные «Словообразовательного словаря русского языка» А.Н. Тихонова [Тихонов 2008], тексты Национального корпуса русского языка [Национальный 2023], открытые источники.

Тема космоса вошла в жизнь людей задолго до полета первого космонавта земли Ю.А. Гагарина. По данным этимологического словаря Н.М. Шанского, слово *космос* заимствовано еще в древнерусскую эпоху из греческого языка, где *космос* в значении «мир, Вселенная» восходит к слову «порядок» [Шанский 2023]. Подвиг Ю.А. Гагарина привел к широкому распространению слова *космонавт* в мире. Однако, как следует из открытых источников, хронологически слово *космонавтика* появилось раньше слова *космонавт*. Его возникновение относят к 1937 г. и связывают с именами Г.Э. Лангемака и А.А. Штернфельда [Космонавтика]. А слово *космонавт* стало авторским новообразованием писателя В. Сапарина, опубликовавшего в 1950 г. повесть «Новая планета». В современном русском языке произошла смена мотивации, и лексема *космонавтика* соотносится со словом *космонавт*.

К производным первой степени исследуемого словообразовательного гнезда относятся:

- 1) суффиксальные производные *космик, космический*;
- 2) суффиксоидные образования *космодром, космонавт, космогенный, космогония, космография, космолет, космология*;
- 3) сложения *космовидение, космоплавание, космопорт, косморама, космофизика, космохимия, космопсихология, космоцентр, космоплаватель, космопроходец, космолетчик*;
- 4) префиксоидные образования *анти-космос, макрокосм(ос), микрокосм(ос)*.

На второй степени словопроизводства образованы слова разных частей речи:

- существительные *космонавтка, космонавтика, космограф, космолог, космопсихолог, космофизик, космохимик*,
- прилагательные *космодромный, космогонический*,

космографический, космологический, космофизический, космохимический, воздушно-космический, ракетно-космический,
– наречие *космически*.

Слово *космолетчик*, по данным словаря А.Н. Тихонова [Тихонов 2008: 944], имеет двоякую соотнесенность и может мотивироваться как словом *космос*, так и словом *космолет*. Интересно также упомянутое слово *космография* «описание мира» [Фасмер 1986: 346], первоначально заимствованное из греческого языка через латино-французское посредничество, переосмысленное в узконаучном значении «описание Вселенной, включающее сведения по астрономии и физической географии» [Большой 2008], и рассматриваемое в современном русском языке как аффиксоидное образование. Производные других степеней у слова *космос* отсутствуют.

Авторы Словаря аффиксоидов [Козулина, Левашов, Шагалова 2009] рассматривают элемент *космо-* в качестве аффиксоида, расширяют словообразовательное гнездо новыми производными и выделяют следующие типы аффиксоидных образований:

– со значением «относящийся к космосу» (*космопейзаж, космомир*); «относящийся к изучению, познанию космоса, Вселенной» (*космограмма, космоведение, космосъемка*);

– «предназначенный для осуществления полетов в космосе» (*космоплан, космобус, космостанция*);

– «такой, который совершает полет в космос (о человеке)» (*космонавт, космопроходец* и др.) [Козулина Левашов, Шагалова 2009: 123].

В должностной номенклатуре подготовки космонавтов отмечаются производные сращения *инструктор-космонавт, слушатель-космонавт*.

Широкое распространение получили аббревиатуры с элементом *космос*: *МКС* - международная космическая станция, *КРК* - Космический ракетный комплекс, *ЕКА* - Европейское космическое агентство, *МАКС* - многоразовый воздушно-космический летательный аппарат, *ЛКС* - легкий космический самолет и др.

Пополнение словообразовательного гнезда с вершиной *космос* в русском языке, расширение способов образования производных слов свидетельствуют о продолжающемся развитии космической отрасли в России, ее важности для развития научного, промышленного и экономического потенциала страны.

Литература

Козулина Н.А. Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника / Н.А. Козулина, Е.А. Левашов, Е.Н. Шагалова. – СПб.: Нестор-История, 2009. – 288 с.

Космонавт // Российской общество «Знание». – URL: <https://znanierussia.ru/articles> (дата обращения: 20.11.2023).

Космонавтика // Словари и энциклопедии на Академике. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1191> (дата обращения: 20.11.2023).

Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. - СПб-М., 2008. - URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari> (дата обращения 20.11.2023).

Национальный корпус русского языка, 2003-2023. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 01.11.2023).

Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка / А.Н. Тихонов. - М.: АСТ: Астрель, 2008. - Т. 1. - 860 с.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. - М.: Прогресс, 1986. - Т. 2 (Е-Муж). - 672 с.

Шанский Н.М. Космос / Н.М. Шанский // Этимологические online-словари русского языка. - URL: <https://lexicography.online/etymology> (дата обращения: 20.11.2023).

Прилагательные с пространственным значением в русском песенном жанре

песня, язык, культура, атрибутивы, пространственная семантика

Русская песня как культуротранслирующий и культурогенерирующий феномен во все времена отличалась своеобразием, богатым смыслом и содержанием, что придавало ей особое эстетическое наполнение. Являя собой некий универсальный текст-код, она представляет собой синкретичный продукт культуры, истории и идеологии русского народа. Русский песенный жанр имеет архаичные истоки, восходящие к древнему славянству, и в то же время это способ национальной самоидентификации в эпоху глобальных перемен и осознания самобытности русского этноса.

Лексика с пространственным значением – один из структурообразующих элементов русской языковой картины мира, в том числе и песенных текстов как этнокультурных концептов русского языкового сознания. А.Д. Шмелев отмечает, что сердечность и широта взглядов является частью русского характера, а просторы русской земли оказывают глубокое влияние на формирование этого национального характера. «Роль «русских пространств» в формировании «русского видения мира» отмечали многие авторы. Известно высказывание П.Я. Чаадаева: «Мы лишь геологический продукт обширных пространств». У Н.А. Бердяева есть эссе, которое так и озаглавлено – «О власти пространств над русской душой». Он пишет: «Широк русский человек, широк, как русская земля, как русские поля...» [Шмелев 2000: 358].

Предметом нашего исследования стали прилагательные с пространственным значением в текстах русских народных и современных авторских песен.

В русском языке прилагательные с пространственным значением имеют прочную семантико-когнитивную основу, представляют собой трехмерные метрические признаки. «Прилагательные, выступая синтаксически и семантически определением некоей сущности, образуют лишь адъективно-именные, номинативные по своей сущности сочетания слов, минимальные лексические синтагмы, выражающие всевозможные характеристики – предметов, лиц, фактов, состояний, отношений и даже событий» [Уфимцева 1986: 198]. С точки зрения когнитивного анализа, прилагательное с пространственным значением как уточняющий компонент семантически дополняет и ограничивает существительное: с одной стороны, оно наделяет существительное определенным аспектом вещи, с

другой – концептуальные характеристики существительного отображаются на пространственное прилагательное, и оба они активизируют семантические потенциалы друг друга через коллокацию лексических метафор и способствуют формированию новой семантики прилагательного.

Если говорить конкретно о семантике прилагательных «*длинный/короткий*», «*далекий/близкий*» и других прилагательных, то для непосредственного восприятия часто используются зрительные, слуховые и другие органы чувств, тогда как время и другие абстрактные понятия невидимы, неосязаемы, поэтому люди часто используют пространственные понятия для описания таких абстрактных понятий, как время, социальный статус, количество, оценка и т. д.

Большинство рассматриваемых слов являются полисемичными. Перечислим пространственные значения интересующих нас атрибутивов, актуализирующиеся в контексте песен.

1. Прилагательное **Длинный**.

Характер пространственной точки отсчета так же важен, как динамический или статический характер описываемой ситуации.

Прилагательное «длинный» указывает на то, что описываемый объект или явление находится на большой длине от пространственной точки отсчета. В качестве пространственной точки отсчета обычно выступает местоположение наблюдателя (в случае незаполненных ориентиров) или произвольный объект, названный непосредственно в тексте (в случае заполненных ориентиров). Например: «*Длинные коридоры, а в конце нету света*» (Елена Ваенга «Длинные коридоры»); «*Дорогой длиною, погодой лунною...*» (Александр Вертинский «Дорогой длиною»); «*Два мальчика на длинном берегу, Два юных существа, святых и голых*» (Александр Дольский «Два мальчика на длинном берегу») и др.

Основное направление размерности объектов, описываемых словами «длинный/короткий», является линейным, то есть основное направление их размеров простирается неограниченно от одной точки до противоположных концов. Это набор слов пространственного измерения, которые описывают размеры, являющиеся линейными. Например, «*У моей России длинные косички, у моей России светлые реснички*» (Моя Россия «У моей России длинные косички»).

Метафорически прилагательное «длинный» относится к большему времени, а «короткий» – к меньшему. Типичный объект иллюстраций длинный/короткий – одномерные выступающие вещи, а одномерность является важной характеристикой времени. При порядках восприятия человеком объективного мира, пространство всегда предшествует времени, поскольку пространство имеет ярко выраженный конкретный характер, в то время как форма понятия времени более абстрактна и сложна для восприятия.

Универсальной характеристикой человеческого языка и тем более человеческого мышления является то, что понятие и лексика пространства систематически используются в качестве метафоры для понятия

времени. Н.Д. Арутюнова заметила, что «прилагательные, связанные с пространством, легко переходят на понятие времени, но не наоборот» [Арутюнова 1999: 361].

Так, Исаак Ньютон говорил о времени как о равномерном потоке, иначе называемом длительностью. «Абсолютное, истинное математическое время само по себе и по самой своей сущности, без всякого отношения к чему-либо внешнему, протекает равномерно и иначе называется длительностью» [Ньютон 1989: 321]. Время находится в движении, и чем больше времени переживается, тем длиннее будут отрезки расстояния, и наоборот. Таким образом, можно установить метафору перехода пространственных отношений во временные: «*Это просто слишком длинная осень, больше ста почти бесполезных дней*» (Аля Кудряшева «*Это просто слишком длинная осень...*»).

2. Прилагательное **Широкий**.

«Широкий» в переносном значении означает 'обширный, беспрепятственный, без узости' и относится к большим количествам, а «узкий» – к малым. Например, *широкое чтение* (много читает), *узкий круг друзей* (мало друзей) и т. д.

Широкий характеризует «безграничные пространства»: *широкое пространство, просторы, степь* [Рахилина 2000: 3]. В нашем материале сочетаемость отношения с данным атрибутивом отмечены в основном также с локативами, отображающими так называемый «аффект широты» русского пространства и характера: «*Ах ты, степь широкая, широкая, раздольная*» (Кубанский казачий хор «*Ой, ты, степь широкая*»); «*Широкая река лежит передо мной, Ночного неба зеркало над глубиной*» (ССО «Вега» «*Широкая река*»); «*Под широкой тенью просыпалась рано, Прогоняла мысли – солнцем обижала*» (Аномалия «*Под широкой тенью*»).

Прилагательное «широкий» в сочетании с такими лингвоспецифичными словами, как *простор, приволье, раздолье* и т. п., отражает идею любования или наслаждения большими расстояниями и предполагает, что «человек себя чувствует свободно и хорошо (раздолье – в первую очередь не место, а положение дел)» [Левонтина, Шмелев 2012: 37]. Такие сочетания передают мироощущение русского человека, отдающегося на волю стихии и неоднозначно воспринимающего окружающий мир: «*По широкому раздолью, / По широкому раздолью, эх раздолью / Поднималась непогода*» («Вниз по матушке по Волге»).

Конденсация смысла в такого рода сочетаниях раскрывает не только характерное русское мировосприятие, но и «является описанием фрагмента русской языковой картины мира, облеченным в стихотворную форму: «*”Широка страна моя родная”... Тут и широта, и необъятность, и приволье, и родное, и ветер, и вольное дыхание...*» [Там же: 44].

Независимо от того, идет ли речь о большом количестве субъектов или о большом количестве объектов, параметрическое прилагательное «широкий», обозначающее понятие пространства, метафорически относится к понятию количества на основе метафорического познания того,

что чем больше количество, тем больше занимаемое им пространство, которое включает и двумерное «поверхностное» пространство, поскольку вещи с «широкими/узкими» размерами характеризуются по крайней мере двумерными «поверхностями».

3. Прилагательное **Глубокий**.

«Глубокий» часто используется в сочетании со словами, относящимися к природе, такими как *небо, море, море* и т. д.: «*Глубокое небо, бессонное небо...*» (Баян Микс «Глубокое небо»); «*Ночь глубокая, тихо стоят сады, Только ты не спишь, мама моя*» (Сестры Акатова монастыря «Ночь глубокая, тихо стоят сады...»); «*Мне, глубокой осенью, Повстречалась ты*» (Огонь «Глубокой осенью»).

Таким образом, употребление в русских песнях пространственно-параметризованных прилагательных обусловлено спецификой языкового мышления в процессах категоризации и концептуализации окружающего мира. Данные адъективы обладают сложной, неоднозначной семантикой, и их комбинаторные возможности позволяют им сочетаться с широким кругом имен.

Литература

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. - М.: Языки русской культуры, 1999. - 895 с.

Левонтина И.Б. Родные просторы / И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев // Константы и переменные русской языковой картины мира. - М.: Языки славянских культур, 2012. - С. 35-44.

Ньютон Исаак. Математические начала натуральной философии / И. Ньютон; Пер. А.Н. Крылова. Серия «Классики науки». - М.: Наука, 1989. - 688 с.

Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость / Е.В. Рахилина. - М.: Русские словари, 2000. - 416 с.

Ташлыкова М.Б. О широте души, глубине чувств и высоте помыслов (к проблеме полисемии параметрических имен) / М.Б. Ташлыкова // Вестник НГУ. Серия: История, филология. -Т. 3. - Вып. 1: Филология. - Новосибир. гос. ун-т. - Новосибирск, 2004. - С. 26-35.

Уфимцева А.А. Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики / А.А. Уфимцева; Отв. ред. Ю.С. Степанов; АН СССР, Ин-т языкознания. - М.: Наука, 1986. - 239 с.

Шмелев А.Д. Широта русской души / А.Д. Шмелев // Логический анализ языка. Языки пространств. - М.: Языки русской культуры, 2000. - С. 357-367.

Психологический аспект изучения РКИ на основе цифрового образовательного ресурса

цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, психологические особенности обучения

Дистанционное обучение вносит ряд изменений в обучение, и психологический аспект играет здесь важную роль. Существует несколько основных особенностей, на которые стоит обратить внимание.

Самодисциплина и самомотивация: дистанционное обучение требует от студентов большей самодисциплины. Они должны быть способны управлять своим временем, устанавливать приоритеты и соблюдать график занятий. Самомотивация также становится ключевым фактором успеха, поскольку нет прямого физического взаимодействия с преподавателями и однокурсниками [Батаршев 2005: 44-49].

Изоляция и социальное взаимодействие: дистанционное обучение может привести к чувству изоляции у студентов. Они могут испытывать отсутствие общения с однокурсниками и преподавателями, что может повлиять на их эмоциональное состояние. Важно создавать возможности для социального взаимодействия, такие как обсуждения виртуальных классов, форумы и группы обмена информацией [Базаева, Андреева 2020: 4-19].

Технические трудности: проблемы с интернет-соединением или техническим оборудованием могут вызывать стресс у студентов. Это может повлиять на их учебный процесс и вызвать чувство беспомощности. Поддержка в области технических вопросов и доступность техподдержки могут помочь справиться с такими трудностями.

Адаптация к новой форме обучения: некоторые студенты могут испытывать трудности при переходе от традиционной формы обучения к дистанционной. Изменение в методах обучения и организации занятий может вызывать дополнительный стресс. Преподаватели могут помочь студентам адаптироваться, предоставляя подробные инструкции, ресурсы и оказывая поддержку [Васильева, Осипова, Петрова 2002, 3].

Оценка и обратная связь: дистанционное обучение предполагает использование онлайн-средств для проведения экзаменов и оценки работ. Некоторые студенты могут считать этот процесс менее справедливым. Система оценки и четкая обратная связь могут помочь студентам лучше понять свой прогресс и улучшить свои результаты. Обеспечение психологической поддержки, создание структурированных образовательных программ и учет индивидуальных потребностей студентов помогут

смягчить негативные аспекты дистанционного обучения и сделать его более эффективным [Бухаркина, Моисеева, Полат 2004: 123-145].

Дистанционное обучение русскому языку как иностранному (РКИ) включает в себя ряд психологических аспектов, которые могут повлиять на эффективность учебного процесса для студентов из разных культур и языковых фонов:

- культурные различия и стресс: студенты, изучающие русский язык на расстоянии, могут столкнуться с культурными различиями, что может вызвать стресс, отсутствие погружения в языковую среду также затрудняет освоение языка и понимание культурных контекстов;

- отсутствие общения в реальном времени: дистанционное обучение РКИ может привести к отсутствию общения в реальном времени с носителями языка и другими студентами, это может снизить мотивацию и усложнить процесс адаптации к русской языковой среде;

- особенности самостоятельной работы: изучение языка на расстоянии требует от студентов большей самостоятельности и самодисциплины, некоторые обучающиеся могут испытывать трудности в организации учебного процесса без прямой поддержки преподавателей и однокурсников;

- оценка прогресса: сложности могут возникнуть с оценкой собственного прогресса без постоянной обратной связи от преподавателей, это может повлиять на мотивацию студентов и уверенность в своих языковых навыках;

- технологические барьеры: столкновение с техническими проблемами, такими как проблемы с интернет-соединением или программным обеспечением, может вызвать стресс и прерывание учебного процесса.

Для успешного преодоления этих психологических аспектов важно создавать удобные и мотивирующие условия для обучения. Это может включать в себя использование разнообразных методов обучения, организацию виртуальных мероприятий для общения на русском языке, предоставление регулярной обратной связи и поддержки, а также содействие формированию у студентов положительной мотивации [Добрынина 2004: 15-16].

Виртуальное образовательное пространство является связующим для различных сфер человеческой личности: поведенческой, интеллектуальной, ценностно-смысловой и эмоциональной. Расширение индивидуального виртуального образовательного пространства возникает при помощи внешней и внутренней психической деятельности обучающихся. Удаленный характер дистанционного обучения имеет свои положительные и отрицательные стороны, влияющие на личность обучающегося [Мараховская 2002].

Главная роль преподавателя – расширить смысловые аспекты, представляемых им материалов, детализировать их и сделать более наглядными. Другой основной аспект организации дистанционного учебного материала – выделение его структуры, определенной иерархии на

основе критерия значимости, вовлечение данной информации в собственную систему мира обучающихся, что должно, в свою очередь, помочь им систематизировать полученный материал.

Литература

Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике / А.В. Батаршев. – СПб.: Речь, 2005. – С. 44-49.

Базаева А.А. Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние учащихся / А.А. Базаева, Е.Е. Андреева // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. – 2020. – № 4. – С. 8-19.

Бухаркина М.Ю. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

Васильева И.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий / И.Н. Васильева, Е.М. Осипова, Н.Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2002. – № 3.

Добрынина Е.Н. Влияние психотипологических характеристик личности на особенности изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Добрынина. – Ставрополь. СГУн-т, 2004. – 24 с.

Мараховская Н.В. Психолого-педагогические средства преодоления познавательных барьеров в дистанционном обучении: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Мараховская. – Брянск, 2002. – 127 с.

Лексема «Господь» и ее дериваты в поэзии А. Ахматовой

*Бог, Господь, дериваты лексемы, религиозные представления,
поэзия А. Ахматовой*

Лексема «Господь» входит в состав ядерных номинаций Бога в русском языке; используется самостоятельно или входит в состав двойной номинации – Господь Бог, Господь Саваоф.

Общеславянская по происхождению лексема **gospody* в русском языке и других славянских языках на протяжении нескольких веков функционирует в двух значениях, при этом соотносимых с внутренней формой:

- «одно из наименований Бога»;
- «государь, господин».

Это подтверждается данными лексикографических источников старославянского и древнерусского языков. В русском языке лексема «Господь» становится основой для деривации: в том числе и для суффиксального образования «господин», которое начинает конкурировать с лексемой «Господь» во втором значении.

В русском языке лексема «Господь» совмещает религиозную и светскую семантику вплоть до XIX в. Иллюстративный материал «Словаря церковнославянского и русского языка» (1847) дает представление о том, что лексема «Господь» может называть Бога-Отца и Иисуса Христа.

В XX в. лексема «Господь» имеет исключительно религиозную семантику, в этом отношении не исключение и поэтические тексты А.А. Ахматовой. Это обуславливает полное соответствие представлений о Всевышнем в ее поэзии собственно религиозным представлениям.

Как и в собственно религиозных текстах, в поэзии А.А. Ахматовой лексема «Господь» используется для номинации различных ипостасей Бога – Бога-Отца и Бога-Сына: семантический синкретизм лексемы объективируется в конкретном контексте благодаря определенным синтагматическим особенностям. Отметим некоторые закономерности.

– Лексема «Господь» при назывании Иисуса Христа выступает в грамматически независимой позиции: так, предикативная синтагма «Учил прощать *Господь*» [Ахматова 1998: 268], где номинатив «Господь» координирует с глаголом обучения, просвещения, семантически соотносится с тем, чему учил в Нагорной проповеди Иисус Христос: «Ибо если вы будете прощать людям согрешения их, то простит и вам Отец ваш Небесный» (Мф 6:14). В первой строфе четверостишия «В каждом дереве распятый Господь...» на семантику номинатива «Господь» указывает согла-

сующийся с ним атрибутив *распятый* [Ахматова 1999, 1: 127], что в сочетании с адвербиалом «в каждом древе» при этом подчеркивает имманентность Бога.

Попутно отметим, что лексема «Господь», обозначающая Сына Божия, в поэзии Ахматовой подвергается трансонимизации: во фразе «Словно *перед Господом* свеча» [Ахматова 1999, 2: 109] вероятнее всего она обозначает икону или крест-Голгофу в храме;

– Лексема «Господь» при назывании Бога-Отца чаще выступает в грамматически зависимой позиции: например, аккумулятив «Господь» входит в синтагму с глаголом (глагольной формой) речи и мысли, с которым находится в объектных отношениях: «Как за тебя мне *Господа молить?*» [Ахматова 1998: 309], «О смерти *Господа моля...*» [Ахматова 1998: 143]. При глаголе речи и мысли лексема «Господь» выступает и в форме творительного падежа с пространственным значением: «А за грех твой, милый мой, / Я *перед Господом отвечаю*» [Ахматова 1998: 239]. Несмотря на то, что грамматически субстантив находится в позиции объекта, семантически предстает субъектом религиозной картины мира: человек обращается к Господу с мольбой, просьбой совершить действие по отношению к нему, решить судьбу, простить и проч.

В поэзии А.А. Ахматовой встречаются конструкции с лексемой «Господь» в форме творительного предикативного при именном сказуемом («Только сердцу прожить без обмана / Было Господом не дано» [Ахматова 1998: 157]), что также доказывает субъектную позицию в структуре религиозной картины мира.

В «Причитании», где поэтесса, по мнению православных исследователей, обращается к сюжету «Чуда новейшего...», датированному XVI в., использует церковнославянскую форму датива Гоподеви, характерную для первичных религиозных жанров, например Псалтири: «*Господеви поклонитесь / Во Святом Дворе Его...*» [Ахматова 1998: 387].

В общении А.А. Ахматова использует две формы – вокатива «Господи» и номинатива «Господь», при этом по частотности архаичная форма «Господи», характерная в том числе и для религиозного социолекта, превалирует. Независимо от формы А.А. Ахматова использует обращение к Господу в контекстах, реализующих молитвенные (1) и исповедальные (2) интенции, например:

(1) «Господи, прости!» [Ахматова 1998: 333];

(2) «Господи! я нерадивая, / Твоя скупая раба...» [Ахматова 1998: 108], «Я завет твой, Господи, исполнила / И на зов твой радостно ответила...» [Ахматова 1998: 176]; «Так я, Господь, простерта ниц...» [Ахматова 1998: 154]; «Господи! Ты видишь, я устала / Воскресать, и умирать, и жить...» [Ахматова 1998: 134].

В стихотворении «Бесшумно ходили по дому...» встречается двойной вокатив «Господи Боже», который реализует представление о Боге-Отце, о чем свидетельствует контекст предикативной синтагмы, ослож-

ненной данным обращением: «Господи Боже, / Прими раба Твоего» [Ахматова 1998: 203]. Словосочетание «раб Божий», согласно христианским представлениям, называет человека, верующего в Бога и признающего зависимость от него как от Творца и Промыслителя.

Экспликации осложненной семантики лексемы «Господь» способствуют контексты: представление о Боге в поэзии А. А. Ахматовой, как уже говорилось ранее, «околочеловеческие».

Дериваты лексемы «Господь», сохранившие религиозную семантику, в русском языке - «Господний», «Господень» и их грамматические варианты. В поэзии А.А. Ахматовой указанные адъективы не отличаются высокой частотностью, однако имеют высокую смысловую нагрузку.

Во-первых, адъективы входят в синтагмы с субстантивами лексикотематической группы «требование» - *воля* и *заповедь*. Обе синтагмы реализуют представление о Всевышнем, управляющем миром (довольно частотны данные синтагмы в текстах Священного Писания):

(1) отглагольный субстантив *заповедь* в русском языке имеет религиозный компонент, поскольку реализует значение «религиозно-нравственное предписание» [БТС: 338], в сочетании с атрибутивом «Господня» воплощает представление о предписаниях Божиих человеку [Ерофеева 2009: 54]. Вероятнее всего, в поэтическом тексте Ахматовой эксплицировано представление о совершении одной из заповедей Бога, прописанных в Библии, – разрушение горы ложной веры, ложных кумиров (Иез 6: 2,3): «Разрушена незримая гора, / Совершилась заповедь Господня» [Ахматова 1999, 2: 210];

(2) абстрактный субстантив *воля*, несмотря на то что в своей семантической структуре не имеет религиозного компонента, сочетаясь с атрибутивом «Господня», реализует представление об определенных требованиях (промыслении) Всевышнего по отношению к человеку. Лирическая героиня Ахматовой говорит о покорности только Господней воле, которую противопоставляет покорности мужу (стихотворение автобиографичное, посвящено второму мужу – В. К. Шилейко): «Тебе покорной? Ты сошел с ума! / Покорна я одной Господней воле» [Ахматова 1998: 365].

Обе синтагмы реализуют собственно религиозное представление о Боге-Отце.

Во-вторых, адъектив входит в синтагмы с субстантивами с пространственным значением. Например, словосочетание «...*Страна Господня*, / Прими к себе меня!» [Ахматова 1998: 300] буквально означает «страна, хранимая Господом», а словосочетание «*У Господнего крыльца*» [Ахматова 1998: 387] – «храм». Стоит предположить, что последовательность компонентов атрибутивных словосочетаний обусловлена исключительно особенностями метрики текстов.

В поэзии А.А. Ахматовой представления о Боге основаны на четком и точном знании христианских истин, на знании собственно религиозных текстов. Поэтесса не задается метафизическими вопросами бытия Бога, присутствия на земле или на небе и т. д.

Литература

Ахматова А.А. Собрание сочинений: в 6 т. / А.А. Ахматова; сост., подгот. текста, коммент. и статья Н.В. Королевой. - М.: Эллис Лак. - Т. 1. - 1998. - 968 с.; Т. 2. Кн. 1. - 1999. - 640 с.; Т. 2. Кн. 2. - 1999. - 528 с.

Ерофеева И.В. Притяжательные прилагательные сакральной семантики в летописном тексте / И.В. Ерофеева // Вестник ВятГГУ. - 2009. - № 3(2). - С. 49-57.

Ячина Надежда Петровна
Батюнина Екатерина Юрьевна
Ван Цзэ

Казанский (Приволжский) федеральный университет
УДК 801.8

Методы формирования межкультурной компетенции

*межкультурная коммуникация, лингвокультурологический подход,
цифровые технологии, диалоговое обучение*

Миграционные процессы, происходящие во всем мире, характерны и для Российской Федерации. Ежегодно из ближнего и дальнего зарубежья въезжает огромное количество людей в Россию. Это туристы, временные работники, студенты, желающие получить профессиональное образование. Поэтому вопрос межкультурной коммуникации приобретает важное значение. Часто в одной группе оказываются представители разных стран, обладающие специфическими особенностями национального характера и мышления [История 2023]. У иностранных студентов уже существуют сложившиеся представления о своем народе и культуре. Перед преподавателем русского языка стоит непростая задача: формирование межкультурной компетенции у студентов. Так что же такое «межкультурная компетенция»? В настоящее время ученые используют такие понятия: поликультурная компетенция, кросскультурная компетенция, межкультурная компетенция и другие. В основном все они обозначают примерно одно и то же: как способность и готовность выстраивать отношения с представителями других культур.

Становление межкультурной коммуникации как самостоятельного научного направления в зарубежной науке происходило еще в начале 1970-х гг. С 1970-х гг. язык рассматривается не только в терминах языка и речи, но и в понятиях общение, коммуникация [Акишина, Каган 2002: 4]. Коммуникативное описание языка привело к появлению таких методов, как групповое, натуральное, коммуникативное, суггестопедическое обучение речевому поведению. Вопросы отношения к другой культуре, ее ценностям, преодоления этнокультурного центризма были актуальными на протяжении нескольких десятков лет, с 1970 по 1980 гг. В своей работе «Достижимая глобальная перспектива» Р. Хенви исследовал различные стороны формирования межкультурной компетентности [Фролова 2002]. Д. Кемпбелл и его коллеги, исследуя этноцентризм, показали, что для человека свойственно считать то, что происходит в своей культуре, естественным и правильным, но совершенно безразлично происходящее в других культурах. Проблемы формирования коммуникативной культуры изучались Т.А. Ильиной, А.А. Леонтьевым, В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой, Т.Б. Курбацкой [Формирование 2019: 43].

Какие же методы формирования межкультурной компетенции применяются в зарубежных странах? Ведь там процессы миграции стали нормой. Для этого мы исследовали ряд источников: журналы, газеты, справочники. Так, например, Dan Landis, Richard W. Brislin [Landis 1983в] подготовили справочник «Проблемы теории дизайна» по межкультурному обучению, первый том которого представляет собой сборник из девяти эссе, посвященных центральной проблеме сегодняшнего сложного мира: «Как людям лучше всего жить и работать с людьми, принадлежащими к совершенно разным культурам?» Основное внимание в девяти эссе этой книги уделяется опыту длительной жизни и работы в других культурах. Книга также фокусируется на других типах межкультурного опыта, таких как отношения групп большинства и меньшинства, обучение и подготовка, а также интеграция.

Том II: «Проблемы методологии обучения» представляет собой серьезную попытку описать, критиковать и обобщить основные известные способы обеспечения межкультурного обучения. В сборнике эссе обсуждаются стрессы межкультурных встреч, а также способы их уменьшения [Landis 1983а].

В томе 3 представлена межкультурная компетенция в двуязычных программах подготовки учителей, а также исследуются навыки межкультурного общения, передаваемые тренерам/учителям. Часть II посвящена региональным исследованиям и охватывает Африку к югу от Сахары, исламские страны, такие как Иран, американцев в Австралии, Океании, Индии, Японии, Канаде и американских пенсионеров за рубежом. Включение этого раздела показывает типы контента, который может быть включен в подготовку программ обучения. Преподаватели и межкультурные работники, иностранные рабочие, дипломаты, иностранные студенты, иммигранты и даже временные работники, работающие и живущие в другой культуре, найдут этот том богатым источником информации [Landis 1983б].

Журнал IJIR занимается развитием знаний и понимания теории, исследований и практики в области межкультурных отношений, включая, помимо прочего, такие темы, как аккультурация и интеграция иммигрантов; межгрупповые отношения и межкультурное общение, которые имеют последствия для социального воздействия. Журнал публикует количественные и качественные эмпирические исследования и обзоры научной литературы. Публикуются как полные статьи, так и краткие отчеты, при этом приоритет отдается рукописям, которые объединяют теорию и исследования с приложениями в областях образования, здравоохранения, социального обеспечения, а также организационного и общественного развития. Журнал IJIR представляет собой междисциплинарный форум для ученых в области психологии, коммуникации, образования, менеджмента, социологии и смежных дисциплин [Журнал IJIR].

Руководство, подготовленное Rani Hajela Srivastava, показывает, как применять культурную компетентность среди различных групп населения, а затем обсуждаются вопросы работы с конкретными группами населения. Используя этот подход, вы выработаете набор моделей поведения, отношений и политик, которые помогут эффективно работать во многих ситуациях [Srivastava 2006; Srivastava 2022].

В настоящее время и за рубежом, и в современной России большое внимание уделяется формированию межкультурной компетенции. Так, в ФГОС третьего поколения лингвокультурологический подход в обучении русскому языку: приобщение к культурным традициям, реалиям страны, формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения – является приоритетным направлением. Проведенный нами анализ состава учащихся одного класса общеобразовательной школы показал, что только в одном 9 классе обучаются дети семи национальностей, представители четырех стран. В одной из групп университета также обучаются студенты восьми национальностей из 5 стран.

Воспитание уважительного отношения к *другому* – главная задача педагога или куратора. Для ее успешной реализации в межличностном общении необходимо учитывать чувствительности к особенностям разных культур, а особенно контролировать свое поведение. Важно понимать, что у каждой культуры свой язык, мышление, национальный характер, свое восприятие окружающего мира, времени, пространства, религии, но все мы жители одной планеты Земля.

Давайте рассмотрим структуру межкультурной компетентности. Она представляет собой сложную, иерархическую структуру конкретных компетентностей, которые обеспечивают эффективное удовлетворение потребностей личности и являются результатом суммы умений: ориентация в социальных ситуациях, определение личностных характеристик и эмоционального состояния других людей, выбор адекватных способов общения. О.А. Леонтович в структуре межкультурной компетентности выделяет три составляющие: языковую, коммуникативную и культурную.

Компетентность рассматривается нами как обладание компетенцией, знаниями, позволяющими ориентироваться в быстро изменяющихся социальных условиях.

Каждым преподавателем в Казанском федеральном университете ведется поиск новых технологий, форм и методов формирования межкультурной компетенции на уроках русского языка. На первом этапе изучается контингент участников образовательного процесса, выявляется уровень владения русским языком – диагностика. На втором этапе осуществляется обучение фонетике, лексике, необходимой для общения в разных жизненных ситуациях. В основном упор делается на учебник и тексты, в которых дается небольшая информация о стране пребывания, людях и культуре.

Какие же технологии по формированию межкультурной компетенции являются приоритетными? Во-первых, это применение цифровых

технологий в обучении русскому языку, которые позволяют развивать интерес к истории страны изучаемого языка. Виртуальные экскурсии в художественные музеи мира, театры помогают лучше понять изучаемый материал. Подготовка презентаций, выполнение проектов, видеороликов, участие студентов в конференциях различного уровня – все это развивает культуру общения и интеллект. По мнению А.А. Леонтьева, «...чужая культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности: учебной, практической или любой другой... происходит осознание усваиваемых фрагментов чужой культуры» [Формирование 2019: 44].

Диалоговое обучение на занятиях - еще один важный метод формирования межкультурной компетенции.

Таким образом, методы формирования межкультурной компетенции обновляются: на смену одним приходят другие. Цифровизация всех сфер деятельности, международная миграция, интеграция - все эти процессы влияют на появление новых методов формирования межкультурной компетенции.

Литература

Акишина А.А. Учимся учить / А.А. Акишина, О.Е. Каган. - М.: Рус. яз. Курсы, 2002. - С. 4-6.

История и причины возникновения МКК // Studfiles - файловый архив студентов. - URL: <https://studfile.net/preview/9319464/> (дата обращения: 18.10.2023).

Формирование кросскультурной компетентности в условиях сложного общества / Т.Б. Курбацкая, Н.П. Ячина, С.Г. Добротворская, В.С. Минкин // Казанская наука. - 2019. - № 6. - С. 43-46.

Фролова О.А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Фролова. - М., 2002. - 22 с.

Landis D. Handbook of Intercultural Training. Issues in Training Methodology / D. Landis, R.W. Brislin. - 1st Edition. - January 1, 1983a.

Landis D. Handbook of Intercultural Training. Area Studies in Intercultural Training / D. Landis, R.W. Brislin. - 1st Edition. - January 1, 1983б.

Landis D. Handbook of Intercultural Training. Issues in Theory and Design / D. Landis, R.W. Brislin. - 1st Edition - January 1, 1983в.

Srivastava R.H. He Healthcare Professional's Guide to Clinical Cultural Competence / R.H. Srivastava. -1st Edition. - October 17, 2006.

Srivastava R.H. The Health Care Professional's Guide to Cultural Competence / R.H. Srivastava. - 2nd Edition. - May 10, 2022.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	3
Абдрафикова А.Р., Пименова Т.С., Ярмакеев И.Э. Педагогическая технология ReshaKucha в подготовке специалистов в области иностранных языков.....	3
Алимов Ф.Ш., Фахрутдинова Р.А. Содержательный компонент формирования письменной речи студентов нефилологических факультетов в процессе обучения иностранному языку.....	7
Аннаева С.К. Фонетические изменения в тюркских языках.....	11
Асилова Г.А. Применение культурологических аутентичных материалов в обучении узбекскому языку.....	14
Бахтиева А.И. Методологический потенциал медиаплатформы YouTube в обучении иноязычному общению.....	17
Билалова О.А. Использование онлайн-инструментов для формирования англоязычной коммуникативной компетенции в среднем звене.....	20
Богачевский В.М., Куприна Т.В. Изучение грамматики английского языка на основе приложения «Learn English Grammar»..	22
Бокарева С.В. Искусственный интеллект или учитель? Будущее профессии преподавателя иностранных языков.....	26
Булычова М.А. Особенности разработки методического пособия для студентов 2 курса геолого-геофизического факультета при обучении ИЯ.....	29
Валиева З.В. Значение игровых методов в обучении английскому языку.....	32
Ван Шусянь. Методические рекомендации формирования лексикографической компетентности иностранных студентов.....	35
Волобуева Ю.В. TED talk как средство развития профессиональных компетенций студентов вузов.....	39
Воробьева Е.Е., Сайда С.В., Кладиева О.А. Анализ предпочтений студентов при выполнении тестовых заданий с использованием онлайн-платформы Moodle при изучении английского языка как иностранного.....	41
Габитов А.И., Габитова Л.Х. Компетентностный подход в обучении английскому языку: зарубежный опыт.....	45
Газизова Л.Г. Отечественные онлайн-сервисы для создания интерактивных заданий по иностранному языку.....	49
Гарифуллин А.Ф., Халиуллина С.А. Развитие фонетических навыков студентов языковых факультетов на занятии по английскому языку с помощью ИКТ.....	53
Гич О.Н. Особенности структуры организации англоязычного и русскоязычного лингводидактического научного дискурса.....	57

Гундогдыева Г.А. Сопоставительный анализ туркменских, персидских и русских фразеологизмов (на примере фразеологизмов с компонентом «вода»)	60
Гусейнова Л.А. Определение учебной цели и планирование урока	64
Дайнеко В.А. Теоретико-методологические основы обучения чтению студентов-бакалавров неязыковых специальностей на основе инфографики	68
Демин Е.Р. Вариативность методов обучения математиков английскому языку	71
Дуань Хуафан. Специфика восприятия творчества А.С. Пушкина китайскими студентами	74
Емельянова Я.Б. Некоторые аспекты работы с синонимами в контексте иноязычной подготовки переводчиков	77
Иванова Е.А., Власова М.Е. Особенности обучения английскому языку учащихся младшего школьного возраста в системе дополнительного образования	80
Иванова Л.С., Шостак Е.В. Формирование фонетического навыка в испанском языке у студентов-лингвистов посредством технологии искусственного интеллекта	84
Кожевникова Т.В. Онлайн-обучение осмысленному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе	88
Компанеева Л.Г., Гуляева Е.В., Гавриш А.Д. Цифровая дидактика заочного обучения иностранному языку в неязыковом вузе	91
Кошелева И.Н. Когнитивная гибкость как фактор развития критического мышления на занятиях по английскому языку в вузе	95
Кулиева Л.Р. Современные методы обучения смысловому чтению на английском языке	99
Кулькова М.А., Нуриева А.Р. Особенности развития лексической компетенции с помощью технологии геймификации на среднем этапе обучения английскому языку в школе	103
Кусмарцева Ю.А., Буйненко Ю.А. Обучение чтению как информационному процессу в 9-11 классах общеобразовательной школы (на примере французского языка)	107
Ланина Т.Н., Колобаева Е.А. Методики обучения английскому языку через поэзию в неязыковом вузе	111
Ленская Н.В. Ключевые аспекты преподавания правовой лингвистики в контексте обучения юристов профессиональному юридическому английскому языку	115
Лыкина Е.А. К вопросу об обучении иностранным языкам студентов с ограниченными возможностями здоровья в эпоху цифровизации	119

Лю Юнься, Сунь Мэнмэн, Пэн Лин. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку китайских филологов: на примере художественного фильма «Большая перемена».....	123
Мардоян А.Л. Роль перевода в процессе обучения иностранному языку.....	127
Матюкова Н.Н. Лингафонный кабинет на уроках иностранного языка как инструмент повышения успеваемости у обучающихся.....	131
Мещерякова С.Н. Из опыта обучения студентов геолого-геофизического факультета Новосибирского государственного университета английскому языку.....	135
Минина О.Г. Обучение английскому языку студентов-медиков (направление подготовки 31.05.01 «Лечебное дело») с использованием методики FCE.....	139
Мосеев А.Ю. Методические основы обучения устному иноязычному общению на материале СМИ.....	143
Мулькаманова Д.А. Влияние произведений Мурады на литературу тюркских народов.....	146
Мухамадьярова А.Ф. Использование технологий геймификации на занятиях по иностранному языку.....	149
Мыльникова В.А. Обучение лексике в средней школе с использованием ИКТ.....	152
Некипелова П.И. Особенности формирования креативного мышления младших школьников на уроках английского языка.....	155
Овчинникова О.В., Мыльцева М.В. Использование цифровых технологий и искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков.....	159
Остроумова О.Ф. Использование рекламных текстов в обучении французскому языку.....	162
Полюдова Е.Н., Галанина М.М. Концептуальные метафоры как средства повышения эффективности обучения профессиональному английскому языку студентов технических специальностей.....	165
Пузыркина С.Н. Перспективы развития методического наследия в преподавании английского языка.....	169
Пушкина А.В., Кривошлыкова Л.В. Обучение переводу с применением технологии case-study.....	172
Садриева А.И. Использование подкастов на уроках иностранного языка с учащимися среднего звена при обучении аудированию.....	175
Садыкова Г.В., Каюмова А.Р. Совершенствование цифровых компетенций педагогов дошкольного образования.....	179
Сайда С.В., Кладиева О.А., Воробьева Е.Е. Собственный дизайн материалов: опыт и перспективы в интеграции микрообучения при использовании онлайн-платформ.....	182

Сатковская О.Н. Мотивирующая функция игры на занятиях по иностранному языку.....	186
Семина К.Е. Снижение учебной мотивации учащихся старшего звена и способы ее поддержания на уроках английского языка.....	190
Скворцова Н.С. Цифровые инструменты актуализации учебных материалов по грамматике иностранного языка на базе КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ.....	193
Султан Д.С., Агеева Ю.В. Роль когнитивной лингвистики в обучении русскому языку как неродному.....	197
Тарасов Д.С. Аудирование в процессе обучения политическому переводу с английского языка студентов-переводчиков.....	200
Толмачева И.А. НЛП в процессе обучения иностранному языку.....	204
Тройникова Е.В. Мобильные обучающие приложения в иноязычном образовании.....	207
Усикова О.М. Образовательный комикс как средство обучения иностранным языкам с учетом особенностей клипового мышления обучающихся.....	211
Хакимуллина Д.Ф., Демираг Д.Н. Особенности использования цифровых образовательных ресурсов при обучении английскому языку.....	215
Хань Фан. Анализ типичных ошибок студентов в употреблении глаголов состояния.....	219
Хорошилова С.П. Цифровые сервисы как инструмент активизации учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов.....	221
Шелестова О.В. Развитие критического мышления студентов языкового факультета при обучении академическому английскому языку.....	225
Шихзаманова Т.Н. Опыт реализации технологии CLIL.....	228
Яременко В.И. О некоторых методических проблемах и путях их преодоления в преподавании иностранного языка в группах магистрантов технических вузов.....	231
Begaliyeva R.P. Teaching English speech etiquette through interactive games.....	235
Bogovarova D.S. Examining Effective Methods of Increasing Students' Motivation for Learning English as a Foreign Language.....	239
Burmistrov I.D. The role of academic discourse in teaching academic writing in a foreign language.....	243
Butorina N.F. Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language.....	246
Geldimyradova G.B. Fostering Student Motivation and Engagement.....	249

Gurbanova M.A. Effective Classroom Activities in ELT.....	252
Khismatullina A.T. Modern technologies of personality-oriented teaching in the English language classroom.....	255
Maksadova M.M. Using poems of Magtymguly Pyragy in teaching stylistic devices.....	258
Molchanova M.V., Davydkina P.O. Multimedia in E-learning materials design: cognition implications, rationale, perspectives in Russia	262
Mustakov R.M. Translations of the World Literature Works - Bridges of Friendship	266
Olesova L., Pimenova T.S., Yemelyanova Z.V., Alekseeva N.N., Sannikova S.V. Using learning analytics in Quizizz and Google Classroom	270
Rakhimova A.E., Shemshurenko O.V., Safin I.Kh. Possibilities of using digital educational resources when teaching foreign languages in modern universities.....	273
Shafigullina S.S. The use of interactive websites as an effective way of improving communicative skills (for students of linguistics).....	276
Sharma G., Tyagi P. The modern methods of teaching foreign languages	278
Sidorenko A.S., Timofeyeva O.M. Effective strategies of teaching academic writing to EFL students.....	282
Sokolova A.Yu. Multitasking and multipurpose educational process: student scientific society	284
Suvorova Ya.I., Ebel N.V. Maximising vocabulary learning: the impact of Quizlet and electronic flashcards in language education.....	287
Yakushkina P.I., Kabanova P.I. The significance of English language proficiency in logistics education.....	290
Zhang Xinyuan. Linguodidactics from a post-method perspective РУССКИЙ ЯЗЫК И МЕТОДИКА ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ	294 297
Абу Гриеканах Алиа Салим Эслаим. Формы обращения к женщинам в Иордании	297
Аминова А.А., Давлатова М.М. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении китайских магистрантов языку специальности.....	300
Бурченкова А.А. Лингвистическая пропедевтика профессиональной деятельности иностранных студентов-медиков на примере изучения темы «Как вы себя чувствуете?»: из опыта работы	303
Ван Нин. Лингвострановедческий потенциал текстов для чтения при обучении русскому языку как иностранному.....	307
Ван Сяян. Применение когнитивного подхода обучения на занятиях по русскому языку как иностранному.....	311

Василевская А.С. Расширение интеллектуального поля учебных задач на уроках русского языка.....	314
Весманова Е.В. Возможности межъязыковых лексических параллелей при обучении лексике на занятиях по русскому языку как иностранному.....	317
Габдреева Н.В. Феноменология лингвистической девиации (опыт обучения РКИ).....	321
Галицына Д.И. Подходы и принципы обучения эстетической функции языка в школе.....	325
Галкина А.Г. Русские пословицы: роль семантического субъекта в неопределенно-личных конструкциях.....	328
Ганопольская Е.В. В ногу со временем (новая форма старых заданий как средство интенсификации процесса обучения).....	331
Головатова К.В., Иванова В.В. О работе с современными песнями на дополнительных занятиях по русскому языку как иностранному.....	335
Димитриева О.А. Прилагательное «сладкий» и его дериваты в прозе И.А. Бунина.....	339
Дунаенко Е.В. Подготовка к ЕГЭ: решение вопроса на определение языковых особенностей авторского текста.....	343
Закиров Р.Д. Обучение иноязычной лексике на занятиях РКИ..	346
Зензеря И.В. Применение геймификации на уроках русского языка.....	349
Иванова В.В., Хуан Ли. Потенциал антонимов для расширения русского словарного запаса у иностранных студентов.....	352
Калашникова О.В., Троцюк С.Н. Цифровизация учебного процесса в преподавании русского языка как иностранного.....	354
Каравашкина М.В. Знания по истории родного языка и историческое просвещение студентов нефилологических специальностей.....	357
Карамышева С.Н. Мультимедийный комплекс по учебной дисциплине «Русский язык и деловая коммуникация».....	361
Кенесхан Г. Развитие навыков выдвижения гипотез, аргументов и контраргументов у учащихся на уроке русского языка и литературы.....	365
Киселева Л.А. Теоретические и прикладные аспекты исследования эмотивного фонда русского языка.....	369
Коренева А.В. Типы уроков речевого этикета и их структура...	373
Короткова О.Н. Обучение этикетным нормам в курсе РКИ.....	376
Крайнова А.С., Рекаева К.В. К вопросу об изучении лексических и фразеологических единиц русской разговорной речи иностранными обучающимися старших курсов медицинских специальностей.....	380

Кулькова М.А., Чжоу Цзяннань. Развитие лексической компетенции китайских студентов с помощью корпусных технологий на занятиях по РКИ (на примере гастрономической лексики).....	384
Лаврова О.В. Проблема диагностики навыков смыслового чтения у детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды	386
Ланге Н.В. Обучение иностранных студентов-медиков записи в медицинскую карту адреса пациента.....	390
Латухина А.Л., Маринина Ю.А. Тексты современной детской литературы как объект изучения на занятиях РКИ: проблема социокультурной адаптации.....	394
Латышева А.В. Лингводидактический потенциал интервью при обучении аудированию на занятиях РКИ на продвинутом этапе..	398
Леонтьева Л.Н. Проблема зеркального письма у арабоязычных студентов-медиков при изучении русской медицинской лексики.....	402
Лю Сянюй. Роль лингвокультурологических текстов в формировании навыков устной коммуникации на русском языке....	406
Михеева С.Л. Прилагательные с суффиксами субъективной оценки: аспекты семантики и функционирования.....	410
Морозов Н.В. Постановка произношения звука [т'] у обучающихся-инофонов с помощью музыкальных композиций в стиле джаз.....	414
Мохамед Ноха Ахмед. Русский язык в многоэтничном Египте...	418
Немыка А.А. Учебный научный текст в практике преподавания русского языка как иностранного.....	421
Поселенова А.В. Эвристическая беседа на уроках русского языка как один из методов развития словарного запаса обучающихся.....	424
Рузметова З.Н., Артыкова Г.Ш., Палванова О.И. К вопросу о методике работы со словарем сочетаемости русского языка в студенческой аудитории.....	428
Сабирова А.И., Ерофеева И.В., Низамбиева И.И. Тенденция эмоциональности и экспрессивности в современной поэзии рубежа XX-XXI веков: анализ словообразовательного уровня языка.....	431
Садченко В.Т. Сложные глагольные дериваты в русских говорах Приамурья.....	435
Салахова А.Р., Языкова А.Ю. Художественный и трансмедийный тексты в практике преподавания РКИ.....	438
Самуненкова (Варченко) В.В. Использование аутентичных текстов по государственному и муниципальному управлению на занятиях по РКИ.....	441
Семянкова О.И. Проект «Ваш контроль» как реализация жанровых новаций в официально-деловом стиле.....	446

Советникова А.И. Знакомство иностранных учащихся с грамматическими особенностями номинаций по виду деятельности в русском языке (уровень владения языком А2).....	450
Сян Янань. Прагматические маркеры-аппроксиматоры в тестах по русскому языку как иностранному (уровни В2, С1 и С2)...	453
Туктарова Г.М., Ба Яньфан. Реализация лингвокультурологической функции курса домашнего чтения как дополнительного к основному курсу при обучении РКИ.....	457
Фазлиева М.А., Кулаева Г.М. Технология визуализации учебной информации на уроках русского языка.....	460
Фан Хайсюй. Классификация глаголов восприятия в «Словаре русских говоров Приамурья».....	463
Халимаймайти Нуерксиати. Ошибки, вызванные конвергенцией: лингвистические проблемы китайцев, изучающих русский язык.....	466
Хао Лисяо. Способы семантизации лексики в сфере дизайна при изучении русского языка.....	470
Хэ Юань. Об одном источнике изучения иноязычной лексики...	472
Чжан Бинь. Особенности функционирования прилагательных в учебно-научных текстах нефтегазового профиля.....	475
Чжан Юаньцзэ, Корнеева Т.А. Военная лексика в стихотворениях М.Ю. Лермонтова.....	477
Чжао Чуньлин, Корнеева Т.А. Словообразовательное гнездо с вершиной космос в русском языке.....	479
Чэн Ижань. Прилагательные с пространственным значением в русском песенном жанре.....	482
Шпакова М.А. Психологический аспект изучения РКИ на основе цифрового образовательного ресурса.....	486
Якимов П.А. Лексема «Господь» и ее дериваты в поэзии А. Ахматовой.....	489
Ячина Н.П., Батюнина Е.Ю., Ван Цзэ. Методы формирования межкультурной компетенции.....	493

Для заметок

Научное издание

**СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА:
КЛЮЧ К ДИАЛОГУ**

**Труды и материалы
IV Казанского международного лингвистического саммита**

Казань, 13–15 декабря 2023 г.

Том 2

Подписано в печать 08.08.2024.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Arial».

Усл. печ. л. 29,4. Уч.-изд. л. 27,9. Тираж 100 экз. Заказ 19/8

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)