

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. А.Н. КОСЫГИНА (ТЕХНОЛОГИИ. ДИЗАЙН. ИСКУССТВО)»
(ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина»)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ:
ПЕДАГОГИКА, ЛИНГВИСТИКА,
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Сборник материалов
Межвузовской научно-практической конференции

ЧАСТЬ 1

Методологические и дидактические аспекты
профессионально-ориентированного преподавания
иностранного языка

Москва - 2022

УДК 81:378.147
ББК 81
И 683

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ: АКАДЕМИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА. Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции/ Под ред. Е.В. Николаевой. – В 3-х ч. – Ч. 1. Методологические и дидактические аспекты профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка. – М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2022. – 183 с.

Настоящий сборник содержит статьи и тезисы докладов, представленные на Межвузовской научно-практической конференции «Иностранный язык в профессиональной сфере: педагогика, лингвистика, межкультурная коммуникация» (18-20 октября 2021 г., РГУ им. А.Н. Косыгина). Проблематика докладов охватывает вопросы, связанные с инновационными технологиями обучения иностранным языкам в современной информационно-образовательной среде, лингвистические и социокультурные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, а также проблемы межкультурного взаимодействия в языке, в социуме и в профессиональной деятельности.

Редакционная коллегия

к. культурологии, доцент Николаева Е.В.; к.ф.н., доцент Башмакова И.С.; к.ф.н., доцент Савицкая Т.П.; ст. преп. Юрина Т.Н.; ст. преп. Казарян О.В.

Рецензенты

д. филол. н, проф. Щипицина Л.Ю. (САФУ им. М.В. Ломоносова);
канд. филол. наук, доц. Амурская О.Ю. (ИФМК КФУ);
к. культурологии, доц. Николаева Е.В. (РГУ им. А.Н. Косыгина);
к. филол. н., доц. Башмакова И.С. (РГУ им. А.Н. Косыгина);
к. филол. н., доц. Савицкая Т.П. (РГУ им. А.Н. Косыгина)

ISBN 978-5-00181-248-7

© ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2022
© Коллектив авторов, 2022
© Обложка. Дизайн. Николаева Н.А., 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Байкова И.А. <i>Аутентичная англоязычная песня как средство обучения аудированию в неязыковом вузе</i>	5
Бакулев Г.П., Григорьева Н.Г. <i>Новые типы заданий по переводу в эпоху искусственного интеллекта</i>	12
Борычева Е.В. <i>Организация и проведение практического занятия по дисциплине «Иностранный язык» с элементами эвристической ролевой игры</i>	18
Бурменская Д.Б. <i>Принцип индивидуализации в обучении английскому языку студентов высших учебных заведений</i>	25
Валяева Н.Ю. <i>Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Международные отношения»</i>	33
Ванчугова О.Д., Фролова Т.П. <i>К вопросу о формировании личности будущего инженера средствами иностранного языка</i>	39
Велишаева Э.С. <i>Аутентичные фильмы на уроке русского языка как средство совершенствования социолингвистической компетенции студентов узбекоязычной аудитории</i>	43
Вишневская Н.А. <i>Лингвистические проблемы при обучении иностранному языку в неязыковом вузе</i>	49
Джумаева Н.И. <i>Методика обучения русскому языку студентов в Международной исламской академии Узбекистана</i>	54
Дубровина И.А. <i>Особенности обучению фонетике английского языка в разных возрастных группах: мнемотехника, лингвострановедение, методы прикладной педагогики</i>	60
Игнатенко И.И. <i>Инновационные подходы к обучению студентов</i>	69
Казакова С.А., Уютова Е.В. <i>Анализ тенденций интеграции традиционного и онлайн-обучения в современном вузовском образовании</i>	75
Каплина Г.Н. <i>Профессиональная лингводидактика как инновационная концепция профессионально ориентированного обучения иностранному языку</i>	84
Кирсанова М.А. <i>Гибридное обучение на занятиях по иностранному языку в вузе: основные трудности и пути их преодоления</i>	90
Кулагина Т.И. <i>Развитие учебных умений студентов посредством реализации лексического подхода</i>	96
Курбанова А.И., Муртазина Д.А. <i>Роль метафор в обучении переводу</i>	101
Литвинов С.В., Комова Е.В. <i>Обучение профессиональному иностранному языку студентов вузов физической культуры</i>	106
Локтина К.С., Шелховская М.Р. <i>Формирование мотивации на</i>	

<i>уроках иностранного языка.....</i>	111
Малышева М.В. <i>Возможности блогинга при обучении школьников английскому языку.....</i>	117
Микута Е.И. <i>Особенности организации работы с методом кейсов на уроках английского языка.....</i>	121
Михина О.В., Потрикеева Е.С. <i>Поликультурная образовательная среда как фактор развития общекультурной компетенции бакалавров - будущих учителей иностранного языка.....</i>	125
Пинегина И.Н. <i>Использование корпусных технологий в процессе обучения иностранным языкам.....</i>	134
Ризина Т.В. <i>Изобразительное искусство как способ мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе.....</i>	140
Рузанова В.М. <i>Использование коммуникативных стратегий в изучении иностранного языка студентами неязыкового вуза.....</i>	147
Рябова А.Р. <i>Использование песенного материала в процессе формирования межкультурной компетентности студентов.....</i>	150
Савицкая Т.П. <i>Сравнительно-сопоставительный анализ устойчивых словосочетаний как способ формирования социолингвистической компетенции студентов.....</i>	155
Фролова Т.П. <i>Коммуникативная направленность применения речевой разминки в курсе «Деловой иностранный язык»</i>	163
Черкасова А.В. <i>Особенности работы над статьей по профессиональной тематике в курсе английского языка для студентов экономического вуза.....</i>	168
Щипицина Л.Ю., Новожилова Е.С. <i>Критерии оценки визуальной грамотности студентов вуза на занятиях по иностранному языку.....</i>	172

АУТЕНТИЧНАЯ АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Байкова И.А.

Академия гражданской защиты Министерства РФ
по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям
и ликвидации последствий стихийных бедствий
Химки, Россия

В статье описывается опыт использования аутентичных англоязычных песен в качестве дополнительного средства обучения аудированию в неязыковом вузе. Приводятся принципы отбора песен, комплекс упражнений для развития навыков аудирования и результаты опроса обучающихся. В качестве примера представлен фрагмент занятия по теме «Моя военная служба», разработанный на основе аутентичной песни военной тематики.

Ключевые слова: аутентичная песня, иностранный язык, английский язык, аудирование, средство обучения, неязыковой вуз

AUTHENTIC ENGLISH SONG AS A RESOURCE FOR DEVELOPING LISTENING SKILLS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Baykova I.A.

The Civil Defence Academy of EMERCOM of Russia

The article describes the experience of using authentic English songs as an additional teaching resource for developing listening skills in a non-linguistic university. The principles of song selection, activities for developing listening skills and the results of a student survey are given. A fragment of a lesson on the topic "My military service" based on an authentic military song is presented as an example.

Key words: authentic song, foreign language, English language, listening skills, teaching resource, non-linguistic university.

В настоящее время обучение иностранному языку характеризуется коммуникативной направленностью и ставит основной целью формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. При этом эффективное общение на иностранном языке подразумевает не только умение говорить, но и умение понимать иноязычную речь на слух, поскольку значительную часть времени занимает восприятие и переработка

информации, исходящей от собеседника: «Умение говорить на иностранном языке во многом зависит от умения слушать, слышать и имитировать» [5, с. 362].

Однако, анализ педагогического опыта свидетельствует о том, что слуховое восприятие и память хуже развиты у большинства обучающихся, чем зрительное восприятие и память, поэтому выполнение заданий на аудирование вызывает наибольшие трудности. Согласно результатам анкетирования, проведённого среди курсантов младших курсов Академии гражданской защиты МЧС России, 83% респондентов испытывают значительные трудности при восприятии иноязычной речи на слух, что обуславливает необходимость уделять больше внимания данному виду речевой деятельности в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, в том числе искать дополнительные средства для развития навыков аудирования.

С учётом потребности «в расширении арсенала средств обучения иностранному языку в неязыковом вузе за счёт интеграции в учебный процесс широкого круга аутентичных источников» [3, с. 1], а также направленности современной методики на подключение эмоциональной сферы для повышения эффективности обучения иностранному языку, представляется резонным использовать в качестве дополнительного ресурса для развития навыков аудирования аутентичную песню как одно из наиболее актуальных и привлекательных средств воздействия на чувства и эмоции, одновременно открывающее «нестандартный доступ к получению аутентичной языковой и социокультурной информации» [3, с. 1].

Песня типична для естественного общения, тесно связана с жизнью человека и рассказывает о её различных аспектах. Она использует простой разговорный язык, обладает рифмой и ритмом, что обеспечивает относительную доступность для понимания и запоминания. Песня не имеет временных, пространственных и национальных ограничений для слушателей и несёт частицу культуры страны-создателя. «Текст песни в совокупности с музыкальным сопровождением представляет собой ценный в методическом отношении культурно-лингвистический феномен, который предоставляет широкие возможности для работы с ним» [4, с.68-69].

Чтобы использовать песенный материал для дидактических целей, необходимо определить основные критерии его отбора. Прежде всего, тематика песни должна соответствовать учебной программе и изучаемой теме. Также песня должна обладать языковой ценностью – содержать релевантные лексические единицы и/или грамматические конструкции. Большой интерес представляют умеренные по темпу ритмичные, не слишком длинные композиции с выразительной мелодией и припевом. Произношение исполнителя должно быть чётким, приближенным к стандартному варианту, отражающему современное состояние английского языка. Песня должна быть информативна – затрагивать вопросы и проблемы для орга-

низации последующих речевых заданий. Текст песни должен соответствовать возрастной категории обучающихся, их интересам и уровню знания языка.

Работа с песней с целью развития навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух, следуя классической методике обучения аудированию, осуществляется с соблюдением трёх основных этапов: до прослушивания (pre-listening), во время прослушивания (while-listening) и после прослушивания (post-listening).

Традиционно, на первом этапе необходимо подготовить обучающихся к прослушиванию песни посредством снятия языковых трудностей (лексических и грамматических), которые могут помешать восприятию и пониманию текста, или задавая мотивационную установку на последующую работу - вводная беседа, связанная с содержанием песни или её исполнителем, описание иллюстрации к песне, прогнозирование содержания песни по её названию и т.п.

Второй этап направлен непосредственно на восприятие информации на слух. Во время прослушивания выполняются задания на заполнение пропусков в тексте песни, соотнесение прослушанной песни с предлагаемыми иллюстрациями/высказанными предположениями о содержании песни/названием песни, прослушивание песни с опорой на ключевые слова/иллюстрации и их распределение в соответствующей содержанию песни последовательности, отбор информации из списка в соответствии с прослушанным, определение верных/неверных утверждений, подбор подходящих заголовков к куплетам песни, заполнение таблиц данными из песни и т.п.

Заключительный этап предполагает контроль понимания прослушанного, творческую переработку воспринятой информации, использование полученных сведений в других видах речевой деятельности. После прослушивания песни можно ответить на вопросы по её содержанию, обсудить затронутые в песне проблемы, пересказать текст песни индивидуально или совместно по цепочке, разыграть сцену или диалог по содержанию песни, перевести текст песни, исполнить её, видоизменить текст песни в соответствии с заданной установкой, написать отзыв о прослушанной песне и т.п.

Приведём пример использования самой популярной в среде военнослужащих англоязычной песни – “In the Army now” (Status Quo) – в качестве средства развития навыков аудирования у курсантов Академии гражданской защиты МЧС России в рамках темы «Моя военная служба».

К тексту песни был разработан ряд заданий и упражнений, а также подобраны дополнительные материалы, которые представляются в аудитории с помощью презентации Power Point, что обеспечивает наглядность, интерактивность, высокую организацию и интенсификацию учебной деятельности.

До прослушивания песни (pre-listening stage) проводим работу над тематической лексикой, предлагая курсантам подобрать из списка русские эквиваленты к следующим английским словам: Uncle Sam, draftman, grenades, missiles, survive, orders, shoot, trigger, draftee, и предположить к какой профессии могут иметь отношение данные лексические единицы. Затем с помощью метода мозгового штурма курсанты составляют список обязанностей солдат при несении военной службы, который будет использован на этапе прослушивания.

Во время первого прослушивания (while-listening stage) необходимо отметить в вышеозначенном списке все виды деятельности, которые упоминаются в песне. Перед вторым прослушиванием курсантам предлагается набор пронумерованных иллюстраций по содержанию песни, каждую из которых нужно описать по плану: кто изображен и что происходит. При повторном прослушивании следует расположить иллюстрации в правильном порядке в соответствии с содержанием песни. Во время третьего прослушивания курсанты вставляют пропущенные слова в текст песни. При желании, после проверки можно её исполнить под фонограмму с целью совершенствования произносительных навыков.

На следующем этапе (post-listening stage) преподаватель озвучивает небольшую историческую справку о песне: кем и когда она была написана и исполнена, какую имеет смысловую нагрузку. После этого следует индивидуальная или парная работа с текстом песни с целью найти три строки, подтверждающие её антивоенный характер (“Nobody knows that you left for good”, “But once you get there no one gives a damn”, “The fingers on the trigger but it don’t seem right”). Далее курсанты делают устный перевод текста песни и для сравнения знакомятся с одним из поэтических вариантов, размещённых на сайте <https://www.amalgama-lab.com>.

Если позволяет время, можно ознакомиться с клипом на обновлённую версию песни, созданную в 2010 году, с заданием: «Посмотрите видео и скажите, как изменился посыл песни?» При повторной демонстрации клипа курсантам предлагается следить по первоначальному тексту песни и отметить, сколько строк изменилось и каким образом, что превратило антивоенное произведение в военно-патриотическое.

В конце занятия для закрепления материала и снятия напряжения представляет интерес следующее творческое задание: исполнить первый куплет песни в другом музыкальном стиле (сольно, в парах или малых группах – на выбор исполнителей): рэп, опера, канкан, блюз, пионерская песня, частушка, цыганский романс и т.п. Это задание, воспринимаемое курсантами как развлечение, обеспечивает дополнительную наработку произносительных навыков, а также способствует формированию положительной мотивации к обучению.

В качестве задания на самоподготовку можно предложить изменить текст песни, чтобы описать работу спасателя или жизнь курсанта, исполь-

зую в припеве одну из двух фраз: «You're in the CDA (Академия гражданской защиты)» или «You're in the EMERCOM (Министерство по чрезвычайным ситуациям)». Для примера демонстрируем вариант на профессию учителя:

*Occupation with the children, man.
Institutes do the best they can.
You're in the school now.
Oh-oo-oh, you're in the school...now.
Now you remember what director pressed
Nothing to do all day, just give them tests
You're in the school now.
Oh-oo-oh, you're in the school...now.
Papers flying over your head,
Chairs flying over your head.
If you want to survive, be tolerant...
You're in the school now.
Oh-oo-oh, you're in the school...now.
Nerves exhausted and forgotten speech
But your duty calls "stand up and teach!"
You're in the school now.
Oh-oo-oh, you're in the school...now.*

Следует отметить, что курсанты с воодушевлением отнеслись к заданию, а результат превзошёл ожидания: абсолютно все приняли участие в работе над своей песней и представили не только тексты, но и исполнили свои произведения в аудитории. При этом некоторые предпочли объединиться в творческие дуэты, другие работали индивидуально. Песни были созданы как с юмористическим подтекстом, описывающие тяготы и лишения повседневной жизни курсантов, так и совершенно серьёзные, в некоторой степени философские, воспевающие важность работы спасателя, описывающие сложные условия профессиональной деятельности, а также транслирующие слова благодарности родному вузу за вклад в своё профессиональное становление.

Приведём несколько отрывков из написанных курсантами песен в авторской редакции.

*1) "You're in the EMERCOM"
A trip to fire instead of weekend
Mother Nature tries you again.
You're in the EMERCOM.
Oh, oh, you're in the EMERCOM.
Now you remember what the colonel said
'Do what you want but victims must be saved'
You're in the EMERCOM.
Oh, oh, you're in the EMERCOM.*

*You are the hero on the whole planet.
Nobody knows that health is getting bad.
You're in the EMERCOM.
Oh, oh, you're in the EMERCOM.
You've got your orders to extinguish on sight,
Your hands on firehose and it DOES seem right.
You're in the EMERCOM.
Oh, oh, you're in the EMERCOM.*

2) "In the Academy"

*Now you remember what your father said:
You have to enter to become a real man*

*In the Academy,
Oh, oh, in the Academy.
I'll do my best to protect my land
Nobody knows what will be ahead*

*In the Academy,
Oh, oh, in the Academy.
Smiling faces when I graduate
Everyone's proud to shake my hand.*

*Thank you, Academy,
Oh, oh, thank you, Academy.*

3) "You're in the CDA"

*Real challenge in a study land
Now you have to do the best you can.*

*You're in the CDA,
Oh, oh, you're in the CDA.*

*Five years in a fairytale
All time you're thinking if you win or fail
You're in the CDA,*

Oh, oh, you're in the CDA.

*In your life it is the greatest fight:
No time to study – clean snow all the night.*

*You're in the CDA,
Oh, oh, you're in the CDA.*

В заключении отметим, что при тщательном отборе материала и разработке соответствующих упражнений и заданий на его основе, песня может стать универсальным вспомогательным средством обучения английскому языку, позволяющим развивать навыки и умения в разных видах речевой деятельности (не только аудировании, но говорении, письме и чтении), языковую компетенцию обучающихся на всех уровнях функционирования языка (фонетический, лексический, грамматический), а также оказывающим положительное влияние на эмоциональный фон на занятии, мотивационную сферу, раскрытие творческих способностей обучающихся и

т.д.

Так, согласно результатам вышеупомянутого анкетирования, большинство курсантов положительно относятся к использованию аутентичных англоязычных песен на занятиях. При этом 92% считают, что работа с песнями помогает совершенствовать навыки аудирования, одновременно делая изучение языка более интересным и творческим, 75% утверждают, что это также способствует развитию речи, 50% согласны, что улучшается произношение и обогащается словарный запас, а 40% - навыки чтения и перевода. 58 % курсантов констатируют расширение кругозора и музыкального вкуса, а 67% от общего числа опрошенных подтверждают, что использование песен в аудиторной работе позволяет снять стресс и улучшает эмоциональный фон на занятии. Однако, только четверть респондентов отмечают, что работа с песней облегчает усвоение и активизацию грамматических конструкций, что, вероятно, обусловлено отсутствием у опрошенных достаточного опыта для объективной оценки данного параметра.

Таким образом, опыт использования аутентичных песен на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе показал, что данное средство может не только развивать навыки аудирования, но и способствовать более эффективному усвоению учебного материала, а также скорейшему достижению конечной цели изучения иностранного языка в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. *Горкальцева Е. Н., Ростовцева В. М.* Развитие когнитивно-коммуникативных умений студентов технических вузов через англоязычные песни // *Язык и культура.* – 2017. – №37. – С. 135-152.
3. *Ерыкина М.А.* Методика интеграции аутентичного песенного материала в систему средств обучения иностранному языку: английский язык; неязыковой вуз: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М.: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2017. – 24 с.
4. *Кочетова В.А., Данова В.Н.* Работа с музыкальным материалом как способ активизации речевой деятельности на уроке немецкого языка // *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета.* – 2012. – №1. – С. 67-73.
5. *Пашкеева И.Ю.* Использование песен в обучении иностранному языку // *Вестник Казанского технологического университета.* – 2014. – №5. – С. 361-365.
6. *Рубцова Е. В., Девдариани Н. В.* Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности // *АНИ: педагогика и психология.* – 2021. – №1

(34). – С. 213-215.

7. *Широких А.Ю.* Песенный жанр как ресурс в обучении английскому языку для специальных целей // НИР. Современная коммуникативистика. – 2015. – №5. – С. 40-43.

8. *Murphey T.* Music & Song. 8th ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

УДК 81-13

НОВЫЕ ТИПЫ ЗАДАНИЙ ПО ПЕРЕВОДУ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Бакулев Г.П., Григорьева Н.Г.

Всероссийский государственный институт кинематографии
им. С.А. Герасимова
Москва, Россия

Устойчивое повышение качества машинного перевода требует пересмотра не только заданий на перевод, но и выработки новых компетенций у студентов. Авторы считают, что машинный перевод может быть использован в образовательной деятельности и предлагают на рассмотрение применяемые ими в практической деятельности задания.

Ключевые слова: машинный перевод, преподавание перевода, редактирование, методика преподавания, иностранные языки, искусственный интеллект.

NEW TYPES OF TRANSLATION TASKS IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Bakulev G.P., Grigoreva N.G.

Russian State Institute of Cinematography named after S.A. Gerasimov

A steady improvement in the quality of translation made by electronic translation tools requires not only a revision of tasks aimed at developing translation skills, but also contributes to acquiring new competencies. The authors propose for consideration the tasks incorporating the use of translation tools that they practise in classroom.

Key words: electronic translation tools, teaching translation, editing, teaching methods, foreign languages, artificial intelligence.

О достоинствах использования IT-технологий в обучении иностран-

ным языкам написано немало работ. Компьютерные технологии в образовании оказались незаменимыми в дистанционном обучении, что было отмечено задолго до пандемии. Интернет становится одним из главных средств отработки навыков общения, открывая многочисленные каналы для межличностной коммуникации, групповых дискуссий и обмена информацией. Однако следует заметить, что какими бы продвинутыми ни были технические средства, они не должны определять методику преподавания языка. Исследователи постоянно указывают на то, что использование принципов обучения языкам на базе компьютеров (computer-assisted language learning – CALL) нужно ограничиваться теми областями, которые относятся к овладению вторым языком (second language acquisition – SLA) [3]. Применение самых передовых технологий должно следовать принципу целесообразности, и здесь важно сказать о том, что проверенные временем методики не должны забываться и сбрасываться со счетов, а приводиться в соответствие с современными возможностями в том числе и с возможностями искусственного интеллекта.

Методики преподавания, разработанные международными центрами и издательствами, не включают по понятным причинам задания по переводу с родного языка на иностранный и с иностранного на родной. Нарботанный опыт показывает, что освоение второго языка возможно и без перевода, однако отечественная практика доказывает, что перевод в разных его формах и на всех этапах обучения остается эффективным методическим инструментом и прекрасной лингвистической практикой. Особую практическую значимость он имеет при обучении взрослых, так как во-первых, во взрослом состоянии человек учит язык только системно, а во-вторых – помимо изучения языка, как такового, возникает необходимость в профессиональном использовании иноязычной информации, которая в ряде случаев необходима в изложении на родном языке. Кроме того, форматы промежуточного контроля (экзамены и зачеты) во многих вузах включают задания по переводу, а учебные планы некоторых специальностей содержат такие дисциплины как «Спецтекст» и «Общественно-политический перевод», что предполагает развитие навыков как письменного, так и устного перевода. В этой связи переводу необходимо обучать и при этом адекватно его оценивать, что в современных условиях требует от преподавателей пересмотра традиционного подхода. Эта необходимость вызвана целым рядом факторов.

1. Доступные инструменты искусственного интеллекта – электронные переводчики (Яндекс, Гугл), существенно улучшили качество автоматического перевода. Авторы статьи могут с уверенностью об этом заявлять в отношении языков, с которыми работают, – английский и русский. В течение нескольких секунд можно получить большие по объему переводы письменной речи, которые во многих случаях будут выполнены качественно, с учетом норм языка перевода.

Набирающая обороты технология нейроперевода, уже доступная на хостинге YouTube, позволяет мгновенно получить озвучивание ряда выложенных на нем роликов практически на любом языке. Таким образом, уже в считанные месяцы огромные пласты видеоконтента (а в будущем – любой видеоконтент) будут доступны в переводе. А это означает, что для преподавателей сужается поле аутентичного видеоконтента, доступного только на языке оригинала.

2. Пользовательские характеристики подключаемых к интернету устройств, включая мобильные средства связи, смарт-часы, планшеты и компьютеры не позволяют в полной мере контролировать самостоятельность выполнения студентами заданий. Рассчитывать можно только на честность и высокую мотивацию, что может идти в конфликт с желанием получить максимально высокую оценку даже у заинтересованных студентов. Можно было бы свести этот пункт исключительно к несовершенству методов контроля, однако стремление к полаганию на интернет-ресурс вырабатывает нежелательную привычку и снижает самоконтроль.

3. Вынужденный переход на дистанционные формы обучения существенно облегчил студентам бесконтрольный доступ к инструментам автоматического перевода, поэтому традиционные задания – перевод текста и предложений – потеряли смысл для оценки качества полученных навыков, в неполной степени включают использование когнитивных способностей студентов и лишь частично способствуют их развитию.

Авторы статьи полагают, что, с одной стороны, сообщество преподавателей иностранного языка утратило традиционно эффективный и практически значимый аспект методики преподавания, а с другой – получило, наряду с заинтересованными пользователями инструмент, который отлично работает. Нелепо и самим отказываться от того, что отлично работает, и тем более нет оснований подводить к такому выводу студентов. Вместо этого можно научить их получать максимум от того, что предлагает искусственный интеллект, а самим попытаться использовать его в интересах образовательного процесса. Для этого необходимо уяснить следующее: хотя сложности естественного языка для его носителя не являются самоочевидными, их моделирование на уровне искусственного интеллекта – многоуровневый процесс.

Человек обрабатывает знакомую информацию, полученную с помощью языка, без особых усилий, поэтому наши лингвистические способности часто воспринимаются нами как должное, но это ни в коей мере не лишает их уникальности. Главное препятствие, с которым сталкивается инструмент искусственного интеллекта при переводе на другой язык – двусмысленность. Чтобы прийти к предполагаемому значению говорящего, собеседник должен выбрать контекстуально соответствующую интерпретацию неоднозначного текста, реплики или отдельной лексической единицы. Компьютерные лингвисты из Массачусетского технологического

института М. Макшейн и С. Ниренбург выделяют несколько типов двусмысленности, которую искусственный интеллект способен учитывать [4]:

1. Морфологическая двусмысленность.
2. Лексическая двусмысленность.
3. Синтаксическая двусмысленность.
4. Неоднозначность семантической зависимости.
5. Референциальная двусмысленность.
6. Неопределенность сферы применения.
7. Прагматическая двусмысленность.

Авторы статьи полагают, что преподавателю интуитивно понятно, как поступать с машинным переводом – редактировать с учетом норм языка перевода. Однако использование приведенной выше классификации, предложенной специалистами, тесно связанными с программистами, помогает составлять задания по переводу с учетом тех проблем, которые, если можно так выразиться, возникают у машины. Подобный навык не будет являться чем-то отличным от переводческого или редакторского, но приучит студентов быстрее и эффективнее выявлять погрешности именно машинного перевода, который зачастую на первый взгляд кажется вполне приемлемым. В связи с этим задания по переводу могут иметь следующий вид.

1. Редактирование машинного перевода. Данное задание, пожалуй, является самым практически полезным в силу того, что именно так студент скорее всего будет работать с иноязычными текстами в будущем в научной или практической деятельности. Перевод оригинального текста с последующим редактированием может быть этапом более серьезной работы – подготовки библиографического или литературного обзора при написании собственного научного текста. Это может быть статья, курсовая или дипломная работа, а также диссертация или монография. Составление обзора иноязычных источников мало отличается от подобной работы с неиноязычной литературой: прочитать оригинальный текст, понять содержание, найти ответы на актуальные для собственного исследования вопросы и описать взгляд на них специалистов. Задания по редактированию перевода могут быть разными по объему и содержанию, работать рекомендуется уже с предложенным машинным вариантом. Например, Яндекс-переводчик перевел следующие предложения *«3 октября из Москвы в Санкт-Петербург отбыл премьер-министр Греческой Республики, находившийся в России по приглашению Российского правительства. Среди провожавших были дипломатические сотрудники посольства Греции и главы дипломатических представительств ряда стран»* следующим образом: *«On October 3, the Prime Minister of the Hellenic Republic, who was in Russia at the invitation of the Russian Government, left Moscow for St. Petersburg. Among the mourners were diplomatic staff of the Greek Embassy and heads of diplomatic missions of several countries»*. Пример взят из фактиче-

ского задания на перевод. Студентам сначала предлагается найти грубые ошибки в переводе, которые искажают смысл высказывания. В данном переводе причастия «*провожавших*» существительным «*the mourners*» недопустим, поскольку означает только «*провожавших в последний путь*». Далее, требуется найти оптимальную лексику и синтаксическую структуру для высказывания. Вариантов перевода может быть множество. Одним из предложенных был такой: «*The Greek Prime Minister, currently visiting Russia at the invitation of the Russian Government, left Moscow for St. Petersburg on October 3. Some of the diplomatic staff of the Greek Embassy and heads of diplomatic missions of several countries had come to wish him a good journey*». Авторы статьи считают данный перевод удачным, поскольку он избегает прагматической и референциальной двусмысленности: глаголы *accompany* и *escort* означали бы сопровождение премьер-министра до места станции или аэропорта (место тоже не указывается), и исключали бы проводы по месту пребывания, а выбранный перевод избегает необходимости подобного уточнения; глагол *see off* носит бытовой характер и в официальной лексике мало применим.

2. Определение двусмысленности высказываний. Студентам предлагается выявить все возможные интерпретации высказывания. В частности, в высказывании «*Mary poked the kid with the stick*» имеет место синтаксическая двусмысленность: Мэри тыкала ребенка палкой или тыкала (пальцем) ребенка, который держал палку? Или, в высказывании «*These creatures live in big rivers and lakes*» слово «большой» относится к только к рекам или озерам тоже? Подобные упражнения занимают немного времени, материал к ним легко найти практически в любом тексте, но они отлично дают понять студенту как работает машинный перевод, и что «трудности» машины отличны от трудностей человека при переводе. Следовательно, при использовании гугл-перевода надо обращать внимание на подобные вещи.

К этой же категории относится излюбленное многими преподавателями упражнение по переводу намеренно неоднозначных газетных заголовков и объявлений. Например, объявление «*Lawyers Give Poor Free Legal Advice*» переведено автоматическим переводчиком как «*Адвокаты дают плохие бесплатные юридические консультации*», тогда как смысл высказывания скорее всего «Юристы дают малоимущим бесплатные юридические консультации». Явный пример лексической двусмысленности.

3. Определение возможных вариантов перевода при отсутствии контекста. Например, предложение '*I made her duck*' можно перевести как '*Я заставил ее нагнуться*' или '*Я приготовил ей утку*'. Подобные предложения дают понять, насколько важен контекст. Данные задания продуктивно выполнять либо с короткими фразами, либо с отдельно взятыми словами – так студенты учитывают, в каких контекстах в принципе данные слова и выражения могут встретиться.

4. Подбор синонимов к выделенным словам и выражениям. Например, предложение «*Во французской ноте выразался решительный протест против этих действий*» переведено машиной так: *'The French note strongly protested against such actions'*. Выделенные словосочетания предлагается заменить синонимами. Например, на *vigorously/resolutely/firmly protested* или *contained/expressed a strong protest*.

5. Обязательное использование в переводе заданных слов. Необходимость найти в машинном переводе слова, которые необходимо заменить за заданные, позволяет студенту максимально использовать знания лексики и грамматики изучаемого языка. Например, предложение «*Раскадровка – эффективный способ постановки задачи как актерам, так и всей съемочной группе*» электронный переводчик перевел как: «*Storyboarding is an effective way to set a task for both the actors and the entire film*». Грамматически фраза как будто верна, но ведь раскадровка не ставит никому задач, а служит инструментом. Поэтому перевод неверный. Задание состоит в том, чтобы исправить ошибку и использовать в нужной форме слова «*storyboard*», «*explicit*», «*communicate*» вместо выбранных машиной. Результат может быть такой: «*Storyboards are an explicit way to communicate a task to both the actors and the entire film*».

6. Закадровое озвучение роликов. На различных хостингах располагается множество коротких роликов на разных языках, которые могут служить материалом для данного задания. Помимо развития переводческих навыков такое задание служит прекрасным способом изучения тем курса, освоения активной лексики, развития артикуляции и навыков публичных выступлений. Необходимо иметь в виду, что это задание очень трудоемкое и требует предварительной подготовки, поэтому его стоит давать студентам на дом и в зависимости от продолжительности разделить ролик между несколькими студентами. В процессе подготовки приветствуется использование инструментов искусственного интеллекта, что обеспечивает быстрое нахождение переводческих соответствий, которые студент будет использовать в речи. Благодаря этому студент может справиться с большим объемом задания. Например, студенты должны озвучить на английском русскоязычный ролик по теме «Права человека» (<https://ok.ru/video/280098116017>). Предполагается, что студенты уже знакомы с базовой лексикой, и их основная задача – произносить английский текст так, чтобы он соответствовал изображению на экране. При этом разрешаются сокращения и упущения, не влияющие на общий смысл послания.

Авторы убеждены, что присутствие искусственного интеллекта не меняет основных принципов перевода, подробно описанных известным отечественным лингвистом В.Н. Комиссаровым [2, с. 14–31], которые можно свести к следующим:

1. В процессе перевода понимание оригинала всегда предшествует

его переводу.

2. Перевод не допускает слепого копирования формы оригинала.
3. Переводчик должен различать в содержании текста относительно более и менее важные элементы смысла.
4. Значение целого важнее значения отдельных частей.
5. Перевод должен полностью соответствовать нормам языка перевода.

Представленные на рассмотрение задания также отлично вписываются в логику современного лингвистического образования, принципы которой сформулированы профессором Г.П. Бакулевым на основе анализа современных тенденций – связность, осмысленный контекст, принятие решения в аудитории, использование интеллекта студентов, культурное понимание, критическое отношение к лингвистическому материалу [1, с. 37-38]. Введение нового инструментария существенно разнообразит преподавательскую деятельность и поможет студентам развить актуальные практические навыки.

Л И Т У Р А Т У Р А

1. *Бакулев Г.П.* Фьючерсная программа обучения иностранному языку // Годичные чтения РГСУ. Проблемы актуализации политического, социально-экономического и духовно-нравственного потенциала в России в условиях глобального кризиса. – М.: РГСУ, 2009 г. – С. 35–38.
2. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. *Chapelle C.* CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? *Language Learning and Technology*. 1997, Vol. 1, No. 1, pp. 19-43.
4. *McShane M., Nirenburg S.* Linguistics for the Age of AI. URL: <https://direct.mit.edu/books/book/5042/Linguistics-for-the-Age-of-AI> (дата обращения 05.10.21).

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» С ЭЛЕМЕНТАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Борычева Е.В.

Российская международная академия туризма
Химки, Россия

Статья посвящена методике организации практического занятия по дисциплине «Иностранный язык» с элементами использования ролевой

игры. Выделяются следующие этапы проведения практического занятия: целеполагание, планирование, реализация цели и анализ результатов. Автором утверждается, что практическое занятие по дисциплине «Иностранный язык» с элементами использования ролевой игры способствует не только эффективному усвоению учебного материала, но и помогает развитию гармоничных межличностных отношений в студенческом коллективе.

Ключевые слова: дисциплина «Иностранный язык», ролевая игра, образовательный процесс, творческая деятельность, эмоциональный интеллект, студенческий коллектив.

PRACTICAL LESSON IN THE DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE” ORGANIZATION AND CONDUCTING WITH ELEMENTS OF HEURISTIC ROLE PLAY

Borycheva E.V.

Russian International Academy for Tourism

The article is devoted to the methodology of organization of a practical lesson in the discipline “Foreign language” with elements of the role play. The following stages of its implementation are highlighted: goal-setting, planning, goal realization and analysis of results. The author concludes that such type of a lesson contributes not only to the effective assimilation of educational material, but also helps the development of harmonious interpersonal relationships in the student collective.

Key words: the discipline “Foreign language”, a role play, an educational process, creative activity, emotional intelligence, a student collective.

Происходящие в современном мире процессы интеграции, глобализации, небывалые темпы роста научно-технического прогресса предъявляют возросшие требования к современному образовательному процессу. В частности, все более отчетливой становится необходимость в подготовке высококвалифицированных кадров, умеющих применять полученные знания в рамках своей профессии.

Обратившись к теории и практике обучения в высшей школе, отмечаем очевидное противоречие «между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (тексты знаковые системы, программы действий) и реальным предметом усваиваемой профессиональной деятельности, где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте производственных процессов и ситуаций» [4, с. 408]. При этом, если в учебной деятельности информация является ее предметом, то в профессиональной деятельности она должна превратиться в средство регуляции последней, то есть в знание. Следовательно, в настоящее время рассмотрение студента

вуза только как «специалиста неадекватно современному представлению о главной цели высшего образования, которая состоит в развитии личности студента в целом» [1, с. 59].

С самого раннего детства ребенок познает мир в результате игровой деятельности. По мере взросления человек приобщается к труду. Однако игра по-прежнему остается чем-то увлекательным, интересным, она вызывает ассоциации, связанные с отдыхом и развлечениями, а не с тяжелым трудом. Аналогично процесс изучения иностранного языка может показаться довольно скучным и монотонным занятием, если преподаватель не прибегает к мотивации студентов и не внедряет в образовательный процесс современные методы и технологии обучения. Одним из таких способов формирования языковой компетентности, на наш взгляд, является ролевая игра.

Рассмотрим некоторые преимущества ее проведения в рамках практического занятия по дисциплине «Иностранный язык».

Во-первых, помимо получения и закрепления новых знаний в интересной игровой форме, студенты приобщаются к эвристической, творческой деятельности, в которой исследовательский поиск занимает ведущее место.

Во-вторых, происходит развитие навыков межличностного общения, знакомство с использованием различных социальных ролей (доктор, юрист, продавец-консультант и др.).

В-третьих, ролевая игра способствует формированию эмоционального интеллекта студентов, так как роли могут быть как отрицательными, так и положительными, то есть в рамках игры, обучающиеся взаимодействуют друг с другом, стараясь понять и оценить собственные чувства и своих персонажей.

В-четвертых, процесс обучения носит практико-ориентированный характер, что является актуальным в современных условиях развития образования.

В-пятых, ролевая игра носит многофункциональный характер, что дает огромные возможности с точки зрения изучения иностранного языка. Любая тема может быть проработана с использованием данного метода обучения: «Регистрация в аэропорту», «Выбор кандидата на соответствующую должность», «Реклама товара» и др.

Рассмотрим методику организации и проведения практического занятия с элементами эвристической ролевой игры по дисциплине «Иностранный язык» более подробно.

В структуру игры как деятельности органично входят следующие этапы: «целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения

потребности в самоутверждении, самореализации [3, с. 198-199]».

Проведению практического занятия с элементами эвристической ролевой игры предшествует инструктивно-подготовительный этап, на котором дается домашнее задание, студентам объясняются правила и способ проведения игры, дается короткое определение ролевой игры, ее цели и задачи.

Преподаватель совместно с обучающимися разрабатывает таблицу оценивания компетентностей, определяет критерии оценки проекта (коммуникативный, социальный, социолингвистический, социокультурный и др.). Например, коммуникативная компетентность может оцениваться на основании грамотности и логичности высказывания, умения сформулировать вопрос, доказать свою точку зрения. Социальная компетентность связана с умением находить общий язык со всеми членами коллектива, с умением избегать конфликтные ситуации. Социолингвистическая компетентность оценивается по адекватности выбора средств общения в соответствии с разыгрываемой ситуацией. Социокультурная компетентность может быть рассмотрена в рамках соотношения выбора и построения речи участников ролевой игры с учетом национально-культурных особенностей и менталитета людей страны изучаемого языка. Техническая компетентность выражается качеством подготовленного материала: композиция, полнота выступления, использование наглядных средств (картинки, фотографии и т.п.). Умение ставить и решать нестандартные задачи и проблемы позволяет оценить творческую компетентность.

Кроме того, уточняются задачи, которые ставит перед собой преподаватель в качестве организатора учебно-воспитательного процесса на практическом занятии. Задачи:

– в более легкой и доступной форме объяснить сложный грамматический или фонетический материал, а также обеспечить его непосредственное применение на практике.

– изучить межличностные отношения в коллективе, дать шанс раскрыть себя менее активным студентам, изучить психологический климат в группе.

– стимулировать эвристическую деятельность обучающихся, бросить вызов их творческим способностям.

Педагогические задачи должны быть четко сформулированы, их даже можно заранее обсудить с участниками, поскольку недоразумения, возникающие в самом начале игры, часто бывают причиной ее неудачи в целом.

Когда список ролей определен, продуманы основные факторы ситуации игры, педагог может приступить к следующему шагу – выбору вида ролевой игры и разработке ее структуры. Значимость этого момента в рамках подготовки к данному методу обучения подчеркнул М. ван Ментс в работе «Эффективный тренинг с помощью ролевых игр». «Многие авторы

считают, что существует только один тип ролевой игры, однако различные типы предполагает различия в подходах к инструктажу, проведению игры и дебрифингу. Непонимание этого часто становится причиной неудачных ролевых игр» [2, с. 45].

Многолетний опыт работы в качестве преподавателя иностранного языка позволил выделить 4 основных типа ролевых игр, которые можно успешно использовать на практических занятиях для студентов с разной языковой подготовкой. При этом следует помнить, что они не существуют в «чистом» виде, так как очень часто эти типы игр «переплетаются» в процессе реализации данного метода обучения.

1. Ролевая игра с элементами конфликта. Преподаватель описывает студентам воображаемую конфликтную ситуацию, и просит их как можно эффективнее справиться с ней. Например, попросить шумного соседа выключить музыку. Убедить начальника в необходимости перенести крайний срок сдачи отчета и др. Данный вид деятельности подходит для студентов с хорошей языковой подготовкой.

2. Ролевая игра с элементами сотрудничества, то есть в отличие от первого варианта, она придерживается противоположного курса, и требует от участников образовательного процесса совместной коллективной работы для достижения общего результата. В качестве примера совместных ролевых игр можно привести: поиск способов привлечения туристов к местным достопримечательностям, планирование бизнес-проекта по увеличению роста продаж продукции и др. Данный вид деятельности направлен не только на решение образовательных задач, но и благодаря вовлечению обучающихся в совместную деятельность, происходит активное формирование студенческого коллектива и укрепление межличностных отношений.

3. Ролевая игра с информационными пробелами. Задача участников заключается в поиске отсутствующей информации, что позволяет отработать шаблоны вопросов и ответов, а также подготовить студентов к реальным жизненным ситуациям. В качестве примеров можно назвать следующие варианты: допрос подозреваемого в убийстве, ответы на вопросы таможенной службы и др.

4. Ролевая игра – задача. Она требует от участников выполнения какого-то определенного действия, например, заселиться в отель, заказать еду из ресторана и др. Данный вид деятельности позволяет тренировать навыки применения английского языка в ситуациях, приближенных к реальным, способствуя формированию языковой уверенности у студентов.

Преподавателю также необходимо помнить о временных рамках, поэтому при составлении плана ролевой игры нужно понимать сколько потребуется минут на тот или иной этап ее проведения.

Педагог также должен учитывать уровень языковой подготовки обучающихся. Далее опираясь на эту информацию, следует подготовить основные лексические структуры. Рекомендуется выписать их на доске, рас-

печатать учебно-методический раздаточный материал, которые будут использоваться в процессе ролевой игры.

Данный вид деятельности требует от преподавателя выполнения следующих ролей: ведущий (наставник), зритель, участник. В качестве зрителей можно привлечь кого-то из обучающихся, только при этом желательно составить для них инструкцию и написать примерный перечень вопросов по организации наблюдения за ходом ролевой игры. Он может выглядеть следующим образом:

1. What questions were not answered? (Какие вопросы остались без ответа?)

2. Did the mutual climate change during the role game? If so, then how? (Изменилась ли во время ролевой игры общая атмосфера? Если да, то как?)

3. Did the participants listen to each other? (Слушали ли друг друга участники?)

4. Were there the signs of bore, enthusiasm and the like? If so, then what? (Были ли признаки скуки, энтузиазма и т.д.? Если да то, какие?)

5. What actions assisted in the problem solving? (Какие действия способствовали решению поставленной проблемы?)

6. In what way were the decisions made up? (Каким образом принимались решения?)

7. What mistakes were made by the students during the role game? (Какие ошибки были допущены студентами во время ролевой игры?)

Когда ролевая игра полностью продумана педагогом во всех деталях, можно приступить к ее проведению, где первым этапом должна стать подготовка обучающихся.

«Ввод в ситуацию ролевой игры может осуществляться разными способами. Главное – это не навязывать ее обучающимся, а сделать так, чтобы в ходе изучения какой-либо проблемы (модуля) ролевая игра стала естественным компонентом учебно-воспитательного процесса» [5, с. 99], способствовала формированию сотрудничества между студентами, активизировала самостоятельную поисковую деятельность обучающихся.

Участникам можно предложить ответить на следующие вопросы: What could occur if? (Что могло бы произойти, если?), Let's imagine (Давайте представим). Еще одним удачным вариантом ввода в ролевую игру является высказывание преподавателем стартовой реплики, которая предположительно спровоцирует дальнейшее обсуждение. Например, An international soft drinks company needs a dynamic new director (Международной компании по производству безалкогольных напитков требуется новый динамичный директор).

Следующим этапом занятия является проверка усвоенного материала, которая проводится в форме выполнения постановочных, конструктивных упражнений, а также заданий, направленных на восприятие аудиофайлов.

Этап обсуждения ролевой игры – это самая важная часть занятия, которая должна быть хорошо продумана еще на этапе планирования.

В педагогической литературе данный этап представлен под разными названиями: пост-игра, дебрифинг, анализ, рефлексия. Термин «дебрифинг» подразумевает процесс, обратный инструктажу, то есть он устанавливает связь между информацией, заложенной в игру, и информацией, которая была оттуда извлечена. Термин «рефлексия» подчеркивает возможность для участников оглянуться на происходившие события и обдумать их [2, с. 149].

Завершая ролевую игру необходимо соотнести конечный результат с первоначальными целями, понять удалось ли достичь их реализации. Для этого могут помочь ответы на следующие вопросы:

1. Did you like your actions and decisions? (Понравились ли вам собственные действия и решения?)

2. What do you think about actions of other participants? (Что вы думаете о действиях других участников?)

3. Did you reach the planned goals during the game? (Достигли ли вы во время игры намеченных целей?)

На этом этапе можно также выслушать мнение зрителей, которые наблюдали за ходом ролевой игры на основе заранее разработанной инструкции. Последним на этой стадии дебрифинга выступает педагог, который подытоживает и анализирует события, придерживаясь следующих рекомендаций:

1. Спрашивайте о причинах: why? how? who?(почему? как? кто?)

2. Ищите альтернативные теории. Was there another opportunity? (Была ли иная возможность?)

3. Подберите другие примеры. In what place could the same occur? (В каком месте могло произойти нечто подобное?)

Таким образом, подведение итогов практического занятия проходит на основе его рефлексивного анализа: исправление ошибок, выявление перемен, произошедших с обучающимися в ходе учебно-ролевой игры, соотнесение результатов с первоначальными целями и др.

Необходимым условием ролевой игры является установление связи между игрой и дальнейшей учебной деятельностью, поэтому можно придумать некоторые послеигровые мероприятия, например, написать эссе, провести другие игры.

Следовательно, практическое занятие по дисциплине «Иностранный язык» с элементами эвристической ролевой игры обладает неоспоримыми преимуществами по сравнению с традиционным способом организации образовательного процесса в высшей школе. Главным его достоинством, на наш взгляд, является то, что знания полученные в ходе игры не только легко закрепляются в памяти студента, но и находят свое непосредственное применение на практике.

Практическое занятие с элементами эвристической ролевой игры также способствует формированию студенческого коллектива и сближению всех его участников, учит студентов слажено и координировано работать в команде, быстро ориентироваться в сложившейся ситуации, принимать конструктивные решения, а также помогает выявить лидеров, способных к успешному руководству группой. Благодаря рефлексивному анализу занятия происходит осознание обучающимися своих чувств и формирование эмоционального интеллекта, что дает возможность получить положительный опыт, который может пригодиться студентам после окончания высшего учебного заведения, когда они окажутся в современной жесткой конкурентной среде, где нужно не только уметь оперативно реагировать на сложившуюся ситуацию, но и понимать, каким образом можно более эффективно выстраивать отношения с коллективом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лотова И.П.* Психологические условия личностно-профессионального развития студентов вуза // Педагогика. – 2008. – №5. – С.59-60
2. *Ментс Морри ван.* Эффективный тренинг с помощью ролевых игр. – М.: СПб., 2001. – 208 с.
3. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
4. *Сластёнин В.А.* Избр. соч. М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
5. *Федорова Л.И.* Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. М.: Форум, 2009. – 176 с.

УДК 378:811.811

ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Бурменская Д.Б.

Забайкальский государственный университет
Чита, Россия

Индивидуализация учебного процесса в целом и процесса обучения английскому языку в частности остается актуальной темой на сегодняшний день, несмотря на то, что она достаточно изучена. Выявление и учет индивидуальных потребностей и способностей студентов при обучении иностранному языку является важным условием эффективного

усвоения учебного материала и повышения мотивации обучающихся. Особый интерес вызывает вопрос индивидуализации в условиях пандемии коронавируса и перехода на систему дистанционного и смешанного обучения. Успешной реализации принципа индивидуализации в процессе обучения английскому языку студентов вузов препятствует несколько факторов, которые автор рассматривает в статье.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, индивидуальная, субъектная, личностная, смешанное обучение.

THE PRINCIPLE OF INDIVIDUALIZATION IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Burmenskaya D.B.
Transbaikal State University
Chita, Russia

Individualization of the educational process in general and the process of teaching English in particular remains an urgent topic today, despite the fact that it has been studied quite properly. Identifying and taking into account the individual needs and abilities of students while teaching a foreign language is an important condition for the effective assimilation of educational material and increasing the motivation of students. Of particular interest is the issue of individualization in the context of the coronavirus pandemic and the transition to the system of distance and blended learning. The successful implementation of the principle of individualization in the process of teaching English to university students is hindered by several factors that the author considers in the article.

Key words: individualization of learning, individual, subjective, personal, blended learning.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования выпускник-бакалавр должен обладать различными общекультурными, универсальными и профессиональными компетенциями. На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам главной целью обучения является развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Для развития коммуникативных умений и навыков в рамках новой парадигмы современного образования наиболее значимыми являются следующие компетенции.

«УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

ОПК-3. Способен осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных осо-

бенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся» [7].

В разделе «Образование» «Концепции долгосрочного социально-экономического развития России» обозначено обеспечение возможности выстраивания студентами и учащимися индивидуальных образовательных траекторий [3, с. 519]. Следовательно, общество признает, что у современного человека есть право выбрать свой индивидуальный путь в образовании.

Исследованием содержания, структуры и особенностей реализации принципа индивидуализации обучения иностранному языку занимались такие отечественные и зарубежные исследователи, как Е.М. Каргина, Т.И. Краснова, В.П. Кузовлева, А.А. Опрышко, Е.И. Пассов, В.В. Сериков, И.Э. Унт, Дж. Ричард, Т. Роджерс, С. Томпсон и многие другие.

По утверждению Е.И. Пассова, «свое отношение к среде человек выражает в речи. А поскольку отношение к среде всегда индивидуально, то индивидуальна, личностна и речь» [5, с. 54].

Нам близка позиция Е.В. Ширшова, который пишет, что: «Индивидуализация обучения – организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учеников, уровень развития, их способность к учению» [10].

В отечественной методической науке принято использовать классификацию видов индивидуализации, предложенную Е.И. Пассовым. Согласно этой классификации, выделяются три вида индивидуализации: индивидуальную, субъектную и личностную, которые, находясь в тесной взаимосвязи, создают то, что мы называем индивидуальностью человека.

1. Индивидуальная индивидуализация

Здесь речь идет о врожденных качествах человека, которые составляют природную часть индивидуальности, и, которые можно развить, не смотря на изначальные природные задатки [6, с. 73-74]. И обязанность педагога – оценивать и развивать эти способности.

2. Субъектная индивидуализация.

А.А. Опрышко, вслед за Пассовым, рассматривает субъектную индивидуализацию в своем исследовании, посвященном индивидуализации обучения средствами новых информационных технологий. Она говорит, что «продуктивность речевой деятельности человека определяется не только природными способностями, но и умением трудиться» [4].

Обязательное условие успешной качественной реализации принципа индивидуализации в обучении – учет субъектной индивидуализации.

3. Личностная индивидуализация.

Несмотря на все усилия педагога, на благоприятные условия для реализации индивидуальной и субъектной видов индивидуализации зачастую учащиеся проявляют равнодушие и пассивность при выполнении тех или заданий. Это происходит по причине игнорирования личностной индиви-

дуализации. «Однако личностные качества теснее, чем индивидуальные и субъектные, связаны с речевой деятельностью через ее социальную функцию» [6, с. 76]. Здесь речь идет о жизненном опыте, интересах, духовных потребностях, мировоззрении, чувствах и эмоциях, статусе в коллективе, симпатиях и т.д.

На наш взгляд, наиболее оптимальным и эффективным при обучении иностранному языку является подход, когда все три вида индивидуализации работают в совокупности, но при ведущей роли личностной индивидуализации.

Зарубежные исследователи, говоря о различных видах индивидуализации, предпочитают использовать термины: дифференцированное, индивидуальное и персонализированное обучение.

Для того чтобы полноценно реализовать все эти виды индивидуализации преподавателю необходима полная и достоверная информация обо всей учебной группе. Для получения данных об обучающихся Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева, а вслед за ними А.А. Опрышко предлагают использовать так называемую Методическую характеристику класса (МХК), которая является «средством учета индивидуальных, субъектных и личностных свойств учащихся в целях индивидуализации учебного процесса» [4]. МХК составляется путем анкетирования, бесед с учениками, с родителями и личных наблюдений педагога.

Наряду с МХК для эффективного внедрения принципа индивидуализации, развития коммуникативной компетенции, повышения интереса и мотивации к изучению иностранного языка зарубежные методисты и педагоги предлагают замену стратегии обучения “Teacher oriented class” на “Student oriented class” [12, р. 80]. Д. Ричардс и Т. Роджерс также используют термин «безмолвный путь» (Silent way). Исходя из названия данного метода, процесс обучения строится на том, что учитель преимущественно молчит на занятии, а студента следует поощрять к тому, чтобы он произносил как можно больше слов. «Безмолвный путь» во многом схож с другими теориями обучения и философиями образования. Обучение облегчается, если учащийся обнаруживает или создает сам, а не запоминает и повторяет за педагогом то, что должно быть изучено.

«Безмолвный путь» принадлежит традиции, которая рассматривает обучение как решение проблем, творческую, познавательную деятельность, в которой учащийся является главным действующим лицом, а не ограниченным слушателем [11, р. 81-82].

В отечественной методике преподавания иностранного языка вопросы личностно-ориентированного образования, индивидуальности, личности учителя и ученика, раскрываются в фундаментальных трудах В.В. Серикова [8, с. 132-140].

Еще одним важным условием индивидуализации учебного процесса в вузе является открытость высшего образования различным инновациям,

передовому опыту, новым технологиям. «Принцип открытости предусматривает включение в учебно-воспитательный процесс таких внешних факторов как социально-культурная, образовательная и информационная среда» [3, с. 520]. Важно обеспечить вариативность содержания, форм, приемов и методов обучения, а также все образовательной среды в целом. Несомненно, потенциальные возможности студентов раскроются и получат толчок к развитию только, если будут созданы благоприятные условия и будут приниматься во внимание их потребности.

Особый интерес вызывает вопрос индивидуализации учебного процесса в условиях пандемии коронавируса и массового перехода на систему дистанционного или смешанного обучения.

Под смешанным обучением мы понимаем комбинирование электронной модели обучения с традиционной, где сочетаются «инновационные технические достижения электронного обучения и формы традиционного взаимодействия студентов и преподавателя» [3, с. 521]. Современные компьютерные технологии дают возможность создания единой рабочей площадки для работы в сети Интернет. Примером может служить наиболее широко распространенная по всему миру система управления обучением Moodle.

В Забайкальском государственном университете для профессорско-преподавательского состава проводятся курсы повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Электронная информационно-образовательная среда организации», где преподаватели приобретают знания и навыки, необходимые для успешной работы на различных платформах, в различных обучающих системах. Система Moodle получила большую популярность среди преподавателей по всему миру, поскольку инновационные возможности данной информационно-образовательной среды способствуют повышению качества обучения в высшем учебном заведении. Также для проведения индивидуальных консультаций и групповых занятий в режиме видеоконференций используются Zoom, Google Meet, Skype, Discord, Getcourse, Google Hangouts и т.д.

Специфика работы с информацией с опорой на чтение и анализ аутентичных текстов разной сложности, прослушивание аудиозаписей и просмотр видеоматериалов на английском языке позволяет нам максимально использовать ресурсы всемирной паутины, сети Интернет, поскольку там всегда можно найти актуальную информацию. Студенты имеют прямой доступ к новостям, которые сообщают о последних событиях в мире в разных сферах жизни людей, к выступлениям политических и научных деятелей на различных встречах, конференциях, семинарах. Кроме этого, есть возможность заниматься в читальных залах электронных библиотек, посещать виртуальные музеи и выставки по всему миру, смотреть телевизионные передачи, документальные и художественные фильмы, видеоролики на актуальные темы и многое другое. Безусловно, эти мате-

риалы из интернет-ресурсов, информация о современниках и от современников-носителей языка делают занятия более привлекательными для студентов.

Смешанный вид обучения, который внедряется в большинстве вузов страны, предоставляет возможность создания огромного количества индивидуальных образовательных траекторий [1].

На занятиях по практическому курсу иностранного языка (ПКИЯ), домашнему чтению, практике устной и письменной речи (ПУПР), индивидуальному чтению и т.д. у студентов английского отделения историко-филологического факультета Забайкальского государственного университета преподаватель может организовать работу со студентами, опираясь на все рассмотренные приемы. Он может составить методическую характеристику группы, проанализировать данные и определить план работы с каждым студентом, который может включать следующие виды индивидуального обучения.

Индивидуальное обучение обычно включает в себя некоторые из следующих форм – выполнение заданий, лабораторные работы, чтение справочных материалов, программированное обучение, обучение навыкам, обучение по плану Келлера, обучение с помощью аудиовизуальных средств и компьютерных инструкций.

1. План Келлера. Эта стратегия предусматривает использование последовательного набора самостоятельных занятий, выполняемых каждым студентом в своем собственном темпе

2. Запрограммированное обучение. Это самоинструктивная самокорректирующаяся техника, в которой весь учебный материал поэтапно представляется учащемуся через последовательно расположенные меньшие блоки, называемые фреймами.

3. Обучение с использованием компьютера. Этот тип обучения обеспечивает гибкость индивидуализации учебного процесса. Он использует компьютеры в обучении и особенно актуален в настоящее время.

Перед преподавателем, работающим над поиском приемов и методик, способствующих развитию и раскрытию всех трех видов индивидуализации у студентов, стоит сложная задача.

Однако, по утверждению Е.М. Каргиной «разнородный состав студенческих групп по уровню языковой подготовки и интересам затрудняет решение данной задачи» [2, с. 1176]. При таком подходе замедляется темп работы и снижается качество и уровень получаемых знаний у более сильных студентов. Большое расхождение в уровне знания языка помимо того, что затрудняет работу педагога, снижает интерес к учебному материалу у более успешных в языке студентов, дает лишний повод неуспевающим почувствовать неуверенность в своих знаниях и в себе в целом.

Итак, применение индивидуализированного обучения в высшем учебном заведении имеет свои преимущества и недостатки.

Преимущества для студентов:

1. Индивидуализация обучения позволяет студентам с разным уровнем владения языком продвигаться в своем собственном темпе для получения оптимальных результатов.

2. Такой подход приносит студентам большее чувство удовлетворения.

3. Это позволяет студентам лучше понять структуру предмета, который он изучает, углубленно изучать различные аспекты предмета.

Сильным студентам не нужно повторять со слабыми студента материал, который они уже усвоили.

4. Студенты учатся самодисциплине, необходимой для того, чтобы мотивировать себя и поддерживать свой прогресс на должном уровне.

Преимущества для преподавателей:

1. Принцип индивидуализации в обучении позволяет преподавателю более точно удовлетворять учебные потребности каждого студента.

3. У преподавателей появляются различные диагностические техники, методы, тесты.

4. Преподаватель проводит больше времени со студентами, которые больше всего нуждаются в помощи.

5. Данный подход позволяет педагогам донести до учащихся структурированную, тщательно продуманную программу.

Однако успешной реализации принципа индивидуализации в процессе обучения английскому языку студентов вузов может препятствовать несколько факторов.

Недостатки индивидуального обучения:

1. На планирование и разработку материалов в соответствии с индивидуальными потребностями будет затрачено больше времени и усилий по сравнению с заданиями, ориентированными на группу.

2. Возможна нехватка необходимых справочных материалов.

3. Преподавателю потребуются специальные навыки для оценки потребностей каждого студента.

4. Требуется индивидуальные стратегии оценки, необходимо вести дополнительный учет.

5. Не все учащиеся получают пользу от индивидуального обучения. Некоторые учащиеся нуждаются в большем взаимодействии с учителем и одноклассниками, чем это возможно при использовании этого метода. У студентов с низкими способностями к чтению могут возникнуть затруднения из-за того, что материалы представлены в основном в письменной форме.

Рассмотрев структуру, содержание, основные преимущества и недостатки индивидуализации обучения английскому языку в вузе, можно прийти к следующим выводам:

Именно преподаватель иностранного языка имеет широкие возмож-

ности для внедрения в свою практику индивидуализированного обучения, нежели преподаватели других предметов, поскольку на практических занятиях у студентов больше возможностей раскрыть свою индивидуальность (личностная индивидуализация), например, при изучении тем “About Myself”, “My Family”, “My Hobbies” и т.д. Индивидуализация обучения является комплексным многофункциональным явлением. Основная сложность при реализации принципа индивидуализации в обучении иностранному языку состоит в том, что, в первую очередь, необходимо найти оптимальное сочетание групповых и индивидуальных форм работы. А затем разработать корректные диагностические инструменты, при оценивании результатов работы студентов оценивать не только знания, но и усилия, приложенные ими для достижения поставленных целей.

Индивидуализация обучения иностранному языку является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и образовательной политики государства в целом, что находит отражение в основных документах о перспективах развития отечественной системы образования. В свете перехода высшего образования на ФГОС ВО 3++ актуальность и значимость принципа индивидуализации при обучении английскому языку студентов вузов только усиливается.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Владимирова Л.П.* Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы. – URL: [https:// mgimo.ru/](https://mgimo.ru/) (дата обращения: 4.10.2021).

2. *Каргина Е.М.* Возможности индивидуализации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Молодой ученый. – 2015. – № 10 (90). – С.1176-1178. – URL: <https://moluch.ru/archive/90/18942/> (дата обращения: 2.10.2021).

3. *Краснова Т.И.* Принцип индивидуализации в контексте смешанного обучения иностранному языку в вузе // Молодой ученый. – 2014. – № 7 (66). – С.519-521. – URL: <https://moluch.ru/archive/66/10973/> (дата обращения: 2.10.2021).

4. *Опрышко А.А.* Индивидуализация обучения средствами новых информационных технологий (на примере обучения иностранному языку): Дис канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.

5. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 230 с.

6. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Урок иностранного языка. – М.: Глосса-пресс, 2010. – 321с.

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями под-

готовки)» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 10.10.2021).

8. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография. – М., 1998. – 182с.

9. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990 г. – 192 с.

10. Ширшов Е.В. Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений. – М.: Изд-во РАН, 2017.

11. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

12. Thompson S. How is a 'good teacher' defined in a communicative, learner-centered EFL classroom? Centre for English Language Studies Department of English University of Birmingham, Edgbaston, Birmingham, 2007. 152 p.

УДК 378.147:811

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»

Валяева Н.Ю.

ФГБОУ ВО «НГЛУ им. Н.А. Добролюбова»
Нижний Новгород, Россия

В статье рассматриваются вопросы формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковой специальности языкового вуза. Приводятся примеры реализации ФГОС ВО в процессе обучения студентов-международников иностранному языку.

Ключевые слова: компетентностный подход, ФГОС ВО, иноязычная коммуникативная компетенция, контекстное обучение.

FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE OF THE BACHELORS MAJORING IN INTERNATIONAL RELATIONS

Valyaeva N.Y.

The Linguistic University of Nizhny Novgorod

The article discusses the issues of forming a foreign language professional communicative competence of the students of nonlinguistic majors at the linguistic university. It presents some examples of implementing the Federal Standards into the process of teaching English to the bachelors of international relations major.

Key words: competence approach, Federal Standard of Higher Education, foreign language, communicative competence, contextual learning.

Требования, предъявляемые к образовательным программам и к выпускникам учреждений высшего профессионального образования, изменились с момента утверждения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО). На современном этапе каждый выпускник программы бакалавриата должен обладать определенным набором компетенций, соответствующих его специальности и профилю обучения. Стандарты ФГОС ВО основаны на компетентностном подходе и направлены на развитие у студентов способностей и компетенций, необходимых для решения будущих профессиональных задач. Именно благодаря овладению общепрофессиональными и узкопрофессиональными компетенциями выпускник получает возможность самостоятельно решать поставленные задачи; также это способствует формированию целостной личности, способной эффективно выполнять учебную и профессиональную деятельность в ходе освоения образовательной программы.

Широкое использование компетентностного подхода в условиях реализации ФГОС ВО предполагает постановку новых задач при организации учебных занятий по иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки языкового вуза. К сожалению, на сегодняшний день в большинстве вузов наблюдается снижение количества академических часов иностранного языка в учебных программах, в то время как потребность в кадрах, владеющих иностранным языком профессионального и делового общения, продолжает расти. Следовательно, необходим постоянный поиск новых форм и методов работы, повышающих эффективность процесса формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Очевидно, что компетентностный подход предполагает ориентацию высшего образования на всестороннее развитие личностных и профессиональных качеств выпускника вуза, которые помогут ему реализовать свой потенциал в непрерывно изменяющейся и развивающейся действительности. На первый план выходит не оценка знаний и умений выпускника вуза, а степень сформированности у него профессиональных и общекультурных компетенций.

Всесторонне иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается в трудах зарубежных и отечественных исследователей, педагогов,

лингвистов (И.А. Зимняя, И. Л. Бим, Д. Хаймс, Дж. Равен, В. В. Сафонова, и др.). В качестве ее составляющих, субкомпетенций, выделяются коммуникативная, социокультурная, межкультурная, информационно-технологическая и билингвальная компетенции. Именно благодаря развитию данных субкомпетенций осуществляется формирование профессионально ориентированной компетенции.

Рассмотрим ФГОС ВО (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 41.30.05 Международные отношения. В рамках освоения программы бакалавриата студенты могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: дипломатический; организационно-управленческий; экспертно-аналитический; научно-исследовательский; проектный; консультационный. [4, с. 4]

Анализ учебной программы дисциплины «Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный, английский, язык)» НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (ФГОС ВО 3++) показал, что цель освоения дисциплины заключается в совершенствовании иноязычных умений по всем видам речевой деятельности с учетом тематики и перспектив использования первого иностранного (английского) языка в профессиональной деятельности специалиста в области международных отношений. Программа включает в себя изучение языковых характеристик и национально-культурной специфики лексического, семантического, грамматического, прагматического и дискурсивного аспектов устной/письменной речи; реализацию в контексте будущей профессиональной деятельности знаний о культурно-специфической среде изучаемого иностранного языка, специфике средств вербальной и невербальной коммуникации; формирование у студентов навыков межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции в её языковой, предметной и деятельностной формах, принимая во внимание специфику мышления и социальные нормы поведения в англоговорящих культурах.

Реализация компетентного подхода в настоящей программе предусматривает, что в результате освоения программы студент должен овладеть общей, лингвистической, прагматической и межкультурной компетенциями, способствующими во взаимодействии с другими дисциплинами формированию профессиональных, социально-личностных и общекультурных, а также инструментальных компетенций в рамках основной специальности. Студенту важно в комплексе овладеть знаниями и умениями, необходимыми для эффективной коммуникации на иностранном языке; социолингвистическими и социокультурными знаниями, способствующими осуществлению межличностного и межкультурного общения в профессиональных целях; навыками и инструментами использования цифровой образовательной среды.

Принципиальной особенностью программы является усиление социокультурного компонента, обеспечивающего усвоение английского языка

в контексте культур англоговорящих стран. Реализация указанного принципа осуществляется с помощью целенаправленного отбора и методической организации аутентичных учебных материалов с целью формирования адекватного речевого и невербального поведения обучаемых в многообразных условиях столкновения культур в сфере учебной и профессиональной коммуникации. Программа разработана с учетом принципов компетентностного и личностно ориентированного подходов в обучении. Предлагаемый курс носит коммуникативно ориентированный характер [2, с. 4].

Кроме компетентностного подхода огромное значение имеют выбираемые методы и формы обучения и в работе со студентами-иностранцами на первое место выходят методы активного обучения, что обусловлено необходимостью для студентов не только получить знания, но и уметь применить эти знания на практике. Такие формы организации учебного процесса как метод кейсов, драматизация, перевернутый класс, контекстное обучение, деловая игра, круглый стол в значительной степени активизируют учебный процесс и способствуют активному взаимодействию как студентов и преподавателей, так и студентов друг с другом.

Рассмотрим подробнее контекстное обучение – одну из форм активного обучения, предназначенную непосредственно для применения в высшей школе и ориентированную на профессиональную подготовку студентов, а также на реализацию посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [1, с. 58].

В контекстном обучении выделяют три черты:

- 1) усвоение социального опыта через деятельность;
- 2) теоретическое обобщение практического опыта;
- 3) категория «контекст» как смыслообразующая и отражающая влияние предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности [3].

Говоря об источниках выбора содержания контекстного обучения, можно выделить дидактически преобразованное содержание соответствующих научных дисциплин и будущую профессиональную деятельность. Последняя представлена в виде модели деятельности специалиста, которая включает описание системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социальных компетентностей. При помощи системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, а статичное содержание образования превращается в динамичное. Основной единицей содержания контекстного обучения является проблемная ситуация, хотя привычные задачи по овладению знаниями и умениями также выполняются. Овладе-

вая нормами компетентных предметных действий, студент развивается и как специалист, и как член общества.

Так, студенты-международники с первого семестра учатся осуществлять социальное взаимодействие на иностранном языке и реализовывать свою роль в работе в команде во время подготовки совместных проектов по учебным темам, *home reading* и *pleasure reading*; в процессе работы в парах (диалогические высказывания с опорой на речевой образец/учебно-речевую ситуацию); а также в процессе участия в профессионально ориентированных мероприятиях (круглый стол, дискуссия, культурологическое мероприятие). Помимо общеучебных тем (семья, спорт, магазин и др.) студентам предлагаются и темы узкопрофессиональные («Портрет современного политического лидера», «Ключевые компетенции для успешной профессиональной деятельности» и др.). В соответствии с формируемыми компетенциями студент должен быть способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации, а также на одном и более иностранных языках.

Большая роль в формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции отводится интерактивным занятиям. Проведение учебных занятий в интерактивной форме (презентации, проекты, круглые столы, ролевые игры) обеспечивает развитие у обучающихся навыков командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерских качеств.

Одним из эффективных способов формирования у студентов-международников иноязычной коммуникативной компетенции является работа над *pleasure reading* (чтение для удовольствия) в мини-группах. На первом этапе работы каждый студент выбирает произведение художественной литературы на языке оригинала соответствующего учебной программе объема. Занятие проводится в форме презентации-голосования: каждый студент должен «прорекламирровать» свою книгу, то есть представить ее максимально привлекательно, чтобы другие студенты также захотели ее прочесть. Презентация может быть выполнена абсолютно любым способом – с использованием только вербальных средств, компьютерной презентации (Power Point, Canva и др.), привлечением любой наглядности, драматизации и т.д. – все зависит от степени креативности студента. Слушатели в процессе презентации составляют рейтинг понравившихся книг, задают наводящие вопросы о языке, сюжете и прочих особенностях художественного произведения. По окончании данного этапа проводится голосование и учебная группа делится на мини-группы по 3-4 человека в соответствии с выбранным произведением.

На втором этапе проводятся *book club sessions* – примерно раз в 1,5-2 месяца (в зависимости от объема книги). К каждой такой сессии студентам необходимо прочитать определенное количество страниц и организовать дискуссию в мини-группах. Студенты кратко излагают сюжет прочитанно-

го; основное место в обсуждении отводится проблемным вопросам, которые студенты готовят друг для друга на основе прочитанного. При желании обсуждение можно делать фронтальным для всей учебной группы, чтобы участники других мини-групп также могли задать свои вопросы. Несомненным плюсом данного формата работы является то, что его комфортно можно организовать как в аудитории, так и онлайн. К примеру, ресурсы платформы Zoom позволяют эффективно использовать сессионные залы для работы с мини-группами.

Третий этап работы предполагает рефлексию в виде фронтальной дискуссии, в которой студенты делятся впечатлениями от прочитанного, либо написание эссе (*opinion essay*) по основным проблемам, затронутым в прочитанной книге. В конце учебного года студентам предлагается подготовить проект в тех же мини-группах, в которых они читали книги: написать сценарий для фильма по мотивам прочитанного произведения, продумать все детали – подбор актеров, музыки, внесение изменений в сюжет и т.д. Готовый проект также можно проиллюстрировать любым удобным способом, включая видео.

Таким же образом можно организовать работу, направленную на чтение нехудожественной литературы (*non-fiction*) на более продвинутом этапе обучения. В таком случае студенты не просто выбирают понравившееся им произведение, но и освещают затронутые в книге профессиональные вопросы и проблематику.

Таким образом, усиление социокультурного компонента в обучении иностранному языку позволяет научить студентов лучше понимать поведение других людей в иноязычной и родной языковой среде, избегать этноцентрических проявлений, терпимее относиться к культурному многообразию партнеров по коммуникации, быть компетентными участниками межкультурного диалога. Вышесказанное особенно актуально в связи со спецификой будущей профессиональной деятельности обучаемых в качестве специалистов в области международных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.

2. *Рабочая программа дисциплины «Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный, английский, язык)», ОПОП 41.03.05 Международные отношения, бакалавриат, очная, 2020.*

3. *Сенашенко В., Халин, В., Вербицкий А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе. //Высшее образование в России, 2006. №11, С. 29-38.

4. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения (уровень бакалавриата) утвержденный приказом МИНОБРНАУ-*

УДК 372.881.111.1

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ванчугова О.Д., Фролова Т.П.

Пермский национальный исследовательский политехнический
университет
Пермь, Россия

В статье рассматриваются особенности обучения иностранному языку в политехническом вузе с целью формирования личности будущего специалиста, а именно, формирование профессиональной компетентности студентов путем осмысления профессионально значимых вопросов в процессе обсуждения иноязычных средств и способов их выражения, и как результат, повышение общей культуры речевого поведения.

Ключевые слова: специфика иностранного языка, формирование личности, субъект учебной деятельности, профессиональная компетенция, денотатная карта.

THE FORMATION OF THE FUTURE ENGINEER'S PERSONALITY BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

Vanchugova O.D., Frolova T.P.

Perm National Research Polytechnic University
Perm, Russia

The article deals with the features of teaching a foreign language in a polytechnic university in order to form the personality of a future specialist. The formation of professional competence of students takes place by understanding of significant professional issues in the discussion of foreign language means and ways of their expression. As a result, general culture of speech behaviour is increasing.

Key words: the specifics of a foreign language, the formation of personality, the subject of educational activity, professional competence, denotation map.

Основной целью обучения иностранному языку в вузе является формирование и развитие социально активной личности, обладающей опреде-

ленными профессиональными компетенциями; личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию средствами любого учебного предмета [6]. В данном контексте иностранный язык занимает особое место среди учебных дисциплин.

Специфическим отличием учебной дисциплины «Иностранный язык» является то, что его содержание безгранично и поэтому может гибко подстраиваться под цели и задачи подготовки конкретного специалиста и определенной профессиональной сферы.

На занятиях по иностранному языку студент не получает знаний о реальной действительности, как это происходит при изучении любого другого предмета. Язык является средством описания объектов реальной действительности, которые являются предметом изучения других учебных дисциплин.

Эта специфика иностранного языка, как учебной дисциплины, и, прежде всего, его «беспредметность» [4, 5, 8], позволяет ставить вопрос о возможности более целенаправленного общекультурного и профессионального воздействия на студентов через систематическую и продуманную организацию предметного плана речевой деятельности студентов. Это достигается путем соответствующей организацией смыслового содержания текстов для слушания и чтения, отбора проблем, вопросов, тем для говорения и письма.

Таким образом, иностранный язык может предоставить широкие и управляемые преподавателем возможности решения задач с целью формирования личности будущего специалиста.

В данном исследовании в качестве гипотезы выдвигается то, что формирование личности будущего инженера средствами иностранного языка будет успешным, если будут решены следующие задачи:

- 1) формирование и воспитание активной жизненной позиции студента;
- 2) целенаправленное формирование и углубление профессиональной компетентности студентов средствами иностранного языка;
- 3) систематическое повышение общей культуры человека.

К первой задаче относится формирование и воспитание активной жизненной позиции студента, формирование его гуманистического мировоззрения как системы взглядов на мир и на свое место в мире. Определение места в этом мире требует развития критического мышления, объективной самооценки и самоконтроля [7].

Вторая задача заключается в целенаправленном формировании и углублении профессиональной компетентности студентов путем осмысления профессионально значимых вопросов в процессе обсуждения иноязычных средств и способов их выражения. Целенаправленное чтение неадаптированной специальной литературы также может способствовать повышению профессиональной компетентности студентов.

Третья задача – систематическое повышение общей культуры человека, культуры его речевого поведения, речевого общения в частности. Иностранный язык в неязыковом вузе – единственный учебный предмет, который может учить этому. Тем самым, это учебный предмет, который активно способствует гуманитаризации технического образования, что особенно важно в эпоху цифровизации и роботизации производства.

В процессе обучения в вузе постепенно происходит формирование основы профессиональной деятельности, и знания, приобретенные за время учебы, выступают в качестве средства профессиональной деятельности [1, с. 14]. Однако, согласно результатам проведенных опросов среди студентов первого курса Пермского национального исследовательского политехнического университета, почти 50% студентов не проявляют интерес к выбранной профессии. Одна треть обучающихся не уверена в правильности своего выбора, а некоторые вообще не имеют представления о будущей профессии, доверяясь мнению родителей при выборе вуза.

Так, для решения задачи – формирование активной жизненной позиции средствами иностранного языка, необходимо, прежде всего, создать условия реализации активности студента в процессе обучения. Это соотносимо с осуществлением деятельностного подхода. В качестве примера может послужить практика вовлечения студентов во внеурочную деятельность по иностранному языку, начиная с первого курса. Например, привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских проектов, как в рамках дисциплины «Иностранный язык», так и по дисциплинам, связанным с профилем подготовки на иностранном языке, участие в научных конференциях различных уровней, участие в олимпиадах и конкурсах и т.п.

Кроме того, в процессе обучения иностранному языку должны учитываться и личностные особенности, как преподавателя, так и студента, их потребности (мотивы), возрастные особенности, интересы, профессиональная ориентация.

Индивидуально-личностный подход рассматривает студента в качестве субъекта педагогического общения, отличительной характеристикой которого является преобладание познавательной и коммуникативной деятельности, что составляет суть коммуникативного подхода к обучению в методике обучения иностранному языку. При коммуникативном подходе происходит взаимодействие двух субъектов общения (субъект-субъектные отношения), причем субъект может быть представлен не только одним человеком, а группой студентов. Таким образом, реализуется принцип коллективной коммуникативности. При этом важно учитывать коммуникативные и познавательные потребности студента, которые необходимо реализовать в процессе обучения иностранному языку.

Формирование личности студента непосредственно связано с самой организацией процесса обучения, суть которой заключается в том, что сту-

денты совместно с преподавателем иностранного языка решают коммуникативно-познавательные задачи [3]. В зависимости от того, какую задачу ставит преподаватель перед студентами (описать, доказать, убедить и т.д.), происходит процесс целенаправленного обучения на определенном языковом материале осознавать услышанное/прочитанное, обобщать, логично выстраивать цепочку аргументаций. Кроме того, одновременно с решением коммуникативно-познавательных задач создаются психолого-педагогические условия для установления открытых и доверительных отношений в общении со студентами.

Что касается второй задачи, связанной непосредственно с профессиональной подготовкой и повышением профессиональной компетентности студента, то в качестве одного из способов решения этой задачи можно рассматривать использование денотатных карт. Процесс составления денотатных карт рассматривается как особая организация содержательного плана речевой деятельности. Составление денотатных карт возможно по отдельным темам или даже специальностям. Составление междисциплинарных денотатных карт в общем контексте взаимосвязанного обучения с целью формирования профессиональных компетенций является эффективным приемом [2].

В качестве следующей задачи формирования личности студента выступают общеобразовательные и воспитательные составляющие. Под данными задачами подразумевается развитие студента в общекультурном плане и формирование системы мировоззрения средствами иностранного языка. Посредством чтения разнообразных текстов, просмотра видеофильмов на иностранном языке происходит приобщение студентов к мировой культуре, к истории и традициям, как своего народа, так и к культуре, истории и географии страны изучаемого языка.

Таким образом, решение поставленных задач, с нашей точки зрения, позволяет сформировать личность будущего специалиста, а именно, может способствовать развитию гармоничной личности специалиста, обладающего общекультурными и профессиональными компетенциями.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А.А., Платонова Т.А.* Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М.: НИИВШ, 1986. – 39 с.
2. *Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др.* Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. – М: Рус. яз., 1985. – 116 с.
3. *Гурвич П.Б.* Основы обучения устной речи на языковых факультетах. – Владимир, 1972. – 37 с.
4. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению как виду речевой деятельности. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
5. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.

6. *Иванова Г.П., Шакирова Э.Ф.* Педагогические условия формирования социально активной личности студента // Акмеология. 2012. №3 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-sotsialno-aktivnoy-lichnosti-studenta> (дата обращения: 03.10.2021).

7. *Харланова Е.М.* Развитие социальной активности будущих специалистов: психолого-педагогический аспект. – Челябинск: Просвещение, 2009. – 122 с.

8. *Щерба Л.В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. – В кн.: Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. – 26 с.

УДК 378.147

АУТЕНТИЧНЫЕ ФИЛЬМЫ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УЗБЕКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Велишаева Э.С.

Узбекский государственный университет мировых языков
Ташкент, Узбекистан

В статье рассматриваются приемы работы с аутентичными фильмами на занятии по русскому языку в группах с узбекским языком обучения. Просмотр и последующий анализ фильма стимулируют развитие речи, формируют осознанный интерес к дальнейшему изучению языка, способствуют развитию у обучаемых навыков критического мышления, служат средством совершенствования социолингвистической компетенции студентов.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, аутентичный фильм, критическое мышление, разговорный стиль, сленг.

AUTHENTIC FILMS AT THE LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF IMPROVING THE SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS OF THE UZBEK AUDIENCE

Velishayeva E.S.

Uzbekistan State University of World Languages
Tashkent, Uzbekistan

The article discusses pedagogical techniques of working with authentic films in Russian language lesson in groups with the Uzbek language of instruction. Watching and subsequent analysis of the film stimulates the development of speech, forms a conscious interest in the further study of the language, contributes to the development of students' critical thinking skills, and serves as a tool to improve students' sociolinguistic competence.

Key words: sociolinguistic competence, authentic film, critical thinking, informal style, slang.

Аутентичные фильмы при обучении неродному языку имеют большой потенциал. Фильмы любят все, в любом возрасте, и задача преподавателя – подобрать интересный, информативный, проблемный фильм или фрагмент с тем, чтобы создать атмосферу нового, неожиданного, привлечь обучаемых, стимулировать их познавательную и речевую деятельность. При условии вовлеченности в процесс будет задействовано максимальное число учащихся. Фильмы должны найти отклик в душе студентов, поэтому при отборе учебного материала надо учитывать жизненный и эмоциональный опыт аудитории. Правильный выбор опорных технологий, методов и приемов работы с учебным фильмом обеспечит развитие навыков критического мышления и совершенствование социолингвистической компетенции обучаемых.

Л.В. Михалева считает, что «как аудио-визуальное учебное средство видеофильм выполняет определенные дидактические функции:

- обучающую информативную – видеофильм служит источником новых знаний общеобразовательного характера и знаний по изучаемому языку;

- иллюстративную – видеофильм создает зрительно-слуховую опору при объяснении нового фонетического, лексического и грамматического материала;

- коммуникативную – он обеспечивает требуемые речевые ситуации для организации условно-коммуникативного говорения» [3].

Использование аутентичных фильмов на занятиях по русскому языку является эффективным средством совершенствования социолингвистической компетенции, в которую входят «знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социуме, ... рассматриваются лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, выражения народной мудрости, регистры общения, диалекты и акценты» [4, с. 123].

На наш взгляд, на занятиях по русскому языку в группах с узбекским языком обучения целесообразно использовать фильмы популярного российского киножурнала «Ералаш», поскольку они отвечают ряду требований.

Во-первых, сюжет большей части фильмов киножурнала «Ералаш»

отражает учебный процесс, что близко студенческой аудитории.

Во-вторых, студентам понятна суть конфликта, положенного в основу сюжета: взаимоотношения ровесников, сложности с преподавателями, проблема взаимопонимания детей и родителей.

В-третьих, герои фильмов – учащиеся школы, близки по возрасту контингенту студенческой аудитории. (Русский язык в группах с узбекским языком обучения изучают на первом курсе вуза. Средний возраст первокурсников – 18 лет.)

В-четвертых, ориентация киножурнала на разные возрастные группы – «мальчишки и девчонки, а также их родители...», позволяет свободно использовать эти короткометражные фильмы в учебном процессе, не опасаясь, что они вызовут неприятие у мусульманской зрительской аудитории. (Так, ряд замечательных российских фильмов мы рекомендуем для индивидуального просмотра с учетом возраста (поскольку есть студенты, не достигшие совершеннолетия), полового состава аудитории (например, при совместном просмотре фильма «Барышня-крестьянка» (1995г.) сцены умывания и переодевания Лизы Муромской, купания Алексея Берестова вызывают смущение у женской части аудитории).

В-пятых, краткость фильма, в среднем от двух до шести минут, даёт возможность при необходимости просмотреть его на занятии несколько раз. Небольшой объем видео, даже при наличии проблем с техническим обеспечением кабинета русского языка (наличием или отсутствием доступа в интернет), позволяет записать фильм на мобильные устройства учащихся, разместить на платформе дистанционного обучения (ДО) или отправить его в общую группу мессенджера, что даст возможность повторного просмотра, к примеру, при выполнении домашнего задания.

В-шестых, помимо совершенствования у учащихся умений и навыков аудирования, развития речи, формируются навыки анализа художественного произведения, в частности, фильма. Просмотр и анализ фильма, а при наличии и его литературного первоисточника, – чтение, интерпретация и последующее сравнение с экранизацией, способствует развитию критического мышления у обучаемых.

В-седьмых, фильмы киножурнала «Ералаш» способствуют совершенствованию социолингвистической компетенции, поскольку студенты имеют возможность услышать русскую речь в определенной сфере, месте, с учетом социальных ролей и статуса персонажей, в определенной тональности, регистре общения, при определенном способе общения, с использованием определенных средств общения (лексика нейтральная разговорная или разговорно-официальная, сленг, междометия, слова-паразиты, жесты, мимика и т.п.).

Так, при изучении темы «Функциональные стили. Разговорный стиль» после актуализации знаний обучаемых, после ознакомления с презентацией, посвященной особенностям разговорного стиля, студентам

предлагается посмотреть фильм под названием «Двадцать первый век» из киножурнала «Ералаш»¹. Фильм посвящен проблеме самоидентификации, обретения уверенности в себе, отношения между полами, а также вопросу о том, что в действительности является современным. В языковом отношении он интересен демонстрацией молодежного сленга.

Нами используется прием «*карта прогноза*» в качестве допросмотровых, попросмотровых и послепросмотровых заданий. Цель ее применения – вызвать интерес к просмотру фильма, проанализировать наши предположения, ожидания от просмотра и реальный результат. В качестве допросмотрового задания обсуждается название фильма: «Как вы думаете, почему он называется «Двадцать первый век»? Можете предположить, чему он будет посвящен?» По ходу просмотра можно сделать паузу и попытаться спрогнозировать дальнейшее развитие событий: «Как вы считаете, к какому результату приведет девочек этот активный тренинг по изучению сленга и демонстрации уверенности в себе?» И, наконец, в качестве послепросмотрового задания можно предложить студентам заполнить последний столбец таблицы, когда обучаемые могут судить о реальной теме, проблеме, развязке фильма.

После просмотра фильма можно провести беседу, обсудив следующие вопросы: «Какие эмоции вызвал у вас просмотр фильма? Где происходят события фильма? Охарактеризуйте главных героинь. Как их зовут? Какая у них цель? Какие они: внешний вид, речевое поведение, характер? Кто вам больше симпатичен? Почему? Каким образом Даша учит подругу? (язык, имидж, походка). Как вы считаете, какую цель преследует автор фильма? Его идея?»

В ходе анализа стиливых особенностей речи персонажей необходимо охарактеризовать сферу общения (бытовая); подстили (разговорно-бытовой или разговорно-официальный); жанры (повседневная беседа, диалог, полилог); признаки разговорного стиля (неподготовленность, спонтанность, эмоциональность, экспрессивность, оценочность, конкретность, экономия речевых средств). Анализируя лексику следует отметить включение нелитературных элементов (сленг), использование слов-паразитов, употребление разговорных и просторечных фразеологизмов. Следует обратить внимание студентов на преобладание в разговорной речи глаголов, частотность междометий. При рассмотрении синтаксических особенностей разговорной речи отметить употребление простых предложений, неполных предложений, явление эллипсиса. Отдельно проанализировать невербальные способы общения, их смысловую нагрузку. Обратит внимание на тон общения (вежливый/ фамильярный/ грубый), и регистр общения (официальный/ нейтральный/ непринужденный).

¹ «Двадцать первый век». Ералаш. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3JAPXUI-yb0&t=57s?> (дата обращения 16.10.2021).

Студентам, в зависимости от уровня владения русским языком, предлагается выполнить либо поиск соответствий, либо «перевод» на литературный язык отдельных слов и выражений, типа: *Хай, Стив! Короче, тема такая. Сегодня дискач. Музон офигенный. Ди-джей реально крутой будет. Потусим?!*

Следующий прием, используемый нами на занятии, это «ПОПС-формула», расшифровываемая следующим образом: П – позиция, О – объяснение, П – примеры, С – следствие. «ПОПС-формула» представляет собой «интерактивный прием обратной связи. Ее составные части позволяют разобрать учебную проблему, закрепить пройденный материал. В отличие от тестовой формы контроля, в которой часто присутствуют случайности, интуиция или вовсе удача, данная формула выявляет более наглядно существующие пробелы в знаниях учеников, причем по существу» [1]. Данный прием может служить инструментом построения дискуссии. Он позволяет оформить выступление лаконично, аргументировано, с правильно сформулированными выводами, что, безусловно, вызывает интерес у аудитории и побуждает ее к спору.

Мы предлагаем использовать этот прием на стадии рефлексии в качестве задания на закрепление. Например, после просмотра и обсуждения фильма можно дать студентам задание для выполнения в группах: Одна группа составляет ПОПС-формулу к теме: «Сленг – это явление положительное», другая группа формулирует свое отношение к теме: «Сленг – явление отрицательное». Предлагаем приблизительный вариант ответа по теме «Сленг – это явление положительное»:

- *Я считаю*, что сленг – явление положительное.
- *Потому что* знание сленга позволяет чувствовать себя увереннее в среде ровесников, делать тебя «своим» в коллективе.
- *Например*, героиня фильма обрела уверенность в себе после того, как подружка научила ее некоторым сленговым словам.
- *Таким образом*, владение сленгом необходимо, только нужно знать, когда и при каких обстоятельствах его можно использовать.

Следующим методом, который мы используем в своей разработке является «*концептуальная таблица*» – это педагогический метод, который направлен на создание сравнительной таблицы. Он учит учащихся рассматривать тему с разных сторон, анализировать и обобщать информацию. Данный метод – один из способов обучения учеников критическому осознанному мышлению, который формирует сравнительную систему суждений, способствует умению находить и анализировать отличительные признаки объектов [2]. Мы используем этот метод для организации самостоятельной работы студентов, в рамках которой им предлагается просмотреть

два фильма из киножурнала «Ералаш»: «На разных языках»¹ и «Педагогическая драма»². После просмотра студенты должны заполнить концептуальную таблицу, сравнив эти фильмы. Сравнение проводится по нескольким линиям: характеристика героев, их имена, род занятий, социальный статус; место действия; проблема, поднимаемая в фильме; стиль и регистр общения персонажей; обращения (наличие уменьшительно-ласкательных, фамильярных, полных официальных форм); лексические особенности речи действующих лиц (примеры сленга и устаревших слов с указанием литературного варианта); междометия; особенности синтаксиса разговорной речи; идея фильма.

Таким образом, просмотр на занятии аутентичных видеоматериалов является одной из интересных творческих форм организации учебного процесса как для преподавателя, так и для студента. Преподаватель организует отбор материалов в соответствии с целью и задачами занятия, стремится предугадать восприятие фильма и предупредить реакцию обучаемых на предложенный сюжет, разрабатывает комплекс заданий для лексической и грамматической работы, комментирует явления экстралингвистического характера, нашедшие отображение в видео- и аудиоряде кинокартины. Студент получает возможность ознакомиться с аутентичным произведением. В нашем случае, с короткометражным комедийным фильмом, что, в первую очередь, заряжает его позитивным настроением, дарит чувство понятности, порождающее уверенность в себе.

Избранные нами приемы «карта прогноза», «ПОПС-формула», «концептуальная таблица», на наш взгляд, показали свою эффективность, потому что стимулировали критическое мышление, научили осмысленному просмотру фильмов, обратили внимание на социолингвистические переменные в речи на русском языке, пробудили творческий потенциал студентов, способствовали развитию навыков плодотворной совместной работы в дружеской атмосфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бойко О.* Формула ПОПС: учимся доказывать свою жизненную позицию. 18.05.2015. URL: <http://pedsovet.su/publ/205-1-0-5764> (дата обращения 16.10.2021).

2. *Колесникова И.* Прием «Концептуальная таблица» как один из приемов развития критического мышления, 20.02.2017. URL: https://pedsovet.su/metodika/priemy/6434_konceptualnaya_tablitsa (дата обращения 16.10.2021).

3. *Михалева Л.В.* Видеофильм как средство формирования со-

¹ «На разных языках». Ералаш. URL: https://www.youtube.com/watch?v=TJ-6_4uVC14 (дата обращения 16.10.2021).

² «Педагогическая драма». Ералаш. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=N7XptMoqccM> (дата обращения 16.10.2021).

циолингвистической компетенции при обучении иностранному языку// Вестник Томского государственного университета, 2014, № 282. С. 261-265.

4. *Общеввропейские* компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

УДК 81-22

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Вишневская Н.А.

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
Москва, Россия

Статья посвящена актуальным вопросам современной лингвистики, а также лингвистическим аспектам преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Предметом исследования является обозначение определенных трудностей, возникающих у преподавателя иностранных языков, и пути их преодоления. Представлены современные методические рекомендации, положенные в основу преподавания иностранных языков в нелингвистическом вузе. Проводится сравнительный анализ английского и немецкого языка. Предлагаются методические приемы по успешному усвоению обучающимися лингвистических основ иностранных языков.

Ключевые слова: лингвистика, язык, речь, коммуникация, лексико-грамматический состав, фонетика, языковая система.

LINGUISTIC PROBLEMS IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

Vishnevskaya N.A.

The Kosygin State University of Russia

The article is devoted to topical issues of modern linguistics, as well as linguistic aspects of teaching foreign languages at a non-linguistic university. The subject of the study is revealing certain difficulties that arise for a foreign language teacher and the ways to overcome them. It presents some modern methodological recommendations that form the basis for teaching foreign languages at a non-linguistic university. The article includes a comparative analysis of the English and German languages. It offers methodological tips for the

successful mastering of the linguistic bases of foreign languages by students.

Key words: linguistics, language, speech, communication, lexical and grammatical composition, phonetics, language system.

Понятие языка и речи в лингвистике

Все виды деятельности человеческого общества связаны с языком, при этом иностранный язык дает дополнительную возможность общения, он включен как предмет в учебный план любого высшего учебного заведения, в том числе неязыкового. Следует отметить, что ведущие лингвисты разделяют язык на языковую систему, включающую в себя грамматику, лексику и фонетику, и речь. Определение речи дается как человеческая деятельность, заключенная в предложениях, построенных на определенной грамматической и лексической основе данного языка, и выражающая определенную мысль.

Для методики преподавания иностранных языков является существенно важным раскрыть эти два понятия: языка и речи. В современной лингвистике принято считать язык системой языковых средств человеческого общения, коммуникативным кодом, существующим в общественном сознании определенного коллектива. При практическом применении языка необходимо не только владеть знаниями о языке, но и автоматически применять их в коммуникативных актах. Следовательно, перед преподавателем встает непростая задача не только научить обучающихся запоминать и закреплять языковой материал, но и уметь применять его на практике, т.е. осуществлять коммуникацию.

Язык и речь не существуют в отрыве друг от друга, языковая система теряет свою значимость без практической речи, и наоборот, речь, не отвечающая требованиям данного языка, утрачивает смысл, становится непонятной и не может служить целям коммуникации. Языковая система и речь являются взаимосвязанными сторонами одного явления [2].

При овладении языком в естественной среде переходят от речи к языку, но в неязыковой среде при обучении иностранному языку в вузе представляется очень сложным вывести обучающихся на уровень речи. Вне речевой ситуации не всегда получается обучить речи, часто происходит обучение отобранному фонетическому и лексико-грамматическому материалу. Современная лингвистика рекомендует обучать учащихся с помощью речевого образца, определенной базовой модели. Предлагается два вида моделей: статистические и нестатистические лингвистические модели.

Статистические модели представляют собой схоластически существующие модели, которые проявляют стилистические различия между отдельными текстами, в методике их можно использовать для создания учебных текстов, чтобы впоследствии подвести обучающихся к пониманию оригинальных текстов.

Нестатистические модели дают базовое представление о грамматике и лексике языка, помогают овладеть структурой предложения. Обучающемуся предлагается базовая модель, на основе которой он сможет строить реальные предложения в неограниченном количестве.

В процессе преподавания иностранных языков следует обратить особое внимание на важность такой науки как социолингвистика, современный педагог должен знакомить учащихся с различиями в языковом общении определенных народов, рассказывать об особенностях различных культур, их взаимодействии [3]. Преподаватель должен также владеть приемами лингводидактики и корпоративной лингвистики, чтобы иметь возможность строить процесс обучения, используя сформированные у учащихся навыки и умения в их родном языке, а также избегать негативного влияния родного языка при обучении иностранному.

Синтаксические проблемы при обучении иностранных языков

Представляется уместным вспомнить о различном типе языка, например, английский язык в отличие от немецкого и русского языка относится к аналитическому типу, т.к. синтаксис английского языка обладает большей автономностью нежели немецкий или русский. При переводе с английского на русский будут возможно возникать существенные проблемы, связанные с определенным синтаксическим строем родного языка. Потребуется провести ряд дополнительных синтаксических преобразований, следует обратить внимание учащихся, что в реальной ситуации при переводе с иностранного языка на родной нужно в значительной степени опираться на интуицию, т.е. пользоваться языковой догадкой.

Следует упомянуть в рамках данной работы также о таком понятии, как лексическая сочетаемость [4]. Существует семантическая и лексическая сочетаемость. При обучении переводу семантическая сочетаемость не имеет такого важного значения, как лексическая. Семантическую сочетаемость легко вывести из значения слова. Лексическая сочетаемость своеобразна для отдельного языка и не исходит из значения слова. Устойчивые идиоматические словосочетания можно с уверенностью отнести к типичным образцам лексической сочетаемости. Выбор глагола в таких сочетаниях невозможно предугадать. Например, «проявлять интерес», по-английски „show interest”, по-немецки „Interesse zeigen“ (дословно: показывать интерес) или «делать выводы» по-английски «draw conclusions», по-немецки „Schlüsse ziehen“ (дословно: вытянуть выводы).

Прагматические трудности при обучении иностранных языков

Определенные понятия в каждом языке обозначаются по-разному без каких бы то ни было системных предпочтений, так, например, для немецкого выражения «день и ночь» у носителей русского языка существует более распространенный аналог «сутки». Или русское выражение «я учусь на втором курсе» в немецком языке предпочтительнее звучит как «Ich stehe im dritten Semester» (дословно: «я стою в третьем семестре») и восприни-

мается как вполне нормальное. В русском языке не принято обозначать сумму в 1500 рублей, как пятнадцать сотен рублей, в то время как английское *fifteen hundred roubles* является достаточно стандартным выражением. Следует обращать внимание обучающихся на подобные предпочтения, потому что параллельно существуют и способы выражения, аналогичные русским, и они также используются языковой системой, но в более редких случаях (английское *one thousand five hundred roubles*) также возможно.

Необходимо принимать во внимание при переводческом виде работы также еще несколько прагматических закономерностей. Такой фактор, как длина предложения в различных языках отличается друг от друга. Средняя длина предложения не одинакова в отдельных языках. Английские тексты, например, содержат более короткие предложения, чем русские или немецкие. Следует научить обучающихся учитывать эти особенности при переводе и соблюдать правила построения текстовых предложений.

По-разному воспринимается носителями разных языков и наличие дословных повторов в тексте (особенно в научной литературе). В русском и немецком тексте считается стилистически правильным избегать повторов одного и того же слова в одном и том же предложении и даже в тексте, а в английском тексте повторы допускаются.

Еще одно различие, по которому английские и немецкие научные тексты могут отличаться от русских, – это указание авторского «мы». Для английских текстов типичным является в этом случае употребление выражения *I claim that...* В немецких научных текстах авторское «я» все еще существует, но в последнее время все больше вытесняется авторским «мы».

Представляется важным также рассказать изучающим иностранный язык, что в каждом языке есть свои определенные схемы образования некоторых стандартных выражений. Эти различия формируются не системой языка, а прагматическими причинами. Например, надписи на упаковке продуктов питания об их сроках хранения сильно отличаются в разных языках. В разных языках эта информация дается по-разному, например, русской надписи «Годен до...» соответствует английская «Best before...» («Лучше всего до...») и немецкая «Mindestens haltbar bis...» («хранится по крайней мере до...»).

Сравнительный анализ английского и немецкого языков по отношению к русскому

Очень важно дать учащимся на уроках представление о сходстве и различиях родного русского языка с английским, который многими изучался в школе и на курсах, и немецким языком. Прежде всего стоит познакомить учащихся с историей возникновения данных языков, об их родстве и расхождении в процессе формирования [5].

Как известно, происхождение нашего родного русского языка тесно связано с индоевропейскими языками, к которым относят помимо славян-

ской группы, к которой принадлежит русский язык, также и германская группа, включающая в себя английский и немецкий языки. Уместно подчеркнуть родственность русского языка с английским и немецким языками. Несмотря на то, что эти языки являются родственными, они за много лет поменялись до неузнаваемости, изменился не только лексический строй языка, но и фонетический.

В последние годы можно встретить повсеместное желание изучать английский язык, следует учитывать этот факт при преподавании немецкого языка, во время объяснения учебного материала делать опору не только на родной язык, но и на английский. Немецкий и английский языки проявляют целый ряд общих особенностей, и это неслучайно, т. к. оба они принадлежат к одной языковой группе германских языков, а именно, западногерманской. Можно опираться на черты схожести этих языков, знакомя учащихся с грамматикой, лексикой и фонетикой немецкого языка [6].

Немецкий алфавит состоит из тех же 26 букв, что и английский алфавит. В обоих языках есть определенный и неопределенный артикли. Звуки в английском и немецком языках схожи. И в английском, и в немецком языках есть такое понятие как порядок слов в предложении. В английском и немецком можно обнаружить много родственных слов: Garten/garden, Familie/family, helfen/help. Английский и немецкий имеют общие корни и ряд сходств. Некоторые лексические и грамматические параллели могут помочь, но все-таки следует помнить, что это самостоятельные и очень разные языки.

Сравнивая английский язык с русским, следует обратить внимание учащихся на целый ряд отличий. В английском языке нет категории рода у неодушевленных предметов. Они все среднего рода-«оно». У существительных нет также и падежей, за исключением притяжательного падежа.

В русском языке не существует артиклей, чего не скажешь об английском языке. В английском языке насчитывается 32 временных конструкции, в то время как в русском их всего 3. Порядок слов в предложении играет важную роль для построения грамматически корректного высказывания, в русском языке – для передачи смысловых нюансов и т. д.

Если говорить о разнице между немецким и русским языком [1], то можно отметить следующее. В русском языке 6 падежей, а в немецком всего 4. Изменения по роду, числу и падежу показывает артикль (который присутствует только у существительного и может быть определенным и неопределенным). Существительные всегда пишутся с большой буквы. В русском имеется всего три времени: настоящее, прошедшее и будущее. В немецком 6 времен: одно настоящее, три прошедших и два будущих. Строгие правила в расстановке членов предложения в предложении, которых обязательно нужно придерживаться. В русском языке часто в разговорной и письменной речи глаголы не употребляют, в немецком обязательное наличие глагольного сказуемого и т. д.

В заключении хотелось бы отметить, что современный преподаватель, обладающий основами лингвистических знаний, может с успехом преодолеть неизменно возникающие трудности в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Девкин В.Д. Диалог. Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской М.: Высшая школа, 1981. – 160 с
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Академия педагогических наук, 1958. – 367 с.
3. Ольшанский И. Г., Гусева А.Е. Лексикология: Современный немецкий язык: Учебник для вузов. – М.: Академия. 2005. – 426 с.
4. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка на немецком языке. – М.: Академия, 2003. – 252 с.
5. Кириллова М.И. In defense of the German language// ИЯ в школе. – 2016. – №10. – С. 61–63.
6. Меркина И.В. Сходства и различия английского и немецкого языка. – URL: <https://rishamanisdeutsch.jimdofree.com/интересные-факты-про-языки/немецкий-и-английский-языки-братья/> (дата обращения 15.10.2021).

УДК 811.161.1

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ИСЛАМСКОЙ АКАДЕМИИ УЗБЕКИСТАНА

Джумаева Н.И.

Международная исламская академия Узбекистана
Ташкент, Узбекистан

Статья посвящена вопросам обучения русскому языку студентов, поскольку умение свободно, грамотно и оптимально использовать русский язык при устном и письменном общении, в том числе в сферах, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью, в типичных для нее речевых ситуациях является свидетельством высокого уровня коммуникативной компетенции и необходимой частью профессиональной компетенции современного специалиста в сфере массовых коммуникаций.

Ключевые слова: цель обучения, подготовка разносторонне образованных специалистов, формирование национальных и общечеловеческих ценностей посредством русского языка, самостоятельное образование, инновационные педагогические технологии, интерактивные методы, коммуникативная компетенция.

METHODS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDENTS IN THE INTERNATIONAL ISLAMIC ACADEMY OF UZBEKISTAN

Djumaeva N.I.

International Islamic Academy of Uzbekistan

The article is devoted to the issues of teaching the Russian language to students. The ability to freely, competently and optimally use the Russian language in oral and written communication, including in areas directly related to professional activity, in typical speech situations for it is evidence of a high level of communicative competence and a necessary part of the professional competence of a modern specialist in the field of mass communications.

Key words: the goal of training, the training of versatile educated specialists, the formation of national and universal values through the Russian language, independent education, innovative pedagogical technologies, interactive methods, communicative competence.

*Если ты хочешь судьбу переспорить,
Если ты ищешь отрады цветник
Если нуждаешься в твёрдой опоре –
Выучи русский язык!
С. Абдулла (Перевод В. Липко)*

Русский язык – один из мировых языков, язык международного общения, один из рабочих языков ООН и других международных организаций. В независимом Узбекистане русский язык свободно используется как русскими, так и представителями более ста национальностей, проживающих в республике.

На русском языке издаются книги, газеты, журналы, ведутся радио и телепередачи, ставятся в театрах спектакли. В общении людей русский язык наряду с государственным узбекским языком выступает и как язык межнационального общения.

Сегодня в качестве приоритетной задачи становятся вопросы воспитания высоко духовного, самостоятельно мыслящего поколения, овладевшего современными знаниями и профессиями, в духе национальных и общечеловеческих ценностей. В настоящее время в Республике Узбекистан большое значение придается возрождению и дальнейшему развитию духовности, совершенствованию системы народного образования. В этой связи все более актуальным становится вопрос подготовки разнонаправленных образованных специалистов.

Коренные изменения в жизни нашего общества затронули все сферы

его жизнедеятельности, в том числе и образование. В частности, в Международной исламской академии Узбекистана принимаются кардинальные меры по совершенствованию изучения русского языка. Обучение русскому языку в МИА Узбекистана основывается на том, что русский язык является одним из общепризнанных мировых языков, входящих в число рабочих языков ООН и ряда других международных организаций.

«Великая русская культура всегда была и будет неотъемлемой частью духовной жизни узбекского общества», - отметил Президент Республики Узбекистан Ш.М. Мирзиёев на 25-летию Русского Культурного Центра в Ташкенте. Также Президент сообщил, что в Узбекистане будет издано 100-томное собрание «Шедевры русской классики» на узбекском языке, будут всемерно поощряться научные, образовательные, гуманитарные программы в интересах политической, духовной и экономической консолидации Узбекистана и России [1].

Обучения русскому языку студентов Международной исламской академии Узбекистана является необходимостью на современном этапе, т.к. умение свободно, грамотно и оптимально использовать русский язык при устном и письменном общении, в том числе в сферах, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью, в типичных для нее речевых ситуациях является свидетельством высокого уровня коммуникативной компетенции и необходимой частью профессиональной компетенции современного специалиста в сфере массовых коммуникаций.

Основной целью обучения русскому языку в академии является совершенствование навыков и умений практического владения русским языком как средством межнационального общения в различных сферах коммуникации: общественно-политической, учебно-профессиональной, социально-бытовой, социально-производственной и научной; развитие и дополнение знаний, полученных на базе общего среднего и среднего специального образования; формирование научного и гуманитарного мировоззрения, высокой духовности и демократической культуры, творческого мышления, убежденности и социально-политической активности на основе идеи национальной независимости и демократии, национальных и общечеловеческих ценностей посредством русского языка.

Обучение русскому языку ведется на 1 и 2 курсах всех направлений академии с узбекским языком обучения. За основу принимается особый статус русского языка как инструмента познания дисциплин, имеющих профессиональную значимость. Важная роль отводится к самостоятельному образованию - чтению дополнительной литературы по специальности, активному участию студентов-узбеков на практических занятиях, выполнению самостоятельных работ, которые включают чтение произведений русских и российских писателей и поэтов, составление различных графических органайзеров, написание эссе, изложений, мини-сочинений, рефератов, подготовка презентаций по творчеству выдающихся русских и уз-

бекских мыслителей, педагогов, писателей и поэтов на русском языке. Для чтения были отобраны лучшие образцы русской литературы. Короткие рассказы, повести А. Чехова, А.С. Пушкина, А.С. Куприна, Л.Н. Толстого, М.Ю. Лермонтова и других авторов пробуждают интерес к языку и литературе. Заметим, что такие произведения кроме большой воспитательной ценности содержат также элементы, которые знакомят с фактами истории, культуры страны, повышают уровень владения языком как средством общения, помогают научиться пользоваться словом в общении. С помощью художественных текстов, чтение произведений значительно расширяет видение студентов о традициях и обычаях, образе жизни, истории других народов и представлении общечеловеческих ценностей, что прививает уважение к другим народам, также как к своему.

Наряду с этим работа по чтению литературных произведений способствует:

- развитию коммуникативных навыков в устной и письменной речи;
- развитию связной речи (монолог, диалог, беседа);
- развитию осознанного, правильного, беглого, выразительного чтения;
- развитию творческого воображения;
- формированию общечеловеческих ценностей.

В академии периодически проводятся «Неделя русского языка», «Открытые занятия» и другие мероприятия, в которых студенты национальных групп активно участвуют, рассказывая стихи и песни на русском языке. Считаем, что уровень владения языком зависит от речевой культуры, от умения пользоваться словом. Кроме этого, в академии организованы кружки по русскому языку различных уровней:

1. Русский язык для начинающих (базовый).
2. Русский язык (развитие разговорной речи).

Задачами кружков являются расширение, дополнение и углубление языковых знаний, умений и навыков, полученных обучаемыми на практических занятиях по русскому языку; расширение лингвистического кругозора обучаемых; развитие интереса обучаемых к изучению русского языка; способствовать развитию творческих способностей обучаемых; формирование навыков обучаемых самостоятельно работать с литературными источниками, СМИ и Интернет-ресурсами; формирование у обучаемых бережного отношения к слову, к богатствам языка, воспитанию любви и уважения к русскому языку; развитие и формирование как нравственной, интеллектуально развитой личности.

В новой разработанной Учебной программе для студентов I курса каждая тема практических занятий совмещает в себе 2 части: грамматическая и лексическая. Программа включает в себя произведения русской литературы, поднимающие вечные проблемы, такие как: добро, зло, жестокость и сострадание, великодушие, прекрасное в природе и человеческой

жизни, роль и значение книги в жизни писателя и читателя и т.д.

«Язык — это история народа. Язык — это путь цивилизации и культуры. Именно поэтому изучение и сбережение русского языка является не праздным увлечением от нечего делать, а насущной необходимостью» [2, с. 78].

Обучение русскому языку на практических занятиях прививает студентам любовь к русскому литературному языку, совершенствует их орфографическую и пунктуационную грамотность; способствует формированию у студентов общекультурных, коммуникативных и социальных навыков, которые необходимы им для успешного интеллектуального развития. Данная программа позволяет: развить устную речь; расширить и углубить знания по фонетике, лексике, фразеологии, словообразованию, морфологии, синтаксиса; это достигается за счет использования дополнительного материала и путём проведения интеллектуальных лингвистических игр, выучиванием наизусть стихотворений великих узбекских и русских поэтов на русском языке. Одновременно осуществляется развитие творческого потенциала обучаемых.

Воспитание творческой личности - одна из важнейших задач современного образовательного процесса. В сфере подготовки специалистов по направлениям академии важное значение имеет расширение их общего кругозора, развитие образного мышления и творческих способностей. В связи с этим на занятиях русского языка большое внимание уделяется формированию творчески мыслящей личности.

Обучение языкам в условиях Узбекистана на современном этапе предполагает внедрение инновационных педагогических технологий в учебный процесс, в частности интерактивных методов. На занятиях по русскому языку используются следующие образовательные технологии и методы, такие как эссе, «Интеллект-карта», «Трехчастный дневник», видеоролики, доклады-презентации, «Мозговой штурм», энеджерджайзеры, интерактивные кейс-стади, блиц вопросы, работа в группах, презентации, индивидуальные проекты, интервью и т.п.

Студенты смогут развивать языковые навыки, разрабатывая упражнения также на удаленной онлайн-платформе, т.к. каждое занятие сопровождается записанным видеозанятием, презентацией и дополнительными материалами, а полученные знания контролируются тестом. Каждое занятие содержит упражнения и задания для развития навыков аудирования, разговорной речи, чтения и письма, а также для обогащения грамматических и лексических знаний.

В Международной исламской академии практические занятия по русскому языку построены таким образом, что в результате обучения русскому языку студент должен иметь представление о том, как:

– строить монологическое высказывание на русском языке на общеязыковую тематику и на учебные и профессиональные темы;

- осуществлять самостоятельно поиск научной информации как основы профессиональной деятельности;
- свободно излагать свои мысли в устной и письменной форме на профессионально значимые темы;
- самостоятельно работать при подготовке презентаций, сообщений, рефератов на профессиональные темы;
- в профессиональной области избранной специальности владеть языковыми и речевыми нормами современного русского языка.
- вести диалог, участвовать в полилоге, дискуссии на заданную тему;
- продуцировать вторичный научный текст (аннотация, реферат, резюме).

Иметь навыки:

- обобщать и интерпретировать научную информацию;
- использовать основные приемы информационной переработки устного и письменного текста, используя научную лексику и научные конструкции речи;
- оформлять аннотацию, реферат, выбирая языковые средства в соответствии с коммуникативной ситуацией общения;
- использовать этикетные формы научно-профессионального общения;
- ясно излагать свою точку зрения по научной проблеме на русском языке;
- переводить информационные сообщения (без словаря) и тексты по специальности (со словарем) с русского языка на родной.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что в настоящее время обучение русскому языку в академии является необходимым требованием современности, и актуальность состоит:

- в его коммуникативной направленности;
- в использовании методик, повышающих эффективность запоминания;
- в использовании инновационных технологий и интерактивных методов обучения, способствующих развитию творческой активности и креативного мышления обучающихся;
- в возможности изучать язык в соответствии индивидуальной стратегией и планом студента, что отвечает требованиям сегодняшнего дня.

«Безукоризненно владеть речью может только тот, кто достиг соответствующего уровня общего культурного развития, поэтому правильная речь для современного образованного человека не признак, а условие высокой культуры» [3, с. 12.]. Международная исламская академия прилагает всевозможные усилия, чтобы достичь такого результата в обучении русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Винокур Г.О.* Из бесед о культуре речи// Научно-популярный журнал Института русского языка Академии наук СССР «Русская речь» №3, 1967. – М.: «Наука». – 230 с.
2. *Джумаева Н.И.* Русский язык. Учебное пособие. Международная исламская академия, Ташкент. Издательство: ТИТПЛ, 2020. – 108 с.
3. *Мирзиёев Ш.М.* Речь Президента Республики Узбекистан на 25-летию Русского Культурного Центра в Ташкенте. [Электронный ресурс]. URL: <https://vesti.uz/russkij-yazyk-nam-ne-chuzhoj/> (Дата обращения: 20.09.2021).

УДК 372.881.111.1

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЮ ФОНЕТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ: МНЕМОТЕХНИКА, ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ, МЕТОДЫ ПРИКЛАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Дубровина И.А.

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
Москва, Россия

Статья посвящена сравнительному анализу целесообразности применения различных методик преподавания фонетики английского языка учащимся разного возраста. Особое внимание в статье уделяется обучению и коррекции произношения английского языка в возрастной группе, к которой относятся школьники старших классов, учащиеся колледжей и училищ, а также студенты вузов.

Ключевые слова: английская фонетика, преподавание фонетики, методы обучения, возрастные психологические особенности, особенности обучения фонетике, возрастные группы обучающихся, неязыковые вузы.

PECULARITIES OF TEACHING ENGLISH PHONETICS IN DIFFERENT AGE GROUPS: MNEMOTECHNICS, LINGUISTICS, APPLIED PEDAGOGY METHODS

Dubrovina I.A.

The Kosygin State University of Russia

The article is devoted to a comparative analysis of the reasonability of using various methods of teaching English phonetics to different age students.

Particular attention is paid to the training and correction of the English pronunciation by the age groups of high school, college and university students.

Key words: English phonetics, phonetics teaching methods, age-related psychological characteristics, specific features of teaching phonetics, students age groups, non-linguistic universities.

В силу целого ряда причин преподавателям английского языка редко удается уделять должное внимание обучению произношению и английской фонетике. Целью данной работы является сравнение возрастных групп учащихся с точки зрения целесообразности применения преподавателем тех или иных методов обучения фонетике, а также обоснование необходимости работы над произношением для достижения оптимальных результатов в изучении английского языка на разных уровнях.

Современная методика преподавания английского языка существенно отличается от ранее применявшихся методик в системе образования нашей страны в разные периоды XX века и в начале XXI века. В преподавании данного иностранного языка в российско-советской системе образования можно выделить четыре основных периода. Обучение фонетике, как неотделимой части процесса обучения любому языку, также претерпело определенные изменения.

В первом периоде – еще в дореволюционной России – основным направлением было чтение иностранной литературы и погружение в иноязычную культурную среду. Фонетике отводилась роль «обслуживания потребностей чтения» [3, с. 112].

Во второй периоде, длившемся примерно до середины XX века, гораздо большее внимание уделялось фонетическому строю английского языка; преподавание активно применяло теорию «врожденных знаний» и поиск универсальных способов выражения эмоций [3, с. 113]. При этом, важно помнить, что английский язык в тот период не являлся основным иностранным языком, который изучался в нашей стране. Поэтому методика его преподавания не отражает общие тенденции, свойственные педагогическому курсу того времени.

Несмотря на то, что третий период (60-70-е годы до начала 90-х годов XX века) истории изучения английского языка в целом характеризовался особым вниманием к коммуникативной функции языка, именно в это время формируется практически хрестоматийная на сегодняшний день основная методика изучения английского языка. Безусловным пионером в создании и развитии этого направления можно назвать Наталью Александровну Бонк, опубликовавшую в 1960 г. в соавторстве с Котий Г.А. и Лукьяновой Н.А. знаменитый учебник – «Учебник английского языка в 2-х частях», неоднократно переиздававшийся впоследствии. Второе издание учебника в 1972 году стало основным учебным пособием для нескольких поколений, изучавших английский язык.

Произошедшие в четвертый период (с 90-х годов XX века до настоящего времени) изменения в методиках в первую очередь были вызваны изменениями в политическом строе нашей страны. Характер взаимоотношений РФ с другими странами менялся, появлялась возможность более свободного перемещения граждан за рубежом, возникла необходимость в более свободном владении английским языком, как языком международного общения. В методике изучения языка появляется определенный акцент на межкультурные коммуникации и социальные особенности стран-носителей языка [3, с. 114] На первый план в изучении языка выходит разговорная речь, письменный перевод уступает место практике английского языка.

И тем не менее, хотя на всех этапах становления преподавания английского языка в нашей стране фонетическая часть в изучении языка признавалась безусловно важной, именно этому направлению не уделяется должного внимания ни в одном из выделяемых периодов, если рассматривать курсы и программы, применявшиеся при обучении английскому языку во всех четырех периодах.

Несмотря на то, что фонетика не является приоритетным аспектом в изучении английского языка ни в дошкольном, ни в школьном, ни в вузовском, ни в дополнительном образовании, знание фонетических основ представляется безусловно важным для успешного освоения английского языка. Для успешного аудирования, а, следовательно, для успешного общения с носителями, необходимо развивать навык корректного говорения, для формирования точных высказываний без фонетических и особенно фонологических ошибок [5, с. 127]. Знание фонетических особенностей языка позволяет повысить скорость изучения, обеспечить более комфортное погружение в языковую среду. Современный мир диктует свои правила, согласно которым знание иностранного языка и грамотная английская речь часто являются обязательным навыком для успешного продвижения в любой специальности.

Традиционно преподаватели иностранных языков, уделявшие время фонетике на уроках, использовали в работе некоторые зарубежные издания, рассчитанные в основном на изучение фонетики английского языка как отдельного предмета. Такие ресурсы, как *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course* [11] с знаменитыми интонационными диалогами, представленными в виде аудио диктантов [11, с. 4, 8, 12, 16], а также *Intonation of Colloquial English* [12] с наглядными и подробными интонационными схемами типовых английских фраз [12, с. 106, 125, 143, 158, 171, 193], до сих пор активно применяются для проработки английских звуков и особенно английской интонации, чему в обеих книгах посвящено немало страниц.

В начале XXI века появился целый ряд методических пособий по практической фонетике английского языка, выпущенных в нашей стране и

в странах СНГ. Эти пособия, рабочим языком которых является русский язык, ориентированы на работу над английской фонетикой с учетом RP-произношения (Received Pronunciation – стандартное английское произношение) как основной модели. В настоящее время ведется много споров, касающихся целесообразности выбора именно RP как основного варианта английского произношения, и тем не менее, при разработке методик и написании учебных пособий этот вариант представляется оптимальным ориентиром. Практически все выпускаемые пособия сочетают и теоретическую часть, и практическую. И все эти учебники предназначены для студентов языковых вузов или студентов гуманитарных специальностей [10, с. 29], а, следовательно, не получают практического применения при изучении английского языка другими категориями учащихся.

Также не следует забывать, что в любом курсе изучения английского языка фонетика представлена в виде вводной части, как правило, ознакомительного содержания. В дальнейшем преподаватель, если видит необходимость в фонетической коррекции речи во избежание как минимум фонологических ошибок при говорении, вынужден ограничиваться ситуативными комментариями, не имея времени на детальную проработку и устранение, по сути, системного непонимания. Хотя фонетический аспект входит в обязательную программу, выделяемое количество учебных часов настолько незначительно, что преподаватель часто отдает предпочтение изучению других аспектов языка в ущерб фонетике [4, с. 30].

Кроме того, в этой связи у преподавателя, работающего с дошкольниками, младшими школьниками, подростками, студентами колледжей и неязыковых вузов, слушателями языковых курсов возникает целый ряд сложностей, связанных не столько с фонетическими особенностями английского, сколько с отсутствием методологической базы. Фактически, до сих пор при обучении фонетике преобладает заучивание наизусть и хорошее повторение, что доказанно не является продуктивным методом, поскольку не формирует навык восприятия речи на слух [10 с. 28].

Необходимо отметить, что педагог обязан учитывать особенности личностного восприятия учащихся. По сути, фонетика – самое эмоционально насыщенное направление в изучении иностранных языков, непосредственно связанное для каждого – и для ученика, и для преподавателя, – с определенным выходом из зоны комфорта.

Представляется целесообразным условно разделить изучающих иностранный язык на четыре возрастные группы, а именно: дошкольники и младшие школьники (дети до 8-9 лет), средняя школа (дети с 8-9 до 15-16 лет), старшеклассники и студенты (возраст от 16-17 до 22-23 лет) и взрослые (учащиеся старше 22-23 лет). Классификацию по возрастам можно назвать условной, поскольку основными критериями градации является скорее вид основной учебной и трудовой деятельности и психологические особенности учащихся, нежели конкретный возраст.

Современные родители стараются начать изучение иностранного языка своими детьми в как можно более раннем возрасте. Обучение английскому дошкольников и младших школьников имеет ряд особенностей и сложностей. С одной стороны, именно в этом возрасте учеба проходит наиболее органично, мозг и память ребенка легко поглощают разнообразную информацию, вне зависимости от ее нужности, актуальности и приоритетности. Для изучения фонетики это благодатное время, ученик максимально способен к имитации. Поэтому на этом этапе обучения такие средства, как стихи, песенки, рифмовки, востребованы и успешны, т.к. позволяют расширить словарный запас и формировать корректное произношение, обладая при этом активной развлекательной составляющей.

Сложности возникают на этапе начала овладения письменной речью, особенно если ребенок одновременно начинает писать и по-русски, и по-английски. И здесь фонетические упражнения, как традиционные для этого возраста – песни, стихи, считалки, так и адаптированные и упрощенные с учетом возраста игры, такие как «Simon Says», «Snowball» «Stand Up when You Hear», переводные варианты игр «Испорченный телефон», «Съедобное-Несъедобное» помогают и облегчают учебный процесс, теоретические знания же на этом этапе и в этом возрасте, по сути, бесполезны.

В конце начальной и в средней школе преподаватели иностранного языка сталкиваются с проблемами, с которыми сталкиваются их коллеги по другим предметам, работающие с детьми того же возраста. Снижение концентрации и мотивации, утрата пиетета и интереса к школе, зачастую физическая усталость от больших нагрузок делают детей в возрасте от 9 до 13–15 лет одной из самых трудных категорий учащихся.

Именно в этот момент чаще всего и происходит отказ от работы над фонетической составляющей речи как со стороны учеников, так и со стороны преподавателей, т.к. следование требованиям фонетики часто представляет собой процесс копирования, имитации, даже пародирования, что для детей этого возраста является некомфортным проявлением, могущим вызвать насмешки одноклассников. Поэтому в данной ситуации учитель, желающий подогреть интерес к своему предмету, может с успехом дополнять уроки информацией лингвострановедческого характера, что с одной стороны расширяет кругозор школьников, а с другой стороны не требует от них активного взаимодействия с преподавателем. Особый интерес учащихся средних классов вызывает освещение исторических фактов, связанных непосредственно и с историей Великобритании или других стран изучаемого языка, и с произношением, с привлечением некоторых театрализованных и развлекательных моментов. Как отмечает Я. Мортимер в своей книге «Средневековая Англия. Путеводитель путешественника во времени», «единственный контекст, доступный нам для понимания любых исторических данных, – наш собственный жизненный опыт» [6, с. 13]. Это особенно справедливо для подростков, с трудом принимающих на веру чужой

опыт и чужие знания. Показывая иностранный язык, как средство передачи информации в прошлом, не акцентируя внимание на теоретических аспектах и правилах, учитель может достигнуть не только повышения мотивации, но и серьезных успехов в успеваемости учащихся. Рассказы о том, как люди путешествовали в Средние века, откуда взялись такие понятия как «o'clock», почему слова пишутся так, а читаются по-другому, и какую роль французский язык сыграл в английской фонетике, в подаче увлеченного педагога могут обладать кинематографической яркостью, и в этом случае фонетическая составляющая очень важна.

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей обучения английскому языку и, в частности, английской фонетике в возрастной группе старших школьников и учащихся колледжей и вузов, целесообразно изучить следующую, весьма обширную возрастную категорию, а именно группу взрослых учащихся, для более полного и наглядного сравнительного анализа особенностей обучения студентов и старшеклассников.

Обучение иностранным языкам, в частности английскому, во взрослом возрасте сопряжено с целым рядом трудностей как для преподавателя, так и непосредственно для самого обучающегося. При этом именно в XXI веке социологи отводят образованию взрослых очень важную роль [1, с. 36]. В современном динамичном обществе знание иностранного языка приобретает значение необходимого средства, повышающего качество жизни, общения и развития.

Андрогагические (т.е. имеющие отношения к обучению взрослых обучающихся) [1, с. 36–37] принципы обучения насчитывают десять пунктов, при этом основная отличительная особенность этих принципов заключается в зрелом, рассудочном и прагматичном подходе обучающихся. Иными словами, взрослый слушатель языковых курсов не только обладает в целом более высокой мотивацией, но и требовательно относится к качеству самого обучения. Поэтому взрослые студенты могут сознательно выбирать менее психологически комфортный вариант группового обучения, если чувствуют необходимость соревновательного компонента, при этом также могут диктовать преподавателю свои условия для оптимального, с их точки зрения, и быстрого достижения прогресса.

Интересно то, что возрастная группа старше 23–25 лет, как правило, обладает самой высокой мотивацией из всех возрастных групп, но обучаемость учащихся старше указанного возраста доказанно является довольно низкой. Поэтому несмотря на то, что одним из основных принципов андрогагики является самостоятельное обучение, взрослые как никто другой нуждаются в кураторстве преподавателя. Во многом эта необходимость контроля связана именно с фонетическим аспектом.

И снова при изучении фонетики не срабатывает традиционный подход – ознакомление со справочным разделом в начале учебника английского языка. Взрослые студенты поглощают информацию только с опорой

на собственный опыт, а следовательно теоретические правила и описания не находят в них отклика и не формируются в долговременную память. Если же обучение проводится по современным учебным курсам, включающим в себя пособия для работы в классе и дома, а также материалы для самостоятельного аудирования в том числе, фонетике будет уделяться по-прежнему минимум учебного времени, поскольку формат таких учебных пособий часто не состыковывается с продолжительностью принятого в нашей стране учебного курса любого одного уровня.

Более того, преподаватель должен доказать взрослому ученику необходимость работы над произношением, поскольку возрастные студенты не хотят тратить время непрактично и не готовы покинуть зону комфорта, отрабатывая английские звуки. В этом случае преподавателю следует помнить, что странное, парадоксальное, смешное и даже шокирующее запоминается лучше [8, с. 20] и вызывает у человека желание поделиться информацией, передать некий лингвистический анекдот дальше. При работе со взрослыми преподаватель имеет прекрасную возможность использовать такие примеры как долгота гласных в английских словах «sheet», «last», «beach» для получения яркой реакции учащихся и, как следствие, понимания важности корректного произношения во избежание фонологических ошибок.

Обучение группы взрослых английскому языку, в частности фонетике иногда бывает сопряжено с физиологическими особенностями восприятия учащихся. Возрастное снижение слуха, неактуальность некоторых жизненных реалий современного англоговорящего сообщества, физическая усталость после трудового дня – эти и подобные обстоятельства необходимо учитывать преподавателю, реагируя на них с должным тактом.

Переходя к рассмотрению возрастной группы учащихся от 16–17 до 22–23 лет, не лишне подчеркнуть, что данная возрастная категория является самой не конкретизированной и совмещающей в себе черты остальных вышеуказанных возрастных категорий, а, следовательно, требующей от педагога особого подхода. К данной группе можно отнести изучающих английский язык старшеклассников, учащихся колледжей и училищ, а также студентов языковых и неязыковых вузов. Эта возрастная группа является такой неоднородной по причине того, что средний возраст подростков, оканчивающих школу, составляет 17-18 лет, при этом учащиеся колледжей и училищ могут рассматриваться и как лица, получающие образование, так и как молодые специалисты. Студенты вузов же, в свою очередь, могут посещать дневные занятия, вечерние или заочные. В последних двух случаях возраст учащихся может разниться, а опыт трудовой деятельности может наличествовать или отсутствовать.

Большей частью представители данной возрастной категории совмещают в себе черты, присущие и подросткам, и взрослым. В учебном процессе необходимо акцентировать внимание на «избирательности к

предметам» [7, с. 2], на «целенаправленном наблюдении» [7, с. 2], что свойственно старшеклассникам, и вместе с тем на «реализации... в профессиональной деятельности через личностное отношение» [1, с. 38], что характеризует подход к учебе у взрослых. Уровень мотивированности может быть разной степени, так же, как и уровень владения языком. Пожалуй, самой яркой чертой этой возрастной группы является то, что в данный период взросления организм человека проходит все этапы перестройки, что ведет к повышенной нервной возбудимости [7, с. 1], т.е. каждый представитель данной возрастной группы находится на определенной стадии перехода к зрелости.

С учетом вышесказанного преподаватель, работающий с данной группой, вынужден проявлять максимальную гибкость и использовать на занятиях весь спектр педагогических и методических средств.

Любопытно то, что обучение фонетике именно в данной возрастной группе может принести самые высокие результаты.

Учащиеся с удовольствием принимают участие в таких видах речевой деятельности как отработка рифмовок и скороговорок, а скороговорки – один из лучших способов преодоления акцента для людей с отличным от английского артикуляционным аппаратом [9, с. 5], ученики не отказываются от игрового момента в учебном процессе. Начало занятия с одной скороговорки задает тон всему уроку, помогает настроиться на иностранный язык при помощи такого речевого тренажера. Скороговорки не только способствуют постановке произношения, но и часто содержат в себе интересный лингвострановедческий компонент. На примере скороговорки «2 Y's U R, 2 Y's U B, I C U R 2 Y's 4 me!» и ей подобных можно наглядно показать современные приемы сокращений, основанные на схожем звучании. Или скороговорка «No nose knows like a gnome's nose knows» [9 с. 129] не только звучит забавно и интересно, но и может стать отправной точкой к упоминанию слов «a dwarf – dwarfs» и правилу образования множественного числа имен существительных и некоторых исключений из этого правила.

Также фонетика может помочь с запоминанием иностранных слов, поскольку фонетический компонент часто входит в различные мнемотехники. Расширение словарного запаса является очень частой проблемой для старшеклассников и студентов, из-за загруженности и большого потока информации традиционные методы запоминания слов более не применяются, единственный путь к увеличению вокабуляра – это практика речи. Упражнения, направленные на отработку произношения, облегчают процесс запоминания и одновременно формируют корректный звуковой образ слова, что необходимо для аудирования и коммуникации на иностранном языке в дальнейшем. Даже если учащийся не является аудиалом по типу восприятия, кинестетики и визуалы показывают хорошие результаты при запоминании слов в речевых упражнениях. В данной возрастной группе

уже начинает хорошо работать такой мнемонический метод, как аналитический прием. Заключается он в поиске прямых или непрямых аналогий с русским языком, например, «to use» и заимствованные в русский язык ставшие сленговыми слова «юзать» или «юзер» [7, с. 19].

Помимо вышесказанного, данная возрастная категория с удовольствием откликается на такие приемы прикладной педагогики, как конкурсы, олимпиады, молодежные форумы, соревнования, [2, с. 42], факультативы, языковые клубы и видеопроекты. Участие в подобных мероприятиях в понимании учащихся старших классов школы, колледжей, училищ и вузов дает возможность для личностного роста, развития интеллекта, навыков общественной деятельности, при этом содержит в себе соревновательный и развлекательный компонент. С точки зрения преподавателя иностранного языка, желающего улучшить фонетические навыки своих студентов, такие формы занятий требуют активной устной практики, что существенно улучшает устную речевую деятельность [4, с. 32].

Следует обратить внимание на тот факт, что несмотря на то, что во многом благодаря ЕГЭ и ОГЭ уровень владения иностранным языком в целом стал выше [5, с. 127], в каждой конкретной группе студентов колледжей, училищ и вузов, наблюдается очень серьезный разброс в знаниях грамматики и наличии навыков говорения.

Перед преподавателем стоит непростая задача обеспечить прогресс каждого из студента группы с учетом продвижения по учебной программе, максимальной ликвидации пробелов и обеспечения занятости изначально более подготовленных учащихся. Именно здесь педагогу может помочь работа над произношением, которое на любом уровне владения языком требует проработки и которое может прорабатываться разнообразными видами деятельности, такими как «сопроводительный курс и теоретический материал, традиционные и игровые фонетические упражнения, широкое применение информационных и коммуникативных технологий» [5, с. 132] и привлечение к участию в различных мероприятиях, связанных с английским языком. Все вышеуказанное делает занятия увлекательными и продуктивными.

Итак, проанализировав целесообразность применения методов обучения фонетике английского языка в зависимости от возраста учащихся, можно сделать вывод, что для преподавателя английского языка крайне важно донести до учащегося идею необходимости понимания, знания и максимально приближенного к оригинальному звучания на иностранном языке, и с использованием в ходе занятий различных ресурсов есть возможность не только повысить уровень владения языком, но и развить речевые навыки, необходимые для полноценного общения с носителями языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Н.Ю.* Психологические особенности обучения взрослых

с учетом различных учебных стилей. // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – №1 (07). – С. 36-41.

2. *Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю.* Прикладная педагогика в техническом вузе // Вестник Казанского технолог. ун-та. – 2013. – Т.16. – №16. – С. 41-44.

3. *Еловская С.В., Гончарова Н.* Об обучении иноязычному произношению// Высш. образование в России. – 2004. – № 3. – С.112-115.

4. *Колесникова А.Н.* Средства оптимизации преподавания фонетики в языковом вузе. // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 1. – С. 29–36.

5. *Матвеева Н.В.* Обучение фонетике английского языка в профессиональном образовании// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т.1. – № 1(46). – С. 124–135

6. *Мортимер Я.* Средневековая Англия: путеводитель путешественника во времени. – Москва: Издательство «Э», 2016. – 336 с.

7. *Пахомова Н.Ю.* Учет психологических особенностей старшего школьного возраста как способ повышения мотивации к изучению английского языка// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 9. – С. 141–145. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16197.htm> (дата обращения 09.10.2021).

8. *Пушкашу О.Ф.* Использование приемов мнемотехники для запоминания английских слов // Проблемы педагогики. – 2016. – №4 (15). – С. 18-21.

9. *Филипченко М. П.* Скороговорки на английском языке: Tongue-twisters for all. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 155 с.

10. *Шевченко О. Г.* От метода имитации к стратегиям самоконтроля и самооценки в формировании интонационных навыков (обзор методик обучения английской интонации)// Вестник ТГПУ. – 2017. – 8 (185). – С. 28–36.

11. *Baker A.* Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course. Third Edition. Cambridge, 2006. 225 p.

12. *O'Connor J.D., Arnold G.F.* Intonation of Colloquial English. Second Edition. Longman Group LTD, 1973. 292 p.

УДК 377

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ

Игнатенко И.И.

Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия

В статье показано, как в период вынужденных ограничений возможно организовать обучение студентов как на занятиях, так и автономно, с использованием возможностей обучающих интернет-платформ. В зависимости от потребностей студентов, образовательный контент, дающий доступ к глобальным ресурсам и материалам, становится переменным и гибким.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, мобильное обучение, применение игровых технологий в обучении, смешанное обучение, учебные платформы.

INNOVATIVE APPROACHES TO STUDENT TRAINING

Ignatenko I.I.

Moscow State Pedagogical University

The article considers how, during the period of forced restrictions, it is possible to organize the training of students both in the classroom and autonomously, using the advantages of educational Internet platforms. Depending on the needs of students, educational content that gives access to global resources and materials becomes variable and flexible.

Key words: virtual educational environment, mobile learning, application of gaming technologies in teaching, blended learning, educational platforms.

Современному человеку необходимо уметь осознавать смысл происходящего, оценивать собственные возможности и оперативно принимать самостоятельные решения. В XXI веке эти требования дополняются необходимостью владеть информационными и коммуникационными технологиями, которые кардинально изменили все стороны жизни. Применение технологий превратило образование в инновационную сферу, а в условиях пандемии позволило многим преподавателям и сотрудникам работать дистанционно на основе компьютерной грамотности и умения адаптировать свои обязанности к новому формату. Тем самым была дополнена и расширена инновационная виртуальная образовательная среда (Virtual Learning Environment), когда студенты смогли продолжать получать знания, находясь вдалеке от преподавателя, а преподаватели и сотрудники смогли предоставить в их распоряжение новые средства обучения и пополнения информации.

Обширные возможности предоставляются современными библиотеками и архивами, глобальными и локальными образовательными платформами, информационно-справочными системами, которые могут вмещать большое количество учебных материалов. Возможность постоянного мобильного доступа к учебной литературе и обучающим ресурсам повышает мотивацию к продолжению обучения на протяжении всей жизни, что сти-

мулирует активное распространение инновационных технологий дистанционного и электронного обучения.

Технологии мобильного обучения (m-learning) позволяют изучать учебные материалы с помощью мобильных телефонов или портативных компьютерных устройств, среди которых выделяется портативное устройство для чтения электронных книг и документов (e-reader). Ридер удобен для использования в дороге, как дополнительный ресурс, способный хранить большое количество книг и документов. Шрифт и яркость экрана можно изменять по желанию пользователя.

Современное понимание мобильного обучения является продолжением идеи обучения с использованием компьютеров и других электронных устройств (e-learning) и подразумевает интерактивное обучение с преодолением пространственных и временных барьеров. Такой подход мотивирует тех студентов, которые интересуются новыми технологиями и являются активными пользователями смартфонов в образовательных целях, несмотря на ограниченность клавиатуры и малый размер экрана. Это, в первую очередь, относится к студентам, которых привлекает постоянное наличие удобного доступа к учебным материалам, возможность совместной работы и дистанционной поддержки преподавателя.

Студенты вуза являются взрослыми людьми, которые могут быть уже интегрированы в общественно-полезную деятельность и, соответственно, иметь жизненный опыт и уверенность в себе и быть настроены на достижение успеха. Они стремятся обучаться с применением передовых инновационных технологий в контексте подготовки к реальной практической работе. Взрослые обучающиеся также настроены на получение интеллектуального удовольствия от занятий на основе введения игрового и развлекательного элементов, визуализации, эстетизации занятий, применяемых для создания благоприятной атмосферы [2].

Внедрение игровых мультимедийных и компьютерных материалов позволяет не только повысить заинтересованность, но и при необходимости после занятий с удовольствием повторно, по ссылке, обратиться к видеофайлам или интерактивным упражнениям.

Активное применение игровых аспектов в инновационных технологиях базируется на использовании психологических ответных реакций в различных видах деятельности, а также на реализации стремления личности к самовыражению. Внедрение игровых элементов способно вызвать заинтересованность и повысить мотивацию к деятельности, которая поначалу казалась скучной. Посредством устройств и инструментов, которые они прежде знали только в контексте развлечения, студентам открываются новые горизонты знания. На базе привлекательных для молодежи ресурсов разрабатываются инновационные технологии, позволяющие повысить эффективность обучения, изменить преподавание и обучение за счет отхода от традиционных уроков, основанных на передаче информации преподава-

телем. «Геймификация» (gamification или gameification от слова game – игра) может включать введение соревновательного компонента, борьбу за набор очков или достижение стимулирующих уровней, получение приятных наград. Включение элементов удовольствия заинтересовывает к более активному и целенаправленному участию в занятиях, когда преподаватель выступает как эксперт, модератор, консультант, а студенты могут стать персонажами компьютерных обучающих игр [3].

Важно направить игровые приемы на поставленные педагогические цели, ориентировать участников на содержание обучающей игры, где при условии правильно выстроенной атмосферы облегчается взаимопонимание между поколениями. Игра может быть выстроена и в групповой, и в индивидуальной форме. Игровые технологии на основе вербального и невербального общения позволяют формировать деловые навыки в условиях умело созданной коммуникативной среды. Эвристическое осмысление бытовых и деловых ситуаций современного общения дает возможность выстроить имитационные игры, нацеленные на совершенствование коммуникативных навыков. Компьютерные игры могут быть использованы также для как для введения нового материала, так и для его закрепления, для проверки усвоения знаний и навыков, оценивания выполненных заданий или накопленных баллов [1].

Именно поэтому сегодня активно внедряется смешанное обучение (blended learning), основанное на совмещении достоинств традиционного очного обучения с дистанционным, направленным на расширение обучающей среды и использование глобальных ресурсов через инструменты, активно используемые обучаемыми в повседневной жизни. Смешанное обучение позволяет более персонализированно представлять обучающимся интересный и актуальный материал с меньшими затратами сил и времени, обеспечивая облегчение проверки выполнения заданий.

В период вынужденной самоизоляции в условиях пандемии прекрасная возможность продолжения обучения представилась в виде как индивидуальных, так и групповых онлайн-занятий, требующих, естественно, надежного интернет-подключения, компьютера с веб-камерой, микрофона, наушников и одной из платформ видеоконференцсвязи. Это может быть, например, Google Hangouts, Skype, Zoom, appear.in, Blackboard Collaborate, каждая из которых дает различный набор инструментов: интерактивная доска, окно чата, возможность демонстрации слайдов (SlideShare), сохранение материала, системы добавления значков или выдачи призов, возможности для парной или групповой работы (breakout rooms for pair/group work).

Большой популярностью всегда пользовалась бесплатная программа Skype, которая имеет оптимальный функционал, но требует регистрации. Платформа appear.in не требует регистрации и дает дополнительные возможности, так как это браузерный сайт. Zoom предлагает коммуникацион-

ное программное обеспечение, которое объединяет видеоконференции, онлайн-встречи, общение в чате и имеет схожие технические возможности с Blackboard. Для обучения иностранному языку еще можно упомянуть Chatbox (виртуальный собеседник, программа-собеседник, чат-бот) — компьютерную программу, имитирующую речевое поведение человека при общении с одним или несколькими собеседниками [2].

Активное применение в вузах получила Microsoft Teams — корпоративная платформа, объединяющая в рабочем пространстве чат, встречи, заметки и вложения. Microsoft Teams является частью пакета Office 365 и распространяется по корпоративной подписке. Рабочие встречи и учебные занятия становятся все более продуктивными и удобными.

Важную роль в ряду инновационных технологий играет система Moodle, которая является виртуальной обучающей средой, позволяющей осуществлять взаимодействие преподавателя и студентов, как в очном, так и в дистанционном обучении. Система может быть адаптирована под особенности различных образовательных проектов и позволяет создавать и хранить электронные учебные материалы с определенной последовательностью их изучения. Система предусматривает обмен файлами различных форматов между участниками, а также общение путем оперативной рассылки и в режиме реального времени. Портфолио студентов с комментариями и оценками преподавателя позволяет давать обоснованную оценку качества обучения, при этом рутинные аспекты обратной связи выполняет сама система, что экономит время преподавателя. В зависимости от особенностей группы и ее подготовленности можно менять порядок и объем подачи материала. При обучении с использованием удаленного доступа, как это пришлось делать в условиях ковид-ограничений, обучающиеся организовывали изучение материала по личному, индивидуализированному расписанию, что соответствует концепции SOLE (self organised learning environment) – самостоятельные занятия с использованием подключенного к интернету компьютера. В зависимости от потребностей студентов, образовательный контент становится переменным и гибким, что выгодно характеризует такое «автономное» обучение.

Виртуальная образовательная среда (VLE), возникающая при создании интернет-платформ для размещения обучающих или информационных ресурсов и учебных заданий, еще ярче проявляет свои преимущества при использовании возможностей бесплатных массовых онлайн-курсов обучения – MOOC или Mooc (massive open online course). Любой интернет-пользователь, пройдя быструю регистрацию, может начать заниматься на курсах, предлагаемых различными университетами [5] всего мира, где учебные материалы представлены в виде текстовых документов, а также инструктивных видео; имеются различные виды заданий; также доступны инструменты обсуждения (discussion boards). Сайты многих художественных и научно-технических музеев также могут служить в качестве инфор-

мационно-обучающей среды для изучения иностранного языка в условиях дистанционного и смешанного обучения [4].

На занятиях по иностранному языку для контроля за выполнением лексико-грамматических упражнений можно рекомендовать такие инструменты, как: Memrise, Quizlet, Flashcard. Для подбора технических возможностей построения онлайн-занятия с конкретным студентом (студентами) можно воспользоваться информацией на бесплатном сайте The Digital Teacher.

Среди материалов для онлайн-занятий, можно, как и в традиционных занятиях, использовать:

- учебник, как основу программы
- аутентичные материалы
- набор материалов в формате PowerPoint
- видеосюжеты из YouTube
- выступления с конференций (например, Ted Talks)
- газетные статьи
- материалы, которые приносят сами обучаемые с просьбой помочь

понять.

Однако в случае использования раздаточного материала, который преподаватель применяет на традиционных занятиях (face-to-face), необходимо лишний раз продумать его пригодность для онлайн-варианта. Проверочные задания и тесты, естественно, выполняются студентами не на онлайн-занятии, а как домашнее задание.

Можно добавить, что на онлайн-занятии эффективнее вводить материал и осуществлять обратную связь (feedback), а заучивание и отработку давать студентам на дом. Иногда преподавателю приходится «перевернуть» урок (flip the lesson): например, задать чтение материалов на дом, а на онлайн-занятии проработать их в обсуждении и упражнениях.

Важным аспектом преподавания в режиме онлайн является соблюдение безопасности и конфиденциальности, когда речь идет о выкладывании в сеть работ, материалов, адресов, изображений студентов.

Опыт показывает, что смешанное обучение позволяет: 1) хранить и представлять информацию в необходимых форматах; 2) повысить продуктивность преподавания предмета. Успешность смешанного обучения с применением инновационных технологий определяется следующими факторами, характеризующими виртуальную образовательную среду:

- обеспеченность достаточным количеством преподавателей и специалистов
- техническая оснащенность
- доступ к глобальным ресурсам, материалам, учебным платформам
- оптимальное сочетание элементов традиционного обучения с инновационными возможностями
- применение игровых технологий в обучении

- мотивация студентов к регулярным самостоятельным занятиям
- высокая степень ответственности всех участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Игнатенко И.И.* Инновационные возможности обучения иностранным языкам// Инновационная деятельность в образовании: Материалы XII Международной научно-практической конференции Ч. 1. – Ярославль – Москва: Издательство «Канцлер», 2018. – С.143-151.
2. *Игнатенко И.И.* Особенности преподавания иностранных языков взрослым студентам// Наука и школа. – 2018, №4. – С. 118-121.
3. *Игнатенко И.И.* Игровые технологии в свете коммуникативных тенденций XXI века // Преподаватель XXI век. – 2015. – №2. – С.166-172.
4. *Николаева Е.В.* Виртуальные музеи как информационно-обучающая среда в курсе английского языка для специальных целей// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10-1(64). – С. 206-208.
5. *Short online courses.* URL: <https://www.futurelearn.com/courses/>(дата обращения: 22.09.2021).

УДК 372.881.111.1+378:004.9

АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО И ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Казакова С.А., Уютова Е.В.

Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайных ситуаций и ликвидации последствий стихийных бедствий
Химки, Россия

В статье представлены результаты теоретического и практического исследования специфики организации образовательного процесса в вузе с точки зрения влияния, оказанного на него в период онлайн-обучения в экстремальных условиях всемирной пандемии. Авторы приходят к выводу о том, что в вузе наметилась тенденция «гибридизации» образовательного процесса, которая выражается в гармоничном сочетании преимуществ традиционного и цифрового образования.

Ключевые слова: смешанное обучение, гибридное обучение, онлайн-обучение, традиционное обучение, ЭИОС, LMS Moodle, электронный курс.

ANALYSIS OF TRENDS IN INTEGRATION OF FACE-TO-FACE AND ONLINE LEARNING IN MODERN HIGHER EDUCATION

Kazakova S.A., Uyutova E.V.

The Civil Defence Academy of EMERCOM of Russia

The article describes the results of theoretical and practical research of some features of organizing a higher school educational process affected by fully online learning experience under the world pandemic conditions. The authors conclude that there is a trend of “hybridizing” face-to-face and e-learning formats combining advantages of the both.

Key words: blended learning, hybrid learning, online learning, traditional education, e-learning, e-learning environment, LMS Moodle, e-course.

«Это самое настоящее столкновение с будущим, причем, столкновение любовое» [4, с.1].

Цитата из статьи в *Daily Moscow* о вызовах, которые бросает ситуация всемирной пандемии современному образованию, представляется авторам вполне уместной в качестве отправной точки для рассуждений об актуальной проблеме трансформации образовательного процесса в современном вузе. В то время как человеческое сообщество в целом задается вопросом о том, каким будет «постпандемический» мир, коллеги-преподаватели, студенты и прочие участники образовательного процесса обеспокоены вопросом: «Каким будет образование после пандемии?» [1, с. 4]. Безусловная актуальность данного вопроса определяет цель нашего исследования, которая состоит в изучении влияния пандемии на современное состояние образовательного процесса в вузе, выявление тенденций изменения и обновления используемых технологий обучения (на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе). Кроме того, данная работа призвана внести вклад в терминологическую дискуссию относительно базовых педагогических понятий, которые следует использовать для описания инновационных тенденций в образовательном процессе, вызванных пандемией. Методология исследования включает теоретический анализ научной литературы и анализ эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования, личных наблюдений, бесед с коллегами-преподавателями кафедры иностранных языков АГЗ МЧС.

По мнению многих экспертов-аналитиков в области образования, вынужденный массовый переход на электронное обучение в удаленном формате во время пандемии стал своего рода «точкой невозврата», после которой образовательный сектор уже никогда не будет прежним [9, 13]. В аналитическом обзоре *“The COVID-19 pandemic has changed education for-*

ever”, подготовленном специалистами всемирного экономического форума, предсказывается революция в образовании, о которой уже давно говорят на всемирных форумах и конференциях: *“Integration of information technology will be further accelerated, and a new hybrid model of education will emerge, with significant benefits for both educators and educatees”*. – «Интеграция информационных технологий получит ускоренное развитие, что приведет к возникновению новой гибридной модели образования, обладающей существенными преимуществами как для педагогов, так и для обучающихся» [16] (здесь и далее перевод авторов). С этим мнением солидарны и ведущие специалисты-разработчики электронных образовательных технологий компании Майкрософт, которые на основании собственных исследований утверждают, что современный этап в развитии мировой образовательной системы характеризуется «сменой образовательной парадигмы: от традиционного формата обучения – к удаленному – и далее к новому, гибриднему» (*the paradigm shift in education: from traditional to remote to new hybrid learning*) [13, с. 3]. Авторам трудно не согласиться с приведенными цитатами, принимая во внимание личный профессиональный опыт, позволивший наблюдать, как, с точки зрения образовательных технологий, в период пандемии происходил воистину «тектонический сдвиг»: форматы обучения, которые были экзотикой, стали нормой для преподавателей и обучающихся. Следует отметить и изменения в степени готовности преподавателей вузов к переменам и обновлению образовательного процесса посредством применения ИКТ. В частности, если по данным исследования НИУ ВШЭ в 2019 г. преподаватели вузов невысоко оценивали свой уровень владения дистанционными технологиями (3,2 балла из 5), то данные исследований в 2020 и 2021 отражают активный рост ИКТ компетенций у преподавателей, их быструю ассимиляцию в новых условиях и растущий интерес к дидактическим возможностям новых форм обучения [7, с. 52].

Обращает на себя внимание реакция научно-педагогического сообщества в России, которую характеризует масштабный всплеск интереса к проблематике педагогики периода пандемии: около 10 000 статей по тематике электронного образования в вузе в экстремальных условиях размещены в российской научной электронной библиотеке eLibrary. При оценке перспектив развития новых форм обучения в образовательном процессе высшей школы, большинство прогнозов в отечественных научных исследованиях сводится к тому, что тотальное дистанционное образование вряд ли будет применено в образовательной практике. Тем не менее отдельные цифровые технологии, показавшие свои достоинства в период пандемии, вероятнее всего, будут использоваться и развиваться в постпандемический период. Среди них чаще всего называют использование ресурсов и дидактических возможностей наиболее популярных образовательных платформ [3; 5; 8]. Размышления отечественных ученых о тенденциях, проявившихся

в российском высшем образовании в период пандемии коронавируса, часто содержат утверждения о том, что фактически сегодня совершается переход системы высшего образования на новую, пока еще не до конца освоенную технологию [5, с. 10]. Солидаризируясь с коллегами, мы также считаем, что осмысление проблем данного перехода, его специфики, связанных с ним рисков и т.д. чрезвычайно важно.

Считаем необходимым отметить, что терминологический аппарат педагогики новейшего времени, активно использующей цифровые технологии, практически отсутствует. Приходится с сожалением констатировать, что в большинстве случаев авторам научных статей не удается избежать терминологической путаницы. Очевидно, что существующие термины не всегда подходят для описания новых явлений, поскольку были предложены для номинации иных образовательных реалий. В этой связи, разработка терминосистемы поможет достигнуть большего взаимопонимания между специалистами, проводящими исследования в данной научной области.

Одной из приоритетных точек зрения, которую часто можно встретить в научной литературе по изучаемому вопросу, является мнение о том, что российские вузы ожидает масштабный переход к так называемому «смешанному обучению» [8, с. 195]. Отметим, что если некая трансформация образовательного процесса и представляется для всех его участников очевидной и неизбежной, то понимание термина «смешанное обучение» в его применении к вузовскому образованию далеко неоднозначно. К этому выводу приводит теоретический анализ научных исследований, который позволяет проследить эволюцию термина с момента его появления до наших дней.

Совершая краткий экскурс в историю, отметим, что истоки концепции смешанного обучения относят к периоду 60-х – 80-х годов прошлого века, когда крупные корпорации (в частности, компания Boeing) со все возрастающей активностью начали внедрять обучение сотрудников на рабочем месте [6, с. 4]. Появление самого термина «смешанное обучение» связывают с фундаментальной работой К. Бонка и Ч. Грэхема “*The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*”, где ему дано следующее определение: «Система смешанного обучения сочетает обучение лицом к лицу с компьютерным обучением» [12, с. 5]. Данное базовое определение отличается простотой и на сегодняшний день звучит по-прежнему актуально, оставляя широкие возможности для интерпретации. Схожее понимание смешанного обучения находим также в целом ряде зарубежных работ [10; 14].

Более точные и конкретизированные толкования рассматриваемого термина можно встретить в работах современных отечественных исследователей [5]. Удачным представляется, в частности, понимание смешанного обучения как образовательного подхода, совмещающего традиционное

обучение в аудитории с участием преподавателя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающего элементы самостоятельного контроля обучающимся пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта работы с учителем и онлайн [2, с. 9].

Обращает на себя внимание применение множества равнозначных, часто взаимозамещающих терминов, что следует, на наш взгляд рассматривать как характерный признак «молодой» терминосистемы, проходящей стадию становления и призванной описывать новые процессы и явления. Например, уже на ранних стадиях существования термину *“blended learning”* в зарубежных научных трудах часто сопутствует (иногда замещая его) целый ряд других терминов: *“web-enhanced learning”*, *“mixed-model instruction”*, *“hybrid learning”*, *“combined learning”* и др.

Попытка дифференцировать данную терминологию предпринята в обширной коллективной монографии британских коллег, посвященной применению формата *blended learning* в обучении английскому языку в высшей школе. Авторы предлагают дифференцировать понятия *“web-enhanced learning”*, *“blended learning”*, *“hybrid learning”*, *“fully online learning”* на основании доли (в %) использования онлайн-формата в образовательном процессе. Согласно их мнению, форма обучения с веб-поддержкой (*web-enhanced*) характеризуется минимальным количеством использования онлайн материалов. При смешанной (*blended*) форме обучения менее 45% образовательного процесса может быть реализовано онлайн. Гибридный (*hybrid*) формат предполагает от 45% до 80% онлайн-обучения, а дистанционный (*fully online*) формат – более 80% [11, с.12].

Отечественные авторы иногда понимают «смешанное» и «гибридное» обучение как синонимичные. Например, по мнению Н.С. Соменковой, при смешанной форме обучения предполагается проведение одновременных занятий для распределенной аудитории, когда часть студентов находится в аудитории с преподавателем, а другая часть подключается к занятию в режиме видеоконференции онлайн [8, с. 195]. Данное определение представляется весьма спорным, поскольку именно так в западной традиции принято толковать понятие *“hybrid learning”*: *“Hybrid learning is an educational approach where some individuals participate in person and some participate online. Instructors teach remote and in person at the same time using technology like video conferencing”* [15, с. 1].

Таким образом, исходя из теоретического анализа отечественных и зарубежных работ по вопросам смешанного обучения, можно прийти к заключению, что в традиционном понимании оно противопоставляется исключительно очному и включает различные элементы электронного обучения – синхронного и асинхронного. Однако привычное определение сегодня получает новое наполнение, поскольку во время пандемии сочетание синхронного и асинхронного, а также онлайн- и оффлайн-обучения стало новой нормой образовательного процесса. Можно также говорить и о том,

что в новейших научных исследованиях (2020-2021 гг.), а также в средствах массовой информации активно эволюционирует понятие “*hybrid learning*” – «гибридное обучение».

Авторы глубоко убеждены в том, что всестороннее изучение проблемы интеграции традиционного и онлайн-обучения в современном вузовском образовании является крайне актуальным и имеет большое практическое значение, поскольку может содействовать разработке стратегий ее решения. В этой связи особенно ценным представляется изучение мнения преподавателей вузов об их личном опыте и проблемах обучения в обновленном формате. Авторами была выдвинута рабочая гипотеза о том, что опыт, накопленный в период экстренного онлайн-обучения, не мог не наложить отпечаток на организацию занятий при возвращении к проведению занятий в формате «оффлайн» у студентов и курсантов очной формы обучения. В продолжение этой мысли добавим также, что обновленный формат обучения обладает определенной спецификой и требует описания и осмысления. С целью подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы и выявления основных тенденций в изменении организации учебного процесса при возврате к традиционной форме проведения занятий был проведен опрос преподавателей. Специально разработанный для целей нашего исследования опросник содержал вопросы, касающиеся специфики: 1) допандемийного периода обучения студентов и курсантов; 2) периода экстренного проведения занятий в онлайн-формате; 3) периода возвращения к традиционному оффлайн-формату проведения занятий. В опросе участвовал профессорско-преподавательский состав кафедры иностранных языков Академии гражданской защиты МЧС России. Общее количество респондентов составило 10 человек.

Ещё до возникновения ситуации пандемии преподаватели кафедры прошли обучение на курсах повышения квалификации по организации учебной работы в LMS Moodle на электронном портале Академии. Таким образом, в допандемийный период преподаватели овладели некоторыми навыками создания полноценных дистанционных курсов на базе LMS Moodle. Однако результаты опроса показывают, что только 30% опрошенных преподавателей имели опыт создания полноценных дистанционных краткосрочных курсов, поскольку в АГЗ МЧС не предусмотрена дистанционная форма обучения студентов, курсантов, магистрантов и аспирантов. При этом, только 10% опрошенных имели опыт дистанционного обучения студентов или курсантов. Интересно также отметить, что респонденты все же были знакомы с системой дистанционного обучения АГЗ МЧС, являясь обучающимися на дистанционных курсах повышения квалификации. По данным опроса современные компьютерные технологии и цифровые ресурсы использовались всеми преподавателями при проведении занятий (30% опрошенных) и/или для организации самостоятельной работы обучающихся (80% опрошенных) до периода пандемии. Если го-

ворить о наличии электронных курсов на базе LMS Moodle, предназначенных для онлайн работы в ЭИОС Академии (как это было в период экстренного онлайн-обучения, связанного с ситуацией пандемии), то таковых ни у кого из опрошенных преподавателей не было. Таким образом, можно заключить, что преподаватели кафедры применяли в работе различные современные цифровые ресурсы, однако данные технологии не представляли собой единый стандартизированный электронный курс, размещенный на электронном портале Академии.

С возникновением чрезвычайной ситуации пандемии и экстренным переводом всего образовательного процесса в ЭИОС каждый из респондентов-преподавателей создал курсы по ведомым дисциплинам в соответствии с учебными программами для проведения практических онлайн-занятий. Все опрошенные отметили, что за период онлайн-обучения наполнили свои курсы большим количеством дополнительного учебного материала, в том числе, учебными видео- и аудиоподкастами, тестами и пр. По мнению респондентов данный учебный материал представляет собой ценный образовательный ресурс, который позволяет эффективнее построить онлайн-работу в тесном сотрудничестве с обучающимися и получить результаты, приближенные к результатам традиционного обучения в аудитории. Преподаватели подчеркнули, что за период онлайн-обучения они получили опыт работы, несравнимый по интенсивности с каким-либо другим предыдущим профессиональным опытом.

Показательно, что все участники опроса заявили, что после возвращения учебного процесса в АГЗ МЧС к традиционному формату в сентябре 2021 года, они продолжили активно использовать материал своих электронных курсов как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы. Результаты опроса продемонстрировали, что часть респондентов-преподавателей чередует на практических занятиях аудиторную работу и работу обучающихся в ЭИОС. Поскольку студенты используют собственные смартфоны и планшеты, то нет необходимости работать в специально оборудованных аудиториях. По нашим наблюдениям обучающиеся уже вполне адаптированы и интегрированы в цифровое образовательное пространство. Они чувствуют себя достаточно уверенно в цифровой среде и не испытывают неудобства в связи с необходимостью «перемещаться» из аудитории в ЭИОС в ходе занятия.

70% преподавателей считают, что текущий контроль удобнее проводить с использованием тестов в созданных ими курсах, так как это позволяет существенно сэкономить время на занятии. Каждый обучающийся получает свой вариант электронного теста, контроль является объективным и результат студенты получают сразу. Преподаватель, в свою очередь, может проконтролировать добросовестность и самостоятельность выполнения теста, поскольку воочию видит исполнителя (в отличие от проведения тестирования в дистанционном формате). 60% опрошенных при работе на заня-

тии с обучающимися обращаются к ЭОИС на этапе введения нового лексико-грамматического материала, 80% преподавателей работают со студентами в ЭОИС при закреплении нового лексико-грамматического материала. Также ЭОИС дает возможность организовать самостоятельную работу обучающихся как в аудитории под руководством преподавателя, так и во внеаудиторное время.

Все преподаватели кафедры отметили, что наличие такого ресурса, как курс по дисциплинам кафедры в ЭОИС, значительно расширяет возможности обучения при проведении занятий традиционного формата, так как это экономит аудиторное время, делает занятие разнообразнее и интереснее, дает возможность обеспечить индивидуальный подход при проведении, например, самостоятельной работы. По мнению респондентов, сбалансированное сочетание в ходе занятия работы в ЭОИС с работой в традиционном формате положительно мотивирует студентов. Очевидно, именно поэтому 80% респондентов-преподавателей указали, что продолжают дополнять свой курс новым учебным материалом несмотря на то, что острой необходимости в этом уже нет, так как работа проводится в аудитории, а существующий объём накопленного материала является достаточным. Согласно данным опроса, около 70% преподавателей не готовы полностью отказаться от использования учебного контента своих электронных курсов при проведении занятий и вернуться к формату обучения допандемийного периода. Подавляющее большинство респондентов подтвердили свою готовность конструктивно использовать опыт работы, приобретенный в экстремальных условиях, для дальнейшей оптимизации учебного процесса.

Резюмируя результаты нашего исследования, отметим, что ситуация, с которой столкнулась не только наша страна, но и весь мир в области образования, заставила искать новые способы преподавания, основанные на интеграции традиционных и онлайн-форм обучения. Анализ теоретической литературы позволил убедиться, что рассматриваемая проблема находится в центре внимания мирового научно-педагогического сообщества. Важнейшую задачу представляет разработка терминологического аппарата необходимого для описания специфики педагогики новейшего времени. Преподавателями накоплен огромный опыт организации и проведения практических занятий в электронной образовательной среде, создания электронного образовательного контента и пр.

Сегодня этот опыт активно используется на традиционных аудиторных занятиях. Онлайн-обучение в ЭОИС является теперь важным инструментом для повышения эффективности преподавания. Результаты проведенного исследования всецело подтверждают нашу гипотезу о том, что в вузе наметилась тенденция «гибридизации» образовательного процесса, которая выражается в гармоничном сочетании преимуществ традиционного и цифрового образования.

Полагаем, что отмеченные тенденции получат дальнейшее развитие и, возможно, приведут всю систему вузовского образования к существенной трансформации, но для этого потребуется время и интенсивные научно-методические исследования. В частности, перспективной для последующих научных исследований в русле педагогики постпандемического периода представляются следующая проблематика:

- анализ и синтез опыта глобальной цифровизации образовательного процесса;
- специфика внедрения новых технологий, хорошо зарекомендовавших себя в период дистанционного обучения;
- терминология метаязыка педагогики новейшего периода;
- разработка нормативно-правовой базы современной системы образования;
- разработка единых стандартов учебных программ с учетом применения нового «гибридного» формата обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева М.И.* Проблема сохранения традиций вузовского педагогического образования в условиях экстренного перехода на дистанционное обучение // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 1. – С. 4-9.
2. *Андреева Н.В.* Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9. – № 3. – С. 8-20.
3. *Беляева Е.А., Грунт Е.В.* Социологическая рефлексия дистанционных форм обучения в высшей школе в условиях COVID-19: проблемы и перспективы дальнейшего развития // Russian Economic Bulletin. – 2020. – Т.3. – №4. – С. 256-262.
4. Какие вызовы бросает гибридное обучение современному образованию. URL: <https://dailymoscow.ru/society/kakie-vyzovy-brosayet-gibridnoe-obuchenie-sovremennomu-obrazovaniyu> (дата обращения 14.10.2021).
5. *Клячко Т.Л., Синельников-Мурылев С.Г.* Российское высшее образование и воздействие на него пандемии коронавируса // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т.24. – №4. – С.9-21.
6. *Новые форматы смешанного обучения.* – Электронный журнал СберУниверситета EduTech. – 2018. – №9(21). – URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/1329/> (дата обращения 13.10.2021).
7. *Обучение в новой нормальности: аналитический отчет.* https://sberuniversity.ru/upload/iblock/420/Report_the_new_normal_update_web_demo.pdf (дата обращения 13.10.2021).
8. *Соменкова Н.С.* Электронное обучение в высшей школе: современные тенденции развития // Сб. трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Управление цифровой трансформацией общего и профессионального образования» (Пав-

лово, 03 марта 2021 г.). – Нижний Новгород, 2021. – С.195-200.

9. *Эффективный* переход в дистанционное обучение. – Электронный журнал СберУниверситета EduTech. – 2020. - Спецвыпуск. – URL: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/1329/> (дата обращения 14.10.2021).

10. *Alen I.E., Seaman J.* Class differences: Online Education in the United States. Babson Park: Babson Survey Research group; The Sloan Consortium, 2010, 30 P. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> (дата обращения 15.10.2021).

11. *Blended learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation.* Ed. B.Tomlinson & C.Whittaker. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf (дата обращения 14.10.2021).

12. *Bonk C.J., Graham C.R.* (eds.), The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco: Pfeifer, 2006, 624 p.

13. *Education Reimagined: The Future of Learning* (A Position paper on a paradigm shift for education). URL: <https://educationblog.microsoft.com/en-us/2020/06/reimagining-education-from-remote-to-hybrid-learning/> (дата обращения 14.10.2021).

14. *Staker H., Horn M.B.* Classifying blended learning. Innosight Institute, 2012. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf> (дата обращения 15.10.2021).

15. *Steele C.* Hybrid vs Blended Learning: The Difference and Why It Matters. URL: <https://www.leadinglearning.com/hybrid-vs-blended-learning/> (дата обращения 15.10.2021).

16. *The COVID-19 Pandemic Has Changed Education Forever.* URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> (дата обращения 14.10.2021).

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Каплина Г.Н.

Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС
Нижний Новгород, Россия

Статья посвящена профессионально ориентированному обучению и роли языковой личности специалиста, которая становится центральной

категорией профессиональной лингводидактики. Дается обоснование ряда инновационных стратегий, необходимых для внедрения в процесс образования с целью повышения качества обучения студентов и вовлечения их в образовательный процесс.

Ключевые слова: инновационные технологии, профессиональная лингводидактика, профессиональная языковая личность специалиста, профессионально ориентированное обучение, профессиональное развитие, процесс коммуникации, теория и методы профессионального образования.

LINGUODIDACTICS FOR PROFESSIONAL PURPOSES AS AN INNOVATIVE CONCEPT OF PROFESSION ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACING

Kaplina G.N.

Russian Academy of Public Administration

This paper reports on the transformation of the bases of the “linguistic personality” theoretical model as a result of changes in socio-pedagogical and professional context of the society. The article focuses on Linguodidactics for professional purposes and highlights some key points of its development as an innovative concept which central category is the professional language personality with personal ways of development.

Key words: innovative technologies, intercultural communication, Linguodidactics for professional purposes, professional development, professional language personality, theory and methods of professional education.

Государственная политика в области образования в современных условиях основывается не на подчинении интересов личности профессиональным интересам, а на развитии личностного интереса к профессиональной деятельности, запрашиваемой социумом и необходимой ему. Применительно к процессу профессионально ориентированного обучения иностранному языку (ИЯ) мы говорим о языковой личности специалиста, которая становится центральной категорией профессиональной лингводидактики.

Под профессиональной лингводидактикой (ПЛД) понимается такая молодая отрасль лингводидактики, которая занимается разработкой методологии (исследованием, управлением и моделированием) профессионально ориентированного обучения ИЯ, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК), компоненты которой характеризуют языковую личность специалиста [3].

Необходимо отметить, что овладение иноязычными языковыми навыками в процессе решения профессиональных задач способствует устойчивому познавательному и профессиональному интересу и развивает

иноязычную коммуникативную мотивацию. При этом речь идет не об овладении абстрактными языковыми структурами, а о моделировании ситуаций профессионального общения, которые могут служить основой формирования навыков реального профессионального иноязычного общения.

Подход к ИЯ как средству решения неречевых профессиональных задач через моделирование ситуаций, в которых реализуются необходимые коммуникативные умения и навыки, предполагает включение иноязычной речевой деятельности в структуру профессиональной деятельности и дает возможность построить процесс обучения ИЯ как модель общения.

Для организации подобного процесса обучения необходимо смоделировать предметно-тематическое содержание профессионального общения специалистов, а также типичные ситуации профессионального общения, в которые оно трансформируется.

Коммуникативный подход в обучении ИЯ должен быть направлен на развитие у обучающихся умения практически пользоваться реальным, живым и современным ИЯ.

Повышению качества обучения и владения иностранным языком способствует формирование лингвострановедческой компетенции. Очень важны знания о культуре страны изучаемого языка, ее традициях и повседневной жизни и поэтому несомненно то, что проблема формирования лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранному языку является крайне важной.

Безусловно, что для обеспечения межкультурного общения на профессиональном уровне необходимо сформировать определенные умения и качества личности, которые позволят продуктивно участвовать в процессе коммуникации с представителями другой культуры, иными словами, сформировать поликультурную компетенцию. Лингвострановедческая компетенция играет в данном процессе немаловажную роль и необходимо принимать во внимание и конкретную языковую сторону вопроса, и знания, связанные со страной изучаемого языка.

Наилучшим образом для совершенствования навыков разговорной речи в рамках профессиональной деятельности подходит профессионально-деловая игра. Она управляет процессом превращения учебной деятельности в профессиональную. Студенты начинают общаться не в рамках академической среды, а стараются исполнить роль, где можно говорить то, что думаешь и так, как умеешь. Все участники следуют логике совместного творчества и профессионального решения задач, но в то же время каждый выбирает свой, индивидуальный и комфортный стиль общения. Задача состоит в том, чтобы обеспечить лучшие условия, подобрать приемы и способы полноценного включения студентов в познавательную деятельность.

Развитие учебного процесса и повышение его качества может дости-

гаться: разработкой новых образовательных программ с использованием инновационных технологий; обеспечением прочного и качественного взаимодействия образования и науки; компьютеризацией и информатизацией образования; реальным переходом на сопоставимую с мировой систему показателей качества и стандартов образования.

Обновленная модель образования, учитывающая потребности современной инновационной экономики и информационной цивилизации общества может строиться с учетом максимальной гибкости, включения процессов получения и обновления знаний во все сферы профессиональной деятельности с опорой на способности, креативность и инициативность студента. В новых условиях особую ценность будут представлять специалисты, обладающие повышенной адаптивностью к изменениям, способные принимать быстро конструктивные решения, обладающие специфическими компетенциями поиска, оценки и внедрения нового.

Высшее образование по своей сути профессионально ориентировано и является фактором экономического роста и развития страны. НИУ РАН-ХиГС организует подготовку кадров высшей квалификации, в частности факультет управления осуществляет подготовку бакалавров и магистров для органов государственной власти, органов местного самоуправления, государственных и муниципальных организаций, и реального сектора экономики. Выпускники востребованы на рынке труда и конкурентноспособны. Сегодня не вызывает сомнения, что в современной парадигме социально-экономического развития немаловажное место занимает языковая личность специалистов в любой области и особенно это значимо в области управления персоналом (УП). Речь идет не о формировании некоторых компетентностей в рамках предмета, а о формировании новой роли всех дисциплин в формировании личности профессионала. Новые образовательные стратегии государства в области высшего образования требуют постоянного совершенствования языковой политики:

- устойчивые знания в области иноязычного профессионального и академического дискурса воспринимаются уже не как конкурентное преимущество, а как базовый универсальный навык;

- развитые навыки устной и письменной коммуникации на ИЯ как для профессиональной карьеры, так и для международной деятельности, в том числе и научной;

- способность предъявить результаты своих исследований за рубежом, участвовать в международных проектах, а значит, повысить рейтинг конкурентноспособности российского высшего образования. Качество образования становится критерием личного успеха.

Чтобы не возникало неопределенности понимания некоторых теоретических вопросов, будет уместно дать краткий анализ языковой личности и вслед за Ю.Н. Карауловым [2, с. 51-55] и обозначить следующие ее уровни:

- вербально-семантический, который отражает степень владения обыденным языком;

- лингво-когнитивный уровень (тезаурусный). К этому уровню относятся понятия и ментальные структуры, соотносящиеся с языковыми единицами. Применительно к профессиональной языковой личности – это уровень, когда концепты и понятия, свойственные профессиональной сфере, соотносятся с языковыми единицами;

- мотивационно-прагматический уровень, соотносящийся с паралингвистическими и экстралингвистическими компонентами деятельности личности неразрывно связанными с языковой деятельностью и включающий коммуникативно-деятельностные потребности личности. Этот уровень охватывает цели и задачи деятельности, потребности в получении информации и решении проблем, которые появляются соответственно условиям сферы общения и особенностям коммуникативной ситуации.

Поэтому в обучении ИЯ для специальных целей важно понимание деталей самой коммуникативной ситуации и события коммуникации. Обучение происходит с акцентом на осознание профессионального контекста, а не профессиональной области и имеет отношение к динамичной коммуникации определенных профессиональных сообществ, порождающих дискурс.

Концепция профессиональной языковой личности перекликается с идеями Европейского совета, изложенными в работе Common European Framework [4], в котором определены несколько основных измерений, значимых для коммуникативно-прагматической ситуации в определенной профессиональной сфере: а) профессиональная сфера иноязычного общения; б) информация, связанная с видом деятельности и выполнением работы; в) контекст; г) наиболее типичные ситуации в профессиональной деятельности; д) сложные и проблемные ситуации; е) рабочий день специалиста.

К сожалению, пока еще мало работ, посвященных исследованию вопросов, касающихся профессиональной языковой личности специалистов в области управления персоналом. Хороших учебников тоже всегда недостаточно, но работа в данном направлении должна проводиться специалистами для того, чтобы качественно обучать студентов по данному направлению.

Появление этого нового междисциплинарного направления было обусловлено в начале XXI века, с одной стороны, интенсивным использованием информации профессионального характера, получаемой из зарубежных источников, а также появлением новых специальностей, ориентированных на внешнеэкономическую деятельность, где знание иностранных языков необходимо. Огромным преимуществом в процессе последующего трудоустройства для будущих выпускников ВУЗа может быть то, что они будут обладать хорошими знаниями одного или даже двух иностранных

языков и смогут уверенно общаться, зная менталитет жителя страны изучаемого языка.

Говоря о специфике научных областей, составляющих теорию обучения ИЯ, необходимо отметить, что она связана с разным отношением каждой из них к главной категории исследования, например, лингводидактика изучает проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессом овладения ИЯ. Для специалиста, занимающегося дидактическими вопросами, способность к речевому общению выступает в качестве стратегической цели обучения, в то время как предметом частной методики является процесс передачи и усвоения способности к общению на изучаемом языке с учетом конкретных условий обучения.

Поэтому существует научно-теоретическое обоснование правомерности выделения профессиональной лингводидактики из ряда смежных с ней педагогических наук: дидактики, методики и лингводидактики.

Установлено, что ПЛД – «многообластная» дисциплина. Можно попытаться доказать это:

- поскольку мы имеем дело с обучением, то это в значительной мере дидактика;

- обучение немислимо вне воспитания, в данном случае специалиста-профессионала, то это и профессиональная педагогика;

- поскольку речь идет о формировании профессиональных способностей – иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, то это и профессиональная психология и психоллингвистика;

- так как мы обучаем языку, то ПЛД имеет прямое отношение к лингвистике;

- в обучении ИЯ специалистов имеет место процесс общения, значит, ПЛД связана с теорией коммуникации, которая включает профессиональное, деловое и межкультурное общение;

- ПЛД нацелена на иноязычную профессионализацию, которая невозможна без обращения к специальному предмету, дополнение знаний о котором происходит средствами ИЯ.

Процесс обучения профессиональной коммуникации чрезвычайно многомерен, синтезируясь и преломляясь через специфику объекта, он создает основу новой научной дисциплины, возникающей на стыке вышеупомянутых наук – профессиональную лингводидактику.

Важно отметить то, что современному профессионалу не обойтись без владения иностранным языком на определенном уровне. Умение говорить на английском языке является одним из важнейших элементов, определяющих ценность молодого специалиста [1, с. 29]. В то же время знания только ИЯ стали недостаточными для широкого круга специалистов. Таким образом язык из специальности все больше превращается в язык для специальности. И целью обучения ИЯ становится не столько формирование способности к межкультурному общению, сколько формирование спо-

способности к профессиональной коммуникации в поликультурном пространстве.

Следовательно, появление ПЛД было продиктовано объективной социальной потребностью представителей многих профессий в овладении ИЯ как средством международного обмена профессиональной информацией и опытом.

Подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что значение профессиональной лингводидактики огромно и оно способствует подготовке современного специалиста, обладающего таким уровнем и качеством иноязычной профессиональной (коммуникативной) компетенции, которая позволит ему быть мобильным, востребованным и конкурентноспособным в стремительно меняющемся современном мире.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Каплина Г.Н.* Развитие устной речи на английском языке. Мотивация как важный фактор коммуникативных способностей. Наиболее эффективные методы обучения, направленные на качественное овладение иноязычными речевыми навыками. Международная научно-практическая конференция. «Наука, образование, инновации: актуальные и современные аспекты» 23.04.21 / Казахская Главная архитектурно-строительная Академия. – Республика Казахстан, г. Алматы. – 255 с.

2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: УРСС, 2003. – 264 с.

3. *Крупченко А.К.* Профессиональная лингводидактика // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 10. – С. 28-31.

4. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

УДК 372.881.1

ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Курсанова М.А.

Московский городской педагогический университет
Москва, Россия

В статье рассматриваются виды, особенности и основные положительные и негативные стороны дистанционного обучения в вузах. По-

дробно рассматривается гибридное обучение, как один из видов обучения, применяемых на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях. Затрагиваются основные проблемы, которые позволяет решить данный тип обучения, а также проблемы, возникающие при переходе на гибридное обучение, и пути их преодоления с целью совершенствования образовательного процесса.

Ключевые слова: дистанционное обучение в вузе, виды дистанционного обучения, гибридное обучение, непрерывное образование, организация процесса дистанционного обучения.

HYBRID EDUCATIONAL SYSTEM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE WAYS TO OVERCOME LEARNING CHALLENGES

Kirsanova M.A.

Moscow City Pedagogical University

The article focuses on the main positive and negative sides of distance education in universities, as well as its models and features. Hybrid learning is considered in detail as one of the types of teaching used in foreign language classes in higher education institutions. The article analyses problems that this type of teaching can solve, as well as the problems that arise during the transition to hybrid learning, and ways to overcome them in order to improve the educational process.

Key words: distance education in a higher educational institution, types of distance learning, lifelong education, organization of the distance learning process, hybrid learning.

За последние несколько лет система обучения как в школах, так и в высших учебных заведениях претерпела ряд существенных изменений. Во-первых, изменение образовательной парадигмы и переход к новым стандартам на всех ступенях обучения. Преподаватель становится наставником, который организует образовательный процесс и создает условия на развития необходимых компетенций. Во-вторых, пандемия Covid-19 в короткие сроки заставила пересмотреть весь процесс обучения и приспособиться к новым реалиям сложившейся эпидемиологической обстановки. Активное внедрение различных дистантных форм обучения позволило выявить основные трудности образовательного процесса в онлайн-формате.

Несомненно, дистанционное обучение является перспективной формой обучения на всех ступенях образования. Проведенный мною опрос студентов московских вузов показал, что 90% из них были удовлетворены качеством организации дистанционного обучения. К основным достоинствам данной формы образовательного процесса обучающиеся отнесли экономию времени на дорогу и отсутствие привязки по местоположению,

возможность находиться в комфортной домашней обстановке, а также большую гибкость обучения и доступность учебных материалов. Из данных показателей следует сделать вывод о том, что дистанционное обучение, несомненно, имеет большое количество положительных аспектов как для самих студентов, так и непосредственно для преподавателей.

Несмотря на то что дистанционное обучение широко применялось во всем мире уже несколько лет назад, повсеместный переход на данный вид организации процесса обучения, показало также и наличие возникших проблем, связанных как с мотивацией обучающихся, так и с неподготовленностью к данной форме обучения самих педагогов. Опрос студентов показал наличие трудностей, с которыми они столкнулись, перейдя на онлайн-обучение, основными из которых является недостаток практики (отметили 75% обучающихся), отсутствие «живого» контакта с педагогом, а также различные технические проблемы, возникающие во время как синхронных, так и асинхронных занятий. Помимо этого, следует отметить, что только у 25% опрошенных хватало мотивации для занятий в онлайн-формате, а 60% отметили, что их мотивация снижалась в периоды перехода на дистанционное обучение. Данные опроса наглядно демонстрируют, что онлайн-обучение имеет как положительные, так и негативные аспекты, которые требуют детального рассмотрения и доработки в первую очередь со стороны самих педагогов.

Введение дистанционного обучения означает глобальные перемены в организации всего процесса обучения. Переход на данную форму обучения, означает переработку курсов и программ, которые должны будут в полной мере компенсировать недостаток практики и полноценную обратную связь, а также переход на новые формы контроля и оценивания сформированности компетенций. Не менее важным остается вопрос организации учебной деятельности педагога в качестве наставника, в соответствии с новыми стандартами ФГОС, в условиях обучения с помощью online технологий, а также проблема повышения мотивации учащихся. Однако дистанционное обучение в современных реалиях остается неотъемлемой частью образования в том или ином его проявлении.

Современные педагоги и исследователи в области обучения выделяют несколько основных форм организации образовательного процесса [1, с. 208]:

Традиционное обучение – face-to-face learning

Дистанционное обучение – on-line learning

Самостоятельное обучение – independent learning

Смешанное обучение – blended learning

Гибридное обучение – hybrid learning

Разберем подробнее каждую из данных форм обучения.

Традиционная форма обучения предполагает проведение занятий в аудитории, находясь в непосредственном контакте с каждым студентом.

Подобные занятия также могут включать применение различных технических средств, для обеспечения интерактивности, как при проведении различных лекционных занятий, так и на семинарах [5, с. 82].

Дистанционное обучение подразумевает под собой обучение с помощью online технологий, при котором все студенты и преподаватель находятся вне учебной аудитории. Данная форма организации образовательного процесса, изобретенная в Великобритании, за последние годы получила свое широкое распространение, однако активно применялась и ранее различными учебными заведениями по всему миру. «Дистанционное обучение – совокупность технологий, которые позволяют обучаемым получить основной объем изучаемой информации, интерактивное общение обучаемых и преподавателей в ходе обучения, а также позволение обучаемым вести самостоятельную работу не только для освоения изучаемого материала после занятия, а также в процессе самого обучения» [2, с. 90]. С точки зрения преподавания иностранного языка, следует отметить, что важными особенностями дистанционной формы работы являются реализация «живого» общения с педагогом, а также организация процесса online обучения, при котором происходит развитие всех видов речевой деятельности [4, с. 123].

Самостоятельное обучение предполагает учебно-познавательную деятельность студента, который проявляет независимость в выборе средств, стратегий овладения компетенциями, а также осуществляет самоконтроль с личным или косвенным участием преподавателя [8, с. 66]. Данная концепция обучения как нельзя лучше отражает требования федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, при которой педагог становится наставником, помогающим организовать самостоятельную работу обучающегося. К тому же самостоятельное обучение может быть эффективно использовано как в offline, так и в online формате обучения.

Смешанное обучение состоит из двух основных компонентов: дистанционное обучение (distance learning) и обучение в классе/аудитории (face-to-face learning). Иногда к этим составляющим может быть добавлено самостоятельное обучение. В настоящее время смешанное обучение набирает свою популярность в такой сфере как иностранные языки. Одним из главных достоинств данной формы организации образовательного процесса является то, что обучающиеся получают как очную речевую практику необходимую для полноценного изучения иностранного языка, так и возможность обучаться с помощью различных Интернет-технологий [3, с. 91-92].

Несмотря на то что некоторые ученые рассматривают понятия смешанного и гибридного обучения как синонимичные, данные понятия все же следует отличать друг от друга. Гибридное обучение – форма организации образовательного процесса, при которой «во время очного занятия

обучающиеся делятся на два типа – студенты, присутствующие на занятии очно, и студенты, присоединяющиеся к аудиторному занятию виртуально с помощью технологии видеоконференции» [1, с. 208]. Подобная форма обучения широко применяется многими вузами, поскольку обеспечивает процесс непрерывного обучения для студентов, которые не могут по каким-либо причинам присутствовать на очном занятии.

Гибридное обучение обладает большим количеством положительных аспектов, таких как синхронность и непрерывность процесса обучения, возможность реализации дифференцированного подхода к обучению, а также перспектива внедрения как на краткосрочной (например, при невозможности присутствия студента только на одном или нескольких занятиях), так и на долгосрочной основе.

Однако следует выделить и основные проблемы, которые возникают при организации и реализации гибридной формы обучения на уроках иностранного языка:

1. Проблема технического оснащения. В отличие от дистанционного и смешанного обучения гибридное обучение предполагает присутствие преподавателя и большинства студентов непосредственно в аудитории. Поэтому несомненно преподаватель должен иметь возможность использования ПК с доступом к Интернету.

2. Проблема методики организации дистанционного процесса обучения. Для многих преподавателей использование различных инструментов и программ для дистанционного обучения является чем-то принципиально новым. Поэтому крайне важно ознакомить преподавательский состав с особенностями работы на образовательной платформе, выбранной учебным заведением, рассказать о различных сайтах и приложениях, позволяющих осуществлять представление материала и организовывать продуктивную работу обучающихся, которые не могут присутствовать на очном занятии, а также помочь в решении различных технических проблем. Данная проблема решается с помощью дополнительных курсов для преподавателей, которые позволяют развить профессиональную компетенцию в реализации гибридного обучения [6, с. 146].

3. Проблема организации взаимодействия между обучающимися. Поскольку иностранный язык предполагает обязательное наличие практического компонента, то закономерным является вопрос об организации совместной работы студентов, присутствующих на очном занятии, и студентов, подключенных к конференции. Проблема совместной деятельности обучающихся может быть решена с помощью обеспечения для студентов возможности выхода в Интернет.

4. Проблема неравных условий обучения. Преподаватель должен суметь организовать работу таким образом, чтобы обучающиеся как очно, так и online студенты не испытывали проблем с доступом к информации, и с участием в образовательном процессе. С помощью дополнительных кур-

сов повышения квалификации, по организации обучения в онлайн-среде, педагог сможет лучше разобраться с альтернативными способами построения образовательного процесса при помощи различных онлайн-инструментов.

5. Проблема организации контроля для обучающихся в онлайн-формате. Важной задачей преподавателя является создание альтернативной системы оценивания для студентов, занимающихся online, а также предоставление возможности выполнять контрольные задания в равных условиях с обучающимися находящимися в классе. Так как многие письменные задания могут бы выполнены с помощью консультации в различных источниках, то основной упор следует сделать на контрольных устных заданиях, позволяющих в полной мере оценить сформированность необходимых компетенций [7, с. 188-189].

Стоит также отметить, что проблемы характерные для общего дистанционного обучения также могут быть отнесены к проблемам гибридного обучения. Несмотря на трудности, которые были выявлены в данной форме организации учебного процесса, следует отметить, что гибридное обучение является распространенным и крайне продуктивным в высших учебных заведениях. Именно оно позволяет обучающимся быть активным участником учебного процесса на временной или постоянной основе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бекишева Т.Г.* Эффективность применения гибридной и смешанной форм обучения иностранному языку в ВУЗе // Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов конференции. – Томск: Изд-во ТПУ, 2020. – С. 207-210.

2. *Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А.* Перспективы развития дистанционного обучения // Новая наука: стратегии и векторы. – 2016. – №118-3. – С. 57-60.

3. *Веревкина Е.Ю., Кизогян Д.А., Валалева Д.А., Щербатых М.П., Яценко В.В.* Новые зарубежные технологии в обучении: смешанное обучение // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – №9. – С. 90-94.

4. *Демкин В., Гульбинская Е.* Особенности дистанционного обучения иностранным языкам // Высшее образование в России. – 2001. – №1. – С. 127-129.

5. *Золотарев А.П.* Традиционные формы организации обучения в ВУЗе и пути их модернизации // Труды IX региональной научно-практической кооференции «Актуальные вопросы науки, техники и образования»: сборник научных трудов конференции. – М.: НТИ НИЯУ МИФИ, 2016. – С. 82-90.

6. *Корнейков Е.Н.* Проблемы реализации дистанционного и гибридного обучения в общем образовании // Актуальные проблемы современно-

го образования: опыт и инновации: сборник научных трудов конференции. – Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2020. – С. 144-149.

7. Мешкова И.Н., Спыну Л.М., Шереметьева О.А. Эффективности применения гибридного (смешанного) метода при обучении французскому языку в ВУЗе // Перспективы науки. – 2018. – №11. – С. 187-191.

8. *Svirepchuk Iryna* Independent work as a form of foreign language learning // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – №72. – С. 65-69.

УДК 378.147

РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Кулагина Т.И.

Тульский государственный университет
Тула, Россия

Научный руководитель: д. пед. н, проф. Иванова В.И.

Статья посвящена актуальным вопросам преподавания иностранного языка студентам бакалавриата неязыковых специальностей. Кратко рассмотрены основные методические принципы лексического подхода и проанализированы возможности его применения в целях формирования и развития специальных учебных умений, необходимых для эффективного освоения иностранного языка студентами.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, учебно-познавательная деятельность, учебные умения, иностранный язык в неязыковом вузе, лексический подход, коллокация.

STUDENTS' LEARNING SKILLS DEVELOPMENT THROUGH THE LEXICAL APPROACH

Kulagina T.I.

Tula State University

The article is devoted to some issues of teaching foreign languages to non-linguistic students. The author gives a brief account of the basic methodological principles of the lexical approach and considers the possibility of using it to form and develop the skills required for efficient language learning.

Key words: foreign language communicative competence, learning and

cognitive activity, learning skills, foreign languages for non-linguistic students, lexical approach, collocation.

Целью изучения иностранных языков студентами бакалавриата на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая представляет собой способность и готовность лица осуществлять успешную межкультурную коммуникацию на иностранном языке.

При этом следует отметить, что процесс преподавания иностранного языка в вузе часто сопровождается трудностями организационного характера, в числе которых можно назвать большую наполняемость учебных групп, разноуровневую языковую подготовку студентов, приоритет и доминирование специальных дисциплин, ограниченное количество часов, отведенное образовательным стандартом на изучение иностранного языка. В этой связи возрастает важность формирования и развития у студентов умений и навыков, обеспечивающих эффективное самостоятельное получение знаний и выработку индивидуальных стратегий освоения иностранного языка, приобретение ими опыта успешного осуществления данного вида учебно-познавательной деятельности.

В отличие от умений, позволяющих студентам эффективно осуществлять учебно-познавательную деятельность в целом, специальные учебные умения необходимы для эффективного освоения конкретной предметной области – иностранного языка. В ходе исследования нами были выделены следующие специальные учебные умения, которые должны быть сформированы у студентов бакалавриата, изучающих иностранный язык: умение создавать среду, способствующую эффективному овладению иностранным языком; умение использовать современные информационные технологии для расширения объема знаний о системе языка; умения, обеспечивающие расширение языковой базы, в том числе умения, позволяющие самостоятельно изучать языковые явления, организовывать запоминание иноязычного языкового материала и осуществлять его активизацию, умение работать со словарем.

Развитию специальных учебных умений, необходимых для эффективного освоения иностранного языка, способствует применение упражнений, разработанных на основе лексического подхода М. Льюиса [3].

В основе лексического подхода лежит принцип сочетаемости, которую можно определить, как свойство единиц языка, позволяющее им соединяться друг с другом и образовывать единицы высшего уровня [1]. В этой связи большую роль в концепции лексического подхода играют коллокации – пары или группы слов, которые обычно употребляются вместе. М. Льюис подчеркивает, что основная задача, которая стоит перед учащимися в ходе изучения ими иностранного языка, заключается в освоении определенных лексических единств, устойчивых фраз и словосочетаний,

которые будут в готовом виде храниться в памяти. Именно автоматизация навыков распознавания и воспроизведения подобных лексических блоков ('chunks') способствует повышению беглости и грамотности речи.

Изучение лексических единиц в рамках лексического подхода носит комплексный характер, благодаря чему обучающиеся получают информацию об особенностях употребления слов, их функционировании в рамках определенной коммуникативной ситуации и в составе грамматических конструкций. В частности, активная работа с лексической единицей предполагает анализ значения слова с опорой на контекст, подбор антонимов, синонимов и наиболее частотных коллокаций, анализ формы слова, его произношения и прагматической функции, определение коннотации и регистра, рассмотрение других слов, входящих в данное словообразовательное гнездо [2, p. 18]. Для осуществления подобного анализа лексической единицы преподавателю необходимо научить студентов пользоваться словарями, в том числе и электронными, а также вести собственный ученический словарь. В нем предлагается фиксировать значение слова, некоторые распространенные коллокации, примеры употребления данного слова, встретившиеся студенту, а также те выражения с ним, которые студент хотел бы использовать в дальнейшем. Также во время занятий учащиеся получают практический опыт применения изучаемых лексических единиц как в тренировочных упражнениях, так и в упражнениях условно-коммуникативного характера.

Одним из специальных учебных умений, необходимых для успешного освоения языка, является умение создавать искусственную языковую среду. При этом студент не только должен уметь подбирать интересный ему аутентичный материал, соответствующий уровню его владения языком, но и уметь с ним работать. Качество и количество материала, с которым сталкивается студент при осуществлении рецептивных видов речевой деятельности, влияет на расширение словарного состава учащегося, а значит и на беглость речи. Исследователи подчеркивают, что способность эффективно оперировать большим количеством лексических единств является результатом восприятия достаточного количества образцов естественной речи на иностранном языке, при условии, что студент умеет выделять в текстах лексические блоки и работать с ними [3, p. 175].

В этой связи преподавателю нужно познакомить студентов с таким явлением как сочетаемость слов и подчеркнуть важность изучения коллокаций для формирования навыков беглой и грамотной речи на иностранном языке. Обращая внимание учащихся на коллокации при работе с лексическим материалом и текстами во время занятий, преподаватель должен постепенно развить способность студентов замечать коллокации в текстах самостоятельно. Благодаря системе упражнений, разработанных на основе принципов лексического подхода, студенты учатся анализировать языковые явления, в том числе и с помощью электронных ресурсов, приобрета-

ют навыки, необходимые для расширения словарного запаса и вывода лексических единиц в речь в условиях искусственной языковой среды.

На основе принципов лексического подхода и практических рекомендаций М. Льюиса, Х. Деллара, Э. Уолкли [2] нами были разработаны три блока дополнительных лексических упражнений.

Первый блок упражнений направлен на осуществление глубокого анализа языкового материала, представленного в тексте для чтения учебного пособия. При этом текст рассматривается не только как источник сведений об окружающем мире или опора для дальнейшей дискуссии, но и как источник аутентичных образцов речи, средство актуализации изученных лексических единиц и грамматических структур.

1. Предтекстовый этап включает ознакомление с новой лексикой, в том числе с коллокациями, которые встретятся в тексте. Также приводятся дополнительные частотные коллокации неизвестных студентам слов из текста и примеры их употребления в речи.

2. Текстовый этап предполагает активную работу с текстом, а также развитие способностей студентов замечать языковые явления. Для работы с коллокациями, встречающимися в тексте, были разработаны упражнения следующих типов:

- найти в тексте коллокации для заданного слова, предложить иные частотные коллокации, в том числе, ранее изученные;
- дополнить предложения, взятые из текста;
- вставить пропущенные слова/предлоги в предложения из текста;
- соотнести слова в колонках, чтобы получились коллокации, встречающиеся в тексте;
- сопоставить предложенные слова из текста с группами коллокатов.

3. На послетекстовом этапе могут применяться упражнения следующих типов:

- пересказ с опорой на встретившиеся в тексте коллокации;
- ответы на вопросы по тексту, сформулированные таким образом, чтобы они включали изучаемые коллокации;
- упражнения, предлагающие студентам оценить верность или неверность утверждения;
- обсуждение тематики, затронутой текстом, с использованием новых слов и выражений, предоставление студентам возможности выразить свои мысли и чувства, отношение к содержанию текста.

Второй блок упражнений предполагает дополнительную работу с лексическим материалом текста для аудирования. При этом осуществляется как анализ звучащего текста, затрагивающий особенности произношения лексических единиц в речевом потоке, так и анализ текста для аудирования, представленного в печатном виде.

Для этого могут применяться задания следующих типов:

1. Ознакомление с новой лексикой, в том числе с коллокациями, ко-

торые встретятся во время аудирования. Также приводятся дополнительные частотные коллокации неизвестных студентам слов из текста и примеры их употребления в речи.

2. Задание, предлагающее студентам подчеркнуть в тексте лексические единицы, которые они могли бы использовать в дальнейшем, и попрактиковать их произношение в речевом потоке.

3. Задание на подстановку предлогов в предложения, взятые из текста.

4. Задание, предлагающее дополнить пропуски, предварительно сделанные в тексте для аудирования, словами и выражениями из текста. Данное упражнение может применяться на заключительном этапе работы с текстом для аудирования, когда студенты прослушали текст по меньшей мере один раз и выполнили задание на проверку понимания услышанного.

5. Пересказ текста с опорой на встретившиеся в нем коллокации.

6. Вопросы по содержанию текста, включающие изучаемые коллокации.

Третий блок упражнений направлен на отработку лексики конкретной тематики. Дополнительные лексические упражнения данного блока предполагают изучение различных аспектов функционирования частотных лексической единицы в речи: анализ контекстуального значения слова, определение возможных синонимов и антонимов, подбор наиболее частотных коллокаций, анализ формы слова, его произношения, прагматической функции, рассмотрение других слов, входящих в данное словообразовательное гнездо. В этих целях могут применяться задания следующих типов:

1. Ознакомление студентов с дополнительными частотными коллокациями слов, подлежащих изучению, примерами их употребления.

2. Задание, предлагающее дополнить предложения подходящими предлогами.

3. Задание, предлагающее подобрать слова для каждой группы коллокатов с опорой на дефиниции, указанные в скобках.

4. Вопросы, направленные на изучение различных аспектов функционирования новых лексических единиц.

5. Задание, предлагающее дополнить предложения коллокациями с опорой на дефиниции, указанные в скобках.

6. Задание, предлагающее студентам самим составить предложения с новыми лексическими единицами, которые являются правдой лично для них.

Система дополнительных упражнений, разработанных на основе лексического подхода М. Льюиса, была апробирована в ходе занятий английским языком со студентами бакалавриата неязыковых специальностей. К концу эксперимента было отмечено, что студенты экспериментальной группы успешнее работают с языковым материалом, представленном в

учебном пособии, и активнее применяют изученную лексику в условно-коммуникативных упражнениях, чем студенты контрольной группы. В ходе осуществления самостоятельной работы с аутентичными текстами студенты экспериментальной группы продемонстрировали умение замечать в тексте языковые явления и осуществлять их анализ с использованием электронных ресурсов. Также по результатам эксперимента у студентов экспериментальной группы наблюдается качественное улучшение навыков ведения ученических словарей.

Таким образом, применение на занятиях системы упражнений, разработанных на основе лексического подхода М. Льюиса, способствует формированию специальных учебных навыков, необходимых для эффективного освоения иностранного языка студентами бакалавриата как в рамках образовательного процесса, так и за его пределами.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Влавацкая М.В.* Комбинаторная лингвистика: основные понятия // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 342. – С. 7-10.

2. *Dellar H., Walkley A.* Teaching Lexically. London: DELTA Publishing, 2016. 152 p.

3. *Lewis M.* Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. Thomson Heinle Language Teaching Publications ELT, 2000. 248 p.

УДК 372.881.11.1

РОЛЬ МЕТАФОР В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ

Курбанова А.И.¹, Муртазина Д.А.²

¹ Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова
Казань, Россия

² Нижнекамский химико-технологический институт (филиал КНИТУ)
Нижнекамск, Россия

Статья посвящена актуальным вопросам обучения поиску метафор в английских произведениях, их распознаванию. А также дается краткий обзор подходов к интерпретации метафоры и способов перевода метафоры в теории переводоведения и особенностей преподавания ее перевода.

Ключевые слова: метафора, средства выразительности, концептуальная метафора, стилистическая метафора, типы метафор, способ перевода метафор.

THE ROLE OF METAPHORS IN TEACHING TRANSLATION

Kurbanova A.A.¹, Murtazina D.A.²

¹ Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

² Nizhnekams Institute of Chemical Technology (KNRTU branch)

The article considers topical issues of learning to search for metaphors in English works, their recognition. It also provides a brief overview of approaches to the interpretation of metaphor and ways of translating metaphor in the theory of translation studies and the features of teaching its translation.

Key words: metaphor, expressive means, conceptual metaphors, stylistic features metaphor, metaphor types, method of translating metaphors.

Значение английского языка в современном мировом сообществе трудно переоценить. В современном мире английский нужен и сопровождает нас во многих сферах жизни, начиная с бытовой сферы, заканчивая профессиональной деятельностью и международной политикой.

Исходя из вышесказанного, обществу необходимы грамотные специалисты, чтобы достойно представлять свою культуру в процессе межкультурной коммуникации. На сегодняшний день существует много способов изучения иностранного языка и разнообразие научных работ, посвященных различным аспектам его изучения.

В данной статье приводится краткий обзор подходов к трактовке метафоры, рассматриваются способы перевода метафоры в теории переводоведения и особенности обучения ее переводу.

О метафоре написано множество работ. О ней и ее трактовке высказывались многие ученые, от литературоведов и критиков до специалистов в области когнитивной лингвистики. На современном этапе феномен метафоры вышел за пределы литературы и лингвистики, она затрагивает и другие области знания – психологию, психоанализ, философию, логику, риторику и многие другие. Интерес к метафоре вырос в связи с тем, что метафора широко используется в научной, бытовой, политической, публицистической речи.

По мнению многих ученых-исследователей, метафора является фундаментом для создания языковой среды, а в деятельности преподавателя иностранного языка способствует повышению мотивации студентов и развитию у них метафорического мышления [8, с.14].

Исследования в теории метафоры имеют многовековую историю, которая насчитывает более 2000 лет. Впервые о метафоре в своих трудах упомянул Аристотель: «Метафора – есть перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [1, с. 296]. Также метафора трактуется как троп, состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии и

т.п.

Существует два основных подхода к рассмотрению метафор: стилистическая и концептуальная. Начнем с рассмотрения стилистической метафоры.

Многочисленные исследования метафоры в разных областях являются причиной (?) возникновения многочисленных классификаций. Исследователи признают, что многообразие существующих категорий метафоры можно объединить в три большие группы: 1) стилистические типологии; 2) семантические типологии; 3) функциональные типологии. Ряд авторов отмечает также морфолого-синтаксические, структурные классификации и классификации по степени образности и по тематической принадлежности [3, с. 143].

С точки зрения стилистической типологии метафора понимается как образное средство, выполняющую риторическую функцию украшения речи. Основным показателем объединения метафор в разряды этой теории признается степень их образности и выразительности (Ш. Балли, И.Р. Гальперин, Н.П. Потоцкая, Е.И. Калмыкова, А.К. Авеличев).

С точки зрения стилистической окраски и использования в языке метафоры делятся на три группы: 1) утратившие образность; 2) сохраняющие в языке образность; 3) авторские, индивидуальные.

Со времен публикации работы Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Metaphors We Live by» [9, с.5] стала разрабатываться классическая теория концептуальной метафоры, которая дала мощный стимул развитию различных направлений и школ по изучению когнитивного потенциала метафоры в категоризации и репрезентации действительности.

Концептуальная метафора является одним из наиболее важных понятий в когнитивной лингвистике, который относится к процессу установления когнитивных связей, или сопоставлений, между несколькими понятиями (концептуальными структурами), относящимися к различным областям. Метафора – это «понимание и переживание одного вида вещей в терминах другого» [9, с.5].

По мнению Арутюновой Н.Д., «интерес к метафоре способствовал формированию когнитивной науки, занятой исследованием разных сторон человеческого сознания» [2, с.5].

Х. Ортега-и-Гассет в своих работах над теорией метафоры описал метафору как «орудие мышления, форма научной мысли» [2, с. 69]. В этом высказывании заключена важная и существенная функция метафоры в познании. Метафора нужна нам не только для того, чтобы, сделать нашу мысль понятной для других людей, но и, чтобы объект стал понятен нашей мысли.

В сравнении с традиционной теорией, объясняющей явление метафоры как средство художественной выразительности и стилистический прием, когнитивная наука рассматривает данный явление как инструмент

концептуализации. То есть, с точки зрения когнитивного понимания фундаментом метафоры являются не лексические значения слов, а концепты, представляющие собой «основную ячейку культуры в ментальном мире человека» [6, с. 230].

Таким образом, метафора является орудием, при помощи которой нам удастся достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля. «Объекты, к нам близкие, легко постигаемые, открывают мысли доступ к далеким и ускользающим от нас понятиям. Метафора удлиняет «руку» интеллекта; ее роль в логике может быть уподоблена удочке или винтовке» [2, с.75].

Теория метафоры продолжает приковывать внимание учёных различных областей знания. Особое место метафоре как стилистическому приему и инструменту формирования концептосферы носителей разных языков отводится и в теории и практике переводоведения. В данной области особую значимость приобретает распознавание и разграничение концептуальных метафор и стилистических индивидуально-авторских метафор, поскольку они влияют на выбор способа перевода метафоры. В теории перевода существует «закон сохранения метафоры», в соответствии с которым метафорический образ должен по мере возможности сохраняться при переводе. Правильность подхода к способу перевода метафоры обусловлена важностью адекватной передачи образной информации и воссоздания стилистического эффекта исходного текста в переводе.

Вопрос перевода метафоры рассматривается в фундаментальных работах по теории и практике переводоведения (В.В. Комиссаров, Я.И. Рецкер и др.).

В.Н. Комиссаров выделяет следующие виды перевода языковых метафор:

- 1) перевод, основывающийся на том же самом образе;
- 2) перевод, основывающийся на ином схожем образе;
- 3) дословный перевод метафоры;
- 4) неметафорическое объяснение [4, с. 115-116].

Я.И. Рецкер предлагает четыре способа передачи метафор:

- 1) эквивалентные соответствия;
- 2) вариативные соответствия;
- 3) трансформация;
- 4) калька [5, с. 117].

П. Ньюмарк выделяет следующие приемы перевода метафор:

- 1) сохранение аналогичного метафорического образа, т.е. дословный перевод;
- 2) перевод метафоры сравнением;
- 3) замена эквивалентной метафорой переводящего языка);
- 4) сохранение аналогичного метафорического образа с добавлением объяснения, которое делает основание сравнения эксплицитным;

5) перефразирование [7, с.3].

Возможные трудности, связанные с обучением переводу метафоры, могут быть вызваны лексическими и ассоциативными несоответствиями, с которыми сталкивается переводчик. Поскольку метафора вне зависимости от ее принадлежности к индивидуально-авторской или концептуальной создает образ, обучение переводу метафоры целесообразно на этапе изучения иностранного языка, который характеризуется наличием словарного запаса, позволяющего распознать функционирование лексической единицы в переносном значении. Данный уровень владения языком подразумевает и способность определения стилистических и жанровых особенностей текстов, а также субъективно-оценочного отношения к действительности автора исходного текста, которые помогают в выборе адекватного варианта перевода метафоры с целью сохранения исходного образа.

Распознавание метафоры и выбор варианта ее перевода, несомненно, способствует расширению словарного запаса при изучении иностранного языка. Стилистическая метафора в процессе поиска ее соответствия в языке перевода знакомит с экспрессивными языковыми средствами, что побуждает к их дальнейшему использованию в речи. Помимо этого, при анализе и поиске варианта перевода концептуальной метафоры происходит ознакомление с различными способами метафорической репрезентации различных понятий в концептосфере носителей английского языка, что впоследствии упрощает восприятие и понимание языковой картины мира изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аристотель*. Поэтика. Риторика. – СПб., 2010. – 320 с.
2. *Арутюнова Н.Д., Журинская М.А.* Теория метафоры // сборник. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
3. *Керимов, Р.Д.* Метафорический антропоморфизм в социально-политической коммуникации: монография. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2015. – 339 с.
4. *Комиссаров В.Н., Коралова А.Л.* Практикум по переводу с английского языка на русский. – М.: Высш. шк., 1990. – 127 с.
5. *Рецкер Я.И.* Теория перевода и переводческая практика. М.: Международные отношения, 1974. – 237 с.
6. *Степанов Ю.С.* Слово. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М.: Academia, 1997. – С. 288–306.
7. *Шикалов С.В.* Способы перевода метафор в концепции Питера Ньюмарка. URL <http://www.thinkaloud.ru/science/shik-newmark.pdf> (дата обращения: 14.10.2021).
8. *Hodgson A.* Understanding Metaphors...It's a Breeze! // Handy Handoubts. – 2010. – № 287. – С. 13-16.
9. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We Live by. Chicago: University of

Chicago, 1980. 194 p.

УДК 372.881.111.1

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Литвинов С.В., Комова Е.В.

Российский государственный университет физической культуры,
спорта, молодежи и туризма
Москва, Россия

Статья посвящена проблемам обучения профессиональному иностранному языку студентов вузов физической культуры и спорта. Рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в процессе обучения. Конечной целью обучения является подготовка высококвалифицированных специалистов в своей области, способных к функциональному использованию иностранного языка в разнообразных отраслях деятельности в соответствии с международными стандартами и требованиями. Значительное внимание в процессе обучения уделяется использованию аутентичных аудио- и видеоматериалов, которые впоследствии могут стать основой для говорения.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, изучение иностранного языка, язык для специальных целей, профессиональная терминология, аудирование, видеокурс, коммуникативная компетенция, учебная конференция.

TEACHING A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF UNIVERSITIES OF PHYSICAL CULTURE

Litvinov S.V., Komova E.V.

Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism

The article is devoted to the problems of foreign language professional training of students of PE higher educational establishments. The main difficulties that teachers and students are confronted with in the process of training are considered. The final aim of the training is the preparation of highly skilled specialists in their fields who are able to functional use of the foreign language in various activities according to the international standards and requirements. Special attention in the process of training is paid to using of authentic audio- and videomaterials that can become the basis for speaking in the future.

Key words: professional communication, foreign language learning, Lan-

guage for Special Purposes, professional terminology, audio, video course, communicative competence, educational conference.

В наше время достаточно остро стоит вопрос о подготовке специалистов в разных сферах, владеющих иностранным языком на уровне, позволяющем осуществлять профессиональную коммуникацию. Ситуация, складывающаяся на рынке труда, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, особенно языка соответствующей профессиональной области. Таким образом, учет профессиональной специфики и его связь с реализацией потенциала будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку приобретает большое значение. Не случайно преподавание языка для специальных целей (Language for Special Purposes) стало одним из главных направлений, разрабатываемых представителями как отечественной, так и зарубежной лингвистики. В связи с этим встает проблема профессионально-ориентированного подхода к изучению иностранного языка, а само понятие «профессионально-ориентированное обучение» рассматривается как обозначение процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе, который предполагает обучение чтению профессиональной литературы, изучение профессиональной терминологии и, не в последнюю очередь, живое общение на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности [3, с. 61].

Таким образом, решается двуединая задача – постоянное пополнение и совершенствование полученных в вузе знаний из иностранных источников и использование приобретенных в процессе обучения профессиональных умений и навыков в сфере профессиональной коммуникации. Что касается содержания обучения, то необходимо подчеркнуть важность последовательного усвоения предлагаемого материала в связи с соответствием целям и задачам соответствующего уровня обучения.

В содержание обучения иностранному языку необходимо включать области коммуникативной деятельности, темы и ситуации, учитывающие профессиональную направленность студентов. Фонетический, лексический и грамматический языковой материал должен сочетаться с формированием комплекса специальных речевых умений, которые характеризуют уровень практического владения иностранным языком как средством общения, особенно в ситуациях профессионального и делового общения [2, с. 2].

Однако, качество подготовки выпускников, отвечающих современным требованиям, оставляет желать лучшего. Об этом говорят результаты многочисленных работ, посвященных состоянию преподавания иностранного языка в вузах Российской Федерации, а также большой недостаток специалистов, в полной мере владеющих соответствующими знаниями и умениями [1, с. 146; 5, с. 85].

Причины этого заключаются в многочисленных трудностях, основными из которых являются: критически малое количество учебных часов,

выделяемых на изучение как общего, так и профессионального иностранного языка, неудовлетворительное качество и объем знаний, которые студенты получают в средней школе, недостаточная квалификация преподавателей иностранного языка именно в сфере профессионального языка. Зачастую преподавание профессионального языка превращается в углубленное изучение языка общего, что, конечно, способствует более детальному проникновению в тонкости и нюансы, но ни коим образом не способствует получению и развитию особых умений и навыков, необходимых для профессиональной коммуникации. Исходя из этих трудностей преподавателям приходится находить пути оптимизации учебного процесса, повышения уровня мотивации студентов. Особое значение при этом имеет эффективная организация самостоятельной работы студентов, разработка новых форм и методов работы с ресурсами интернета, поиск новых путей применения полученных знаний. Конечной целью при этом является подготовка высококвалифицированных специалистов в своей области, способных к функциональному использованию иностранного языка в разнообразных отраслях деятельности. В преподавании иностранного языка очень важно ориентироваться на международные требования и стандарты, профессиональную направленность, использование новых информационных технологий.

В системе высшего образования в области физической культуры и спорта Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма занимает ведущее место. Это старейшее высшее учебное заведение отрасли, основанное в 1918 году. Преподавателями иностранных языков университета осознается важность проблемы формирования коммуникативной иноязычной компетентности сегодняшних студентов, будущих специалистов. В университете разработана программа совершенствования языковой подготовки, включающая в себя различные этапы в соответствии со сложностью стоящих перед студентами и преподавателями задач — от изучения профессиональной лексики на младших курсах университета до написания научных статей и выступлений на международных конференциях магистрантами и аспирантами.

В процессе обучения профессиональному иностранному языку стало ясно, что невозможно добиться желаемого результата без эффективно организованного сотрудничества со специалистами профильных и выпускающих кафедр. Разработана программа проведения совместных занятий с преподавателями соответствующих кафедр, в результате которых студенты не только закрепляют знания и навыки, полученные в ходе предыдущего обучения, но и учатся практическому применению их в определенных жизненных ситуациях. Моделируются возможные варианты общения в ходе участия в международных соревнованиях по различным видам спорта — приезд в страну, размещение в отеле, проведение соревнований, профессиональное общение с коллегами-спортсменами, судьями, техническим пер-

соналом.

При этом используются многочисленные аудио- и видеоматериалы, широко представленные в сети интернет, которые впоследствии смогут стать основой для говорения. Преподаватели постоянно ищут ресурсы, которые соответствуют по содержанию и уровню подготовки студентов. Особый интерес для студентов представляют аутентичные видеоматериалы, которые позволяют погрузиться в атмосферу иноязычного общения, воспринимать образцы современной иностранной речи, наблюдать культурные особенности и различия. Использование видеоматериалов на занятиях значительно ускоряет процесс овладения иностранным языком, так как согласно исследованиям, «значительная часть обучающихся воспринимают большую часть информации с помощью зрения» [6, р. 13].

Задания, составляющиеся на основе видеоматериалов, соответствуют принципу новизны, который является важным условием организации учебного процесса в коммуникативной методике. Как указывает Е.И. Пасов, «для развития интереса к овладению речевым умением необходимо постоянное внедрение новизны во все элементы учебного процесса» [4, с. 156], которая отражается и в содержании учебных материалов, и в формах, приемах и видах работ. В процессе работы с ними студенты размышляют и рассуждают над проблемами, затронутыми выступающими, а также высказывают свою точку зрения. Таким образом интенсифицируется процесс говорения на иностранном языке.

Работа над видеоматериалами состоит из нескольких этапов. Первый этап — преддемонстрационный. Его задача заключается в том, чтобы вызвать интерес студентов к предложенной теме, настроить на активное восприятие соответствующего материала. Перед просмотром материала предлагаются различные упражнения по активизации уже изученной лексики, которые способствуют более полному пониманию. Студентам предлагаются задания по подбору соответствия слов их дефинициям, работа с синонимами и антонимами.

Следующий этап — просмотрный. На этом этапе определяется коммуникативное намерение, цель видеоматериала.

Постдемонстрационный этап предполагает определение true or false, вопросы по содержанию сюжета и действиям его героев. После завершения работы над материалом студентам предлагается домашнее задание, упражнения которого направлены на совершенствование и развитие лексических и грамматических навыков — чтение текста и выбор всех лексических единиц определенной категории (профессиональные термины, интернациональные слова, глаголы движения и т.д.).

В качестве примера можно привести американский видеокурс «The Olympic series. Golden moments». Это аутентичные эпизоды продолжительностью 2-3 минуты, в которых отображены самые интересные моменты Олимпийских игр. Они также содержат интервью с известными спортсме-

нами и тренерами, судьями и болельщиками.

Студентам уровня *advanced*, магистрантам и аспирантам предлагается участие в проектной деятельности, предусматривающей выработку навыков взаимодействия с англоязычными средствами массовой информации и участия в пресс-конференциях. Для того, чтобы спортсмен или тренер был конкурентоспособным, необходимо не только свободное владение языком, но и понимание того, как устроена система функционирования спортивного бизнеса в Западной Европе и США. Важным моментом является обучение студентов составлению CV, выделения его главных аспектов и умения представить его с самой лучшей стороны. В рамках изучения темы «отношения с средствами массовой информации» предлагается создать пресс-релиз о состоявшемся участии спортсмена в международных соревнованиях.

Важное место в процессе обучения и формирования коммуникативной компетенции занимает домашнее чтение. Если раньше домашнее чтение рассматривалось как вид речевой деятельности, то в настоящее время – это самостоятельная дисциплина, включающая в себя не только чтение и говорение, но и аудирование. В ней отражается пересечение различных предметных областей – практики речи, грамматики, лексикологии. Отбор материалов для домашнего чтения является чрезвычайно важным, так как он предопределяет содержание, а, значит и результат освоения дисциплины. Студентам предлагается прочитать, перевести и составить резюме статей из англоязычной спортивной прессы. Необходимым условием является также составление словаря профессиональной лексики.

Наши преподаватели разработали такую форму обучения как учебная конференция. Такая форма обеспечивает педагогическое взаимодействие преподавателя и студента, их самостоятельность, активность и инициативу. Мы разработали и внедрили в учебный процесс ряд конференций, каждая из которых имеет образовательное значение. Среди них можно назвать конференции «Современная наука в спортивных вузах», «Интеграция науки и спортивной практики в боевых искусствах», «Тренировочный процесс в фигурном катании». Подготавливаясь и участвуя в них, студенты приобретают соответствующие навыки и умения. Они связаны с пониманием содержания профессионально ориентированных аутентичных текстов, необходимостью изучения профессиональных терминов для перевода специальной литературы на иностранном языке, самостоятельной работой с информационными источниками, их анализом и обобщением, приобретением опыта публичного выступления, направленного на овладение правильной иноязычной научной речью, и т.д.

Работает вся группа, но процесс индивидуализирован, так как каждый студент выбирает свою тему предполагаемого исследования. Подбирая соответствующий текстовый материал иноязычных авторов, совершенствуются умения и навыки осуществления поиска материалов по данному

вопросу, их чтения, перевода и оценки, конспектирования, написания тезисов или доклада. В подготовку входит обучение работе с аутентичными текстами, которые должны быть снабжены упражнениями текстового и после-текстового этапов. Вопросы, предлагаемые для проверки понимания текстов, носят творческий характер и направлены на анализ информации с различных точек зрения. Виды упражнений разнообразны: моделирующие, поисково-ассоциативные, конструктивно-распространяющие и др.

После изучения текстового материала студенты пишут краткий обзор по выбранной теме исследования, совершенствуя навыки письменной речи, и делают устный доклад на конференции, оттачивая умение выражать свою точку зрения. Все это также способствует развитию профессиональных склонностей и интеллектуальных способностей студентов, формированию интереса к иностранному языку, как средству выражения профессиональных мыслей и суждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арефьев А.* Зарубежные стажировки: социологический анализ // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 144-158.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. – М: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. *Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф.* Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.
4. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
5. *Проблемы высшего технического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под общ. ред. А.С. Вострикова.* Вып. 20: Концептуальные основы преподавания иностранного языка. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2001. – 93 с.
6. *Kieran D., Xerri D.* The Image in English Language Teaching. Gutenberg Press, 2017. 213 p.

УДК 372.881.111

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Локтина К.С., Шелховская М.Р.
Челябинский государственный университет
Челябинск, Россия

Статья посвящена исследованию особенностей формирования мотивации на уроках иностранного языка в средней школе. Дается обзор современных взглядов на мотив и мотивацию. Описываются методы изучения мотивации учащихся, приводятся результаты социологического исследования положительной и отрицательной мотивации. На основании полученных данных выявляются факторы, более всего влияющие на учебную мотивацию.

Ключевые слова: мотивация, мотив, формирование учебной мотивации, обучение иностранному языку.

FORMATION OF MOTIVATION AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Loktina K.S., Shelkhovskaya M.R.
Chelyabinsk State University

The study is devoted to the peculiarities of motivation formation at the foreign language lessons in secondary school. It gives an overview of modern views on motivation and motive. The article describes the methods of studying students' motivation and presents the results of a sociological research on positive and negative motivation. Based on the data obtained, the factors that most affect motivation to learn are revealed.

Key words: motivation, motive, learning motivation formation, foreign language teaching.

Одна из важнейших задач, стоящих перед преподавателем иностранного языка – воспитание всесторонне развитой личности, способной быть полноценным участником межкультурной коммуникации. Достижение данной цели возможно лишь в условиях грамотного воздействия на мотивационную сферу учащихся. Если в начале изучения языка, обучающиеся испытывают большую тягу и интерес к получаемым знаниям, то на этапе средней школы среди учащихся наблюдается мотивационный спад. Зачастую это связано с более сложным материалом, изучение которого сопровождается трудностями у учащихся и, как следствие, потерей учебной мотивации. Кроме того, необходимо учитывать особенности психики детей данной возрастной группы [3].

По нашему мнению, существует острая необходимость поиска эффективных методов и способов поддержания или повышения мотивации до оптимального уровня. Именно решению этой проблемы посвящена данная работа.

В рамках исследования произведен обзор различных трактовок понятий «мотив» и «мотивация», рассмотрена история изучения вопроса. Проблема мотивации исследовалась отечественными и зарубежными учеными

начиная с древних времен до современности. Советский и российский психолог Р.С. Немов, опираясь на труд Дж. Аткинсона «Introduction to Motivation» [10], описывает хронологию исторических этапов изучения мотивации начиная с древнейших времен [8, с. 469]. К работам известного американского психолога и специалиста в области психологии мотивации Дж. Аткинсона обращались многие ученые и исследователи данной темы (Р.С. Немов, в их числе), ведь именно Дж. Аткинсоном была в свое время поставлена и более или менее успешно решена задача воссоздания истории психологических исследований мотивации.

Первый этап. Начало исследования вопроса мотивации прослеживается в античности. Взгляды ученых и философов относительно природы мотивации на протяжении всего времени неоднократно менялись, но всегда располагались между двумя противоположными учениями: рационализмом и иррационализмом. Согласно рационалистической позиции, человек представляет собой уникальное существо особого рода, не имеющее ничего общего с животными. Считалось, что только он, наделен разумом, мышлением и сознанием, обладает волей и свободой выбора действий. Источник мотивации человеческого поведения усматривается исключительно в разуме и сознании. Иррационализм как учение утверждает, что поведение животного в отличие от человека несвободно, неразумно и управляется исключительно биологическими потребностями. Данная теория остается актуальной и до наших времен.

Второй этап. В 17-18 вв. возникают теория принятия решений, объясняющую на рационалистической основе поведение человека, и теория автомата, объясняющую на иррационалистической основе поведение животного. Именно они являются первыми собственно мотивационными, психологическими теориями, вобравшими в себя рационалистические и иррационалистические идеи. Теория принятия решения – область исследования, вовлекающая понятия и методы математики, статистики, экономики, менеджмента и психологии с целью изучения закономерностей выбора людьми путей решения проблем и задач, а также способов достижения желаемого результата. Развитие теории автомата в 17-18 вв. далее соединилось с идеей рефлекса как автоматического, врожденного ответа живого организма на внешние раздражители.

Третий этап – 19 век. Английский натуралист и путешественник Чарльз Дарвин одним из первых осознал и наглядно продемонстрировал, что все виды живых организмов эволюционируют во времени от общих предков. В своей теории, которая была опубликована в 1859 году, он назвал естественный отбор и неопределённую изменчивость основной движущей силой эволюции. С появлением эволюционной теории Ч. Дарвина возникли предпосылки к тому, чтобы пересмотреть некоторые взгляды на механизмы поведения человека [2].

Следующий этап в истории изучения феномена мотивации ознаме-

новало появление четырех теорий: теория инстинктов, теория биологических потребностей, теория высшей нервной деятельности и поведенческая теория.

Пятым этапом исследования Р.С. Немов выделяет теории, выдвинутые в середине 20 века: гуманистическую теорию и теорию потребностей человека. «Теория роста», как ее еще называют, подчеркивает стремление человека к совершенствованию, реализации своего потенциала, самовыражению [8].

Последний этап завершает 20 век. На данном этапе представлены такие теории как: когнитивная теория, теория социальных потребностей, социальный бихевиоризм.

Среди работ отечественных психологов можно выделить теорию высшей нервной деятельности и теорию деятельности происхождения мотивационной сферы человека А.Н. Леонтьева. Согласно концепции А.Н. Леонтьева, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности [5].

Мнения ученых по поводу трактовки понятий «мотив» и «мотивация» основательно расходятся, и до сих пор нет единой точки зрения, касательно определений данных понятий. Огромное количество взглядов существует на сущность мотива, который принимается то за потребность, то за цель, то за намерение, то за побуждение, то за свойства личности, то за состояния и т.д.

Взгляды ученых относительно понятия мотивации также расходятся. Исследователи определяют мотивацию как совокупность поддерживающих и направляющих факторов, как совокупность мотивов, как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность, как процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупную систему процессов, отвечающих за побуждение и деятельность и т.д. [5, с. 47]

Некоторые ученые также определяют мотивацию как некую внутреннюю силу, которая заставляет человека совершать какие-либо действия. Одним из тех, кто разделяет такой взгляд на мотивацию является доктор филологических наук Л.Р. Сакаева. Она также разделяет мотивацию положительную и отрицательную. Первый тип характеризуется факторами, которые, исключительно позитивно побуждают человека к деятельности. Такие факторы чаще всего носят характер поощрения. Второй тип основан на отрицательных стимулах. Таковыми могут служить, например, нежелание сталкиваться с плохими отметками в школе, получение выговора от родителей или преподавателей, потеря авторитета среди сверстников и т.д. [9, с. 12].

Опираясь на данную точку зрения, мы решили выяснить, какая мотивация преобладает среди школьников: положительная или отрицательная.

Для исследования учебной мотивации учащихся к изучению иностранного языка было проведено анкетирование среди учащихся 8-9 классов МКОУ «СОШ № 2 г. Шадринска» и МАОУ «Гимназия № 93 г. Челябинска». В данном анкетировании приняли участие более 50 респондентов.

Учащимся были предложены на выбор несколько самых распространенных вариантов ответов, касающихся цели изучения иностранного языка. Первая группа вариантов несла под собой исключительно положительную мотивацию, другая группа – отрицательную.

По результатам анкетирования выяснилось, что большинство учащихся имеют положительную мотивацию при изучении иностранного языка.

Варианты ответов с положительной мотивацией располагаются в следующем порядке по частоте:

- английский язык интересный предмет/ нравится узнавать новое, мыслить, думать, соображать (57,8%);
- хочу получить хорошую оценку (40%);
- английский язык необходим в будущей профессии (31,1%);
- нравится учитель (22,2%);
- не отставать от товарищей, завоевать у них авторитет (4,4%).

И только небольшой процент опрошенных изучает язык, опираясь на отрицательные мотивы.

Варианты ответов с отрицательной мотивацией:

- хочу избежать плохих отметок и неприятностей/ заставляют родители; (28,9%)
- требует педагог (11,1%).

Следовательно, можно судить о том, что, хотя этап средней школы и характеризуется спадом учебной мотивации в связи с усложнением материала и вынужденной необходимостью монотонного заучивания, тем не менее учащиеся в большей мере располагают положительной мотивацией, чем отрицательной.

Помимо учащихся анкетирование было проведено также и среди преподавателей средней школы в возрасте от 20 до 55 лет, с различным уровнем образования МАОУ «Гимназия № 93 г. Челябинска», МБОУ «СОШ № 109 г. Челябинска», Челябинского государственного университета, МКОУ «СОШ № 2 г. Шадринска», а также преподаватели языковых центров. Общее количество респондентов – более 50 человек.

Преподавателям были заданы те же вопросы, что и школьникам, с целью узнать, как отличаются взгляды обучающего и обучаемого на мотивацию изучения языка, чтобы, в дальнейшем можно было, объединив эти

знания, создать наиболее эффективную модель обучения, которая бы позволила сделать обучение иностранным языкам наиболее интересным и действенным как для первых, так и для вторых. Учителя могут ежедневно и в течение продолжительного времени наблюдать за учащимися, способствовать формированию положительной мотивации на уроке.

Мнение преподавателей в какой-то степени сходится с мнением учащихся. Например, более половины учителей считают, что мотивы получения хорошей оценки и симпатии к стилю обучения конкретного преподавателя преобладает у школьников. То есть педагоги, как и дети выделяют преобладающей положительную мотивацию в изучении иностранного языка.

Варианты ответов с положительной мотивацией:

- хотят получить хорошую оценку (62,9%);
- нравится учитель (60%);
- английский язык необходим в будущей профессии (45,7%);
- английский язык интересный предмет/ им нравится узнавать новое, мыслить, думать, соображать (40%);
- хотят не отставать от товарищей, завоевать у них авторитет (14,3%).

Однако половиной опрошенных также была выделена отрицательная мотивация обучения, которая отражается в избегании учащимися плохих оценок, а также в принуждении со стороны родителей.

Варианты ответов с отрицательной мотивацией:

- хотят избежать плохих отметок и неприятностей/ заставляют родители (54,3%);
- требует педагог (22,9%).

Итак, в ходе проведения данного исследования на основе изучения научной литературы было выявлено, что до сих пор нет единого взгляда ученых на понятие «мотив» и «мотивация». По результатам проведенного анкетирования можно сделать вывод о том, что по мнению большинства опрошенных как среди учащихся, так и среди преподавателей изучение иностранных языков школьниками проходит в большей мере под влиянием положительной мотивации. Хотя отрицательная мотивация также имеет место среди учащихся средней школы. Другими словами, задача преподавателя состоит в том, чтобы мотивировать детей через положительные стимулы: вызвать увлеченность и желание изучать язык, поскольку только такая мотивация может обеспечить длительный интерес учащихся к предмету и, возможно, даже стать их увлечением.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович, Л.И.* Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник статей. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
2. *Дарвин Ч.Р.* Происхождение видов путем естественного отбора

/пер. К.А. Тимирязев. – М.: Юрайт, 2020. – 445 с.

3. Душкова Н.Н. К вопросу о мотивации обучения иностранному языку в средней школе // *Rhema. Рема.* – 2009. – №2. – С. 80-94.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов педагогических и психологических специальностей. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2002. – 512 с.

6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология»/ Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.

7. Мухачёва А.В. Современные методы изучения мотивации труда как фактора формирования качества трудовой жизни // Сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Россия молодая», 18-21 апр. 2017 г., Кемерово / отв. ред. С. Г. Костюк. – Кемерово: ФГБОУ ВО «Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т. Ф. Горбачева», 2017. – URL: <http://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/RM/2017/RM17/pages/Articles/0704036-.pdf> (дата обращения: 05.02.2021).

8. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

9. Сакаева Л.Р. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие. – Казань, КФУ, 2016. – 189 с.

10. *Atkinson J.* Introduction to Motivation. N. Y., 1964. 335 p.

УДК 372.881.111.1

ВОЗМОЖНОСТИ БЛОГИНГА ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Малышева М.В.

Забайкальский государственный университет
Чита, Россия

Научный руководитель: к.ф.н. Васеева Е.А.

Статья посвящена одной из новых форм обучения школьников английскому языку – образовательному блогу. Блоггинг рассматривается как вид проектной деятельности. Отмечается роль блоггинга в повышении

учебной мотивации и интереса к изучению английского языка. Раскрывается понятие блога, его специфические особенности и функции, виды блогов, а также возможности их использования в обучении английскому языку.

Ключевые слова: обучение английскому языку, технология обучения, блог, интернет-технология, проектная деятельность.

BLOGGING POTENTIALITIES IN TEACHING ENGLISH TO SCHOOL STUDENTS

Malysheva M.V.

Transbaikal State University

Scientific supervisor: Vaseeva E.A.

The article is devoted to one of the new forms of teaching English – educational blog. Blogging is considered a kind of project activity. The role of blogging in raising learning motivation and interest in studying English is stated. The study discusses the notion of blog, its specific features and functions, types of blogs, and potentialities of their use in teaching English.

Key words: teaching English, teaching technology, blog, internet technology, project activity.

В настоящее время мир не обходится без современных технологий и средств коммуникации. Интернет является одним из самых популярных источников получения информации. Многие люди отмечают, что это достаточно быстро и удобно. Мы не можем не согласиться с этим, как и с тем фактом, что интернет проникает также и в образовательную среду.

Английский язык в системе современного образования является важным и неотъемлемым учебным предметом, который позволяет открыть новые возможности интеграции в мировое сообщество, в том числе и через интернет-пространство. При этом в общеобразовательной школе сейчас остро стоит вопрос повышения уровня мотивации изучения школьниками английского языка. Традиционные методы уже не устраивают современное поколение детей, им неинтересно учиться. Внедрение сравнительно новой формы работы на уроках, а именно использование образовательного блога на уроках английского языка, может способствовать решению этой проблемы.

Блог – это веб-сайт или веб-страница, которая содержит регулярно добавляемый и обновляемый контент, имеющий вид текстовых сообщений, изображений, аудио, видео и пр. с возможностью его комментирования другими пользователями [2, с.70].

Мы также считаем, что блог можно рассматривать как форму техно-

логии проектной деятельности. Технология проектной деятельности понимается как целенаправленная деятельность по определённому плану для решения поисковых, исследовательских, практических задач по любому направлению содержания образования [3, с. 86]. Также стоит отметить, что целью данной технологии является развитие творческой стороны личности любого ребёнка. Результатом проектной деятельности становится продукт творческой работы ребёнка или группы детей, например, сочинение, эссе, реферат и др.

Блог имеет некоторые особые характеристики, которые отличают его от других видов источников получения информации. П.В. Сысоев выделяет следующие характеристики:

- публичность (исходя из того, что содержание любого блога может быть доступно абсолютно любому пользователю Интернета в независимости от его местоположения, данная характеристика учитывает особенности организации сетевого взаимодействия между обучающимися, а также более удобной, внеаудиторной индивидуальной или групповой деятельности, которая направлена на развитие лексических и грамматических языковых аспектов, на развитие навыков чтения, письма, говорения, а также социокультурной и межкультурной компетенций);

- линейность (поскольку информация в блоге размещается в хронологической последовательности автором или редактором (далее – модератором) блога, ранее опубликованные записи не подлежат корректировке. Модератор может только удалить информацию и при необходимости опубликовать заново. Такое свойство позволяет разрабатывать различные методики развития речевых умений обучающихся, иначе говоря, каждый обучающийся и посетитель блога может располагать свою информацию последовательно, а затем отслеживать свои результаты – насколько изменился представляемый контент, изменилась ли подача, лексический состав и грамматический строй и др.);

- авторство и модерация (автором блога является один человек, также он является и модератором, как было указано выше; его целью является определение тематики блога, на что он будет направлен; он координирует размещение материалов, а при необходимости их удаление, если информационный контент не соответствует представленным критериям и требованиям);

- мультимедийность (в блоге можно подавать информацию в различном виде, а именно в текстовом формате, графическом (с помощью картинок, схем диаграмм и т.д.), в виде фото-, видео- и аудиоматериала) [4, с. 115-116].

Учителя, использующие интернет-технологии в обучении, отмечают, что блоггинг является эффективной формой работы, причём не только потому, что он вызывает интерес у учащихся, которые сейчас активно пользуются интернетом, читают блоги, и многие из них пробуют себя в созда-

нии собственных блогов. Блог позволяет разнообразить учебный процесс и вовлекать учащихся в активную самостоятельную учебную деятельность. Работа в блоге ориентирована на процесс, иными словами, ученики учатся выражать свои идеи в письменной или устной форме (это зависит от типа блога). Создание и обновление блога является продуктом проектной деятельности школьников, осуществляемой по определённому плану и направленной на достижение поставленных задач.

В организации учебного процесса можно использовать классификацию блогов П. Кэмпбелла и П.В. Сысоева, которые выделяют следующие виды:

- блог учителя – блог, ведущийся учителем, который может содержать информацию о преподаваемом предмете (в нашем случае, английский язык). Иными словами, учитель добавляет в свой блог дополнительную информацию по темам, которые были пройдены на уроках, различные виды упражнений, которые могут быть выполнены учащимися и предоставлены на проверку учителю, информацию о различных событиях в англоязычных странах;

- блог учащегося – блог под руководством отдельного учащегося, который добавляет туда интересующие его материалы;

- блог учебной группы – блог, ведущийся всем классом, работу над которым также может осуществлять и учитель вместе со своими учениками [1, с. 42].

Стоит отметить, что понятие блога учащегося можно в некоторой степени расширить. Например, содержащаяся в нем информация может быть не только найденной в Интернете и других источниках, но и также подготовлена учеником самостоятельно. Другими словами, ученик создаёт контент, который будет представлен в его блоге, ему будет интересно, поскольку он делает это сам, рассказывает и делится тем, что ему интересно и важно. Эти характеристики повышают уровень его мотивации и желания рассказать об этом на английском языке, а значит и повышают желание изучать сам язык, чтобы донести свои интересы в широкие массы.

Блог также позволяет использовать различные виды необычных заданий, которые ученики не выполняли на уроках, например:

1. **Написать комментарии к блогу.** Данное упражнение развивает не только навыки письменной речи, но также умение давать оценочную характеристику.

2. **Вести блог самому от лица другого блогера и описывать те же события, но со стороны.** Это упражнение полезно в том отношении, что можно предоставить такую тему, как, например, согласование времён в английском языке в интересном формате, также развивающем творческие способности ребенка.

3. **Устроить на доске «чат».** Иначе говоря, дети выходят к доске и записывают свои мысли относительно ведущегося блога, что также разви-

вает навыки письменной речи. Возможно использование интернет-платформ для еще большего интереса учащихся [5, с. 70-71].

Таким образом, возможности блогинга при обучении школьников английскому языку включают:

1. Быстрый и удобный способ получения информации по интересующей теме.
2. Эффективный способ развития навыков чтения, письма, говорения на английском языке.
3. Раскрытие внутреннего потенциала учащегося и снижение языкового барьера.
4. Использование различных форм работы, как индивидуальной, так и групповой.
5. Развитие творческих способностей школьников.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Бикбулатова А.Р.* Блоги как эффективная интернет-технология для развития речевой коммуникации школьников при обучении английскому языку // Сборник избранных статей Международной научно-методической конференции. – Владивосток: НВМУ, 2020. – С. 40-44.

2. *Нысыбуллин Р.Э.* Блог как инструмент обучения английскому языку // Вестник науки и образования. – 2019. – № 6-1(60). – С. 69-73.

3. *Султанова М.С.* Технология проектной деятельности (из опыта работы) // Инновационные педагогические технологии: материалы VI международной научной конференции (г. Казань). – 2017. – С. 86-87.

4. *Сысоев П.В.* Блог-технология в обучении иностранному языку. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blog-tehnologiya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 13.10.2021).

5. *Флеров О.В.* Блог как средство обучения английскому языку // Педагогика и просвещение. – 2014. - №4(16). – С. 66-73.

УДК 372.881.111.1

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МЕТОДОМ КЕЙСОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Микута Е.И.

Забайкальский государственный университет
Чита, Россия

Научный руководитель: к. филос. н., доц. Бурменская Д.Б.

В статье представлен обзор ключевых особенностей организации работы с методом case-study на уроках английского языка. Автор выделяет этапы работы с кейсом, раскрывает их содержание, рассматривает понятие ситуационного обучения, а также оценивает возможности внедрения кейс-метода в процесс обучения английскому языку и выделяет преимущества и недостатки данного вида интерактивного обучения.

Ключевые слова: метод case-study, английский язык, методика обучения, особенности метода кейсов, этапы работы с кейсом, плюсы и минусы ситуационного метода обучения.

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF WORK WITH THE CASE METHOD IN ENGLISH LESSONS

Mikuta E.I.

Transbaikal State University

Scientific supervisor: Burmenskaya D.B.

The article provides an overview of the key peculiarities of organizing work with the case study method in English lessons. The author identifies the stages of working with a case, reveals their content, examines the concept of situational learning, and also assesses the possibilities of introducing the case method into the process of teaching English and highlights the advantages and disadvantages of this type of interactive learning.

Key words: case-study method, English language, teaching methodology, peculiarities of the case-study method, stages of case-study work, pros and cons of the situational teaching method.

Современный мир изменяется с огромной скоростью, диктуя новые правила и преобразуя привычные для нас процессы. Не остаётся в прежнем виде и методика обучения английскому языку. С появлением и развитием новых технологий и методов обучения, стандарт образования требует внедрения инновационных методик обучения иностранным языкам. Сегодня, одним из самых распространённых является кейс-метод или метод case-study.

Данный метод основан на поиске одного или нескольких выходов из проблемной ситуации, содержащейся в тексте кейса. В связи с этим, в методике он также известен как ситуационный метод. Этот метод активно используется по всему миру как в сфере обучения различным точным и гуманитарным наукам, так и в обучении иностранным языками методологии его преподавания. Главная задача данного метода – это совместный анализ заданной ситуации студентами группы. Суть кейс-метода в том, что студенту предлагают осмыслить жизненную ситуацию, описание которой в

равной мере отражает какую-либо практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при решении данной проблемы [3, с. 12]. Кейс – это события, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и описанные авторами для того, чтобы спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, «сподвигнуть» студентов к обсуждению и анализу ситуации, и принятию решения [4, с. 18].

Данное понятие является многогранным и имеет множество разнообразных определений, приведенных преподавателями-методистами и учителями английского языка. Наиболее верное, на мой взгляд, определение кейс-метода дает Е.А. Михайлова: «Кейс-метод можно рассматривать как синергетическую технологию. Суть ее заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.» [1, с. 113]. Кейс-метод получил широкое распространение в зарубежных школах методики преподавания иностранного языка. Зарубежные педагоги особо выделяют отличительную черту кейс-метода, которая заключается в вариативности поиска верного решения. Правильных решений может быть несколько, и каждому решению можно дать логическое обоснование. Среди других характеристик этого метода перечисляются уникальность, сложность, контекстуализация, гибкость и наличие множества источников информации [5, р. 37]. Американский социолог Роберт К. Йин говорит, что данный метод используется во многих ситуациях для пополнения наших знаний об индивидуальных, групповых, организационных, социальных, политических и связанных с ними явлениях [6, с. 15]. Поэтому при составлении заданий, педагог должен обратить внимание на главное условие кейс-метода – проблема должна быть реальной жизненной ситуацией общения, с которой ученик может столкнуться ежедневно.

Известно, что наиболее высоких результатов в обучении школьник добивается только в том случае, когда осознает для себя значимость выполнения заданий. Данный метод обеспечивает личностную мотивацию каждого ученика т.к. подразумевает разностороннее изучение главной проблемы и дает возможность каждому ученику представить группе индивидуальное видение решения поставленного вопроса. Помимо личностной мотивации обучающийся также развивает свои способности в сфере коммуникации, исследуя поставленный вопрос, совместно со своими товарищами в пределах микрогруппы. Ученики также совершенствуют умение публичных выступлений, что является одним из условий получения в будущем руководящих должностей на предприятиях. Таким образом, будущие работники уже на этапе школы получают опыт взаимодействия с большой аудиторией и предпринимают попытки искоренить страх выступлений на публике.

Работа с методом case-study подразумевает следующие этапы: конфронтация, сбор информации, резолюция, диспут (обсуждение), выводы

[2, с. 63]. На конфронтационном этапе главную роль играет педагог, который освещает тему, ставит цели и задачи, предоставляет непосредственные материалы кейса. Ученики изучают текст. Этап сбора информации происходит в группах, обучающиеся занимаются оформлением и систематизацией полученной информации, могут быть использованы таблицы, графики, схемы и т.д. Резолюция – это отрезок времени с наиболее активной работой учеников, в группах они отвечают на вопросы преподавателя. Четвёртый этап работы с кейсом – это диспут или обсуждение идей с другими группами. На этом этапе происходит демонстрация созданного продукта, т.е. презентация. Пятый этап подразумевает рефлекссию, т.е. подведение итогов работы, ученики делятся впечатлениями от работы с данным заданием.

Каждое упражнение, составленное с использованием ситуационного метода или метода кейса должны иметь следующие особенности:

1. Формулировки заданий должны быть написаны простым и понятным языком;
2. Задания должны содержать в себе проблемную ситуацию;
3. Иллюстрировать как положительные стороны проблемы, так и отрицательные;
4. Четко определять суть проблемы;
5. Учитывать уровень владения учениками английским языком;
6. Содержать достаточное количество информации для разрешения проблемной ситуации.

Данный метод является одним из популярных методов в обучении английскому языку, т.к. имеет следующие преимущества:

1. Метод case-study способствует развитию всех четырех видов речевой деятельности, а именно говорению, чтению, письму и аудированию.
2. Данный метод является путем реализации накопленных теоретических знаний.
3. Задания кейса максимально приближены к повседневным ситуациям, что дает возможность ученикам наиболее полно представить проблему.
4. Активная групповая и индивидуальная работа, получение навыков ведения дискуссии.
5. Минимизирует участие преподавателя, способствует самостоятельной работе обучающихся.

На мой взгляд, данный метод также имеет некоторые недостатки. Первым из них являются четкие правила реализации, без которых метод не будет успешным. Несоблюдение одного из пунктов построения кейса приведёт к неэффективности упражнений и не будет столь полезным для обучающихся. Вторым минусом кейс-метода – это не универсальность использования на разных ступенях обучения. Ученики начального этапа обучения, с

меньшей вероятностью смогут найти решение, поставленной в тексте задачи и эффективно структурировать полученную информацию, т.к. навыки, требующиеся для совершения такой работы, приобретаются на более поздних этапах обучения.

Таким образом, метод кейсов сегодня является одним из самых эффективных методов обучения иностранному языку, т.к. способствует повышению мотивации высказывания, совершенствованию навыков публичных выступлений, при обсуждении конкретной проблемы, развитию коммуникативных навыков, формирует личностное позитивное отношение к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Асташенко А.И., Павлова Л.В.* Особенности обучения говорению с использованием метода кейсов на занятиях по английскому языку // *Интерактивная наука.* – 2016. – № 10. – С. 62-63.

3. *Земскова А.С.* Использование кейс-метода в образовательном процессе // *Совет ректоров.* – 2008. – № 8. – С. 12-16.

4. *Смолянинова О.Г.* Инновационные технологии обучения студентов на основе метода CaseStudy // *Инновации в российском образовании.* М.: ВПО, 2000. – С. 17-20

5. *Phipps S.* The Relationship between Teacher Education, Teacher Cognition and Classroom Practice in Language Teaching: A Case Study of MA Students' Beliefs about Grammar Teaching. PhD thesis, University of Leeds. 2009. 258 p. URL: https://etheses.whiterose.ac.uk/715/1/uk_bl_ethos_496521.pdf (дата обращения: 07.01.2022).

6. *Yin R.K.* Case study research: Design and methods (3rd ed.). Sage Publications, London, 2003. 181 p.

УДК 81.33

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ - БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Михина О.В., Потрикеева Е.С.

Магнитогорский государственный технический университет

им. Г.И. Носова

Магнитогорск, Россия

Статья посвящена актуальным вопросам профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. А именно поиску критериев оценивания сформированности уровня общекультурной компетенции у студентов-бакалавров будущих учителей иностранного языка. Глубоко рассматривается вопрос о многонациональной поликультурной среде как условия для развития и совершенствования общекультурной компетенции студентов-бакалавров на уроках иностранного языка в российском вузе. Авторы предлагают некоторые определения культуры, культурной среды, рассматривают полиэтническую культуру как способ формирования и становления вторичной языковой личности; анализируют способы отбора и организации содержания обучения социокультурного компонента на занятиях ИЯ и возможности развития уровня иноязычной грамотности средствами иностранного языка и иноязычной культуры.

Ключевые слова: иностранный язык, общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, многонациональная и многоязычная среда, поликультурное пространство, формирование вторичной языковой личности, индивидуальная стратегия обучения, подготовка педагогических кадров, программы бакалавриата.

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF BACHELORS – FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Mikhina O.V., Potrikeeve E.S.

Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov

The article considers some issues of professionally oriented teaching of a foreign language. Specifically, the search for criteria for assessing the formation of the level of general cultural competence among bachelor students-future teachers of a foreign language. The issue of a multinational multicultural areol as a condition for the development and improvement of the general cultural competence of bachelor students in foreign language lessons at a Russian university is deeply considered. The authors propose some definitions of culture, polycultural environment, consider culture as a way of forming and becoming a secondary linguistic personality; consider the methods of selection and organization of the content of the socio-cultural component of the teaching in the classroom and the possibilities of developing the level of foreign language literacy by means of a foreign language and foreign culture.

Key words: foreign language, cultural and professional competencies, multi-ethnic, multilingual and multicultural environment, formation of a secondary linguistic personality, individual learning strategy, training of teaching staff,

bachelor programs.

Согласно Федеральному Государственному Стандарту Высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (уровень-бакалавриат), выпускник должен быть подготовлен к педагогической, проектной, научно-исследовательской и культурно-просветительской профессиональной деятельности. В ходе освоения программы бакалавриата у студентов-бакалавров должны сформироваться общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции [14].

В 2002 году Е.Н. Соловова при участии В.В. Сафоновой и К.С. Махмурян составили «Предложения по содержанию проведения аттестации преподавателей иностранного языка», где профессиональная компетентность учителя иностранного языка (ИЯ) определена как единство коммуникативной, профессиональной и общекультурной компетенций [13]. До сих пор этим документом пользуются для присвоения учителям иностранного языка второй и высшей категорий. Однако среди параметров и критериев оценки мы не сможем увидеть, как измеряется общекультурная компетенция учителя.

Появление новых требований ФГОС ВО, с одной стороны, и недостаточная разработанность проблемы оценивания общекультурной компетентности учителя ИЯ, с другой стороны, обусловили интерес авторов к этой теме.

Обратимся к последним исследованиям по обозначенной проблематике в методике и дидактике преподавания ИЯ. Р.П. Мильруд определяет следующие компоненты общекультурной компетенции любого учителя. Выпускник-бакалавр: ориентируется в системе общечеловеческих ценностей; с одинаковым уважением относится к родной и чужой культуре; владеет навыками и умениями социокультурной и межкультурной коммуникации; готов к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм; владеет наследием отечественной и зарубежной научной мысли; обладает культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, владеет культурой устной и письменной речи; способен занимать ответственную гражданскую позицию в непростых социально-личностных ситуациях; стремится к постоянному саморазвитию, повышению квалификации и мастерства, может критически оценивать свои достоинства и недостатки [6].

В Магнитогорском государственном техническом университете подготовка бакалавров-учителей ИЯ проводится уже достаточно давно. И опыт показывает, что на формирование общекультурной компетенции студентов влияют многие факторы.

Пристального внимания заслуживает усиливающаяся этническая неоднородность студенчества, а, следовательно, и те эталоны культуры, с ко-

торыми оно входит в мир профессионального образования. Государство способствует сохранению всего многообразия культур, языков и религий.

Россия является одной из самых многоэтнических и многоязыковых стран в мире. Не учитывать подобную мозаичность в педагогической науке и учебно-воспитательном процессе было бы неразумно. По данным магнитогорского городского сайта, в городе Магнитогорск проживает 92 национальностей [12]. Следовательно, и состав студентов в МГТУ разнообразен и представлен разными этническими группами.

В многоэтнической среде имеется исторически заложенный, объективный и наработанный опыт благоприятного взаимодействия разных этнических, религиозных и социально-культурных групп. Этому способствуют тесные контакты людей, принадлежащих к разным культурам, их возможность говорить одновременно на двух, трех и более языках. Этот богатый и мозаичный социально-культурный и лингвистический опыт общения является прочной базой, благодаря которой можно заложить основы приобщения молодых людей к глобальным ценностям и совместному решению глобальных вопросов.

В институте гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова учатся немцы, армяне, татары, башкиры, казахи, украинцы, нагайбаки, белорусы, таджики, азербайджанцы, мордва. Таким образом, уже сам состав поликультурной среды МГТУ способствует расширению контактов, воспитанию терпимого отношения к представителям различных национальностей.

Человек с момента рождения живет в определенной культурной среде, задающей ему нормы поведения, сложный мир идеалов, ценностей, смысложизненных установок, признаваемых этой культурой, формы, способности деятельности человека в мире.

Мы склонны рассматривать культуру как среду, формирующую человека как личность. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. С.И. Ожегов дает следующее определение среды.

«Среда – 1. Окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов. 2. Окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [10, с. 421].

В культуре каждого народа содержится своеобразный культурный код, культурная парадигма, согласно которой люди живут и поступают в повседневной жизни. Человек свободно чувствует себя в своей культуре. Культура есть мир человеческих ценностей, человеческих смыслов, которыми люди наделяют создаваемый ими предметный мир.

Наше предположение, что культуру можно рассматривать, как среду обитания человека находит свое подтверждение у А.А. Радугина, понимающего под культурой в широком смысле этого слова специфическую, генетически не наследуемую совокупность средств, способов, форм, образов

и ориентиров взаимодействия людей со средой существования, которые они вырабатывают в совместной жизни для поддержания определенных структур деятельности и общения. Можно сказать, что культура – это коллективное программирование человеческого разума, которое отличает членов данной группы людей от другой [11].

Одной из важных задач любого учебного заведения является приобщение подрастающего поколения к универсальным, глобальным ценностям, формирование у студентов умений общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур и в мировом пространстве.

Под поликультурной средой мы понимаем такое образовательное пространство, в котором проживают и обучаются студенты разной этнолингвистической, религиозной принадлежности и социо-экономического статуса. Поликультурная среда представляет собой ту многонациональную среду обитания человека, а также совокупность людей и отношений, в которые вступает человек, общаясь на любом другом, не родном для него языке [15, с. 174].

Как известно, именно культура является источником формирования содержания образования. Культура представляет фундаментальное ядро содержания образования. Воспитание является органичной частью процесса образования в целом. Основные воспитательные задачи совпадают с основными направлениями развития личности. Это личностная культура; социальная культура; семейная культура.

Личностная культура – это готовность к нравственному самосовершенствованию, реализация творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, готовность «становиться лучше»; готовность и способность открыто выражать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли поступки, способность к самостоятельным действиям и поступкам, принятие ответственности за их результаты, трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, осознание ценности других людей, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью и духовной безопасности личности, умение им противодействовать.

Социальная культура – это осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных духовных и нравственных ценностей; вера в Россию, чувство личной ответственности за Отечество перед будущими поколениями, адекватное восприятие ценностей общества, прав человека, правового государства, ценностей семьи, гражданского общества, готовность солидарно противостоять глобальным вызовам эпохи, развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности, поддержание межэтнического мира и согласия.

Семейная культура – это осознание безусловной ценности семьи, как первоосновы нашей принадлежности к Отечеству, понимание и поддержка таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, почитание

родителей, забота о младших и старших, ответственность за другого, бережное отношение к жизни человека [3].

Владение иностранным языком стало в настоящее время одним из условий профессиональной компетентности специалиста. Иностранный язык помогает не только быстрее находить диалог с компьютером, но и дает возможность приобщиться к новейшим информационным технологиям, к информационной «вселенной» в виде баз данных и знаний, с которыми связаны люди, использующие персональные компьютеры. Повышение иноязычной грамотности населения есть мощный резерв ускорения социально –экономического прогресса. Недостаточное владение иностранным языком делает людей, известных своей открытостью и демократичностью, замкнутыми, неохотно идущими на контакт, что трактуется как наша «забитость», подозрительность или открытая недоброжелательность.

Низкий уровень иноязычной грамотности, как учит история, неизбежно приводит к снижению не только интеллектуального, но и нравственного потенциала общества, ибо затрудняет доступ к общечеловеческим ценностям мировой культуры. Каждый человек, знающий иностранный язык, в какой-то мере увеличивает культурный потенциал страны. Уровень иноязычной грамотности является показателем цивилизованности общества.

Как мы уже отмечали, культура является средой, формирующей личность. А так как язык – это элемент культуры, то изучение иностранного языка есть соприкосновение с иноязычной культурой (средой). Тем самым интерес к изучению иностранного языка можно усилить знакомством с реалиями (обычаями, нравами, образом жизни) страны изучаемого языка.

Используя язык как средство коммуникации, мы призваны осуществлять коммуникацию между отдельными лицами на основе знания и понимания двух языков и культур. Умения, сформированные на базе родного языка, становятся основой для усвоения иностранного языка. Переносимые на иноязычную почву, они когнитивно трансформируются, что дает обучающимся возможность сравнивать образ мира, специфичный для каждой изучаемой языковой (родной и иноязычной) культуры и обслуживающего ее языка, а также воспринимать ментальные эквиваленты системы данных языков, позволяющие адаптироваться к каждой языковой модели [1].

На занятиях по иностранному языку культура является предметом рассмотрения в рамках страноведения, культурологии, лингвострановедения, лингвокультурологии, этнолингвистики. И представляет инструмент формирования вторичной языковой личности и социокультурной компетенции студентов на уроках иностранного языка [9].

О.Р. Бондаренко понимает под межкультурной коммуникативной компетенцией «ориентацию говорящего на иностранном языке неносителя языка своего речевого поведения на иностранного адресата, т.е. успешное

использование фоновых знаний о культурно-обусловленных коммуникативных особенностях иностранного адресата, а также комплекс умений учитывать имеющиеся межкультурные коммуникативные расхождения в процессе общения с носителями данного иностранного языка» [2].

Целью процесса обучения является не просто освоение иностранного языка, но и расширение, и усложнение индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности средствами иностранного языка.

Не студенты должны подстраиваться под содержание образования, а, напротив, содержание образования следует подстраивать под студентов. При этом имеется в виду не просто адаптация содержания предмета к индивидуальным и возрастным особенностям студентов, а именно кардинальная его трансформация в направлении учета реальных психических механизмов интеллектуального развития личности.

Практика показывает, что студенты с неизменным интересом, любопытством относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, взглядам на жизнь, убеждениям, формам проведения досуга, увлечениям сверстников, т.е. ко всему, что связано со страной изучаемого языка.

Любые образцы печатной информации, привезенные из стран изучаемого языка (театральные и автобусные билеты, гостевые карточки в гостинице, бланки телеграмм, театральные программы и т.п.), привлекательны для студентов, т.к. отражают современную действительность страны изучаемого языка.

Сравнение национальной культуры с особенностями культуры страны, на языке которой осуществляется общение, позволяет глубже осознать родную культуру и обогатить ее образцами другой культуры. Обучающийся тем самым прикасается к мировому культурному наследию и расширяет свое представление о национальном и культурном многообразии [8].

Усвоение лингвострановедческого материала, важнейшего компонента коммуникативной компетенции, создает лингвострановедческую компетенцию, под которой понимается целостная система представлений о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, позволяющую извлекать из лексики этого языка примерно ту же информацию, что и его носители, и добиваться тем самым полноценной коммуникации [7].

Любые материалы, включаемые в национально-культурный компонент содержания обучения иностранному языку, должны отражать страноведческую специфику, обладать культурологической ценностью. Одной из важных проблем лингвострановедения как аспекта преподавания иностранного языка является проблема отбора содержания социокультурного компонента, под которым понимается представленность в содержании обучения новой, отличной от родной культуры другого народа.

В качестве основных критериев отбора содержания социокультурно-

го компонента в преподавании иностранного языка можно выделить следующие:

1) *критерий культурологической и страноведческой ценности*, способствующий формированию основ лингвострановедческой компетенции студентов. Отбираются те факты, те реалии, знание которых способствует повышению уровня общекультурной и страноведческой образованности студентов;

2) *критерий типичности* призван обеспечить отбор страноведческого материала, отражающего наиболее актуальные факты современной действительности страны изучаемого языка и создающего более точное представление об этой стране;

3) *критерий современности и общеизвестности* фоновых страноведческих знаний в среде носителей языка;

4) *требования привлечения родной культуры и четкой дифференциации с ней*. Практический опыт показывает, что презентация явлений культуры на фоне аналогичных или близких фактов родной культуры обучающихся приводит к повышению заинтересованности аудитории;

5) *тематический критерий* предполагает отбор фоновых страноведческих знаний в соответствии с тематикой, предусмотренной программой;

6) *критерий функциональности* подразумевает необходимость активного использования лексических единиц с национально-культурной семантикой, фоновых знаний, норм речевого этикета в процессе общения на иностранном языке [5].

В современном обществе преподаватель должен реализовать функцию проектирования индивидуального интеллектуального развития каждого конкретного студента. Соответственно, на первый план выходят такие формы деятельности преподавателя, как разработка индивидуальных стратегий обучения разных студентов, учебно-педагогическая диагностика, индивидуальное консультирование [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт стал в России основным документом, регламентирующим организацию учебно-воспитательного процесса в преподавании иностранных языков и профессиональной подготовке учителя. Соединение требований стандарта к учащимся и учителю, с одной стороны, и, влияние поликультурной образовательной среды на развитие общекультурной компетенции будущих педагогов, с другой стороны, по мнению авторов, позволит более эффективно управлять качеством языкового образования в системе профессионального образования в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А.А. Соловьева Н.Н. Диалог культур на уроках родного и иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 5-12.

2. *Бондаренко О.Р.* Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. – М., 1991. – С. 40.
3. *Гринченко Н.А., Меркулова Е.Н.* Обзорные лекции по теории и методике обучения иностранному языку. – 2-е изд., перераб. и доп. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. – С. 45-46.
4. *Дурай –Новакова К.М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дис ...докт. пед. наук. – М., 1983. – 340 с.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов – 2-е изд., доп. испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 383 с.
6. *Мильруд Р.П.* ФГОС о компетенциях учащихся и учителя в усвоении и преподавании иностранного языка // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 96-104.
7. *Миньяр-Белоручев Р.К., Оберемко О.Г.* Лингвострановедение или “иноязычная” культура // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 54-56.
8. *Михина О.В.* Формирование готовности будущего преподавателя иностранного языка к иноязычной коммуникации в условиях поликультурной среды. Дис. ...канд. пед. наук. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2002. – 184 с.
9. *Михина О.В., Потрикеева Е.С.* Расширение границ социокультурного пространства посредством овладения иностранным языком // Современные проблемы образования. – 2020. – №5. – С. 39.
10. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. – М. Оникс, 2008. –736 с.
11. *Радугин А.А., Радугин К.А.* Социология. – “Центр”, 1996. – С. 59-70.
12. *Сайт администрации г. Магнитогорска.* URL: <https://www.magnitogorsk.ru/content/o-gorode/istoriya-magnitogorska> (дата обращения 25.10.2021).
13. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – С. 215-222.
14. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования.* URL: <http://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcb6e0/> (дата обращения 25.10.2021).
15. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Пинегина И.Н.

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)
Казань, Россия

Научный руководитель: к. пед. н., доц. Валеева Р.З.

Статья посвящена использованию корпусных технологий в процессе обучения английскому языку. Также приводится краткий экскурс в историю образования корпусной лингвистики как раздела языкознания, даются основные определения корпусной лингвистики, рассматривается корпусный подход как метод обучения английскому языку.

Ключевые слова: языкознание, корпусная лингвистика, корпус языка, английский язык, обучение иностранным языкам.

THE USE OF CORPUS TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Pinegina I.N.

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

The article is devoted to the use of corpus technologies in the process of teaching English language. A brief excursus into the history of corpus linguistics as a branch of linguistics is also provided, the main definitions of corpus linguistics are given, the corpus-based approach as a method of teaching English language is considered.

Key words: linguistics, corpus linguistics, linguistic corpus, English, teaching foreign languages.

Исследователи методов обучения иностранному языку находятся в постоянном поиске простых и эффективных способов предъявления сложного и многогранного лингвистического материала. В информационную эпоху развития компьютерных технологий и широкой доступности сети Интернет открываются новые возможности для повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам. Одним из современных и актуальных направлений в методике преподавания иностранных языков является обучение разным аспектам языка на базе корпусов (corpus-based teaching and learning). Именно корпусные технологии, как средство управления большим объемом данных, сводят хаотическое разнообразие единиц языка к их большей структурированности.

Корпусная лингвистика, как раздел языкознания (компьютерной лингвистики), занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий, сформировалась в первой половине 90-х гг. XX в. Традиционно сбор материала для исследования связан с процессом выборки исследуемых единиц из текстов различных стилей и жанров. Одновременно с этим исследователь вручную выписывает примеры в карточки. Поиск и обработка информации в больших картотеках при традиционном сборе материала требуют значительного количества времени. В связи с этим и начали создаваться корпусы языков.

Первые лингвистические корпусы появились вместе с первыми компьютерами в 60-х гг. XX века. Первый корпус текстов – Брауновский корпус был создан У. Фрэнсисом и Г. Кучерой в 1963 году в Брауновском университете (США). Брауновский корпус включает 500 текстов, принадлежащих 15 жанрам англоязычной печатной прозы США. Каждый текст имеет длину 2000 словоупотреблений, и все собрание включает один миллион слов. Целью создания Брауновского корпуса было обеспечить системное изучение и сравнение отдельных жанров письменного английского языка. Появление Брауновского корпуса вызвало всеобщий интерес. Возможности компьютеров росли, улучшались информационные технологии, и в 1980-90-х гг. начинали создаваться корпусы большего размера, например, Британский национальный корпус, включающий 100 миллионов слов.

Первым проектом в СССР был созданный А.П. Ершовым «Машинный фонд русского языка», опыт использования которого использовался впоследствии при разработке «Национального корпуса русского языка», созданного в 2004 году [1]. В «Национальный корпус...» входят все письменные русские тексты с XVIII века по настоящее время (художественные, научные, публицистические, газетные, религиозные, юридические документы, личные письма и т.д.). «Национальный корпус русского языка» включает в себя и устные тексты, зафиксированные как в видео-, так и в аудио-формате, появившиеся вследствие осмысления того, что устные и письменные языки функционируют по-разному: в устном важную роль играют жесты, мимика, интонация – если их потерять, записав устный текст письменно, то часть информации, передаваемая жестами, интонацией и мимикой может быть утеряна. На настоящий момент «Национальный корпус...» включает более 600 миллионов слов.

Корпусный подход, как метод лингвистического исследования (Corpus-Based Approach), и основанный на корпусах текстов, ориентирован на прикладное изучение языка, его функционирование в реальных средах и текстах [3]. Например, лингвистический анализ на базе корпусов помогает раскрыть контекстное употребление тех или иных слов, особенно синонимичных (например, job/work, comfortable/convenient, glare/glance и т.д.), ча-

стотную сочетаемость их с другими словами, регулярность в тех или иных стилях, и четко определить их семантику.

Рассмотрим основные характеристики, которые лежат в основе данного метода:

1. анализ реальных словоупотреблений в естественной языковой среде;
2. использование достаточно широкой репрезентативной подборки текстов;
3. активное использование компьютерных технологий для анализа лексики в автоматическом и интерактивном режимах работы;
4. базирование на методах статистического и качественного анализа лексики текста;
5. ориентация на реальное приложение и результаты.

В связи с тем, что для русскоязычных пользователей наиболее пригоден «Национальный корпус русского языка», необходимо также рассмотреть его подкорпусы, которые включают в себя основной, синтаксический, газетный, параллельный корпусы диалектных текстов, а также корпус поэтических текстов, обучающий корпус устной речи, акцентологический корпус, мультимедийный и исторический.

В методике обучения языку и методике обучения переводу интересным приложением является разработка параллельных электронных корпусов текстов (Parallel Corpora) [3]. Параллельный подкорпус – это двуязычный корпус, т.е. текст оригинала и его перевод на какой-то другой язык, причем эти два текста не просто соотносятся друг с другом, они должны быть выровнены: отдельные фрагменты оригинала должны совпадать с соответствующими фрагментами перевода. Именно это позволяет использовать параллельный корпус как инструмент исследования. Также параллельные корпусы и лингвистические компьютерные технологии позволяют значительно сократить временные затраты и предоставляют образцы профессионального перевода в рамках контекста при изучении приемов и способов перевода [6].

В настоящее время параллельные корпусы письменных и устных текстов активно внедряются в процесс обучения иностранному языку. На базе корпусов формируются списки активной лексики студентов, частотные списки терминов и т.д. Кроме того, корпусные массивы текстов отражают реальное функционирование того или иного языка, а их перенос в компьютерные среды только активизировал их практическое и широкое использование в методике обучения иностранным языкам [4].

Параллельные корпусы представляют огромный интерес в обучении иностранному языку. Алгоритм работы с параллельным корпусом выглядит следующим образом. Студент или преподаватель с помощью специального ресурса совершает поиск интересующей лексической единицы. Далее, проанализировав полученные в ходе поиска результаты, он, опираясь на контекст, может выбрать наиболее подходящий вариант.

Примеры из параллельного корпуса также могут быть использованы для анализа и выявления недостатков существующих учебных и методических материалов. Основной недостаток многих учебников в том, что они содержат только придуманные примеры, и их описания базируются на интуиции и чьих-то выводах [4]. Существуют значительные различия между тем, какие лексические единицы и обороты даются в учебниках и как в действительности носители языка их используют в своей речи. Некоторые учебники или не затрагивают наиболее важные аспекты, или выдвигают на передний план редко используемые обороты. Таким образом, материалы обучения, не учитывающие реальные контексты словоупотребления, могут вводить в заблуждение, понижать эффективность освоения языка. Следовательно, поскольку корпуса дают студентам практический материал, необходимый для применения в реальных ситуациях общения, использование корпусов должно лежать в основе разработки методических материалов.

Среди преимуществ подхода обучения на основе данных корпуса можно назвать привнесение аутентичного материала в процесс освоения иностранного языка. Кроме того, к числу достоинств использования корпусных технологий относится некоторый элемент самостоятельного открытия нового, который делает обучение более увлекательным. Считается, что основанные на изучении корпусе языка действия повышают самостоятельность обучающегося, поскольку так они учатся наблюдать за языком и делать обобщения, а не зависеть в этом плане только от преподавателя. В связи с этим, использование корпусов в учебном процессе может быть эффективным при изучении различных языковых аспектов, таких как, например, грамматика, дискурс, лексика и т.д.

При обучении иностранному языку важно изучать не только лексику саму по себе, но и сочетаемость слов [6]. В качестве примера возьмём глагол *play* (играть) и его сочетаемость с предлогами (в случае, если речь идёт об играх или музыкальных инструментах). Сравнение корпусов употребления глагола и соотнесение результатов с данными русского языка свидетельствует о различии функционирования и сочетаемости глагола *play* с предлогами *в/на*. Корпусное исследование глагола в английском языке даёт беспредложный вариант сочетаемости, напр. *to play basketball* (в русском - играть в баскетбол), *to play piano* (играть на пианино).

Сложность также может представлять и перевод фразовых глаголов. Во многих случаях значение глаголов меняется, и вариант перевода напрямую зависит от контекста.

Рассмотрим несколько контекстов употребления глагола *put on*, а также переводы, представленные в параллельном подкорпусе Национального корпуса русского языка [2].

Garraty put on some speed and came even with McVries and Olson [2]. – Гэррети прибавил скорость и поравнялся с Олсоном и Макфрисом [2].

"I know how to handle blood," Wilson told the Star. "I put on my medical gloves." [2]. – «Я знаю, что делать с кровотечениями. – рассказала Уилсон газете The Star. – Я надела свои медицинские перчатки» [2].

Listen, instead, to the words of a young Russian, Yegor Zhukov, who was put on trial for publishing videos critical of the regime [2]. – Вместо этого послушайте слова молодого россиянина Егора Жукова, который предстал перед судом за публикацию видео с критикой режима [2].

Barkovitch put on his insulted look and moved away [2]. – Баркович злобно посмотрел на него и отошел [2].

Как видно из примеров, значение глагола *put* недостаточно для перевода фразовых глаголов. В данном случае параллельные корпуса опять же тренируют навыки студента ориентироваться в контексте, а также пополняют знания, касающиеся вариантов перевода.

Корпусные технологии нашли свое место и при обучении фонетике иностранного языка. «Национальный корпус русского языка» включает и устный подкорпус, а именно расшифровку магнитофонных записей публичной и частной устной речи, а также мультимедийный подкорпус, представляющий собой фрагменты кинофильмов, представленных в виде параллельных видеоряда, аудиоряда и текстовой расшифровки звучащей речи, а также наблюдаемых в кадре жестов. Такие подкорпусы предоставляют примеры живого потока речи, где можно услышать различные варианты и диалекты.

С помощью корпусных технологий можно также обучать правилам построения речевых высказываний с точки зрения дискурса. В качестве примера приведем одну из возможностей использования корпуса текстов в обучении устной иноязычной речи. В качестве задания студентам контрольной группы было предложено проанализировать использование выражений *I'm sorry* и *excuse me*, используя национальный корпус [2]. Для анализа была дана следующая подборка.

I accept I should have been and I'm sorry that I wasn't [2]. – Я согласна, что должна была (знать), но, к сожалению, это не так [2].

"I'm sorry, I didn't understand what you said." [2] – Извините, пожалуйста, я не понял вас. [2]

"Excuse me, Professor Flitwick, could I borrow Wood for a moment?" [2] – Прошу прощения, профессор Флитвик, можно мне Древа на минутку? [2]

"Please excuse me, Tam, but I've got to run" [2]. – Ты уж меня извини, Томочка, но дело-то срочное. [2]

Несмотря на то, что данные выражения переводятся одинаково (извините), в процессе контекстного анализа результатов поиска по параллельному корпусу вышеупомянутых выражений, студенты выявляют семантическую разницу. Так, *excuse me* используется тогда, когда мы хотим привлечь внимание человека перед тем, как потревожить его. *I'm sorry* в свою очередь используется в тех случаях, когда мы хотим извиниться

за что-то уже по факту произошло.

В ходе изучения данного языкового явления и обсуждения полученных результатов с целью определения эффективности данной методики, была установлена степень усвоения материала среди студентов контрольной группы, обучавшихся по новой методике с использованием корпусных технологий, и в группе студентов, обучавшихся по традиционной методике изучения английского языка. В целом студенты контрольной группы, обучавшиеся с помощью корпусных технологий, демонстрировали более высокие результаты, нежели студенты группы, где не использовались новые обучающие технологии.

Из сказанного выше можно сделать вывод, что работа с параллельным корпусом при обучении иностранному языку способствует более эффективному усвоению материала. Основная задача студента – «научиться учиться» (learn how to learn) [5, с. 19]. Во время выполнения заданий с помощью корпуса обучающийся проводит свое исследование языка, выявляет закономерности, приходит к пониманию формы и значения, наблюдая определенное языковое явление на примерах, предложенных в корпусе.

По большей части все основные ошибки студентов существуют из-за того, что они не имели наглядного примера использования того или иного слова или выражения. Необходимо дать студенту возможность самому убедиться в применении того или иного правила на практике. Также следует отметить, что знания, полученные в ходе собственных исследований, в большей степени откладываются в памяти, чем уже готовые выводы. Как показывает педагогический опыт, студенты с охотой делятся результатами своих исследований [7]. Таким образом, корпусные технологии являются инновационной технологией, заслуживающей внимания и предлагающей большие возможности для преподавателей и студентов, а целенаправленное изучение корпусов языка представляют собой перспективное направление в области преподавания иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Национальный корпус русского языка.* – URL: <https://ruscorpora.ru/new/corpora-intro.html> (дата обращения 15.10.2021).

2. *Национальный корпус русского языка. Параллельный корпус.* – URL: <https://ruscorpora.ru/new/search-para-en.html> (дата обращения 15.10.2021).

3. *RKI and education today. Что такое «корпусный подход в изучении иностранного языка»?* – URL: https://www.rki.today/2017/10/blog-post_25.html (дата обращения 15.10.2021).

4. *Соснина Е.П. Параллельные корпуса в обучении языку и переводу.* – URL: <http://spr.fld.mrsu.ru/2015/09/e-p-sosnina-parallelnye-korpusy-v-obuchenii-yazyku-i-perevodu/> (дата обращения 15.10.2021).

5. *Leech G. Teaching and language corpora: A convergence.* London:

Longman, 1997. – P. 1-23.

6. *Yahya N., Alotaibi H., El-Dakhs D.A.* Parallel Corpora in EFL Writing Classrooms: Are They Effective? – URL: https://www.researchgate.net/publication/335749666_Parallel_Corpora_in_EFL_Writing_Classrooms_Are_They_Effective (дата обращения 15.10.2021).

7. *Yu R.* Application of Parallel Corpus in Translation Teaching. – URL: https://webofproceedings.org/proceedings_series/ESSP/IETRC%202020/IETRC20152.pdf (дата обращения 15.10.2021).

УДК 378: 811.112.2

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ризина Т.В.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
Рязань, Россия

В статье речь идет об использовании на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе произведений изобразительного искусства. Это способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка. Автор приводит аргументы за использование произведений живописи при обучении немецкому языку в неязыковом вузе, называет критерии отбора картин для занятий, рассматривает этапы и методы работы над произведением изобразительного искусства. Автор также описывает личный опыт использования некоторых произведений живописи немецких художников на занятиях по немецкому языку в неязыковом вузе, предлагает свою разработку по картине Альбрехта Дюрера «Четыре апостола».

Ключевые слова: формирование мотивов учения, обучение немецкому языку, зрительно-смысловая опора, изобразительное искусство, эмоциональное воздействие, активизация мыслительной деятельности.

FINE ART AS A WAY OF MOTIVATING STUDENTS TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Rizina T.V.

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

The article deals with the use of art works at the foreign language lessons at a non-linguistic university. It helps increase students' motivation to learn a

foreign language. The author gives reasons for the use of paintings at the German language lessons at a non-linguistic university, names the selection criteria for paintings for the lesson, and considers the stages and the methods to work with such kind of artistic materials. The study also describes the author's personal experience of using some paintings by German artists at a German language lesson at a non-linguistic university, and includes an original project based on the painting "The Four Apostles" by Albrecht Durer.

Key words: formation of learning motives, German language teaching, visual and semantic support, fine art, emotional impact, activation of mental activity.

Качество обучения иностранному языку во многом зависит от того, насколько студенты мотивированы на изучение иностранного языка. Мотивация, согласно педагогическому терминологическому словарю, – это «вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [2, с. 57]. Задача преподавателя иностранного языка – заинтересовать студента, сформировать стойкие мотивы учения. Формирование мотивов учения – это создание в образовательном учреждении условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их студентами и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы [3].

Формированию мотивов учения, на наш взгляд, могут способствовать выбираемые для урока материалы. Они должны быть лично значимы для студентов, способны удовлетворить их духовные потребности и обогатить их представления о культуре, истории страны изучаемого языка, способствовать развитию их как личности и оказывать на них положительное эмоциональное воздействие. Мы считаем, что использование произведений изобразительного искусства на уроках иностранного языка будет способствовать повышению мотивации студентов.

Словарь терминов изобразительного искусства даёт следующее определение изобразительному искусству – «раздел пластических искусств, объединяющий живопись, скульптуру, графику, а также фотоискусство. В основе лежит наглядный, узнаваемый образ самой действительности. В зависимости от специфики различные виды воспроизводят такие визуально воспринимаемые, объективно существующие качества реального мира, как объем, цвет, пространство, а также материальную форму предметов и световоздушную среду» [4].

Аргументы за использование произведений изобразительного искусства на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе [1]:

- Страноведческий аспект. Через произведения изобразительного искусства студенты знакомятся с историей и культурой, обычаями и традициями страны изучаемого языка, что способствует духовному обогащению

нию и эстетическому воспитанию личности.

- Произведения изобразительного искусства передают психологическое и эмоциональное содержание изображаемых событий, что оказывает влияние на эмоции студентов. Обучение через чувственное восприятие более эффективно, так как обучающиеся видят образ и связывают его с реальностью, углубляют свои знания о мире.

- Произведения изобразительного искусства служат зрительно-смысловой опорой, способствующей формированию умений и навыков аудирования, чтения, говорения и письменной речи. При созерцании картины, графического изображения у студентов возникает желание поделиться своими впечатлениями, послушать мнение других, задать вопрос.

- Произведения изобразительного искусства не только активизируют мыслительную деятельность и облегчают общение, но и развивают внимание, воображение, кругозор, эстетический вкус.

Большое значение имеет отбор произведения изобразительного искусства. Картина должна быть специально выбрана для занятия, так как она предназначена для достижения конкретной учебной цели. При выборе произведения изобразительного искусства, на наш взгляд, следует учитывать:

- Эстетику произведения изобразительного искусства. Произведения живописи, графики, фотографии должны быть подобраны так, чтобы воспитывать эстетический вкус через восприятие образов.

- Интересы студентов. Произведения изобразительного искусства должны быть интересны студентам.

- Уровень знаний студентов по иностранному языку. Уровень владения иностранным языком должен быть достаточен для интерпретации картины. Картины должны мотивировать студентов. Если уровень владения иностранным языком студентов недостаточно высок, то работа с произведением изобразительного искусства не сможет мотивировать их на обучение.

- Выбираемые для занятия произведения изобразительного искусства должны обладать пространственной временной, социальной, коммуникативной, содержательной открытостью. Это значит, что картины должны предлагать достаточно материала, чтобы студенты могли представить себе дополнительную информацию в пространстве; предположить, что произошло до или после события на картине; поразмышлять о социальном статусе людей, изображенных на картине; вообразить, о чем они могли говорить.

Примерная работа над картиной на уроке немецкого языка в неязыковом вузе.

На первом этапе студентов надо подготовить к теме урока, помочь настроиться на восприятие картины. Для этого их нужно мотивировать к изучаемому материалу, активизировать базовые знания, поработать над

ключевыми словами к теме. Студентам предлагается посмотреть на картину и 1) сделать предположение (Seht euch das Bild an. Was meint ihr, wie alt ist die Hauptperson, was ist sie von Beruf, wo wohnt sie...); 2) попытаться определить, к какой эпохе относится картина и в каком стиле написана. На этом этапе можно дать небольшую информации о картине и стилю, прочитав которую студенты могли бы проверить свои предположения. (Lest die kurze Information über das Bild und überprüft eure Vermutungen).

На втором этапе работаем над информацией о картине и художнике.

1) Найдите в интернете факты о художнике и картине. Запишите информацию в таблицу; 2) Прочитайте/прослушайте текст о картине/художнике и отметьте верные и неверные утверждения; 3) Расположите вырезанные части текста в правильном порядке; 4) Поставьте вопросы к тексту в группах, на которые другая группа должна ответить; 5) Установите соответствие между частями предложения; 6) Прочитайте текст и поставьте прилагательные (существительные, глаголы), заключенные в скобки, вместо точек; 7) Прочитайте текст и дайте оглавление каждому абзацу.

Цель следующего этапа – использовать картину как зрительно-смысловую опору для развития умений устной и письменной речи.

Для этого студентам дается задание описать картину, написать короткую историю по сюжету картины, разыграть диалог между персонажами картины, описать свои впечатления о картине.

На наш взгляд, для окончания занятия очень подходит задание – написать синквейн („Elfchen“) к картине. Синквейн – короткое стихотворение. Оно состоит из 11 слов, которые должны быть размещены на 5 строках следующем образом.

1 строка – одно слово (что или какой)

2 строка – два слова (что делает или существительное с артиклем)

3 строка – три слова (что-то, характеризующее первое слово)

4 строка – четыре слова (Ich...что-то, касающееся тебя)

5 строка – одно слово (заключение)

Синквейн – это одна из форм рефлексии, своеобразное подведение итогов пройденного материала. Написание синквейна требует от студентов умения найти в изучаемой теме ключевые элементы, сделать выводы и оформить по правилам синквейна. Такой вид работы формирует навыки работы с текстом, развивает творческие способности, способность к анализу и синтезу информации, образное и критическое мышление, память студентов.

Чтобы работа над произведением изобразительного искусства имела для студентов личностный смысл, важно подобрать картину, тематика которой связана будущей профессиональной деятельностью студента. Так, при работе над темой «Темперамент» на 2 курсе отделения «Психолого-педагогическое образование» мы используем картину Альбрехта Дюрера «Четыре апостола».

Albrecht Dürer „Vier Apostel“ 1526

I. *Seht euch das Bild an und überlegt gemeinsam:*

- Zu welcher Epoche gehört das Zweitafelbild und in welchem Stil ist es gemalt?
- Wer sind die Leute auf dem Zweitafelbild?
- Wie alt sind die Hauptpersonen?
- Wann haben sie wohl gelebt?
- Wie heißen vier Apostel auf dem Bild?
- Welche Temperamentstypen sind die Leute auf dem Bild?

II. *Lest die kurze Information über das Bild und überprüft eure Vermutungen.*

Dürer zählt zu den herausragenden Vertretern der Renaissance. Das Zweitafelbild „Vier Apostel“ 1526 hat Albrecht Dürer ein Jahr vor seinem Tod geschaffen. Auf dem mit Reformation verbundenen Gemälde ermahnen die Heiligen Johannes, Petrus, Markus und Paulus mittels der Bibelzitate zu ihren Füßen das Stadtregent, sich vor den „Falschen Propheten“ zu hüten. Jedem der Heiligen gab Dürer eine eigene Charakterisierung im Sinne der Temperamentenlehre: Choleriker, Phlegmatiker, Sanguiniker und Melancholiker.

III. *Ihr könnt Choleriker, Phlegmatiker, Sanguiniker und Melancholiker auf andere Weise nennen, indem ihr das Hauptmerkmal ihres Verhaltens hervorhebt. Wie? Ordnet zu.*

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. Choleriker | a. Stetig |
| 2. Phlegmatiker | b. Gewissenhaft |
| 3. Sanguiniker | c. Initiativ |
| 4. Melancholiker | d. Dominant |

IV. *Verschiedene Temperamentstypen verhalten sich verschieden. Ordnet bitte jedem Temperamentstyp seine Besonderheiten zu.*

1. Trifft schnell Entscheidungen
Ist tatkräftig
Mag den Wettstreit
Stellt eigene Regeln auf
2. Knüpft Kontakte an
Verbindet die Menschen
Steht gerne im Mittelpunkt
Teilt seine Gefühle mit
3. Bringt zu Ende, was er angefangen hat
Riskiert nicht gern
Mag keine Veränderungen
Äußert seine Gedanken einfach, kurz und klar
4. Arbeitet im Team nicht gern

Hoher eigener Anspruch
Neigt zur Selbstanalyse
Sorgt sich umsonst

- a. Melancholiker
- b. Phlegmatiker
- c. Sanguiniker
- d. Choleriker

V. Ruft nun den angegebenen Link ab. Hier findet ihr die Information über das Zweitafelbild „Vier Apostel“ https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Dürer,_Albrecht:_Vier_Apostel. Lest die Information und überlegt, ob diese Aussagen richtig oder falsch sind.

a) Die aus vier Tafeln bestehende Darstellung der "Vier Apostel" schuf Albrecht Dürer 1524 als Geschenk für den Rat seiner Heimatstadt Nürnberg.

b) Auf dem Bild sind vier Heilige Johannes, Petrus, Markus und Paulus dargestellt.

c) Der heilige Apostel und Evangelist Johannes ist mit einem aufgeschlagenen Buch dargestellt.

d) Der Apostel Petrus hält in der Hand eine Schriftrolle.

e) Auf der rechten Tafel sind der Apostel Paulus mit dem Buch und einem Schwert in den Händen und Markus mit dem Schlüssel dargestellt.

f) Jedem Apostel gab Dürer seine eigene Charakterisierung im Sinne der Temperamentenlehre.

g) Nur zu den Füßen des Apostels Johannes liegt ein Bibelzitat, das alle Regenten warnt, sich vor den "Falschen Propheten" zu hüten.

VI. Lest die Information noch einmal und beantwortet die Fragen:

- Wann wurde das Zweitafelbild der "Vier Apostel" geschaffen?
- Mit welchem historischen Ereignis in der Geschichte der Stadt Nürnberg ist die Schaffung dieses Bildes verbunden?
- Wovor ermahnten die 4 Apostel mittels der Bibelzitate zu ihren Füßen das Stadtre Regiment?
- Wem schenkte Dürer sein Zweitafelbild "Vier Apostel"?
- Wo befindet sich jetzt das Zweitafelbild "Vier Apostel"?
- Wie heißen die Apostel?
- Welcher Temperamentstyp ist Johannes?
- Welcher Temperamentstyp ist Petrus?
- Welcher Temperamentstyp ist Markus?
- Welcher Temperamentstyp ist Paulus?
- Welche Gegenstände halten die Apostel in ihren Händen und was symbolisieren sie?

VII. *Beschreibt bitte die Apostel in Bezug auf ihre Temperamente. Was weist in ihrem Aussehen auf ihr Temperament hin?*

Redemittel:

Beschreibung des Bildes

auf dem Bild ist...zu sehen

Vorne rechts/links/oben/unten/in der Mitte ist/steht/befindet sich

Im Vordergrund....

Hinten rechts/links in der Mitte ist...zu sehen

Im Hintergrund...

Die Farben sind hell/dunkel/leuchtend/düster...

das Bild macht auf mich einen ...Eindruck

Leute beschreiben

jemand scheint glücklich/unglücklich/einsam zu sein

traurig/glücklich aussehen

eine traurige Miene/ein trauriges Gesicht machen

eine gute/schlanke/kräftige Figur haben

sie tragen/irgendwie gekleidet sind

er hält in den Händen....

Eigene Meinung sagen

Ich bin der Meinung/Ansicht, dass ...

Meiner Meinung nach ...

Ich glaube/ich denke/ ich meine, dass

VIII. *Wählt einen Apostel auf dem Bild und verfasst nun ein „Elfchen“, das zu dem Temperamentstyp des von euch gewählten Apostels passt.*

Ein Elfchen ist ein Kurzgedicht. Es besteht aus insgesamt elf Wörtern, die auf 5 Zeilen verteilt werden. Verfährt dabei nach dem folgenden Schema:

1. Zeile 1 Wort (beschreibt den ersten Eindruck oder eine Farbe/Form)
2. Zeile 2 Wörter (zwei Eigenschaften)
3. Zeile 3 Wörter (wo es ist)
4. Zeile 4 Wörter (noch ein Einfall)
5. Zeile 1 Wort (Schlusswort)

Следует отметить, что работа над картиной Дюрера проходила в атмосфере эмоционального подъема. Студенты не только познакомились на уроке с шедевром мировой живописи, узнали интересные факты об эпохе возрождения, А. Дюрере, но и смогли активизировать свои профессиональные знания о темпераментах, полученные на специальных предметах, для беседы на иностранном языке по картине.

Таким образом, работа с произведениями изобразительного искусства на занятии по иностранному языку содействует мотивации студентов к изучению иностранного языка, создаёт атмосферу эмоциональной при-

поднятости, активизирует мыслительную деятельность, способствует обучению всем видам речевой деятельности на иностранном языке, формирует эстетический вкус, является источником духовного обогащения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурьянова Е.Н. Обучающий потенциал произведений мировой живописи на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2019. – № 3. – С. 60–69.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. Маркова, А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Словарь терминов изобразительного искусства 2012. – URL: <https://slovar.cc/isk/term/2477145.html> (дата обращения 14.10.2021).

УДК 316.77: 811

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Рузанова В.М.

Казанский государственный энергетический университет
Казань, Россия

Научный руководитель: ст. преподаватель Вавилова Ж.Е.

Статья посвящена актуальному вопросу обучения английскому языку в неязыковом вузе – развитию коммуникативной компетенции учащихся с помощью коммуникативных стратегий, компенсирующих недостаток языковой компетенции. В статье приводятся примеры использования подобных стратегий, позволяющих учащимся активно участвовать в коммуникации как в аудитории, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные стратегии, профессиональные коммуникации, изучение иностранного языка, коммуникативная компетенция.

COMMUNICATIVE STRATEGIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

The article is devoted to the topical issue of teaching English in a non-linguistic university, i.e. development of students' communicative competence with the help of communicative strategies that compensate for the lack of language skills. The article provides examples of using such strategies that allow students to actively participate in communication both in the classroom and in their further professional activities.

Key words: communication strategies, professional communications, learning foreign languages, communicative competence.

Выпускники неязыковых вузов часто сталкиваются с проблемами в осуществлении профессиональных коммуникаций на иностранном языке. Это может быть связано с тем, что специализированные пособия, по которым язык изучался в вузе, нацелены на формирование лексических навыков, а не на развитие коммуникативной компетенции в целом и умений решать проблемы коммуникации [1]. Использование ряда коммуникативных стратегий в изучении иностранного языка в неязыковом вузе можно считать попыткой студентов справиться с этой проблемой.

Таксономия коммуникативных стратегий, которую выдвинула Э. Бялисток, специалист по вопросам языкового развития и билингвизма, основана на механизмах естественного преодоления трудностей, возникающих в ходе изучения языка, – механизмах, которые обычно используются изучающими иностранный язык в попытке осуществить коммуникацию [2]. Эти стратегии хорошо знакомы учителям иностранных языков и всем, кто пытался выучить иностранный язык вне естественной среды его употребления. Эти стратегии являются изобретениями, которые делают очевидным участие сознания в процессе освоения языка, в отличие от интуитивного его использования [3].

Бялисток провела различие между стратегиями, основанными на родном языке и на иностранном: первая группа включает переключение языка и форенизацию; ко второй относятся семантическая преемственность, описание и словообразование. Рассмотрим эти стратегии подробнее на примерах их использования русскоговорящими студентами на занятиях английским языком в неязыковом вузе.

1. Переключение языка

Переключение языка происходит, когда учащийся включает слова и фразы из родного языка в высказывание на иностранном языке.

(1) *Can I take your photo apparat?*

Студент не помнит слова *camera*, поэтому использует русское *фото-аппарат*, полагая, что оно может быть заимствованием из английского или является интернациональным словом.

2. Форенизация

Форенизация подразумевает создание несуществующих или контекстуально несоответствующих слов изучаемого языка путем применения его морфологии и / или фонологии к лексическим элементам родного языка [2, с. 10]. Практически это тоже переключение языка, только говорящий подстраивает лексическую единицу под известные ему правила иностранного языка. Здесь предыдущий пример звучал бы так:

(2) *Can I take your photo apparatus?*

3. Семантическая преемственность

Семантическая преемственность означает использование лексического элемента, аналогичного по значению требуемому элементу иностранного языка, выбранного из ограниченного словаря обучаемого. Это способ обозначения объекта, для которого существует специальный термин, но говорящий его не знает. Обычно это работает адекватно, и собеседник понимает, о чем идет речь, и даже может подсказать правильное слово.

(3) *I hate milk food.*

Под *milk food* студент подразумевает *dairy*, но высказывание будет правильно декодировано носителем языка.

4. Описание

Описание часто используется в надежде, что собеседник подскажет соответствующее пропущенное слово. Это очень распространенная стратегия в классе для учащихся уровня выше *Intermediate*, которые еще не знают конкретных терминов.

(4) *It is an electric machine ...very noisy ... used to cut logs and thick branches.*

Говорящий описывает характеристики электропилы (*power saw*).

5. Словообразование

Это неологизм, альтернатива правильному слову, передающая, по мнению говорящего, требуемый смысл:

(5) *The ship sank in a water-turn.*

Так русский студент обозначает водоворот (*vortex, whirlpool, eddy*).

Этими вариантами не исчерпываются все возможные стратегии. Например, в условиях коммуникации лицом-к-лицу помогают невербальные средства общения; студент может также обратиться к преподавателю за помощью относительно перевода требуемого термина. Такие стратегии помогают учащимся не уклоняться от темы и не хранить молчание. Тем самым, они позволяют студентам оставаться вовлеченными в коммуникативный процесс [3].

Большинство изучающих английский язык хотят иметь возможность эффективно общаться с носителями языка. Но является ли полное овладение иностранным языком, подобное компетенции носителя языка, реалистичным ожиданием в неязыковом вузе? Это проблематично, если студен-

ты учили язык в искусственно созданных условиях школьного кабинета или институтской аудитории. Поэтому важнее, чтобы общение было эффективным, гарантирующим взаимопонимание. Если понимать знание не с точки зрения объективной истины, а как коммуникативно опосредованный феномен, то оно может быть связано со способностью говорящих достичь intersubjectivного признания и понимания. В этом случае, если учащиеся поняты, их акцент, неправильность грамматических конструкций или отсутствие беглости речи, а также любые другие недостатки не должны рассматриваться как непреодолимый коммуникативный барьер.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сухарева Т.Н.* Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов неязыкового вуза: На материале английского языка: Дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2002. – 157 с.
2. *Bialystock E.* Oral Communication Strategies for Lexical Difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*. – 1980. – Vol. 5(1). – Pp. 3-30.
3. *Vavilova Zh.E., Broadbent J.T.* Fossilization, Communicative Rationality and Communication Strategies in Second Language Learning. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. – 2019. – Vol. 10 (2). – Pp. 522-531.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Рябова А.Р.

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП)
Казань, Россия

Научный руководитель: к.п.н., доц. Дульмухаметова Г.Ф

Статья посвящена использованию песенного материала на практических занятиях по английскому языку в процессе формирования межкультурной компетентности. В современной действительности невозможно изучение иностранного языка вне культурного и исторического контекста. С этой целью в статье исследуются песни, являющиеся важным лингвострановедческим материалом и одним из способов формирования у студентов межкультурной компетентности.

Ключевые слова: песни, межкультурная компетентность, лингвост-

рановедческий подход, преподавание иностранных языков, английский язык.

USING SONG MATERIAL IN THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE

Ryabova A.R.

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEMML)

The article considers the use of song material in English practical lessons in the process of forming intercultural competence. The study of a foreign language beyond the cultural and historical context is not possible in the present reality. For this purpose, songs are analyzed as an important linguistic and cultural material and one of the ways of forming students' intercultural competence.

Key words: songs, intercultural competence, culture-oriented linguistics, area studies, teaching foreign languages, English.

Стремительно набирающий обороты процесс глобализации затрагивает все сферы жизни нашего общества. Все больше людей имеют возможность перемещаться по всему земному шару по самым разным причинам, следовательно, значительно увеличивается количество межкультурных взаимодействий между представителями разных культур. Одновременно с этим не может не произойти столкновений культур, вызванных проблемами взаимопонимания между людьми, имеющими различные культурные ценности и взгляды. Во избежание таких конфликтов, на первое место в современной социокультурной ситуации выдвигаются проблемы формирования межкультурной компетентности, определяющие все аспекты межкультурного взаимодействия [2, с. 205]. Именно формирование межкультурной компетентности, помимо владения иностранным языком, так необходимо студенту для успешного взаимодействия с представителями других культур в условиях современного общества.

Что же такое межкультурная компетентность? На сегодняшний день не существует как единого определения термина «межкультурная компетентность», так и перечня навыков, необходимых для ее приобретения. Некоторые специалисты различают когнитивную, прагматическую и мотивационную составляющие межкультурной компетентности. Другие исследователи, в свою очередь, полагают, что межкультурная компетентность включает общекультурную, социокультурную и лингвосоциокультурную составляющие [3, с. 537]. В данной статье мы будем придерживаться следующего определения: межкультурная компетентность – наличие у человека определенных качеств, которые способствуют эффективному межкультурному общению. Сюда можно отнести три основных аспекта: ува-

жительное отношение к чужой культуре; умение слушать, воспринимать и анализировать полученную информацию, а также знания об иноязычной культуре [4, р. 265]. Таким образом, межкультурная компетентность включает в себя совокупность навыков, умений и знаний, необходимых для успешного процесса коммуникации между представителями разных культур.

Получение знаний о культуре изучаемого языка возможно при использовании лингвострановедческого подхода, являющегося неизменной компонентой методологии преподавания иностранных языков. При реализации лингвострановедческого подхода лингвистика сочетается со страноведением, то есть язык изучается в культурном и историческом контексте [1, с. 81]. Лингвострановедческий подход является одним из ключевых факторов формирования межкультурной компетентности. Данный подход в преподавании иностранных языков позволяет развивать у студентов навыки и умения структурирования и анализа информации о современной действительности и культуре иноязычных стран.

Изучение культуры изучаемого языка невозможно без обращения к такой важной ее составляющей как музыка и песни. Песни всегда играли, и будут играть важную роль в жизни людей во всем мире. Песенные композиции — это не только живая история народной души, но и аутентичный языковой источник [5]. Являясь важным лингвострановедческим материалом, они составляют неотъемлемую часть культуры и истории любой страны.

Прослушивание песен это не только отличный способ узнать о культуре конкретной страны, познакомиться с ее обычаями и традициями, но также это возможность больше узнать и о самом языке, который используется в культурном сообществе, поскольку язык является одной из наиболее важных элементов культуры. Еще одно преимущество состоит в том, что песни можно использовать, как способ взглянуть на культуру и противопоставить ее другим культурам, в том числе выявить сходства и различия со своей собственной, которые позднее можно использовать для построения успешной коммуникации с представителями других стран. Кроме того, использование песен на занятии по английскому языку помогает создать приятную атмосферу в аудитории и сделать академическую программу более увлекательной.

Музыкальные произведения можно использовать для ознакомления с историческими событиями. Например, рождественские англоязычные хоралы позволяют ознакомиться с историей возникновения рождества, а также узнать о географических особенностях местности, где их исполняют [4, с. 25]. В свою очередь, знаменитая британская песня *London Bridge Is Falling Down* связана с таким историческим событием, как лондонский пожар и его последствия. Помимо использования на занятиях традиционных и привычных песен, посвященным знаменитым культурным праздникам,

истории народа, традициям и обычаям, не стоит забывать о современных композициях, которые являются отличной демонстрацией того, что происходит в стране изучаемого языка «здесь и сейчас». Современные англоязычные композиции вызывают большой интерес у студентов [6, с. 73]. Они показывают то, как изменяется страна, и ее культура в данный момент времени, а также вызывают живой интерес среди студентов, поскольку они близки им по духу и более понятны, нежели композиции прошлого.

Изучая США, невозможно не затронуть такой популярный среди студентов жанр как рэп. Рэп-композиции отлично отражают ту часть жизни населения, о которой редко можно найти какие-либо упоминания в учебной или научной литературе, посвященной стране изучаемого иностранного языка. Тем не менее, это такой же важный аспект культуры и истории, как и знания о праздниках, привычках, обычаях, поскольку они отражают реальную, современную действительность. Такой материал стоит использовать с осторожностью по причине того, что для данного песенного материала характерно присутствие сленговых выражений, обценной лексики [6, с. 74]. Поэтому поиск подходящих песен в данном жанре представляет большую трудность. Однако существуют рэп-композиции, подходящие для использования на занятии. Например, культовая песня *Gangsta Paradise* исполнителя Coolio, вышедшая в 1995 году. Данная композиция позволяет слушателю переместиться и проникнуться духом Америки того времени, окунуться в жизнь и проблемы черного населения, которые является крайне важными для понимания современного американского общества.

Кроме того, к одному из популярных у студентов жанров можно отнести рок музыку. Для ознакомления с американской историей можно использовать англоязычную песню нидерландской группы Erisa под названием *Facade of reality*, которая посвящена самому трагичному событию современной Америки, террористической атаке 11 сентября, в результате которой погибло и пострадало огромное количество человек. Несомненным плюсом данной композиции является присутствие в ней высказывания премьер-министра Великобритании Тони Блэра о произошедшей трагедии.

Исходя из вышесказанного, отметим, что на фоне быстроразвивающегося общества студент, будущий специалист, должен обладать не только навыками в своей профессиональной сфере деятельности, но и уметь общаться в иноязычном формате. Для этого ему необходимо овладеть межкультурной компетентностью, которая сегодня рассматривается как инструмент достижения успеха в межкультурном взаимодействии. Формирование межкультурной компетентности студента предполагает его готовность к взаимодействию с другими системами ориентации и основывается на уважении разных культурных ценностей.

Для формирования данной компетентности в процессе преподавания английского языка следует применять лингвострановедческий подход в обучении, позволяющий узнать культуру и историю изучаемого языка. При использовании данного подхода можно успешно применять песенный материал. Помимо традиционных и привычных композиций, следует использовать современные песни, поскольку именно они вызывают наибольший интерес у студентов на практических занятиях по английскому языку. Данные композиции позволяют познакомиться и погрузиться в определенные исторические события, значительно расширить кругозор знаний о культуре страны.

Таким образом, включение песен в процесс изучения иностранного языка может стать эффективным методом для формирования межкультурной компетентности у студентов, поскольку музыкальные композиции вызывают живой интерес на практических занятиях по языку и являются источником лингвострановедческой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Костюченко М.В.* Лингвострановедческий подход при обучении иностранному языку // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1-6. – С. 81–83.

2. *Новикова О.С.* Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире // Философия и космология. – 2009. – № 1(7). – С. 205-213.

3. *Хайбулаев М.Х., Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г.* Анализ подходов определения межкультурной компетентности // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4(71). – С. 537-540.

4. *Ilie O.-A.* The Intercultural Competence. Developing Effective Intercultural Communication Skills. International conference «Knowledge-Based Organization», June 2019, pp. 264-268.

5. *Kuśnierek A.* The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. World Scientific News. 2016, Vol. 43(1), pp. 1-55.

6. *Turarova A.B., Kudritskaya M.I.* Role of modern songs in teaching English vocabulary and grammar to students // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 2(24). – С. 73–76.

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Савицкая Т.П.

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
Москва, Россия

В статье рассматривается один из возможных способов формирования социолингвистической компетенции, а именно – семантико-сопоставительный анализ устойчивых сочетаний слов английского языка, смысловая связь между элементами которых претерпевает изменения вследствие метафорического или метонимического переосмысления и обусловлена изменениями взаимоотношений в социуме. Непонимание природы и условий связанности, находящихся в основе формирования устойчивости словосочетаний такого типа, порождает трудности восприятия, усвоения и дальнейшего использования студентами этого пласта лексики в речи. Анализ студентами причин, находящихся в основе переосмысления и семантической связанности компонентов словосочетаний, выбор необходимых средств общения в соответствии с определенной ситуацией способствовало бы их более эффективному общению на иностранном языке в определенных социокультурных условиях.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, устойчивые словосочетания, семантическая связанность, нарушения сочетаемости, причины изменений, эффективное общение

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF STABLE COLLOCATIONS AS A WAY TO FORM STUDENTS' SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE

Savitskaya T.P.

The Kosygin State University of Russia

The article considers one of the possible ways of forming sociolinguistic competence, namely, the comparative analysis of stable word combinations in the English language, which semantic ties between the elements undergo changes due to metaphoric or metonymic shift of meaning caused by the changes in social interrelations. The misunderstanding of causes underlying the formation of phrases stability gives rise to the difficulties in perception, acquisition and

further use of this layer of vocabulary by the students in speech. The students' analysis of the reasons or the semantic changes of the phrases components, their choice of the necessary means of communication in accordance with a certain situation would contribute to their more effective communication in a foreign language in certain socio-cultural conditions.

Key words: sociolinguistic competence, stable word combinations, phrases, semantic connectedness, compatibility violations, causes of changes, effective communication.

Способность говорящего осуществлять выбор необходимых языковых средств иностранного языка, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом и определенной ситуацией развивается на протяжении всего периода обучения [1, с. 94]. Одна из задач подготовки студентов по иностранному языку – развитие навыков общения на иностранном языке в определенных социокультурных условиях, т.е. формирование социолингвистической компетенции. Однако, для того чтобы стать полноценным участником процесса общения в условиях межкультурной коммуникации недостаточно владеть только базовым набором лексико-грамматических конструкций иностранного языка. Эффективное общение предполагает использование в речи более сложных единиц языка – устойчивых сочетаний слов, характеризующихся структурно-семантической связанностью и устойчивостью употребления. Метафорическое или метонимическое переосмысление компонентов словосочетаний такого типа представляет определенные трудности для их восприятия и продуцирования в речи. Можно выделить довольно большую группу устойчивых сочетаний слов, понять которые можно только с помощью специальных справочников и словарей. Это так называемые фразеологизмы – не моделированные сочетания слов с полностью переосмысленным значением компонентов. В качестве примеров можно привести: *to beat about the bush* (ходить вокруг да около); *to rain cats and dogs* (лить как из ведра); *the beam in one's eye* (большой недостаток); *to live in clover* – (кататься как сыр в масле)

Другая структурная группа устойчивых сочетаний слов – моделированных – представляет собой структурно фиксированные сочетания слов с частично или полностью переосмысленным значением, смысл которых может быть понят при ретроспекции и установлении ассоциативных связей с исходным словосочетанием. Например, *to show the white feather* (смалодушничать); *to step on smb's toe* (задеть чьи-то чувства); *to sink through the floor* (провалиться сквозь землю); *a black sheep* (паршивая овца). Единицы такого типа более прозрачны для понимания, но и они представляют трудности для усвоения и эффективного использования таких сочетаний слов в речи вследствие переосмысления своих составных компонентов.

В статье сделана попытка проанализировать причины, находящиеся в

основе формирования устойчивости словосочетаний (на примере словосочетаний английского языка с глагольным компонентом *play*) и определить значимость устойчивых сочетаний слов для формирования социолингвистической компетенции у студентов.

Анализ проводился с помощью ретроспекции исходных значений элементов словосочетаний, а также сравнения и сопоставления ассоциативных связей между сочетаниями слов и взаимоотношениями референтов в социуме.

В вузовском курсе иностранного языка устойчивые словосочетания представляет собой особый пласт лексики, изучение которого, в большинстве случаев, ограничивается запоминанием речевых формул (знакомства, извинения, выражения обиды, замешательства и др.) и, в меньшей степени, устойчивых сочетаний слов, соотносимых с определенной бытовой или профессиональной ситуацией. Термин «устойчивое сочетание слов» (устойчивая фраза, фразеологизм, коллокация, клише, речевая формула, фразеологическая единица, идиома и др. – в зависимости от критерия, положенного в основу подхода) достаточно часто употребляется в специальной литературе и рассматривается в основном в описательном плане.

При изучении английского языка в вузе устойчивые сочетания слов встречаются в учебных текстах часто, отражая экспрессивность и своеобразие описываемых учебных ситуаций, однако закрепление и использование таких единиц в речи студентов занимает довольно скромное место. Ситуация, когда студент, рассказывая о себе, оперирует лексикой школьников 5-6 классов, т.е. его речь обеднена, лишена экспрессии и эмоциональности, довольно распространена. То же самое можно сказать о сообщениях бытового или профессионального характера – описаниях ситуаций, докладах и презентациях по тем или иным темам. На наш взгляд, стремление студентов к упрощению своей речи связано с непониманием того, что находится в основе смысловых сдвигов у компонентов словосочетаний, отсутствием ассоциативных связей с реальной действительностью. Так, например, при обращении к студентам с просьбой объяснить некоторые устойчивые сочетания слов, включающие название цвета в предложенных ниже конструкциях, лишь некоторые из них смогли соотнести семантические изменения с процессами, которые имеют место в реальной действительности и объяснить устойчивость и коннотацию словосочетания.

If an Englishman tells you that he **is feeling blue** he says... (*he feels miserable and depressed*). **Once in a blue moon** (*extremely seldom*) an Englishman may talk about himself and he may tell you that he **has blue blood** ... (*comes from an aristocratic family*) or that he **is a black sheep**... (*he is the disgrace of the family*). If you fight someone and you may **give him a black eye**... (*a punch in the eye which results in a black bruise*). If he tells you that he is a **white-collar worker** he means that... (*he works at an office*).

По мнению В.Н. Телия, степень устойчивой связанности слов на

уровне словосочетания, объясняется узуально-обусловленным характером сочетаний слов в социуме и сопровождается нарушением норм сочетаемости у синтагматически-соположенных слов [2, с. 257]. Причины лексико-семантических и синтагматических ограничений слов кроются в ассоциациях, которые позволяет понять привычки, поведение и нормы общения, свойственные жителям страны изучаемого языка. Понятийный мир человека отражает особенности человека, его бытия, взаимодействия с окружающим миром в постоянно развивающихся и меняющихся условиях существования. Любые изменения в жизни общества находят свое устойчивое отражение в языке, его структуре и семантике, создании понятийных (концептуальных) полей и, в частности, появлении устойчивых сочетаний переосмысленных слов. Следствием регулярного семантического переосмысления значений слов становится не только устойчивость их связанного использования, но и новое значение словосочетания с характерной эмоциональной и экспрессивной окраской. Благодаря своей экспрессивно-стилистической окраске устойчивое сочетание слов обладает большей выразительностью и смысловой нагрузкой, делая речь человека ярче, эмоциональней, выразительней. Так, например, передача конкретного концепта «apple» (яблоко) не представляет трудности, достаточно лишь знать значение слова, которое активизирует данный образ. Однако по мере усложнения выражаемых мыслей возникает необходимость активизации дополнительных знаний и использования целых словосочетаний или даже предложений. Например, *Adam's apple* («Адамово яблоко», кадык), *the apple of an eye* (зрачок), *apple of discord* (яблоко раздора), *a bad apple* (негодяй;), *apple-green* (зелёный цвет лица; кислое яблоко), *a dumpling apple* (морщинистый, как яблоко; яблоко, запеченное в тесте).

Анализ данных современных английских словарей показал, что глагол *play* является составным компонентом более 120 устойчивых словосочетаний [3, p. 857; 4, p. 627]. Из них лишь четыре являются единичными не моделированными устойчивыми образованиями, отличающимися своеобразием структурно-семантических признаков и динамика которых может быть объяснена лишь с исторической точки зрения. Это такие единицы как:

1. *play ducks and drakes* – 1. играть в плоские камешки на воде; 2. швырять, сорить деньгами;
2. *play at smb fast and loose* – пытаться обмануть кого-то;
3. *play a good knife and a fork* – есть с аппетитом;
4. *play both ends against the middle* – подыгрывать противоположным сторонам (в политике).

Основная часть устойчивых сочетаний с глагольным компонентом *play* представлена моделированными образованиями. Характеризуя эти сочетания как моделированные, мы понимаем под моделью обобщенно-абстрактную синтаксическую конструкцию, которая представляет собой

инвариантное единство семантических (или семантических плюс структурно-синтаксических) констант и которая функционирует как самостоятельный языковой механизм. Большинство моделируемых словосочетаний в своей исходной форме восходит к переменным единицам соответствующего морфологического состава, употреблявшимся для определенной сферы человеческой деятельности.

При ретроспекции устойчивого словосочетания и восстановления его изначальной конструкции было выявлено, что семантической связанности именных компонентов предшествовало, как правило, использование их в сравнительной конструкции и последующее предметно-логическое переосмысление образа, положенного в основу наименования. Показательна в этом отношении группа V+N (с семантикой не-лица): *to play (as, like) a bear, the peacock, the fox – play the ass (ape, goat, etc.)* – вести себя глупо (подобно кому то), валять дурака;

Способность человека выделять однородные признаки у различных объектов, ассоциативно закреплять их в своем сознании нашла свое выражение в метафоризации идентифицирующих имен (*bear, peacock, fox* и др.), функциональном транспонировании идентифицирующего имени в характеризующее. Именно метафорическое переосмысление несет в себе отражение определенных ассоциативных связей и взаимоотношений в человеческом сознании, в то время как сравнение носит случайный окказиональный характер [5, с. 55]. Таким образом, мы наблюдаем процесс присвоения объектам чужих признаков. Особенностью этого процесса является то, что адресат имеет возможность творчески интерпретировать происходящие семантические изменения. Эта возможность обусловлена тем, что наблюдаемый функциональный сдвиг нередко носит двойственный характер, а однозначность толкования не всегда подкреплена ситуацией (что мы наблюдали при попытках объяснить устойчивые сочетания с названиями цвета). Так, при назывании человека медведем за основу может быть взят как внешний (часть одежды; тип фигуры), так и внутренний признак (сходная черта характера). В данном случае наблюдается тесное соприкосновение явлений метафоры и метонимии. При переносе имени на основании одного из внутренних признаков также возможна неоднозначность толкования и в результате – развитие многозначности имени. Тем не менее, возможности различного толкования не беспредельны – при метафорическом переносе могут быть извлечены только те признаки, которые совместимы с денотатом. Таким образом, подтверждается мысль В.Н. Теллиа о том, что причины структурно-семантического своеобразия исследуемых единиц коренятся в характере первоначальных связей и отношений референтов и тех ассоциациях, которые сложились в сознании людей под влиянием этих отношений [2].

Сравнение значений моделированных устойчивых словосочетаний с *play* и значений составляющих их компонентов показывает, что существо-

ванию структурно-семантической модели в немалой степени способствуют остатки словных качеств глагольного компонента. Такие элементы семантической структуры *play* как «притворяться ради шутки», «принимать участие» в той или иной степени сохранились во всех моделированных сочетаниях слов с *play*. Честные правила игры соблюдаются, как правило, в спорте и это находит свое отражение в сочетаниях слов – *play ball, play cricket* (поступать честно). Цель, преследуемая в ходе игры, определяет пути и способы ее достижения. Так, для достижения цели используются сочетания слов – *play the winning game, play prizes, play for time*; для выражения способа достижения этой цели, зачастую, путем обмана – *play foul, play booty*. Положительная коннотация семантических компонентов зачастую утрачивается, как только глагол вступает в устойчивые отношения с словами, в которых присутствуют семы обмана, нечестности, стремления нанести вред и др.

На основе структурно-семантического признака, наличия пересмысленной семантической константы были выделены такие группы устойчивых сочетаний с компонентом *play*:

1. *play cricket (fair, ball)* – поступать честно;
2. *play a card (wrong, marked, best)* – использовать шанс, возможность;
3. *play booty (foul, false); play horse (the fool, the advantage)* – обмануть, надуть кого-то;
4. *play havoc (dense, hob, the devil, etc.)* – перевернуть все вверх дном, погубить, исковеркать;
5. *play the ass (ape, goat, etc.)* – вести себя глупо (подобно кому то), валять дурака;
6. *play the game (double, winning, deep, losing, etc.)* – вести (двойную, выигрышную, сложную, безнадежную и т.д.) игру;
7. *play the jack (the hog)* – подложить свинью.

Все выделенные моделированные словосочетания с *play* имеют особенности, свойственные любой языковой модели, такие как: абстрактно-логический характер, способность отражать упрощенную внутреннюю структуру объекта, наличие свойства объяснительной силы, инвариантность модели.

Ретроспекция анализируемых устойчивых сочетаний слов, учет указанных выше особенностей помогают понять, как и на основе каких ассоциаций в обществе формируются такие сочетания. Методический аспект активизации устойчивых словосочетаний в речи студентов предполагает создание определенного алгоритма работы с ними, а именно: восстановление/ретроспекция (по возможности) предметно-логической основы исходных словосочетаний; исследование семантико-синтаксических трансформаций сочетаемых слов в результате «косвенной» номинации; изучение разнообразных семантических преобразований, первичное закрепление

моделированных словосочетаний; использование студентами устойчивых словосочетаний в речи.

Хотелось бы обратить особое внимание на соотношение значений исходной морфологической структуры и устойчивого сочетания слов и последующее выявление ассоциаций, которые лежат в основе изменения семантики словосочетания в целом, отражая тем самым изменчивость связей и взаимоотношений в социуме. Дальнейшая методическая работа по активизации устойчивого словосочетания связана с его использованием в той или иной ситуации – на уровне предложения, связного отрывка текста, целостного текста. Прослушивание предложений, текста, диалога, в которых используется изучаемое устойчивое словосочетание, помогают уточнить смысл словосочетания, соотнести его с тем, что происходит в реальной действительности. Анализ семантических и структурных особенностей устойчивого словосочетания, устойчивости единицы языка с целью объяснения ее значения, соответствия данного устойчивого выражения его эквиваленту в родном языке, упражнения с использованием наглядности и др. способствуют активизации словосочетания в речи. Использование данной единицы в речи студентов свидетельствует о понимании внутренней структуры иностранного языка, его культурологической основы и более глубоком усвоении.

Важной задачей преподавателя на данном этапе является создание учебных ситуаций и использование приемов, направленных не на репродукцию (пересказ), а на продуцирование речи студентами с использованием необходимых устойчивых словосочетаний в определенной социальной ситуации. Коммуникативные приемы характера, воспроизводящие реальное социалингвистическое общение в учебной обстановке, общеизвестны и предполагают решение проблемных заданий, организацию дискуссий, составление рассказов, проведение ролевых игр и другие продуктивные способы активизации речевой деятельности студентов.

Наиболее простой прием – проблемные задания. Их целью является умение кратко высказывать свое мнение, вносить предложения, запрашивать информацию и т.д., используя изучаемые устойчивые словосочетания в своей речи. Дискуссия является стимулом для порождения неподготовленной речи и предполагает наличие у студентов определенного лингвистического опыта, умения формулировать, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, и, следовательно, умения употреблять большее количество устойчивых словосочетаний. Рассказ, как связное высказывание, активизирует использование устойчивых сочетаний слов в монологической речи. Эффективным способом активизации устойчивых словосочетаний является их использование в определенной ситуации при организации ролевой игры, воссоздающей соответствующую атмосферу окружающего мира.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что живой процесс общения не

может происходить без использования устойчивых словосочетаний в речи, поскольку, именно устойчивые словосочетания являются носителями культуры, традиций того или иного народа. В механизм формирования устойчивости единиц языка вовлекаются элементы разных уровней и характера: находящиеся вне языка материальные сущности (референты, социальная категория), отражение этих сущностей в сознании человека в виде понятий и значений слов и словосочетаний (психолингвистическая категория).

Анализ устойчивых словосочетаний с глагольным компонентом *play* подтверждает мысль о том, что обобщенно-переносный характер значений устойчивых словосочетаний определяется устройством, характером, спецификой человеческой деятельности в различных областях жизни человека. Подсознательно или сознательно, эта деятельность связана с игрой, ее правилами и законами: «Что наша жизнь? Игра!». Именно в игре, одном из видов активности человека, проявляется характер, свойство и цели её участников. Причины устойчивости словосочетаний в речи связаны с устойчивыми изменениями правил игры между референтами в социуме, что находит свое отражение в изменении семантики компонентов словосочетаний, а также своеобразной окраске и экспрессивности словосочетаний в целом, подтверждая мысль о том, что в языке все, так или иначе, служит для обозначения действительности. Соответственно, уместное и правильное употребление таких единиц языка в речи способствует эффективности межкультурной коммуникации и свидетельствует о сформированности у студента социолингвистической компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.И. Педагогическая психология. – М: Логос, 2004. – 384 с.
2. Телия В.Н. Семантический аспект сочетаемости слов и фразеологическая сочетаемость// Принципы и методы семантических исследований. М., 1976. – 378 с.
3. *Longman English Larousse* // Great Britain, Hazell Watson & Vinery Ltd, Eynesbury, Bucks, 1973. 1342 pp.
4. *The Concise Oxford Dictionary of Current English*. Adapted by H. W. Fowler and F. G. Fowler. Third edition. Oxford. The Clarendon Press. 1520pp.
5. Chudinov A.P., Budaev E.V. Cognitive theory of metaphor at the present stage of development // Questions of cognitive linguistics. М.: 2007, pp. 52-57.

**КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ
РЕЧЕВОЙ РАЗМИНКИ В КУРСЕ
«ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

Фролова Т.П.

Пермский национальный исследовательский
политехнический университет
Пермь, Россия

В статье рассматривается эффективность применения речевой разминки на занятиях по иностранному языку с целью формирования коммуникативной компетенции. Данный методический прием, основанный на ситуационном принципе, позволяет обобщить, закрепить ранее усвоенный материал и актуализировать коммуникативную направленность обучения иностранному языку.

Ключевые слова: речевая разминка, упражнение, принцип ситуативности, коммуникативная направленность, деловой иностранный язык.

**COMMUNICATIVE FOCUS OF USING WARMING-UP
IN A 'BUSINESS ENGLISH' COURSE**

Frolova T.P.

Perm National Research Polytechnic University

The article deals with the efficiency of using warming-up in foreign language classes in order to form communicative competence. This methodological technique based on the situational principle allows generalizing, consolidating previously learned material and actualizing the communicative orientation of teaching a foreign language.

Key words: warming-up, an exercise, the situational principle, communicative orientation, Business English.

Коммуникативная направленность обучения иностранному языку является одной из основных целей обучения иностранному языку в вузе. Общение на иностранном языке требует сформированности не только языковых навыков, но и навыков речевого поведения в соответствии с коммуникативной и профессиональной задачей.

Формирование коммуникативной компетенции тесно связано с развитием связной речи, умением строить логическое высказывание с соблюдением правил грамматики. При этом высказывание должно обладать определенной степенью самостоятельности и законченности. Кроме того,

важно обучать особенностям интонирования, применения в своей речи пауз и логического ударения, обращая внимание на то, что при изменении интонации может поменяться смысл предложения.

Таким образом, повышению эффективного формирования коммуникативной компетенции способствует целенаправленная подготовка занятия с использованием приемов обучения иноязычному речевому общению, в частности использование речевой разминки.

Вопросами формирования коммуникативной компетенции при помощи речевых упражнений, а именно речевой разминки, на занятиях по иностранному языку занимались такие исследователи, как А.В. Бабаянц, С.А. Искрин, М.В. Пащенко, В.С. Цетлин и другие [1; 2; 4; 6].

При подготовке к занятию преподаватель должен четко выстраивать развитие темы, которую должны усвоить студенты, чтобы это имело практическое применение. Эта практическая направленность каждого занятия по иностранному языку определяет его структуру.

Речевая разминка, как вид речевого упражнения, предполагает поэтапное вхождение в тему занятия или в определенную ситуацию общения. Использование речевых формул, сгруппированных согласно ситуации общения, позволяет создать реальные ситуации общения, в которых обучающиеся имеют возможность употребить ранее усвоенные фразы или расширить свой словарный запас, и тем самым реализовать принцип ситуативности в процессе обучения иностранному языку. Важным моментом, который можно отметить в применении речевой разминки, это активное взаимодействие коммуникантов, творческий подход к изучению иностранного языка. Соблюдение принципов отбора аутентичного материала для речевых упражнений в процессе обучения иноязычному говорению способствует эффективности формирования коммуникативной компетенции, делая процесс обучения максимально естественным, приближенным к условиям реального общения.

Под упражнением, вслед за И.А. Зимней, И.Л. Бим, Е.И. Пассовым, в данном исследовании понимается единица учебной деятельности, целью которой является единение учебного материала и реализации действий, направленных на обучение иноязычной речевой деятельности [3].

Эффективность использования речевой разминки в курсе обучения иностранному языку является методически оправданным и необходимым приемом. Такая необходимость вызвана тем, что она позволяет решить ряд задач, а именно, речевая разминка:

- 1) используется для плавного перехода от повседневной жизни к образовательному процессу;
- 2) выступает в качестве введения в новую тему или в вид деятельности;
- 3) используется в качестве речевого упражнения с целью развития или формирования умений и навыков, как устной, так и письменной речи;

4) позволяет оригинально начать урок для того, чтобы вызвать интерес, заинтриговать и вовлечь в процесс обучения студентов;

5) может выступать также с целью формирования и/или отработки лексических, фонетических или грамматических навыков;

6) может использоваться с целью логического завершения целого занятия или этапа занятия, и позволяет провести рефлекссию усвоения материала.

Кроме того, такого рода упражнения могут решить проблемы организационного плана, например, нерегулярное посещение занятий студентами, замена преподавателя или проведение занятий с целью решения конкретных потребностей обучающихся в предельно сжатые сроки.

В курсе «Деловой иностранный язык» мы разделили подборку речевых разминок (упражнений) по следующим разделам: Работа и карьера, Компания, Виды компаний, Продукты и услуги, Информационные технологии, Телефонные переговоры, Встречи и переговоры, Презентации, Правила речевого этикета и т.п. Тем самым, мы постарались охватить основные сферы делового общения.

В плане языкового содержания речевая разминка нацелена на формирование основных навыков: говорение; аудирование; чтение; письмо. Кроме того, данные речевые упражнения решают задачи по формированию и развитию фонетических навыков, по расширению словарного запаса. Поэтому целесообразно при подготовке к занятию ориентироваться на уровень языковой подготовки аудитории.

Из обязательного оснащения на занятии можно выделить доску или флипчарт для записи. Во многих упражнениях есть небольшой объем текста, который нужно подготовить на доске заранее. Для некоторых видов деятельности необходимо будет воспользоваться компьютерной техникой и выходом в Интернет для того, чтобы пройти по необходимым ссылкам на веб-сайты.

Хотя все задания рассчитаны на выполнение в течение пяти – десяти минут, многие из них могут быть продлены, а некоторые даже позволяют проводить целые уроки или ряд занятий, построенных вокруг тем речевых разминок.

Несмотря на то, что в речевых разминках охватывается большой круг проблем, связанный с деловым (профессиональным) общением, в упражнениях используется общеупотребительная лексика, которая должна быть понятна студентам второго курса, не имеющим опыта делового общения. Как и в преобладающем большинстве материалов по дисциплине «Деловой английский язык», в системе данных речевых упражнений предполагается, что преподаватель сообщает базовые знания о мире бизнеса, но не обязательно, что они ориентированы на студентов, имеющих какой-либо непосредственный опыт работы в бизнесе.

С нашей точки зрения процесс преподавания делового английского

языка выступает как процесс творческой работы с деловым контентом, предоставляемым студентами.

Приведем несколько примеров речевых разминок, используемых в курсе изучения дисциплины по выбору «Деловой иностранный язык» на втором курсе политехнического университета, составленных на основе англоязычных аутентичных источников [5; 7]. Данные речевые разминки используются в рамках обсуждения темы «Визитная карточка специалиста. Личные, деловые и профессиональные качества специалиста».

Topic: Jobs and Careers

I. Job Skills

Aim: Introducing vocabulary for skills and abilities

Level: Elementary – Advanced

Procedure

1. Write on the board one job name, e.g. *sales manager, accountant, IT systems manager, Chief Executive Officer, journalist*, or choose one that several members of the group have or know about.

2. Brainstorm and write on the board the skills and abilities that you need to do this job. Some typical ideas for a variety of jobs are given in Box 1, but follow whatever the students suggest.

Box 1. Examples of skills and abilities

being good with figures/people/technical issues

being a good administrator

being good at organizing your time

having a good understanding of the market

liking challenges

working well in a team

being a good communicator

Follow-up

- Choose another job to generate more ideas.
- Students write down the skills and abilities they need to do their own job.

Afterwards the teacher can collect them in and then read them out in random order. Other students have to guess whose job is being described.

II. Perks and Drags

Aim: Discussing job descriptions

Level: Elementary – Advanced

Procedure

1. Write on the board:

One of the perks of the job is . . . (+ -ing)

(+ -ing) . . . is a bit of a drag

2. Check the students understand the vocabulary.

A *perk* is an extra benefit that you get from your job, in addition to your pay. Typical perks are a company car, or a laptop computer, or language lessons.

A *drag* is something that is boring or unexciting and that you don't like doing. Typical drags are writing reports, having to make a long car journey to work every morning, or attending unnecessary meetings. The word *drag* is used mostly in informal speech.

3. Use the sentence beginning and ending on the board to give a few examples from your teaching job.

Эффективность применения речевой разминки на занятиях по изучению любого языка, не только иностранного, с целью формирования коммуникативной компетенции доказана многочисленными исследованиями и методическими разработками, как в России, так и за рубежом. Данный прием является связующим звеном между содержанием учебного предмета и содержанием учебного процесса в целом. Использование речевых формул, сгруппированных в соответствии с ситуацией общения, позволяет расширить лексический запас студентов, построить высказывание по грамматическим правилам. Подобные упражнения позволяют обобщить, закрепить ранее усвоенный материал и проявить определенную степень самостоятельности при формулировании коммуникативного продукта.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Бабаянц А.В.* Технология стимуляции реального общения на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 2005. – №3. – С.60-66.

2. *Искрин С.А.* Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – №2. – С. 40-44.

3. *Пассов Е.И.* Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Народное образование, 2000. – 294 с.

4. *Пащенко М.В.* Практика применения речевой разминки в обучении иностранному языку // Поволжский вестник науки. – 2019. – № 4(14). – С. 63-65.

5. *Цетлин В.С.* Реальные ситуации общения на уроке // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – С.71-75.

6. *Emmerson P., Hamilton N.* Five-Minute Activities for Business English. Cambridge University Press, 2005. 125 p.

7. ESL warm-up activities and time fillers – more than 30 fun ways to start a class. URL: <https://eslgames.com/no-prep-warm-up-activities/> (дата обращения 25.09.2021).

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД СТАТЬЕЙ
ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕМАТИКЕ
В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА**

Черкасова А.В.

Всероссийская академия внешней торговли
Москва, Россия

Статья посвящена организации работы студентов неязыкового вуза над текстом газет и журналов на экономические темы: определяется место данного аспекта в учебно-методическом комплексе, формулируются задачи обучения, предлагается алгоритм подачи информации и закрепления материала. Уделяется внимание специфике работы над лексикой со студентами неязыкового вуза.

Ключевые слова: преподавание языка специальности, обучение в неязыковом вузе, экономический английский, работа над статьей, учебно-методический комплекс.

**TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC
INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION: PECULIARITIES OF WORK
ON ARTICLES ON PROFESSIONAL ISSUES**

Cherkasova A.V

Russian Foreign Trade Academy

The article focuses on teaching students of non-linguistic institutes of higher education to work on articles on professional issues. The author identifies the importance and goals of such work as well as specific problems, which may arise in the process. An algorithm is suggested which may help students to develop the necessary skills and learn the professional vocabulary better.

Key words: teaching professional language, non-linguistic institute of higher education, English for specific purposes, articles, teaching methodology.

Профессиональная жизнь современного экономиста, особенно экономиста-международника, непредставима без чтения статей на английском языке, а значит, статьи на профессиональную тематику должны занимать особое место в учебно-методическом комплексе, разрабатываемом для будущих экономистов.

Работая над текстом статей, студенты получают возможность значительно обогатить свой профессиональный словарь, научиться получать информацию из разных источников, анализировать ее, сравнивая взгляды

авторов, сформировать навык критического мышления.

Для того чтобы обращение к статье было максимально полезным, ему должна предшествовать тщательная работа над адаптированными текстами, сопровождающаяся выполнением различных упражнений с постепенным повышением уровня сложности. Тогда узнавание уже встречавшейся ранее в упражнениях словарной единицы вызывает абсолютно необходимую в процессе обучения эмоцию – радость от движения вперед, развития навыка. Именно работая над статьей, где знакомые, ранее уже изученные благодаря учебным текстам слова употребляются в разных контекстах, можно научить студентов запоминать не отдельные слова, а устойчивые словосочетания и фразы.

Работа над лексикой – выделение интересных слов и выражений из прочитанной статьи, составление упражнений на отработку лексики, списков слов, которые могут быть употреблены при обсуждении статьи, – необходимая часть учебно-методического комплекса, разрабатываемого для будущих экономистов. С учетом специфики вуза списки отрабатываемой лексики могут быть организованы с точки зрения выполняемой ею функции (например, способы описания изменения рыночной ситуации) или быть тематическими (выход на зарубежный рынок, определение каналов сбыта и т.д.). Необходимо научить студентов выполнять эту работу самостоятельно – замечать повторяющиеся термины, устойчивые сочетания слов, при необходимости, сверяться со словарем или корпусом языка, чтобы проверить, насколько часто используется то или иное выражение.

Разнообразные упражнения, направленные на запоминание лексики, очень полезны. Это поиск синонимов, подбор слов, составляющих устойчивое словосочетание, перефразирование. Важную роль в процессе отработки тематического словаря, терминологии играет перевод. Он помогает студенту осознать, какие понятия, какую мысль ему сложно передать, заставляет повторно обратиться за помощью к тексту статьи. Следует отметить, что и само упражнение на перевод может стать стимулом к чтению статьи. Оно должно быть интересным, отражать ситуации, которые произошли в мире бизнеса, обсуждались деловым сообществом. Для этого преподавателю совершенно необходимо следить за событиями в сфере экономики, постоянно читать соответствующие материалы как на иностранном, так и на русском языке.

Хорошей мотивацией к работе над лексикой может стать просьба передать на языке полезные слова и фразы до чтения статьи. Это также способствует осознанию пробелов в знании профессиональной лексики и более внимательному чтению текста не только с точки зрения содержания, но и с целью запоминания слов. Стоит отметить, что работа над лексикой не может ограничиваться чтением и обсуждением только печатных источников и должна быть поддержана разнообразными материалами, в том числе аудио и видео.

Если в начале работы над экономической статьей студентам имеет смысл предлагать небольшие по объему, посвященные тому или иному информационному поводу заметки, то постепенно объем текста будет увеличиваться, его структура усложняться. В курс делового иностранного языка могут войти как серьезные аналитические статьи о глобальных проблемах современности, так и авторские публикации о событиях, происходящих в той или иной стране.

Важно предлагать студентам статьи из различных источников. Например, освещение того или иного события ВВС будет отличаться от того, как о нем напишет *The Economist*. *The Financial Times* даст свою оценку, которая будет не похожа на ту, которую даст *The Forbes*, и так далее. Необходимо обращать внимание студентов на эти отличия, объяснять их и обязательно говорить о том, какими языковыми средствами авторы статей передают свою точку зрения. Это способствует и более вдумчивому чтению предлагаемых текстов, и выработке студентами своей собственной, индивидуальной манеры письма и устного изложения своей мысли в будущем.

Работа над лексикой невозможна без выполнения упражнений, но не ограничивается ими, сколь бы искусно разработанными они ни были. Важно добиться использования изученных словарных единиц в речи (письменной или устной – в зависимости от тех целей, которые поставлены перед студентами). Первым шагом к этому могут стать ответы на вопросы по тексту, анализируя которые можно определить, насколько хорошо он понят студентами. На этом этапе уместны все вопросы о том, что, когда и где произошло, какая реакция и со стороны кого последовала. Практика показывает, что если пропустить этот этап, студенты часто путают причину и следствие, а значит, этому нужно уделить особенное внимание.

Убедившись в том, что текст понят, можно попросить студентов кратко пересказать его, опираясь на предварительно составленный самими студентами список обязательных для употребления слов.

Определенную сложность представляет, как правило, просьба кратко сформулировать основную мысль статьи. Этому студентов тоже необходимо учить, обращая внимание на то, как главная мысль статьи развивается в абзацах, на логику изложения, на важность первого и последнего абзаца.

За этапом конкретных вопросов и краткого пересказа должен следовать этап вопросов в развитие содержания текста, цель которых – работа над усовершенствованием аналитических навыков. Здесь чаще всего звучит вопрос «почему?»: почему то или иное решение было принято правительством страны, почему инвесторы отреагировали именно так? Возможно, статья натолкнет на размышление о том, как та или иная проблема решается в других странах и в России: *Вы прочитали статью об инфляции в Великобритании, а какую позицию заняло правительство Турции в этом*

вопросе? Как это повлияло на позиции турецкой лиры?

Целый ряд вопросов может быть посвящен прогнозированию ситуации: *Как, вы считаете, будут развиваться события? К каким последствиям может привести кризис?*

В профессиональной жизни будущие выпускники экономических факультетов вузов сталкиваются как с необходимостью кратко изложить содержание прочитанного текста, так и дать свою оценку событиям, которым посвящен тот или иной материал. Для отработки данного навыка на основе прочитанной статьи можно проводить круглые столы, конференции, дебаты.

Эффективность работы значительно повышается, если студентам удастся предложить не одну, а несколько статей на одну и ту же тему, позволяющих рассмотреть ее с разных позиций: разных взглядов авторов, преимуществ и недостатков, истории вопроса и прогнозирования будущего. Такая подборка материалов превращается в своеобразный кейс, обсуждение которого позволяет тщательно изучить тему, сформулировать свою точку зрения, аргументы в ее поддержку, запомнить важную лексику.

После того, как студенты освоили лексику статьи, ответили на вопросы по содержанию, научились кратко излагать основную идею, определили позицию автора, провели анализ проблемы, сформулировали свое отношение к ней, можно предложить им работу над статьей на русском языке, посвященной той же самой теме. Задание выполнить краткий пересказ этой статьи может стать замечательной проверкой качества усвоения лексики, сформированности навыка анализа и синтеза содержащейся в статье информации, аргументированного изложения собственного мнения.

К поиску интересных материалов могут быть привлечены сами студенты. Безусловная ценность статьи как части учебно-методического комплекса заключается в возможности говорить со студентами о том, что происходит в сфере экономики в данный момент времени, следить за тенденциями, говорить о факторах, которые привели к сложившейся ситуации, прогнозировать варианты развития событий. Хорошо, когда у студентов есть возможность предлагать для обсуждения статьи на интересующие их темы, например, те, которые они могут использовать при написании своей выпускной квалификационной работы. Это мотивирует их к участию в проектной деятельности и значительно повышает уровень их заинтересованности при изучении иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борщевская Ю.М., Минеева О.А., Ляшенко М.С. Реализация профессиональной направленности в обучении английскому языку студентов бакалавриата экономического профиля // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. № 5 (39) – Курск, 2019. - С. 18-25.

2. Воловик Н.А. Коммуникативный подход в преподавании английского языка как иностранного в экономических вузах. 2021. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/262201/1/539-547.pdf> (дата обращения 13.10.2021).

3. Полякова Т.Ю. Основные направления развития системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 1 (830). – С. 9-19.

4. Турчина И.Б. Эффективность использования многозадачной методологии в работе с аутентичными источниками на занятиях английского языка со студентами неязыковых вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Т. 13. № 4 – Тамбов, 2020. – С. 211-216.

УДК [378:811.111](045)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Щипицина Л.Ю., Новожилова Е.С.
Северный (Арктический) федеральный университет
Архангельск, Россия

Статья посвящена вопросу определения уровня визуальной грамотности как одной из ключевых компетенций современного специалиста у студентов, изучающих иностранный язык. Для диагностики уровня визуальной грамотности авторами разработан тест, в котором предлагаются вопросы и задания на визуальное восприятие, визуальную коммуникацию и визуальное конструирование знаний в условиях изучения иностранного языка. Результаты пилотной проверки теста показывают, что тест может быть использован как диагностический инструмент, а большинство опрошенных демонстрируют низкий и средний уровень визуальной грамотности.

Ключевые слова: визуальная грамотность, диагностика, иностранный язык, пилотное тестирование.

ASSESSING THE LEVEL OF VISUAL LITERACY OF UNIVERSITY STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Shchipitsina L.Yu., Novozhilova E.S.
Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia

The article considers topical issues of assessing visual literacy develop-

ment in foreign language learning. To diagnose the level of visual literacy, the authors have developed a test that offers questions and tasks for visual perception, visual communication and visual learning in foreign language classes. The results of conducting the pilot test among students studying foreign languages as the main subject or as a foreign language for specific purposes show that the test can be used as a diagnostic tool, and the majority of respondents demonstrate low and medium levels of visual literacy.

Key words: visual literacy, diagnostics, foreign language learning, training test.

*Визуальные образы являются не иллюстрацией к мыслям человека,
а конечным проявлением самого мышления*
Д.Н. Монахов, 2013 [6]

Введение. В современном мире умение воспринимать, обрабатывать и использовать визуальную информацию важно для полноценного функционирования человека в обществе. Визуальная грамотность является неотъемлемой частью как индивидуальной, так и общечеловеческой культуры. Значение визуальных образов для коммуникации существенно возрастает в эпоху новых медиа, теперь изображения стали новым языком, глобально понятным и доступным каждому [14].

Визуальный язык и визуальное мышление сосуществуют с языком вербальным и, как представляется, их интеграция позволяет не только развить визуальную грамотность и коммуникативные навыки, но и сделать это более эффективно по сравнению с традиционным обучением. И первый шаг в этом – разработка инструментов диагностики уровня визуальной грамотности в ходе занятий по иностранному языку.

Соответственно, задачей нашего исследования является проектирование диагностического теста по выявлению уровня визуальной грамотности студента, изучающего иностранный язык, и апробация данного теста. В качестве экспериментальной группы нашего исследования выступают студенты лингвистических и нелингвистических направлений подготовки.

Теоретические основы исследования. Появление термина «визуальная грамотность» (*visual literacy*) связывают с именем основателя Международной ассоциации визуальной грамотности Дж. Дебеса, который в 1969 г. ввел в научный обиход данный термин и дал его определение как набора компетенций отдельного индивидуума, помогающих дифференцировать и интерпретировать зрительные образы и символы, созданные природой или самим человеком, а также использовать эти компетенции для оценки визуальных текстов и в процессе коммуникации [10].

В современном словаре медийных терминов визуальная грамотность трактуется как умение анализировать и интерпретировать визуальный медиатекст, основываясь на знании основ визуальной культуры, где медиа-

текст рассматривается как изложенное в любом виде и жанре медиасообщение, будь то печатный текст, визуальная или аудиовизуальная информация [7, с. 16].

Существуют и более широкие понимания визуальной грамотности. Так, Ю.А. Аверкин полагает, что визуальная грамотность – это процесс качественного взаимодействия любого человека со зрительной информацией, в процессе которого любой контакт с визуальными образами приводит к приобретению новых знаний или формированию новых навыков [2, с. 78].

Уровень визуальной грамотности зачастую является показателем общего уровня культуры образования: по тому, как человек оценивает и интерпретирует объект зрительно, можно судить о его художественном, жизненном и культурном уровне. А результат этой интерпретации естественно применяется им в реальной жизни [1, с. 92].

Приведенные определения разного авторства по-своему раскрывают понятие визуальной грамотности. В целом для них характерно то, что визуальная грамотность соотносится со способностью правильно воспринимать «текст», состоящий из зрительных «слов», а также умение самому составлять такие «тексты». Все это является результатом специального обучения или самообразования.

К составляющим визуальной грамотности исследователи относят визуальное восприятие, визуальное конструирование смысла, визуальное мышление, визуальную коммуникацию и визуальный язык [8]. При этом, по мнению М. Авгерину, визуальное мышление является ядром данного феномена, вокруг которого группируются все остальные его компоненты [9, р. 5]. Действительно, человек мыслит образами [6, с. 40], и в познании мира и общении он переводит эти образы в смыслы или вербальные образования. При этом процессы такого перевода и единицы вербального языка и языка визуального принципиально различны [1, с. 91; 11]. Это свидетельствует об актуальности вопросов изучения визуальной грамотности и путей ее формирования, в т. ч. в ходе интеграции визуального и вербального на занятиях ИЯ.

Критерии оценки уровня визуальной грамотности. Довольно подробное исследование визуальной грамотности будущих учителей проводит Т. Фаррелл (2013). Опросник данного автора [12] включает вопросы и задания социологического плана, в т. ч. проходили ли информанты прежде курсы по визуальной грамотности, а также задания из *индекса умений и навыков* визуальной грамотности, разработанные М. Авгерину [8]. Последние включают вопросы на знание визуального словаря и визуальных конвенций (визуальная информация), на интеллектуальные умения и навыки и когнитивные стратегии [12]. Вследствие комплексности данного опросника, а также глобальности его целей (визуальная грамотность в целом) он мало применим для задач нашего исследования.

Одним из первых российских авторов, занимающихся вопросами

описания и оценки уровня визуальной грамотности, является Д.Н. Монахов. В своей книге 2013 г. исследователь описывает социологический опрос, разработанный им для этих целей, и предлагает оценивать уровень визуальной грамотности по семи показателям: мотивационный, контактный, когнитивный, перцептивный, интерпретационный, практико-операционный, творческий [6, с. 85-89]. Исследователь описывает составляющие каждого показателя на низком, среднем или высоком уровне и приводит примеры некоторых вопросов анкеты. Из этих примеров становится ясно, что в анкете предлагались вопросы на самооценку своих визуальных умений и навыков, а также задания, позволяющие оценить реальные умения при использовании определенных инструментов визуализации. В частности, одним из ключевых, на наш взгляд, является задание *оценить свой уровень визуальной грамотности от 1 до 10* [6, с. 93], хотя предполагаем, что информанты могут испытывать затруднения при ответе на этот вопрос вследствие отсутствия разъяснений, что входит в понятие визуальной грамотности и чем характеризуется каждый уровень.

И.В. Куламихина и др. предлагают проводить оценку визуальной грамотности по ее составляющим (визуальное восприятие, визуальное мышление, визуальная коммуникация) и выделяют 3 уровня сформированности: недопустимый, допустимый, приемлемый. К сожалению, авторы не приводят детали проводимой диагностики (какие вопросы или задания ставятся перед испытуемыми при оценке и как соотносятся ответы с каждым уровнем), ограничиваясь только результатами в процентах (например, 52% имеют приемлемый уровень умений визуального восприятия и т.д.) [4, с. 106].

Представленные предложения по замеру уровня визуальной грамотности, несомненно, интересны, но имеют общий характер, т.е. нацелены на визуальную грамотность в целом. Нас же интересует интеграция визуальных умений и навыков в изучение иностранного языка. В этом отношении можно упомянуть две работы.

Т.А. Вихрова предваряет работу над развитием умений анализа иллюстраций на занятиях по ИЯ диагностическим анкетированием, включающим вопросы о визуальной грамотности, а также о методике ее формирования в ходе изучения языка [3, с. 3]. Данный инструментарий вполне применим к целям нашего исследования вследствие его интегрированного характера: в центре внимания здесь и инструменты визуализации, и развитие умений и навыков речевого общения на ИЯ.

Т.В. Милюшенко дает описание компонентов визуальной грамотности (визуальный язык, визуальное мышление, визуальное познание и визуальная коммуникация) в применении к изучению ИЯ. Владение составляющими каждого из этих компонентов позволяет судить о низком, среднем или высоком уровне визуальной грамотности [5, с. 14]. Но поскольку данный исследователь дает свой перечень составляющих каждого из компо-

нентов, не совпадающий с их пониманием у англоязычных авторов¹, то критерии Т.В. Милюшенко интересны скорее в процедурном, а не в содержательном плане.

Весьма важны также описания стандартов визуальной грамотности, включающих описания *действий, которые должен уметь производить визуально грамотный студент*. В перечень таких действий входят, в частности, умение определить потребность в визуальной поддержке, умение найти и оценить необходимые иллюстрации и медиа, проанализировать значение иллюстраций и других визуальных медиа и т.д. [13]. Как представляется, данные действия важны для разных дисциплин, в т. ч. и для изучения иностранного языка, соответственно они могут быть учтены в разрабатываемой нами диагностической анкете.

Материалы и методы исследования. Для проведения практического исследования мы использовали метод проектирования диагностического теста и его пилотной проверки на небольшой выборке опрошенных. Основой разработанного нами диагностического теста послужили рассмотренные исследования [3; 6; 12], при этом мы постарались учесть следующие моменты:

- 1) включить в тест вопросы, отражающие основные составляющие визуальной грамотности (визуальная рецепция, визуальное конструирование знания, визуальная коммуникация);
- 2) связать содержание вопросов с практикой изучения ИЯ;
- 3) включить вопросы об использовании современных цифровых инструментов визуализации.

Проверка разработанного инструментария проводилась в ходе предварительного анонимного тестирования релевантной группы информантов, в качестве которых выступили студенты 2-4 курсов САФУ имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск), изучающие иностранный язык как основной предмет и как иностранный язык для профессионального общения. Общее количество информантов составило 27 человек.

Проведение пилотного тестирования позволило получить первые результаты об уровне визуальной грамотности студентов, изучающих ИЯ, а также провести необходимую корректировку диагностического инструментария для дальнейшего применения теста.

Результаты. В соответствии с поставленной задачей – разработать диагностический инструментарий для выявления уровня визуальной гра-

¹ Так, умения, связанные с визуальным языком, по Т.В. Милюшенко, включают умения «находить необходимые лексические единицы, наиболее точно и емко выражающие смысл и содержание изображения, анализировать особенности переносного значения выбранного слова, выделять коллокации» [5, с. 14], в то время как англоязычные авторы говорят о визуальной грамматике, визуальной семантике и визуальном синтаксисе и совершенно других элементах визуального языка – точке, линии, цвете, измерении, движении и т.п. [11, с. 15].

мотности студентов при изучении ИЯ, основным результатом нашего исследования стал созданный нами диагностический тест. В тесте предлагаются вопросы и задания общего плана (1–3, 11–12), на визуальное конструирование знаний (4, 5), визуальную рецепцию (6, 7), визуальную коммуникацию (8–10). Ответы на каждый вопрос (кроме второго вопроса по самооценке своей визуальной грамотности) оцениваются в баллах.

Вопросы теста

1. Как вы определите визуальную грамотность? (от 1 до 5 баллов)
2. Как вы оцените свой уровень визуальной грамотности от 1 до 10?
3. Обучались ли вы на специальных курсах по развитию визуальной грамотности (в т. ч. в художественной школе, на курсах фотографии, курсах по работе в Adobe Photoshop и под.)?
 - Да (1)
 - Нет (0)
 - Другое, а именно: (0-1)
4. Какой способ визуализации, на ваш взгляд, помогает лучше запомнить и структурировать материал на иностранном языке (выберите один ответ):
 - а) статичная иллюстрация; (1)
 - б) видео; (2)
 - в) инфографика; (2)
 - г) презентация (2)
 - д) схема/ графический организатор; (1)
 - е) ассоциограмма; (1)
 - г) другое, а именно: (0-2)
5. Какой способ визуализации ваши преподаватели ИЯ регулярно используют на занятиях с вами (отметьте самый частотный вариант):
 - а) статичная иллюстрация;(1)
 - б) видео;(2)
 - в) инфографика;(2)
 - г) презентация (2)
 - в) схема/графический организатор;(1)
 - д) ассоциограмма (1)
 - е) другое, а именно: (0-2)
6. На что вы обращаете свое внимание при первом взгляде на визуальный материал на занятии по ИЯ?
 - эмоции, которая он вызывает;(2)
 - изображенные объекты;(1)
 - общее настроение и тему;(3)
 - предметы и явления, которые я могу назвать на ИЯ;(1)
 - другое, а именно: (0-3)
7. При условии, что вы владеете необходимым лексическим и грамматическим материалом, сможете ли вы грамотно представить в своей ре-

чи на ИЯ следующие составляющие анализа визуального материала (отметьте ВСЕ ответы, которые не вызовут у вас трудности):

-эмоции, которая он вызывает;(2)

-изображенные объекты;(1)

-композицию;(2)

-критическую оценку (кто и для кого создал материал, с какой целью...)(3)

8. Сможете ли вы подобрать адекватный способ визуализации, если вам нужно (отметьте все пункты, которые вам подходят):

а) объяснить значение нового слова на ИЯ, не прибегая к переводу;(2)

б) запомнить определенное количество нового материала (лексику или грамматику);(2)

в) понять основную идею текста при чтении;(2)

г) помочь аудитории лучше понять идеи вашего устного выступления;(2)

д) не смогу ничего.(0)

9. Что вы уже создавали (или легко сможете создать) на иноязычном материале: (отметьте все подходящие ответы)

а) инфографику; (1)

б) ментальную карту;(1)

в) презентацию;(1)

г) видео;(2)

д) облако слов;(1)

е) лонгрид;(2)

ж) цифровую историю (2)

и) другое, а именно: (0-2)

10. Что вы хотели бы чаще создавать на иноязычном материале (отметьте все подходящие ответы):

а) инфографику; (1)

б) ментальную карту; (1)

в) презентацию; (1)

г) видео; (2)

д) облако слов; (1)

е) лонгрид; (2)

ж) цифровую историю; (2)

и) другое, а именно: (0-2)

11. Знаете ли вы требования к правильной презентации/ инфографике / цифровой истории ..., т.е. всем видам визуализации, которые вы создавали?

а) Да (3)

б) Приблизительно (2)

в) Было бы хорошо научиться (1)

- г) Нет (0)
 - д) Другое, а именно: (0-2)
12. Как вы считаете, нужна ли визуализация в изучении ИЯ?
- а) Да (2)
 - б) Наверное (1)
 - в) Нет (0)
 - г) Другое, а именно: (0-2)

В целом при создании теста мы ориентировались на три уровня визуальной грамотности студентов, изучающих иностранный язык (низкий, средний, высокий). Основания для отнесения того или иного ответа к низкому, среднему или высокому уровню визуальной грамотности комплексные: это и когнитивная составляющая (знание понятия визуальной грамотности и требований к визуальному материалу), и мотивационная (стремление использовать разные инструменты визуальной коммуникации), и операционная (что умеете создавать, что используют преподаватели). Отрицательные ответы снижают баллы, выбор максимального количества ответов в вопросах 7–10 дает больше баллов по сравнению с выбором единичного ответа. Выбор варианта «Другое» с возможностью ввода своего ответа дает дополнительные баллы, объем которых зависит от содержания введенного ответа. Баллы за разные категории ответов в вопросах 7–10 различаются в зависимости от сложности визуального материала.

В целом максимальное количество баллов за тест составляет 58 баллов. Предлагаем следующую шкалу оценивания уровня визуальной грамотности:

- 0-20 – низкий уровень;
- 21-42 – средний уровень;
- 43-58 – высокий уровень.

Примерно схожие пропорции мы предлагаем выделять и в самооценке студента, отраженной в ответе на вопрос 2: 0-3 балла – низкий уровень, 4-7 – средний, 8-10 – высокий. Для сопоставления уровня *самооценки* визуальной грамотности студентом и его *умений и навыков*, о которых позволяют судить ответы на вопросы 1, 3-12, можно противопоставить баллы, полученные в ответе на вопрос 2, а также остальные баллы теста (макс. 58). Для адекватности сравнения все баллы мы перевели в процентные данные. Тогда визуальную грамотность через самооценку можно сравнить с реальным уровнем визуальной грамотности опрошенных.

В целом результаты диагностического теста показывают, что студенты склонны оценивать себя намного выше, чем это демонстрируют их ответы на вопросы и задания теста. Так, средняя самооценка студентов составила 74%, в то время как их знания и навыки визуальной грамотности, согласно другим вопросам теста, невысоки и составляют в среднем 46%. Спектр показанных баллов в диагностическом тесте охватывает от 20 (низ-

кий уровень визуальной грамотности) до 35 баллов (средний уровень).

Завышение уровня своей визуальной грамотности студентами можно объяснить тем, что визуальной грамотности студентов специально не учат ни в школе, ни в вузе, и соответствующие умения и навыки формируются спонтанно в ходе самообучения информантов. Отсутствие специально организованного обучения визуальной грамотности может формировать ложное представление о том, что студенты и так всем владеют. На самом деле, даже оценивая свою визуальную грамотность на максимум баллов (10 из 10) студенты не смогли дать определение, что такое визуальная грамотность.

Сравнивая ответы студентов разных курсов (2, 3 и 4), мы не обнаружили значительной разницы. Скорее, роль играет индивидуальное развитие визуальной грамотности у студентов, обучающихся в одной группе. Результаты прохождения диагностического теста студентами одного курса и одной и той же группы могут варьироваться от 20 до 35 баллов. Эти данные свидетельствуют о том, что при обучении в университете не ведется целенаправленной работы над развитием визуальной грамотности обучающихся, в т. ч. на занятиях иностранными языками, и прогрессия от курса к курсу не формируется.

Если говорить о визуально-коммуникативной интеграции умений и знаний при изучении иностранного языка, то ответы информантов демонстрируют, что лучше всего студенты запоминают и структурируют иноязычный материал с помощью схем (33%), видео и презентаций (по 18%) и инфографики (14,8%). В то же время на занятиях ИЯ преподаватели чаще всего используют презентации (51,9%) и статичные иллюстрации (29%).

Интересно отметить, что даже анализ статичной иллюстрации студентами выполняется преимущественно на базовом уровне. Большинство воспринимает на статичной иллюстрации в первую очередь ее элементы (68%), а не общее настроение и тему (33%). При этом более глубокие уровни анализа и понимания изображения (композиция, критическая оценка) вызовут трудности у 33% опрошенных. Не вызовет трудностей аффективная составляющая анализа изображения (у 85% опрошенных) и описание изображенных объектов (у 81%).

В плане продуктивной визуальной коммуникации большинство опрошенных имеют опыт создания презентаций на иностранном языке (96%), облака слов (59%) и ментальной карты (55%). Хотели бы чаще создавать презентации (51%), видео (33%) и инфографику (33%). При этом требования к созданию визуального материала большинство опрошенных знает лишь приблизительно (59%).

Подавляющее большинство опрошенных (96%) считает, что визуализация важна при изучении иностранного языка, что ставит перед преподавателями иностранного языка задачу не просто обучать языку, а развивать у обучающихся комплексные навыки коммуникативно-визуальной грамот-

ности, используя различные инструменты (презентации, видео, статичные иллюстрации, инфографику и т.д.), объясняя, как их правильно создавать и мотивируя обучающихся к большему использованию визуальных инструментов при запоминании нового материала, понимании прочитанного или создании опор для устной речи.

Выводы. Проведенное исследование позволило выработать диагностический инструментарий для оценки уровня визуальной грамотности студентов, изучающих иностранный язык, и апробировать созданный тест. Это дает возможность оценить текущий уровень коммуникативно-визуальной грамотности студентов с помощью саморефлексии, а также соответствующих вопросов и заданий. Результаты пилотного тестирования среди студентов 2-4 курсов показывают, что большинство информантов имеет средний уровень визуальной грамотности, независимо от курса обучения. Это свидетельствует о необходимости регулярной и целенаправленной работы над развитием визуальной грамотности в рамках разных вузовских предметов и в создании специальных курсов визуальной грамотности. Изучение иностранного языка дает преподавателю особенно широкие возможности для развития интегрированных умений коммуникативно-визуальной грамотности. Изучение этих возможностей и описание соответствующей методики составляет перспективу дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова П.В.* Почему визуальная грамотность важна и как ее развивать // Магистратура «на салфетках». Проектирование городских образовательных инфраструктур: от идеи к реализации: сб. статей. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2020. – С. 89–95.

2. *Аверкин Ю.А.* Развитие визуальной грамотности студентов-дизайнеров на занятиях по фотографии: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 220 с.

3. *Вихрова А.В.* Методика обучения описанию картинки на английском языке при помощи технологии визуальной грамотности // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 12 (29). – С. 188–193.

4. *Куламухина И.В., Есмурзаева Ж.Б., Марус М.Л., Закотнова П.В.* Педагогические технологии развития визуальной грамотности студентов ветеринарных специальностей в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 2. – С. 103–110.

5. *Милушенко Т.В.* Особенности оценивания уровня сформированности визуальной грамотности в продуктивных видах иноязычной речевой деятельности // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2019. – № 3 (31). – С. 11–15.

6. *Монахов Д.Н.* Визуальная грамотность и информационная культу-

ра российского общества. – М.: ООО «МАКС Пресс», 2013. – 177 с.

7. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

8. Avgerinou M.D. Towards a visual literacy index // *Journal of Visual Literacy*. 2007. N 27(1). P. 29–46.

9. Avgerinou M.D., Pettersson R. Toward a cohesive theory of visual literacy // *Journal of Visual Literacy*. 2011. N 30(2). P. 1–19.

10. Debes J. The Loom of Visual Literacy // *Audiovisual Instruction*. 1969. N 14(8). P. 25–27.

11. Dondis D. A. A primer of visual literacy. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1973. 206 p.

12. Farrell T. Measuring Visual Literacy Ability in Graduate Level Pre-Service Teachers. [=Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. 4130]. The University of Montana, 2013. 126 p. URL: <https://scholarworks.umt.edu/etd/4130> (accessed 12.10.2021).

13. Hattwig D., Burgess J., Bussert K., Medaille A. ACRL visual literacy competency standards for higher education. 2011. URL: <https://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> (accessed 12.10.2021).

14. Hempel J. Words are dead. Here's what will replace them // *Fortune Journal*. 2014, June 4. URL: <https://fortune.com/2014/06/04/future-of-the-image/> (accessed 12.10.2021).

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

МЕЖВУЗОВСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ: АКАДЕМИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА»

ЧАСТЬ 1

Методологические и дидактические аспекты профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка

Научное издание

Печатается в авторской редакции

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Технический редактор
Николаева Е.В.

Подготовка макета к печати
Николаева Н.А.