

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Белорусский государственный университет иностранных языков

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ – 2025**

Сборник научных статей
по итогам международной научной конференции
Минск, 20–21 ноября 2025 г.

Минск
БГУИЯ
2026

УДК 378.147:811

ББК 81.2–931

Т 33

Рекомендован Редакционным советом Белорусского государственного университета иностранных языков. Протокол № 1/81 от 17.02.2026 г.

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

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор А. М. Волочко (ГУО «Академия образования»); доктор педагогических наук, профессор Т. А. Лопатик (БГУИЯ)

Т 33 **Тенденции** развития языкового образования в современном мире – 2025 : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч. конф., Минск, 20–21 нояб. 2025 г. / редкол. : Л. А. Силкович (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУИЯ, 2026. – 264 с.

ISBN 978-985-28-0331-1

В издании освещаются актуальные проблемы современной теории и практики обучения иностранным языкам. Рассматриваются лингвистические, дидактические, психологические и лингвокультурологические основы развития современного языкового образования, особенности применения инновационных технологий, в том числе инструментов искусственного интеллекта, в обучении иностранному языку и культуре, перспективы развития научно-методического обеспечения образовательного процесса по иностранным языкам, стратегии формирования и развития профессиональной компетентности учителя / преподавателя иностранного языка.

Адресуется специалистам в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, преподавателям и учителям иностранного языка, магистрантам, аспирантам.

УДК 378.147:811

ББК 81.2–931



Электронная версия издания доступна в электронной библиотеке БГУИЯ по ссылке e-lib.bsufi.by или по QR-коду

ISBN 978-985-28-0331-1

© УО «Белорусский государственный университет иностранных языков», 2026

Секция 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное поле

Традиции и инновации в лингводидактике
и методике обучения иностранным языкам

УДК 372.881.111.1

*Герасимова Анастасия Павловна, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: nastya_gera_728@mail.ru*

*Anastasia Gerasimova, Senior Lecturer
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russian Federation
e-mail: nastya_gera_728@mail.ru*

**КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ОБУЧЕНИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
(на примере английского языка)**

В статье анализируются особенности применения концептологического подхода для развития лингвокогнитивных умений интерпретации художественного текста на иностранном языке. Автор приводит примеры вербализации концептов «плач» и «крик» в рамках рассказа «Загадочная история Бенджамина Баттона» Ф. С. Фицджеральда и алгоритм их интерпретации.

Ключевые слова: когнитивный подход; концептологический подход; когнитивный код; когнитивная система; эмоциональные концепты; интерпретация художественного текста; лингвокогнитивные умения

**THE CONCEPTUAL APPROACH TO TEACHING
THE INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT
IN A FOREIGN LANGUAGE
(the English Language)**

This study attempts to show how the conceptual approach can boost the development of linguistic and cognitive skills in interpreting literary texts in a foreign language. The author provides examples of the verbalization of the concepts "crying" and "screaming" in F. S. Fitzgerald's short story "The Curious Case of Benjamin Button" and an algorithm for their interpretation.

Key words: cognitive approach; conceptual approach; cognitive code; cognitive system; emotional concepts; interpretation of a literary text; linguistic and cognitive skills.

Проблемами человеческого интеллекта, принципами и закономерностями мыслительной деятельности, ментальными операциями, а также их взаимосвязью с языком издревле занимается целый ряд наук: философия, логика, психология, физиология, а в настоящее время еще и культурная антропология, моделирование искусственного интеллекта, когнитивная лингвистика, а также когнитивная лингводидактика применительно к обучению иностранным языкам (ИЯ).

Становление когнитивного подхода в современной науке является результатом произошедшей в конце 50-х – начале 60-х годов XX века когнитивной революции.

Когнитивный подход к обучению ИЯ, по нашему мнению, является одним из основополагающих и самых продуктивных, так как предполагает изучение того, «каким образом язык реализует свою способность служить в качестве важнейшего способа получения, хранения, переработки и передачи информации об окружающем человека мире» [1, с. 77]. Когнитивный подход является медиатором в понимании культурологических и аксиологических основ родной культуры и культур стран изучаемого языка.

В этой связи все чаще происходит употребление термина «когнитивный код» в научной литературе. Подчеркивается, что «когнитивный код определяет специфику описания мира социальным субъектом, регламентирование системой ценностей его базовых способов ориентации в этом мире, включая постановку целей и выбор путей их достижения, и способы производства и интеграции нового знания» [2, с. 94–95].

С развитием интереса к когнитивному подходу в обучении ИЯ, а также в ходе его применения в процессе обучения возник подход концептологический, или концептный.

Ключевым понятием в концептологическом подходе является концепт. Концепт определяется как «ментальное образование, с помощью которого и в котором хранятся сведения о мире, и которое служит единицей описания и анализа картины мира» [3, с. 17]. Концепт также определяется как максимально обобщенный ментальный конструкт, вербализуемый множеством языковых средств (например, концепты «добро», «красота», «разум», «истина», «ложь» и т.д.) [4], что позволяет преподавателю ИЯ определить, какими именно языковыми средствами раскрываются данные концепты в родном и изучаемом языках, чтобы выбрать оптимальный способ подачи материала обучающимся.

Одной из главных когнитивных характеристик современных обучающихся является клиповое мышление, присущее цифровому поколению, и основной проблемой которого является отсутствие контекста. Чтение, анализ и интерпретация художественной литературы на ИЯ призваны справиться с данной проблемой и при помощи базовых, этических, национально-культурных концептов и их вербализации в языке научить обучающихся критическому и творческому мышлению.

Чтение является не только речевой, но и мыслительной деятельностью, так как его целью выступает понимание прочитанного. Зрительно восприня-

тый материал подвергается смысловой переработке (логической переработке информации в процессе мышления), «причем, параллельно на нескольких уровнях: значение воспринятой единицы соотносится со значением окружающих ее единиц, устанавливается ее связь с ними и ее контекстуальное значение; слова объединяются в синтагмы, которые также соотносятся друг с другом и объединяются в предложения (суждения), а они, в свою очередь, в единицы более крупного порядка – смысловые куски; последние объединяются в текст как целостное речевое произведение» [5, с. 10].

В рассказе «Загадочная история Бенджамина Баттона» Ф. С. Фицджеральда [6] автором употреблены следующие глаголы: *shout* (2 раза), *cry* (9 раз), *scream* (1 раз), *yell* (1 раз), *howl* (2 раза), *shriek* (1 раз), *roar* (1 раз), *moan* (1 раз), *weep* (1 раз) и *whine* (2 раза). Все перечисленные глаголы относятся к семантическому полю «Крик» и в зависимости от контекста могут содержать значения как крика, так и плача.

Эмоциональные концепты «плач» и «крик» в дискурсе носителя английского языка вербализируются через определенный набор глаголов, для интерпретации которых преподаватель может задать следующие выделяемые нами параметры:

1) какой тип физиологической реакции человека имеется в виду (плач или крик); 2) характер звуков, возникающих в процессе плача или крика (всхлипывания, стоны, рыдания); 3) в широком смысле – какая причина привела к той или иной физиологической реакции в виде плача или крика, в узком смысле – какая эмоция послужила поводом для реакции; 4) предполагается ли наличие слез в процессе крика или плача; 5) подразумевается ли имитация звуков, издаваемых животными, т.е. обладает ли используемый автором глагол метафорическим значением.

Например, англо-английский онлайн-словарь Oxford Learner's Dictionary [7] предлагает следующие дефиниции глагола *whine*, подходящие для описания человека:

1) *to complain in an annoying, crying voice;*

2) *to make a long, high, unpleasant sound because you are in pain or unhappy.*

В дефинициях находят свое отражение следующие выделенные нами параметры: тип физиологической реакции (*crying voice*), характер звуков (*a long, high, unpleasant sound*), причина и эмоция (*because you are in pain or unhappy*).

Рассмотрим следующий фрагмент рассказа «Загадочная история Бенджамина Баттона»:

“I’m right glad of it,” whined the old man. “This is a fine place to keep a youngster of quiet tastes. With all this yelling and howling, I haven’t been able to get a wink of sleep. I asked for something to eat” – here his voice rose to a shrill note of protest – “and they brought me a bottle of milk!”

В тексте преподаватель должен обратить внимание своих обучающихся на использование глаголов *whine*, *yell* и *howl*. Предлагаемый нами алгоритм интерпретации фрагмента художественного текста с акцентом на глаголы крика и плача содержит необходимость:

- 1) установить словарные дефиниции используемых глаголов на английском языке с помощью англо-английских словарей;
- 2) оценить наличие параметров, описанных нами выше (тип физиологической реакции, характер звуков, причина и т.д.);
- 3) на основе установленных параметров распределить глаголы по семемам, т.е. отдельным значениям полисемантического слова при их наличии;
- 4) на базе проведенных выше операций описать смыслы и оттенки значения, которые придаются контекстам благодаря используемым глаголам;
- 5) сопоставить фрагмент оригинального произведения с существующими переводами на русский язык или предложить свои варианты перевода, а также обосновать выбор тех или иных лексических единиц на родном языке для передачи заложенного автором смысла;
- 6) сравнить способы вербализации эмоциональных концептов «плач» и «крик» в родном и изучаемом языках;
- 7) определить совпадения и различия в понимании интерпретируемых концептов (культурологические, социальные и др.);
- 8) найти примеры глаголов в других произведениях художественной литературы на английском языке для подтверждения своей гипотезы.
- 9) интерпретировать интенцию автора и главную мысль выделенного фрагмента текста, основываясь на выборе автором произведения той или иной лексической единицы для передачи концептов «плач» и «крик».

В данном случае у нас встает вопрос соотношения когнитивных систем автора и читателя, т.е. обучающегося. Данное соотношение представлено на предлагаемой нами схеме (рис. 1).

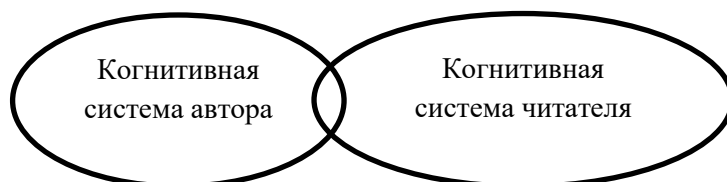


Рис. 1

Не стоит забывать о том, что преподаватель также обладает своей когнитивной системой, поэтому при обучении интерпретации художественного текста соотношение когнитивных систем будет выглядеть так, как представлено на предлагаемой нами схеме (рис. 2).

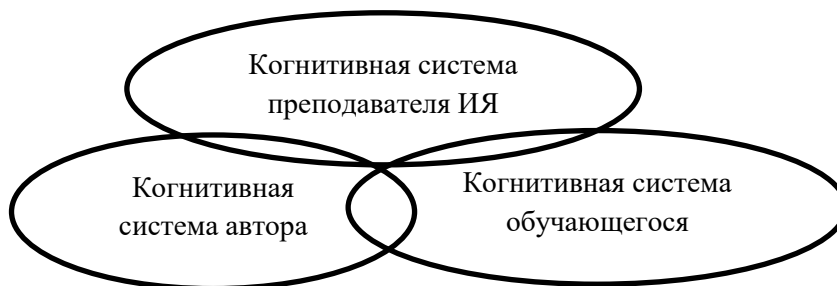


Рис. 2

Подчеркнем, что все три когнитивные системы не накладываются друг на друга, но обладают общей областью пересечения, где задачей преподавателя ИЯ является способность донести до студентов идею, что язык – это инструмент мысли и мышления, соответственно, когнитивная система преподавателя как бы надстроена над когнитивными системами автора и обучающегося и контролирует область пересечения. В область пересечения когнитивных систем попадают базовые концепты («день», «ночь», «мама», «папа»), а также этические концепты, т.е. концепты, отражающие общечеловеческие ценности или моральные качества: «честность», «доброта», «надежность», «обязательность» и др. Национально-культурные концепты не будут попадать в область пересечения, так как, во-первых, определенные концепты могут быть «закреплены» за определенным государством, во-вторых, концепты могут обозначать национально-специфические явления, в-третьих, некоторые сложные концепты требуют дополнительных знаний интерпретатора. Таким образом, в процессе лингвокогнитивной интерпретации художественного текста мы можем говорить как о научном компоненте, так и о творческом.

Концептологический подход к обучению интерпретации художественного текста на ИЯ предполагает постоянный обмен информацией между автором художественного произведения и обучающимся, а также преподавателем ИЯ и обучающимся. В результате происходит пополнение когнитивной базы обучающегося и структуризация его индивидуального когнитивного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белявская, Е. Г.* Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков // Вестник МГИМО. 2013. №5 (32). С. 76–83.
2. *Коктыш, К. Е.* Становление когнитивного кода современности. Полис. Политические исследования. № 6. 2022. С. 94–113.
3. *Куликова, О. В.* Концептология в современных гуманитарных исследованиях: лингвистика и лингводидактика: Монография / О. В. Куликова, М. В. Романова, С. Л. Климинская, А. С. Ваничкина, А. В. Куковская; под общ. ред. О. В. Куликовой. – М.: Прометей, 2021. – 352 с.
4. *Белявская, Е. Г.* Фрейм, концепт, концептуальная метафора – синонимы? (о соотношении и взаимодействии методов когнитивной лингвистики) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2015. №22 (733). С. 9–20.
5. *Фоломкина, С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-метод. пособие / С. К. Фоломкина. – 2-е изд., испр. М: Высшая шк., 2005. 253 с.
6. *Фицджеральд, Ф. С.* Загадочная история Бенджамина Баттона: рассказ на англ. яз. / Фрэнсис Скотт Фицджеральд. – Подготовка макета Москва: Т8, 2016. 40 с. – (Зарубежная классика – читай в оригинале).
7. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/whine_1?q=whine (дата обращения 05.10.2025).

УДК 372.881.111.1

Григорьева Маргарита Алексеевна, аспирант
ГУО «Академия образования»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: *marritam21@gmail.com*

Margarita Grigorieva, Postgraduate Student
Academy of Education
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: *marritam21@gmail.com*

ПАРАМЕТРЫ И ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ

В статье представлена система оценки межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов. Предлагаемая модель включает пять критериев: мотивационно-ценностный, аффективный, когнитивный, метакогнитивный и поведенческий. Для каждого критерия обозначены конкретные показатели оценки, позволяющие определить один из четырех уровней сформированности компетенции.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция; обучение иностранному языку; параметры оценки; диагностика; учащиеся 10–11 классов.

ASSESSMENT CRITERIA AND TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN 10th–11th GRADE STUDENTS

The article presents a system for assessing the intercultural communicative competence of 10th–11th grade students. The proposed model includes five criteria: motivational-value, affective, cognitive, metacognitive, and behavioral. Specific evaluation indicators are defined for each criterion, allowing for the determination of one of four levels of competence development.

Key words: intercultural communicative competence; foreign language teaching; assessment parameters; diagnostics; 10th–11th grade students.

Актуальность формирования межкультурной коммуникативной компетенции у учащихся старших классов обусловлена необходимостью подготовки будущих выпускников к эффективному взаимодействию в поликультурном мире, будь то в сфере высшего образования, профессиональной деятельности или личного общения. Под *межкультурной коммуникативной компетенцией* мы понимаем интегративное личностное образование, подразумевающее способность осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума [1, с. 52]. Однако процесс целенаправленного развития межкультурной коммуникативной компетенции остается неполным без научно обоснованной системы

оценки, что определяет необходимость разработки модели и инструментов диагностики, базирующихся на структурных компонентах названной компетенции.

Разработка системы оценки межкультурной коммуникативной компетенции требует четкого определения её структурных компонентов, которые могут быть операционализированы в конкретные диагностируемые параметры. В качестве методологической основы предлагается разработанная нами модель, включающая пять взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов компетенции: мотивационно-ценностный, аффективный, когнитивный, метакогнитивный и поведенческий [2, с. 21]. Каждый из этих компонентов находит свое отражение в соответствующем оценочном критерии, под которым мы, вслед за М. Н. Скаткиным, понимаем «признак, на основании которого проводится оценка или классификация чего-либо» [3, с. 37]. Критерий, в свою очередь, детализируется через систему конкретных дескрипторов – наблюдаемых и измеряемых показателей.

Мотивационно-ценностный критерий направлен на диагностику внутренних побуждений и ценностных оснований. Его дескрипторы включают проявление осознанного интереса к межкультурному взаимодействию, признание ценности культурной самобытности, осознание практической значимости владения иностранным языком, сформированность позитивных национальных ценностных ориентаций и демонстрацию личностной готовности к репрезентации культуры своей страны. *Аффективный критерий* позволяет оценить эмоционально-оценочную сферу учащегося, что проявляется в толерантности и уважении к культурным различиям, отсутствии выраженных предубеждений и стереотипов, демонстрации эмпатии, доброжелательности и открытости, а также в способности к позитивной интерпретации нестандартного культурного поведения. Содержательную основу для коммуникации обеспечивает *когнитивный критерий*. Его оценка предполагает проверку владения знаниями о ключевых культурных концептах и реалиях как стран изучаемого языка, так и родной страны, включая способы её репрезентации на иностранном языке. Важными дескрипторами являются осознание роли языка-посредника в международном общении, понимание общих и специфических черт в культурных нормах и коммуникативных стилях, а также способность соотносить явления собственной и иной лингвокультур. Управленческий аспект компетенции отражает *метакогнитивный критерий*, который раскрывается через умение планировать речевое поведение с учетом культурного контекста, способность анализировать причины коммуникативных неудач, выбирать и применять стратегии для достижения взаимопонимания, производить самоанализ и самооценку, а также прогнозировать трудности и планировать пути их преодоления. Итоговым и синтезирующим является *поведенческий критерий*, демонстрирующий практическую способность к эффективному взаимодействию. Его показатели – это способность адаптировать вербальное и невербальное поведение, проявлять гибкость и готовность к компромиссу в ситуациях непонимания,

эффективно использовать культурные знания для достижения коммуникативных целей, выступать в роли культурного посредника и инициировать межкультурный диалог.

На основе выделенных критериев и дескрипторов была разработана уровневая модель сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, включающая четыре качественных уровня: *высокий (продвинутый)*, *достаточный (удовлетворительный)*, *базовый (принимающий)* и *низкий (неудовлетворительный)*.

Высокий уровень характеризуется целостной, осознанной и устойчивой готовностью к продуктивному межкультурному диалогу. Учащийся демонстрирует способность к эффективному и гибкому взаимодействию в различных, в том числе нестандартных и конфликтных ситуациях общения, проявляет устойчивую внутреннюю потребность в межкультурном взаимодействии как средстве взаимного обогащения. Он владеет системными, критически осмысленными знаниями, способен к глубокой рефлексии, анализу и варьированию коммуникативных стратегий, проявляя высокую степень коммуникативной гибкости и способность достигать целей в сложных ситуациях, нередко выступая в роли культурного посредника.

Достаточный уровень выражается в ситуативной способности к успешному межкультурному общению в знакомых и прогнозируемых условиях. Учащийся демонстрирует доброжелательность, толерантность и способен достигать прагматических целей коммуникации, используя усвоенные модели поведения. Интерес к другим культурам является устойчивым, но в значительной степени поддерживается осознанием практической значимости. В новых или сложных ситуациях могут наблюдаться заметные затруднения, требующие внешней поддержки или коррекции. При этом учащийся осознает различия между культурами и способен их объяснить на базовом уровне.

Базовый уровень проявляется в частичной и неустойчивой готовности к межкультурному взаимодействию. Интерес к другим культурам слабый, поверхностный и поддерживается преимущественно внешними стимулами. Учащийся пассивно осознает факт культурных различий без их глубокого понимания, демонстрируя нейтральное или пассивно-положительное отношение. Способен к общению по жестко заданным шаблонам и клише в стандартных ситуациях, но испытывает значительные трудности при малейшем отклонении от знакомого сценария, часто нуждаясь в помощи и поддержке.

Низкий уровень характеризуется отсутствием системной готовности к межкультурному взаимодействию. Преобладает стратегия избегания контакта или его прекращения при возникновении малейших трудностей. Восприятие культурных различий часто носит негативный или стереотипный характер, учащийся не осознает их природу. Ценности и нормы, принятые в родной культуре, могут абсолютизироваться и восприниматься как единственно правильные. Коммуникация в иноязычной среде носит неадаптивный характер, часто блокируется психологическими барьерами и не приводит к достижению коммуникативных целей.

Для практической диагностики уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции по выделенным критериям и параметрам нами был разработан комплекс контрольно-оценочных заданий. В соответствии с данным комплексом, оценка мотивационно-ценностного критерия может осуществляться через опросник-шкалу, выявляющий степень согласия с утверждениями о личной заинтересованности в межкультурном общении, а также через задание на выбор и обоснование ключевых ценностей родной культуры. Аффективный критерий диагностируется с помощью ситуационных задач, где учащимся предлагается выбрать и аргументировать свою реакцию на этностереотипные или этноцентричные высказывания, что позволяет выявить уровень толерантности и эмпатии. Когнитивный компонент может быть оценен через мини-викторину на знание культурных реалий и задание на составление списка ключевых слов для презентации родной страны и культуры на английском языке, что проверяет как общую эрудицию, так и владение средствами репрезентации родной культуры. Метакогнитивный критерий, являющийся показателем способности управлять процессом коммуникации, может быть диагностирован с помощью двух типов заданий. Первое предполагает анализ коммуникативного сбоя, где ученик должен определить причину недопонимания (например, буквальное восприятие шутки) и предложить альтернативную, более эффективную поведенческую модель. Второе задание оценивает способность к планированию взаимодействия, предлагая составить план подготовки к видеоконференции со сверстниками из другой страны. Практический, поведенческий критерий может быть проверен через задания, моделирующие реальные ситуации общения. Учащимся предлагается продемонстрировать умение варьировать стиль общения (официальный / неофициальный) при написании сообщения и показать способность адекватно объяснить представителю иной лингвокультуры суть национального праздника на английском языке, тем самым достигая конкретной коммуникативной цели.

Таким образом, представленная в статье система оценки межкультурной коммуникативной компетенции, основанная на пятикомпонентной структуре компетенции и комплексе критериев с детализированными дескрипторами, предлагает системный подход к диагностике данного сложного личностного образования. Разработанный диагностический инструментарий позволяет получить многомерную и объективную картину сформированности межкультурной коммуникативной компетенции у учащихся старших классов, что предоставляет возможность констатировать достигнутый уровень компетенции, а также провести диагностику ее отдельных составляющих для выявления зон роста и индивидуальных траекторий развития каждого учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Силкович, Л. А.* Некоторые аспекты обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы

VII Международной конференции, посвященной 92-летию образования Белорусского государственного университета / Минск ; Бел. Гос. университет, 2013. С. 51–53.

2. Григорьева, М. А. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку в современных условиях // Пед. наука и образование. 2024. № 4. С. 16–23.
3. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю : учеб. пособие. М. : Педагогика, 1986. 234 с.

УДК 372.881.1

*Дмитренко Татьяна Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор академик Международной академии наук педагогического образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» Москва, Российская Федерация
электронная почта: dmit.t.a@mail.ru*

*Tatiana Dmitrenko, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor Academician of The International Teacher's Training Academy of Science Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation
e-mail: dmit.t.a@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье анализируются инновационные тренды в системе высшего языкового образования в условиях его цифровизации. Раскрывается роль цифровизации как мощного инструмента для трансформации языкового образования.

Ключевые слова: цифровизация образования; языковая подготовка; межкультурная коммуникация; тенденции развития.

INNOVATIVE TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF ITS DIGITALIZATION

This article analyzes innovative trends in higher language education in the context of its digitalization. It explores the role of digitalization as a powerful tool for transforming language education.

Key words: digitalization of education; language training; intercultural communication; development trends.

В современном мире более ощутимым становится влияние цифровизации образования на языковую подготовку студентов в вузах. Использование лингводидактического потенциала цифровых образовательных платформ и электронных приложений значительно расширяет возможности языковой подготовки в высшей школе. В арсенале современного преподавателя

иностранный язык (ИЯ) находятся электронные средства коммуникации, в том числе мультимедийные и интерактивные ресурсы, которые стимулируют студентов к усвоению иноязычного речевого материала на творческом уровне.

Одной из тенденций развития языкового образования в современном мире является *создание педагогом образовательно-развивающей среды в цифровом пространстве*. Лингводидактический потенциал цифровых образовательных платформ и электронных приложений представляется весьма значимым для трансформации языкового образования, так как обеспечивает формирование будущих конкурентоспособных специалистов, способных к межкультурному взаимодействию в рамках разных форматов общения: онлайн и офлайн. Повышение эффективности вузовской языковой подготовки за счет применения цифровых образовательных технологий имеет возрастающее значение для разработки персонализированной образовательной траектории и расширения автономии обучающихся.

Своевременное обновление учебных материалов помогает идти в ногу со временем и учитывать современные языковые тенденции. Аналитика образовательных данных учащихся на онлайн-платформах обеспечивает интерактивную и образовательно-развивающую среду в процессе вузовской подготовки, которая отличается как гибкостью, так и эффективностью в плане построения процесса обучения в условиях его цифровизации.

Цифровизация языкового образования предусматривает работу студентов с мультимедийными и интерактивными ресурсами для применения их в будущей практической деятельности. Выбор оптимальных способов предъявления учебного материала в цифровом пространстве предполагает применение видеокастов, аудиоподкастов, мультимедийных и интерактивных обучающих материалов, что весьма значимо для развития иноязычных речевых умений студентов и организации симуляции с помощью онлайн-тренажеров и геймификации, что обеспечивает гораздо более качественную языковую подготовку в высшей школе.

Использование электронных средств коммуникации в процессе обучения иностранному языку является значимым фактором в повышении эффективности образовательного процесса [1, с. 15]. Как свидетельствует образовательный опыт, своевременное обновление обучающих материалов в соответствии с инновационными трендами приводит к расширению возможностей педагогов на разных ступенях образования. Что касается аналитики образовательных данных обучающихся, то она помогает моделированию преподавателем цифрового образовательно-развивающего пространства, облегчающего усвоение иноязычного речевого материала на занятиях по ИЯ.

Современный преподаватель ИЯ использует в своей обучающей деятельности как мультимедийные, так и интерактивные ресурсы, которые являются стимулом для студентов к усвоению иноязычного материала на уровне свободного владения им. Конкретный профессиональный интерес у педагогов вызывает сегодня стремительное развитие нейросетей, использование которых в образовательном процессе существенно облегчает выстра-

ивание персонализированной траектории обучения для каждого студента и автоматизирует процессы создания обучающих материалов к занятиям по ИЯ.

Таким образом, цифровизация, выступая в качестве инструмента трансформации языкового образования, повышает качество образовательных результатов студентов и готовит их к иноязычному общению в рамках любого формата. Цифровизация образования открывает новые возможности для расширения вузовской иноязычной подготовки будущих преподавателей ИЯ. Использование интерактивных цифровых платформ различного типа обеспечивает проведение в режиме реального времени не только деловых и ролевых игр, но и организацию дебатов и дискуссий, а также других учебных мероприятий для эффективного обучения иностранного языка в онлайн-формате.

К примеру, у обучающихся имеется возможность проанализировать свою записанную речь для ее самокоррекции и встать на путь ее совершенствования. Совместное создание аудиоподкастов и видеокастов предусматривается в ходе проведения проектной работы в цифровом формате (для коллективной работы можно использовать Google Docs, Canva, Padlet).

Языковые социальные сети и приложения (Tandem, HelloTalk и др.) позволяют общаться с носителями языка через чаты и голосовые сообщения, тогда как интерактивные квесты и VR-чаты, а также тренажеры-симуляторы [2, с. 7] открывают возможности для студентов комфортно общаться в искусственно создаваемом пространстве онлайн-платформ, таких, например, как Mondly VR и Immerse.

Гибкая и регулярная обратная связь, а также оценка учебной деятельности студентов обеспечивает своевременную корректировку образовательного процесса на основе данных о прогрессе обучающихся, что способствует достижению устойчивых образовательных результатов и минимизации рисков ошибок. Использование интерактивных методов, таких, например, как включение в процесс обучения иностранному языку викторин, игр и групповых проектов, способствует поддержанию интереса студентов. Разнообразие форматов обучения предполагает оптимальное сочетание видео и текстовых материалов, тестов и живых вебинаров, что придает обучению увлекательный характер.

Возможность взаимодействия с носителями языка через онлайн-платформы убирает все стрессообразующие факторы у студентов за счет применения электронных средств общения с элементами геймификации, что способствует повышению эмоциональной вовлеченности студентов в ходе обсуждения тем, находящихся в приоритете их интересов. Страх говорения у некоторых студентов легко снимается с помощью ролевых и деловых игр или организации педагогом круглых столов, которые предполагают обмен мнениями по какому-либо вопросу. При этом контроль сформированности у студентов иноязычных речевых умений происходит в скрытой форме.

Постановка акцента в образовательном процессе на самостоятельности и ответственности студентов требует от них умения организовывать свое время и уметь ценить его. Следует особо подчеркнуть, что онлайн-формат обучения требует не только большей самодисциплины, но и постановки четких целей обучения с незамедлительной реакцией на динамику учебных достижений студентов с помощью тестов и автоматизированного контроля заданий, предусмотренного на онлайн-платформах, а также обратной связи от педагогов. Для более эффективной обратной связи практикуется своевременная и содержательная помощь, которая носит личностный характер за счет разработанной персонализированной образовательной траектории. Такая обратная связь делает процесс обучения более интерактивным, при этом обеспечивается оценивание как объективное, так и стимулирующее с учетом индивидуальных достижений студентов.

По нашему мнению, оценивание следует рассматривать с точки зрения контроля личных достижений обучающегося, как возможность улучшить качество полученных знаний и умений через саморефлексию и расширение автономии своей познавательной деятельности в той или иной сфере знаний, требующей самосовершенствования обучающегося. Улучшение понимания изучаемого материала, развитие способностей самоорганизации и самоконтроля обеспечивает переход от репродуктивного усвоения знаний к творческому преобразованию учебной информации студентами.

Активное вовлечение студентов в образовательный процесс с использованием аутентичных материалов и интеграцией цифровых образовательных ресурсов, а также применением онлайн-платформ и электронных приложений для более качественной организации обучения предполагает использование инновационных технологий нового поколения. Для активизации учебной деятельности сегодня более широко стали применяться онлайн-тренажеры, которые играют значимую роль для отработки практических речевых навыков обучающихся. Аудиовизуальная поддержка занятия по ИЯ посредством графических и видеоредакторов как нельзя лучше способствует достижению более высоких образовательных результатов студентами, так как в этом случае создается цифровое образовательное пространство для отработки практических языковых навыков и развития иноязычных речевых умений, при этом студентам предоставляется незамедлительная обратная связь.

Согласно Янь Лэю, «среди цифровых инструментов и программных средств можно особо выделить наиболее удобные образовательные платформы для организации виртуального пространства средствами иноязычного образования: Skillbox, Skyeng, GetCourse и др., а также мобильные приложения, позволяющие без труда организовать виртуальное пространство средствами иноязычного образования: Wordwall, Quizlet, LearningApps.org и др.» [3, с. 11].

Внедрение цифровых сервисов в процесс вузовской языковой подготовки способствует как нельзя лучше организации оптимальных условий для

саморазвития и самореализации каждого студента уже в процессе самой подготовки, что является *значимым инновационным трендом* в системе языкового образования. Фиксация и анализ цифрового следа каждого обучающегося посредством электронных средств коммуникации помогает грамотно выстраивать персонализированные образовательные траектории и оптимизировать образовательный процесс [4, с. 19].

Аутентичность общения всегда находится в фокусе внимания в процессе межкультурного взаимодействия. В связи с этим при обучении межкультурному взаимодействию в рамках любого формата коммуникации студенты знакомятся с манерой общения в стране изучаемого языка. Опыт межкультурного общения в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью приобретает учащимися также через использование онлайн-тренажеров, симуляторов, виртуальных погружений в искусственно создаваемую иноязычную среду. Цифровые инструменты обеспечивают воссоздание культурного пространства народа страны изучаемого языка. *Одним из инновационных трендов* в иноязычной подготовке является процесс соизучения языка и культуры с акцентом на культуру, что обеспечивает конструктивное общение с выстраиванием плодотворных отношений с партнерами по коммуникации в рамках международного сотрудничества, формирование конкурентоспособных специалистов в сфере межкультурных коммуникаций [5].

В языковой подготовке совсем недавно преобладали задания на репродукцию учебного материала в образовательном процессе. Сегодня наблюдается совсем иная картина. Мы ушли от «школы репродукции». Интерактивные технологии обучения, используемые в цифровом пространстве, помогают студентам решать более качественно коммуникативно-познавательные и коммуникативно-проблемные задания, в связи с этим они рассматриваются как инновационный способ организации учебного процесса, который ведет к достижению обучающимися высоких образовательных результатов.

Таким образом, наличие в процессе языковой подготовки цифрового образовательно-развивающего пространства с преобладанием проблемно-поисковых заданий обеспечивает не только высокий уровень владения межкультурной компетенцией, но и способствует профессиональному становлению конкурентоспособного специалиста, «свободно владеющего своей профессией на уровне международных стандартов» и готового к межкультурному взаимодействию в рамках онлайн- или офлайн-формата.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дмитренко, Т. А.* Повышение качества языковой подготовки в высшей школе через педагогический дизайн в условиях цифровизации образования // *Иностранные языки в школе.* 2025. № 4. С. 15–20.
2. *Сысоев, П. В.* Технологии искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков // *Иностранные языки в школе.* 2023. № 3. С. 6–17.

3. *Янь Лэй*. Технология организации виртуального пространства средствами иноязычного образования (уровень бакалавриата, направление «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва : 2024. 22 с.
4. *Дмитренко, Т. А.* Повышение качества языковой подготовки в высшей школе через педагогический дизайн в условиях цифровизации образования // Иностранные языки в школе. 2025. № 4. С. 15–20.
5. *Vetrinskaya, V. V., Dmitrenko, T. A.* Developing students' socio-cultural competence in foreign language classes // Training Language and Culture. Vol. 1. №2. 2017. P. 23–42.

УДК 371.39

Егорова Юлия Викторовна, кандидат культурологии
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: *iegorova64@yandex.ru*

Iulia Egorova, Ph.D. in Culturology
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: *iegorova64@yandex.ru*

РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Цель статьи – проанализировать возможности учебного перевода с точки зрения современной методики преподавания русского языка как иностранного. Автор рассматривает использование данного метода в пособиях и онлайн-приложении.

Ключевые слова: учебный перевод; семантизация; грамматическая конструкция; речевые образцы.

THE ROLE OF TRANSLATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The purpose of this article is to analyze the potential of educational translation from the perspective of modern methods of teaching Russian as a foreign language. The author examines the use of this method in textbooks and an online application.

Key words: educational translation; semantization; grammatical construction; speech samples.

Начиная с прямого метода целью обучения русскому языку было установление непосредственной связи между языковой единицей изучаемого языка и понятием. При таком подходе неостребованным становился родной язык или язык-посредник. Большинство учебников, изданных в Советском Союзе, а впоследствии в Российской Федерации, перестают использовать

язык-посредник, а поэтому из них пропадают следы учебного перевода как одного из методов [1]. Современные учебные издания используют перевод исключительно для семантизации, иногда даже неоправданно. Например, этот прием можно наблюдать даже в учебниках, адресованных учащимся продвинутого уровня. Так, в учебном пособии, предназначенном для курса «Язык специальности», каждая тема начинается с очень подробного лексического минимума, сопровождаемого переводом: *Лингвистика – 语言学*; *Лингвистика текста – 文本的语言学*; *Математическая лингвистика – 数学语言学* [2, с. 11].

В учебниках русского языка как иностранного, издаваемых за рубежом, как правило, активно используется язык-посредник и, следовательно, учебный перевод. В качестве примеров были рассмотрены два американских и один французский учебник [3; 4; 5]. Все три издания используют перевод для семантизации, но по-разному: в первом используется классическая версия лексического минимума, во втором – глоссарий, а в третьем – дополнительный комментарий после текста.

В одном из американских и французском учебнике активно используются грамматические и лингвокультурологические комментарии. Например, французские авторы не ограничиваются сравнением русских и французских глаголов движения, а дают подробное объяснение: *En russe on distingue les verbes dits unidirectionnels et multidirectionnels. A un seul verb aller correspondent en russe deux verbs: **идти** et **ходить** pour designer le mouvement a pied...* [5, p. 45].

Американский учебник сосредоточен на объяснении российских реалий, особенно в области образования:

*The word **контрольная** refers to any kind of test. It is the word that most closely describes the kind of test normally found in American classrooms. The word **экзамен** refers to a major examination, such as entrance or exit examinations of the type found at Russian universities or a final examination* [3, p. 102].

Во всех трех учебниках используется перевод для сравнения грамматических особенностей двух языков. Этот прием становится особенно ценным, когда авторы сталкиваются со сложными случаями лексической неоднозначности в двух языках. Например, в одном из американских учебников подробно, с помощью иллюстративных примеров и перевода представлена оппозиция *просить/спросить*. Отсутствие различия между этими лексическими единицами приводит к очень частым ошибкам. К сожалению, среди приведенных английских переводов есть предложение, в котором глагол *to ask* не используется, и он был заменен глаголом *to want* (3. *Кого о чем? Я не хочу их ни о чем **просить**. I don't want them to do anything for me.*

Представляется, что в образовательных целях более уместно было бы предпочесть грамматически точный перевод, а не стилистически корректный. К тому же за этим не следуют упражнения, которые могли бы закрепить лексическую разницу между этими двумя глаголами в русском языке и потренировать их употребление.

Во всех изданиях применяется классический перевод текстов, но американские учебники гораздо активнее используют этот прием. Авторы приводят тексты объемом почти в страницу. Вероятно, такие упражнения целесообразнее оставить для курсов перевода, а не для практических языковых курсов. Представляется более удачным использовать фрагментарный перевод в текстах, когда отсутствует отдельная единица. Вот пример текста на изучаемом языке, в котором отсутствуют не случайные лексемы, а единицы *много / многие (many/various)* в разных синтаксических конструкциях:

Сейчас в магазинах и на рынках Санкт-Петербурга _____ (many) разнообразных продуктов питания. _____ (Many of them) раньше никогда в России не продавались. _____ (Many) из этих продуктов привозят из-за границы.

В качестве рекомендации по использованию учебного перевода на занятиях русского языка как иностранного можно обратиться к работе с «ложными друзьями» переводчика, или ложными ассоциатами. В лингводидактике на этот феномен чаще всего обращают внимание преподаватели английского языка. В отличие от них, русисты на занятиях по русскому языку как иностранному редко используют этот ассоциативный потенциал учащихся. Если на начальном этапе в современных учебниках интернациональная лексика занимала достойное место уже в первых уроках, то на других этапах освоения русского языка ей не уделяется почти никакого внимания. А ведь ассоциаты могут стать структурной лингвистической основой для работы над лексикой на продвинутом этапе обучения. Кроме того, подобный подход может обеспечить взаимосвязь глобального и национального, требования, предъявляемого к современным пособиям по иностранным языкам. Примером подобной работы могли бы стать упражнения на перевод с русского на английский или в обратную сторону, предложения, в которых встречается русский ассоциат или лексема, которой чаще всего переводится английский прототип.

В Вене состоялся бал дебютанток.

Для поступления нужно получить высокий балл.

Баллы очень важны при поступлении.

*A debutante **ball** was held in Vienna.*

*You need to get a high **score** to get in.*

Scores are very important when you apply.

Учебный перевод активно используется в последнее десятилетие в мобильных приложениях, предназначенных для изучения иностранных языков.

Одним из самых используемых стало приложение Duolingo. Очевидно, что подобные приложения не полноценная альтернатива традиционной системе преподавания языков, однако широкое распространение данного инструмента заставляет нас обратить на него внимание и проанализировать, как в нем используется такой прием, как учебный перевод. Самый частый прием – поиск соответствующей пары, на более поздних этапах приведенная лексема приводится только в аудиоформате. С самого начала предлагаются многочисленные задания на перевод отдельных высказываний, а затем – перевод реплик в диалогах и мини-текстов.

Надо признать, что с методической точки зрения приложение не всегда соответствует высоким стандартам. Это замечают и те, кто, пользуясь им, изучают другие языки. Во-первых, это странный выбор лексики. Во-вторых, это вариативность перевода единиц на самом начальном этапе. Так, лексеме *молодец* соответствуют и *well done* и *good job*. В-третьих, на самом раннем этапе вводятся междометия, которые относятся к очень неформальному регистру общения (*Ну ты в метро*). Понятно, что разработчики ориентировались на молодую аудиторию, но даже если говорящий принадлежит к этой возрастной группе, он все равно может оказаться в неловкой ситуации, если неправильно использует эти языковые единицы. Кроме того, опыт показывает, что мобильными приложениями для изучения иностранных языков в настоящее время пользуются люди разных возрастных групп. Среди них много пожилых людей, которые ценят повторение речевых оборотов в приложении и относительную простоту, но не нуждаются в изучении чрезмерно неформальной лексики. Несмотря на эти недостатки, приложения – чрезвычайно ценный ресурс, в основе которого лежит учебный перевод.

Таким образом, представляется продуктивным более активное использование учебного перевода на занятиях РКИ, согласившись, что на современном этапе языком-посредником можно считать английский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шукин, А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
2. *Рогозная, Н. Н.* Лингвистика: Учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2010. – 136 с.
3. *Kagan, Olga, Miller, Frank J.* В пути. Russian Grammar in Context. New Jersey: Prentice Hall, 1995. – 400 p.
4. *Rosengrant, Sandra F., Lifshitz, Elena D.* Focus on Russian: an interactive approach to communication. New York: John Willey, 1996. – 370 p.
5. *Bron-Tchitchagova, Lydia, Khavronina, Serafima.* Le russe a votre rythme. Paris: Institut d'études slaves, 2005. – 448 p.

УДК 37.091.3:81'243

Ковалева Татьяна Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент
Университет гражданской защиты МЧС Беларуси
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: tatianakovaleva0@gmail.com

Tatyana Kovaleva, PhD in Philology, Associate Professor
University of Civil Defense of the Ministry of Emergency Situations of Belarus
Minsk, Republic of Belarus
email: tatianakovaleva0@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДЕЛОВОЙ ИГРЕ КАК МЕТОДУ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена вопросам разработки деловых игр для специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности как эффективной форме педагогического взаимодействия и обучения деловой коммуникации, в том числе на иностранном языке.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация; деловая игра; активные методы обучения; взрослые обучающиеся.

MODERN APPROACHES TO BUSINESS GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC COMPETENCES IN PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article explores the development of business games for life safety professionals as an effective form of pedagogical interaction and business communication training, including in a foreign language.

Key words: professional communication; business games; active learning methods; adult learners.

Игры вплетены в жизнь человека с самого раннего возраста. Растущий человек, играя, постигает мир, учится взаимодействовать, развивает творческие способности, воображение, язык, речь, память. Роль игры в воспитании и обучении – не новая тема в педагогике и методике. С началом эпохи Просвещения мыслители, писатели, педагоги и философы, размышляя о человеке и путях его гармоничного развития, обращались к игре. Жан Жак Руссо (1712–1778) в книге «Эмиль, или О воспитании» подчеркивал значение естественного развития ребенка через игру. Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) утверждал, что обучение должно быть связано с деятельностью, включая игру, как способ развития чувств и мышления. Фридрих Фрёбель (1782–1852), немецкий педагог, который разработал идею детского сада, полагал, что игра – это основной вид деятельности ребенка. Мария Монтессори (1870–1952) разработала игровую среду, в которой ребенок учится через самостоятельную деятельность и сенсорное восприятие.

Лев Выготский полагал, что игра является для ребенка «...общим корнем, подготовительной ступенью его художественного творчества» [1, с. 59].

На современном этапе различные аспекты внедрения игр в образование, или процесс геймификации, рассматриваются как инновационная технология, которая достаточно подробно описана применительно к школьному образованию [2, с. 60–84].

С развитием науки и техники, всплеском информационных технологий проникновение игры в жизнь человека открывает новые перспективы, а также порождает новые вопросы. Так, несколько десятков лет тому назад проблема игровой зависимости не возникала так остро перед родителями, педагогами, психологами, правоохранителями. В настоящее время игровая зависимость рассматривается наряду с алкогольной или наркотической как серьезная проблема современной молодежи. По сюжетам популярных компьютерных игр снимаются сериалы, изготавливаются игрушки, создаются логотипы. Игра активно проникает в реальность и детей, и молодежи, и зрелого поколения, поэтому вопросы, связанные с этой тенденцией, не теряют своей актуальности.

Использование игр в образовательном процессе, в частности в обучении иностранному языку, осуществляется давно и успешно. Как отмечают исследователи, игра «вездесуща и многогранна»; имеется изложение теории игр; дана развернутая их классификация по разным критериям [3, с. 6, 27–32]. В данной классификации наиболее интересными для целей обучения профессиональной иноязычной коммуникации представляются ролевые и деловые игры [3, с. 4].

В методических целях важно уточнить различие между понятиями «дидактическая», «деловая», «ролевая игра». Игра, специально созданная для целей обучения, является дидактической. Суть дидактической игры – это намеренное воздействие на обучающегося с целью формирования или развития у него определенных навыков и умений. Замысел, сюжет, роли и функции, желаемый результат дидактической игры планируются педагогом. Как деловая, так и ролевая игра имеют дидактический характер, если задуманы, подготовлены и проведены под руководством учителя.

Полагают, что деловая игра пришла в образовательный процесс из военной среды от штабных игр. В 1932 году отмечена первая попытка применения делового моделирования при проведении производственных испытаний в Ленинграде. С середины 50-х годов использование деловых игр в производственной сфере пошло еще активнее. В 1955 году для военных целей разработали первую деловую игру на базе ЭВМ. В 1966 году в Советском Союзе появилась крупномасштабная деловая игра «Реформа», которая моделировала некоторые процессы и функции народного хозяйства в новых экономических условиях. В 1968 году разработали деловую игру «Астра» для проведения административного и структурного анализа деятельности производственной организации [4]. Как свидетельствует исторический опыт, деловая игра как один из методов обучения иностранному языку заимствована из экономической сферы, где она успешно себя зарекомен-

довала. Деловая игра имеет целью организацию процесса коллективного принятия решения в связи с какой-либо производственной или деловой проблемой. В ходе этого процесса участники имеют возможность не только проявить себя в разных аспектах как личность, но и взаимодействовать в группе, приобретая навыки коммуникативного взаимодействия.

Ролевая игра «это структурированная обучающая ситуация, в которой человек временно принимает на себя определенную социальную роль и демонстрирует поведенческие модели, которые, как он считает, соответствуют этой роли» [5, с. 136]. Тренинги делового общения и взаимодействия есть не что иное, как разновидность ролевой игры, в которых воссоздаются воображаемые ситуации интерактивной стороны общения с целью развития определенных социально-психологических умений. Как ролевая, так и деловая игра предполагают определенные роли и модели поведения, однако сюжеты ролевой игры не обязательно связаны с производственным процессом и деловым общением. Между деловой и ролевой игрой имеются определенные различия, связанные с целевыми установками участников и их функциями в процессе игры.

Теория игр и методология их использования в образовании школьников изучены и описаны в достаточной степени, чего нельзя сказать об образовании взрослых.

Цель лингвистической подготовки в учреждениях высшего образования технического профиля состоит в том, чтобы подготовить студентов к иноязычной коммуникации, активизировав заложенные у них в школе знания, умения и навыки по иностранному языку. Ролевая и деловая игра, будучи активным методом обучения, прекрасно подходит для этой цели. Сложность использования игр в процессе обучения профессиональной коммуникации заключается в отсутствии конкретных сценариев и сюжетов с подробным описанием проблем, ролей и функций, отражающих особенности производственного и профессионального общения в определенной сфере общественной жизни.

В Университете гражданской защиты имеется опыт разработки и внедрения ролевых и деловых игр на этапе углубленного высшего образования. Речь идет об обучающихся в магистратуре по специальностям, связанным с безопасностью жизнедеятельности. Разработаны как ролевые, так и деловые игры, которые различаются по объему сюжетов, времени проведения, лексическому наполнению. Например, ролевая игра «Интервью представителя МЧС средствами массовой информации с места чрезвычайной ситуации» имеет как минимум три варианта: «Затопление населенного пункта», «Авария на железнодорожном транспорте», «Последствия урагана». Роли при проигрывании этих сюжетов постоянны: уполномоченный представитель МЧС и корреспондент. Объем лексики, необходимой для ведения такого интервью, регламентируется протоколом общения со СМИ и типом чрезвычайной ситуации. Количество специальных терминов минимально, что и понятно, так как текст интервью адресован населению. Общение участников в данных ситуациях имеет официальный характер, тон представителя

МЧС должен быть ровным и спокойным. Цель коммуникации – предоставить строго дозированную и достоверную информацию, чтобы избежать паники среди населения. Обучающиеся могут свободно меняться ролями без предварительного заучивания. Продолжительность диалога-интервью составляет не более 5 минут, общее количество реплик – не более десяти. Представитель СМИ использует вопросительные конструкции, представитель МЧС – повествовательные предложения.

Иначе протекает деловая игра. Классическая процедура разработки деловой игры начинается с определения темы и проблемы в ней. Очевидно, что без помощи самих обучающихся на этом этапе обойтись невозможно, так как только они в состоянии профессионально грамотно очертить проблему. Например, деловая игра на тему «Выявление случаев нарушения норм пожарной безопасности при строительстве объекта на стадии обсуждения проекта» создается с учетом реальных сценариев подобных обсуждений. Обучающиеся хорошо знакомы с аналогичными ситуациями, знают, кто должен присутствовать на таких совещаниях, какие спорные моменты возникают в ходе обсуждения. Такая игра может проходить по более-менее унифицированному сценарию, но в зависимости от строящегося объекта (паркинг, бассейн, многофункциональный центр, котельная) меняются требования пожарной безопасности, а следовательно, возможны разные повороты сценария и различная лексика. По ходу игры редко выражаются эмоции, но есть изменение стратегий общения, например, уход от прямого ответа. В деловой игре в ходе межличностного взаимодействия проявляются психологические моменты согласия, несогласия, непонимания, может создаваться напряженность и даже конфликт. Палитра речевых актов обычно включает директивные (побуждающие совершить действие), комиссивные (обязывают говорящего совершить действие в будущем), констатативные (выражают убеждение говорящего в истинности или ложности положения дел). Реже реализуются экспрессивные (например, благодарность) речевые акты.

Разработка сценариев дидактических игр на профессиональные темы для взрослой аудитории как взаимодействие педагога с обучающимися весьма эффективно снимает психологические зажимы и активизирует творческий процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
2. Актуальные исследования. 2025. № 24 (259). С. 60–84.
3. *Федорова, Л. И.* Игра: дидактическая, ролевая, деловая : решение учебных и профессиональных проблем. – М. : ФОРУМ, 2016.
4. Деловая игра как метод активного обучения профсоюзных кадров / Высш. шк. профсоюзного движения ВЦСПС им. Н. М. Шверника. – М. 1987. – 120. С. 4–5.
5. Дидактика высшей школы: современные технологии обучения: Материалы для повышения квалификации проф.-преп. состава пед. вузов. – Спб. – Смоленск, 2004. С. 136.

УДК 372.881.1:[159.957:81](045)

Колос Марина Сергеевна, аспирант

УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: marianna.eden@yandex.by

Marina Kolos, Postgraduate Student

Belarusian State University of Foreign Languages

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: marianna.eden@yandex.by

РЕЦЕПТИВНЫЕ ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье раскрывается роль рецептивных видов речевой деятельности как основы для формирования функциональной грамотности. Обозначенная роль обусловлена психолингвистическими, методическими и психологическими факторами.

Ключевые слова: функциональная грамотность; рецептивные виды речевой деятельности; чтение; восприятие и понимание речи на слух; иностранный язык.

RECEPTIVE SPEECH ACTIVITIES AS THE FOUNDATION FOR FUNCTIONAL LITERACY DEVELOPMENT

The article explores the role of receptive speech activities as the foundation for developing functional literacy. The designated role is determined by psycholinguistic, methodological and psychological factors.

Key words: functional literacy; receptive speech activities; reading comprehension; listening comprehension; foreign language.

В условиях множественности и легкодоступности информации, представленной на иностранном языке (ИЯ), современный обучающийся третьей ступени общего среднего образования является не только потребителем знаний, он также подвергается воздействию со стороны множества медиа-файлов и текстов, насыщенных чужими импликациями и прагматическими установками. В совокупности с развитием искусственного интеллекта и цифровых технологий, способствующих быстрому распространению знаний и упрощающих их получение, данная тенденция приводит к тому, что знание становится средством моментального применения. Это, в свою очередь, затрудняет формирование у учащихся потребности к самостоятельному конструированию знаний, целостному анализу источников и глубокому осмыслению фактов.

Как справедливо отмечает Е. В. Бунеева, учащийся получает через мультимедиа «большой объем информации с уже заложенной в ней чужой интерпретацией, в то время как информация, получаемая через слово слышимое и читаемое, должна интерпретироваться им самим» [1, с. 10].

Для успешного выполнения задач, требующих анализа фактов на ИЯ и обоснованного принятия решений, обучающиеся преимущественно опираются на свой опыт в данной области и имеющиеся способности к критическому анализу фактов, логическому, креативному мышлению, на наличие социального и эмоционального интеллекта, а также умение интегрировать знания из разных областей. Иными словами, речь идет о проявлениях функциональной грамотности (ФГ), актуализирующих важность ее формирования у обучающихся в практике языкового образования.

Под функциональной грамотностью мы понимаем «владение умениями устной и письменной коммуникации, самостоятельной информационно-аналитической и учебно-познавательной деятельности на ИЯ на уровне, минимально допустимом и достаточном для целесообразного и эффективного использования умений в решении лично и социально значимых ситуативных задач (коммуникативных, познавательных, творческих) в рамках социально-бытовой, социально-познавательной, социально-культурной, академической и профессионально-трудовой сфер общения» [2, с. 92].

Трактуя ФГ применительно к иностранному языку через данное определение, мы находим необходимым рассмотреть рецептивные виды речевой деятельности (РД) и взаимосвязанное овладение ими как основу для ее формирования.

Аргументация в пользу рассматриваемой основы, прежде всего, вытекает из анализа представлений об общности умений и взаимной обусловленности разных видов РД, т.е. психолингвистических факторов, а также некоторых методических и психологических факторов, обуславливающих использование чтения и восприятия и понимания речи на слух (ВПИРС) для наших целей (таблица).

Факторы, определяющие использование рецептивных видов РД как основы для формирования ФГ

Факторы	Потенциал чтения и ВПИРС в формировании ФГ
<i>Психолингвистические</i>	
Корреляционные связи между видами РД. Мотивационные связи между видами РД (мотивация к расширению, дополнению, уточнению информации и др.)	Учет возможностей переноса во взаимосвязанном развитии умений чтения и ВПИРС. Развитие комплексных умений РД, связанных с анализом и применением информации из источников разной модальности
<i>Методические</i>	
Распространенность текстоцентрированных методик обучения ИЯ	Потребность в содержательной и смысловой опоре для формирования компонентов ФГ
Ценность культуроведческих сведений в формировании ФГ	Формирование ФГ в межкультурном контексте

Соотношение между сферами общения на ИЯ и видами РД	Доминирование задач и ситуаций, требующих обращения к чтению и ВПИРС на ИЯ в профессиональной и межличностной сферах
<i>Психологические</i>	
Возрастные особенности учащихся третьей ступени общего среднего образования	Развитие метапредметных умений, связанных с поиском, отбором и обработкой информации с учетом необходимой степени полноты, точности и глубины ее осмысления

Кратко рассмотрим, как данные факторы могут быть использованы для обоснования применения рецептивных видов РД в качестве основы для формирования ФГ.

Первая группа представлена *психолингвистическими* факторами. Опираясь на исследования общих психологических характеристик рецептивных и продуктивных видов РД (прежде всего, в отношении общности механизмов осмысления, опережающего отражения, памяти; а также структурной организации и предметного содержания РД), ученые приходят к выводу о возможности и целесообразности взаимосвязанного обучения видам РД [3, с. 39]. Определяются также умения, основанные на работе механизма осмысления, идентичные и коррелирующие в разных видах РД [3, с. 39–40; 4, л. 21–22].

Взаимосвязанное обучение рецептивным видам РД, как показывают теоретические предпосылки, может обеспечивать положительный перенос из одного вида РД в другой в ходе овладения метапредметными умениями, связанными с обработкой и применением информации. Так, рассматривая вопросы взаимовлияния рецептивных видов РД, Г. В. Богданова отмечает положительное влияние чтения на ВПИРС в связи с формированием действий по использованию опоры на контекст, восприятию устного описания графической информации, пониманию сообщения, главная мысль которого находится в конце и т.д. [5, с. 10]. Влияние ВПИРС на чтение отмечается автором в связи с формированием действий, направленных на интерпретацию интонации, понимание сообщения, главная мысль которого представлена в начале сообщения, и др. [5, с. 10].

Исследователь обращает внимание на важные для формирования ФГ умения, актуальные для ситуаций, когда информация, полученная с помощью источника одного вида модальности, может быть дополнена за счет другого. Такого рода взаимосвязи, при которых один вид РД мотивирует обращение к другому, мы понимаем как ситуативные мотивационные связи между видами РД. К вышеупомянутым важным умениям Г. В. Богданова относит умение компенсировать пробелы в понимании фактов, расширять, обобщать информацию [5, с. 12–13]. На наш взгляд, данный набор умений сегодня может быть дополнен умениями восстанавливать факты на основе фрагментарных данных, проверять релевантность/актуальность/достоверность данных на основе сопоставления фактов.

Корреляционные и ситуативные мотивационные связи можно наблюдать и между рецептивными и продуктивными видами РД. Например, такое комплексное действие по применению информации, как оформление содержания в виде резюме, аннотации, синопсиса, непосредственно опирается на понимание и изложение прочитанного или прослушанного [6, с. 39], что требует владения умением устанавливать логические связи в воспринимаемом тексте и умением логично выстраивать собственное высказывание. Данные умения являются коррелирующими в чтении / ВПИРС и письменной речи. При этом ситуативная мотивационная связь между видами РД заключается в том, что осмысленность продуктивных речевых действий учащихся в ходе решения поставленной задачи во многом обусловлена адекватным пониманием ими информации на ИЯ.

Таким образом, существование корреляционных и мотивационных связей между видами РД, а также возможности целенаправленного учета этих связей в практике обучения позволяют обоснованно рассматривать взаимосвязанное овладение чтением и ВПИРС как основу для формирования компонентов ФГ. Эффективное рецептивное и продуктивное речевое взаимодействие обеспечивает осмысленное выполнение задач и принятие решений на ИЯ.

На корреляционные и мотивационные связи между видами РД широко опираются в методике преподавания ИЯ. Следовательно, перейдем к рассмотрению *методических* факторов, определяющих использование рецептивных видов РД как основы для формирования ФГ. Так, одним из факторов, заслуживающих нашего внимания, является широкая представленность текстоцентрированных методик в обучении ИЯ, где текст-образец, видео, комикс, кадр, иллюстрация и иные виды опор выступают как стимул к проявлению обучающимися речевой самостоятельности и как средство управления обучением видам РД. В свою очередь, современные исследования и методические рекомендации, посвященные вопросам формирования ФГ, показывают, что для достижения метапредметных образовательных результатов учителям ИЯ рекомендуется включать учащихся в учебно-исследовательскую деятельность, работу с медиатекстами на ИЯ, решение проектных заданий, кейсов, ситуационных задач, структура и содержание которых предполагают работу с источниками.

Целесообразность такой опоры, на наш взгляд, отражается в требованиях к отбору ситуативно обусловленных речевых образцов и иллюстративных материалов. Анализ подобных требований позволяет отметить, что эти материалы, как правило, выступают как содержательная и (или) смысловая опора для формирования компонентов ФГ [7, с. 25]. Тексты служат опорой для выявления логических, причинно-следственных и др. связей, для предметного плана высказывания, моделью речи определенной структуры, стиля и жанра, источником культуроведческой информации, аутентичным примером функционирования языковых единиц и, соответственно, образцом реализации коммуникативного намерения.

Обращаясь к работе с иноязычными источниками информации в процессе решения задач, учащиеся выполняют познавательные, коммуникативные и регулятивные действия, реализация которых способствует формированию ФГ в единстве различных ее проявлений: 1) обучающиеся, прежде всего, приобретают когнитивный, коммуникативный, творческий, эмоционально-ценностный, метакогнитивный *опыт* решения задач, требующих анализа информации на ИЯ; 2) воспринимая разнообразные факты и культурные реалии, учащиеся обогащают собственный багаж социально-бытовых, предметно-теоретических, социокультурных и др. *фоновых знаний*, в т.ч. об особенностях и нормах поведения, проявлении людьми эмоций и т.д.; 3) в процессе содержательного взаимодействия с комплексом иноязычных источников они овладевают *умениями работы с информацией*, в основе которых лежат *логическое, критическое, креативное виды мышления*; 4) восприятие эмоционально и культурно насыщенной информации активизирует эмпатию, рефлексивность как составляющие *социального и эмоционального интеллекта*, дальнейшему развитию которого способствуют задачи анализа и применения фактов, например, адаптации содержания фактов к особенностям целевой аудитории, к которой учащимся предстоит обратиться, и др.

Следует обратить отдельное внимание на ценность культуроведческих сведений для формирования ФГ, поскольку показателем ФГ является эффективное речевое взаимодействие и применение информации, которые корректны не только с прагматической точки зрения, но и с позиции социокультурных норм. Через чтение и ВПИРС обучающиеся встречают аутентичные образцы высказываний, что позволяет осваивать нормы корректного речевого и неречевого поведения, формировать восприимчивость к речевой и поведенческой уместности в иноязычном общении.

Таким образом, рецептивные виды РД являются содержательной и социально-коммуникативной основой для осмысленного речевого действия на ИЯ, включая целенаправленное и культурно корректное применение информации и принятие решений.

Наконец, еще один фактор, обуславливающий базисную роль чтения и ВПИРС для формирования ФГ, связан с соотношением между сферами взаимодействия на ИЯ и видами РД. Успешная навигация в различных сферах взаимодействия на ИЯ предполагает решение задач общения средствами изучаемого языка. В. П. Григорьева указывает на соотношение сфер общения и видов РД, приводимое в исследованиях, опираясь на примеры учебно-профессиональной, где чтение, согласно имеющимся данным, занимает 50 % общения; а также общественно-политической и социокультурной сфер, где чтение и ВПИРС занимают 60 % и 15 % общения соответственно [3, с. 14]. Предлагаемое соотношение представляется нам вполне возможным, поскольку обучающиеся все чаще сталкиваются с иноязычной цифровой интернет-средой и, соответственно, решают задачи, связанные с обращением к печатным / аудиовизуальным материалам на ИЯ.

В дополнение к уже рассмотренным основным факторам и в расчете на нашу целевую категорию обучающихся мы находим возможным обратить внимание на *психологический* фактор, связанный с возрастными когнитивными возможностями учащихся третьей ступени. Старший школьный возраст, ввиду формирования индивидуального стиля умственной деятельности, роста уровня абстракции и рефлексивности мышления, интеллектуализации восприятия, включает в себе благоприятные предпосылки для развития метапредметных умений, связанных с осуществлением поиска, отбора и обработки информации с учетом необходимой степени полноты, точности и глубины ее осмысления. Их развитие представляется возможным на основе восприятия информации.

Таким образом, существующие корреляционные и мотивационные связи между видами РД, а также некоторые методические и психологические факторы в совокупности позволяют рассматривать взаимосвязанное овладение рецептивными видами РД как основу для формирования ФГ в области ИЯ. Практическая целесообразность такой опоры заключается в возможности учета переноса в виды РД для формирования у учащихся умений и опыта решения задач на ИЯ, требующих работы с комплексом иноязычных источников, а также в использовании потенциала текстов для формирования компонентов ФГ в контексте ее роли как средства навигации в поликультурной информационной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бунеева, Е. В.* Развитие интеллектуально-речевых умений учащихся как составляющей их функциональной грамотности / Е. В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 8. С. 10–14.
2. *Колос, М. С.* Понятие «функциональная грамотность» в современном языковом образовании / М. С. Колос // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2025. № 1(47). С. 86–94.
3. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова [и др.]. М. : Рус. яз., 1985. 116 с.
4. *Короткевич, Ж. А.* Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе лингвострановедческого текста (школа с углубленным изучением английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. Минск : 2002. 221 л.
5. *Богданова, Г. В.* Взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности в неязыковом вузе : (Англ. яз.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : 1989. 23 с.
6. *Дмитриева, Д. Д.* Взаимосвязь видов речевой деятельности в процессе обучения русскому языку как иностранному / Д. Д. Дмитриева // Региональный вестник. 2020. № 1(40). С. 39–40.
7. Методические рекомендации по разработке дидактических материалов для формирования функциональной грамотности учащихся V–XI классов на уроках иностранного языка / И. Г. Колосовская, И. В. Чепик, М. Г. Гец, Н. В. Демченко // *Замежные мовы*. 2022. № 1. С. 20–26.

УДК 378.147

Кочукова Антонина Сергеевна, преподаватель
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: antoninakochukova@gmail.com

Antanina Kachukova, Lecturer
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: antoninakochukova@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕФЛЕКСИВНОГО ЭТАПА В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена характеристике рефлексивного этапа формирования у студентов метапредметной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению. Обоснована значимость развития рефлексии и представлены средства, способствующие ее развитию.

Ключевые слова: метапредметная компетенция; рефлексивный этап; устное иноязычное общение; самооценка; взаимооценка; самокоррекция.

CHARACTERISTICS OF THE REFLECTIVE STAGE WHILE DEVELOPING STUDENTS' META-SUBJECT COMPETENCE

The article focuses on the characteristics of the reflective stage of the meta-subject competence development while teaching oral foreign language communication. The importance of fostering reflection is considered, and tools supporting its development are presented.

Key words: meta-subject competence; reflective stage; oral foreign language communication; self-assessment; peer assessment; self-correction.

Современное высшее образование ориентировано на поддержку стремления обучающихся к непрерывному саморазвитию. Согласно социальному заказу выпускник учреждения высшего образования должен проявлять готовность к повышению своей компетентности в профессиональной сфере, гибкость по отношению к изменениям на рынке труда, а также способность к самостоятельному овладению знаниями и умениями, необходимыми для решения проблем в различных ситуациях. В соответствии с этими требованиями, формирование у обучающихся метапредметной компетенции (МПК) становится актуальным. В рамках нашего исследования мы рассматриваем формирование данной компетенции в процессе обучения студентов-лингвистов устному иноязычному общению [1] (УИО).

В контексте формирования у обучающихся МПК особую значимость приобретает развитие рефлексии, обеспечивающей адекватную самооценку эффективности учебно-познавательной деятельности по овладению УИО и ее коррекцию. В процессе рефлексии обучающиеся выходят за пределы

собственно учебно-познавательной деятельности, контролируют ее и осуществляют самокоррекцию, сопоставляя цели учебно-познавательной деятельности с достигаемым результатом [2, с. 144–153].

Существует множество трактовок понятия «рефлексия», раскрывающих ее роль и место в мышлении, коммуникации, деятельности и т.д. [3]. Так, в мышлении рефлексия – это проявление высокого уровня развития психических процессов, фактор продуктивности учебно-познавательной деятельности [4]. Рефлексия в коммуникации представляет собой осознание человеком его связей и отношений с социально-предметным миром, в соответствии с которым общение с другими людьми обуславливает эффективное овладение принятыми в обществе нормами; способность к саморегуляции своей деятельности на основе опыта взаимодействия с другими людьми [5]. С точки зрения деятельностного аспекта рефлексия предполагает осмысление средств и оснований, на которых строится деятельность [6]; установление связей между разными действиями, составляющими эту деятельность [7], и др. Несмотря на существующие различия в трактовке понятия «рефлексия», многие исследователи разделяют общее мнение о процессуальном характере рефлексии; ее преобразовательной и регулирующей функциях, реализуемых за счет осознанного критического осмысления обучающимися своей деятельности; направленности рефлексии на себя [2].

В более ранних исследованиях мы определили теоретические основы формирования МПК в процессе обучения студентов-лингвистов УИО и структуру данной компетенции [8]. Согласно результатам исследования компонентами МПК выступают метапредметные умения (общеучебные, информационные и кооперативные), соответствующие им знания (декларативные и процедурные), качества личности (субъектность и рефлексивность, инициативность, адаптивность) и опыт учебно-познавательной деятельности (учебный, когнитивный и коммуникативный). Среди метапредметных умений, выделяемых в рамках нашего исследования, представлены умения, которые связаны с развитием рефлексии у обучающихся:

- оценивать процесс и результат осуществления учебно-познавательной деятельности по овладению иностранным языком и вносить коррективы в соответствии с этой оценкой (общеучебные метапредметные умения);
- оценивать успешность учебного сотрудничества с другими обучающимися в процессе совместной деятельности по овладению УИО и вносить соответствующие коррективы (кооперативные метапредметные умения);
- осуществлять взаимооценку совместной учебно-познавательной деятельности по овладению УИО (кооперативные метапредметные умения) и др.

Развитие представленных выше умений предполагает овладение декларативными и процедурными знаниями о критериях оценки процесса и результата учебно-познавательной деятельности по овладению УИО и способах само/взаимооценки, в том числе с использованием ЭОР (например, через аудиозапись своих мыслей о результатах и эмоциях сразу после проделанной работы, сравнение этих данных с более поздним впечатлением о приобретенном опыте, критическое восприятие оценки других обучающихся и т.п.).

Мы также выделяем рефлексивность обучающихся как одно из качеств личности, подлежащих развитию в процессе формирования МПК. За счет рефлексии по отношению к учебно-познавательной деятельности, а также способности к саморегуляции обучающиеся могут находить способы более эффективной организации учебно-познавательной деятельности, осознавать личностную значимость владения УИО, прикладывать волевое усилие к этой деятельности и демонстрировать критичность суждений в ходе обсуждения проблемы УИО, а также приобретать опыт учебно-познавательной деятельности [9, с. 23–27].

Формирование МПК в совокупности всех ее компонентов должно происходить поэтапно. Мы выделили 4 этапа формирования метапредметной компетенции:

- 1) систематизирующий этап;
- 2) этап управляемого развития МПУ и качеств личности студентов;
- 3) этап самостоятельного развития МПУ и качеств личности обучающихся;
- 4) рефлексивный этап [1, с. 146–154].

Основными задачами *систематизирующего этапа* является актуализация знаний студентов об особенностях целеполагания, планирования, организации и самоконтроля учебно-познавательной деятельности по овладению УИО; характеристиках индивидуальной и коллективной форм реализации этой деятельности; закономерностях функционирования механизмов познания в ходе овладения УИО, а также путях их совершенствования. Одновременно с этим систематизирующий этап формирования МПК предполагает деятельность обучающихся, направленную на самопознание своих индивидуальных особенностей и личностных качеств. Студенты-лингвисты могут применять полученные знания на последующих этапах для организации учебно-познавательной деятельности по овладению УИО [1, с. 146–147]. На *этапе управляемого развития метапредметных умений и качеств личности* деятельность обучающихся направлена на осознанное развитие компонентов МПК с использованием опор различных типов и помощи со стороны преподавателя. На *этапе самостоятельного развития метапредметных умений и качеств личности* студентам предлагается полностью автономная работа по созданию продукта учебно-познавательной деятельности (например, своего подкаста по рассматриваемой проблеме УИО [10, с. 165–170]). На данном этапе студенты должны проявлять самостоятельность в организации учебно-познавательной деятельности, осуществляя перенос знаний, умений и опыта в решение новой проблемы УИО [1, с. 147–149].

Рефлексивный этап предполагает развитие у обучающихся способности к критическому анализу процесса и результата учебно-познавательной деятельности, а также к их целенаправленной корректировке. Среди средств, способствующих развитию рефлексии, можно выделить электронные платформы для самооценки, сетевые опросы и практики взаимной оценки

[1, с. 149]. Ниже представлен пример анкеты, предъявленной студентам-лингвистам в качестве опоры для рефлексии по отношению к процессу и результату создания ими подкастов по проблеме УИО.

Анкета самооценки созданных подкастов

Критерий / Перевод	Ответ
<p>INDEPENDENT WORK AND REFLECTING SKILLS: All the students' individual aims, set in the podcast preparation and presentation, are clear and obvious. You have achieved your aims due to the ability to plan and control your activity properly. You managed to predict possible difficulties in the research to prevent yourself from making mistakes both during the process of the investigation and the final presentation of the project.</p> <p>САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА И РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ: Все цели, поставленные студентами на этапах планирования и презентации подкаста, были четко сформулированы и понятны. Вы достигли поставленных задач благодаря умению грамотно планировать и контролировать свою деятельность. Вам удалось предвидеть возможные трудности в ходе исследования, что позволило преодолеть трудности как в процессе выполнения проекта, так и при его итоговой презентации.</p>	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<p>GATHERING AND ANALYZING INFORMATION SKILLS You have collected and analyzed a lot of information related to the topic and used facts and statistics. The thesis of the podcast is coherent. You provide the viewers with the sound evidence of the thesis. The addressee of the project has been considered properly.</p> <p>УМЕНИЯ СБОРА И АНАЛИЗА ИНФОРМАЦИИ Вы собрали и проанализировали значительный объем материалов, относящихся к теме, и эффективно использовали факты и статистические данные в подкасте. Основная идея подкаста изложена последовательно и логично, а её обоснование подкреплено убедительными доказательствами. Целевая аудитория проекта была определена и учтена должным образом.</p>	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<p>CONTENT AND ORAL PRESENTATION SKILLS The message of the project is clear. You influence the audience effectively (both verbally and non-verbally) and appeal to people's emotions. You show the wide use of relevant examples, facts, statistics to support the idea.</p> <p>СОДЕРЖАНИЕ И УМЕНИЯ УИО Основная идея проекта изложена ясно и убедительно. Вы эффективно воздействуете на аудиторию как с помощью речи, так и через невербальные средства, вызывая эмоциональный отклик. В работе широко представлены примеры, факты и статистические данные, что способствует аргументации основной мысли.</p>	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<p>GROUP WORK SKILLS You are able to organize your team-work successfully. You show a great deal of planning the collective product, distributing the roles in the team, organizing the work.</p> <p>УМЕНИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ Вы успешно организовали совместную деятельность команды, продемонстрировав высокий уровень планирования общего продукта, четкое распределение ролей и эффективную координацию работы.</p>	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Такие средства необходимы студентам для фокусирования на оценке и анализе как процесса учебно-познавательной деятельности (например, на эмоциональном восприятии деятельности, ее трудностях, достигнутых промежуточных результатах и т.д.), так и ее результата. Студенты-лингвисты учатся объективно анализировать слабые и сильные стороны продукта своей деятельности, делать выводы о тех его аспектах, которые в будущем необходимо корректировать. В результате обучающиеся могут отследить, как качество работы над овладением УИО влияет на конечный результат, а также определить свою зону роста для выполнения подобного рода деятельности в будущем.

Таким образом, формирование у студентов-лингвистов МПК в процессе обучения УИО требует целенаправленного развития рефлексии. Рефлексивный этап ориентирован на развитие у студентов способности анализировать и оценивать свою деятельность, осуществлять ее самоконтроль и коррекцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кочукова, А. С.* Основные этапы формирования метапредметной компетенции у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению // Вестник МГЛУ. Серия 2. «Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков». 2021. № 1 (39). С. 145–154.
2. *Зимняя, И. А., Китросская, И. И., Мичурина, К. А.* Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. М.: Русский язык, 1991. С. 144–153.
3. *Ноженкина, О. С.* Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. Смоленск, 2012. 222 с.
4. *Пономарева, В. В.* Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологических исследований в практической деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль. 2000. 187 л.
5. *Кулюткин, Ю. Н.* Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 328 с.
6. *Давыдов, В. В., Зак, А. З.* Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987. С. 43–49.
7. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. *Кочукова, А. С.* Особенности формирования метапредметной компетенции у студентов-лингвистов на основе положений теории метакогнитивизма // Вестник МГЛУ. Серия 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2020. №1 (37). С. 68–72.
9. *Кочукова, А. С.* Принцип междисциплинарности в формировании у студентов-лингвистов метапредметной компетенции в ходе обучения устному иноязычному общению // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2023 : Сборник науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 ноября 2023 г. Минск : МГЛУ, 2024. С. 23–27.
10. *Кочукова, А. С.* Использование технологии подкастинга для развития метапредметной компетенции у студентов лингвистических специальностей в процессе обучения устному иноязычному общению // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2021 : материалы Междунар. науч.-практ. кнф., Минск, 25–26 ноября 2021 г. Минск, 2022. С. 165–170.

УДК 372.881.111.1

Милованова Людмила Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: *MilovanovaLA@mgpu.ru*

Lyudmila Milovanova, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
e-mail: MilovanovaLA@mgpu.ru

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Целью статьи является анализ современных тенденций развития иноязычного образования в Российской Федерации. Автором предложен их реестр: вариативность, поликультурность и др. и содержательная характеристика.

Ключевые слова: иноязычное образование; вариативность; поликультурность; открытость; доступность; прозрачность.

DEVELOPMENT TRENDS OF MODERN SCHOOL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The purpose of this article is to analyze development trends of foreign language education in the Russian Federation. The author proposes a list of these trends, including variability, multiculturalism, and other trends, as well as their substantive characteristics.

Key words: foreign language education; variability; multiculturalism; openness; accessibility; regularity.

Для современного российского школьного иноязычного образования значимой остается задача целевого определения, содержательного наполнения, технологических решений повышения эффективности процесса обучения иностранному языку (далее ИЯ) учащихся разных возрастных категорий.

В 2021–2023 годах в РФ появились новые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее ФГОС ОО) и федеральные рабочие программы по иностранным языкам (далее ФРП), которые сместили целевую доминанту с достижения просто предметных результатов по ИЯ на более социально значимые и аксиологически ценные личностные и метапредметные. Немаловажную роль в этом процессе играют ускоренная и всеобщая цифровизация, обновление банка средств обучения за счет внедрения современных электронных устройств. Все это приводит к необходимости поиска новых эффективных и переосмысления уже имеющихся методологических подходов, актуализации содержания обучения и технологизации методики обучения иностранным языкам в школе как с точки зрения теории, так и с позиции школьной практики.

Современное иноязычное образование – это важная часть общей системы обучения. Оно выходит далеко за рамки простого усвоения иностранного языка как семиотической системы, поскольку затрагивает ключевые аспекты воспитания и развития личности. Такой подход позволяет:

- сформировать у школьников иноязычную коммуникативную компетенцию и одновременно наметить ценностные ориентиры для обучающихся;
- развить социально значимые личностные качества школьников, такие как «внутренняя позиция личности, патриотизм, гражданственность, уважение к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимное уважение, бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [1, с. 24];
- способствовать осознанию роли языка как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия, расширению кругозора, воспитанию чувств и эмоций [Там же, с. 4];
- выявить системные связи между различными социальными институтами и субъектами в контексте таких сложных процессов, как межкультурное и межличностное общение на иностранных языках.

Однако существует проблема, актуальная для педагогического сообщества на всех уровнях: международном, национальном и региональном, – необходимость постоянного совершенствования методов, содержания и форм обучения иностранному языку.

В этом контексте следует учитывать определенные тенденции, характерные для процесса российского иноязычного образования: усиление вариативности, расширение поликультурности, индивидуализация процесса обучения, открытость, доступность и прозрачность образования, закономерность в изучении иностранных языков и т.д.

Проанализируем каждую из них.

1. *Расширение вариативности* обучения иностранному языку обеспечивает лингводидактическое многообразие, при котором учащиеся имеют возможность изучать иностранные языки в разных типах общеобразовательных учреждений (например, гимназиях с углубленным обучением ИЯ, лицеях с профильно-ориентированным обучением ИЯ, профильных классах и т.п.) и конструировать собственные образовательные траектории при овладении ИЯ. Тренд на расширение вариативности хорошо просматривается в возможности использования учителями различных УМК, методик и технологий обучения, электронных и традиционных средств обучения.

2. *Расширение поликультурности и языкового плюрализма* содействует перманентному развитию языковой личности учеников. В российских школах обучают не только европейским языкам, но и восточным, и региональным языкам.

3. *Индивидуализация процесса обучения иностранному языку* предусматривает создание условий, в которых каждый учащийся в полной мере сможет

проявить свои способности к овладению ИЯ и свою индивидуальность, предполагающую учет индивидуальной индивидуализации (учет особенностей памяти, мышления, воображения, типа нервной деятельности), личностной индивидуализации (учет личностных характеристик ученика, склонностей, способностей, интереса, жизненного опыта, статуса личности в коллективе и т.п.), субъектной индивидуализации (учет субъектных характеристик личности – языковой опыт, владение приемами учебной деятельности) [2, с. 23–27].

4. *Открытость, доступность и прозрачность* – это тенденция, которая предполагает доступность иноязычного образования (ФГОС ОО предусмотрено изучение ИЯ, начиная с уровня начального общего образования до уровня среднего общего образования с возможностью изучать ИЯ на базовом или углубленном уровнях), прозрачность методов обучения и контроля. В этой связи для разных социальных групп (учащихся, их родителей, администрации школ, общественности) важно как знать критерии оценивания разных видов контрольных и тестовых заданий по иностранному языку, так и уметь их применить на практике для оценивания и самооценивания.

5. Следующая тенденция связана с *закономерностью в изучении иностранных языков*, которая обеспечивает психологическую закономерность в овладении вторым и каждым последующим иностранным языком [3, с. 67–70].

Пути решения выявленных проблем и тенденций в области иноязычного образования формируются как на федеральном, так и на региональном уровне. При этом ключевым звеном в данной работе является учитель иностранного языка, поскольку успешность его профессиональной деятельности определяется развитостью лингвистической, методической и межкультурной компетенций [4, с. 86].

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральная рабочая программа. Иностранный (английский) язык. 10–11 классы (базовый уровень). Москва. 2023. С. 24. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/4_frp-angl-yaz_10-11-klassy_baza.pdf (дата обращения: 30.10.2025).
2. Кузовлев, В. П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 1979. № 1. С. 23–27.
3. Козлова, Т. А. Психологические особенности обучения иностранным языкам // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева / Редкол.: Ю. М. Трофимова (отв. ред.) и др. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2002. С. 67–70.
4. Языкова, Н. В. Методическая подготовка учителя иностранного языка: прошлое, настоящее, будущее: избранные статьи. М : Языки Народов Мира. 2023, 246 с. С. 86.

УДК 811.111:81'276.6:62:378.147

Полубиченко Лидия Валериановна, доктор филологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: lpolubichenko@mail.ru

Lydia Polubichenko, Doctor of Sciences in Philology, Professor
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: lpolubichenko@mail.ru

ЧТО РАССКАЗЫВАЮТ О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КИТАЕ РАБОЧИЕ ПРОГРАММЫ КИТАЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-АНГЛИСТОВ?

Выявлены проблемы проводимой в Китае реформы преподавания английского языка в высшей школе: затягивание перехода от обучения общему языку к обучению ESP, от грамматико-переводного к коммуникативному методу, от лекционного к практическому формату занятий; уменьшение размера языковых групп; повышение квалификации преподавателей.

Ключевые слова: обучение английскому языку; общий английский; английский для специальных целей; грамматико-переводной метод; коммуникативный метод; рабочая программа дисциплины; Совместный университет МГУ-ППИ.

WHAT DO WORK PROGRAMMES OF CHINESE TEACHERS OF ENGLISH TELL ABOUT FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN CHINA?

The following problems have been identified with the reform of English language teaching in Chinese universities: delays in the transition from teaching general language to ESP teaching, from the grammar-translation method to the communicative method, and from lectures to practical classes; a reduction of the size of language groups; and the need to improve teachers' qualifications.

Key words: English language teaching; general English; English for specific purposes; grammar-translation method; communicative method; course syllabus; Shenzhen MSU-BIT University.

В последние годы небывалыми темпами развивается межвузовское сотрудничество России и Китая, что отчетливо видно по данным о росте количества студентов каждой из стран, обучающихся в вузах страны-партнера, приведенным послом КНР в России: если в 2024 году в российских вузах обучались более 44 тысяч китайских студентов, а в образовательных учреждениях Китая – более 12 тысяч россиян [1], то всего за год эти цифры выросли до 60 и 16 тысяч соответственно [2] и продолжают расти. В ходе образовательного процесса и студенты, и преподаватели с интересом знакомятся с особенностями академической культуры друг друга, одним из важных аспектов которой является организация обучения иностранному языку,

прежде всего, конечно, английскому, выполняющему с 1980-х годов роль *lingua franca* международного общения, в том числе и в современной науке, и поэтому жизненно необходимому любому выпускнику высшей школы.

Настоящее исследование представляет собой осмысление восьмилетнего опыта коллектива кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова по преподаванию английского языка специальности (*English for Specific Purposes*, далее используется принятое во всем мире сокращение *ESP*) в магистратуре и аспирантуре Совместного российско-китайского университета МГУ-ППИ, учрежденного МГУ и Пекинским политехническим институтом и открытого в 2017 году в г. Шэньчжэне (Китай). Конкретным материалом исследования послужил проект четырехмодульной рабочей программы китайских преподавателей английского языка, предназначенной для обучения английскому языку студентов бакалавриата биологического факультета университета на первом и втором курсах, то есть в течение первых четырех семестров.

Надо признать, что немногие российские преподаватели-англисты имели случай познакомиться с форматом и содержанием рабочих программ своих китайских коллег, и целый ряд особенностей их формата и содержания способны вызвать у нас вопросы, прояснить которые помогает обращение к научно-методическим публикациям китайских коллег.

Сразу обращает на себя внимание то обстоятельство, что в первом семестре, наиболее трудоемком по количеству контактных часов работы студентов с преподавателем (по 12 часов в неделю в течение 18 недель), занятия проводятся в лекционной форме для всего потока первокурсников (около 100 человек). При этом в программе ни слова не сказано о том, с каким начальным уровнем владения английским языком поступают на биологический факультет студенты, а опыт работы в Совместном университете сотрудников нашей кафедры подсказывает, что он может быть очень разным – от А2 до В2. Российским преподавателям, привыкшим к практическому обучению студентов *ESP* на основе функционально-коммуникативного подхода и в малых группах примерно одного (по возможности) уровня, нелегко представить себе, каким может быть содержательное наполнение предусмотренных программой 108 (!) лекционных занятий.

Изучение научно-методической литературы вопроса, однако, проливает на эту проблему некоторый свет. Дело в том, что традиционно, задолго до введения в конце 1970-х годов обязательного преподавания английского языка в школы и вузы Китая, в стране сформировалась устойчивая традиция «заучивания классических текстов и постоянного их повторения», в соответствии с которой на языковых занятиях ученики занимались «переводами текстов с древнекитайского на современный китайский, работая со словарями» [3, с. 21]. Это требовало усвоения грамматики и заучивания больших объемов лексического материала [4, с. 49], для чего вполне подходил лекционный формат обучения. Неудивительно, что в преподавании безраздельно

господствовал и сегодня весьма неохотно сдает свои позиции грамматико-переводной метод [5, p. 435; 6, p. 77], при котором, кстати сказать, традиционно большой размер группы работе не мешал. Совершенно очевидно, что на таких занятиях студенты получают знания о языке, а не навыки практического им владения.

Нельзя не обратить внимания и на то, что в программе весь курс и каждый из его четырех модулей называются “General English”, что соответствует практике, сложившейся в КНР после окончания в 1976 году культурной революции, обучать студентов так называемому «общему» английскому языку, отрабатывая в течение первых двух лет высшего образования любого типа базовые навыки повседневного общения (basic communication skills) [6, p. 78, 83]. В XXI веке, однако, стало очевидным, что общего английского, изучаемого китайцами с детского сада, выпускникам университета уже недостаточно для успешного функционирования в международном профессиональном сообществе современного глобализованного мира, им жизненно необходим профессионально ориентированный ESP [6, p. 79–80]. Поэтому в рассматриваемой нами программе “General English” среди целей и соответствующих им результатов обучения значатся использование английского языка для расширения профессиональных горизонтов и приобретения новых знаний и умений, понимание англоязычных профессиональных курсов, ведение на английском языке дискуссий на профессиональные темы и написание работ по специальности студентов, а также и некоторые другие навыки и умения, явно относящиеся к сфере биологического ESP, а не языка повседневного общения. Такая непоследовательность авторов программы в определении самого предмета обучения прямо вытекает из нынешнего положения дел в иноязычном образовании Китая, где преподавание ESP и необходимые для его эффективного осуществления коммуникативные методы обучения в малых языковых группах с трудом пробивают себе дорогу в вузовские аудитории [7; 8]. Среди причин обычно называют психологическую неготовность к отказу от традиционной практики как преподавательского сообщества, так и самих студентов, а также острую необходимость в повышении квалификации преподавателей и разработке соответствующих учебных материалов [9, p. 83–85].

Остальные три модуля программы с последовательно снижающейся интенсивностью аудиторных занятий (2 семестр – 6 час / нед. в течение 18 недель, 3 семестр – 2 час / нед. в течение 18 недель, 4 семестр – 2 час / нед. в течение 12 недель) предполагают уже непосредственное, более индивидуализированное общение с преподавателем (face-to-face teaching / instruction), по-видимому, в малых группах, хотя размер группы ни в одном из модулей программы не уточняется. При этом последний модуль отчетливо культурологически ориентирован, что отражает как утвердившееся в современной лингводидактике понимание невозможности эффективного преподавания языка в отрыве от репрезентируемой им культуры, так и указания «Методических рекомендаций по преподаванию английского языка в университете»

(College English Teaching Guidelines for Teaching English in Universities), разработанных в 2020 году под эгидой Министерства образования КНР [10, р. 3]. При этом понятно, что тематика учебных материалов (*Наполеон, Помпеи, Стив Джобс, Роботы, Уровни языка* и др.) отношения к биологическим наукам не имеет и предполагает отработку навыков владения общим языком.

Таким образом, детальный анализ содержания рабочей программы по английскому языку для подготовки бакалавров биологического факультета Совместного университета МГУ-ППИ выявляет целый ряд наиболее острых современных проблем преподавания английского языка, стоящих не только перед конкретным университетом, но и перед высшей школой Китая в целом: окончательный переход от обучения общему языку повседневного общения к обучению ESP, от грамматико-переводного к коммуникативному методу, от лекционного к практическому формату занятий при сокращении количества студентов в группе и обеспечении преподавателям возможностей для оперативного повышения своей квалификации. Совершенно очевидно, что это очень непростые задачи, решение которых затрудняют как чисто психологические, субъективные факторы, так и вполне объективные обстоятельства, такие как взрывной рост экономики и уровня жизни населения Китая, за которыми просто не поспевает подготовка преподавательских кадров для ставшего широко доступным и приобретшего огромную популярность у молодежи высшего образования [6, р. 77; 11, с. 140] (еще совсем недавно на 1 университетского преподавателя английского языка в среднем приходилось 120 студентов, тогда как на уровне среднего образования ситуация была еще хуже – 1:160 [12, р. 80]).

В заключение справедливо будет отметить, что изучение рабочей программы коллег, представляющей иную культурную традицию организации преподавания в высшей школе, высвечивает некоторые особенности отечественных подходов и требований к создателям рабочих программ дисциплин, о которых вузовские преподаватели обычно не задумываются, принимая их как данность либо даже раздражаясь по поводу их «никому не нужного формализма». А между тем такие обязательные в МГУ разделы шаблона рабочей программы дисциплины, как *Входные требования для освоения дисциплины; Содержание дисциплины, структурированное по темам (разделам) с указанием отведенного на них количества часов; Объем дисциплины в зачетных единицах с указанием количества часов, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем и на самостоятельную работу обучающихся; Перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся и методические указания для обучающихся по освоению дисциплины; Примеры тем для доклада / вопросов для коллоквиума / лексико-грамматических заданий / тестовых заданий; Язык преподавания*, позволяют составить о происходящем в учебной аудитории то самое многомерное, объемное представление, которое никак не складывалось

при изучении программы китайских коллег из-за отсутствия данной информации. Сказанное лишней раз подтверждает хорошо известную в академических кругах истину о пользе межкультурного обмена опытом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Григорьева, Д.* Посол КНР в РФ раскрыл, сколько китайских студентов учатся в России // Газета.Ru. 01.10.2024. URL: <https://www.gazeta.ru/social/news/2024/10/01/24048445.shtml> (дата обращения: 21.10.2025).
2. Редакция портала «Русский мир» // Информационный портал фонда «Русский мир». 29.01.2025. URL: <https://ruskiymir.ru/news/332635/> (дата обращения: 21.10.2025).
3. *Балыхина, Т. М., Чжао Юйцзян.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
4. *Сай На, Мэн Линди.* Особенности методики преподавания английского и русского языков в китайских вузах // Педагогический ИМИДЖ. 2024. Т. 18, № 1. С. 47–63.
5. Gaikwad Vinita. ESP in China: Successes, Challenges, and Emerging Trends // US-China Education Review A. July 2016. Vol. 6, No. 7. P. 433–437.
6. *Xingyue Hao, Zhiping Yin.* College English Teaching Reform in China: An Orientation toward ESP // International Journal of English Language Teaching. 2015. Vol. 2, No. 2. P. 77–86. URL: <https://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijelt/article/view/7448/4451> (дата обращения: 24.10.2025).
7. *Hengxi Wang.* English for Specific Purposes (ESP) Teaching in Chinese University // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Atlantis Press SARL. 2022. Vol. 637. P. 492–501. URL: file:///D:/Downloads/English_for_Specific_Purposes_ESP_Teaching_in_Chin.pdf (дата обращения: 26.10.2025).
8. *Ling R., Yoon M.* Research tendency of China ESP teaching from 2007 to 2021 based on visualization analysis using CiteSpace // Forum for Linguistic Studies. 2024. Vol. 6, No. 1. URL: file:///D:/Downloads/Research_tendency_of_China_ESP_teaching_from_2007_.pdf (дата обращения: 26.10.2025).
9. *Jing Luo, Garner Mark.* The Challenges and Opportunities for English Teachers in Teaching ESP in China // Journal of language teaching and research. 2017. Vol. 8, No. 1. P. 81–86.
10. *Wang Shouren.* The Expansion of Foreign Language Education in China. World Humanities Report, CHCI. 2024. P. 1–7. URL: https://worldhumanitiesreport.org/wp-content/uploads/2024/07/Chi_9.3_The-Expansion-of-Foreign-Language-Education-in-China.pdf (дата обращения: 26.10.2025).
11. *Ма Ися.* Становление и развитие иноязычного образования в высших учебных заведениях Китая: исторический аспект // Известия ВГПУ. 2023. №2 (175). С. 133–141.
12. *Wen Q.* Teaching English as an International Language in Mainland China // English as an International Language in Asia: Implications for Language Education / A. Kirkpatrick, R. Sussex (eds). Springer, 2012. P. 79–93.

УДК 372.881.111.1

Сафарзаде Амина Энверовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель

Азербайджанский университет языков

Баку, Республика Азербайджан

электронная почта: amina.safarzade@adu.edu.az

Amina Safarzade, PhD in Philology, Senior Lecturer

Azerbaijan University of Languages

Baku, Republic of Azerbaijan

e-mail: amina.safarzade@adu.edu.az

ДИСКУССИИ И ДЕБАТЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ГОВОРЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются дискуссии и дебаты как современные инновационные методические приемы обучения английскому языку. Особое внимание уделяется их роли в развитии умений устной речи, критического мышления и коммуникативной компетенции учащихся. Показаны преимущества использования этих приемов в сравнении с традиционными подходами.

Ключевые слова: дискуссия; дебаты; устная речь; коммуникативная компетенция; инновационные приемы; английский язык; обучение.

DISCUSSIONS AND DEBATES AS INNOVATIVE METHODOLOGICAL TOOLS FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article explores discussions and debates as innovative methodological tools in English language teaching. Special attention is paid to their role in developing speaking skills, critical thinking, and learners' communicative competence. The advantages of applying these techniques compared to traditional methods are highlighted.

Key words: discussion; debate; speaking; communicative competence; innovative techniques; methods; the English language; teaching.

Современная методика преподавания иностранных языков характеризуется стремительным переходом от традиционных объяснительно-иллюстративных форм обучения к интерактивным и личностно-ориентированным методам. Данный процесс связан с изменением приоритетов в образовании: если ранее в центре внимания находилось овладение грамматическими структурами и переводческими навыками, то сегодня акцент делается на формирование коммуникативной компетенции и способность обучающегося эффективно использовать язык в реальных ситуациях общения.

Особое место в структуре коммуникативной компетенции занимает говорение, поскольку именно оно обеспечивает продуктивное владение

языком и является основой для успешной межкультурной коммуникации. В то же время развитие устной речи представляет собой одну из наиболее сложных задач для преподавателя иностранного языка. Это связано с необходимостью одновременной активизации лексико-грамматических навыков, умения формулировать мысли, соблюдать нормы речевого этикета и учитывать социальный контекст общения.

В этой связи все большую актуальность приобретают методы обучения, основанные на дискуссиях и дебатах. Эти формы речевой деятельности позволяют создать условия, максимально приближенные к аутентичному общению, стимулируют спонтанное продуцирование речи и формируют у студентов критическое мышление. Более того, они соответствуют современным образовательным целям, направленным на развитие у обучающихся навыков XXI века: умения сотрудничать, вести диалог, аргументировать свою точку зрения и находить компромиссные решения.

Цель данной статьи заключается в систематическом рассмотрении дискуссий и дебатов как инновационных методических приемов, анализе их роли в развитии устной речи, а также в выявлении их дидактических преимуществ и перспектив использования в обучении английскому языку.

Теоретические основы развития говорения в обучении английскому языку

Говорение как вид речевой деятельности определяется исследователями как процесс порождения устного текста в условиях межличностного общения. И. А. Бредихина отмечает, что говорение представляет собой процесс устного выражения мыслей. Его основой служат произносительные, лексические и грамматические навыки [1, с. 31]. В отличие от письменной речи, говорение требует мгновенной реакции, использования стратегий самокоррекции и умения адаптироваться к собеседнику.

Развитие говорения в учебном процессе основывается на следующих принципах:

1. Коммуникативная направленность: задачи должны моделировать реальные коммуникативные ситуации.
2. Ситуативность: обучение строится на основе конкретных контекстов (интервью, дискуссия, деловое совещание) [2, с. 21].
3. Интерактивность: успех обучения обеспечивается постоянным взаимодействием обучающихся.
4. Проблемность: только решение значимых проблем стимулирует речемыслительную активность учащихся.

Современные исследования в области преподавания английского языка показывают, что развитие устной речи эффективно происходит при применении интерактивных технологий, включающих ролевые игры, проектное обучение, дискуссии и дебаты [3, р. 183].

Инновационные технологии в преподавании английского языка

Инновационные технологии обучения иностранным языкам связаны с переориентацией учебного процесса на студентоцентрированную модель. В ее основе лежит активная роль обучающегося, а преподаватель выступает не транслятором знаний, а фасилитатором и модератором образовательного процесса.

К числу инновационных приемов относятся:

- проектное обучение (Project-Based Learning), где учащиеся разрабатывают групповые проекты на английском языке;
- игровые технологии, включающие ролевые игры, симуляции и case-study;
- дискуссии и дебаты как формы аргументированной устной коммуникации.

Особенность этих технологий заключается в том, что они формируют не только языковые навыки и умения, но и так называемые гибкие навыки (soft skills): критическое мышление, умение работать в команде, креативность и лидерские качества.

Дискуссии как методический прием обучения говорению

Дискуссия определяется как форма коллективного обсуждения проблемы, направленная на обмен мнениями, аргументацию и совместный поиск решений. В контексте преподавания английского языка дискуссия позволяет обучающимся использовать языковой материал в естественных условиях, что повышает мотивацию и активизирует речевую деятельность [4, p. 147].

Основные виды дискуссий:

- мини-дискуссия в парах или малых группах [5, p. 100];
- панельная дискуссия, где студенты выступают в роли экспертов;
- круглый стол, объединяющий равноправных участников [6, с. 141].

Дидактическая ценность дискуссий заключается в следующем:

- они формируют умение спонтанного устного высказывания;
- способствуют развитию социальной толерантности и уважения к чужому мнению;
- расширяют активный словарный запас;
- тренируют навыки устного аргументирования.

Дебаты как методический прием обучения говорению

Дебаты – это более формализованная форма аргументированного общения, предполагающая наличие четких правил, регламентов и распределения ролей между участниками. Наиболее распространена модель Oxford Debates, при которой две команды отстаивают противоположные позиции.

Преимущества дебатов:

- развитие критического и логического мышления [7, с. 145];
- формирование навыков структурированной аргументации [8, p. 1];
- повышение уровня публичных выступлений;
- работа в условиях ограниченного времени, что приближает процесс к реальной коммуникации.

Исследователи отмечают, что участие в дебатах способствует повышению уверенности обучающихся в использовании английского языка, развитию академической речи и умению вести научную дискуссию.

Для успешного внедрения дебатов в учебный процесс преподавателю рекомендуется:

- подбирать актуальные, проблемные темы («Climate change: reality or exaggeration?»);
- обеспечивать учащихся лексико-грамматической подготовкой;
- разъяснять правила ведения дискуссии и культуру речевого взаимодействия;
- проводить рефлексию после завершения дебатов.

Сравнительный анализ дискуссий и дебатов

Несмотря на общую направленность на развитие устной речи, дискуссии и дебаты имеют различную дидактическую природу и выполняют разные функции в обучении английскому языку.

Дискуссия предполагает свободный обмен мнениями и носит более гибкий характер. Она используется для обсуждения проблемных вопросов, поиска общего решения, формирования умения слушать и учитывать позицию собеседника. Основное внимание в дискуссии уделяется процессу взаимодействия, а не результату. Ключевым показателем результативности дискуссии выступает ее эффективность, которая обеспечивается соблюдением по меньшей мере двух условий: во-первых, сопоставления различных точек зрения по одной проблеме; во-вторых, корректного ведения обсуждения и стремления участников не только выражать собственные идеи, но и внимательно воспринимать содержание выступлений других [9, с. 217]. Именно поэтому данный прием особенно эффективен при обучении спонтанной речи, расширении активного словарного запаса и формировании толерантного отношения к чужой точке зрения.

Дебаты, напротив, строятся на жесткой структуре и регламенте. Их цель заключается в защите определенной позиции, аргументации и убеждении аудитории. В отличие от дискуссии, где возможны компромиссы и многогранность мнений, дебаты ориентированы на противостояние двух противоположных точек зрения. Это способствует развитию логического мышления, риторических навыков, умения строить аргументированное высказывание в условиях ограниченного времени.

Таким образом, дискуссии формируют у обучающихся навыки гибкого общения и умение находить консенсус, а дебаты способствуют развитию критического мышления, уверенности в публичных выступлениях и умению логично отстаивать свою точку зрения. Их интеграция в учебный процесс позволяет комплексно развивать устную речь: дискуссии – через свободное взаимодействие, а дебаты – через структурированную аргументацию.

Дискуссии и дебаты как инновационные приемы преподавания английского языка представляют собой действенные средства развития устной речи, критического мышления и коммуникативной компетенции обучающихся. Они обеспечивают высокий уровень мотивации, создают условия для аутентичного общения и развивают ключевые навыки XXI века.

Перспективы их применения связаны с интеграцией онлайн-платформ и международных проектов, где учащиеся могут участвовать в виртуальных дебатах с представителями других стран, что способствует формированию межкультурной компетенции и совершенствованию профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бредихина, И. А.* Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
2. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. *Kennedy, R.* In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills / R. Kennedy // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. – 2007. – Vol. 19(2). – pp. 183–190.
4. *Alasmari, A.* Using debate in EFL classes / A. Alasmari, S. S. Ahmed // *English language teaching*, 2013, 6(1) – pp. 147–152.
5. *Vasilkova, V. V.* Mini-debates as a method of interactive education // *Vestnik SPbSU. Series 12. Sociology*, 2016, issue 2, pp. 97–103. DOI: 10.21638/11701/spbu 12.2016.208.
6. *Кларин, М. В.* Технология дискуссии в образовательном процессе // *Народное образование*, (5 (1448)), 2015. – С. 139–151.
7. *Жумалиева, Р. З., Муратқызы А.* Метод дебатов в развитии коммуникативной компетенции при обучении английскому языку как иностранному // *Pedagogy and Psychology*, 43(2), 2020, С. 143–150.
8. *El Majidi, A.* The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education /A. El Majidi, D. Janssen, R. de Graaff // *System*. – 2021. – Т. 101. – 15 p.
9. *Бурова, Л. Б.* Дискуссия как средство формирования коммуникативной компетенции /Л. Б. Бурова, Н. И. Ефимова // *Наука и современность* – 2011. – № 8–1. – С. 214–220.

УДК 378.147:81'25

Тивьяева Ирина Владимировна, доктор филологических наук, доцент
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: TivyayevaIV@mgpu.ru

Irina Tivyayeva, Doctor of Sciences in Philology, Associate Professor
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
e-mail: TivyayevaIV@mgpu.ru

ОСНОВЫ ПРОМПТ-ИНЖИНИРИНГА В ПРОГРАММАХ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ЛИНГВИСТИКИ

В настоящей статье обосновывается необходимость интеграции обучения основам промпт-инжиниринга в учебные планы бакалавриата и магистратуры по направлению «Лингвистика».

Ключевые слова: искусственный интеллект; большая языковая модель; промпт-инжиниринг; подготовка переводчиков; цифровая компетенция

INTEGRATING PROMPT ENGINEERING FUNDAMENTALS INTO LINGUISTICS CURRICULA (BACHELOR'S AND MASTER'S LEVELS)

The paper argues for the integration of prompt engineering fundamentals into Linguistics bachelor's and master's degree programs.

Key words: artificial intelligence; large language model; prompt engineering; translator training; digital competence.

Стремительное развитие нейросетевых технологий и внедрение больших языковых моделей (LLM) в сферу высшего образования способствуют включению в исследовательское поле методики и дидактики проблематики промпт-инжиниринга, который в настоящее время рассматривается исследователями как неотъемлемый компонент цифровой грамотности специалиста [1]. Промпт-инжиниринг, включающий техники и приемы формулирования точных запросов (промптов), обеспечивающих получение релевантных ответов, является ключом к эффективной коммуникации пользователей с LLM.

Известно, что при применении LLM в образовательных целях от качества промпта зависит результат обучения, что указывает на необходимость целенаправленного формирования умений и навыков в области промпт-инжиниринга у преподавателей и обучающихся [2]. Исследователи прогнозируют, что дальнейшее развитие нейросетевых технологий будет способствовать трансформации традиционных практик преподавания на всех уровнях образования [3; 4; 5]. В первую очередь владение навыками промпт-инжиниринга важно для обучающихся по программам бакалавриата и

магистратуры, поскольку умение выстраивать успешную коммуникацию с искусственным интеллектом сегодня становится универсальным требованием к соискателям на рынке труда вне зависимости от профессии.

Особенно актуальными для лингвистов-переводчиков становятся навыки промпт-инжиниринга, поскольку в настоящее время сферу профессионального перевода отличает высокий уровень цифровизации, охватывающей все рабочие процессы. Отметим также, что при освоении навыков коммуникации с LLM лингвисты обладают неоспоримым преимуществом перед представителями других профессий, поскольку в основе техник промпт-инжиниринга лежит не работа с кодом, требующая специальных навыков программирования, а обращение к языковым структурам как к инструменту управления генерацией текстов и анализа текстовых данных.

Преподаватели иностранных языков и переводоведения одними из первых в университетском академическом сообществе обратились к возможностям искусственного интеллекта для обучения решению профессиональных задач (см., например, [6; 7; 8]). Это преимущественно прикладные задачи, связанные с автоматизацией лингвистического анализа, созданием учебных материалов, переводом и постредактированием текстов.

Исследователи в области образования разрабатывают различные модели эффективных промптов, предназначенные для применения в процессе обучения. В частности, известны модели AIPROMPT (A – Articulate the Instruction, I – Indicate the Prompt Elements, P – Provide ending cues and context, R – Refine instructions to avoid ambiguity, O – offer feedback and examples, M – Manage interaction, T – Track token length and task complexity) [9, p. 31] и CLEAR (C – Concise: brevity and clarity in prompts, L – Logical: structured and coherent prompts, E – Explicit: clear output specifications, A – Adaptive: flexibility and customization in prompts, R – Reflective: continuous evaluation and improvement of prompts) [10, p. 2]. Кроме того, в научной литературе описаны универсальные принципы коммуникации с LLM, доказавшие свою эффективность на практике, а также различные стратегии взаимодействия в зависимости от специфики дисциплины.

Оптимальным для внедрения разработанных техник в программы подготовки лингвистов-переводчиков видится гибкий подход, в рамках которого элементы промпт-инжиниринга включаются в образовательный процесс в формате модулей отдельных дисциплин, проектной деятельности или дополнительных курсов.

В частности, на уровне бакалавриата знакомство с базовыми принципами промпт-инжиниринга может стать частью курса «Основы научно-исследовательской деятельности», в рамках которого решаются задачи планирования лингвистического исследования, а также оформления текста научной работы в соответствии с принятыми стандартами. Коммуникация с LLM также может быть продуктивной на практических занятиях по иностранному языку (отработка лексических и грамматических явлений) и в практике перевода (анализ и постредактирование перевода). На начальных

этапах работы с LLM студенты учатся формулировать базовые промпты для решения стандартных лингвистических задач (перевод, реферирование, генерация текста), критически оценивать ответы LLM, выявлять фактические, логические и стилистические ошибки, понимать и реально оценивать этические ограничения и риски использования LLM.

На уровне магистратуры представляется целесообразным обучать промпт-инжинирингу в рамках отдельного курса или модуля, посвященного нейросетевым технологиям в лингвистических исследованиях. Для магистрантов-лингвистов релевантным будет обучение продвинутым техникам промпт-инжиниринга, позволяющим применять искусственный интеллект для решения исследовательских задач, связанных, например, с автоматической разметкой текста, извлечением ключевых слов, проверкой лингвистических гипотез, анализом тональности текста, а также оценкой и валидацией результатов, предложенных нейросетью.

Интеграция основ промпт-инжиниринга в программы направления «Лингвистика» – стратегический шаг для подготовки кадров, отвечающих вызовам цифровой эпохи, тем не менее обучение принципам коммуникации с LLM лингвистов-переводчиков невозможно без обсуждения потенциальных рисков, к которым в первую очередь следует отнести следующие:

- риск деградации аналитических и творческих навыков студентов, вызванный делегированием LLM когнитивных функций, использованием искусственного интеллекта не в роли нейроассистента, а в роли «нейро-протеза»;
- риск нарушения академической этики, связанный с практиками академической недобросовестности при выполнении учебных заданий;
- риск смещения профессионального фокуса, возникающий в ситуациях, когда студент сосредоточивается исключительно на положительных результатах работы искусственного интеллекта и принимает роль рядового пользователя, добровольно отказываясь от роли «архитектора» или «менеджера», непосредственно управляющего процессами обработки и генерации текстовых данных.

Таким образом, подводя итог сказанному выше, мы можем заключить, что результатом стремительного развития нейросетевых технологий в последние годы стало смещение парадигмы взаимодействия с искусственным интеллектом. Если в недавнем прошлом коммуникация с машиной была возможна только посредством программного кода, то в настоящее время диалог с искусственным интеллектом выстраивается по линии «человек – машина». Эффективное управление этим диалогом позволяет получать необходимые качественные результаты в различных профессиональных областях, в том числе в сфере прикладной лингвистики и практики перевода. В сложившихся реалиях промпт-инжиниринг становится неотъемлемым элементом цифровой компетенции лингвиста-переводчика, соответственно, обучение эффективным практикам коммуникации с LLM должно стать частью программ профессиональной подготовки лингвистов в вузе. Такая необходи-

мость в свою очередь является импульсом для разработки и внедрения новых дидактических решений для высшей школы, а также видится потенциальным стимулом трансформационных процессов в методологии лингвистических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Marvin, G., Hellen N., Jjingo D., Nakatumba-Nabende J.* Prompt Engineering in Large Language Models // *Data Intelligence and Cognitive Informatics. ICDICI 2023. Algorithms for Intelligent Systems* (edited by Jacob I.J., Piramuthu S., Falkowski-Gilski P.). Springer, Singapore. 2024. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7962-2_30.
2. *Lee, D., Palmer E.* Prompt engineering in higher education: a systematic review to help inform curricula // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025. Vol. 22. Article 7.
3. *Cain, W.* Prompting Change: Exploring Prompt Engineering in Large Language Model AI and Its Potential to Transform Education // *TechTrends*. 2024. Vol. 68. P. 47–57.
4. Современная {цифровая} дидактика: Монография / К. А. Баранников, Т. М. Босенко, А. А. Воронков [и др.]. М. : «Издательство Интеллект-Центр», 2024. 133 с.
5. Terra autonomia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе: Коллективная монография / Е. Я. Орехова, Е. Г. Тарева, С. В. Михайлова [и др.]; Под общей редакцией Е. Я. Ореховой, Е. Г. Таревой, С. В. Михайловой. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. 167 с.
6. *Вшиневецкая, Н. В.* Искусственный интеллект на уроке иностранного языка // Три "Л" в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 23 ноября 2023 года. Москва: ООО «Языки Народов Мира», 2024. С. 364-369.
7. *Гулиянц, А. Б., Гулиянц С. Б., Иванова, А. М.* Применение больших лингвистических данных в дидактике и профессиональной подготовке переводчика // *Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы* : сб. науч. трудов, Москва, 08–10 апреля 2024 года. М. : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2024. С. 71–88.
8. *Тивьяева, И. В., Михайлова С. В., Казанцева А. А.* Регламентирование использования средств генеративного искусственного интеллекта в выпускной квалификационной работе // *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*. 2024. № 2(54). С. 202–218.
9. *Korzynski P., Mazurek G., Krzypkowska P., Kurasniski A.* Artificial intelligence prompt engineering as a new digital competence: Analysis of generative AI technologies such as ChatGPT // *Entrepreneurial Business and Economics Review*. 2023. Vol. 11(3). P. 25–37.
10. *Lo, L. S.* The CLEAR path: A framework for enhancing information literacy through prompt engineering // *The Journal of Academic Librarianship*. 2023. Vol. 49(4). Article 102720.

УДК 004.8

Филипович Елена Владиславовна, начальник отдела международной деятельности

УО «Барановичский государственный университет»

Барановичи, Республика Беларусь

электронная почта: *Filipovich.2003@mail.ru*

Elena Filipovich, Head of the Department of International Affairs

Baranavichy State University

Baranavichy, Republic of Belarus

e-mail: *Filipovich.2003@mail.ru*

АРХИТЕКТУРНЫЕ ОСНОВЫ ДЛЯ ВОЗОБНОВЛЯЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИГРОВЫХ КОРПУСОВ: НА ПРИМЕРЕ АВТОРСКОГО ПРОЕКТА FILLION ARCADES

Статья посвящена описанию архитектурной модели для создания обновляемых корпусов образовательных игр с использованием искусственного интеллекта, способных адаптироваться к культурным и технологическим изменениям с сохранением педагогической ценности.

Ключевые слова: возобновляемые корпуса; интернет-мемы; эмоциональное вовлечение; персонализация контента; интернет-игры.

ARCHITECTURAL FRAMEWORKS FOR RENEWABLE EDUCATIONAL GAME CORPORA: CASE OF FILLION ARCADES AN AUTHOR'S PROJECT

The work is devoted to the development of an architectural model for creating updated educational game buildings using AI that can adapt to cultural and technological changes while maintaining pedagogical value.

Key words: renewable enclosures; Internet memes; emotional engagement; content personalization; Internet-games.

The design of educational games has traditionally relied on static corpora, often leading to rapid cultural obsolescence and limited adaptability to learner needs. In contrast, the concept of renewable corpora emphasizes dynamic, AI-driven updating mechanisms that preserve pedagogical rigor while maintaining cultural relevance. By integrating modular front-end interfaces, scalable back-end APIs and AI-enabled update cycles, the framework enables teachers to tailor linguistic dimensions (lexis, grammar, phonetics) to diverse audiences while ensuring the corpus evolves in parallel with cultural and technological change [1, p. 179]. Our study proposes a generalized framework for renewable educational game corpora and also presents its implications for language learning, emotional engagement and sustainable digital pedagogy.

Digital game-based learning (GBL) has advanced significantly over the past two decades, yet its underlying architectures remain largely tethered to static repositories of learning materials [2, p. 472]. Such rigidity is problematic in contemporary educational contexts, where cultural references and learner expectations evolve rapidly. This creates a pedagogical gap between the relevance of instructional materials and the lived experiences of learners.

The Fillion_arcades initiative emerged as a bold response to this challenge, pioneering the use of renewable corpora ever-evolving collections of educational games continuously refreshed through systematic updates. At the heart of its innovation lies the strategic integration of internet memes, whose ephemeral, emotionally charged, and culturally resonant nature makes them uniquely suited to captivate learners. By weaving these digital artifacts into pedagogical gameplay and automating the renewal of content, the project reimagines educational architecture, forging a dynamic framework designed to sustain deep, long-term learner engagement.

Conventional educational game corpora are often meticulously curated sets of tasks or scenarios anchored to predefined learning objectives. While they function well within controlled environments, they frequently fall short in adapting to shifting cultural contexts [3, p. 40]. Inspired by ecological metaphors, renewable corpora represent a transformative departure from static repositories they are dynamic, self-renewing ecosystems. These living systems thrive on continuous updates, rigorous validation, and pedagogical recalibration woven into their very architecture. At the heart of this regenerative process lie AI-powered data pipelines, community-driven content contributions, and robust moderation frameworks.

Crucially, emotional resonance in learning is deeply intertwined with cultural relevance. Learners are more likely to engage meaningfully when educational materials reflect their lived experiences and current realities. In this light, a renewable corpus transcends its technical function it becomes an essential pedagogical instrument for navigating the fluid terrain of contemporary cultural landscapes.

The user interface is implemented in React with Tailwind CSS, styled in an arcade aesthetic to foster immersion. Teachers interact with three primary modules:

- corpus upload that enables educators to contribute new didactic games in JSON format;
- linguistic dimension Selector that allows filtering by lexicon, grammar, or phonetics;
- audience profiling Survey that collects age, personal interests and emotional parameters to tailor recommendations.

An Express.js server with JWT-based authentication supports role-based access (teachers and administrators). The corpus is stored in a database, while APIs handle:

- corpus management (/api/upload-corpus, /api/admin/games);
- recommendation engine (heuristic + embedding similarity);

- webhook scheduling (/api/webhook/meme-update for annual renewal triggers).

The renewal pipeline is the architectural innovation of Fillion_arcades:

- Data Harvesting: External APIs (e.g., *Reddit*, *Giphy*, *Tenor*) provide candidate memes;

- Filtering & Moderation: AI moderation (e.g., *toxicity classifiers*, *bias filters*) removes inappropriate content;

- Semantic Alignment: Embedding-based similarity scoring (e.g., *cosine similarity*) aligns new memes with linguistic objectives;

- Corpus Integration: Approved memes are integrated into the game corpus, available for teacher validation.

Administrators access a React-based panel for:

- reviewing and editing meme-game entries;

- validating corpus updates;

- monitoring system logs and AI renewal events.

From the case of Fillion_arcades, a generalized architectural framework emerges, composed of five layers:

- Input Layer. Contributions from teachers, learners, or external cultural streams;

- Processing Layer. AI-driven filtering, moderation, and alignment with pedagogy;

- Storage Layer. A structured, queryable corpus of renewable games;

- Recommendation Layer. Personalization through survey data, embeddings, and heuristics;

- Interface Layer. User-centered design that frames corpus content in immersive formats.

Renewable corpora reframe language learning as a culturally synchronized practice rather than a static accumulation of knowledge. Learners encounter linguistic tasks embedded in emotional and cultural contexts, strengthening retention and transfer [4, p. 129].

Renewable educational game corpora represent a paradigm shift in digital pedagogy. By embedding mechanisms of cultural updating, emotional engagement, and teacher validation, such systems address the dual challenge of maintaining relevance and ensuring rigor. The Fillion_arcades project illustrates how meme-inspired didactic games can be systematically integrated into an architectural framework for renewal. Future research should focus on empirical evaluation of learning outcomes, scalability across disciplines, and cross-cultural adaptability.

REFERENCES

1. *Lasswell, H. D.* The Structure and Function of Communication in Society / H. D. Lasswell, B. Berelson, M. Janowitz // Reader in Public Opinion and Communication. – New York : The Free Press, 1966. – P. 178–189.

2. *Sabourin, J.* Exploring Inquiry-Based Problem Solving Strategies in Game-Based Learning Environments / J. Sabourin, J. Rowe, B. Mott, J. Lester // Proceedings of the International Conference on Artificial Intelligence in Education. – North Carolina, 2011. – p. 470–475.
3. *Morris, M.* The Internet as a Mass Medium / M. Morris, C. Ogan // Journal of Communication. – 1996. – Vol. 46. – P. 39–50.
4. *Dennett, D.* Memes and the exploitation of imagination / D. Dennett // Journal of Aesthetics and Art Criticism. – 1990. – Vol. 48 (2). – P. 127–135.

Проблемное поле

Лингвистические, дидактические, психологические
и лингвокультурологические аспекты развития языкового образования

УДК 81'25:37.013.3

*Евчик Надежда Семеновна, доктор филологических наук, профессор
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: e.belrost@tut.by*

*Nadejda Evchyk, Doctor of Sciences in Philology, Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: e.belrost@tut.by*

КВАНТОВАЯ АРХИТЕКТУРА РЕЧИ КАК МЕТАМОДЕЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СВЕТЕ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена квантовая архитектура речи как метамодель лингвистического мышления, где слог рассматривается как неделимая квантовая единица. Предложенная модель способствует развитию методологии преподавания языков и формирует основу для внедрения инновационных подходов в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: слог; квантовая структура; проявления квантовой природы слога; методологическая основа интеграции квантовой концепции слога; инновационные подходы в языковом образовании.

QUANTUM ARCHITECTURE OF SPEECH AS A METAMODEL OF LINGUISTIC THINKING IN THE CONTEXT OF DEVELOPING LANGUAGE EDUCATION METHODOLOGY

This article introduces the quantum architecture of speech as a metamodel of linguistic thinking, considering the syllable as an indivisible quantum unit. The proposed model advances the development of language teaching methodology and provides a basis for implementing innovative approaches in foreign language instruction.

Key words: syllable; quantum structure; manifestations of the quantum nature of the syllable; methodological basis for integrating the quantum concept of the syllable; innovative approaches in language education.

Современное языковое образование требует не только практических подходов к формированию коммуникативной компетенции, но и глубокого теоретико-методологического осмысления значимости иерархических единиц речи и когнитивных механизмов их усвоения. Одним из ключевых элементов, определяющих качество и эффективность языковой деятельности, является слог как интегральная единица, объединяющая фонетико-фонологические, моторные и когнитивные аспекты речи. Экспериментальные данные, полученные нами у лиц с нормой и патологией слуха на материале родного (русского) и иностранных (французского, английского, итальянского) языков, подтверждают исключительную значимость слога для формирования перцептивно-артикуляционной базы языка [1].

В рамках данной работы предлагается новая концептуальная модель слога и его последовательностей, реализующих смысловые единицы, – квантовая архитектура речи, рассматриваемая как метамодель лингвистического мышления. Под метамоделью понимается системное, надструктурное представление о языке, позволяющее объединять различные уровни языковой реальности – фонетику, фонологию, когнитивные процессы, артикуляционную энергетику – в единую интегральную схему для анализа, прогнозирования и формирования речевых навыков в процессе преподавания иностранного языка. Эта метамодель составляет методологическую основу для разработки новых подходов к обучению иностранным языкам, учитывающих дискретную и вероятностную природу речевых единиц, их нелокальную связанность и динамическую структуру.

На основании экспериментальных данных слог можно рассматривать как оптимальную единицу речевого действия, неделимую и энергетически замкнутую, что позволяет его интерпретировать как речевой квант. Такая концепция требует междисциплинарного подхода, интегрирующего лингвистику и квантовую физику [2]. Использование физического понятия фонона (единицы колебательной энергии звука в твердых телах) позволяет описать внутреннюю динамику слога, в квантовой модели которого

- **вокалические элементы** функционируют аналогично акустическим фононам: регулярны, стабильны, несут основную энергетическую и ритмическую структуру слога, обеспечивая непрерывную подачу звуковой энергии;

- **консонантные элементы** аналогичны оптическим фононам: импульсные, шумовые, локализованные, обеспечивающие структурирование, модуляцию и преобразование энергетической составляющей слога, особенно в позициях артикуляционных переходов.

Таким образом, слог предстает как интегративная квантовая система, основанная на кооперации вокалического ядра и консонантной рамки. Этот подход уточняет физическую и функциональную структуру слога и демонстрирует его внутреннюю энергетическую композицию.

На основании представленной модели можно выделить четыре ключевых признака квантовой природы слога.

1. **Дискретность:** слог является неделимой единицей восприятия и артикуляции; любое его деление нарушает целостность речевого действия, что соответствует понятию кванта как минимальной устойчивой единицы.

2. **Принцип суперпозиции:** до актуализации слог существует в множестве потенциальных артикуляционных состояний; конкретная реализация определяется речевой функциональной системой индивида в момент речевого акта, что согласуется с квантовым принципом неопределенности и множественности допустимых состояний [3].

3. **Вероятностный характер реализации:** артикуляционные и акустические параметры слога варьируются в зависимости от контекста, просодической среды и индивидуального речевого опыта, проявляясь в варьировании длительности и редукции в спонтанной речи и их ненормативных модификациях в интерферентной речи.

4. **Нелокальная связность:** изменения в одном слоге могут вызывать сдвиги в соседних единицах речи, что наблюдается в процессах редукции, ассимиляции и элизии, где перераспределение энергии затрагивает несколько последовательных слогов.

Полученные нами экспериментальные данные при акустическом анализе французской речи белорусских русскоязычных студентов свидетельствуют о том, что квантовые признаки демонстрируют наиболее стойкие проявления в консонантных структурах, подверженных межъязыковой интерференции [4]. Консонантные элементы, в силу своей артикуляционной сложности, выступают чувствительными индикаторами отклонений от нормы и подтверждают эффективность квантовой модели для описания и объяснения природы иноязычного произношения.

Понятие метамоделей лингвистического мышления позволяет рассматривать слог как функционально интегральную единицу, соединяющую разные уровни языковой деятельности:

а) **фонетический уровень** – акустическая и артикуляционная структура слога;

б) **когнитивный уровень** – процессы планирования, контроля и актуализации слогового состава смысловых единиц речи;

в) **энергетический уровень** – распределение речевой энергии между элементами слога аналогично фононной динамике и, согласно смысловому членению речи, – в ее слоговых последовательностях.

Метамодель обеспечивает **методологическую рамку** для интеграции в систему языкового образования квантовой концепции слога как центральной единицы формирования перцептивно-артикуляционной базы языка. Она позволяет выявлять закономерности и прогнозировать изменения в артикуляции, интерференции и редукции, обеспечивая более точную и индивидуализированную методику обучения.

Квантовая модель слога обладает педагогическим потенциалом, поскольку открывает новые перспективы для преподавания иноязычной фонетики в аспекте подготовки визитной карточки будущего специалиста.

1. Точечная диагностика интерференции: ошибки рассматриваются не как отклонение от абстрактной нормы, а как результат несовпадения энергетических состояний артикуляторной системы и целевого языка. Это позволяет строить индивидуальные траектории коррекции, акцентируя внимание на зонах квантовых «скачков» и ритмических синхронизаций.

2. Управление артикуляционной энергией: ударные слоги обрабатываются как фокусные «энергетические зоны», требующие специфической настройки мышечного усилия и ритмико-интонационной координации. Аналогии с энергетическими уровнями квантовой физики помогают визуализировать речевые усилия.

3. Прогнозирование зон редукции: на основе вероятностной модели слога можно предсказывать позиции возможной артикуляционной редукции и создавать упражнения для моделирования сложных фонемных сочетаний.

4. Новая терминология преподавания: категории «состояние реализовано», «состояние нарушено», «состояние декогерентно» заменяют бинарное «правильно/неправильно», снижая психологическое напряжение и повышая когнитивную гибкость.

При таком осмыслении модель слога как речевого кванта становится инструментом анализа межъязыковой интерференции и управления процессом формирования произносительных навыков, сочетая теоретическую новизну и практическую ценность.

В качестве выводов из изложенного предлагаются следующие.

1. Модель лингвистического мышления, лежащая в основе квантовой архитектуры речи, позволяет преподавателю и студенту видеть структурные, функциональные и энергетические аспекты слога как единую систему, что обеспечивает методологическую целостность образовательного процесса.

2. Новая методологическая концепция позволяет:

- интерпретировать **механизмы языкового усвоения** через призму распределения дыхательной энергии и внутренней квантовой спаянности слога;
- прогнозировать и объяснять **особенности речевых ошибок**, учитывая языковую вариативность распределения энергии;
- создавать **методологические инструменты для развития фонетической компетенции**, управляя дыхательно-артикуляционной энергией слога;
- формировать **новое лингводидактическое мышление**, основанное на интеграции когнитивного, артикуляционного и энергетического уровней звучащей речи.

3. Интеграция метамоделли лингвистического мышления в концепцию квантовой архитектуры речи открывает перспективы дальнейших **междисциплинарных исследований** на стыке фонетики, психолингвистики, нейролингвистики и квантовых аналогий, формируя инновационную мето-

дологическую парадигму языкового образования, где процесс обучения охватывает не только внешнюю звуковую реализацию речи, но и глубинные механизмы ее энергетико-когнитивной организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Евчик, Н. С.* Перцептивная база языка при норме и патологии слуха : монография. Минск : МГЛУ, 2000. 304 с.
2. *Ашкрофт, Н., Мермин Д.* Физика твердого тела : монография. М. : Наука, 1967. 491 с.
3. *Гейзенберг, В.* Физика и философия. Часть и целое. Пер. с нем. : монография. М. : Наука, 1989. 400 с.
4. *Евчик, Н. С.* Акцентно-ритмическая подсистема французского языка в условиях двуязычия // Проблемы функционально-коммуникативного изучения языка. Минск: МГПИИЯ, 1986. Деп. в ИНИОН АН СССР от 14.04.86. № 24836. Нов. сов. лит. по обществ. наукам. Сер. Языкознание: БУ. ИНИОН АН СССР, 1986. № 9. С. 43–54.

УДК 372.881.1

*Маленкова Людмила Александровна, преподаватель
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет
Москва, Российская Федерация
электронная почта: MalenkovaLA@mgpu.ru*

*Liudmila Malenkova, Lecturer
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russian Federation
e-mail: MalenkovaLA@mgpu.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЧЕТАНИЯ ХАНГЫЛЯ И ХАНЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья исследует интеграцию хангыля и ханчи как способ преодоления семантического барьера при изучении корейского языка. Доказывается, что сочетание двух систем формирует метаязыковое мышление и предотвращает фрагментарное усвоение лексики.

Ключевые слова: корейский язык; хангыль; ханча; семантический барьер; метаязыковое мышление.

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INTEGRATING HANGUL AND HANJA IN TEACHING KOREAN

The article explores the integration of Hangul and Hanja as a method for overcoming the semantic barrier in learning the Korean language. It is proven that the combination of the two systems develops metalinguistic awareness and prevents fragmented vocabulary acquisition.

Key words: the Korean language; hangul; hanja; semantic barrier; metalinguistic awareness.

Современное преподавание корейского языка за пределами Кореи сталкивается с необходимостью поиска методик, способных обеспечить не только формальное усвоение лексических единиц и грамматических явлений, но и развитие осмысленного, системного владения языком.

В данном контексте ханмун (한문, 漢文) – иероглифическая основа корейской лексики – рассматривается как перспективный дидактический ресурс. Важно разграничить понятия *ханча* (한자) и *ханмун* (한문): под «ханчой» понимаются отдельные иероглифы как морфемные и смысловые единицы современного корейского языка, тогда как «ханмун» относится к классическому письменному китайскому языку, исторически использовавшемуся в Корее в качестве языка образованной элиты. Поскольку данное исследование фокусируется на функциональном аспекте иероглифики в современном языковом образовании, в дальнейшем изложении используется термин *ханча*.

Ли Иксон отмечал, что «древние корейцы еще в период Трех государств (Когурё, Пэкче и Силла; с I века до н. э. по VII век н. э), используя звуковой аспект ('ым') и смысловую наполненность ('хун') китайских иероглифов, изобрели способ передачи корейских слов иероглифами» [1, с. 17]. Поэтому хангыль является не просто корейским алфавитом, а научно спроектированной фонографической системой, которая способна в точности передавать звуковую структуру языка. Вследствие этого его главной особенностью принято считать логичность, фонотактическую прозрачность и легкость в усвоении.

В своем исследовании Ким Ы. и Пхе С. определили, что современные обучающиеся часто воспринимают ханчу как «дальний и сложный элемент, не связанный с живым языком», что ведет к фрагментарному усвоению корейской лексики [2, с. 134]. Однако их сочетание открывает путь к формированию металингвистической осведомленности и развитию системного языкового мышления у обучающихся. Эмпирические данные, полученные Р. Копековой, подтверждают, что металингвистическая осведомленность – ключевой компонент мультязычности, существенно облегчающий изучение новых языков [3, с. 154]. Таким образом, педагогическая значимость сочетания хангыля и ханчи заключается не только в лингвистической полноте модели, но и в ее когнитивном потенциале – способности формировать глубокие ассоциативные и смысловые связи между формой и содержанием языка.

Актуальность темы обусловлена ключевой ролью иероглифики, составляющей основу до 80 % словарного состава корейского языка и формирующей его языковую картину мира. Такая лексика наиболее активно используется в общественно-политической и научной сферах [3, с. 154]. Также ряд медицинской и юридической терминологии корейского языка имеет иероглифическое происхождение. Таким образом, ханча формирует не только исторически сложившийся пласт лексики, но и современную морфемную систему, обеспечивающую семантическую точность и когнитивную

предсказуемость. Например, частое использование сино-корейской лексики в заголовках СМИ и официальных текстах объясняется способностью ханчи выражать абстрактные понятия компактно и без смысловых искажений ввиду наличия омонимов.

Следовательно, исключение ханчи из образовательного процесса обедняет когнитивную базу студента, лишая его понимания смысловых связей и логики словообразования. В отличие от хангыля, ханча представляет собой смысловой код, несущий корневую структуру значений. Подобно тому как греческие и латинские корни составляют смысловой каркас языков европейских стран, ханча выполняет аналогичную роль в корейском языке. Иероглифы функционируют как корни-матрицы, позволяя строить производные слова по семантическому принципу: 學 (학 – ‘изучать’, ‘учиться’) → 학생, 학교; 政 (정 – ‘управление (государством)’) → 정부, 정치. Данный принцип словообразования составляет когнитивное «ядро» корейского языка.

Исследование Ло С., Ян Ю. и Сунь Ц. показало, что усвоение ханчи улучшается, когда фонетические и графические элементы изучаются совместно, создается когнитивная предсказуемость [5, с. 429–430]. Аналогичные результаты были получены и в работе Ким Ы. и Пхе С.: изучение ханчи при взаимодействии с текстовыми материалами усилило когнитивную активность студентов [2, с. 138–139].

Рассматриваемое сочетание отражает фундаментальный принцип языковой организации – взаимодополнение звуковой и смысловой структур. Проведенный В. Н. Лим анализ сино-корейской лексики [6] показывает, что ее структура, основанная на повторяющихся иероглифических морфемах, создает предпосылки для интуитивного понимания значений новых слов без их механического заучивания. Таким образом, интеграция двух систем позволяет студенту не заучивать слова лишь механически, а распознавать их внутреннюю структуру и восстанавливать смысл [6].

Обучение ханче формирует семантические сети, где каждое слово связано с корневой морфемой. Этот процесс и активизирует метаязыковое мышление: студент начинает понимать, как устроен язык, а не просто использовать его, облегчает себе задачу в процессе применения в речи [2, с. 142].

Еще одним важным преимуществом является преодоление интерференции – типичной ошибки при изучении сино-корейских омонимов. Обучение морфемам позволяет студенту различать семантические поля и употреблять слова в точном контексте, предотвращая смешение значений при механическом заучивании.

Механическое запоминание списков слов без понимания их морфемной структуры как раз и порождает явление «семантического барьера». По теории уровней обработки Ф. Крейка и Р. Локхарта, поверхностная обработка (запоминание формы) приводит к быстрому забыванию, тогда как глубокая (смысловая) обеспечивает долговременное усвоение [7]. Поэтому подобное заучивание слов – это поверхностная обработка, которая дает

недолгосрочный результат, тогда как для прочного усвоения нужна глубокая обработка – семантический и структурный анализ, который и обеспечивает ханча.

Как отмечает В. Н. Лим, иероглифическая основа корейского языка сохраняет ценность, поскольку раскрывает внутреннюю форму слова и делает очевидными семантические связи между его элементами [6, с. 106–107]. Работа с ханчой позволяет их увидеть и тем самым разрушить семантический барьер.

Нами изучается метод освоения хангыля и ханчи обучающимися, начиная с базовых иероглифов, дозированно и тематически синхронизированно.

Первый семестр сопровождается теоретический материал о ханмуне и ханче. Это (история, виды иероглифов (人, 日), поиск ключей и использование иероглифического словаря, первые темы, идущие параллельно дисциплине с изучением корейского языка («Цифры», «Дата», «Семья», «Профессии»), постепенный переход к использованию когнитивных матриц с прослеживанием семантических сетей, построением «смыслового моста» и постепенной интеграции хангыля. В последующих семестрах происходит более активная интеграция (работа с когнитивными матрицами, создание более устойчивых семантических связей при выполнении упражнений различного типа на отработку изучаемого материала). Не последнее место занимает и работа с омонимами, словообразованием. В качестве примера предлагается рассмотреть омонимы 의사 (醫師 – ‘врач’) vs 의사 (意思 – ‘мысль’).

Предполагается формирование системного языкового мышления, способности видеть внутреннюю логику языка и строить гипотезы о значении слов. Осваивая ханчу, студент не просто запоминает, а понимает, развивая когнитивную гибкость, языковую догадку и метапознание.

Главное преимущество такого изучения – прочное лексическое усвоение и предотвращение «лексического потолка», который может быть вызван низким уровнем владения ханчой, а далее и непрозрачности связи между словами. Необходимо учитывать, что обучающиеся могут испытывать высокую когнитивную нагрузку на начальном этапе изучения иероглифических основ, которая компенсируется дозированной и мотивацией: понимание внутренней логики языка может вызывать у студентов познавательное удовольствие и уверенность.

Хангыль и ханча позволяют превратить процесс изучения корейского языка в исследование его смысловой структуры. Алфавит предоставляет изучающему инструмент речи, а ханча – ключ к смыслу. Их сочетание не просто усиливает когнитивное усвоение, но и раскрывает педагогический потенциал языка как системы мышления. Мы считаем, что в условиях глобализации и роста интереса к Корее и ряду элементов корейской культуры именно такая интегративная модель способна воспитать изучающего как понимающего, а не исключительно механически повторяющего.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ли, Иксоп*. Корейский язык. История и современное состояние / Ли Иксоп, Ли Санок, Чхэ Ван; пер. с кор. В Аткина. М. : Первое марта, 2005. 483 с.
2. *Ким, Ыйджон, Пхе Сиен* [김의정, 표시연]. Изучение ханчи в контексте преподавания корейского языка как иностранного // Современные проблемы корейской филологии. 2024. № 8. С. 132–145.
3. *Kopreskova, R.* Exploring metalinguistic awareness in L3 phonological acquisition: the case of young instructed learners of Spanish in Germany // *Language Awareness*. 2018. Vol. 27. № 1–2. P. 153–166.
4. *Сухинин, В. Е.* Иероглифическая письменность в современной Корее // Филологические науки в МГИМО. 2020. Т. 22. № 2. С. 116–124.
5. *Лuo, X., Yang Y., Sun J.* A Study on the Korean and Chinese Pronunciation of Chinese Characters and Learning Korean as a Second Language // *The 32nd Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation : conference proceedings*. Hong Kong : The Hong Kong Polytechnic University, 2018. P. 428–436.
6. *Лим, В. Н.* Влияние китайского иероглифического письма на формирование лексики корейского языка // Литература и журналистика стран азиатско-тихоокеанского региона в межкультурной коммуникации XX–XXI вв. : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Хабаровск, 18–19 нояб. 2020 г.) / Хабаровск : Тихоокеан. гос. ун-т, 2021. С. 104–109.
7. *Craik, F. I. M., Lockhart R. S.* Levels of processing: A framework for memory research // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1972. Vol. 11. № 6. P. 671–684.

УДК 372.881.111.1

Рудаковская Виктория Александровна, преподаватель-стажер
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: rudakovskayavictoria@gmail.com

Viktoria Rudakovskaya, Trainee Teacher
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: rudakovskayavictoria@gmail.com

ВОСПРИЯТИЕ ГИПЕРТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена исследованию особенностей восприятия гипертекстов обучающимися в условиях цифровой среды. Представлены результаты анкетирования, позволившие выявить трудности, возникающие при взаимодействии студентов с гипертекстами на иностранном языке.

Ключевые слова: гипертекст; иностранный язык; трудности понимания; гиперссылки; интерактивность; цифровая среда.

THE PERCEPTION OF HYPERTEXT IN A FOREIGN LANGUAGE: A METHODOLOGICAL PERSPECTIVE

The article examines the features of learners' perception of hypertexts in a digital environment. The study presents the results of a survey conducted to identify the difficulties experienced by students when interacting with hypertexts in a foreign language.

Key words: hypertext; foreign language; perception challenges; hyperlinks; interactivity; digital environment.

Современные процессы цифровизации образования актуализируют проблему методической организации нелинейных текстов в целях обучения чтению на иностранном языке. В этой связи представляется целесообразным обратиться к анализу интерактивного гипертекста как основного формата организации информации в цифровой среде и рассмотреть его ключевые характеристики.

Интерактивный гипертекст представляет собой особую форму организации текста, основанную на нелинейности, интерактивности, виртуальности, доступности и мультимедийности [1, с. 41–46].

Нелинейность позволяет размещать фрагменты информации вне хронологической последовательности и связывать их посредством гиперссылок, что дает студенту возможность самостоятельно определять траекторию чтения и организовывать взаимодействие с текстом в соответствии с индивидуальными когнитивными стратегиями.

Интерактивность предполагает активное участие читателя в восприятии и переработке информации, включая выбор маршрутов перехода между смысловыми узлами гипертекста, переключение между взаимосвязанными модулями информации и интеграцию мультимедийных компонентов в единую смысловую структуру текста. Виртуальность и доступность обеспечивают возможность использования текста в условиях пространственной разобщенности. Мультимедийность отражает применение различных технических средств представления информации, тогда как поликодовость характеризует взаимодействие вербальных и невербальных знаковых систем, обеспечивающее смысловую целостность гипертекста [1, с. 41–46].

Сегодня в научном сообществе внимание уделяется отдельным аспектам взаимодействия читателя с нелинейными гипертекстами в цифровой среде, однако результаты проведенных исследований характеризуются определенной противоречивостью. Отмечается, что чтение гипертекстов сопровождается повышенной когнитивной нагрузкой читателя. Это объясняется фрагментарным характером гипертекста, обусловленным его нелинейной структурой и распределением смысловых элементов, что усложняет построение целостной модели содержания и требует от читателя высокой степени регуляции познавательной деятельности, направленной на осмысление связей между элементами текста. При этом он вынужден одновременно обрабатывать значительный объем информации, имея ограниченные ресурсы рабочей памяти, и постоянно принимать решения о последовательности

чтения и выборе навигационных путей [2, с. 224–231]. Эти наблюдения подтверждаются эмпирическими данными, которые указывают на то, что рациональное ограничение числа гиперссылок обеспечивает баланс между информационной насыщенностью и когнитивной нагрузкой читателя [3, р. 331–358].

В ходе ряда исследований [4, р. 129–140; 5, р. 1986–2005] демонстрируется, что степень понимания гипертекста определяется не только структурными характеристиками текста, которые влияют на когнитивную нагрузку, но и индивидуальными когнитивными особенностями читателя. Эффективность работы с гипертекстом во многом зависит от сформированности у него умений устанавливать внутренние связи между элементами текста. Важным фактором является также наличие опыта взаимодействия с гипертекстовыми форматами: читатели, обладающие навыками работы с подобными материалами, легче ориентируются в их нелинейной структуре и демонстрируют более высокие результаты понимания [5, р. 1986–2005].

Другие исследователи выдвинули гипотезу о том, что восприятие гипертекста обусловлено степенью владения читателем знаниями, необходимыми для понимания содержания текста, поскольку в процессе чтения ему необходимо постоянно соотносить новую информацию с уже имеющимися знаниями, активируя механизмы антиципации и смысловой интеграции [6, р. 109–136; 7, р. 327–345]. В ходе экспериментальной проверки данной гипотезы была установлена прямая взаимосвязь между восприятием гипертекста и уровнем фоновых знаний читателя, что оказывает существенное влияние на формирование ситуационной модели текста [8, р. 1–30]. У менее подготовленных читателей внимание сосредоточено преимущественно на локальных связях, обеспечивающих когерентность на уровне предложений и абзацев, тогда как восприятие глобальной структуры текста, отражающей организацию содержания и смысловые взаимосвязи между его разделами, оказывается затрудненным.

С целью уточнения влияния гипертекстовой организации иноязычного текста на процесс понимания его содержания в 2025/2026 учебном году нами было проведено анкетирование 68 студентов Белорусского государственного университета иностранных языков. В анкетировании приняли участие студенты второго курса факультета межкультурных коммуникаций, изучающие английский язык как первый иностранный. Оно позволило определить частоту чтения студентами текстов на английском языке, выявить их жанровые и тематические предпочтения, установить отношение к гипертекстовой структуре текста, определить наиболее типичные трудности, возникающие при восприятии и понимании иноязычных гипертекстов, а также зафиксировать способы взаимодействия студентов с гипертекстами в процессе чтения. Результаты проведенного анкетирования дали возможность выявить необходимость целенаправленного развития специфических умений изучающего чтения интерактивных гипертекстов.

Полученные нами в ходе анкетирования данные свидетельствуют о том, что регулярное обращение к текстам на английском языке характерно для почти половины опрошенных студентов (47 %). Респонденты отметили, что читают иноязычные тексты достаточно часто, преимущественно в рамках выполнения учебных заданий, подготовки к практическим занятиям и при самостоятельном изучении иностранного языка. Сопоставимая доля респондентов (около 47 %) указала, что обращается к чтению на английском языке, как правило, когда это предписано учебной программой или связано с подготовкой проектов, докладов и презентаций в рамках учебной деятельности. Наконец, около 6 % участников анкетирования признали, что практически не читают тексты на английском языке вне учебного процесса, аргументируя это недостатком времени и сложностью восприятия аутентичных материалов.

Анализ предпочтений в отношении формата чтения выявил устойчивую тенденцию к сочетанию традиционного и цифрового форматов. Почти треть опрошенных (29 %) отдадут предпочтение текстам на печатной основе; 34 % респондентов активно используют электронные книги в разных текстовых форматах. Наибольшее количество опрошенных (37 %) читают тексты непосредственно в сети Интернет, в которые интегрированы гиперссылки и сопутствующие мультимедийные компоненты.

Отвечая на вопросы анкеты, большинство студентов отметили, что используют гиперссылки эпизодически: 44 % переходят по ним лишь иногда, 35 % опрошенных делают это крайне редко, и только 9 % переходят по ссылкам регулярно. Около 12 % респондентов признали, что никогда не переходят по ссылкам, предпочитая сосредоточиться на основном тексте.

Для более глубокого понимания характера взаимодействия студентов с гипертекстом в анкету был включен открытый вопрос, направленный на выявление причин перехода или отказа от перехода по гиперссылкам. Качественный анализ полученных ответов показал, что часть респондентов (39 %) рассматривает переход по гиперссылкам как средство получения дополнительной информации, уточнения значения отдельных понятий или перевода незнакомых слов. Они отмечали, что использование гиперссылок способствует более глубокому пониманию содержания текста, расширению знаний в соответствующей предметной области и установлению межтекстовых связей. В отдельных комментариях подчеркивалось, что переход по ссылкам оказывается особенно полезным в тех случаях, когда в тексте упоминаются новые для них культурные реалии, имена собственные, события или специализированная терминология. В то же время значительная часть опрошенных (61 %) обозначили ряд причин, по которым они избегают перехода по гиперссылкам: наличие избыточного количества гиперссылок, отвлекающего внимание от основного содержания, нарушение логической последовательности восприятия текста, а также низкая релевантность внешних источников, на которые ведут гиперссылки.

Кроме того, в ответах упоминались структурные и технические особенности гипертекстов, усложняющие процесс чтения, в частности, необходимость открывать несколько вкладок или работать с внешними ресурсами, что делает взаимодействие с текстом менее удобным и последовательным. Некоторые отмечали, что переход по гиперссылке требует возвращения к исходному фрагменту, что затрудняет удержание в памяти ключевой информации. Вследствие этого возникает необходимость развития у студентов специфических умений стратегического планирования траектории чтения, а также метакогнитивных умений, позволяющих контролировать собственные действия в процессе чтения гипертекста и предотвращать когнитивную перегрузку.

Относительно содержания гиперссылок и дополнительных элементов, интегрированных в гипертекст, респонденты придавали наибольшую значимость ссылкам с пояснениями к ключевым словам и выражениям (71 %), встроенным словарям (31 %) и глоссариям (29 %). Визуальные компоненты, включая иллюстрации, схемы и инфографику, оказались значимыми для 27 % опрошенных; ссылки на дополнительные материалы выбрали 21 %, а мультимедийные элементы (например, видео- и аудиоматериалы) отметили 15 % участников анкетирования. Следовательно, наличие гиперссылок, содержащих данные элементы, требует от читателя осуществления одновременной обработки поликодовой информации, что существенно повышает когнитивную нагрузку и актуализирует необходимость целенаправленного развития умений интеграции информации из различных семиотических систем и последующего критического анализа их релевантности.

Отметим, что около 43 % респондентов проявили интерес к цифровому учебному взаимодействию при работе с гипертекстами, считая совместную деятельность в цифровой среде более эффективной по сравнению с индивидуальным изучением содержания текста. В данном контексте интеграция цифрового учебного взаимодействия в процесс чтения интерактивных гипертекстов требует от студентов умений аннотирования с использованием цифровых инструментов, а также трансформации полимодальных элементов текста для последующего авторского переосмысления его содержания.

В целом результаты анкетирования подтверждают, что студенты активно используют гипертекстовый формат представления информации в процессе изучения английского языка, воспринимая его как инструмент, способствующий развитию умений чтения на иностранном языке. Следовательно, целенаправленное развитие у студентов специфических умений чтения является необходимым условием для раскрытия методического потенциала интерактивного гипертекста в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рудаковская, В. А. Гипертекст как средство развития у обучающихся умений изучающего чтения на английском языке // Человек – язык – компьютер.

- Формальное в неформальном : сб. науч. ст. по результатам II Науч.-практ. (заочной) конф. с междунар. участием, Москва, 07 нояб. 2024 г. / Моск. гос. лингвист. ун-т, 2025. С. 41–46.
2. *Горнякова, Т. А.* Лингвистические особенности гипертекста как фактор его восприятия / Т. А. Горнякова // Наука и школа. 2021. № 5. С. 224–231.
 3. *Zhu E.* Hypermedia interface design: the effects of number of links and granularity of nodes / E. Zhu // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 1999. V. 8. N 3. P. 331–358.
 4. *Hofman, R. van Oostendorp.* H. Cognitive Effects of a Structural Overview in a Hypertext / R. Hofman // British Journal of Educational Technology. 1999. V. 30 № 2 P. 129–140.
 5. *Peras, I.* Digital versus Paper Reading: A Systematic Literature Review on Contemporary Gaps According to Gender, Socioeconomic Status, and Rurality / I. Peras, E. Klemenčič Mirazchiyski, B. Japelj Pavešić, Ž. Mekiš Recek // Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ. 2023. V 13. P. 1986–2005.
 6. *Foltz P.W.* Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text / P.W. Foltz, J. Rouet, A. Dillon, R.J. Spiro // Hypertext and Cognition. 1996. № 1. P. 109–136.
 7. *Potelle, H.* Effects of content representation and readers' prior knowledge on the comprehension of hypertext / H. Potelle, J. Rouet // International Journal of Human-Computer Studies. 2003. V. 58. P. 327–345.
 8. *Al-Seghayer, K.* Comparative efficacy of digital and nondigital texts on reading comprehension and EFL learners' perceptions of their merits / K. Al-Seghayer // Language, Learning and Technology. 2024. V. 28. P. 1–30.

УДК: 378. 147: 811

Филимонцева Дарья Анатольевна, аспирант

УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: dasha40511@gmail.com

Darya Filimontseva, Postgraduate Student

Belarusian State University of Foreign Languages

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: dasha40511@gmail.com

ХАРАКТЕРИСТИКА УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ, ПОДЛЕЖАЩИХ РАЗВИТИЮ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В статье представлена характеристика умений межкультурного общения, которые целесообразно развивать у студентов на материале фразеологических единиц. Была предпринята попытка отразить взаимосвязь функций фразеологических единиц с функциями общения, что послужило критерием для выделения перечня умений.

Ключевые слова: межкультурное общение; речевое умение; фразеологическая единица; функции фразеологических единиц; функции общения.

THE CHARACTERISTICS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS OF STUDENT-LINGUISTS DEVELOPED ON THE BASIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS

The article examines the characteristics of intercultural communication skills that can be developed through phraseological units as the basis. By correlating the functions of phraseological units and the functions of communication, the criterion for identifying the skills was established.

Key words: intercultural communication; speech skill; phraseological unit; functions of phraseological units; functions of communication.

В системе высшего образования в настоящее время доминирует компетентностный подход, который подразумевает формирование у обучающихся конкретных компетенций, способствующих успешному решению задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Так, например, результатом освоения студентами Белорусского государственного университета иностранных языков учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи» является формирование базовой профессиональной компетенции (номер 12), согласно которой выпускник должен уметь «осуществлять иноязычную письменную и устную коммуникацию в соответствии с нормой и узусом языковой системы иностранного языка» [1, с. 124, 126]. Данная компетенция предполагает способность и готовность к использованию в процессе устного и письменного общения навыков и умений, которые предусматривают оперирование в том числе такими лексическими единицами, как фразеологизмы (или фразеологические единицы – ФЕ).

Обращение к проблеме развития умений межкультурного общения на материале ФЕ обусловлено ключевыми функциями, которые они выполняют в процессе общения. В частности, ФЕ позволяют собеседникам в процессе межкультурного взаимодействия выражать свои мысли адекватно и точно, но при этом лаконично, а также дают возможность вербально транслировать культурно-исторический опыт той или иной лингвокультуры, тем самым выступая одним из средств формирования ценностно-смысловых ориентиров личности.

В рамках исследования под «умением» мы понимаем «усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания» [2, с. 320]. Умение межкультурного общения рассматривается как «способность решать познавательные и коммуникативные задачи в рецептивной и продуктивной речевой деятельности в условном и реальном межкультурном общении» [3, с. 8].

В контексте нашего исследования при выделении ряда умений межкультурного общения целесообразно опираться на функции фразеологических единиц. Мы провели системный анализ функций фразеологических единиц, представленных в работах А. В. Кунина [4, с. 96–100], О. А. Лещинской [5, с. 78–92], Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [6, с. 178–179, 191–194]

и др., которые были соотнесены с функциями коммуникации, выделенными в трудах Т. Г. Грушевицкой [7, с. 118–121]. Опора осуществлялась на следующие функции ФЕ: кумулятивную, коммуникативную, прагматическую, коннотативную и номинативную. При этом мы попытались отразить взаимосвязь между функциями коммуникации и функциями ФЕ (таблица).

**Взаимосвязь функций ФЕ с функциями общения
и их отражение в умениях межкультурного общения**

Функция коммуникации	Функция ФЕ	Умения межкультурного общения
информационная	кумулятивная	- умение точно и лаконично выражать скрытые и глубинные смыслы различных культурообусловленных явлений посредством использования ФЕ; - умение репрезентировать с помощью ФЕ ценности, нормы и традиции родной культуры
социальная	коммуникативная	- умение устанавливать и поддерживать контакт с собеседником посредством адекватного использования ФЕ; - умение уместно завершить общение, используя ФЕ
прагматическая	прагматическая	- умение демонстрировать посредством использования ФЕ этически одобряемые модели вербального и невербального поведения в различных ситуациях общения и транслировать социальные нормы и ценности; - умение транслировать индивидуальную систему ценностно-смысловых ориентиров в процессе межкультурной коммуникации
экспрессивная	коннотативная	- умение использовать ФЕ как средства эмоционального воздействия на собеседника, его поведение и убеждения
интерпретативная	номинативная	- умение адекватно интерпретировать состояние собеседника и проявлять сопереживание, сочувствие и поддержку посредством использования ФЕ

Нельзя утверждать, что функции ФЕ и функции общения однозначно отражаются в рамках одного умения. Данные функции находят свое выражение и в других умениях, но зачастую в меньшей степени, что объясняется сложной взаимосвязью всех выделенных компонентов.

Остановимся более подробно на характеристике представленных умений. Вначале рассмотрим умения, направленные на адекватное установление контакта и обеспечение взаимодействия в ходе общения.

Известно, что ФЕ входят в состав речевого этикета и могут служить средствами «установления, поддержания и размыкания контакта общаю-

щихся в соответствии с их статусом, психологическими и социальными ролями, ролевыми и личными отношениями в официальной и в неофициальной обстановке общения» [8, с. 1]. ФЕ как лаконичные, но при этом емкие, единицы широко распространены в разных языках как средство выражения приветствия и прощания. Отдельные фразеологизмы отражают универсальные ценности и смыслы, что способствует установлению и поддержанию контакта между представителями разных культур. Приведем некоторые примеры на материале русского и английского языков:

– *Добро пожаловать, гости дорогие, милости просим* (А. С. Пушкин, «Борис Годунов»). *Добро пожаловать, милости просим* – отражение важности гостеприимства.

– *It's a small world, isn't it?* – проявление удивления при приветствии, когда в неожиданном месте или при неожиданных обстоятельствах встречаются знакомые люди.

– *It was a pleasure meeting you – I hope our paths cross again* – выражение надежды на продолжение взаимодействия.

В то же время формальная схожесть некоторых ФЕ не является доказательством их идентичности, так как они могут различаться по степени вежливости, эмоциональной окраске, социальной уместности и т.д., что требует от участников межкультурного общения владения умением *корректно устанавливать контакт с собеседником, а также уместно завершить разговор посредством адекватного использования фразеологических единиц*. Так, например, англоязычная ФЕ *you're welcome*, используемая как вежливая реплика при ответе на благодарность, может употребляться в форме словосочетания *welcome aboard!*, применяемого как вежливое приветствие и приглашение присоединиться к команде. Очевидно, что данные выражения не могут быть взаимозаменяемыми из-за различий в контекстуальных условиях их употребления.

Будучи образными лексическими единицами, ФЕ зачастую обладают ярко выраженной коннотацией, способствующей усилению эмоциональной составляющей высказывания в целом и, таким образом, увеличению его убеждающей силы. Воздействие на реципиента с помощью ФЕ может способствовать предотвращению потенциальных коммуникативных барьеров, конфликтов, искажению предоставляемой информации и т.д., что отражается в целесообразности развития у студентов *умения использовать ФЕ как средства эмоционального воздействия на собеседника, его поведение и убеждения*.

Необходимо подчеркнуть, что коннотативная функция ФЕ находит свое воплощение и в иных умениях межкультурного общения. В частности, она играет свою роль в ситуациях, требующих проявления поддержки, утешения, сочувствия и т.п. по отношению к собеседнику, при этом «не перегружая» его когнитивно за счет значительного количества слов. Например, *Your heart goes out to someone* – один из фразеологизмов, позволяющих проявить

чувство эмпатии. Таким образом, мы считаем необходимым развивать у студентов-лингвистов *умение правильно интерпретировать состояние собеседника и проявлять сопереживание, сочувствие и поддержку посредством использования ФЕ*. Это содействует также укреплению межличностной связи, установлению доверия и достижению взаимопонимания между собеседниками.

ФЕ могут выступать в качестве одного из способов демонстрации и интерпретации как общечеловеческих, так и национально-специфических ценностей. Характерно, что значимость ФЕ в контексте данной функции отмечают многие исследователи (В. Н. Телия, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др.). Фразеологизмы, характеризующиеся «сжатой» формой, но «емким» значением, могут, с одной стороны, отражать непосредственно саму ценность в той или иной культуре (например, значимость труда в достижении поставленных целей – *без труда не вытянешь (и) рыбку из пруда*), с другой стороны, служить для описания явления и передавать нюансы значения, которые порой сложно выразить с помощью нейтральной лексики (например, *проректор – это правая рука ректора*). *Умение точно и лаконично выразить скрытые и глубинные смыслы различных культурообусловленных явлений посредством использования ФЕ* выступает в данном случае одним из ключевых для достижения взаимопонимания в процессе общения с представителями иных лингвокультур.

Современный международный контекст обуславливает потребность в точном и эффективном представлении родной культуры в процессе межкультурного общения с целью демонстрации культурной идентичности, а также предотвращения потенциальных искажений в отношении фактов и явлений национальной культуры. В процессе межкультурного взаимодействия применение иноязычных ФЕ не является «прямым» способом точной передачи глубинных смыслов и ценностей, присущих родной лингвокультуре, однако их потенциал может быть использован с целью демонстрации уникальных явлений национальной культуры посредством сопоставления, контраста, аналогии и т.п. Удовлетворение данной потребности невозможно без развития у студентов *умения репрезентировать и интерпретировать ценности, нормы и традиции родной культуры посредством использования фразеологических единиц*, аккумулирующих исторический опыт и менталитет этноса. Например, англоязычный фразеологизм *in the bosom of something* демонстрирует важность взаимоотношений между людьми определенной группы, особенно когда они являются членами одной семьи.

Развитие данного умения находится в неразрывной связи с развитием у студентов *умения демонстрировать этически одобряемые модели вербального и невербального поведения в различных ситуациях общения и транслировать социальные нормы и ценности посредством использования ФЕ*. Это умение лежит в основе выстраивания стратегий поведения как с представителями иных культур, так и в условиях общения с соотечественниками. Например, ФЕ *Делу время – потехе час, Пери прауи, а тады і*

namançuy и *business before pleasure* иллюстрируют значимость расстановки приоритетов в выполнении какого-либо дела и демонстрируют образец соблюдения баланса между работой и отдыхом.

Роль коннотативной функции ФЕ отмечалась в нашем исследовании не единожды. Коннотация, во взаимосвязи ее составляющих, позволяет говорящему эксплицировать как культурно обусловленную оценку (отражая, таким образом, ценностную систему родной культуры), так и личностную оценку, которая в том числе детерминирована культурной позицией личности. В этой связи целесообразно говорить об использовании ФЕ как средства развития у обучающихся умения *транслировать индивидуальную систему ценностно-смысловых ориентиров в процессе межкультурной коммуникации*. Фразеологические единицы, отражающие исторический и культурный опыт этноса, а также коллективные представления о значимых явлениях, служат инструментом для самопрезентации и формирования желаемого образа в процессе коммуникативного взаимодействия. Эффективность реализации данного умения зависит от осознанного выбора фразеологических единиц, точно отражающих индивидуальную ценностную систему и адекватно воспринимаемых целевой аудиторией. Так, например, использование в речи ФЕ *все в твоих руках, чалавек сам каваль свайго лёсу* и *God helps those who help themselves* свидетельствует о вере в способности человека нести ответственность за свою жизнь и судьбу.

Учитывая вышеизложенное, следует правомерно отметить высокую лингводидактическую ценность фразеологических единиц в процессе формирования поликультурной личности, что и позволяет выделить ряд важных для осуществления межкультурного общения умений. Развитие умений межкультурного общения на материале фразеологических единиц позволяет выполнить ряд задач, предполагающих не только личностное развитие студентов-лингвистов, но и распространение и продвижение родной культуры и ее системы ценностей в международном контексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении образовательных стандартов общего высшего образования // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22340495p>. – Дата доступа: 24.10.2025.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Пинюта, И. В. Развитие умений межкультурного общения у будущих учителей иностранного языка: (английский язык) : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.02 / И. В. Пинюта ; Минск. гос. лингвист. ун-т. – Минск, 2016. – 24 с.
4. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: [Учеб. для интов и фак. иностр. яз.]. / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1986. – 336 с.
5. Ляшчынская, В. А. Ідыяматыка беларускай мовы ў лінгвакультуралагічным асвятленні : вучэбны дапам. / В. А. Ляшчынская. – Мінск : РІВШ, 2019. – 250 с.

6. *Верецагин, Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Три лингвострановедческих концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под ред. и с послесловием академика Ю. С. Степанова. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
7. *Грушевицкая, Т. Г., Попков, В. Д., Садохин, А. П.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
8. *Формановская, Н. И.* Русский речевой этикет / Н. И. Формановская. – Изд. 5-е – Москва : URRS : Ленанд, 2015. – 156, [1], с.

УДК: 378. 147: 811

Цзян Нань, аспирант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Москва, Российская Федерация

электронная почта: jiangnan9167@163.com

Jiang Nan, Postgraduate Student

Moscow City University

Moscow, Russian Federation

e-mail: jiangnan9167@163.com

О ПРИРОДЕ ЯЗЫКОВЫХ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В последние годы китайский язык стал одним из самых популярных в России, однако исследования ошибок, допускаемых носителями русского языка при его изучении, сравнительно ограничены. В этой статье впервые разъясняется определение предвзятости, проанализированы типы ошибок при изучении китайского языка, а также представлено общее направление недавних исследований ошибок при изучении китайского языка, проводимых китайскими учеными.

Ключевые слова: анализ ошибок; корпус; изучение китайского языка; типы ошибок; направление исследования

ON THE NATURE OF LANGUAGE ERRORS IN LEARNING CHINESE

In recent years, Chinese has become one of the most popular languages in Russia, but research on errors made by native Russian speakers in the process of learning Chinese is relatively limited. This article first clarifies the definition of bias, analyze the types of errors in Chinese learning, and introduce the general direction of recent research on errors in Chinese learning by Chinese scholars.

Key words: error analysis; corpus; Chinese language learning; error types; research direction

1. Природа ошибки в обучении иностранному языку

Концепция анализа ошибок возникла в 1960-х годах, но преподаватели иностранных языков использовали ее в целях обучения второму языку за-

долго до этого [1, с. 37]. Corder опубликовал серию статей об анализе ошибок в 1960-х годах, ставшем далее признанной частью лингвистических исследований. Мы считаем, что «ошибки» относятся к систематическим и регулярным отклонениям от языковой формы, возникающим, когда изучающие второй или иностранный язык используют целевой язык из-за недостаточного или неполного владения им. Это понятие ограничивает ошибки теми, которые допускают учащиеся, сознательно и активно изучающие язык в не целевой языковой среде. Систематический характер ошибок означает, что они не случайны, а, скорее, повторяются одним и тем же изучающим язык в одних и тех же условиях. Отклонение от нормы целевого языка означает, что неверность предложения определяется на основе стандартов целевого языка.

2. Типы ошибок при изучении китайского языка

В зависимости от сложности ошибок их можно разделить на неявные и явные. Например, упомянутые выше предложения, очевидно, содержат ошибки, и они называются явными ошибками. Однако некоторые предложения могут казаться правильными сами по себе, но контекст или контекст общения ясно указывает на то, что говорящий имел в виду нечто иное. Такие ошибки называются неявными ошибками. В то же время ошибки можно разделить на ошибки, влияющие на коммуникацию, и ошибки, которые на нее не влияют. Их также можно назвать понятными и непонятными ошибками [2, с. 145].

В последние годы, с ростом популярности коммуникативного подхода, появился новый метод классификации ошибок. Предложение может быть грамматически правильным и корректным в контексте, но оно может быть неуместным в общении. Теперь мы считаем их ошибками или тем, что можно назвать социокультурными ошибками [3, с. 61].

Выше указанные типы ошибок применимы не только к классификации ошибок китайского языка, но и к другим языкам. Ниже мы проанализируем типы ошибок, характерные только для китайского языка.

В зависимости от лингвистических элементов ошибки можно разделить на фонетические, лексические, грамматические и письменные.

Фонетические ошибки включают ошибки в тоне – это самая большая проблема при изучении фонетики китайского языка; замена фонем, свойственных китайскому языку, похожими звуками родного языка; просодические ошибки – плохое понимание правил тональной коартикуляции на уровне слова или предложения, что приводит к неестественной интонации.

Лексические ошибки подразумевают неправильное употребление слов, выдуманные слова, неподходящее словосочетание.

Грамматические ошибки можно разделить на ошибки в порядке слов, неправильное использование и пропуск служебных слов, а также смешанные и неправильно используемые модели предложений. Ошибки в написании китайских иероглифов – ошибки в структуре; смешивание похожих иероглифов; ошибки в написании штрихов – неправильный порядок штрихов или

слишком большое или слишком малое количество штрихов. Наконец, ошибки, вызванные недостатком обучения, как следует из названия, относятся к ошибкам, вызванным недостаточным владением учащимися правилами целевого языка.

Подобная классификация поможет нам правильно распознавать и реагировать на ошибки, определять, какие ошибки можно оставить неисправленными, какие необходимо исправить, а также когда и как это делать.

3. Направления исследований ошибок, проводимых китайскими учеными.

В последние годы анализ ошибок при изучении китайского языка иностранцами, проводимый китайскими учеными, в основном ведется по следующим направлениям: анализ ошибок на основе корпуса текста, анализ ошибок, специфичных для конкретной страны, и анализ ошибок, направленный на конкретные грамматические моменты.

Например: Ли Юйцзяо (李玉娇) проанализировал ошибки в усвоении корейскими учащимися предлогов цели из динамического корпуса слов для подготовки к экзамену HSK, в частности, на примере «为» (из-за) и «为了» (для), и пришел к следующим выводам. Распространенные ошибки, допускаемые корейскими учащимися при использовании предлогов цели, обусловлены, главным образом, сложностью китайских предлогов цели. Это приводит к недостаточному пониманию значения и использования этих терминов, а также к недостаточному умению выражать цель в китайском контексте. Кроме того, при разработке учебников отсутствует систематический и всесторонний анализ, а сами иностранные студенты часто путают грамматические правила китайского и корейского языков [4, с. 203].

Хуан Цзяньци проводит сравнительный анализ предложений с конструкцией «是...的» – распространенной и практичной грамматической модели, характеризующейся высоким уровнем ошибок среди иностранных студентов, начинающих изучать китайский язык, и встречающейся в повседневном общении. Опираясь на предыдущие исследования онтологической грамматики предложений с конструкцией «是...的», автор использует лингвистическую теорию и теорию анализа ошибок для подробного анализа закономерностей, типов и источников ошибок, которые допускают иностранные студенты, изучающие предложения с конструкцией «是...的». Хуан Цзяньци предлагает несколько практических стратегий для применения этой грамматической основы в международном обучении китайскому языку. Эти стратегии направлены на то, чтобы помочь иностранным студентам лучше освоить предложение с конструкцией «是...的» и понять его роль в указании времени, места, способа, цели и объекта прошлых событий в общении. Такой подход позволяет им применять модель предложения к повседневным темам в процессе изучения китайского языка, сокращать количество прагматических ошибок и добиваться беглой и естественной речи [5, с. 70].

Чжун Сяои (钟晓怡) проанализировал всего 285 ошибок в корпусе HSK и обнаружил, что распространенные ошибки в наречии степени „很“ вклю-

чают в себя неправильные словосочетания, смешение с другими наречиями степени и нечеткие условия модификации. С помощью статистического анализа были выявлены шесть наиболее часто встречающихся ошибок, и эти типы ошибок были уточнены с онтологической точки зрения, чтобы предоставить справочные материалы для подготовки к занятиям по преподаванию китайского языка [6, с. 225].

Мэн Жуйфань (孟瑞凡) разделил китайские наречия редупликации на два типа и провел сравнительный анализ китайских и русских наречий редупликации. В ходе исследования, в котором приняли участие российские студенты, обучающиеся в Китае, были собраны данные об использовании ими наречий редупликации, обобщены типы ошибок, проанализированы причины ошибок и предложены соответствующие стратегии обучения [7, с. 33].

И. Сяолун (易小龙) проанализировал три типа ошибок, встречающихся среди вьетнамских учащихся: неправильное добавление, неправильная замена и пропуск завершающей частицы “的” (de), на основе глобального корпуса китайского языка. Сравнительное исследование китайского и вьетнамского языков показало, что типологические различия приводят к функциональному несоответствию между „的“ и вьетнамскими модальными частицами, что ведет к негативному переносу из родного языка; а отсутствие прагматического аспекта в процессе обучения усугубляет когнитивные нарушения. Исходя из этого, он предложил такие стратегии, как построение системы контрастивного анализа, обучение в градиентном контексте и аутентичное подкрепление прагматического восприятия на основе корпусных данных, предоставляя эмпирические данные о преодолении сложных мест в языковом переносе и повышении эффективности обучения китайским частицам [8, с. 106].

Го Шуи (郭舒怡) использовал данные динамического корпуса текстов японских иностранных студентов Пекинского университета языка и культуры за период с 1992 по 2005 год. Из корпуса, состоящего из работ 196 японских студентов, использующих иероглиф «有» (you) в неправильных предложениях, было отобрано 172 предложения с неправильным «有» на основе идентификаторов корпуса и характеристик этих предложений. На основе этих 172 предложений с неправильным «有» были отсеяны 99 предложений студентов, не имеющих сертификата о знании китайского языка. Оставшиеся 73 предложения с неверным «有» выявили высокую частоту ошибок пропуска среди японских студентов, использующих предложения с «有». С учетом этих ошибок и их причин были разработаны персонализированные стратегии обучения и преподавания [9, с. 154].

В данной статье уточняется определение ошибок и проводится их классификация с различных точек зрения. В частности, анализируются типы ошибок при изучении китайского языка, основанные на особенностях самого китайского языка с точки зрения языковых элементов, а также представляются направления исследований китайских ученых в области анализа

ошибок при изучении китайского языка в последние годы. Результаты этих исследований закладывают важную основу для целенаправленной практики преподавания. В перспективе еще предстоит провести обширные систематические исследования ошибок в китайском языке, ориентированные на конкретную группу носителей русского языка. Такие исследования будут непосредственно способствовать преподаванию китайского языка россиянам и эффективному повышению качества преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. 王建勤 第二语言习得研究//商务印书馆—2019. С.344—ISBN 978-7-100-06661-7.
2. Kovalenko, A. V. Errors and techniques of their correction in the foreign language teaching / A. V. Kovalenko, M. I. Kudritskaya // Publishings KSPI. – 2017. – No. 3. – P. 145–153. – EDN BXYONO.
3. Касюк, Н. С. Социокультурные ошибки как отрицательный языковой материал в обучении русскому языку как иностранному / Н. С. Касюк, Ч. Ли // Мир языков: ракурс и перспектива : материалы V Международной научно-практической конференции, Минск, 22 апреля 2014 года. Том 1. – Минск: Белорусский государственный университет, 2014. – С. 61-63. – EDN CSCLWO.
4. 李玉娇,基于HSK动态作文语料库的韩国留学生目的介词习得偏误分析——以“为、为了”为例//汉字文化/国际中文教育—2025№15. — С. 203–205.
5. 黄剑琪,基于中介语语料库的对外汉语“是……的”句式偏误分析//新楚文化—2024№12 — С. 70–73.
6. 钟晓怡,基于 HSK 语料库对程度副词“很”的偏误分析//中国民族博览/语言文化.2025№1 — С. 223–225.
7. 孟瑞凡,俄罗斯学生习得重叠式副词的偏误分析及教学对策//辽宁师范大学, 2024.06 — С. 39.
8. 易小龙,越南留学生助词“的”的偏误分析及教学策略//汉字文化/国际中文教育—2025№16 — С. 104–106.
9. 郭舒怡,HSK高等汉语水平日本留学生学习“有”字句偏误分析//知识文库—2025№11 — С. 191–194.

Секция 2
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное поле
Инновационные технологии современного языкового
образования и самообразования

УДК 378.147:811+001.895

Баранова Наталья Петровна, кандидат педагогических наук, доцент
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: *nat.pet.baranova@yandex.by*

Natallia Baranova, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: *nat.pet.baranova@yandex.by*

О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ
В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В статье поднимается вопрос о значимости внедрения инноваций в процесс обучения иностранному языку; рассмотрены требования к осуществлению инновационной деятельности учителя и обозначены организационно-педагогические условия, при соблюдении которых она будет эффективна.

Ключевые слова: инновации; качество образования; обучение иностранному языку.

ON IMPROVING THE EFFICIENCY
OF IMPLEMENTING INNOVATIONS IN THE PROCESS
OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN GENERAL SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF BELARUS

The article raises the question of the importance of innovation implementation in the process of teaching a foreign language in institutions of general secondary education; the requirements for the implementation of innovative activities of teachers are considered and the organizational and pedagogical conditions are outlined, under which it will be effective.

Key words: innovation; quality of education; foreign language teaching.

В XXI веке в силу стремительного развития науки и производства, усиления глобализационных процессов, вызывающих принципиальные изменения в развитии современной цивилизации, требования к качеству образования постоянно уточняются. Как результат возрастает необходимость

инновационного развития образовательного процесса, поскольку качество как его интегративная характеристика выражает ожидания государства и общества к планируемым результатам, определяет подходы к формированию и развитию личности обучающегося, к подготовке подрастающего поколения к жизни и труду [1; 2].

Актуальность инновационных разработок констатируется относительно многих учебных предметов, включая иностранный язык. При этом речь идет не об отдельных инновационных изменениях, а о продуманной системной инновационной деятельности, направленной на кардинальное улучшение результатов обучения. Достижение ожидаемых результатов обучения иностранному языку в учреждениях общего среднего образования требует утверждения в школе инновационного образования, характеризующегося открытостью, способностью к постоянному обновлению, вариативностью и гибкостью организации образовательного процесса, конечной целью которого является воспитание креативной личности, способной проектировать свою жизнедеятельность в условиях современной социокультурной динамики.

Востребованные направления инновационных поисков фокусируются на обеспечении развития критического мышления обучающихся, овладения ими навыками XXI века, эффективной реализации в образовательном процессе воспитательных целей обучения иностранному языку. Современная общеобразовательная школа остро нуждается в технологиях, гарантирующих качественную персонализацию, цифровизацию, геймификацию процесса обучения, использование в его ходе инструментов искусственного интеллекта.

Изучение в обозначенном ракурсе сложившегося состояния вопроса позволяет сделать вывод о том, что удовлетворение обозначенных потребностей учреждений общего среднего образования предполагает осуществление научных исследований и организацию инновационной деятельности учителей на основе совокупного учета комплекса научно-методических ориентиров. Обозначим основные из них.

Общая стратегия обучения, ориентированная на формирование поликультурной многоязычной личности, должна быть реализована на основе целеполагания, осуществляемого с последовательным учетом личностного смысла содержания образования и взаимосвязей языка – мышления – культуры; главное – надежно обеспечивать национальную самоидентификацию учащегося как процесс осознания им своей принадлежности к белорусскому народу. Соответственно, при разработке инновационного образовательного продукта должна иметь место опора на интеграцию языкового, социокультурного, аксиологического компонентов содержания образования, с тем чтобы в ходе его реализации могла быть обеспечена социализация личности обучающегося в современном мире на основе наличия достаточных возможностей для осмысления системы культурных, исторических и социальных маркеров белорусского народа.

В процессе обучения иностранному языку должны быть не только заложены возможности для коммуникативного и социокультурного развития личности, но и обеспечена синхронизация и интеграция этих процессов. Отсюда, технологии обучения должны иметь диалогическое основание, личностно ориентированную направленность, быть рефлексивными. Представляется важным отметить, что обеспечение реализации данного положения предполагает создание и банка соответствующих дидактических материалов.

Востребованные в процессе инновационной деятельности решения, связанные с конструированием образовательного процесса, должны приниматься с учетом того, что в качестве факторов, определяющих характеристики его компонентного состава, выступают: активизация учебно-познавательной деятельности ученика и овладение им способами осуществления этой деятельности; вовлечение учащегося в процесс обучения как активного субъекта и реализация его личностного потенциала; наличие условий для самовыражения и самореализации ученика, в том числе путем создания им личностно значимого образовательного продукта; включение учащихся в виды деятельности, обеспечивающие высокий уровень самостоятельности в приобретении знаний и формировании умений, накопление опыта использования этих знаний и умений. Важно учитывать, что принципиально иной становится и позиция учащегося в образовательном процессе: из объекта обучения он должен превратиться в субъект собственного учения.

К числу приоритетных задач, от решения которых зависит эффективность внедрения результатов инновационной деятельности, следует отнести обеспечение изменения сложившихся в образовательной практике современной общеобразовательной школы функционально-ролевых позиций основных участников – учителя и ученика, когда активно действующим субъектом *de facto* признается учитель. Традиционный образовательный процесс строится, как правило, от учителя к ученику. Повышение качества языкового образования, усиление обучающих, развивающих и воспитательных функций обучения главным образом связываются с деятельностью учителя. Достижения и недостатки в обучении рассматриваются как следствие его педагогических просчетов. В связи с этим следует подчеркнуть, что формирование новой инновационной практики языкового образования требует критического осмысления прошлого, его рефлексии для сохранения лучшего педагогического опыта.

Традиционное и инновационное образование взаимосвязаны. Организуя инновационную деятельность, важно помнить, что педагогические традиции и инновации представляют собой две противоположные стороны образовательного процесса. Противоречие между ними является внутренним источником его развития. Вместе с тем, как убедительно свидетельствует существующая образовательная практика, именно по причине сложностей разрешения этого противоречия возникают проблемы обеспечения эффективности инновационной деятельности, снижается интерес к участию в ней перспективных школьных учителей и молодых исследователей.

Обобщая изложенное, на основе последовательного учета имеющих место сложностей реализации инновационной деятельности по учебному предмету «Иностранный язык» правомерно говорить о том, что принципиально важным предусловием эффективного внедрения инноваций в регулярный образовательный процесс является создание организационно-педагогических условий как совокупности внешних обстоятельств реализации функций управления осуществлением инновационной деятельности и внутренних особенностей ее реализации в конкретной ситуации [3; 4]. Организационно-педагогические условия могут и должны обеспечивать целостность принимаемых решений, целенаправленность и последовательность продвижения к результату – широкому внедрению в процесс обучения иностранному языку инноваций, обеспечивающих достижение цели языкового образования. Их основная функция состоит в создании возможностей осуществления таких изменений в системе языкового образования, которые в своей совокупности позволят добиться утверждения инновационного языкового образования в стране.

На основании изученного состояния вопроса можно говорить о необходимости наличия следующих организационно-педагогических условий внедрения инноваций в образовательный процесс.

- Организационно-педагогические условия, обеспечивающие согласованность осуществляемой инновационной деятельности на государственном, региональном, местном уровне управления образованием и на уровне отдельного учреждения общего среднего образования. Цель состоит в создании целостного и системного представления о тех задачах, которые должны быть решены в стране в области языкового образования для утверждения его инновационного характера, что позволит руководителям всех уровней глубоко осмысливать связи между отдельными задачами и будет способствовать формированию у них и у широкой педагогической общественности адекватного представления о востребованных направлениях инновационной деятельности, обеспечит возможность коллективной и индивидуальной рефлексии, появление команд единомышленников.

- Организационно-педагогические условия, направленные на обеспечение возможностей широкого внедрения результатов инновационной деятельности в регулярную образовательную практику. Речь идет о наличии систематизированных критериев и показателей оценки качества результатов инновационной деятельности. Цель состоит в создании возможностей для эффективного проведения экспертизы предлагаемых инноваций, в надежной гарантии того, что предлагаемые изменения в период их внедрения не вызовут сложностей в учреждениях общего среднего образования, в частности, временного снижения качества образовательного процесса.

- Организационно-педагогические условия, направленные на обеспечение эффективного управления процессом осуществления инновационной деятельности и внедрения ее результатов в регулярную образовательную практику. Имеется в виду создание возможностей для перманентной готов-

ности учителей иностранного языка как к включению в инновационную деятельность, так и к внедрению ее результатов в практику своей работы. Цель состоит в том, чтобы гарантировать надежные условия для полноценного адекватного представления ими своих профессиональных функций в рассматриваемом ракурсе и владения компетенциями их успешной реализации. Достижение обозначенной цели предполагает проведение непрерывного комплексного мониторинга процесса внедрения результатов инновационной деятельности, открывающего возможности оперативного принятия управленческих решений, направленных на предупреждение возникновения проблем посредством своевременной корректировки отдельных аспектов деятельности.

- Организационно-педагогические условия, направленные на обеспечение корреляции между принимаемыми управленческими решениями и той образовательной ситуацией, в которой эти решения будут реализованы, осуществление на этой основе координации деятельности всех лиц, вовлеченных в процесс внедрения инноваций. Результативность реализации обозначенных условий предполагает выполнение прикладных научно-педагогических и научно-методических исследований, посвященных выявлению и обоснованию путей и средств повышения эффективности инновационной деятельности. Цель состоит в создании научной доказательной базы для разработки научно-методических материалов и рекомендаций по изучению внутренних и внешних механизмов активизации инновационной деятельности и существующих между этими механизмами взаимосвязей, повышению на этой основе качества инструментария оценки состояния совокупности валидных связей, влияющих на характеристики их функционирования.

Ожидаемый совокупный результат реализации организационно-педагогических условий обеспечит эффективность управления осуществлением инновационной деятельности по учебному предмету и внедрением ее результатов, поскольку внешние обстоятельства ее организации и внутренние особенности регулятивно-коррекционной деятельности будут способствовать снижению остроты причин, порождающих сложности реализации принимаемых решений. Возникают обстоятельства, при которых управление процессом внедрения инноваций будет представлять собой целостную совокупность взаимосвязанных видов инновационной педагогической деятельности; обеспечивается координация работы и конструктивное взаимодействие ее участников; создаются возможности для осуществления анализа состояния вопроса на основе перманентного контроля за ходом и особенностями его решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. О концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. Постановление Совета Министров Республики Беларусь. 30.11.2021. № 683.
2. Какие проблемные вопросы перед системой образования поставил Президент и как идет работа над ошибками // Советская Белоруссия. – 2023, 24 августа.

3. *Галкина, О. В.* Методология исследования понятия «организационно-педагогические условия» как категория управления социально-педагогической организацией / О. В. Галкина // Вестник Самарского государственного педагогического университета. Социальный менеджмент в управлении образованием. – Самара: Изд-во СГПУ. – 2006. – № 2. – С. 31–44.
4. *Володин, А. А., Бондаренко, Н. Г.* Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия». – Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143–152.

УДК 372.881.1:378.147:004(045)

*Дементьева Татьяна Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: tania-dementieva@rambler.ru*

***Tatiana Dementieva, PhD in Philology, Associate Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: tania-dementieva@rambler.ru***

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье рассматриваются современные педагогические технологии, способствующие повышению эффективности обучения иностранному языку: цифровые платформы, геймификация, иммерсивные технологии, интерактивные технологии.

Ключевые слова: иностранный язык; цифровые технологии; геймификация; виртуальная реальность; интерактивное обучение.

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES USING MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

This article examines modern pedagogical technologies that contribute to improving the effectiveness of teaching a foreign language: digital platforms, gamification, immersive technologies, artificial intelligence and interactive methods used in the classroom.

Key words: foreign language; digital technologies; gamification; virtual reality; interactive learning.

Современное языковое образование претерпевает глубокие изменения, вызванные цифровизацией, сменой образовательных парадигм и глобализацией. В этих условиях преподавание иностранных языков требует новых подходов, направленных на развитие коммуникативной компетенции, мотивации и самостоятельности учащихся. Использование современных педагогических технологий становится ключевым фактором повышения эффек-

тивности образовательного процесса. Это особенно актуально в условиях перехода к смешанному и дистанционному обучению, где цифровые инструменты играют решающую роль.

Эффективность обучения иностранному языку определяется не только уровнем усвоения лексического и грамматического материала, но и степенью совершенствования коммуникативных навыков, развития мотивации и способности к самостоятельному обучению.

Современные технологии позволяют реализовать личностно-ориентированный подход, при котором студент становится активным участником образовательного процесса. «Интеграция цифровых инструментов в образовательную среду способствует формированию устойчивой мотивации и развитию навыков самостоятельной работы» [1, с. 55]. Важным аспектом является также формирование метапредметных компетенций: критического мышления, цифровой грамотности, способности к самооценке и рефлексии. Эти качества особенно востребованы в быстро меняющемся информационном пространстве.

1. Цифровые платформы и мобильные приложения.

Цифровые платформы, такие как Duolingo и LingQ, предоставляют широкие возможности для индивидуализации обучения. Обе цифровые платформы предназначены для изучения иностранных языков, но они используют разные подходы. Duolingo предлагает более игровую и бесплатную модель с акцентом на основы языка, с короткими уроками, целью которых является запоминание слов и базовых фраз. LingQ фокусируется на изучении через аутентичные материалы, такие как тексты и аудио, с большей свободой и индивидуальным подходом. Пользователь может нажимать на незнакомые слова, чтобы получить их перевод и сохранить для изучения. «Плюсом» цифровой платформы Duolingo является возможность широкого выбора языков, включая менее распространенные, доступность и геймификация делают обучение увлекательным. Однако надо отметить ограниченную эффективность в развитии умений разговорной речи и восприятия на слух по сравнению с другими платформами. Положительной стороной использования платформы LingQ является то, что она позволяет развивать умения понимания речи на слух и чтения, но требует более высокого уровня самодисциплины, так как отсутствует строгая структура уроков, как в Duolingo.

По мнению Д. Б. Аяшевой, «использование мультимедийных платформ позволяют студентам погрузиться в языковую среду и формировать межкультурную компетенцию» [2, с. 48]. Мобильные приложения обеспечивают гибкость и доступность обучения, позволяют студентам заниматься в любом месте и в удобное время. Особенно эффективны платформы, которые предлагают задания, учитывающие уровень владения языком, темп обучения, скорость усвоения и предпочтения пользователя. Важно отметить, что цифровые ресурсы позволяют преподавателю отслеживать прогресс студентов, анализировать и корректировать типичные ошибки.

2. Геймификация

Внедрение игровых элементов в образовательный процесс (геймификация) является эффективным для повышения вовлеченности студентов. Балльные системы, рейтинги и виртуальные награды стимулируют регулярную практику и формируют устойчивую учебную привычку к обучению.

В работе «Современные технологии обучения иностранным языкам в условиях цифровизации» подчеркивается, что «геймификация способствует снижению тревожности при говорении» [3, с. 62]. Примером успешного применения геймификации является приложение Quizlet, позволяющее запоминать лексику иностранного языка с помощью карточек и мини-игр.

Кроме того, игровые моменты на уроке способствуют созданию позитивной учебной атмосферы, формированию духа соперничества и сотрудничества. Важно, чтобы геймификация не заменяла содержание обучения, а органично дополняла его, усиливая мотивационную составляющую.

3. Иммерсивные технологии: виртуальная и дополненная реальность

Технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) открывают новые горизонты в обучении иностранным языкам. Виртуальные экскурсии по городу или музею, имитация диалогов в кафе или на вокзалах позволяют студентам практиковать язык в реальных ситуациях. Это создает эффект присутствия и помогает преодолеть языковой барьер. «Виртуальная реальность позволяет преодолеть барьеры традиционного обучения, создавая эффект присутствия и повышая мотивацию» [1, с. 57].

Применение VR/AR особенно актуально в ограниченной языковой среде, когда учащиеся не могут общаться с носителями языка. Такие технологии позволяют не только совершенствовать языковые навыки, но и формировать межкультурную компетенцию, что особенно важно в современном мире.

4. Интерактивные технологии

Интерактивные технологии, такие как интерактивные доски, онлайн-опросы (Mentimeter, Kahoo!), совместные проекты в Google Docs и Padlet, способствуют активному взаимодействию между студентами.

Mentimeter и Kahoot! – это онлайн-платформы для создания интерактивных презентаций, опросов, тестов и викторин. Mentimeter чаще используется для привлечения аудитории во время презентации с помощью вопросов, опросов и облака слов, в то время как Kahoot! – это игровая образовательная платформа, которая позволяет создавать и выполнять интерактивные тесты, опросы и викторины. Оба сервиса позволяют участникам отвечать на вопросы, используя свои устройства (смартфоны, планшеты, компьютеры).

Google Docs – это онлайн-платформа для создания и редактирования документов. Padlet – это сервис для создания интерактивных досок, куда вы можете добавлять различные материалы: текст, изображения, видео, ссылки и т.п. Он подходит для совместной работы в режиме реального времени, мозгового штурма и обмена идеями.

Таким образом, Padlet является платформой для сотрудничества и обмена идеями, а Google Docs – инструмент для создания и редактирования документов, которые могут быть прикреплены к Padlet. Особенно эффективны ролевые игры и дебаты на иностранном языке, моделирующие реальные коммуникативные ситуации.

«Интерактивные технологии способствуют развитию критического мышления и коммуникативных стратегий» [2, с. 50]. Они используются для обучения в игровой форме, чтобы сделать процесс более увлекательным как для учителей, так и для учащихся, и подходят для дистанционного и очного обучения. Учащиеся отвечают на вопросы на своих мобильных устройствах, пока на общем экране отображается задание.

Интерактивные методы позволяют обучающимся не только применять язык в конкретном контексте, но и развивать умения аргументации, публичных выступлений и командной работы. Важно, чтобы преподаватель выступал не только как носитель знаний, но и создавал условия для активного и содержательного участия обучающихся в образовательном процессе.

Интеграция современных педагогических технологий в процесс обучения иностранному языку позволяет значительно повысить его эффективность, способствует формированию у обучающихся устойчивой мотивации, коммуникативной гибкости и цифровой грамотности. В ситуации стремительного развития языкового образования в условиях цифровизации такие технологии становятся наиболее востребованными. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка комплексных методик, сочетающих различные цифровые инструменты и ориентированных на формирование высокоразвитой языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тушыева, Г.* Инновационные технологии в обучении иностранным языкам: современные инструменты и их эффективность / Г. Тушыева // Международный научный журнал «Символ науки». – 2024. – № 3. – С. 53–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-sovremennye-instrumenty-i-ih-effektivnost> (дата обращения: 27.10.2025).
2. *Аяшева, Д. Б., Кузнецова И. А., Мартынова Е. С.* Интерактивные технологии в обучении иностранному языку в вузе // Вестник Гомельского государственного университета. 2024. № 5. С. 47–51.
3. *Ivanova, A., Petrova M.* Modern Technologies of Teaching Foreign Languages in the Context of Digitalization of Foreign Language Education. – Moscow: MGIMO Press, 2023. – 112 p.

УДК 372.881.111.1

Гончарова Ирина Викторовна, преподаватель

*УО «Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники»*

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: i.goncharova@bsuir.by

Irina Goncharova, Lecturer

Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: i.goncharova@bsuir.by

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматривается инновационная методика интеграции искусственного интеллекта (ИИ) и ментальных карт в процесс обучения английскому языку студентов инженерно-технических специальностей. Анализируются возможности ИИ-инструментов для автоматизации создания и персонализации ментальных карт, а также их влияние на развитие коммуникативной компетенции, критического мышления и междисциплинарных связей. Приводятся примеры практического применения технологии, включая анализ эффективности и перспективы внедрения в образовательный процесс.

Ключевые слова: искусственный интеллект; ментальные карты; языковое образование инженеров; цифровые инструменты; интеграция ИИ и ментальных карт.

ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF MIND MAPPING IN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE ENGINEERS THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

The article discusses an innovative method for integrating artificial intelligence (AI) and mind maps into the process of teaching English to students in engineering and technical fields. It analyzes the capabilities of AI tools for automating the creation and personalization of mind maps, as well as their impact on the development of language skills, critical thinking, and interdisciplinary connections. Practical examples of the technology's application are provided, including an analysis of its effectiveness and the prospects for its implementation in the educational process.

Key words: artificial intelligence; mind maps; language education for engineers; digital tools; integration of AI and mind maps.

Современные тенденции в образовании требуют внедрения цифровых технологий, способных повысить эффективность усвоения знаний. Особую актуальность это приобретает в обучении английскому языку студентов технических учреждений высшего образования, где необходимо одновре-

менно развивать речевую компетенцию (чтение технической документации, профессиональная коммуникация); когнитивные навыки (анализ, систематизация информации); междисциплинарные связи (интеграция языка с профильными предметами).

Традиционные Mind Maps (ментальные карты или интеллект-карты) уже доказали свою эффективность в обучении иностранным языкам и визуализации сложных данных (С. В. Попова, К. А. Бурцева [1], О. Н. Анющенко [2], Т. В. Иванова, Э. М. Исаева, М. Ю. Афанасьев [3]). Однако их создание вручную трудоемко и не всегда учитывает индивидуальные особенности обучающихся.

Интеграция цифровых инструментов, таких как ИИ и ментальные карты, позволяет преодолеть эти ограничения, предлагая автоматическую генерацию карт на основе учебных материалов, адаптацию контента под уровень студента, интерактивные элементы (например, проверку упражнений через чат-боты). Ментальные карты, усиленные искусственным интеллектом, помогают студентам эффективнее усваивать материал, систематизировать лексику и грамматику, а также развивать аналитическое и критическое мышление, коммуникативные умения.

Интеллект-карты в рамках профессионально ориентированного курса английского языка выполняют различные *функции*:

1) визуально-смысловая организация и систематизация профессиональной лексики и терминологии по тематическим кластерам. Это базовая и главная функция, т. к. Mind Maps помогают структурировать огромный пласт новой лексики;

2) активизация и прочное усвоение терминологии через установление логических и ассоциативных связей между понятиями. *Акцент делается на когнитивном процессе и его результате – запоминании;*

3) развитие системного профессионального мышления на иностранном языке, благодаря которому происходит моделирование взаимосвязи между понятиями, процессами и явлениями будущей специальности. Данная функция является самой глубокой, т. к. *выходит за рамки простого запоминания слов;*

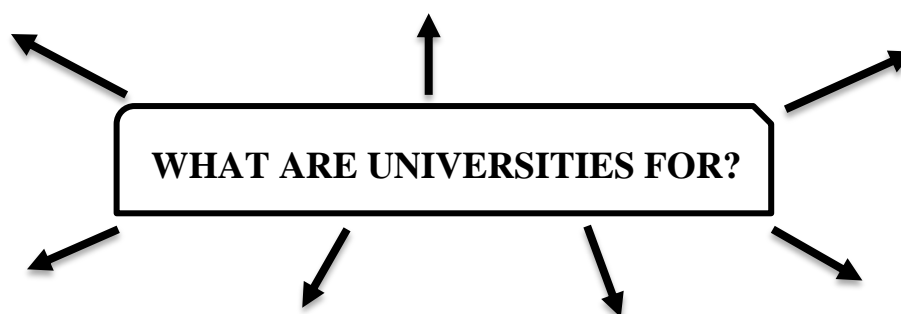
4) инструмент для анализа аутентичных профессионально ориентированных текстов, позволяющий выделять ключевые идеи, второстепенные детали и их иерархию;

5) эффективное средство подготовки к профессиональной коммуникации (презентациям, конференциям, проектированию), благодаря которому можно создавать план-конспект высказывания. Акцент – на развитии коммуникативных умений;

б) основа для проектной деятельности и кейс-технология, где ветви ментальной карты отражают этапы решения коммуникативной задачи.

В обучении иностранному языку студентов 1-го курса инженерных специальностей ментальные карты можно использовать на этапе знакомства

с новой темой. Для начала преподаватель вместе со студентами с помощью приема «мозговой штурм» заполняет ментальную карту по теме «University Studies» (рисунок).



Ментальная карта по теме «University Studies»

После того как ментальная карта заполнена, преподаватель предлагает студентам парную работу по созданию аналогичной ментальной карты, сгенерированной с помощью технологий ИИ, используя сервисы для работы с интеллект-картами (например, boardmix.com, www.mymap.ai и др.).

Затем предлагается проанализировать ментальную карту, созданную нейросетью, и сравнить с той, которую заполняли сами студенты.

Данное задание направлено на:

1) активизацию и расширение словарного запаса (мозговой штурм заставляет студентов извлекать из пассивной памяти все известные им слова и выражения по теме, а сравнение с ИИ-картой позволяет увидеть пробелы в своих знаниях и узнать новую, актуальную лексику, которую предложил искусственный интеллект);

2) развитие навыков категоризации и систематизации (студенты не просто запоминают слова списком, а учатся группировать их по логическим категориям (e.g. Education, Research, Social Development, Economic Growth). Эти навыки необходимы для построения связной речи;

3) стимулирование устной речи и коммуникации в целом (этап «мозгового штурма» в группе и последующего обсуждения в парах проходит в форме активной дискуссии и направлен на передачу смысла);

4) развитие аналитического чтения (анализ карты, созданной ИИ, требует от студентов внимательного чтения и осмысления предложенной структуры, выявления ключевых и второстепенных понятий);

5) развитие критического мышления (студенты не слепо доверяют ИИ, а вовлекаются в критический анализ: *почему ИИ сгруппировал понятия именно так, а не иначе? Какая карта полнее или логичнее – наша или ИИ? Какие ветки ИИ добавил, а о каких мы забыли? Есть ли в карте ИИ неточности, странные решения?* Этот процесс учит не принимать информацию как данность, а оценивать, сравнивать, подвергать сомнению и делать выводы);

б) формирование цифровой грамотности (студенты на практике осваивают современные цифровые инструменты (сервисы для создания карт), которые могут быть применены и в других учебных контекстах (подготовка презентаций, проектов, конспектирование лекций);

7) подготовка к будущей профессиональной деятельности (современный инженер обязан уметь работать с большими объемами информации, структурировать их, использовать цифровые инструменты и критически оценивать данные). Резюмируя сказанное, отметим, что такое задание развивает все ключевые компетенции современных областей знаний.

Перейдем к еще одному примеру использования ментальных карт с интеграцией технологий ИИ.

Сначала ИИ обрабатывает техническую статью или учебный материал, выделяя ключевые понятия. Затем происходит автоматическое построение ментальной карты: алгоритм генерирует иерархическую структуру, связывая термины с их определениями, примерами и, при необходимости, переводами. Студентам предлагается несколько вариантов работы с данным видом ментальных карт. В первом варианте студенты обсуждают по заранее составленным вопросам содержание учебного материала; во втором – обучающимся предлагается в режиме реального времени дополнить ментальную карту собственными идеями, добавить ссылки на статьи и видео, связанные с изучаемой темой.

Внедрение данного метода повышает запоминание студентами терминологии по сравнению с традиционными методами, улучшает скорость и качество анализа текстов за счет визуальных паттернов. Отмечается рост мотивации у обучающихся, т. к. на практике осваиваются современные цифровые инструменты; интерактивные ментальные карты упрощают понимание сложных тем.

Опрос, проведенный среди 70 студентов 1-го курса инженерно-технических специальностей, которые использовали в изучении английского языка ментальные карты в интеграции с технологиями искусственного интеллекта, доказал эффективность применения данного метода.

Обучающиеся отмечали высокую мотивацию при выполнении заданий, простоту и скорость, однако говорили и о необходимости редактирования промптов для ИИ. Студенты подчеркивали потенциал таких заданий, т. к. благодаря им они приобретали практический опыт, обучались взаимодействовать с ИИ, учились структурировать информацию.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта и ментальных карт представляет собой мощный симбиоз, трансформирующий традиционный подход к обучению английскому языку в технических учреждениях высшего образования. Этот метод является откликом на вызовы современного образования, где на первый план выходят не только знания, но и умение работать с информацией, критически оценивать ее и использовать цифровые инструменты.

Как подтвердили результаты опроса студентов, такой подход не только повышает академические результаты, но и значимо усиливает внутреннюю мотивацию, делая процесс обучения интерактивным, современным и релевантным их профессиональным интересам. Использование ИИ-усиленных ментальных карт можно считать перспективным направлением, которое позволяет вывести профессионально ориентированное обучение иностранному языку на качественно новый уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Попова, С. В.* Использование ментальных карт при обучении лексике на занятиях по английскому языку / С. В. Попова, К. А. Бурцева // Организация профильного обучения: модели, ресурсы, возможности сетевого взаимодействия: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 26–27 марта 2024 г.). – Краснодар: ГБОУ ДПО «Институт развития образования» Краснодарского края. Краснодар. 2024. – С. 120–123.
2. *Анюшенкова, О. Н.* Использование ментальных карт в обучении иностранному языку / О. Н. Анюшенкова // Мир науки, культуры, образования. № 1 (110). – 2025. – С. 114–116.
3. *Иванова, Т. В.* Интеллект карты в структуре урока английского языка в высшей школе / Т. В. Иванова, Э. М. Исаева, М. Ю. Афанасьев // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. № 10 (А). – С. 359–366.

УДК 81'25:811.161.1:373.091.33

*Каминская Ирина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: rkiteacher80@gmail.com*

*Irina Kaminskaya, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: rkiteacher80@gmail.com*

СУБТЕСТ «ПИСЬМО» В СИСТЕМЕ ТРКИ / TORFL И ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К НЕМУ

В статье рассматриваются типы заданий субтеста «Письмо» на уровне ТРКИ-2/В2, критерии их оценивания и типичные трудности при выполнении. Описывается комплекс заданий, разработанный в рамках дискурсного подхода к обучению инофонов письменной речи, направленный на подготовку иностранных обучающихся к субтесту «Письмо».

Ключевые слова: ТРКИ; субтест; письмо; ТРКИ-2 / В2; подготовка.

THE “WRITING” SUBTEST IN THE TORFL SYSTEM AND FEATURES OF PREPARATION FOR IT

The article examines the types of tasks included in the “Writing” subtest at the TORFL-2/B2 level, the criteria for their assessment, and the typical difficulties encountered in their completion. It describes a set of exercises developed within the framework of a discourse-based approach to teaching written speech to non-native speakers, aimed at preparing international students for the “Writing” subtest.

Key words: TORFL; subtest, writing; TORFL-2 / B2; preparation.

Субтест «Письмо» является частью сертификационного экзамена для подтверждения уровня владения русским языком как иностранным – ТРКИ / TORFL. Содержание и структура экзамена соответствуют Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR) и включают, помимо заданий, направленных на проверку сформированности умений письменной речи, субтесты «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Говорение» для шести уровней – элементарного (ТЭУ/А1), базового (ТБУ/А2) и четырех сертификационных (ТРКИ/1-В1, ТРКИ-2/В2, ТРКИ-3/С1, ТРКИ-4/С2).

С 2023 г. по 2025 г. на базе БГУИЯ в партнерстве с Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета были проведены четыре сессии ТРКИ, в которых в общей сложности приняли участие 75 иностранных граждан. Наиболее популярным среди кандидатов является уровень ТРКИ-2/В2. Анализ результатов экзамена показывает: особое внимание при подготовке к тестированию на этом уровне требует субтест «Письмо», поскольку зачастую у кандидатов отсутствует опыт выполнения заданий, аналогичных тем, которые представлены в экзаменационных материалах.

Рассмотрим содержание заданий для уровня ТРКИ-2/В2, а также требования к их выполнению, регламентируемые государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному. Каждое задание предваряется описанием коммуникативной ситуации: адресата, цели письменного текста и обязательных компонентов содержания. Типология заданий представлена в таблице.

Содержание заданий субтеста «Письмо» для уровня ТРКИ-2/В2

Содержание задания	Тип задания	Пример коммуникативной ситуации
Задание 1	Написать неформальное рекомендательное письмо на основе прочитанных рекламных объявлений	Ваш друг хочет отдохнуть за границей вместе со своей семьей. Прочитайте рекламные объявления, выберите 2–3 и напишите письмо, в котором рекомендуете другу эти курорты.
Задание 2	Составить текст официально-делового стиля	Вам необходимо сдать сессию досрочно. Напишите заявление на имя декана Вашего факультета.

Задание 3	Написать неформальное письмо, содержащее рекомендацию человека на определенную должность	Ваш друг ищет повара в новый ресторан азиатской кухни. Напишите ему письмо, в котором рекомендуете своего знакомого на эту должность.
-----------	--	---

Для оценивания заданий используются рейтерские таблицы с диапазоном баллов от нуля до пяти, в которых оцениваются:

– *содержательный компонент* (умение предъявить информацию, достаточную для принятия решения; умение представить предлагаемую ситуацию; умение описать деловые и личностные качества человека);

– *интенция* (умение дать рекомендацию; умение представить обоснование описываемой ситуации; умение выразить оценку);

– *композиционная структура* (соответствие формы и структуры письменного текста параметрам коммуникативной ситуации);

– *языковые средства* (соответствие текста нормам русского литературного языка, а также требованиям, предъявляемым к сформированности лексических и грамматических навыков на уровне ТРКИ-2 / В2).

Систематизация требований к сформированности умений письменной речи на уровне ТРКИ-2 / В2 позволила конкретизировать знания, умения и навыки, необходимые для успешного выполнения субтеста «Письмо». Тестируемый должен *знать* разновидности функциональных стилей и жанров русского языка, их языковые и композиционные особенности; информацию социокультурного характера (например, иерархию должностей в организации; названия учреждений образования и других реалий русскоязычного пространства); *уметь* продуцировать письменные тексты разных стилей и жанров в соответствии с параметрами коммуникативной ситуации; выражать контактоустанавливающие, информативные, регулятивные и оценочные интенции; применять творческий подход к созданию письменных текстов; *владеть* клише, характерными для функциональных стилей русского языка; моделями продуцирования письменных текстов разных жанров; навыками трансформации текстового материала из одного коммуникативного регистра в другой.

Обобщая опыт проведения на базе Лингвапарка БГУИЯ обучающих курсов для прохождения экзамена на уровне ТРКИ-2 / В2, выделим общие и частные проблемы подготовки к субтесту «Письмо».

К проблемам общего характера относятся следующие: обучающиеся не дифференцируют языковые средства русского языка относительно функциональных стилей; их словарный запас не соответствует лексическому минимуму уровня. Создаваемые обучающимися тексты нередко характеризуются недостаточной конкретизацией содержания, что обуславливает их несоответствие типологическим и коммуникативным особенностям аутентичных текстов носителей русского языка; задания выполняются «по шаблону», без применения творческого подхода.

Проблемы частного характера связаны с особенностями каждого из заданий субтеста. При выполнении задания 1 (письмо рекомендательного характера на основе рекламы) кандидаты неверно интерпретируют тексты объявлений и выбирают не соответствующие коммуникативной задаче. Например, для рекомендации другу подарка для девушки обучающиеся выбирают объявление, рекламирующее зоомагазин, основываясь на фразе «Подарки для домашних любимцев». В продуцируемых текстах не обосновывается причина выбора того или иного объявления, а соответственно, отсутствует информация, достаточная для принятия решения. Фрагменты рекламных объявлений нередко воспроизводятся без стилистической адаптации, т. е. без трансформации из официально-делового регистра в разговорный (*Подари своей девушке поистине незабываемые впечатления*).

Сложность задания 2 (составление официально-делового текста) во многом определяется многообразием возможных жанров: заявление, жалоба, благодарность, докладная / объяснительная записка, деловое письмо – каждый из которых подразумевает владение обучающимися композиционно-языковыми особенностями и соответствующими клише (*по семейным обстоятельствам, довожу до вашего сведения, выразить благодарность, вынести выговор* и др.). Некоторые из перечисленных жанров не знакомы обучающимся, поскольку они, будучи студентами, не сталкивались с ними в реальной коммуникации на русском языке. Практика показывает, что не все обучающиеся обладают достаточными знаниями об особенностях употребления русских антропонимов, а также о системе иерархических отношений, свойственной официально-деловой коммуникации (докладная записка составляется от имени декана на имя заведующего кафедрой). Наблюдается также нарушение норм жанрово-стилистической нейтральности вследствие включения эмоционально-оценочных элементов в текст (в качестве обоснования в заявлении об отпуске указывается: *Мой любимый сын женится*).

При выполнении задания 3 (неформальное письмо с рекомендацией кандидата на определенную должность) у обучающихся наблюдаются следующие типы трудностей: при характеристике профессиональных и личностных качеств человека используется лексика, не соответствующая уровню В2; описываемые качества не соотносятся с требованиями конкретной профессиональной сферы (лексические единицы включаются в текст только на основании того, что их значения содержат положительную оценку, например: *дальновидный, решительный* – при описании соискателя на должность воспитателя детского сада); отсутствует корреляция между уровнем образования описываемого кандидата и предлагаемой должностью (*Она была лучшей студенткой переводческого факультета* – при рекомендации соискателя на позицию продавца-консультанта).

При подготовке к выполнению субтеста «Письмо» рекомендуется применять дискурсный подход, цель которого – «овладение знаниями, навыками

и умениями интерпретации (декодирования) текстов-моделей и порождения (кодирования) текстов студентами в определенном жанре с учетом предметной ситуации общения и ее репрезентации в дискурсе через видение субъектом в условиях иноязычного контекста протекания процесса коммуникации» [1, с. 44]. Этапы работы в рамках данного подхода включают:

1) предъявление обучающимся текстов-образцов и их дискурсивный анализ. С точки зрения жанра и стиля анализируются композиция и языковые особенности текстов (стилистически маркированные единицы, употребление имен собственных, клише, способы выражения интенций и пр.);

2) формирование и развитие навыков и умений отбирать и употреблять языковые единицы в соответствии с параметрами коммуникативной ситуации и коммуникативной задачей. С этой целью выполняются задания на соотнесение языковых средств со стилями и жанрами речи (*соотнесите нейтральные словосочетания и словосочетания, характерные для официально-деловой речи; соотнесите клише и жанр официально делового документа; соотнесите форму имени собственного и жанр текста, в котором уместно его употребление*); на трансформацию языковых единиц из одного коммуникативного регистра в другой. Словарный запас обучающихся пополняется лексическими единицами, соответствующими требованиям уровня В2 и используемыми для описания личностных и профессиональных качеств человека. Предлагаются задания на целенаправленный отбор лексических средств в зависимости от коммуникативной задачи (*определите, какие из данных качеств характеризуют руководителя / человека, работающего в сфере обслуживания / человека, работающего в сфере образования*). Даются задания социокультурного характера, направленные на применение социокультурных знаний (*какое образование может быть у образца-консультанта? Выберите название соответствующего учебного заведения*);

3) развитие у обучающихся творческого подхода к решению коммуникативных задач с целью преодоления шаблонности изложения, насыщения текстов уточняющей информацией, способствующего приближению продуцируемого произведения к аутентичным образцам речевого поведения носителей языка. Обучающиеся выполняют задания, направленные на детализацию исходной информации предлагаемой коммуникативной ситуации (*Вам нужно написать благодарность сотрудникам аэропорта. По какой причине клиент может благодарить сотрудника аэропорта? Что произошло в Вашем случае? Когда это произошло и в каком городе? Как зовут сотрудников, которые Вам помогли? Чем они Вам помогли?*);

4) продуцирование и редактирование текста на предмет соблюдения в нем грамматических, стилистических и других норм русского языка, а также оценка достаточности изложенной в тексте информации для принятия адресатом решения.

Результаты экзамена обучающихся, прошедших подготовку к субтесту «Письмо» на уровне ТРКИ-2/В 2 по описанной модели, подтверждают эффективность ее применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Луцинская, О. В. Дискурсный подход в обучении иноязычной письменной речи / О. В. Луцинская // Вестник Полоцкого государственного университета. 2004. № 8. С. 42–46.

УДК 372.881.1

Колесников Андрей Александрович, доктор педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: kolesnikov@mgpu.ru

Andrei Kolesnikov, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
e-mail: kolesnikov@mgpu.ru

ОБУЧАЮЩИЙ ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ МНОГОЯЗЫЧНОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

В статье описаны теоретические основания, структура и содержательные особенности учебного пособия для организации самостоятельной работы по изучению иностранных языков с учетом профориентационной направленности учебного процесса. Обоснован новый тип обучающего профориентационного портфеля.

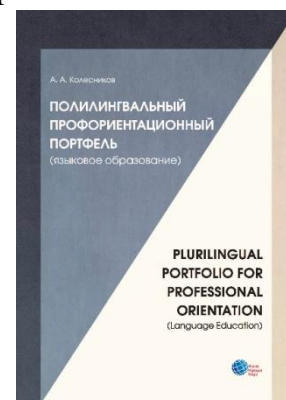
Ключевые слова: языковое образование; учебное пособие; многоязычие; полилингвальный портфель; профориентационное обучение иностранным языкам.

THE PLURILINGUAL LEARNING PORTFOLIO AS A TOOL FOR MULTILINGUAL CAREER GUIDANCE

The article describes the theoretical foundations, structure, and content features of a textbook designed for organizing autonomous student's work on career-oriented foreign language learning. A new type of educational career guidance portfolio is provided.

Key words: language education; textbook; multilingualism; plurilingual portfolio; career-oriented foreign language teaching.

Учебное пособие «Полилингвальный профориентационный портфель: языковое образование» (рисунок) было подготовлено при грантовой поддержке Института иностранных языков МГПУ в рамках стратегии развития многоязычной и межкультурной учебной среды языкового вуза [1; 2]. Это новаторское пособие, ориентированное на реализацию новых способов учебной автономии [3], предназначенное для организации преимущественно самостоятельной работы обучающихся и предполагающее использование ряда языков (английского, немецкого, французского) с целью ориентации в мире коммуникативных



Полилингвальный профориентационный портфель: языковое образование

профессий. «Портфель» предназначен для использования в рамках системы *непрерывного* языкового образования (а именно, на старшей ступени обучения в общеобразовательной школе или языковой гимназии, в вузе с гуманитарными и/или языковыми направлениями подготовки, а также на постдипломном этапе – например, на языковых курсах повышения квалификации), содержит учебные материалы, задания, обеспечивающие активное ориентирование учащихся и студентов в профессиях с усиленной коммуникативной составляющей, а также инструменты управления своей учебной деятельностью и рефлексии. Это современный инструмент, который помогает пользователям (обучающимся) сориентироваться в профессиях, где требуются знания иностранных языков. Методологической основой создания данного пособия послужили концепция профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного языкового образования [4] и теория личностно развивающего учебника по иностранному языку [5].

«Портфель» включает в себя три части – учебную (с языковыми профориентационными заданиями), учебно-стратегическую (с описанием учебных стратегий для языковой профориентации) и регулятивную («классический» формат учебного портфеля под названием «Планирование и рефлексия» в составе следующих разделов, с помощью которых осуществляется целеполагание, планирование и самоконтроль: а) *полилингвальный паспорт профессиональной ориентации*; б) *профессиональное становление многоязычного специалиста*; в) *полилингвальное профориентационное досье*). Первые две части – учебная и учебно-стратегическая – представлены на трех языках каждая.

Таким образом, основная задача «Полилингвального профориентационного портфеля» заключается в том, чтобы показать учащемуся, как можно использовать иностранные языки для профессионального самоопределения в области коммуникативных профессий. Название «полилингвальный» соотносится с термином *plurilingual* в общеевропейском документе CEFR и означает в большей степени развитие познавательных умений, позволяющих учесть опыт соприкосновения с разными языками в разных жизненных ситуациях, а не формальное изучение нескольких языков. Учащийся может изучать только один иностранный язык, при этом он выбирает учебный раздел пособия на соответствующем языке. Однако в каждом разделе присутствуют задания, ориентирующие на а) размышление о необходимости использования ряда языков в профессии (например, стр. 25, упр. 3¹); б) осмысление своего возможного полилингвального портрета (см. с. 26–27); в) сопоставление профессиональных понятий / терминологии на разных языках (с. 36, упр.1; с. 39, упр. 3 и др.), что необходимо для развития языковой эрудиции и мотивации к освоению других языков. Если учащийся изучает

¹ Указаны страницы и номера упражнений в изданном пособии, которое размещено в свободном доступе на сайте электронной библиотеки Elibrary: <https://www.elibrary.ru/fvidxk>. В связи с ограниченным объемом статьи мы не даем полных формулировок заданий.

два и более языков на разных уровнях, он может использовать 2–3 раздела пособия на разных языках, выполняя из каждого раздела те задания, которые доступны ему на соответствующем языке и в соответствии с его профориентационными интересами. При этом, как сказано выше, в каждом разделе на каждом языке он будет ориентирован на сравнения и сопоставления, т. е. привлечение в той или иной степени других языков.

Главной особенностью «Полилингвального профориентационного портфеля», обеспечивающей его новаторский характер, является то, что издание представляет собой особый *обучающий* тип языкового портфеля, который в отличие от традиционных портфолио – например, Европейского языкового портфеля – не просто является основой для действий целеполагания, планирования и рефлексии, но и содержит обучающие материалы, задания, которые обеспечивают активное ориентирование учащихся и студентов в профессиях и в перспективах продолжения профессионального образования с использованием нескольких языков. В свою очередь эти задания помогают более осмысленно и осознанно ставить индивидуальные цели при изучении иностранных языков с учетом того, где именно учащийся собирается использовать их в будущем, а также планировать свои учебные действия и оценивать персональные результаты.

Задания в первой части пособия составлены таким образом, что могут быть интегрированы в большое количество тем основного курса иностранного языка, придавая содержанию курса профориентационную направленность. Вместе с тем система заданий ориентирована в большей степени на учебные действия познавательного характера. В этой связи в пособие не включены аудиовизуальные материалы, равно как и тексты, поскольку цель в том, чтобы учащийся нашел эти материалы сам в соответствии со своими интересами и профориентационными устремлениями и зафиксировал свой анализ в части 3 портфеля, «Досье». У каждого учащегося должен быть в конечном итоге собственный набор индивидуальных материалов.

По этой же причине пособие не содержит «классических» тестов, т. к. профориентационные результаты у каждого будут индивидуальными. Однако в качестве особого формата самоконтроля могут быть использованы материалы второй, учебно-стратегической, части *Plurilingual Career Guidance Strategies* (с. 47). Описанные в ней учебные стратегии возможно соотнести с подразделами первой части (*Plurilingual Vocation-Focused Tasks*) следующим образом (таблица).

Соотнесение разделов первой (учебной) части пособия с учебными стратегиями, реализующими функцию самоконтроля и рефлексии

Название раздела / подраздела первой части пособия	Учебная стратегия из второй части пособия, способствующая самоконтролю и рефлексии
Step 1. Preparation for career selection. I. Getting to know myself: my personal profile (с. 24)	Facts – plans – dreams strategy (с. 49)

Step 1. Preparation for career selection. II. Getting informed about my future professional activities (с. 29)	Getting informed (с. 51)
Step 1. Preparation for career selection. III. Choosing my future educational path (с. 32)	A house-model (с. 48)
Step 2. Getting familiar in more detail with the professional area (с. 36)	Career guidance strategies in everyday life (с. 53)
Step 3. Discovering professional variety (с. 43)	Double staircase strategy (с. 52)

В настоящее время проект «Полилингвальный профориентационный портфель: языковое образование» продолжает развиваться. С учетом актуальных, созданных в научной школе Института иностранных языков МГПУ моделей и концепций цифрового образования (в том числе в областях профессиональной и исследовательской деятельности, см. [6; 7]) ведется разработка электронной версии пособия (электронного образовательного ресурса), доступной в цифровой среде российской электронной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тарева, Е. Г.* Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания / *Е. Г. Тарева* // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : Коллективная монография. Москва : НЕОЛИТ, 2017. С. 17–44. EDN YAMPZB.
2. Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России / *Т. Н. Бокова, В. Г. Малахова, Е. Г. Тарева [и др.]*. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2020. 224 с. EDN UQFOYQ.
3. Terra autonoma: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе / *Е. Я. Орехова, Е. Г. Тарева, С. В. Михайлова [и др.]*. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2022. 167 с. EDN SHNUM.
4. *Колесников, А. А.* Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования / *А. А. Колесников*. Рязань : Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2016. 428 с. EDN WJWWIL.
5. *Тарева, Е. Г.* Личностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку / *Е. Г. Тарева* // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. № 538. С. 49–58. EDN LEZHKN.
6. *Suleimanova, O. A.* Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices / *O. A. Suleimanova* // Training, Language and Culture. 2020. Vol. 4, No. 4. P. 39–50. DOI 10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50. EDN IQXYKH.
7. *Тарева, Е. Г.* Цифровая эпоха и педагогические профессии / *Е. Г. Тарева* // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2018. № 3(27). С. 85–90. EDN XZOADR.

УДК 372.881.111.1

Колесникова Александра Николаевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: alex_wd@mail.ru

Alexandra Kolesnikova, PhD in Pedagogy
Associate Professor of the Department of Linguistics Translation
and Intercultural Communication
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: alex_wd@mail.ru

Анцупова Валерия Григорьевна, аспирант
факультета иностранных языков и регионоведения
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: antsupovavaleria12@yandex.ru

Valeria Antsupova, Postgraduate Student
Faculty of Foreign Languages and Area Studies
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: antsupovavaleria12@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ АЙТИ

В статье рассматривается номенклатура иноязычных профессионально-ориентированных коммуникативных умений студентов нелингвистических направлений подготовки в сфере айти. Авторы приводят результаты анализа требований ФГОС ВО к сформированности универсальных и профессиональных умений у студентов технических специальностей, а также определяют методические вызовы для подготовки выпускников к иноязычной профессиональной и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: лингводидактика; иноязычные коммуникативные умения; профессиональная подготовка; информационные технологии.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE SKILLS IN ENGLISH AMONG IT STUDENTS

The article examines the definition and component content of foreign-language professionally oriented communicative skills in students of non-linguistic fields of study in IT. The authors present the results of an analysis of the Federal State Educational

Standards (FSE) for higher education in terms of the formation of universal and professional skills among students in technical specialties, and they identify methodological challenges for preparing graduates for foreign-language professional and intercultural communication.

Key words: language didactics; foreign-language communicative skills; professional training; IT.

В условиях стремительной цифровизации всех сфер общественной жизни особую актуальность приобретает проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, способных эффективно функционировать в многоязычной профессиональной среде. Современный рынок труда предъявляет достаточно высокие требования к выпускникам технических вузов, включая не только знание своей предметной области, но и владение иностранными языками на уровне, достаточном для участия в международных проектах и конференциях, коммуникации с зарубежными партнерами и работы с искусственным интеллектом, что предполагает анализ англоязычных источников информации [1].

Современная методика обучения иностранным языкам основывается на коммуникативном подходе, который рассматривает формирование иноязычных коммуникативных умений как основную цель и одновременно как результат обучения. Согласно В. В. Сафоновой, коммуникативные умения, как часть коммуникативной компетенции, представляют собой способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка в рамках определенных стандартом или учебной программой ситуаций. Для этого необходимо комплексное формирование всех компонентов коммуникативной компетенции, включая языковой, речевой, социокультурный и стратегический аспекты [2].

Анализ требований образовательных стандартов позволяет отметить, что выпускники направления «Компьютерные и информационные науки» должны обладать универсальными и общепрофессиональными компетенциями, которые предполагают способность: анализировать и применять математические методы для решения прикладных задач; разрабатывать и использовать алгоритмы и структуры данных; проектировать и реализовывать программное обеспечение; использовать современные информационные технологии и программные инструменты. В числе универсальных компетенций, обязательных для всех направлений подготовки, особое место занимает умение выстраивать коммуникацию на иностранном языке. В частности, ФГОС ВО требует от выпускников способности к устному и письменному общению для решения задач межкультурного и профессионального взаимодействия, а также к использованию современных коммуникативных технологий, включая иноязычные средства, в академической и профессиональной среде [3].

В условиях реализации ФГОС ВО ключевым становится формирование профессионально-ориентированных иноязычных коммуникативных умений. По определению Н. П. Бельтюковой, сформированность профессиональноориентированных коммуникативных умений представляет собой интегративную характеристику личности, отражая способность и готовность использовать иностранный язык для решения профессиональных задач [4].

Исследователь В. В. Сафонова определяет иноязычные профессионально-ориентированные коммуникативные умения, как комплексную характеристику личностных и деловых качеств будущего специалиста, отражающую степень усвоения им специальных знаний, умений и практического опыта, достаточных для развития профессионального мышления, а также для умения аргументированно отстаивать собственную позицию в различных социальных и языковых ситуациях [5].

В числе профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник, особое внимание уделяют способности принимать участие в реализации профессиональных коммуникаций в рамках проектных групп, презентовать результаты проектов; способности анализировать рынок программно-технических средств, информационных продуктов и услуг для решения прикладных задач и создания информационных систем; умениям выбирать необходимые для организации информационные ресурсы и источники знаний в электронной среде [6].

Рассматриваемые компетенции обеспечивают готовность специалистов к работе в исследовательской, проектной, аналитической и практико-ориентированной областях. Формирование профессиональных навыков и умений опирается на требования профессиональных стандартов и определяется университетом в зависимости от профиля деятельности (например, разработка программных продуктов, анализ данных, кибербезопасность и др.).

Следовательно, выпускники технических специальностей должны уметь разбираться в современных методах и технологиях в сфере компьютерных и информационных наук и применять их на практике; создавать и внедрять программные продукты для различных областей применения; проводить анализ и интерпретацию данных с использованием статистических инструментов и методов машинного обучения; владеть иностранным языком на уровне, достаточном для профессионального общения, в том числе в рамках международных проектов и научных исследований [7].

С целью анализа современных подходов к формированию иноязычных профессионально-ориентированных коммуникативных умений была проанализирована рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» на факультете вычислительной математики и кибернетики МГУ имени

М. В. Ломоносова. Установлено, что объем учебного времени достаточен для достижения уровня владения иностранным языком B2–C1 при систематической работе, однако программа демонстрирует ограниченность коммуникативного аспекта и недостаточную актуальность тематического содержания. Основное внимание уделяется чтению и переводу, тогда как развитие умений устной и письменной речи, совершенствование навыков академического письма и межкультурной коммуникации требуют усиления. Вместе с тем используемые учебные материалы нуждаются в обновлении: в них недостаточно представлены современные темы, отражающие развитие информационных технологий и международного взаимодействия в IT-сфере [6].

На основе анализа современных учебно-методических материалов по профессионально-ориентированному обучению английскому языку для сферы информационных технологий – *English for Information Technology* (Pearson Longman), *Oxford English for Computing* (Oxford University Press), а также аутентичных источников (MIT Technology Review, Wired, IEEE Spectrum, Nature Tech) – была разработана тематическая рабочая программа курса, включающая 12 взаимосвязанных тем и подтем. Они охватывают широкий спектр вопросов: от введения в профессиональную сферу информационных технологий и изучения аппаратного и программного обеспечения до сетевых технологий, разработки программного обеспечения, кибербезопасности, работы с данными, современных трендов (искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность) и вопросов этики цифровой среды: (тема 1) → аппаратное/программное обеспечение (2) → сети (3) → разработка софта (4) → безопасность (5) → данные (6) → новые технологии (7–9) → этика и карьера (10) → проект и обзор (11–12). Завершающие темы ориентированы на выполнение проектной работы, презентацию айти-решений и формирование индивидуального портфолио обучающегося [8].

Предложенный перечень тем выстроен с учетом принципа поэтапного усложнения: переход от базовых понятий и терминологии к анализу инноваций и профессиональных практик способствует системному совершенствованию языковых навыков, развитию междисциплинарных компетенций. Каждая тема обеспечивает расширение профильной лексики, развитие коммуникативных умений, связанных с будущей профессиональной деятельностью, а также развитие интерактивных умений при работе с англоязычной технической документацией и отраслевыми источниками [9].

Разработанное содержание курса соответствует требованиям ФГОС ВО и действующим образовательным стандартам по подготовке специалистов в области информационных технологий, поскольку отражает актуальные направления цифровой экономики, а также реальные задачи, с которыми сталкиваются специалисты в области информационных технологий. Включе-

ние актуальных материалов из профессиональных медиа обеспечивает связь обучения с современным состоянием отрасли, повышает мотивацию обучающихся и способствует формированию устойчивого интереса к изучаемой дисциплине и будущей профессии [9].

Таким образом, в условиях трансформации социального заказа возрастает потребность в специалистах, обладающих не только профессиональными знаниями и умениями, но и развитой коммуникативной компетенцией, способных к эффективному взаимодействию в различных социокультурных и профессиональных контекстах. Для студентов вузов наличие качественного образования приобретает особую значимость, влияя на их положение в социуме и перспективы профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаева, Н., Семёнова Е. Анализ потребностей обучающихся как условие эффективного проектирования программы // *Иностранные языки в школе*. – 2017. – № 3. – С. 12–16.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume. – Strasbourg : Council of Europe, 2020. – URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 15.09.2025).
3. *MIT Technology Review* [Электронный ресурс]. – Massachusetts Institute of Technology, 2025. – Режим доступа: <https://www.technologyreview.com> (дата обращения: 20.10.2025).
4. Бельтюкова, Н. П. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технических вузов : монография. – Воронеж : ВГТУ, 2012. – 136 с.
5. Сафонова, В. В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнёрству и сотрудничеству // *Вестник Моск. гос. лингв. ун-та*. Вып. 1. – М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2021. – С. 151–164.
6. Glendinning, E. H., McEwan C. *Oxford English for Computing*. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 152 с.
7. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
8. Strutt, P. *English for Information Technology*. – Harlow: Pearson Education Limited (Longman), 2009. – 128 с.
9. *IEEE Spectrum* [Электронный ресурс]. – Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), 2025. – Режим доступа: <https://spectrum.ieee.org> (дата обращения: 20.10.2025).

УДК 378

Комолова Екатерина Сергеевна, соискатель кафедры лингводидактики
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: *komolovamslu@yandex.ru*

Ekaterina Komolova, Postgraduate Student
at the Department of Teaching Foreign Languages
Moscow State Linguistic University
Moscow, Russian Federation
e-mail: *komolovamslu@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ-ЛИНГВИСТОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье затронута проблема подготовки магистров к иноязычной консультационной деятельности, предлагается краткий обзор имеющихся трактовок термина *консультационная деятельность*, дается определение термина в рамках лингвистической подготовки магистров.

Ключевые слова: консультационная деятельность; культурные различия; межкультурная коммуникация; прогнозирование межкультурных ситуаций общения.

ON CONSULTING ACTIVITY TRAINING FOR MASTER'S DEGREE LANGUAGE STUDENTS

The article dwells upon Master's degree language training and emphasizes the peculiarities of consulting activity in the field of linguistics.

Key words: consulting activity; cultural diversity; multicultural communication; predictive modelling of multicultural communication contexts.

Требования, предъявляемые к качеству языкового образования в магистратуре, диктуются потребностью в специалистах, владеющих иностранным языком на уровне, позволяющем решать задачи в том числе и консультационного типа, что предполагает детальное прогнозирование потенциальных межкультурных ситуаций общения с целью нивелирования возможных конфликтов и увеличения эффективности коммуникации. Ожидается, что выпускники могут сопоставлять культуры стран изучаемых языков по основополагающим параметрам, осуществлять лингвистический, лингвострановедческий и лингводидактический анализ и интерпретацию текстов, применять различные виды коммуникативного поведения, адаптировать свое поведение в зависимости от требований той или иной ситуации межкультурного взаимодействия [1; 2].

Актуальность исследования проблемы готовности магистров к консультационной деятельности на иностранном языке продиктована тем, что в соответствии с действующим ФГОС ВО для направления 45.04.02 Линг-

вистика (уровень магистратуры) в перечне из шести задач профессиональной деятельности, к решению которых готовятся студенты, присутствует и консультационный тип [3]. И, хотя анализ научной литературы показал, что консультационная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса, термин *консультационная деятельность* и его содержание трактуются авторами по-разному. Различие терминологии наблюдается и в ФГОС ВО. Так, в ФГОС ВО от 1 июля 2016 года по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры) используется термин *консультативно-коммуникативная деятельность*, освоение которой позволяет выпускнику в условиях межкультурной коммуникации на нескольких рабочих языках проводить семинары, конференции, деловые переговоры, составлять методические рекомендации и глоссарии, разрабатывать и применять тактики разрешения конфликтных ситуаций, совершенствовать профессиональные умения [4]. Наиболее полно понятие консультационной деятельности раскрыто в трудах Н. Б. Саханского, где автор наряду с консультационной деятельностью употребляет термины *консалтинговая деятельность*, *консультирование*, *консультативные навыки*, *консультационное взаимодействие* и выделяет среди прочего *педагогическое консультирование*, рассматриваемое автором как область педагогического знания, объектами которой являются не только оказание консультационной помощи учащимся в разрешении учебно-познавательных и личностных проблем, но и консультирование всех субъектов, участвующих в образовательном процессе, включая родителей учащихся и педагогов. Субъектом же педагогического консультирования в зависимости от ситуации общения могут являться и педагоги, и воспитатели, и педагоги-психологи, и преподаватели вузов, и представители органов управления. Однако по отношению к субъектам и объектам консультирования автор предпочитает применять термины *консультант* и *клиент*, что, безусловно, сближает педагогическое консультирование с психологическим консалтингом. Общими принципами взаимодействия объекта и субъекта всех видов консультационной деятельности, по мнению автора, являются добровольный характер участия в процессе и независимость. Последнее отличает консультирование от обучения. Результатом консультационной деятельности всегда является новый опыт [5].

Учитывая вышеперечисленные расхождения в толковании термина *консультационная деятельность* и то, что специфика консультационной деятельности магистров-лингвистов не освещена в научной литературе, первоочередной целью нашего исследования является уточнение этого понятия и его структуры на материале исследования образовательного процесса на 1-м и 2-м курсах магистратуры ИМОП МГЛУ у студентов, обучающихся по программе «Лингвистика и межкультурная коммуникация» в рамках освоения дисциплин «Практикум по культуре речевого общения (второй иностранный язык)» и «Практикум по межкультурной коммуникации (второй иностранный язык)».

Как указано в РПД вышеназванных учебных дисциплин, целью их освоения является подготовка обучающихся к осуществлению консультационной деятельности по моделированию конструктивного межкультурного взаимодействия на межличностном, групповом и межэтническом уровнях и научно-исследовательской деятельности в области проблемного поля теории изучаемых иностранных языков, теории и практики межкультурной коммуникации. Поэтому консультационную деятельность в своем исследовании мы рассматриваем как деятельность, осуществляемую специалистом, способным соотносить культуры стран изучаемых языков, владеющим иностранными языками на уровне, позволяющем распознавать различные виды коммуникативного поведения, адаптировать свое поведение под требования ситуации общения, и направленную на моделирование потенциальных коммуникативных ситуаций между представителями различных культур и социумов с целью предотвращения недопонимания между участниками общения. Консультационная деятельность может осуществляться выпускниками магистратуры как в сфере профессионального, так и личного общения. В процессе осуществления консультационной деятельности студенты магистратуры должны быть готовы оказаться как в роли субъекта, так и объекта деятельности. Причем для эффективного общения и положительного результата коммуникации желательно, чтобы объект консультационной деятельности имел тот же уровень готовности к ней, что и субъект.

В заключении следует заметить, что уточнение значения термина *консультационная деятельность* для обучающихся в магистратуре лингвистов является лишь первой задачей нашего исследования и способствует дальнейшему изучению проблемы подготовки к иноязычной консультационной деятельности магистров в лингвистическом университете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Примерная основная образовательная программа направления подготовки 45.04.02 Лингвистика (уровень магистратуры) [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Официальный сайт]. 2017 URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/MAG/45.04.02._lingvistika_magistratura.pdf?ysclid=mgz1d6qj520870663 (дата обращения: 29.10.2025).
2. Рыблова, А. Н. Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции / А. Н. Рыблова. Текст: электронный // Научная цифровая библиотека ELIBRARY.ru: [сайт]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45840503> (дата обращения: 30.10.2025).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных стандартов высшего образования [Официальный сайт]. 2020 URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/450402_%D0%9C_3_17062021.pdf (дата обращения: 30.10.2025).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных стандартов высшего образования [Официальный сайт]. 2016 URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/450402.pdf> (дата обращения: 30.10.2025).
5. Саханский, Н. Б. Основные виды консультационной деятельности в сфере образования / Н. Б. Саханский. Текст: электронный // Научная цифровая библиотека CYBERLENINKA.RU: [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-vidy-konsultatsionnoy-deyatelnosti-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 30.10.2025).

УДК 372.881.111.1

Левкович Анна Дмитриевна, преподаватель-стажер

УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: levkovich.anna5@gmail.com

Anna Levkovich, Trainee Teacher

Belarusian State University of Foreign Languages

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: levkovich.anna5@gmail.com

ПРОБЛЕМНЫЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В статье рассматриваются проблемные культуроведческие задания как эффективное средство подготовки учащихся к межкультурному иноязычному общению. Представлены характерные особенности и рассмотрена классификация, приведены примеры проблемных культуроведческих заданий.

Ключевые слова: проблемные культуроведческие задания; межкультурное иноязычное общение; поисково-игровые, познавательно-поисковые, познавательно-исследовательские типы заданий.

PROBLEM-BASED CULTURE-ORIENTED TASKS AS A MEANS OF PREPARING PUPILS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article examines problem-based culture-oriented tasks as an effective means of preparing students for intercultural foreign-language communication. It presents characteristic features, discusses their classification, and provides examples of the tasks.

Key words: problem-based culture-oriented tasks; intercultural foreign-language communication; search-and-play, cognitive-search, cognitive-research types of tasks.

В условиях активных процессов глобализации, интенсификации международных связей, усиления миграционных потоков и межэтнических

контактов особую актуальность приобретает задача формирования личности, способной к эффективному межкультурному взаимодействию. Современное общество становится все более поликультурным, что требует от подрастающего поколения не только знания иностранных языков, но и способности к диалогу с представителями иных культур, к восприятию и осмыслению иной культурной картины мира. В этой связи языковое образование должно быть направлено на воспитание личности, открытой к межкультурному диалогу, уважающей и принимающей культурное языковое многообразие.

Одним из эффективных средств подготовки учащихся к межкультурному иноязычному общению являются проблемные культуроведческие задания, которые обеспечивают активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности обучающихся в процессе овладения социокультурными знаниями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями [1, с. 32]. Такие задания способствуют формированию у учащихся гибкости в восприятии культурных различий, помогают преодолевать этноцентризм, находить оптимальные выходы в условиях коммуникативных сбоев и неудач, способствуют воспитанию открытости и уважительного отношения к системе ценностей представителей иной лингвокультуры. Посредством решения культуроведческих заданий учащиеся не только осваивают лексические и грамматические единицы, активно актуализируя их в речи, но и учатся адаптироваться в ситуациях межкультурного общения. Различные виды проблемных культуроведческих заданий способствуют также формированию у учащихся национально-культурной идентичности, воспитанию уважения к своей собственной культуре, ее обычаям и традициям.

Ключевыми характеристиками культуроведческих заданий являются проблемность, коммуникативная направленность и когнитивная заостренность. Данные характеристики отличают задания от традиционных упражнений, используемых на уроках иностранного языка. Под *проблемностью* мы понимаем создание проблемной ситуации, которая содержит некое несоответствие, противоречие, затруднение, в ходе преодоления которого обучающиеся вовлекаются в смоделированный сценарий, активно задействуют мыслительный процесс и находят оригинальное решение задачи. *Коммуникативная направленность* предполагает использование языка как средства решения коммуникативных задач, активное взаимодействие между речевыми партнерами на уроке. *Когнитивная заостренность* раскрывает основу познавательных процессов человека, внутри которых лежит поисковая и исследовательская деятельность. Только самостоятельный поиск вариантов решения в затруднительных ситуациях способен придать учебно-познавательной деятельности личностную значимость и тем самым способствовать формированию необходимых компетенций.

На наш взгляд, наиболее приемлемой является классификация культуроведческих заданий, предложенная В. В. Сафоновой. Описывая принципы

проектирования поликультурного коммуникативного образования, исследователь выделяет принцип создания проблемно-ориентированной образовательной среды, средствами реализации которого являются проблемные культуроведческие монолингвальные, билингвальные и трилингвальные задания: поисково-игровые, познавательно-поисковые, познавательно-исследовательские [2, с. 280–282].

Поисково-игровые задания способствуют развитию восприятия, мышления, воображения и памяти, одновременно помогая совершенствовать речевые навыки и развивать умения. Одним из основных видов таких заданий являются задания на тренировку наблюдательности, такие как поиск одинаковых предметов среди схожих, сравнение объектов для нахождения их различий, восстановление изображения предмета по контурам, а также восстановление ситуации по отдельным частям. К данному виду относят вербальные загадки, загадки-метафоры, загадки-противопоставления, загадки-описания, загадки-толкования, загадки-сказки. По мнению ряда исследователей, эти задания наиболее эффективны для учащихся I и II ступеней общего среднего образования. В то же время подобные задания могут предлагаться и учащимся III ступени:

Look at traditional symbols of Navajo tribe in America. Can you guess the meaning of them? Compare them with the elements of Belarusian ornament / Посмотрите на традиционные символы племени Навахо в Америке. Сможете ли вы угадать их значение? Сравните их с элементами белорусского орнамента (рис. 1).

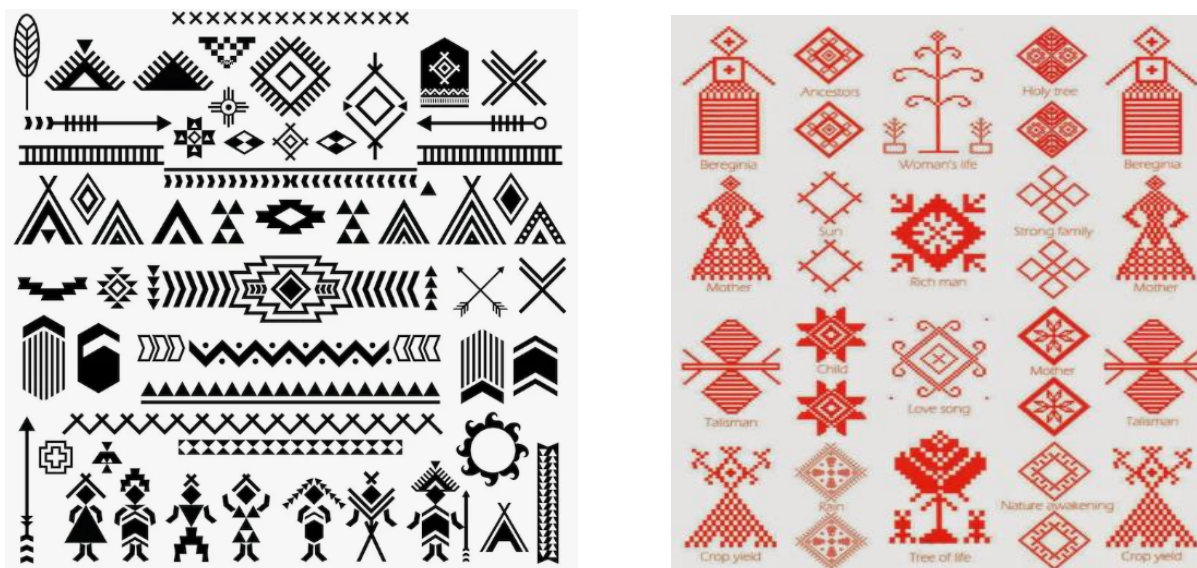


Рис. 1. Поисково-игровые задания

Познавательно-поисковые задания направлены на систематизацию и обобщение социокультурной информации. Обучающиеся оценивают прием-

лемость или неприемлемость различных представлений о культурных событиях, явлениях и процессах, наблюдаемых в жизни разных лингвокультурных сообществ: родной страны и стран изучаемого языка. Выполнение таких заданий предполагает развитие социокультурной наблюдательности для выделения типичных и характерных особенностей, которые затем подлежат обобщению и систематизации. К данному типу заданий можно отнести тематическое анкетирование, культуроведческие викторины и загадки:

1. *Look at some recent research, which shows the distances at which people feel comfortable with a stranger. With a partner, complete the chart with the countries from the list. What conclusion can you make? / Посмотрите на недавние исследования, которые показывают дистанции, на которых люди чувствуют себя комфортно рядом с незнакомцем. Вместе с партнером заполните таблицу, используя страны из списка. Какой вывод вы можете сделать?* (рис. 2).

Argentina China Hungary Spain Turkey UK USA					
WHO NEEDS MOST SPACE ?					
Country	Distance	Country	Distance	Country	Distance
1  Romania	1.39m	8  Colombia	1.17m	36  Russia	89.1cm
2 	1.30m	10 	1.15m	37  Slovakia	88.8cm
3  Saudi Arabia	1.26m	16  Switzerland	1.10m	38  Austria	88.1cm
4 	1.23m	26 	99.4cm	39  Ukraine	85.5cm
5  Uganda	1.21m	30 	95.3cm	40  Bulgaria	81.3cm
6  Pakistan	1.19m	34  Greece	91.2cm	41  Peru	79.6cm
7  Estonia	1.18m	35 	90.5cm	42 	76.5cm

Рис. 2. Познавательное-поисковое задание

2. *You invite an exchange student to your home for dinner. When you serve them your favorite dish, they politely refuse to eat it, saying, "I don't eat this kind of food." You feel a little hurt, but you remember that people have different food customs. How do you react and continue the conversation? / Вы приглашаете студента по обмену на ужин к себе домой. Когда Вы подаете ему свое любимое блюдо, он вежливо отказывается его есть, говоря: «Я не ем такую еду». Вы чувствуете себя немного обиженным, но помните, что у людей из разных стран могут быть иные пищевые привычки. Как Вы отреагируете и продолжите общение?*

Познавательно-исследовательские задания предполагают более высокий уровень самостоятельной учебно-познавательной и исследовательской деятельности обучающихся. Примерами таких заданий выступают культуроведческие проекты, веб-квесты, ролевые игры, кейсы, дискуссии:

Your task is to create a Website about a chosen cultural event (Carnival in Brazil, Lunar New Year in China, etc.). Research the origins, cultural significance, and practices associated with the selected event. Find primary sources, such as interviews with people who participate, videos, articles, and images that illustrate the cultural event. Thus, your Website should include the following pages: historical context and origins, key activities and traditions (rituals, food, clothing), impact of the event on national and global culture, reflections on the modern-day adaptation of this tradition. Take a look at the home page example (рис. 3).



Рис. 3. Познавательно-исследовательское задание

Таким образом, использование проблемных культуроведческих заданий является эффективным средством подготовки учащихся к межкультурному иноязычному общению. Проблемно-ориентированный характер заданий, их коммуникативная направленность и когнитивная заостренность дают возможность активизировать речемыслительную деятельность обучающихся, что отличает их от традиционных упражнений. Поисково-игровые, познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские задания позволяют обучающимся не только осваивать лексические и грамматические единицы, но и развивают гибкость восприятия культурных различий, учат адаптироваться к условиям межкультурного иноязычного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : автореф. дис. ... д-ра педагогических наук : 13.00.02 / П. В. Сысоев. – М. : Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2004. – 48 с.
2. Сысоев, П. В. Задания на культурную рефлексю в рамках проблемных культуроведческих заданий / П. В. Сысоев // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 282. – С. 279–284.

УДК 372.881.111.1

He Чэньхуэй, аспирант

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»

Москва, Российская Федерация

электронная почта: 1042248014@pfur.ru

Nie Chenhui, Postgraduate Student

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russian Federation

e-mail: 1042248014@pfur.ru

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛОГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ПОДДЕРЖИВАЕМЫХ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

В статье рассматривается вопрос о том, как аналоговые технологии, поддерживаемые искусственным интеллектом, способствуют эффективности обучения английскому языку через персонализацию обучения. Анализ преимуществ отражает потенциал данных технологий в обучении английскому языку.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании; изучение языка; аналоговые технологии; обучение английскому языку; персонализированное обучение; инновации в образовании.

ENHANCING ENGLISH LANGUAGE TEACHING THROUGH AI-ENABLED SIMULATION TECHNOLOGIES

This issue explores how AI-enabled simulation technologies enhance English language teaching by offering personalized learning. The benefits for effective implementation are analyzed, highlighting the transformative potential for language education.

Key words: AI in Education; language learning; simulation technologies; English teaching; personalized learning; educational innovation.

Artificial intelligence (AI) has brought major changes to how we teach languages. Traditional English teaching methods, focusing on memorization and repetition, often don't keep students interested or address their varied learning needs [1, p. 72]. These methods are too rigid and don't effectively build real-world language skills. In contrast, AI-powered simulations create a new path. They offer engaging, real-life-like environments for language learning [2, p. 35]. Using advanced algorithms, these technologies adjust to each learner's style and give personalized feedback, making language learning more effective.

AI technologies are becoming a key part of language learning, allowing for personalized education that wasn't possible before [3, p. 14]. These systems use machine learning to watch how learners perform, changing exercises based on each person's skill level. This means learners can move forward at their own speed, focusing on what they need to improve while strengthening their skills [4, p. 97]. AI-powered simulations offer real-world cultural and language experiences, helping learners practice speaking, listening, and understanding in settings that mimic real life [5, p. 228]. These immersive experiences are crucial for building language skills and cultural understanding.

The integration of AI simulations in English language teaching offers major benefits in boosting engagement and motivation [6, p. 183]. By providing interactive and game-like content, these technologies make learning fun and educational, which encourages students to keep learning actively [7, p. 45]. They also deliver instant feedback, helping learners quickly identify and fix mistakes, speeding up the learning process [8, p. 321]. Additionally, simulations create a safe space for practicing language skills without the worry of serious errors, building learners' confidence and proficiency.

Bringing AI into language education presents several challenges. One main issue is the digital divide; not all students have access to technology, which can widen educational gaps [9, p. 55]. Teachers also need technical skills to use AI effectively, requiring extensive training programs [10, p. 134]. Furthermore, ethical concerns arise regarding student data privacy and the potential for over-dependence on AI, which could diminish the essential human touch in teaching [11, p. 209].

Strategic planning is crucial for effectively integrating AI simulations into English language teaching. Educational institutions need to invest in the necessary technological infrastructure to make AI tools accessible to all students [12, p. 92]. Training workshops should be designed to help teachers grasp both the potential and limits of AI, enabling thoughtful and effective use [13, p. 67]. Moreover, policymakers should involve stakeholders in creating guidelines that safeguard student data privacy while fostering innovation [14, p. 163]. Collaboration among educators, technologists, and policymakers is essential to create adaptable, scalable models suitable for various educational settings.

AI simulations have the power to revolutionize English language teaching by providing dynamic and personalized learning experiences. While issues like access, technical skills, and ethics pose challenges, thoughtful integration into curricula can greatly enhance language education. Future research should examine the long-term effects of AI on language proficiency and explore innovations like

deep learning for further advancements. By cultivating partnerships between tech developers and educators, we can create a future where AI enhances, rather than just complements, traditional teaching methods.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Brown, H. D.* (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
2. *Davies, G., & Hewer, S.* (2012). Introduction to new technologies and how they can contribute to language learning and teaching. Module 1.1 in Davies G. (ed.), *Information and communications technology for language teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University.
3. *Warschauer, M.* (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.
4. *Kersten, F.* (2010). Adaptive learning: Technology to improve learner outcomes. In Spector, J. M., Merrill, M. D., van Merriënboer, J., & Driscoll, M. P. (eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 495–496). Springer.
5. *Purushotma, R.* (2005). You're not studying, you're just.: A design study for integrating games into junior high school ESL instruction. *Language Learning & Technology*, 9(1), 80–96.
6. *Dörnyei, Z.* (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
7. *Devedzic, V.* (2006). *Semantic web and education*. Springer.
8. *Kessler, G.* (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(3), 320–329.
9. *Selwyn, N.* (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum International Publishing Group.
10. *Mishra, P., & Koehler, M. J.* (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
11. *Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A.* (2014). *NMC horizon report: 2014 higher education edition*. The New Media Consortium.
12. *Li, G., & Ni, X.* (2015). Language learning in virtual worlds: Design, implementation, and evaluation. In Zheng, D., & Richards, J. C. (Eds.), *Virtual worlds and language learning: From theory to practice* (pp. 90–112). TESOL.
13. *Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T.* (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
14. *Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B.* (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

УДК 372.881.111.1

Савкина Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: savkinaea@mgru.ru

Ekaterina Savkina, PhD in Pedagogy, Senior Lecturer
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
e-mail: savkinaea@mgru.ru

Гвоздякова Александра Владимировна, студент 4 курса
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: gvozdyakovaav970@mgru.ru

Alexandra Gvozdyakova, 4th Year Student
Moscow City University
Moscow, Russian Federation
e-mail: gvozdyakovaav970@mgru.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ НЕЙРОСЕТЕЙ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ВЫЗОВЫ

Статья посвящена развитию умений диалогической речи обучающихся с использованием нейросетей. Рассматриваются возможности и ограничения голосовых ИИ-платформ, трудности обучения и рекомендации по сочетанию традиционных и цифровых методов обучения.

Ключевые слова: диалогическая речь; нейросеть; обучение английскому языку; голосовые ИИ-наставники; искусственный интеллект; коммуникативная компетенция.

FEATURES OF DEVELOPING LEARNERS' SPEAKING SKILLS THROUGH NEURAL NETWORKS: PROSPECTS AND CHALLENGES

The article examines the development of learners' speaking skills using neural network technologies. It discusses the possibilities and limitations of voice-based AI platforms, learning challenges, and recommendations for combining traditional and digital teaching methods.

Key words: speaking skills; neural network; English language teaching; voice-based AI tutors; communicative competence.

Обладая значительными преимуществами и возможностями, цифровые инструменты, в том числе технологии искусственного интеллекта (ИИ), активно внедряются во многие сферы жизни человека. Как отмечает Е. Г. Тарева, цифровые технологии расширяют жизненное пространство человека, усложняя его и требуя расширения перечня компетенций [1]. Особую

актуальность эти технологии приобретают в сфере образования, в частности в обучении английскому языку, где их применение обладает большим потенциалом для трансформации образовательного процесса и повышения эффективности обучения.

Целью современного обучения английскому языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Диалогическая речь играет ключевую роль, т. к. именно она обеспечивает речевое взаимодействие и отражает готовность обучающихся к практическому использованию языка в условиях реального общения. Сформированное умение вести диалог позволяет эффективно участвовать в коммуникации в таких сферах, как социально-бытовая, учебно-трудовая и социально-культурная [2]. Достижение такого результата предполагает регулярную практику в условиях разнообразных аутентичных коммуникативных ситуаций, приближенных к реальному общению.

В то же время, несмотря на очевидную значимость диалогической речи, традиционные методы ее обучения часто оказываются недостаточно эффективными. Учащиеся и учителя сталкиваются с рядом трудностей, которые мешают эффективному развитию умения говорения. Здесь на помощь приходят нейросетевые технологии, открывая новые возможности и предлагая решения этих проблем, однако интеграция ИИ в обучение говорению сопровождается рядом методических и технических сложностей, что требует внимательного анализа и продуманного подхода к интеграции нейросетевых инструментов в образовательный процесс.

Актуальность темы обусловлена необходимостью изучения нейросетевых инструментов для развития диалогической речи на английском языке. Цель – выявить их потенциал и ограничения, чтобы разработать рекомендации для создания эффективных образовательных методик в условиях цифровой трансформации. Диалог является естественной и наиболее распространенной формой речевого взаимодействия в повседневной жизни [3], а потому играет важную роль в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Диалогическая речь представляет собой сложный процесс, предполагающий одновременное выполнение ряда когнитивных операций.

В ходе диалога происходит совмещение рецептивной и продуктивной деятельности: обучающийся воспринимает и осмысливает высказывания собеседника, одновременно планируя и формируя собственный ответ. В диалогическом взаимодействии участники меняют коммуникативные роли по очереди, речь спонтанна и на подготовку высказывания дается не так много времени [4]. Другой особенностью развития диалогической речи является ее социальная природа: она формируется только в процессе реального общения и требует наличия коммуникативной потребности, речевой инициативы и мотивации. Мы согласны с мнением А. А. Колесникова о том, что перед учителем стоит задача стимулирования интереса у обучающихся к автономной коммуникации и развития необходимой для этого мотивации [5].

Традиционные методы обучения, основанные на воспроизведении готовых образцов, оказываются недостаточно эффективными, т. к. не создают условий для активного речевого сотворчества и естественного обмена смыслами.

Несмотря на важность диалогической речи для коммуникативной компетенции, ее развитие в учебной практике сталкивается с рядом трудностей как для обучающихся, так и для преподавателей. Главная проблема – ограниченный объем речевой практики: традиционный урок не обеспечивает каждому обучающемуся достаточно времени для участия в диалоге. Кроме того, учебные диалоги часто носят формальный и искусственный характер, строятся на заранее заданных репликах и шаблонах, что снижает их коммуникативную ценность и не развивает умения вести спонтанный разговор.

Преподаватели, в свою очередь, сталкиваются с нехваткой времени на организацию парной и групповой работы, ограниченностью учебных материалов в части коммуникативных ситуаций и необходимостью учитывать разный уровень речевой подготовки обучающихся. Традиционные методы обучения часто ориентированы на освоение языковых средств, а не на их практическое использование в диалоге, что приводит к разрыву между языковой подготовкой и реальным общением.

Интеграция нейросетей в обучение диалогической речи позволяет преодолеть многие из этих трудностей. Важно обучать школьников грамотно пользоваться нейросетевыми инструментами и в то же время осознавать потенциальные проблемы, которые могут возникнуть при их применении [6]. Любая информация, полученная от нейросетей, должна подвергаться дополнительным проверкам. В качестве потенциальных рисков также можно выделить зависимость от искусственного интеллекта, ухудшение навыков социального взаимодействия [7]. Еще одним ограничением интеграции нейросетей в обучение диалогической речи стоит выделить «безличность» речевого партнера, который не будет в полной мере выражать свое «социолингвистическое кредо» [8]. Пользователь сам задает промпт для искусственного интеллекта, и тот пользуется набором обобщенных характеристик, когда представляет персонажа. Таким образом, важно тщательно подходить к отбору платформ с искусственным интеллектом, которые будут предлагаться школьникам.

Современные приложения с голосовыми ИИ-наставниками (human-like AI tutors) предлагают практику устного общения с виртуальным собеседником в любое время и без ограничений по длительности практики. Полная персонализация под цель обучения, уровень владения языком, интересы пользователя реализуют потребность в индивидуализации обучения, релевантности обсуждаемых тем для обучающегося и его вовлеченности. Нейросетевые платформы создают неограниченное разнообразие коммуникативных ситуаций, что позволяет отрабатывать диалогическую речь в условиях, максимально приближенных к реальному общению. Кроме того,

пользователь получает моментальную обратную связь: ИИ анализирует речь, указывает на ошибки, предлагает более естественные формулировки и дает рекомендации по улучшению произношения и речевой стратегии.

Использование ИИ также снижает психологический барьер, т. к. обучающиеся взаимодействуют не с человеком, а с нейросетью. Это исключает риск осуждения, страх ошибок и позволяет говорить свободнее и увереннее. Среди приложений, использующих такие технологии, можно выделить Looga AI, Praktika, ElsaSpeak и TalkPal. Ниже представлена таблица, в которой анализируются функциональные возможности приложений и их ограничения.

**Сравнительная характеристика функциональных возможностей
и ограничений нейросетевых приложений в контексте развития
диалогической речи**

Приложение	Функционал для развития диалогической речи	Ограничения
Looga AI	<ul style="list-style-type: none"> – Диалог с ИИ-собеседником – Детальный разбор ответа пользователя – ошибки, улучшения – без подписки – Перевод и изучение слов из диалога 	<ul style="list-style-type: none"> – Доступен только ежедневный урок-диалог – Подписка 10 900 руб./год
Praktika	<ul style="list-style-type: none"> – Практика с анимированными ИИ-аватарами – Диалоги по сценариям – Предлагает примерные ответы 	<ul style="list-style-type: none"> – Большинство функций платные: анализ ошибок, фидбэк – Подписка 4 999 руб./год – 7 дней пробного периода
ELSA Speak	Комплексное обучение (грамматика, лексика, фонетика, говорение): <ul style="list-style-type: none"> – Уроки по фонетике, грамматике, лексике – Ролевые игры (с задачами на каждый разговор) – Ежедневный урок-диалог – Развернутая обратная связь (произношение, грамматика, лексика и др.) 	<ul style="list-style-type: none"> – Большинство контента платно. Доступны 2–3 вводных урока по каждому разделу – Подписка 2 750 руб./год – Нет пробного периода
TalkPal	<ul style="list-style-type: none"> – Разнообразие режимов: диалог, дебаты, ролевые игры, звонок 	Все режимы на говорение платные. Бесплатно – базовый чат с лимитом 10 минут/день. <ul style="list-style-type: none"> – Подписка 8 999 руб./год – 14 дней пробного периода

Диалог с ИИ-собеседником действительно эффективно развивает диалогическую речь, снижая страх говорения, повышая мотивацию и вовлеченность обучающихся. Тем не менее в образовательной практике использование таких технологий еще не получило распространения, что ставит вопрос о причинах ограниченного внедрения этих технологий.

Основным препятствием остается недостаток цифровых компетенций у педагогов: не все готовы осваивать новые технологии и применять их на практике. Дополнительным барьером становится платный характер большинства приложений, где доступ к полному функционалу предоставляется только по подписке, зачастую достаточно дорогой для массового использования в образовательных учреждениях. Как было нами отмечено ранее, не всегда можно полностью доверять искусственному интеллекту, следовательно, важно следить, чтобы ученик не повторял речевые ошибки, которые механически может сгенерировать нейросеть. Искусственный интеллект не позволяет естественно проявлять социолингвистическое разнообразие звучащей речи, все параметры задает учитель, хотя подлинная коммуникация характеризуется индивидуальностью и неповторимостью речевых партнеров.

Использование нейросетей открывает новые возможности для развития диалогической речи, однако полностью заменять традиционные методы обучения нецелесообразно. Наиболее эффективным подходом является сочетание традиционных методов и ИИ, при котором искусственный интеллект выступает как инструмент для дополнительной практики, а преподаватель сохраняет роль организатора и фасилитатора учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тарева, Е. Г.* Цифровая эпоха и педагогические профессии // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2018. № 3(27). С. 85–90.
2. *Гальскова, Н. Д.* Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. Москва : КНОРУС, 2025. 400 с.
3. *Phan, Ha U., Nguyen A.* Difficulties of EFL teachers in teaching speaking skills: A case study at Trinh Hoai Duc Primary School // Journal of Knowledge Learning and Science Technology. 2024. V. 3, N. 2. P. 143–161. DOI: <https://doi.org/10.60087>.
4. *Миролюбов, А. А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / А. А. Миролюбов, Н. Д. Гальскова, И. Л. Бим; под ред. акад. РАО А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 463 с.
5. *Колесников, А. А.* Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. 2023. № 1. С. 6–14.
6. *Вшиневецкая, Н. В.* Искусственный интеллект на уроке иностранного языка // Три "Л" в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика : Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 23 ноября 2023 года. Москва: ООО "Языки Народов Мира", 2024. С. 364–369.
7. *Тивьяева, И. В., Михайлова С. В.* Искусственный интеллект – дань моде или реальная помощь учителю? // Русская словесность. 2025. № 1. С. 3–10.
8. *Савкина, Е. А.* Технологические основы обучения студентов – будущих учителей иностранного языка ведению англоязычного профессионально-педагогического блога // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17, № 5. С. 1529–1535.

УДК [372.881.111.1-057.875+81'271.16]:004.738(045)

Шепёлкина Елена Павловна, аспирант

УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: drulena@gmail.com

Alena Shapiolkina, Postgraduate Student

Belarusian State University of Foreign Languages

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: drulena@gmail.com

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ В ИНТЕРНЕТ-ПОЛИЛОГЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлено обоснование частнометодических принципов обучения студентов письменному общению в интернет-полилоге на английском языке, которое отражает вызовы современной цифровой коммуникативной среды. Для каждого принципа (развития информационной культуры, ролевой организации, конструктивного взаимодействия, взаимосвязанного овладения вербальными и метаграфемными средствами, взаимодействия с большими языковыми моделями, ценностной рефлексии) предложены дидактические средства реализации, которые обеспечивают формирование целостной цифровой коммуникативной компетенции, включая умения критического анализа, этического поведения и конструктивного полилога в межкультурном интернет-пространстве.

Ключевые слова: письменное общение; интернет-полилог; виртуальные собеседники; принципы обучения; студенты-лингвисты.

PRINCIPLES FOR TEACHING STUDENTS WRITTEN COMMUNICATION IN ENGLISH-LANGUAGE ONLINE POLYLOGUES

This article provides a rationale for specific methodological principles for teaching students written communication in English online polylogue, which reflects the challenges of the modern digital communication environment. For each principle (development of information culture, role organization, constructive interaction, interrelated mastery of verbal and metagraphemic means, interaction with large language models, value reflection), didactic implementation tools are proposed that ensure the development of holistic digital communication competence, including skills in critical analysis, ethical behaviour, and constructive polylogue in an intercultural Internet space.

Key words: written communication; online polylogue; virtual interlocutors; teaching principles; linguistics students.

Цифровая трансформация коммуникации обусловила возрастающую роль *интернет-полилога* как формы письменного общения современного человека в интернет-пространстве, которое характеризуется поликодовостью и конфликтностью взаимодействия. В связи с этим в условиях компьютерно-опосредованного письменного общения (КОПО) традиционные способы обучения письменной речи на иностранном языке, на наш взгляд, оказы-

ваются недостаточными. Сегодня требуется формирование у студентов-лингвистов цифровой коммуникативной компетенции, которая представляет собой синтез коммуникативных умений, технических навыков и ценностно-этического отношения к взаимодействию в интернет-пространстве [1, с. 1–2; 2, с. 136–137] и позволяет эффективно участвовать в межкультурном КОПО. Данные компоненты компетенции интегрируются со способностями к соблюдению цифровой безопасности и обеспечению защиты данных, критической оценкой цифровой информации и эффективным КОПО, готовностью к взаимодействию в интернет-пространстве, непрерывному самообучению и адаптации к новым цифровым технологиям, а также с пониманием цифровой идентичности и этических аспектов КОПО [Там же]. Существующие в лингводидактике способы решения данной методической проблемы зачастую фрагментарны и не предлагают целостной системы обучения письменному общению в интернет-полилоге, учитывающей его ролевую, поликодовую и ценностно-рефлексивную природу, а также новые возможности, предоставляемые большими языковыми моделями.

Целью данной статьи является научное обоснование принципов обучения студентов письменному общению в интернет-полилоге на английском языке, которое предусматривает формирование ответственного и эффективного участника КОПО. С опорой на проведенный нами анализ психологических [3] и лингвопрагматических [4] характеристик интернет-полилога на английском языке были выделены следующие частнометодические принципы: развития информационной культуры, ролевой организации КОПО, направленности на конструктивное взаимодействие в КОПО, взаимосвязанного овладения вербальными и метаграфемными средствами, взаимодействия с большими языковыми моделями и ценностной рефлексии в КОПО.

Согласно *принципу развития информационной культуры* в обучении студентов КОПО должны моделироваться условия для поиска, верификации, анализа, синтеза, этичного использования и создания информации с опорой на систему знаний и ценностных ориентаций, необходимых для обеспечения понимания личностью социокультурного контекста общения. Выделение данного принципа обусловлено анонимностью и фрагментарной идентификацией виртуальных собеседников в интернет-полилоге [3, с. 5], потенциальной конфликтностью и межкультурным характером интернет-полилога [5, л. 9], а также многоканальной полифоничностью КОПО [3, с. 4]. Средствами реализации принципа развития информационной культуры могут послужить образцы онлайн-текстов, написанных в различных жанрах КОПО [4, с. 3–4], примеры проявления веб-этикета в интернет-полилоге и памятка-алгоритм для студента, раскрывающая пять ступеней, на которых студенту при восприятии информации в Интернете необходимо задавать себе ряд вопросов. Например, памятка-алгоритм «Лестница верификации контента» включает следующие вопросы: *What's your first reaction to the message?* / «Какая ваша первая реакция на сообщение?», *Who wrote it? What's the author's reputation and what is the purpose of the message?* / «Кто это написал?

Какова репутация автора и цель сообщения?», *Is there any independent confirmation of the information from reputable sources?* / «Есть ли независимое подтверждение этой информации из авторитетных источников?», *Is the information taken out of context? Is it up-to-date?* / «Вырвана ли информация из контекста? Она актуальна?», *Is there enough information to consider it reliable?* / «Достаточно ли информации, чтобы считать ее надежной?».

Согласно *принципу ролевой организации КОПО* в обучении студентов письменному общению в интернет-полилоге должно быть обеспечено взаимодействие студентов от имени коммуникативных ролей в различных учебных ситуациях КОПО. Выделение данного принципа обусловлено виртуальностью и фрагментарной идентификацией собеседников в интернет-полилоге, динамической сменой идентичности в интернет-пространстве [4, с. 7–8], потенциальной конфликтностью КОПО [3, с. 5–6] и необходимостью проявления ролевой гибкости в интернет-полилоге [6, с. 33]. Реализация принципа предусматривает обучение студентов распознаванию рациональных и иррациональных аргументов, опираясь на маркеры коммуникативных ролей, типичных для сообщений в интернет-полилоге. Средством реализации принципа ролевой организации КОПО может послужить памятка для студента «Ролевой репозиторий коммуникативных ролей в интернет-полилоге», которая содержит перечень и характеристики коммуникативных ролей, позволяющих студенту реализовывать конструктивное поведение в КОПО и распознавать деструктивное коммуникативное.

Согласно *принципу направленности на конструктивное взаимодействие в КОПО* обучение студентов должно предусматривать использование кооперативных стратегий верификации, деконструкции и альтернативного предложения и адаптационных стратегий этикетного смягчения, намекания и избегания с целью обеспечения конструктивного взаимодействия в интернет-полилоге. Выделение данного принципа обусловлено анонимностью виртуальных собеседников, сохранением цифрового следа коммуникативного поведения пользователя Интернета, межкультурным контекстом КОПО, когнитивными искажениями восприятия информации ввиду опосредованности КОПО и необходимостью выстраивания конструктивного поведения в интернет-полилоге [4, с. 3, 6; 7]. Средством реализации принципа направленности на конструктивное взаимодействие в КОПО может послужить памятка для студента «Способы выражения критики в интернет-полилоге», в которой предложены вышеперечисленные стратегии и тактики, а также примеры их проявлений в интернет-полилоге на английском языке.

К дополнительным средствам реализации принципа направленности на конструктивное взаимодействие в КОПО относятся визуальная карта онлайн-дискуссии и цветовая шкала уровней конструктивности коммуникативного поведения. В визуальной карте онлайн-дискуссии содержится схема интернет-полилога, в которой реплики представлены в виде узлов, связи между ними – в виде стрелок, самые активные участники – в виде звезд, посредники между разными группами виртуальных собеседников – в виде мостов,

оборванные ветки обсуждения – в виде специальных знаков «Стоп», а очаги конфликтов – в виде иконок «Огонь». Студентам предлагается следующее задание по работе с подобной визуальной картой: *Map the online discussion using the icons (stars, bridges, etc.). Find the nucleus of the conflict. Define the participants who tried to quell it* / «Составьте карту онлайн-дискуссии. Найдите ядро конфликта. Определите участников, которые пытались его предотвратить». Студенты анализируют предлагаемые фрагменты интернет-полилога и составляют его карту в реальном времени.

В свою очередь шкала уровней конструктивности коммуникативного поведения представляет собой цветовую шкалу, где агрессия и конфликт переданы красным цветом, а кооперация и поддержка виртуальных собеседников – зеленым. В соответствии с подобной цветовой шкалой студентам необходимо маркировать реплики в полилоге цветом в соответствии с их уровнем. Студентам предлагается следующее задание, которое необходимо выполнить с опорой на цветовую шкалу: *Moderate the thread to write a de-escalator reply. Use the scale to shift “red replies” to the yellow or green spectrum* / «Исправьте сообщение (тред) путем написания ответа-деэскалатора. Используйте шкалу, чтобы сдвинуть “красные реплики” в желтую или зеленую область спектра».

Согласно *принципу взаимосвязанного овладения вербальными и метаграфемными средствами* обучение КОПО должно предусматривать интерпретацию студентом совокупности вербальных и метаграфемных средств в письменных сообщениях виртуального собеседника и использование данных средств в порождаемых письменных сообщениях как единого смыслового целого в интернет-полилоге. Выделение данного принципа обусловлено поликодовостью КОПО, детерминированной необходимостью гибридизации устной и письменной речи, которая возникает ввиду отсутствия невербальных каналов восприятия информации в КОПО [3, с. 7; 4, с. 9]. Средствами реализации принципа взаимосвязанного овладения вербальными и метаграфемными средствами могут послужить памятка для студента, которая содержит глоссарий метаграфемных средств интернет-полилога, и памятка-алгоритм, в которой представлена последовательность создания поликодового сообщения (определение цели сообщения студента, определение самодостаточной вербальной основы сообщения, выбор кода для усиления сообщения и проверка единства и контекста получившегося сообщения).

Согласно *принципу взаимодействия с большими языковыми моделями* обучение КОПО должно предусматривать овладение студентами способами построения педагогического диалога с нейросетями: верификации ответов, генерации идей, формулирования запросов, касающихся структуры и содержания письменных произведений различных жанров. Выделение данного принципа обусловлено изменением общего ландшафта КОПО и появлением дополнительного субъекта интернет-полилога, необходимостью развития метакогнитивных и критических умений управления информацией и формирования цифровой агентности студентов [4, с. 5–6], а также ускорением и

глобализацией информационных потоков. Средствами реализации принципа взаимодействия с большими языковыми моделями могут послужить образцы запросов к большой языковой модели, а также памятка для студента «Промт-инженеринг в интернет-полилоге». Данная памятка включает в себя пять шагов к написанию эффективного запроса с целью порождения конструктивного интернет-полилога [7]. Первый шаг: назначить роль, в качестве которой большая языковая модель должна решить задачу. Например: *You are an expert in online communication and digital ethics* / «Вы – эксперт в области сетевого общения и цифровой этики». Второй шаг: сформулировать конкретную задачу, например: *Generate 3 constructive responses to a provocative comment on a forum discussion about climate change* / «Сгенерируйте 3 конструктивных ответа на провокационный комментарий в ходе дискуссии на форуме об изменении климата». Третий шаг: указать контекст общения путем предоставления фоновой информации (темы обсуждения, реплик виртуального собеседника, его предполагаемой коммуникативной роли). Например: *Context: In a political online forum, a user (“Dogmatic”) writes: “Your ideas are naive and unworkable in the real world”* / «Контекст: На политическом форуме пользователь (“Догматик”) пишет: “Ваши идеи наивны и неработоспособны в реальном мире”». Четвертый шаг: указать, в каком виде и формате необходимо вывести ответ. Например: *Present the answers in a table with two columns: “Response” and “Communication Strategy Used”* / «Представьте ответы в таблице с двумя колонками: «Ответ» и «Использованная коммуникативная стратегия». Пятый шаг: определить эмоциональную и коммуникативную окраску ответа, его длину и стиль, а также запрещенные коммуникативные приемы в нем. Например: *The tone of the responses must remain polite and academic. Avoid personal attacks. Each response should be no longer than 2 sentences* / «Тон ответов должен оставаться вежливым и академическим. Избегайте апелляции к личности виртуального собеседника. Каждому ответу следует быть не длиннее 2 предложений».

Согласно *принципу ценностной рефлексии в КОПО* должна быть организована систематическая рефлексивная деятельность студента, направленная на осмысление контента и критическую оценку ценностных оснований (своих и чужих), этических дилемм и культурных стереотипов, проявляющихся в коммуникативном поведении участников интернет-полилога. Кроме того, рефлексивная деятельность должна предусматривать формулирование у студента ответственной гражданской и личностной позиции. Выделение данного принципа обусловлено фрагментарной идентификацией виртуальных собеседников в интернет-полилоге [3, с. 5], ценностной поляризацией цифрового общества в интернет-пространстве, размыванием традиционных норм в условиях межкультурного КОПО и необходимостью управления впечатлением виртуальных собеседников в интернет-полилоге [4, с. 4, 6]. Средством реализации данного принципа может послужить дневник рефлексивного наблюдателя, в шаблоне которого представлены следующие рубрики: событие, ценности автора, ценности виртуального собеседника,

этическая оценка аргументов и альтернативные варианты преодоления деструктивного коммуникативного поведения. Кроме того, может использоваться памятка для студента «Шаги рефлексивной автономии в Интернете», которая призвана помочь студенту самостоятельно проанализировать информацию и собственные действия в ходе КОПО. Она включает в себя три шага: анализ контента, формулирование и аргументацию собственной позиции, а также личностную рефлексию и самоанализ.

Таким образом, выделенные принципы обучения КОПО способствуют становлению целостной цифровой коммуникативной компетенции посредством развития информационной культуры, ролевой гибкости, направленности на конструктивное взаимодействие в интернет-полилоге, создания и восприятия поликодовых сообщений, управления интеллектуальными ресурсами с помощью больших языковых моделей и формирования осознанной цифровой идентичности. Выделенные принципы обеспечиваются конкретным дидактическим инструментарием (памятками-алгоритмами, глоссариями, функциональными схемами, рефлексивными дневниками и др.), который позволяет перевести теоретические положения в плоскость учебной практики. Внедрение данных частнометодических принципов в обучение студентов-лингвистов письменному общению в интернет-полилоге позволит подготовить новое поколение коммуникантов, способных к критическому, этичному и конструктивному участию в компьютерно-опосредованном межкультурном полилоге.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Mejías-Acosta, D. A.* Assessment of digital competencies in higher education: a systematic review // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9, № 1497376. DOI: 10.3389/feduc.2024.1497376.
2. *Токарева, М. В.* Цифровая компетенция или цифровая компетентность // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2021. № 4 (52). С. 133–140.
3. *Шепёлкина, Е. П.* Психологические аспекты формирования у студентов умений компьютерно-опосредованного письменного общения // *Замежная мова*. 2025. № 2 (96). С. 3–9.
4. *Шепёлкина, Е. П.* Лингвопрагматические трудности компьютерно-опосредованного письменного общения на английском языке // *Вестник БГУИЯ. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков*. 2025. № 2 (1).
5. *Быкова, О. А.* Прагмалингвистическая характеристика полилога в интернет-дискурсе (на материале франкоязычных социальных сетей) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Моск. гос. лингв. ун-т. М., 2017. 220 л.
6. *Ахренова, Н. А.* Доминанты современной интернет-лингвистики : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Моск. гос. обл. ун-т. Мытищи, 2018. 56 с.
7. *Gadesha, V.* Prompt engineering techniques // IBM. URL: <https://www.ibm.com/think/topics/prompt-engineering-techniques> (дата обращения: 27.10.2025).

УДК 372.881.161.1

Шупин Чжао, соискатель

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»

Москва, Российская Федерация

электронная почта: zsp570954605@gmail.com

Shupin Zhao, Postgraduate Student

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russian Federation

e-mail: zsp570954605@gmail.com

СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Статья посвящена описанию специфики разработки и апробации учебного пособия «Культуроведение России» для китайских студентов-лингвистов магистратуры.

Ключевые слова: РКИ; культуроведение России; учебное пособие; медиативная компетенция; билингвальное образование; аутентичные материалы.

SPECIFICS OF CULTURAL STUDIES TASKS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES FOR CHINESE LINGUISTICS STUDENTS

The article is dedicated to the development and testing of the textbook «Cultural Studies of Russia» for Chinese linguistics students of the master's degree.

Key words: Russian as a Foreign Language; Russian cultural studies; textbook; mediative competence; bilingual education; authentic materials.

Формирование у китайских студентов, осваивающих русский язык как иностранный, требует создания в вузе специальной образовательной среды. Ее ключевая задача – сфокусироваться на решении практических проблем, что позволит обучающимся совершенствовать свои когнитивно-коммуникативные способности и осваивать нормы диалога между культурами в современном мире [1].

Применительно к русскому языку потребность в этом особенно очевидна в свете внешнеполитического курса Китая, нацеленного на интенсификацию двусторонних контактов с Россией в дипломатической, общественной, экономической, академической и научной областях. Именно этим обусловлен приоритетный интерес российских и китайских специалистов в области лингводидактики к вопросам культурно-языкового становления личности студентов, а также к их подготовке к эффективному межкультурному взаимодействию в будущей профессиональной деятельности.

Важнейшую роль в данном процессе призван сыграть социокультурный подход. Его активное развитие, начиная с последнего десятилетия XX века, стало ответом на общественную необходимость воспринимать иностранный язык в первую очередь как инструмент межкультурной коммуникации.

Обзор современных, в частности китайских, учебных пособий по РКИ демонстрирует явный перекося в сторону формирования сугубо языковых навыков. При этом вопросы коммуникативно-прагматической подготовки, не говоря уже о социокультурной компетенции, остаются на периферии внимания авторов [2; 3, с. 88].

Эти факторы побудили к созданию нового авторского пособия «Культуроведение России». Данное пособие должно объединить два ключевых аспекта: познавательную работу обучающихся по освоению новой культурной среды и их коммуникативную практику, направленную на осмысление и презентацию российских социокультурных особенностей в Китае, а также на разъяснение и демонстрацию китайских культурных реалий российской аудитории. Представленная программа, состоящая из четырех тематических разделов, выстроена по принципу «от общего к частному» – от макроуровня национальной идентичности к микроуровню личного опыта. Это позволяет студентам поэтапно погружаться в российскую социокультурную реальность.

Раздел 1. «История и культура России в национальной символике». Раздел формирует системное понимание фундаментальных основ российской идентичности. Развивает умение «декодировать» визуальные и смысловые коды (герб, гимн, флаг), что является ключевым для глубокого межкультурного понимания. В содержание раздела включены следующие темы: знакомство с национальной и региональной символикой, доминирующими ценностями российского общества; развитие коммуникативно-когнитивных и культуроведческих умений в устной и письменной речи.

Раздел 2. «Российская семья и семейные ценности». В этом разделе делается акцент на сравнительно-аналитическом компоненте. Данный раздел напрямую вовлекает студентов в рефлексию, побуждая проводить параллели и находить различия между китайской и российской культурами, что является основой для формирования эмпатии и преодоления стереотипов.

Студенты начинают с анализа литературных цитат. Далее следует работа с фольклорным материалом: разгадывание загадок о семейных ролях, дополнение русских пословиц о семье и поиск их китайских аналогов, что способствует сравнительному анализу культур.

Практические задания включают составление викторин о российских семейных ценностях, подготовку презентаций о китайских семейных традициях для русской аудитории с личными фотографиями и примерами, а также ролевое чтение интервью с многодетной семьей.

Исследовательский компонент раздела предполагает изучение русских семейных праздников (к примеру, *Масленицы*) по заданному алгоритму: определение дат и длительности, исторических корней, символики, региональных особенностей и традиционных угощений. Лингвистические задания направлены на отработку произносительных умений (например, расстановка ударений в словах *счастлИвый, любОвь*), заполнение пропусков в текстах на

основе аудиоматериалов, составление вопросов для уточнения культурных понятий. В завершении раздела следует написать эссе о значимых семейных ценностях, синтезирующее весь изученный материал.

Можно сказать, что в процессе изучения раздела студенты исследуют особенности образа жизни и традиционных ценностей российских семей. У слушателей активно развиваются аналитические умения для сравнения культурных традиций, происходит развитие умений монологической, диалогической и полилогической речи, а также формируются медиативные умения.

Раздел 3. «Российское образование и образовательные ценности». Хочется отметить высокую практическую ориентированность данного раздела и связь с реальным академическим опытом студентов. Раздел не только дает знания о системе образования, но и помогает студентам осмыслить и преодолеть конкретные социокультурные трудности, с которыми они сталкиваются в российской вузовской среде. Затрагиваются следующие аспекты: изучение системы высшего образования России, ценностных ориентиров и инновационных проектов (на примере НОШ МГУ).

Практическая часть включает исследовательские задания: работа в группах по поиску информации о национальных проектах в образовании и составление викторины, а также сравнительный анализ традиционных ценностей России и Китая на основе указа Президента РФ и выступления Си Цзиньпина. Студенты анализируют эфиры «ВЕСТИ ФМ» об истории царского воспитания, современных школьных предметах (на примере химии), этнокультурном образовании и становлении педагогического образования в России, выделяя ключевые тезисы и отвечая на вопросы содержания.

Лингвистические задания направлены на отработку слухо-произносительных навыков и заполнение пропусков в текстах об особенностях российской государственности и истории педагогики. Проектная деятельность включает групповые дискуссии о роли знаний по государственности в духовном развитии, подготовку презентаций об авторских методиках в обучении и особенностях китайской образовательной системы со сравнением российского опыта. Завершая работу с разделом, необходимо написать эссе о схожих и различных ценностях России и Китая, синтезирующее весь изученный материал разделов.

Данный раздел направлен на развитие аналитических умений для выявления сходств и различий в образовательных системах, а также полилогических и билингвальных медиативных умений для академической коммуникации.

Раздел 4. «Религиозный ландшафт современной России». В процессе обучения формируется комплексное и толерантное восприятие многоконфессионального российского общества. В этом разделе углубляется понимание исторических и культурных корней России с выходом за рамки светских тем, происходит способствование развитию медиации в ситуациях,

затрагивающих культурно-религиозные особенности. В этом разделе присутствуют следующие темы: знакомство с многообразием религий, их ценностями и традициями в современной России.

Практические задания включают ролевые игры – подготовку презентаций от лица представителей разных религиозных общин с решением актуальных проблем (работа с молодежью, противодействие стереотипам, сохранение аутентичности). Лингвистический блок направлен на отработку терминологии и составление вопросов для понимания концепции «Москва – третий Рим».

Сравнительный аспект реализуется через анализ религиозного ландшафта Китая – студенты изучают доктрину «китаизации религий», готовят презентации о китайских религиозных практиках и заполняют сравнительную таблицу российского и китайского подходов к регулированию религиозной сферы. Исторический компонент включает анализ интервью о Русской духовной миссии в Пекине и ее роли в развитии российско-китайских отношений. В завершении раздела требуется написать эссе о современных вызовах в религиозной сфере России и перспективах межконфессионального диалога. Это способствует развитию медиативных и аналитических умений на русском языке.

Ключевым достоинством пособия является сквозное и прогрессирующее развитие критически важных для специалиста по межкультурной коммуникации компетенций: от аналитического сравнения и полилогического обсуждения до сложных билингвальных медиативных умений, необходимых для устранения коммуникативных барьеров и обеспечения взаимопонимания.

Пилотное использование учебного пособия «Культуроведение России» в магистратуре по направлению «Лингвистика» (45.04.02) позволило собрать ценные отзывы от китайских студентов и преподавателей РКИ, которые выявили как сильные стороны курса, так и области для возможной доработки.

Студенты высоко оценили приобретенные знания, отметив, что стали лучше понимать культурные смыслы российской символики и национальных ценностей, обнаружили ценностные сходства между двумя странами и развили умения восприятия разнообразной русской речи, в том числе на материалах радиостанции «ВЕСТИ ФМ». Их мотивация к общению на русском языке возросла, а комфортная атмосфера занятий и групповая работа способствовали активному участию.

Преподаватели подчеркнули методическую ценность пособия, указав, что постепенно усложняющиеся задания эффективно погружают студентов в диалог культур и формируют уникальную образовательную среду. Было отмечено, что это пособие комплексно сочетает культуроведческое обогащение с коммуникативно-прагматическим развитием магистрантов.

В процессе обучения были идентифицированы и некоторые трудности. Студенты столкнулись с непривычным объемом информации для анализа, сложностями форматов (академическое эссе, проектная деятельность), а также с лингвистическими и лингвокультурными барьерами при работе с радиопередачами «ВЕСТИ ФМ» – быстрый темп речи и отсылки к неизвестным культурным реалиям.

Со стороны преподавателей прозвучало пожелание дополнить пособие лингвостилистическим и лингвокультурным комментарием к различным типам передач «ВЕСТИ ФМ», что облегчило бы их интеграцию в учебный процесс. Эти замечания открывают пути для дальнейшего совершенствования методического обеспечения курса.

Проведенное исследование и апробация учебного пособия «Культуроведение России» убедительно демонстрируют, что формирование эффективной межкультурной коммуникации китайских студентов, изучающих РКИ, требует целостного и системного подхода, выходящего за рамки сугубо лингвистической подготовки. Создание специальной проблемно-ориентированной образовательной среды, основанной на принципах социокультурного подхода, является не просто методическим предпочтением, а насущной необходимостью, обусловленной как стратегическими задачами российско-китайского сотрудничества, так и внутренними потребностями самих обучающихся.

Представленное учебное пособие «Культуроведение России» служит успешной моделью интеграции культуроведческого и коммуникативно-прагматического компонентов в обучении РКИ. Его внедрение в образовательную практику вносит значительный вклад в подготовку китайских студентов-лингвистов, способных стать эффективными посредниками в диалоге между двумя великими культурами в условиях углубляющегося российско-китайского партнерства. Дальнейшее развитие данного направления видится в расширении тематики разделов, углублении сравнительного аспекта и создании цифрового образовательного ресурса на основе апробированных материалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бай, Сяогун* Китайско-российское гуманитарное сотрудничество: состояние, проблемы и перспективы // *Власть и управление на Востоке России*. 2022. № 3 (100). – с. 42. doi:10.22394/1818-4049-2022-100-3-42-52.
2. *Сафонова, В. В.* Методические принципы создания учебной литературы для изучения русского языка как иностранного в контексте диалога культур и цивилизаций // *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет* / Под редакцией Л. Шипелевич: Материалы V международной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира». – Варшава: Институт русистики, Варшавский университет, 2012. – С. 1191–1201.
3. *Чжа, Ш.* Актуальные вопросы культуроведческого обогащения учебных материалов для обучения китайских студентов русскому языку как иностранном // *Иностранные языки в школе*. – 2023. – №9. – С. 88–96.

Проблемное поле

Цифровая трансформация и проблемы использования
искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам

УДК 378

*Киселева Оксана Михайловна, кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО Минздрава России «Рязанский государственный медицинский
университет»
Рязань, Российская Федерация
e-mail: ivolga_@mail.ru*

*Oxana Kiseleva, PhD in Pedagogy
Ryazan State Medical University
Ryazan, Russian Federation
e-mail: ivolga_@mail.ru*

О ПРИМЕНЕНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ В СФЕРЕ МЕДИЦИНЫ

В статье исследуются цифровые инструменты, такие как чат JPT, DeepL, Яндекс Переводчик. Исследуется их роль в обучении письменному переводу, при составлении медицинских документов, таких как «История болезни пациента».

Ключевые слова: медицина; цифровые инструменты; обучение; медицинские документы; история болезни пациента; перевод.

ON THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING WRITTEN TRANSLATION IN THE FIELD OF MEDICINE

The article examines digital tools such as the JPT chat and giga-chart in comparison with Yandex and Google translators. Their role in teaching written translation, preparing medical documents like patient's medical history is analyzed.

Key words: medicine; digital tools; education; medical documents; patient's medical history; translation.

Перевод медицинских текстов, являясь одним из самых востребованных и сложных, постоянно увеличивается в объеме, растут все новые требования к скорости перевода. Возникает необходимость в применении машинного перевода, вспомогательных технологий искусственного интеллекта (ИИ). Стоит отметить, что результаты перевода такого рода требуют дополнительного контроля и постредакции профессиональным переводчиком. Специфика медицинских текстов заключается в том, что они содержат лексико-грамматические трудности, культурные особенности, даже самые современные лингвистические технологии не могут выполнить перевод без вмешательства человека [1, с. 151]. Обучение особенностям медицинских

текстов, знание структуры, стандартов построения медицинских текстов, умение проводить пред- и постлингвистический анализ, используя технологии ИИ, позволит автоматизировать процесс перевода медицинских текстов с/на иностранный язык.

Материалом для исследования послужили реальные истории болезни пациентов, которые были отобраны путем сплошной выборки.

Цель медицинских текстов состоит в обмене опытом, обнародовании данных для специалистов узкого круга лиц [2]. Медицинский текст обладает строгим, стандартизированным порядком изложения, унифицированной формой, присущей именно определенному медицинскому документу, лаконичностью, наличием средств когезии и когерентности [3, с. 59].

Внедрение ИИ в процесс перевода медицинских текстов является своеобразным прорывом в сфере здравоохранения и лечения пациентов [4]. Рассмотрим далее такие общедоступные нейронные сети, как DeepL, ChatGPT и Яндекс переводчик (таблица). Результаты переводов сравнивались с переводом профессиональных переводчиков на предмет учета культурных особенностей, понимания контекста, умения точно переводить сокращения и аббревиатуры, а также понимания медицинской науки в целом [5].

Сравнительный анализ машинных переводов

Оригинал	DeepLSeek перевод	Оригинал	ChatGPT перевод	Оригинал	Яндекс переводчик
<i>Current Meds: INACTIVE: atoxicillin. Patient is not currently on any medications</i>	<i>Текущие лекарства: НЕАКТИВНО: амоксициллин. В настоящее время пациентка не принимает никаких лекарств</i>	<i>Минимально инвазивная имплантация бесцементного тотального эндопротеза тазобедренного сустава слева</i>	<i>Minimally invasive implantation of a cementless total hip replacement on the left</i>	<i>PATIENT: Iveta Babayan</i>	<i>Терпеливый: Ивета Бабаян</i>

Сравнительный анализ вариантов переводов показал, что в каждом из полученных вариантов машинного перевода требуется постредактура текста человеком. Постредактирование является процессом обработки машинного перевода для достижения необходимого уровня качества [6].

Следует отметить, что все три цифровых переводчика проделали довольно хорошую работу по переводу с английского языка на русский, несмотря на некоторые недочеты: буквальный перевод, транслитерация, нераспознавание сокращений и аббревиатур, чрезмерная загруженность лишними пояснениями медицинских явлений, нарушение лексической комбинаторности языка [5, с. 28] и т. д.

Вместе с тем технологии ИИ можно и необходимо использовать для обучения медицинскому переводу, как то: автоматическое распознавание и исправление ошибок, обучение нюансам специализированной лексики, имитация реального процесса перевода. Технологии ИИ возможно также использовать для генерации специальных интерактивных заданий и кейс-методов.

Упомянутые выше технологии ИИ можно использовать для составления заданий для профилактики переводческих ошибок и обучения пред- и пост-переводческому анализу медицинского текста, для сохранения смысловой целостности перевода и предотвращения искажений; применения приемов преобразования исходного текста (переводческих трансформаций) с целью сохранения семантической и стилистической информации переводимой медицинской документации [7]. Например:

– *найдите неточный перевод аббревиатуры и объясните, почему он таков;*

– *найдите английские эквиваленты к русским словосочетаниям;*

– *сопоставьте машинный перевод предложения с английского языка на русский с текстом перевода с точки зрения эквивалентности перевода, адекватный – неадекватный перевод:*

Patient: Iveta Babayan (текст оригинала) – *терпеливый: Ивета Бабаян* (автоматизированный перевод).

– *найдите и исправьте неточность в переводе:*

historian: mother visit type: urgent care visit (текст оригинала) – *историк: посещение матери тип: посещение неотложной помощи* (автоматизированный перевод).

Таким образом, задания такого рода позволяют обучающимся не только актуализировать новый лексический материал, но и применять уже имеющиеся знания по медицине, что является дополнительной мотивацией к обучению. Приведенные примеры упражнений могут быть в системе упражнений на соотнесение лексических и грамматических трудностей, объяснения значения термина. Однако важно помнить, что разрабатываемые упражнения должны соответствовать уровню подготовки обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Елизарова, Л. В.* Предредактирование как средство обеспечения качества машинного перевода = Pre-editing as a way for providing quality of machine translation. *Иностранные языки: Герценовские чтения: сборник научных статей.* Санкт-Петербург, 2018. – С. 150–152.
2. *Пономаренко, Л. Н., Мишутинская Е. А., Злобина И. С.* Лингвостилистические особенности медицинских текстов в переводческом аспекте. *Гуманитарная парадигма.* 2018; № 1 (4): 9–14.
3. *Киселева, О. М.* Стандартизация медицинских документов как фактор, влияющий на особенности их перевода. *Иностранные языки в высшей школе*, 2019. № 1 (48) – с. 50–63.
4. *Мифтахва Р. Г., Морозкина Е. А.* «Машинный перевод. Нейроперевод» Вестник Башкирского университета, 2019, №2 <https://cyberleninka.ru/article/n/mashinnyu-perevod-neuroperevod>.

5. Сунаргулова Р. И., Матвеева Н. В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОНЛАЙН-ПЕРЕВОДЧИКОВ // Международный журнал «Цифровая наука» / Отв. ред. Емельянов Н. В. Саратов. 2022. № 6. С. 21–28. URL: <https://digitalnauka.ru/arhivjournal/?ysclid=m72gareg0413988002>.
6. Абросимова, Н. Ф., Щелокова Е. А. Пред- и постредактирование машинного перевода медицинских текстов./ Мир науки, культуры, образования. № 4 (95) – 2022.
7. Латышев, Л. К., Северова Н. Ю. Технология перевода: учебник и практикум для вузов», 4-е изд., перераб. и доп., издательство «Юрайт», 2025, – 263 с.

УДК 37.016:811.112.2'342

Курьян Владимир Владимирович, кандидат педагогических наук
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: braunschweig@mail.ru

Vladimir Kuryan, PhD in Pedagogy
Belarussian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: braunschweig@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются возможности использования искусственного интеллекта для обучения фонетике немецкого языка на второй ступени общего среднего образования. Представлены практические рекомендации по системному использованию искусственного интеллекта на разных этапах обучения иноязычной фонетике.

Ключевые слова: фонетика немецкого языка; искусственный интеллект; вторая ступень общего среднего образования; требования к отбору инструментария, использующего ИИ.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING GERMAN PHONETICS AT THE SECOND STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article analyzes the possibilities of using artificial intelligence for teaching German phonetics at the second stage of general secondary education. It presents practical recommendations for the systemic use of artificial intelligence in the educational process at different stages of learning foreign language phonetics.

Key words: German phonetics; artificial intelligence; second stage of general secondary education; selection criteria for AI-based tools.

Обучению фонетической стороне иноязычной речи на уроках иностранного языка уделяется, как правило, меньше внимания по сравнению с

другими компонентами языковой компетенции. Считается, что для эффективного общения учащемуся достаточно овладеть аппроксимированным (приближенным к правильному) произношением. На начальном этапе обучение фонетике предполагает ознакомление со звуковой системой немецкого языка, тренировку произнесения с целью формирования слухо-произносительных навыков, овладение основными интонационными моделями и их применение в устной речи. На второй ступени общего среднего образования предполагается, что фонетические навыки сформированы на достаточно высоком уровне. Учащиеся обладают значительным речевым опытом, применяют слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки в новых ситуациях общения.

Вместе с тем проведенное наблюдение в 8 и 9 классах на уроках немецкого языка (всего проанализировано 18 уроков) показало, что учащиеся сталкиваются с трудностями, выражающимися в некорректной постановке ударений в сложных словах, неточном прочтении имен собственных, названий различных учреждений, заимствованных слов, в выборе интонационных моделей, расстановке пауз в устных выступлениях, содержащих сложные предложения, инфинитивные конструкции с частицей *zu* и др.

Возникновение фонетических трудностей на второй ступени вызвано обычно большим акцентом на содержательной стороне иноязычной речи как в ходе чтения и аудирования, так и в продуктивной речи. Со временем учитель «привыкает» к произношению учащихся, не акцентируя внимания на возникающих ошибках или неточностях.

Определенную помощь учителю и учащемуся в совершенствовании фонетических навыков может оказать использование искусственного интеллекта (ИИ). Исследования в области применения ИИ для обучения фонетическим средствам иностранного языка, как показывает анализ научной литературы [1; 2; 3], в основном проводились для учреждений высшего образования, что обусловлено, с одной стороны, стремлением изучить возможности ИИ для решения профессиональных задач (анализировались вопросы обучения ИИ различать краткость, долготу звуков, логические ударения, соотносить записанную речь с эталонными записями и др.). С другой стороны, чтобы интегрировать ИИ в образовательный процесс по обучению фонетике учителю нужно обладать знаниями и умениями методически организовать использование ИИ для решения учебных задач.

Одним из направлений исследований является изучение дидактических преимуществ использования ИИ: дифференциация и индивидуализация обучения за счет способности с помощью ИИ адаптировать содержание, темп обучения для каждого конкретного пользователя. ИИ может предоставить персонализированную обратную связь в виде рекомендаций, как совершенствовать работу над звуками, интонацией [4; 5].

Проанализировав различные ресурсы (MissionFluent, Letterland, Twinkl Phonics, ELSA Speak, Sound Discovery), можно заключить, что в настоящее

время появляются специализированные приложения по обучению фонетике, предлагающие такие возможности, как видеоролики, в которых демонстрируется произношение звуков, упражнения на их тренировку. Приложения позволяют записывать голос учащегося и сопоставлять их с эталоном. Предлагаемые упражнения основываются главным образом на принципе имитации, где ИИ настроен на сопоставление записанных ответов учащихся с эталонами с последующей генерацией обратной связи. В основном специализированные приложения для обучения иноязычной фонетике разработаны по английскому языку и направлены на начальный этап по усвоению произношения звуков и отдельных фонем.

Таким образом, изучение вопроса применения ИИ в обучении фонетическим средствам указывает на многообразие предлагаемых решений. Не отрицая эффективности ИИ для решения задач совершенствования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, возникает вопрос корректного, целенаправленного и системного использования инструментов, использующих ИИ учителем и учащимися на уроках иностранного языка. Применение современных технологий возможно в случае отбора и классификации различных цифровых инструментов и изучения их возможностей.

Поскольку в основу отбора или классификации любых объектов научного исследования должны быть положены критерии, обеспечивающие логическую обоснованность, доказательность, выделение существенных признаков, по которым распределяются те или иные теоретические положения, мы обратились к вопросу выделения и обоснования критериев отбора инструментов ИИ для обучения фонетике немецкого языка для второй степени общего среднего образования.

Для того, чтобы отобрать ИИ и корректно использовать на уроках немецкого языка мы исходили из целей и задач обучения фонетике на второй степени общего среднего образования. В зависимости от целей и задач ИИ может быть использован для совершенствования фонетических навыков, применения их в общении. Для второй степени это навыки интонации перечисления, ударения в сложных словах, интонации в предложениях с инфинитивной группой с частицей *zu* и др.

Личностно ориентированная парадигма обуславливает в качестве критерия наличие возможности предлагать рекомендации, задания, предоставлять быструю обратную связь с учетом потребностей, интересов учащегося, возможность выборочно и целенаправленно применять ИИ для устранения неточностей произношения учащегося.

Образовательный процесс характеризуется структурной завершенностью, наличием этапов тренировки, применения, контроля сформированности произносительных навыков. Изучение возможностей, которые предоставляет ИИ на каждом из этапов обучения, является условием его целенаправленного использования.

Исходя из обозначенных критериев отбора инструментов ИИ (соответствие возможностей ИИ целям и задачам обучения фонетике на второй

ступени; предоставление возможностей индивидуализации в вопросах реализации обратной связи, анализа достижений и трудностей, подбора упражнений под индивидуальные потребности учащихся; возможность применения ИИ на том или ином этапе обучения фонетике), мы проанализировали некоторые из инструментов ИИ и разработали рекомендации для учителя:

– Генеративный ИИ (Gemini, Qwen, ChatGPT, Deepseek и др.) построен на основе диалога пользователя с ИИ. На этапе тренировки эффективен для генерации упражнений. При формулировке установок учителю следует указывать навыки, на тренировку которых направлены упражнения и языковой материал. Упражнения выполняются в классе под контролем учителя. На этапе применения при указании этапа обучения ИИ генерирует упражнения, направленные на решение коммуникативных задач (например, «расскажи про свой день, обратив внимание на интонацию перечисления»; «разыграй диалог и перечисли, чем ты занимаешься в свободное время»).

– Инструменты преобразования текста в речь (<https://elevenlabs.io>, ttsmaker.com и др.) являются в основном инструментами для учителя, позволяющими создавать в зависимости от целей и задач аудиофайлы с преобразованными из печатных текстов аудиотекстами. На этапе тренировки это могут быть микротексты либо сверхфразовые, диалогические единства, содержащие, например, сложные слова, заимствованные слова, постановку ударений. На уроке аудиозаписи они могут использоваться как образцы для звучания и воспроизведения слов. Во внеклассной работе учащиеся могут использовать аудиозаписи для чтения вслух по образцу и самоконтроля правильности, например, постановки ударений, интонации и т. д. Использование инструментов преобразования текста в речь на этапе применения направлено на развитие речевых умений в восприятии и понимании речи, монологической речи, где фонетические навыки интегрированы в речевую деятельность. Важным условием применения таких инструментов является проверка корректности синтеза речи.

– Специализированные приложения по обучению произношению (например, Sylby). Подобного рода приложения являются платными либо условно-платными. Тем не менее выборочно они могут использоваться в образовательном процессе как самостоятельный помощник для учащегося. Тренажер Sylby эффективен только на этапе тренировки, он содержит комплекс уроков по обучению отдельным звукам и интонационным моделям в разных типах предложений, упражнения на имитацию с возможностью получения обратной связи, отслеживание статистики: типичных ошибок, прогресса в освоении произношения. Задача учителя заключается в том, чтобы научить учащегося пользоваться функционалом приложения, отобрать доступные для изучения уроки.

– Платформы для создания интерактивных уроков (FluentU, youglish.com) могут быть полезны учителю при планировании уроков. Платформа youglish.com позволяет подбирать короткие видео, отрывки из фильмов по

ключевым словам с демонстрацией произнесения носителями языка звуков, интонации в диалогах и монологах. Используя платформу FluentU, учитель может подбирать задания к загруженным роликам. Сочетание двух платформ на этапе тренировки позволяет находить примеры для демонстрации носителями языка фонетических явлений. На этапе применения функционал платформ эффективен как инструментальный, с помощью которого учащиеся могут слушать, понимать иноязычную речь на слух, что способствует совершенствованию навыков их интеграции в процессе решения коммуникативных задач.

Таким образом, искусственный интеллект является достаточно эффективным средством совершенствования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. Однако, как и любое другое средство обучения, ИИ нуждается в системной организации. Его использование должно быть вписано в систему работы учителя и учащихся. В силу индивидуализированного характера фонетической компетенции, необходимости акцентированной тренировки звуков, интонационных моделей, способности и готовности применять фонетические навыки в устной речи учащемуся важно наличие инструментов, позволяющих самостоятельно работать над различными аспектами своего произношения. Задача учителя заключается в том, чтобы научить учащегося взаимодействию с инструментами, использующими ИИ, распределить задачи, акцентировать внимание на выполнении комплекса упражнений, позволяющих развивать те аспекты фонетической компетенции, которые вызывают у учащегося трудности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богданова, Н. А.* Использование инструментов генеративного искусственного интеллекта при обучении произношению на продвинутом этапе // *Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта* : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч. конф., Минск, 23-24 окт. 2024 г. / редкол.: Н. Е. Лаптева (отв. ред.) [и др.]. Минск : МГЛУ, 2024. С. 67–76.
2. *Нечаев, Е. С.* Интеграция инструментов искусственного интеллекта в процесс преподавания фонетики английского языка в вузе // *Мир науки, культуры, образования*. 2025. № 3 (112). С. [указать страницы, если известно].
3. *Сысоев, П. В.* Формирование иноязычных фонетических навыков речи обучающихся на основе инструментов искусственного интеллекта / П. В. Сысоев, М.И. Ивченко // *Перспективы науки и образования*. 2025. № 2. С. 600–614. URL: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.38>.
4. *Донина, О. В.* Вызовы и перспективы использования ChatGPT в процессе изучения английского языка / О.В. Донина, В.А. Рафаэльян // *Artium Magister*. 2023. Т. 23. № 2. С. 26–32.
5. *Титова, С. В.* Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта / С. В. Титова, И. В. Харламенко // *Язык и культура*. 2025. № 69. С. 220–246. URL: <https://doi.org/10.17223/19996195/69/11>.

УДК 37.091.33

Мизгулина Мария Натановна, кандидат педагогических наук, доцент
ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: MizgulinaMN@mgpu.ru

Maria Mizgulina, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russian Federation
e-mail: MizgulinaMN@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯПОНИИ

В статье анализируется опыт Японии по внедрению искусственного интеллекта в преподавание иностранных языков. Рассматривается централизованная государственная стратегия и применение искусственного интеллекта для персонализации обучения и преодоления языкового барьера в школах, профессиональных училищах и вузах.

Ключевые слова: японское образование; искусственный интеллект в образовании; преподавание иностранных языков; цифровизация образования; японская образовательная стратегия.

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN JAPAN

The article analyzes Japan's experience in implementing AI in foreign language teaching. It examines the centralized national strategy and the application of AI for personalizing learning and overcoming the language barrier in schools, vocational colleges, and universities.

Key words: Japanese education; artificial intelligence in education; foreign language teaching; digitalization of education; Japanese educational strategy.

Проблемы внедрения искусственного интеллекта (ИИ) в образование, особенно в области преподавания иностранных языков, являются критически важными для создания сбалансированной и эффективной учебной среды. Опросы преподавателей Московского городского педагогического университета и школьных учителей, проведенные И. В. Тивьяевой и С. В. Михайловой, показали, что российские педагоги в большинстве положительно оценивают интеграцию ИИ в образовательный процесс [1, с. 6]. Тем не менее многочисленные риски, такие как возникновение зависимости от использования ИИ у обучающихся, снижение когнитивных навыков, неопределенность новой роли учителя, недостаточный уровень компетенции в этой сфере у самих педагогов и т. п., указывают на необходимость анализа международного опыта. Как указывает Е. Г. Тарева, новое время диктует новые запросы в области перестройки собственной образовательной системы [2, с. 89].

Япония, столкнувшись с вызовами XXI века, такими как стремительное старение населения, сокращение численности трудоспособных граждан и

растущая глобальная конкуренция, видит в ИИ один из ключевых рычагов экономического развития и социального процветания. Стратегический подход Японии к освоению этой технологии характеризуется наличием централизованной системы управления, масштабными инвестициями и растущей интеграцией ИИ в сферу образования. Данное исследование раскрывает многогранную японскую стратегию в области использования ИИ в преподавании ИЯ в разных типах учебных заведений (не только к так называемым «школам первой статьи», которые перечислены в первой статье «Закона о школьном образовании», но и к учреждениям профессионального образования *сэнсюгакко*) [3].

Отправной точкой для современного этапа развития ИИ в Японии стало создание в 2016 году Стратегического совета по развитию и исследованиям технологии искусственного интеллекта [5]. Этот орган, действующий в формате государственно-частного партнерства, был наделен полномочиями по контролю за реализацией национальных проектов в сфере ИИ. Его главной целью была определена разработка плана развития и коммерциализации технологии, что подчеркивает прагматичный подход Японии, нацеленный на конкретные экономические результаты.

Образование является одним из ключевых звеньев японской национальной стратегии в области ИИ. Внедрение новейших технологий в образование является элементом национальной инициативы «Общество 5.0», или «Сверхумного общества», в котором киберпространство гармонично интегрировано в физическое пространство. Такие масштабные программы, как GIGA School, обеспечили школы необходимой инфраструктурой, предоставив каждому ученику по планшету или ноутбуку и высокоскоростной Интернет, создав тем самым плодородную почву для образовательных приложений на базе ИИ. Министерство образования Японии (МЭХТ) активно продвигает цифровизацию, хотя законодательство в области защиты данных учащихся и этики использования ИИ все еще догоняет стремительное развитие технологий.

Япония системно подходит к трансформации всех уровней образовательной системы – использование ИИ варьируется в зависимости от типа учебного заведения, каждый из которых преследует свои цели. В обычных школах, где английский является обязательным предметом, ИИ выступает в роли терпеливого и объективного репетитора. С помощью адаптивных платформ ученики получают персонализированные задания, которые закрывают их индивидуальные пробелы в знаниях, а чат-боты и системы распознавания речи позволяют им практиковать произношение и вести диалоги в безопасной, нестрессовой обстановке, что постепенно помогает преодолеть языковой барьер. В школах ИИ также используется для персонализации обучения. Адаптивные платформы, такие как «Qubena», анализируют ошибки каждого ученика и подбирают индивидуальные задания, позволяя учащимся учиться в собственном темпе. Одновременно ИИ разгружает

учителей, автоматизируя проверку заданий и составление отчетов, что высвобождает время для творческой работы с учениками. GIGA School, масштабный проект, обеспечивший каждого ученика с 5 по 9 класс персональным устройством, создал необходимую инфраструктуру для цифровой трансформации образования. На втором этапе (GIGA School 2nd Stage) акцент сместился на повседневное использование технологий, изменение качества обучения и интеграцию генеративного ИИ. То, что именно английский язык стал приоритетом для внедрения цифровых учебников, указывает на осознание его особой роли. Эти цифровые учебники, богатые аудио- и видеоконтентом, рассматриваются не только как инструмент для улучшения знаний, но и как средство для развития навыков самостоятельного обучения, выбора и адаптации учебных стратегий. Основными проблемами японских школ можно назвать региональный разрыв – неравенство в оснащении городских и сельских школ. Также в условиях нехватки педагогов остро стоит проблема обучения педагогов работе с новыми инструментами, а также вопросы защиты персональных данных учащихся.

В профессиональных училищах, или *сэнмон гакко*, где изучение языка тесно связано с будущей карьерой в сферах туризма, бизнеса или гостиничного сервиса, применение ИИ носит более специализированный характер. Здесь искусственный интеллект используется для создания реалистичных рабочих симуляций, где студенты могут отрабатывать диалоги с виртуальными клиентами-иностранцами, осваивая необходимую профессиональную лексику в условиях, максимально приближенных к реальности.

Вузы, в свою очередь, используют ИИ не только для обучения в виде автоматизированной проверки сложных письменных работ, но и как мощный исследовательский инструмент для анализа больших языковых данных и разработки новых педагогических методик. В вузах спектр применения ИИ наиболее широк: от обработки больших данных в научных исследованиях до персонализации учебных траекторий, администрирования и поддержки иностранных студентов. Технологии ИИ, в частности, переводческие приложения, прочно вошли в жизнь японских студентов. Однако генеративный ИИ пока не стал массовым инструментом. Студенты в основном используют ИИ для поддержки, а не для замены процесса обучения, и в большинстве своем сохраняют веру в необходимость изучения иностранных языков. Это создает благодатную почву для переосмысления целей и методов иноязычного образования.

В бюджете Министерства образования на 2025 год заложены средства на проект «AI English活用リーダー» («Лидер по использованию ИИ в английском языке»), что свидетельствует о готовности на государственном уровне продвигать интеграцию ИИ в преподавание [6; 7].

Проблемы внедрения ИИ в сферу обучения ИЯ описываются в работах К. Асано, Ё. Сайто, А. Матиды, К. Икэды и др. [8; 9; 10; 11]. В вузах при обучению ИЯ студенты чаще всего используют следующие функции ИИ:

перевод, поиск значений и примеров использования слов, написание сочинений и эссе, подготовка устных выступлений, выполнение заданий по чтению и т. п. Исследования, проводимые в ведущих японских университетах, в целом подтверждают, что ИИ эффективно повышает мотивацию учащихся и помогает в освоении словарного запаса и грамматики. Однако ученые подчеркивают, что искусственный интеллект – это дополнение, а не замена учителя. Его главная сила заключается в персонализации обучения и снятии психологического барьера, в то время как развитие спонтанной речи и межкультурных навыков по-прежнему требует живого человеческого взаимодействия.

Опыт Японии наглядно демонстрирует, что успешная интеграция ИИ в образование требует комплексного и системного подхода. Ключевыми факторами являются централизованное государственное управление, масштабные инвестиции в инфраструктуру и четкое нормативное регулирование. Японская модель доказывает эффективность ИИ в решении конкретных педагогических задач, таких как преодоление языкового барьера и персонализация обучения, при этом технология выступает как инструмент поддержки, а не замены педагога. Для России крайне важен анализ международного опыта, позволяющий избежать аналогичных рисков, таких как цифровое неравенство и недостаточная подготовка учителей. Стратегическое развитие ИИ в отечественном образовании должно быть сопряжено с развитием цифровой грамотности преподавателей и созданием адаптированных нормативных рамок. Учитывая японские уроки, российской системе необходимо сохранить баланс между технологическими инновациями и развитием фундаментальных знаний и мягких навыков у учащихся. В конечном счете, целью является не слепое копирование, а создание собственной, сбалансированной модели, где ИИ станет катализатором для повышения качества и доступности образования, а не источником новых вызовов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тивьяева, И. В., Михайлова С. В.* Искусственный интеллект – дань моде или реальная помощь учителю? // *Русская словесность*. 2025. № 1. С. 3–10.
2. *Тарева Е. Г.* Цифровая эпоха и педагогические профессии // *Вестник МГПУ. Серия: Философские науки*. 2018. № 3(27). С. 85–90.
3. Закон о школьном образовании Японии. URL: https://laws.e-gov.go.jp/law/322AC0000000026/20261225_506AC0000000069 (дата обращения: 10.10.2025).
4. *Мизгулина, М. Н.* Преподавание иностранного языка в японских школах // *Иностранные языки в школе*. 2025. № 6. С. 44–51.
5. *Костюкова, К. С.* Политика цифровой трансформация Японии на примере развития технологии искусственного интеллекта // *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*. 2019. Т. 10, № 4. С. 516–529.

УДК 8.81

Мичугина Светлана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент
ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Москва, Российская Федерация

электронная почта: *michuginasv@mgu.ru*

Svetlana Michugina, PhD in Philology, Associate Professor

Moscow City University

Moscow, Russian Federation

e-mail: *michuginasv@mgu.ru*

ЦИФРОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях цифровой трансформации филологическая наука переживает не просто техническое обновление, а глубокий эпистемологический сдвиг – так называемый цифровой поворот (digital turn). В статье на материале терминов цвета в английском языке показано, как цифровые инструменты (корпусная лингвистика, визуализация данных, веб-платформы для перцептивных экспериментов, интерактивные атласы) трансформируют традиционные методы изучения семантики цветообозначений. Акцент сделан не на «инструментальном» использовании технологий, а на переосмыслении самой исследовательской практики: от локальной герменевтики – к воспроизводимым, масштабируемым и междисциплинарным моделям анализа. Особое внимание уделено критическому осмыслению рисков цифровизации: алгоритмической предвзятости, зависимости восприятия от калибровки экранов, доминированию англоязычной модели цифровых данных. Показано, что цифровой поворот открывает путь к созданию глобального, открытого и этически ответственного филологического исследования.

Ключевые слова: цифровой поворот; цифровые гуманитарные науки; семантика цвета; корпусная лингвистика; визуализация данных; лингвистическая относительность; WALIS; воспроизводимые исследования.

DIGITAL TURN IN RESEARCH PRACTICE

In the context of digital transformation, philology is undergoing not merely a technological upgrade, but a profound epistemological shift – the so-called digital turn. Based on English-language data, this article demonstrates how digital tools (corpus linguistics, data visualization, web-based perceptual experiments, and interactive atlases) reconfigure traditional methods in the study of color term semantics. The focus is not on the instrumental use of technology, but on the rethinking of scholarly practice itself: from local hermeneutics toward reproducible, scalable, and interdisciplinary analytical models. Special attention is given to critical reflection on the risks of digitization: algorithmic bias, screen-dependent perception, and the dominance of English-centered digital infrastructures. The article argues that the digital turn paves the way for a global, open, and ethically responsible philological research.

Key words: digital turn; Digital Humanities; color semantics; corpus linguistics; data visualization; linguistic relativity; WALIS; reproducible research.

Современная филология все чаще определяется не столько объектом изучения (текст, дискурс, языковая структура), сколько выбранными способами и средствами его изучения. Интеграция цифровых инструментов в научную исследовательскую практику знаменует начало цифровой трансформации (*digital turn*) – парадигмальный сдвиг, переопределяющий основания формирования гуманитарного знания [1]. Особенно отчетливо этот поворот проявляется в лингвистике цвета – области, где традиционные методы (полевые опросы, физические цветовые шкалы, экспертный анализ) уступают место воспроизводимым, масштабируемым и междисциплинарным подходам.

Цветовые термины давно служат «лабораторией» для проверки лингвистических гипотез о категоризации, языковых универсалиях и относительности [2; 3]. Однако их изучение было ограничено масштабом, контекстуальной глубиной и воспроизводимостью проводимых экспериментов. Цифровые методы позволяют преодолеть эти барьеры, переводя семантику цвета из узкой типологической задачи в динамическую область на стыке филологии, когнитивных наук, компьютерной визуализации и дизайна.

Цель данной статьи – показать, как цифровые инструменты трансформируют исследовательские практики в изучении английских цветообозначений. Мы рассматриваем цифровые технологии не как нейтральные инструменты, а как медиаторы, формирующие новые режимы получения знания: от глубинного чтения (*close reading*) отдельных примеров – к дистантному чтению (*distant reading*); от индивидуальной экспертной интерпретации к открытой совместной и прозрачной научной работе [4].

Цветовые термины в доцифровой лингвистической парадигме

Классические исследования цветовой лексики, в первую очередь работа Б. Берлина и П. Кея *Basic Color Terms* (1969), заложили основы создания типологии цвета и цветообозначений [5]. Их иерархическая модель предполагает универсальный путь развития цветовой системы: от бинарной оппозиции черный – белый к последующим этапам, где выделяется красный, затем зеленый или желтый, синий, коричневый, и на последнем этапе – фиолетовый, розовый, оранжевый и серый цвета.

Методологически такие исследования опирались на:

- контролируемые эксперименты с физическими цветовыми чипами (например, Munsell);
- интервью с носителями различных языков мира или отдельных языковых групп;
- ручную обработку и кодирование полученных эмпирических данных.

Несмотря на фундаментальность, эти подходы страдали от трех ключевых ограничений:

- 1) масштабируемости – выборки редко превышали несколько десятков или сотен респондентов;

2) контекстуальной бедности – термины извлекались из естественной речи или ограниченного текстового материала;

3) невоспроизводимости – условия эксперимента (освещение, калибровка цвета) либо не фиксировались в полном объеме, либо являлись исключительно ситуативными и невозможными для дубликации.

Например, различие между русскими цветообозначениями «голубой» и «синий» и английским *blue* фиксировалось в перцептивных результатах их изучения, но его дискурсивная реализация – в литературе, медиа, повседневной речи – оставалась малоизученной из-за методологических ограничений проводимых экспериментов и исследований.

Цифровые трансформации в лингвистических исследованиях

Цифровая трансформация в лингвистике носит не аддитивный, а принципиально новый характер, позволяющий реконструировать общие тренды по изучению семантики, в нашем случае, цветообозначений. Цифровые гуманитарные науки (Digital Humanities), куда входит и цифровая филология, противопоставляют локальную интерпретацию глобальному распознаванию паттернов. Среди ключевых направлений, позволяющих получить принципиально новые результаты в области изучения семантики цвета, можно выделить следующие.

1. Корпусная лингвистика и семантика, основанная на контекстуальном употреблении языковой единицы.

Большие корпуса (НКРЯ, COCA, BNC, Sketch Engine, English Corpora) позволяют отслеживать семантические сдвиги цветообозначений в динамике жанров, стилей и различных временных рамок. Так, *blue* в английском языке встречается в коллокациях *blue sky* (физический), *feeling blue* (эмоциональный), *blue-collar* (социальный), что указывает на полисемический кластер, формируемый метафорой и метонимией. Сравнительный анализ в параллельных корпусах показывает, как происходит семантическая компенсация отсутствия лексической дифференциации «голубой» vs «синий» с помощью различных модификаторов: *sky blue*, *navy blue*, *baby blue*.

2. Цифровые стандарты цвета и воспроизводимые эксперименты.

Внедрение аппаратно-независимых моделей (CIE LAB, sRGB) стандартизировало перцептивные стимулы. Платформы PsychoPy, Gorilla.sc, jsPsych позволяют проводить массовые онлайн-эксперименты, где участники из разных стран называют цвета на откалиброванных дисплеях. Критически важно, что такие платформы генерируют воспроизводимые рабочие процессы: стимулы, скрипты и сырые данные могут быть открыто опубликованы (например, на OSF или Zenodo).

3. Интерактивные атласы и типологический анализ.

World Atlas of Language Structures (WALS) – яркий пример цифровой инфраструктуры для сравнительных исследований. Пользователь может фильтровать языки по семье, региону или количеству терминов – это

позволяет генерировать гипотезы в масштабе сотен языков [6]. Аналогично, проект ColourLex связывает 772 пигмента исторических картин с цветовыми наименованиями более чем на 100 языках, объединяя историю искусства, материальную культуру и лингвистику [7].

4. Визуализация и когнитивное моделирование.

Метод многомерного шкалирования (MDS) переводит суждения о сходстве цветов в семантические карты. Исследования Regier, Kay & Khetarpal (2005) показывают, что русскоговорящие воспринимают «голубой» и «синий» как два отдельных кластера, тогда как англоговорящие видят *blue* как градиентный континуум. Такие визуализации делают абстрактные когнитивные структуры видимыми [8].

5. Междисциплинарная интеграция.

Цифровые инструменты способствуют использованию междисциплинарных подходов к изучению семантики языковых единиц. Данные технологии отслеживания глазами (*eye-tracking*) можно синхронизировать с корпусными данными сочетаемости, чтобы проверить, влияют ли языковые границы, например, между зеленым и голубым (*green vs blue*) на эффективность визуального поиска как вариант эмпирической проверки гипотезы Э. Сэпира–Б. Уорфа. Аналогично, данные ЭЭГ или МРТ можно совмещать с лингвистической разметкой для изучения нейронных коррелятов цветовой категоризации [9].

Критическая рефлексия: риски и этическая ответственность

Несмотря на огромный потенциал, цифровизация лингвистических исследований несет новые эпистемические и этические вызовы. Основными из них можно считать:

- зависимость от калибровки экранов, т. к. восприятие цвета варьируется на некалиброванных дисплеях. Эта проблема может решаться с помощью использования стандартных sRGB/CIELAB стимулов и фиксации параметров дисплея;

- алгоритмическая предвзятость, которая возникает по причине искажения семантики цвета при использовании NLP-моделей, обученных на англоязычных корпусах. Вариантом решения может быть учет обучающих данных и разработка мультилингвальных цветовых корпусов;

- эпистемическое доминирование английского языка при использовании корпусных данных (COCA, Sketch Engine), что диктует необходимость поддержки открытых ресурсов для малоизученных языков (CLARIN, CORLI);

- исчезновение неотцифрованных результатов исследования: преобладание цифровых корпусов может вытеснить устные, нематериальные формы накопленных данных о цветообозначениях. Следует внедрять комбинирование цифровых и этнографических методов.

Перспективы цифровизации лингвистических исследований

В перспективе возможны следующие варианты цифровых направлений изучения цвета и цветообозначений:

– создание и дальнейшая разработка глобального атласа цветовой лексики – открытая, мультилингвальная, геоинтегрированная база, объединяющая WALS, ColourLex, корпусные данные, лингво-психологические и лингво-культурные данные на основе стандартов Linked Open Data;

– прогнозирующее моделирование – использование ИИ для прогнозирования появления новых цветowych терминов (e.g. *millennial pink*, *gender-neutral beige*) в ответ на социокультурные процессы в различных странах;

– этические рамки для цифровых лингвистических исследований – разработка сообществом принципов интегративных и воспроизводимых цифровых исследований.

Цифровая трансформация лингвистических исследований не отменяет традиционные методы, используемые в изучении семантики, но призывает переосмыслить ее практики в свете новых машинных и сетевых возможностей. Изучение терминов цвета, некогда ограниченное результатами персонального опроса и типологическими таблицами, сегодня открывает возможности использовать большие языковые данные и междисциплинарные подходы. Однако применение цифровых инструментов требует не только информационно-коммуникативной грамотности, но и критической цифровой компетенции, которая позволяет ставить под вопрос возможности цифровых инструментов, выявлять их ошибки и корректировать полученные данные.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Svensson, P.* (2012) The digital humanities as a humanities project. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2012 Feb; 11(1-2), 42–60.
2. *Мичугина, С. В.* Денотативное пространство прилагательных цвета в английском языке : специальность 10.02.04 "Германские языки" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Мичугина Светлана Викторовна. – Москва, 2005. – 24 с. – EDN NIMRMR.
3. *Мичугина, С. В.* О некоторых подходах к изучению цвета и цветоименований / С. В. Мичугина // *Аракинские чтения. Актуальные проблемы лингвистики и методы преподавания английского языка : Сборник научных трудов.* – Москва : МГПУ, 2002. – С. 97–109. – EDN SRFEEA.
4. *Moretti, Franco.* (2013). *Distant Reading.* London: Verso.
5. *Berlin, B., & Kay, P.* (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution.* University of California Press.
6. WALS Online – World Atlas of Language Structures. <https://wals.info>
7. *Taylor, K. I., de Bruin, H., & Ruesch, J.* (2015). ColourLex: A database of colour terms in 100 languages. *Proceedings of the 19th Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue*, 147–155.
8. *Regier, T., Kay, P., & Khetarpal, N.* (2005). Color naming universals: The role of color stability and salience. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(43), 15278–15283.
9. *Winawer, J., Nathan Witthoft, N., Frank, M.* (2007) Russian blues reveal effects of language on color discrimination. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2007 May; 104 (19), 7780–7785.

УДК 372.881.111.1

Чжан Юйцин, аспирант

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»

Москва, Российская Федерация

электронная почта: 1042248207@pfur.ru

Zhang Yuqing, Postgraduate Student

Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russian Federation

e-mail: 1042248207@pfur.ru

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ И РОССИИ

Системы интеллектуальной письменной оценки (IWA) используют искусственный интеллект для обеспечения автоматизированной обратной связи и персонализированного руководства при преподавании английского языка в университетах. В статье представлен сравнительный анализ внедрения IWA в китайских и российских университетах. Предлагаются рекомендации по улучшению использования IWA, включая подготовку преподавателей, контекстуализированную обратную связь и международное сотрудничество.

Ключевые слова: интеллектуальная оценка письменной речи; искусственный интеллект в образовании; преподавание английского языка; Китай; Россия; высшее образование.

COMPARATIVE APPLICATION OF INTELLIGENT SYSTEMS FOR ASSESSING WRITTEN LANGUAGE IN THE TEACHING OF ENGLISH AT UNIVERSITIES IN CHINA AND RUSSIA

Intelligent Writing Assessment (IWA) systems use AI to provide automated feedback and personalized guidance in university English teaching. This study compares IWA implementation in Chinese and Russian universities. The article offers recommendations for improving IWA use, including teacher training, contextualized feedback, and international collaboration.

Key words: Intelligent Writing Assessment; AI in education; English teaching; China; Russia; higher education.

With the rapid advancement of artificial intelligence (AI), intelligent writing assessment (IWA) systems have emerged as transformative tools in university English teaching. These systems employ natural language processing (NLP) and machine learning algorithms to evaluate students' written output, providing immediate scoring, error analysis, and feedback tailored to individual proficiency levels [1]. In both China and Russia, higher education institutions are exploring IWA integration to enhance writing instruction efficiency, improve feedback accuracy, and support personalized learning paths [2]. However, the successful

implementation of IWA systems depends not only on technical performance but also on their alignment with teaching practices, teacher competencies, and cultural expectations in different educational contexts [3]. Comparative studies of Chinese and Russian applications can reveal how institutional and cultural factors influence system adoption and pedagogical effectiveness.

In China, the adoption of IWA systems is largely guided by national policies promoting AI in education, such as the “Artificial Intelligence in Higher Education Action Plan” issued by the Ministry of Education. These top-down initiatives have facilitated large-scale platform integration across universities, supported by partnerships with domestic educational technology companies [4]. Chinese institutions emphasize data-driven assessment and centralized management, enabling standardized evaluation and rapid scalability. The IWA systems provide automated scoring for essays, error diagnostics, and adaptive learning suggestions, which significantly improve students’ writing practice efficiency. Nevertheless, challenges persist in teacher adaptation, as many instructors lack sufficient training in interpreting system-generated analytics or integrating them effectively into classroom instruction [5]. This can result in over-reliance on automated feedback and a reduction in pedagogical creativity.

In contrast, Russian universities tend to adopt a decentralized, bottom-up approach to IWA system implementation. Individual faculties or instructors often select open-source platforms or locally developed modules, allowing greater flexibility in aligning assessment tools with course objectives [6]. This approach encourages teacher autonomy and experimentation, fostering innovative integration of automated assessment into writing workshops and communicative English courses. However, the decentralized model also results in uneven technical support and limited standardization across institutions, which can impede large-scale data collection and comparative analysis [7]. Students may encounter variability in feedback quality, depending on system configuration and teacher guidance.

Teacher roles in both contexts are critical to maximizing the pedagogical value of IWA systems. In China, instructors face time pressures and limited professional development in AI-assisted teaching, which may hinder the interpretation of automated feedback and integration with traditional evaluation methods [5]. Russian instructors benefit from flexible implementation and increased autonomy, but differences in AI literacy and lack of continuous training programs can constrain consistent and effective use [6]. Both countries illustrate that teacher competency and engagement are central to successful IWA deployment, influencing students’ learning experience and confidence in the system.

Student responses to IWA systems also reveal context-specific patterns. Chinese students generally exhibit high engagement due to the structured integration of IWA into course assessment, yet urban-rural disparities in digital

infrastructure may affect equitable access and utilization [1]. Russian students often appreciate the personalized feedback and interactive nature of IWA tools, but inconsistent system availability and technical limitations in certain regions reduce overall effectiveness [7]. These findings underscore the importance of considering learner access, cultural expectations, and feedback interpretation when implementing intelligent assessment technologies.

Finally, ethical and technical considerations play an essential role in the sustainable application of IWA systems. Issues of data privacy, algorithmic bias, and over-automation of evaluation are common concerns in both countries [3]. China's centralized data governance facilitates efficient management but raises privacy and surveillance concerns, whereas Russia's decentralized approach reduces concentration risk but lacks standardized oversight. Ensuring transparent algorithms, ethical feedback practices, and robust data protection is vital to maintaining trust among students and teachers while promoting the long-term integration of intelligent assessment systems.

This study shows similarities and differences in IWA adoption in Chinese and Russian universities. China excels in large-scale deployment and standardized assessment but faces challenges with teacher adaptation. Russia prioritizes flexibility and teacher autonomy, though scalability is limited. Effective IWA use requires teacher training, contextualized feedback, equitable access, and ethical oversight. International collaboration can further improve its effectiveness and sustainability.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F.* (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education—Where Are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2019. 16, Article No. 39. 27 p.
2. *Eileen du Plooy, J.* Personalized adaptive learning in university contexts. *International Journal of Learning Analytics*, 2024. 11(3). P. 77–91.
3. *Williamson, B., & Piattoeva, N.* (2022). Datafication, algorithms and the governance of learning. *Learning, Media and Technology*, 47(3). 2022. P. 215–232.
4. *Li, X., & Smith, J.* (2023). AI in Chinese and Russian higher education: Comparative perspectives. *Education and Information Technologies*, 28(1). 2023. P. 123–140.
5. *Qian, L.* Teacher professional development in AI-supported education in China. *Asian Education Review*, 15(2). 2024. – P.88–104.
6. *Abakumova, O., & Gorokhova, A.* Innovations in Russian higher education: Adaptive learning adoption. *Higher Education Studies*, 13(2). 2023. P. 45–60.
7. *Sergeeva, I.* (2025). Adaptive learning tools in Russian language education: Case studies. *Russian Journal of Education Technology*, 7(1). 2025. P. 12–28.

УДК 316.77+372.881

Шевлякова-Борзенко Ирина Леонидовна, кандидат филологических наук,
доцент

Университет Хучжоу

Хучжоу, КНР

электронная почта: *shauliakova@yandex.by*

Iryna Shauliakova-Barzenka, PhD in Philology, Associate Professor

Huzhou University

Huzhou, People's Republic of China

e-mail: *shauliakova@yandex.by*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Насыщение образовательной среды технологиями искусственного интеллекта предоставляет широкий спектр уникальных содержательно-методических, деятельностно-функциональных возможностей для повышения качества обучения иностранным языкам, включая развитие кросс-культурной компетентности обучающихся.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; кросс-культурная компетентность; межкультурное взаимодействие; образовательная среда; технологии искусственного интеллекта; персонализация обучения.

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES TO DEVELOP THE CROSS-CULTURAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Saturation of the educational environment with artificial intelligence technologies provides a wide range of unique opportunities for improving the quality of teaching foreign languages, including the development of cross-cultural competence of students.

Key words: teaching foreign languages; cross-cultural competence; intercultural interaction; educational environment; artificial intelligence technologies; personalization of learning.

Осознание трансформаций межкультурной коммуникации под влиянием инноватизации глобального социокультурного развития для образования связаны с ревизией имеющихся и определением наиболее эффективных ресурсов, которые необходимы для воспитания личностей, «конгруэнтных» миру, усложняющемуся быстрее, чем соответствующие процессы могут быть внятно атрибутированы. Весомый вклад в этом плане могло бы внести осмысление того, как актуализировать кросс-культурный потенциал различных сегментов, систем, моделей образования для формирования *кросс-культурной (межкультурной) компетентности*. Для личностного и профессионального (само)развития она выполняет функцию своего рода драйвера,

необходимого для интеграции человека в инновационную деятельность, которая сегодня практически неизбежно носит трансграничный характер, а значит, требует комплекса компетенций, связанных с межкультурным взаимодействием.

Принятое современным научным сообществом в качестве базового определение межкультурной компетентности представляет ее как «способность эффективно общаться в межкультурных ситуациях и надлежащим образом взаимодействовать в различных культурных контекстах» [1, р. 6]. В свою очередь, эффективность межкультурной коммуникации трактуется как «способность общаться с людьми из разных культур таким образом, чтобы максимизировать вероятность взаимовыгодных результатов» [2]. В такой системе координат обучение иностранному языку оказывается эффективным в том случае, если позволяет человеку в любом контексте или ситуации мультикультурного характера достигать желаемых результатов при оптимальности использования ресурсов (личностных, временных, материальных и др.).

С точки зрения междисциплинарного дискурса одним из наиболее перспективных способов актуализировать потенциал языкового образования для подготовки обучающегося к эффективному межкультурному взаимодействию является обращение к технологиям и инструментам искусственного интеллекта (ИИ). Новейшая образовательная практика содержит немало примеров повышения эффективности обучения иностранным языкам через насыщение образовательных сред компонентами ИИ, ориентированными, в числе прочего, на использование обучающего потенциала культурных различий. Так, например, в ходе реализации в различных образовательных контекстах Межкультурной интеллектуальной системы изучения языков (*Cross-Cultural Intelligent Language Learning System, CILS*) было выявлено, что технологии ИИ существенно расширяют возможности и масштабируемость платформ для изучения языков; показательно, что при разработке *CILS* нашли отражение позиции, связанные с кросс-культурным измерением обучения языкам [3]. Было зафиксировано, что обучающиеся в среде, обогащенной ИИ, «на 50 % быстрее усваивают материал и на 30 % быстрее закрепляют знания по сравнению с базовыми показателями, наблюдаемыми в традиционных образовательных моделях» [Там же]. Особый акцент делается на «революционных возможностях ИИ» для обучения языкам, базирующегося на «понимании культурных особенностей»: «...платформы, управляемые искусственным интеллектом, теперь используют сложные алгоритмы для выявления тонких лингвистических нюансов и культурных особенностей, что позволяет им предлагать более релевантные контексту и учитывающие культурные особенности учебные материалы» [Там же]. По мнению специалистов, интеграция ИИ в обучение языкам существенно улучшает взаимодействие пользователя с обучающими ресурсами в режиме реального времени, позволяя получать мгновенную обратную связь и динамично корректировать учебный контент. В итоге обращение к технологиям ИИ не

только повышает «лингвистическую точность, но и углубляет понимание культуры, тем самым подготавливая обучающихся к решению реальных коммуникативных задач в различных культурных ландшафтах» [3].

ИИ способен привести уникальные (невоспроизводимые вне его технологий и инструментов) возможности для формирования кросс-культурных компетенций в уже функционирующие образовательные среды для обучения иностранным языкам. Кросс-культурный потенциал пространственно-предметной подсистемы среды, ориентированной на превращение из традиционной среды обучения в обучающую среду-экосистему [4, с. 275], может быть расширен, например, через ее обогащение «инореальными» компонентами, которые позволяют с максимальной эффективностью использовать методологический арсенал иммерсивной педагогики. Сегодня возможности ИИ позволяют максимально реалистично моделировать контексты для отработки опыта коммуникации в различных ситуациях межкультурного взаимодействия, в необходимом разнообразии и с изменяемыми настройками.

В содержательно-методическом плане ИИ предоставляет возможность конструирования нового содержания и реализации обучающего контента на мультисенсорной основе. В контексте обучения иностранным языкам это создает условия для разнообразной культуросцентрированной деятельности, от культурного (само)просвещения до исследований культуры (анализ, осмысление, интерпретация, генерирование информации) и культуротворчества. В ИИ-насыщенной среде существенно расширяется и методический репертуар способов, путей, инструментов, ориентированных на персонализацию, адаптивный и деятельностный характер личностного развития, на конструирование, закрепление и присвоение опыта кросс-культурного взаимодействия.

Инструменты ИИ позволяют задействовать обучающий и развивающий потенциал геймификации. Стоит акцентировать внимание на ее нетождественности игровым методам обучения (воспитания, развития), отлично освоенных современной образовательной практикой. В случае с геймификацией речь идет об обучении языкам, которое под конкретные цели конструируется как «интеллектуализированно-культурологическое развлечение», т. е. как нагруженная кросс-культурными смыслами и ценностями увлекательно-развлекательная деятельность, которая способствует, к слову, и развитию информационной, компьютерной грамотности.

ИИ в контексте обучения иностранным языкам предоставляет среде уникальный набор возможностей и инструментов для реализации различных стратегий развития компонентов кросс-культурной компетентности (кросс-культурного интеллекта, межкультурной чувствительности, опыта коммуникации и др.) обучающихся в варьировании и сочетании индивидуальных, групповых, коллективных форм взаимодействия. Технологии и инструменты ИИ позволяют задействовать в процессе обучения языкам цифровых ассистентов, представляющих собой довольно сложные программные системы, предназначенные для разноаспектной поддержки участников образователь-

ного процесса. Например, в рамках созданной в Беларуси производственной платформы *DEWIAR*, специализирующейся на конвергентных технологиях, предлагается инструментарий для разработки потенциально неограниченного количества цифровых ассистентов, универсальных и специализированных, под различные задачи, что открывает уникальные возможности для обучения иностранным языкам. Интенсивно развивающиеся технологии на основе обработки естественного языка (*NLP*) и машинного обучения позволяют создавать саморазвивающихся (на основе адаптации к контексту, пользователям, постоянно дообучающихся на основе предыдущих взаимодействий) «преподавателей с искусственным интеллектом, которые могут вести содержательные беседы с учащимися, тем самым повышая их коммуникативную компетентность» [3].

Обращение к возможностям ИИ значительно расширяет и потенциал среды языкового образования в части социально-коммуникативных воздействий (эффектов). Происходит это, например, за счет предоставления возможностей для создания обучающих хронотопов, симуляторов и эмуляторов кросс-культурных процессов и ситуаций, которые не могут быть обеспечены ни в реальной среде учреждения образования, ни во внешнем социокультурном пространстве. ИИ позволяет создавать контексты, площадки для развития межкультурной чувствительности, где наряду с реальными субъектами образовательного процесса могут действовать задаваемые параметрами конкретной ситуации акторы, генерируемые ИИ на основе моделей *NLP*. Так, в упомянутой выше системе *CILS* реализованы такие вспомогательные средства обучения, как чат-боты и виртуальные сверстники, которые, в числе прочего, ориентированы на развитие лингвистических знаний и навыков в контексте освоения социальных правил и культурных норм. Платформа *DEWIAR* предлагает инструменты для того, чтобы конструировать цифровых собеседников под конкретные образовательные задачи, причем они будут развиваться вместе с аудиторией обучающихся, с учетом их индивидуального прогресса, включая качество кросс-культурных компетенций. Создаваемые ИИ субъекты коммуникации могут быть способны не только персонализировать индивидуальные и групповые тренинги, но и «вводить» обучающихся в ситуации межкультурного взаимодействия, выходящие за рамки собственно процесса обучения. Технологии *NLP* «позволяют создавать интерактивные диалоги, имитирующие взаимодействие в реальной жизни. Учащиеся могут вступать в беседы с персонажами, управляемыми искусственным интеллектом, которые реагируют в режиме реального времени, изменяя сложность своего языка и культурные особенности в соответствии с уровнем обучающегося и целями обучения. Это взаимодействие не ограничено лингвистической практикой и распространяется на культурное образование, где учащиеся могут изучать различные культурные сценарии с помощью использования языка, совершенствуя свои лингвистические навыки и понимание культуры» [Там же]. Иначе говоря, технологии ИИ позволяют кастомизировать (совершенствовать, корректировать) взаимодействия обу-

чающихся в режиме реального времени, благодаря чему усиливаются эффекты вовлеченности в коммуникацию, обеспечиваются оперативные обратная связь и помощь. В конечном итоге, ИИ-насыщенная обучающая среда может максимально реалистично воспроизводить сколь угодно сложные и (что особенно важно) (само)развивающиеся контекст(ы) для обучения языкам.

С одной стороны, благодаря ИИ расширяется спектр возможностей для моделирования обучения, где можно отрабатывать стратегии поведения в максимально реалистичных ситуациях межкультурного взаимодействия. С другой стороны, ИИ-технологии позволяют реализовать идею безопасного размыкания среды обучения в культурно-образовательное пространство. Один из наиболее перспективных, на наш взгляд, способов – создание целевых социальных сетей. Например, в случае с обучением иностранным языкам речь будет идти о сетевых сообществах, центрированных вокруг идей языкового обмена, взаимного обучения, продвижения мультикультурных проектов и инициатив, создания интернациональных научных / творческих команд и т. п. Подобные целевые сетевые хронотопы-сообщества изначально ориентированы на обеспечение безопасности пользователей, на предупреждение и контроль различных угроз и рисков (психологических, эмоциональных, этических, информационных), сопутствующих функционированию обычных соцсетей.

Таким образом, насыщение образовательной среды технологиями и инструментами ИИ предоставляет достаточно широкий спектр уникальных содержательных, методических, функциональных возможностей для повышения результативности обучения иностранным языкам. Происходит это, в числе прочего, и через актуализацию кросс-культурного потенциала всех компонентов (подсистем) образовательной среды, что способствует эффективному развитию кросс-культурных компетенций обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bennett, J. M., Bennett, M. J.* Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. The Diversity Symposium, 2001. 44 p. URL: <https://diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf> (дата обращения: 23.09.2025).
2. *Simkhovich, D.* The relationship between intercultural effectiveness and perceived project team performance in the context of international development // *International Journal of Intercultural Relations*. 2009. Vol. 5 (33). 383–390 pp.
3. *Xia Y, Shin S-Y, Kim J-C.* Cross-Cultural Intelligent Language Learning System (CILS): Leveraging AI to Facilitate Language Learning Strategies in Cross-Cultural Communication // *Applied Sciences*. 2024. № 14 (13). p. 5651.
4. *Шевлякова-Борзенко, И. Л.* Образовательная среда как экосистема: монография; под науч. ред. В. Ф. Русецкого. Минск : Академия образования, 2024. 288 с.

Секция 3
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проблемное поле

Стратегии формирования и развития профессиональной компетентности
учителя / преподавателя иностранных языков

УДК 378.147

*Барабашёва Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»
Новосибирск, Российская Федерация
электронная почта: barabashyova@corp.nstu.ru*

*Irina Varabasheva, PhD in Pedagogy
Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: barabashyova@corp.nstu.ru*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье представлен опыт использования технологии педагогического дизайна как средства формирования методической компетенции будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: педагогический дизайн; технология; методическая компетенция; будущий учитель; иностранные языки.

**INSTRUCTIONAL DESIGN AS A MEANS OF PRE-SERVICE
FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' METHODOLOGICAL
COMPETENCE DEVELOPMENT**

The article presents the experience of using instructional design technology as a means of pre-service foreign language teachers' methodological competence development.

Key words: instructional design; technology; methodological competence; pre-service teacher; foreign languages.

Проблема дефицита педагогических кадров в образовательных учреждениях обсуждается на разных уровнях науки и образования уже более 30 лет. В публикациях 1980-х годов учеными С. Г. Вершловским, В. И. Загвязинским, Д. С. Лихачёвым, Л. М. Фридманом и другими отмечался кризис в подготовке педагогов на этапе обучения в вузе и в начале их трудовой деятельности. Исследователи подчеркивали разочарование студентов в профессиональном выборе после первого года обучения (12 % первокурсников),

разочарование в профессии после первого года работы (40 % опрошенных молодых педагогов указывали на несоответствие их представлений о будущей профессии реалиям). Фактически только 32 % выпускников педагогических вузов считали свое профессиональное самоопределение верным и продолжали работу в школе [1, с. 10–11]. Спустя несколько десятков лет ситуация в кадровом обеспечении учебных заведений в Российской Федерации существенно не изменилась. В 2023 году президент ФГБУ «Российской Академии Образования» О. Ю. Васильева в интервью «Российской газете» отметила, что «в педвуз с твердой установкой работать в школе приходит лишь около трети студентов» [2]. Проблема дефицита педагогов на всех уровнях образования обсуждается и в научных исследованиях последних лет [3; 4], особый акцент делается на нехватке учителей-предметников, в частности, преподающих иностранный язык (ИЯ) [5; 6; 7].

Анализ возможностей частичного решения выявленной проблемы позволил предположить, что дополнительная психолого-педагогическая подготовка студентов, соответствующих в своей профессиональной деятельности профессиональным стандартам направления «Образование и наука» (01.001. Педагог, 01.003. Педагог дополнительного образования детей и взрослых), например, 45.03.02 «Лингвистика» (Перевод и переводоведение) [8], может способствовать формированию у обучающихся компетенций, позволяющих выполнять трудовые функции педагогической деятельности, тем самым предоставляя им возможность трудоустройства в образовательных учреждениях, в частности – учителем ИЯ.

Цель настоящего исследования – изучение особенностей организации обучения студентов-лингвистов по дисциплинам педагогической направленности с использованием образовательных технологий (на примере технологии педагогического дизайна) и оценки их влияния на формирование методической компетенции обучающихся как будущих учителей ИЯ.

Перспективы использования технологии педагогического дизайна как средства развития профессиональных компетенций будущих учителей подчеркиваются в работах многих исследователей [7; 9; 10]. В нашей работе мы, вслед за Е. В. Чернобай, Е. А. Ефимовой, Ю. Н. Корешниковой и другими, под технологией *педагогический дизайн* будем понимать систему процедур по разработке способов доставки учебного содержания (учебных продуктов) обучающимися, создаваемой ими с целью развития у себя требуемых компетенций [9, с. 9].

Среди категорий педагогического дизайна выделяют образовательную среду, образовательный ресурс, образовательное средство, учебный материал [10, с. 12]. В нашем исследовании в качестве ключевой категории был выбран «учебный материал», работа с которым включает в себя ряд процедур, позволяющих формировать методическую компетенцию будущего учителя:

– анализ потребностей целевой аудитории, выявление существующих проблем в предметной области, уточнение целей обучения;

- разработку дидактических средств, их оценку, определение содержания, стиля изложения, последовательности представления, непосредственно процесс проектирования и т. д.;

- обеспечение доступности и понятности процесса обучения, удовлетворение образовательных потребностей целевой аудитории.

Технология педагогического дизайна использовалась при организации самостоятельной работы студентов (СРС) направления 45.03.02 «Лингвистика» Новосибирского государственного технического университета в процессе изучения дисциплины «Основы методики преподавания иностранных языков» (7 семестр). В экспериментальном обучении, проведенном в 2024/2025 учебном году, приняли участие 113 студентов выпускного курса. Тематическое содержание дисциплины отражает базовые компоненты системы обучения ИЯ, начиная с нормативно-правового обеспечения образовательного процесса по ИЯ, с переходом к теоретическим основам формирования иноязычных речевых навыков, развития умений в видах речевой деятельности, и заканчивая планированием образовательного процесса по ИЯ.

Работа обучающихся по технологии педагогического дизайна в рамках СРС заключалась в практической разработке пробного учебного модуля на базе школьного образования и была направлена на формирование у студентов необходимой учителю ИЯ методической компетенции (ее гностического, проектировочного, конструктивно-технологического, информационно-технологического аспектов [11, с. 33–34]). Компоненты коммуникативно-обучающей и рефлексивно-коррекционной направленности не учитывались, ввиду отсутствия у студентов возможностей применить их на практике. Под *методической компетенцией* понимаются методические знания, а также умения диагностировать цели обучения, проектировать конструировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, проектировать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности [12, с. 79].

Использование технологии педагогического дизайна в процессе разработки учебного модуля позволило сформировать содержательное наполнение компонентов методической компетенции будущих учителей ИЯ в следующих аспектах:

- выбор целевой аудитории обучения ИЯ и ее предварительный анализ, включающие определение возрастной категории, уровня образования, языкового уровня;

- постановка целей и задач предполагаемого обучения;

- составление методической справки-обоснования будущей разработки (анализ ФГОС выбранного уровня образования целевой аудитории, определение ожидаемых предметных и личностных результатов обучающихся, обоснование выбора подходов и принципов обучения, способствующих достижению поставленных целей);

- выбор тематики модуля, определение его объема и места в календарно-тематическом плане дисциплины, выбор методов и средств обучения;

– поиск аутентичных ресурсов (аудио, видео, текстовый материал, изображения и т. д.) и цифровых инструментов, необходимых для разработки комплекса упражнений предполагаемого учебного модуля;

– составление особых рекомендаций по изучению модуля и т. д.

Контент-анализ учебных модулей, разработанных с использованием технологии «педагогический дизайн», позволил зафиксировать следующие результаты в области формирования методической компетенции у обучающихся:

– в *гностическом компоненте*, отражающем способность и готовность анализировать компоненты учебной ситуации, студентам удалось корректно сформулировать намеченные предметные и личностные результаты целевой аудитории на основе анализа ФГОС выбранного уровня образования, учесть необходимый для изучения объем языкового материала, индивидуализировать рекомендованное тематическое содержание модуля и т. д.;

– в *проектировочном компоненте* была продемонстрирована способность студентов к целеполаганию, в подавляющем большинстве цели и задачи учебных модулей были сформулированы корректно, в соответствии с поставленной коммуникативной задачей;

– в *конструктивно-технологическом компоненте* методической компетенции были продемонстрированы умения и готовность конструировать разнообразные упражнения (от дискуссий до интерактивных кейсов), разрабатывать средства наглядности, адаптировать учебный материал на основе аутентичных ресурсов, например, видеофрагментов TED Talk; в ходе работы студенты учитывали обще- и частнодидактические принципы обучения ИЯ; разработанные модули были структурированы в логике поэтапного освоения учебного материала с переходом от теории к практике; принцип наглядности соблюдался во всех работах студентов, в большинстве работ были учтены принципы инклюзии, уважения к культурному и языковому многообразию стран изучаемого языка;

– мультимодальный формат работы с модулем обеспечил развитие *информационно-технологического компонента* методической компетенции: все работы выполнялись в цифровом формате с широким использованием цифровых технологий, в том числе генеративных графических нейросетей.

В ходе анонимного опроса, проведенного после окончания обучения, были выявлены сложности, с которыми студенты сталкивались в процессе работы: поиск аутентичных ресурсов, соответствующих выбранному возрасту; работа с нормативной базой в области соотношения разрабатываемого учебного материала с предметными результатами; поиск творческих решений и способов повышения мотивации к изучению ИЯ; работа в цифровой среде, включающая поиск платформ и инструментов дизайна, организацию доступа к аудио и видеоматериалам и т. д. Преодоление сложностей, однако, не вызвало у студентов негативного отношения к работе, о чем свидетельствуют их положительные рефлексивные отзывы: «смогли глубже понять специфику преподавания ИЯ»; «получили опыт интеграции различных

аспектов языка в рамках одной темы»; «переосмыслили роль преподавателя как дизайнера образовательной среды, а не только транслятора знаний»; «работа над учебным модулем стала важным этапом моего профессионального становления»; «укрепила уверенность в выборе профессионального пути и показала важность творческого подхода в педагогической деятельности» и т. д.

Подводя итог, отметим, что представленные результаты исследования демонстрируют широкие возможности технологии педагогического дизайна, доказывают ее потенциал в качестве средства развития методической компетенции студентов-лингвистов как будущих учителей ИЯ и обосновывают целесообразность более широкого использования в образовательном процессе вуза с целью профессиональной подготовки педагогов-предметников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учитель-методист – наставник стажера : Кн. для учителя / Под ред. С. Г. Вершловского. М. : Просвещение, 1988. 144 с.
2. «Учитель должен вдохновлять»: Президент РАО Ольга Васильева рассказала «РГ», зачем в школе наставники и как сегодня преподавать историю. URL: <https://rg.ru/2023/01/16/kod-uchitelia.html> (дата обращения 20.10.2025). Режим доступа: сайт «Российская газета – Федеральный выпуск». № 8 (8953).
3. *Ахтариева, Р. Ф.* Исследование мотивов выбора педагогической профессии студентами первого года обучения // Педагогическое образование. 2022. Т. 3, № 8. С. 182–185.
4. *Красник, Ю. В.* Разработка интерактивного когнитивного тренажера эмоционального интеллекта для студентов педагогических вузов: постановка проблемы // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 5 (57). С. 15–23.
5. *Афанасьева, О. Ю.* Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. Наставничество как способ профессиональной подготовки будущего преподавателя иностранного языка в педагогическом вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 6 (184). С. 24–34.
6. *Согачева, А. С.* Специфика лингводидактической подготовки учителей иностранных языков в России // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 1. С. 106–128.
7. *Никитюк, Н. А., Прохорова, А. А., Безукладников, В. К.* Педагогический дизайн в системе подготовки будущих учителей иностранных языков: классический университет vs педагогический вуз // Язык и культура. 2024. № 68. С. 247–266.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата): Утв. приказом Минобрнауки России от 12.08.2020 № 969. Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения 24.10.2025).
9. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка / Е. В. Чернобай (научная редакция), Е. А. Ефимова, Ю. Н. Корешникова, М. А. Давлатова. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с.

10. *Абызова, Е. В.* Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 3. № 3. С. 12.
11. *Бердичевский, А. Л., Тарева, Е. Г., Языкова, Н. В.* Профессиограмма современного учителя иностранного языка. М.: ФЛИНТА, 2021. 48 с.
12. *Бубнова, И. С.* Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 77–85.

УДК 378.126/.14.015.62:811'271.16

*Демьяненко Татьяна Андреевна, старший преподаватель
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: tadem1211@gmail.com*

*Tatiana Demianenko, Senior Lecturer
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: tadem1211@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются возможности формирования профессиональных ценностей учителя иностранного языка на занятиях по практике устной и письменной речи английского языка средствами профессионально ориентированного тренинга, инкорпорированного в образовательный процесс.

Ключевые слова: профессиональные ценности учителя иностранного языка; профессионально ориентированная деятельность; профессионально ориентированный тренинг.

FORMATION OF THE PROFESSIONAL VALUES IN FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS DURING THE CLASSES OF ORAL AND WRITTEN SPEECH PRACTICE

The article deals with the possibilities of the formation of professional values of a foreign language teacher during the classes of oral and written English speech practice by the means of the professionally oriented training incorporated into the educational process.

Key words: professional values of a foreign language teacher; professionally oriented activity; professionally oriented training.

Современный учитель иностранного языка не просто обучает языку и иноязычной речи. Он обеспечивает подготовку учащихся к межкультурной и межъязыковой коммуникации, решает задачу формирования поликультурной личности обучающегося как личности нового типа, предуготовленной к эффективному труду и самореализации в условиях многополярного и многокультурного мира, к представлению национальной культуры при осуществлении иноязычных контактов. Важной предпосылкой эффективной работы

такого учителя является наличие у него сформированных профессиональных ценностей, которые обуславливают смыслообразующие мотивы трудовой деятельности, избирательность действий в ходе выполнения своих функций.

Вопрос об эффективном формировании профессиональных ценностей учителя иностранного языка представляется чрезвычайно актуальным для современной высшей школы, поскольку на педагогические специальности лингвистического профиля часто поступают абитуриенты, ориентированные преимущественно на овладение иностранным языком как средством общения и познания, у них снижен интерес к профессиональному компоненту подготовки. Задача состоит в том, чтобы уже на начальном этапе обучения в университете создать достаточные возможности для формирования у студентов положительного отношения к профессии учителя иностранного языка, развития интереса к педагогической профессии. Будущие специалисты должны осознать необходимость овладения знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности. Большую роль в решении обозначенной задачи призваны выполнять учебные дисциплины по иностранному языку.

В попытке решить задачу нами был разработан и внедрен в процесс преподавания дисциплин по практике устной и письменной речи и практической грамматике английского языка профессионально ориентированный тренинг. В последующие годы его содержание уточнялось и обогащалось с учетом результатов апробации [1].

Мы понимаем под *профессионально ориентированным тренингом* педагогическую технологию интерактивного обучения иностранному языку, нацеленную на обогащение представлений студентов о межличностном и профессиональном поведении педагога, на формирование у них ценностного отношения к профессии учителя, потребности в овладении английским языком с целью его преподавания, на приобретение знаний о профессиональных функциях учителя, формирование ценностного отношения к учащимся и к себе как субъекту педагогической деятельности [2].

Разработанный профессионально ориентированный тренинг включает 40 заданий и необходимые для их выполнения профессионально ориентированные материалы на английском языке и инкорпорирован в образовательный процесс. Задания тренинга позволяют обогатить профессиональный компонент содержания образовательных программ по учебным дисциплинам по иностранному языку на младших курсах, поскольку они нацелены на отработку навыков и умений, способствующих профессионально-личностному развитию и саморазвитию студентов, присвоению ими ценностей-отношений, ценностей-знаний и ценностей-средств учителя иностранного языка.

Учебная деятельность, выполняемая студентами в ходе тренинга, имеет профессионально ориентированный характер и предполагает проведение фрагментов занятий: оценивание презентаций, проверку работ одногруппников, исправление ошибок. Выполнение заданий не требует дополнительных затрат учебного времени. Одновременно с изучением новой лексики студенты составляют тесты и контрольные задания, овладевают навыками активного слушания, конструктивной критики, приобретают умения и на-

выки выступления перед аудиторией. Как правило, выполнение одного задания занимает часть занятия по иностранному языку. Вместе с тем в зависимости от содержания некоторые задания делятся на подзадания, которые выполняются на разных занятиях, как следующих один за другим, так и разделенных определенным промежутком времени. Выполняя задания тренинга, студенты участвуют в деловых и ролевых играх, дискуссиях, решают проблемные ситуации, изучают практические примеры. Регулярно используются методы социально-психологического заражения, убеждения, подражания, мозговой атаки. Каждое задание тренинга выполняется в соответствии с алгоритмом, предусматривающим осмысление целей, планирование и организацию деятельности, дебрифинг, включающий анализ выполненных заданий и обмен мнениями.

На занятиях у студентов имеется возможность оценить содержание учебной дисциплины с точки зрения учителя, поскольку в ходе выполнения заданий студенты попеременно выступают в роли учителя и учащегося. Постоянная смена позиций студентов, выступающих в роли то учителя, то учащегося, способствует ориентации на профессию учителя иностранного языка. Общеизвестен тот факт, что педагог овладевает своим учебным предметом не в тот момент, когда находится на студенческой скамье, а когда оказывается в позиции учителя и начинает обучать других. Обсуждая ситуации, предложенные в заданиях, студенты анализируют сложные педагогические случаи, учатся выявлять сущность проблем, определять возможные пути их решения. При этом перед ними ставятся задачи, решение которых требует владения профессиональными умениями, которые пока еще не сформированы. Соответственно, они встают перед необходимостью углублять свои знания о роли и функциях учителя, развивать свои педагогические способности. Приведем примеры таких заданий: «Барьеры в общении», «Учитель и конфликтные ситуации», «Условные ситуации» [1, с. 30, 31, 45].

Выполнение заданий тренинга нацелено на углубление представлений о требованиях к деятельности современного учителя, положительного восприятия себя в роли педагога. (См. задания «Наблюдение за учителем», «Дежурный учитель», «Учитель дня», «Симуляция преподавания», «Составление тестов», «Оценка сочинения» [1, с. 17, 22, 24, 26, 48, 50]).

В тренинге имеются задания, нацеленные на формирование у студентов профессиональных идеалов. Цель этих заданий состоит в осознании различий между «я» реальным и «я» идеальным в профессии учителя, что можно рассматривать как важное предусловие сознательной работы по профессионально-личностному росту и саморазвитию будущих учителей. Выполняя задания, студенты делятся воспоминаниями о любимых школьных учителях, обсуждают качества личности, присущие идеальному учителю, определяют, какие черты характера педагога могут приводить к конфликтным ситуациям с учащимися, а какие их предотвращают. («Место преподавателя в памяти студента», «Учитель и конфликтные ситуации», «Перспективы стать замечательным учителем», «Самооценка», «Письмо самому себе») [Там же, с. 18, 31, 36, 38, 53].

В своей совокупности задания, которые выполняют студенты, нацелены на овладение ими приемами эффективного взаимодействия с учащимися, на преодоление барьеров в общении, разрешение конфликтных ситуаций, выбор оптимальных и быстрых путей решения проблем в предлагаемых педагогических ситуациях, приобретение навыков активного слушания и конструктивной критики, создание положительной учебной атмосферы. Студенты пишут письма своим воображаемым будущим ученикам, включаются в ролевые ситуации («Первый шаг», «Игра в конструктивную критику», «Весь во внимании», «Подбор соседей», «Принятие быстрого решения») [1, с. 27, 28, 29, 44, 54]. Выполняя задания «Оценка презентации», «Болезнь общества», «Фокусы языка», студенты учатся аргументированно выражать свое отношение к происходящему, говорить громко и четко, свободно держаться перед аудиторией [Там же, с. 39, 40, 46], осуществлять самооценку и самоанализ (см. задания «Личностная и психологическая характеристика», «Великий учитель», «Самооценка») [Там же, с.16, 52, 53].

Результаты апробации заданий тренинга свидетельствуют о том, что в ходе их выполнения имеет место актуализация субъектной позиции студентов, активизация их деятельности по профессионально-личностному самовоспитанию и саморазвитию. Происходит развитие умений взаимодействия с потенциальными учащимися – от координации деятельности студентов со стороны преподавателя к постепенному нарастанию их активности и далее к саморегулированию ими собственных профессионально-направленных учебных действий. Студенты, включаясь в совместную с преподавателем деятельность как субъекты учебно-воспитательного процесса, выступают одновременно в роли субъектов будущей профессиональной деятельности. Важно, что их вовлеченность в профессионально ориентированную деятельность имеет длительный, а не кратковременный характер.

Профессионально ориентированный тренинг для будущих учителей английского языка проходил апробацию в течение ряда лет в ходе обучения студентов младших курсов факультета английского языка и показал свою эффективность. Представляется правомерным говорить о том, что по аналогии могут быть разработаны комплексы профессионально ориентированных заданий по другим учебным дисциплинам по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьяненко, Т. А. Практика устной и письменной речи : профессионально ориентированный тренинг для будущих преподавателей английского языка = English Speech Practice Course : Teacher Training Sessions : учеб.-метод. Пособие / Минск : МГЛУ, 2010. – 112 с.
2. Демьяненко, Т. А. Профессионально ориентированный тренинг как технология обучения будущих преподавателей английского языка / Т. А. Демьяненко // Языковое образование в условиях перехода к новым государственным стандартам: цели, содержание, технологии : материалы Междунар. науч. – практ. конф., Минск, 15–16 декабря 2009 г.: в 2 ч. Ч. 2 / Минск, МГЛУ, – 2010.

УДК 378.126:811:378.14

Довнар Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: t.douinar@bsufl.by

Tatsiana Douinar, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: t.douinar@bsufl.by

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья представляет собой обзор существующих направлений формирования и развития культурологической компетенции учителя иностранного языка в условиях глобализации и модернизации образования.

Ключевые слова: культурологическая компетенция; межкультурное речевое взаимодействие; проектно-ориентированное обучение; механизмы рефлексии; профессиональный рост учителя иностранного языка; повышение квалификации.

CULTUROLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE CONTEXT OF EDUCATION MODERNIZATION

The article provides a review of existing trends for forming teachers' cultural competence in foreign language education within the context of educational modernization and globalization.

Key words: cultural competence; intercultural communicative interaction; project-based learning; reflective practices; professional growth of foreign language teachers; professional development.

Современная система образования сталкивается с необходимостью подготовки учителей к новым требованиям обучения иностранным языкам: гибкость методик, умение работать с цифровыми образовательными технологиями, способность формировать универсальные и предметно-ориентированные компетенции у учащихся, а также развивать умения межкультурной коммуникации. Для иностранного языка это означает не только владение лексикой и грамматикой, но и развитие профессиональной компетентности учителя, которая включает педагогическую, методическую, культурологическую, психологическую и цифровую компоненты. В условиях модернизации образования особое значение приобретает формирование культурологической компетенции как основы эффективной межкультурной коммуникации в учебной среде и профессиональной деятельности.

Культурологическая компетенция рассматривается как одна из ключевых составляющих профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Она обеспечивает способность понимать культурные контексты, ценности, особенности национального менталитета носителей языка, а также эффективно передавать эти знания учащимся. В условиях глобализации и модернизации образования развитие культурологической компетенции учителя становится необходимым условием повышения качества межкультурной коммуникации и подготовки учащихся к эффективной жизнедеятельности в многоязычном и поликультурном мире.

Учитель иностранного языка выступает мостом между культурами и ответственен за создание условий для безопасного и продуктивного межкультурного речевого взаимодействия. Эффективная культурологическая компетенция позволяет учащимся не только понимать чужие культурные коды, но и осознавать свою культурную идентичность и роль гражданина глобального сообщества. На уроках иностранного языка учащиеся осознают, что лексика, грамматика, фразеология и стилистика отражают культурные коды, ценности и практики носителей языка. Для эффективного обучения учителю следует демонстрировать не только владение иностранным языком, но и глубокое понимание культурных реалий, норм общения, этикета и контекстов использования языковых форм. Учитель иностранного языка выступает как проводник в мир другой культуры: объясняет культурные различия и сходства, помогает ученикам увидеть мир глазами носителей языка; создает безопасное пространство для обсуждений культурных различий, стереотипов и предрассудков; старается превратить учащихся из простых реципиентов информации в активных участников коммуникации с носителями иной лингвокультуры [1].

Включение реальных коммуникативных культурологически ориентированных ситуаций, разбор кейсов, где культурные нормы могут конфликтовать с личными убеждениями или правилами школьной этики, формирование критического мышления и рефлексии посредством анализа культурной информации в медиапродуктах (реклама, фильмы, новости, социальные сети), развитие умения распознавать стереотипы, манипуляции и источники культурного шока, обучение этике межкультурного речевого взаимодействия являются важными составляющими образовательного процесса.

Практическая реализация культурологической компетенции требует системного подхода, который объединяет контент (аутентичные материалы, культурные реалии) и методику (дидактические технологии, формы работы), учитывает индивидуальные ресурсы учащихся и предполагает непрерывное профессиональное развитие учителя, а именно:

- 1) использование аутентичных материалов с целью укрепления связи учащихся с реальными культурными контекстами изучаемого языка и развития критического мышления. Источниками и типами материалов могут выступать художественные тексты: оригинальные рассказы, новеллы, поэзия, эссе; медиаресурсы: фрагменты фильмов и сериалов, видеоролики, подкасты,

музыкальные клипы; интервью с носителями языка: беседы с артистами, блогерами, экспертами; реальные примеры из культурной жизни: объявления, рецепты, инструкции, форумы, афиши, реклама;

2) четкое формулирование культурологических целей в плане урока (знание культурных реалий и речевых умений межкультурной коммуникации), встроенных в общие образовательные цели и результаты для обеспечения прозрачности обучения для учащихся и родителей, что позволяет учителю иностранного языка целенаправленно развивать межкультурную компетенцию, а также упрощает выбор материалов, заданий и форм оценивания;

3) обеспечение доступности и релевантности учебного материала за счет адаптации материалов и заданий под культурные основы учащихся, что способствует развитию межкультурной компетенции для всех учащихся независимо от их исходного культурного контекста и уровня владения языком. Это является важным, так как учет культурного контекста снижает языковые барьеры учащихся с разными культурным и языковым опытом. Дифференциация материалов позволяет сохранить мотивацию и повысить вовлеченность учащихся;

4) развитие межкультурной компетенции через целостные, практико-ориентированные проекты: межкультурные проекты, тематические недели, выставки и др. Проекты связывают контент и методику, позволяют учащимся применять язык в реальных культурных контекстах. Проблемно-ориентированное обучение фокусируется на решении реальных задач, побуждает к критическому мышлению и сотрудничеству. Включение учащихся в создание культурных продуктов усиливает мотивацию и ответственность за собственный прогресс;

5) обеспечение систематической рефлексии учителя для постепенного повышения уровня культурологической компетенции учащихся через анализ и улучшение собственной педагогической деятельности. Основными практиками могут выступать журнал или блог учителя для фиксации наблюдений, принятых решений, эффективных материалов и методов с точки зрения культурологических целей. Это позволяет отслеживать прогресс в усвоении культурных реалий, развитии речевых умений межкультурной коммуникации, что упрощает последующий анализ и планирование последующих действий по самообразованию и саморазвитию; обеспечивает адекватную самооценку учителя в виде регулярного (после каждого модуля/недели) оценивания (достижение учащимися образовательных, развивающих и воспитательных целей, эффективность дифференциации, уровень вовлеченности учащихся в проектную и дискуссионную деятельность, этические аспекты и минимизация стереотипирования); организует анализ проведенных уроков (постаналитика) с целью глубокого разбора причин успехов и проблем, поиск путей улучшения с помощью видеозаписи уроков (самоанализ и коллегиальный разбор), групповой или парной дискуссии с коллегами (курсы повышения квалификации, вебинары, сетевые сообщества);

б) создание условий для постоянного профессионального роста учителя через сотрудничество, обмен опытом и участие в проектах, что способствует устойчивому развитию культурологической компетенции. Основными направлениями могут быть сетевые сообщества и профессиональные сети (участие в профессиональных форумах, обсуждение профессиональных проблем в социальных сетях педагогов-лингвистов и культурологов); участие в тематических чатах, группах по методике обучения межкультурной коммуникации и культурной грамотности; регулярные онлайн-встречи и вебинары с обменом практиками; обмен опытом с коллегами (межкурсовые мастер-классы и совместные планерки; просмотр и разбор учебных занятий (peer observation); создание совместных методических материалов (папки, чек-листы, рубрики) с целью внедрения новых подходов, методов и технологий подготовки учащихся к межкультурному иноязычному общению; международные проекты; совместные онлайн-исследования, культурные обмены, виртуальные визиты носителей языка; публикации совместных материалов (подкасты, видеоролики, коллективные проекты); повышение квалификации и профессиональное развитие (образовательные программы обучающих курсов и повышения квалификации по межкультурной коммуникации, приемы актуализации культурных реалий и др.); вебинары и онлайн-семинары по использованию аутентичных материалов, работе с культурными стереотипами; сертифицированные программы и аспирантура по педагогическим компетенциям.

С этой целью в Институте повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного университета иностранных языков представлены следующие образовательные программы повышения квалификации учителей и преподавателей учреждений образования Республики Беларусь: «Образовательные технологии в обучении иностранному языку»; «Эффективная речевая коммуникация на иностранном языке»; «Социальные и цифровые технологии в обучении иностранному языку»; «Формирование функциональной грамотности на уроке иностранного языка»; «Лингвометодический потенциал УМК по иностранному языку»; «Контрольно-оценочная деятельность учителя иностранного языка»; «Профессиональное мастерство учителя иностранного языка»; «Межкультурное общение на английском языке» и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюкова, М. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся юридического вуза с применением достижений современной психолингвистики / М. А. Бирюкова // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2023. №1(11):111-118. Код доступа <https://doi.org/10.17803/2311-5998.2023.111.11.111-118>.

УДК 81'243:[159:004.8]

Кулинич Ольга Сергеевна, старший преподаватель
УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет»
Витебск, Республика Беларусь
электронная почта: *olga.new.08@mail.ru*

Olga Kulinich, Senior Lecturer
Vitebsk State Order of Peoples' Friendship Medical University
Vitebsk, Republic of Belarus
e-mail: *olga.new.08@mail.ru*

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЭМПАТИИ У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В настоящей статье предлагаются отдельные приемы, направленные на регулирование использования технологии искусственного интеллекта на занятиях по английскому языку в медицинском университете.

Ключевые слова: искусственный интеллект; эмпатия; ранжирование; проект; ролевая игра.

THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN SHAPING EMPATHY OF FUTURE DOCTORS IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

This article proposes some possible ways of regulating the use of artificial intelligence technology in English language classes at a medical university.

Key words: artificial intelligence; empathy; ranking; projects; role-plays.

В настоящее время ускоренный рост и быстрое внедрение информационных технологий, а также влияние искусственного интеллекта на все сферы жизни общества: медицина, образование, средства массовой информации и т. д., обуславливают необходимость преобразований, направленных на взаимодействие данных технологий и человеческого потенциала с безусловным преимуществом последнего. Тем не менее, методические подходы по использованию искусственного интеллекта в сфере высшего образования, особенно в контексте преподавания иностранного (английского) языка в медицинском (неязыковом) вузе находятся на начальной стадии и нуждаются в тщательной проработке.

Основной целью курса «Иностранный язык» в медицинском вузе является профессиональная речевая подготовка для работы с литературой на иностранном языке, выступлений на научных конференциях, публикаций в зарубежных авторитетных изданиях и т. п. В то же время существует угроза постоянной заинтересованности студентов-медиков технологиями

искусственного интеллекта для решения различных заданий, что может способствовать снижению развития таких важных для будущих врачей навыков, как критическое мышление, этико-деонтологические способности проявлять эмпатию, профессиональное сочувствие, эмоциональный интеллект. Данные навыки являются ключевыми для будущих врачей, поскольку они напрямую влияют на успешность постановки диагноза, лечение пациента, следовательно, на эффективность осуществления профессиональной деятельности. В период бурного роста цифровизации, на наш взгляд, роль преподавателя, его гуманистические ценности становятся ключевыми для того, чтобы не только обеспечить положительный эмоциональный фон образовательного процесса, пробудить и поддержать интерес к своему предмету, но и сформировать, привить навыки проявления сочувствия, эмпатии у будущих специалистов. Актуальность предпринятого исследования обусловлена вышеизложенными положениями.

Следует отметить, что системы искусственного интеллекта могут использоваться преподавателями для быстрой генерации различного рода заданий, связанных с особой терминологией по медицинскому английскому; такие технологии, как Text to Speech Generator позволяют создавать аутентичные диалоги на отработку узкоспециализированных лексических единиц, а также для ознакомления с акцентами пациентов из разных стран.

Чрезмерный поток информации может ослабить способность к критическому анализу, отбору необходимой информации. Зависимость студентов при выполнении заданий на составление диалогов, монологов от автоматизированных систем может ослабить навыки живого эмоционального взаимодействия. Использование искусственного интеллекта для написания аннотаций или переводов затрудняет развитие самостоятельности, а иногда делает его совершенно невозможным.

Именно поэтому мы рассматриваем роль преподавателя как ключевую, обеспечивающую управление образовательным процессом в развивающемся сегодня цифровом пространстве, способствующую обучению адекватному использованию ИИ лишь как вспомогательного инструмента, а не замены мышления и коммуникации.

Исследования И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Г. В. Роговой, Е. И. Пассова и многих других авторов подчеркивают значение преподавателя в учебном процессе. Так, например, Карл Роджерс отмечает, что «существует три основных качества учителя, которые помогают создать эффективную среду обучения. Это уважение (позитивное и непредвзятое отношение к другому человеку), эмпатия (способность смотреть на вещи с точки зрения другого человека, как будто глядя его глазами) и аутентичность (быть самим собой, не скрываясь за должностями, ролями или масками)» [1] (перевод выполнен автором. – О. К.). Такие качества могут способствовать установлению контакта, развитию навыков сотрудничества и взаимопомощи на занятиях по английскому языку.

В рамках преподавания английского языка в медицинском (неязыковом) вузе, которое осуществляется в Витебском государственном медицинском

университете, в основном на первом курсе, роль преподавателя представляется нам, с одной стороны, как связующее звено между знаниями собственно языка и профессиональным контекстом (английский язык для специальных целей), с другой стороны, преподаватель – центральная фигура, обеспечивающая приоритет навыков живого общения в условиях внедрения цифровых технологий.

Поскольку значительная часть актуальной медицинской литературы и исследований публикуется на английском языке, преподаватель обучает навыкам просмотрового и поискового чтения, анализа и критической оценки аутентичных медицинских текстов. Преподаватель обеспечивает не просто обучение переводу, а стимулирует понимание контекста, правильное употребление медицинских терминов и аббревиатур. Навыки научной коммуникации, обеспечивающие умение писать научные статьи, аннотации, готовить презентации для международных конференций и участвовать в профессиональных дискуссиях на английском языке, целенаправленно формируются на протяжении всего курса обучения.

Мы считаем, что существенной задачей в преподавании английского языка является формирование навыков, необходимых для работы с пациентами, включая проявление эмпатии, уважения, невербальные сигналы о помощи и т. д. С этой целью преподаватель не только создает проблемные задания и ролевые игры для отработки навыков сбора анамнеза, информирования о диагнозе и общения в профессиональной среде, но и акцентирует внимание студентов на гуманистическом (человечном) компоненте общения, обучая использованию языка для выражения эмпатии и сочувствия, что ИИ не может сделать в полном объеме. Данной точки зрения придерживается и Марианна Селсе-Мурсия, утверждающая, что «английский язык для специальных целей требует от практикующего специалиста открытого ума; готовности проводить соответствующую оценку потребностей и целевое исследование ситуации; знания языка и лингвистики, корпусных исследований и жанров; а также широкого понимания моделей учебных программ и педагогики, а также новых технологий» [2] (перевод выполнен автором. – О. К.).

Таким образом, преподавание английского языка в медицинском вузе требует постоянного совершенствования и поиска новых эффективных средств и методов оптимизации процесса обучения. Приведем примеры приемов, использованных нами для снижения степени зависимости от ИИ-технологий и ограничения использования данных технологий в аудитории.

1. Коммуникативные задания на ранжирование. В рамках темы *Care of teeth and gums* ‘Забота о зубах и деснах’ студентам предлагается расположить рекомендации по сохранению здоровья зубов в порядке значимости, далее студентам необходимо объяснить свой выбор.

2. Коммуникативные ролевые игры с распределением ролей согласно языковой компетенции и заинтересованности студентов по следующим

темам: «В поликлинике на приеме у врача», «В аптеке», «На приеме у врача-стоматолога», «Вызов врача на дом», «Современный пациент-всезнайка и его врач», «Беседа двух пациентов» и т. д. Следует отметить, что успешность реализации данного приема во многом зависит от умения преподавателя создать атмосферу сотрудничества и творчества, доверия и доброжелательности. З. Г. Зиннатуллина отмечает, что «учитель при реализации коммуникативного подхода, как правило: инициирует речевое взаимодействие студентов, обращаясь к аудитории, задавая вопросы, формулируя задания; координирует речевые и поведенческие стратегии участников общения; реагирует на содержание высказывания, демонстрируя свое личное отношение (заинтересованность, одобрение, удивление и т. д.); участвует в общении как партнер» [3, с. 8].

3. Создание проектов помогает студентам увидеть результат изучения языка, т. е. как изученные лексические единицы и грамматический материал можно применить в реальной практической ситуации. В рамках изучения темы *Care of teeth and gums* 'Забота о зубах и деснах' студенты в группах по 3–4 человека создавали плакаты для привлечения будущих пациентов к данной проблеме. На важность использования проектов в вузе указывает также В. В. Радаев: «Одним из таких подходов является внедрение разных форм проектной работы, когда студент или группа студентов призваны сами решить какую-то задачу – от начала и до конца» [4, с. 143]. В таком случае студенты получают видимый результат своего труда, даже если задача будет не сложной, но посильной, используя не только языковые навыки, но и умения рисовать, творчески мыслить, работать в команде. Преподаватель, обеспечивая обратную связь, возможно в виде комментария, совета, может мотивировать студентов, создавать ситуацию успеха, акцентируя важность человеческого общения.

Таким образом, несмотря на повсеместное использование технологии искусственного интеллекта, преподаватель в высшем учебном заведении способен не только организовать учебный процесс, подобрать необходимый аутентичный материал, но и мотивировать своих студентов, вдохновляя на общение и стимулируя вовлеченность в процесс, которые возможны только при личном взаимодействии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Scriveener, J. Learning Teaching / Jim Scriveener.* – Macmillan : Macmillan Education, 2011. – 416 p.
2. *Celce-Murcia, M. Teaching English as a Second or Foreign Language / Marianne Celce-Murcia.* – Heinle : Cengage Learning, 2014. – 706 p.
3. Современные методы обучения иностранным языкам [электронный ресурс] / Е. И. Воробьева [и др.] – Архангельск: САФУ, 2019. – 110 с.
4. *Радаев, В. В. Преподавание в кризисе / В. В. Радаев.* – Библиотека журнала «Вопросы образования», 2025. – 191 с.

УДК 378.016 : 811.111

Лихач Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
УО «Мозырский государственный педагогический университет
им. И. П. Шамякина»
Мозырь, Республика Беларусь
электронная почта: antarub@mail.ru

Tamara Likhach, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus
e-mail: antarub@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На примере личного методического опыта рассматриваются актуальные и потенциальные возможности ИИ-инструментов генерации контента в интенсификации процесса формирования системного методического мышления у будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: системное методическое мышление; ИИ-инструменты; ИИ-технологии.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF AI TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' SYSTEMS METHODOLOGICAL THINKING

The paper, drawing on the author's personal methodological experience, explores the current and potential opportunities of AI-based content generation tools in fostering the development of systems methodological thinking among future foreign language teachers.

Key words: systems methodological thinking; AI tools; AI technologies.

Формирование и развитие профессиональных качеств современного учителя невозможно без погружения в информационную среду и использование цифровых инструментов. Искусственный интеллект (ИИ), если его рассматривать в поле задачи, определяемой заголовком данной статьи, интересен и полезен тем, что он, как динамичная система, способен приводить множество взаимосвязанных элементов в упорядоченную согласованность, имитируя системность человеческого мышления. Разграничивая технологии и инструменты ИИ, остановимся на последних как объекте исследования и рассмотрим их дидактический потенциал в рамках реализации ИИ-технологий интеллектуальной поддержки принятия решений.

Содержательным базисом в данном случае выступает генерируемая ИИ информация, способная к многовариантному переструктурированию в соответствии с уточнениями параметров промпта. Промпт ассоциируется

с выходом в спектральное поле возможностей, но выбор решений принадлежит человеку. Отсюда фокус данной статьи – ресурсность инструментов ИИ как индуктора ментальной активности студентов, т. е. исходной точки приложения их мыслительных сил с целью принятия методических решений. Глубокий же анализ прошедших через фильтры ИИ массивов информации делегируется человеку, поскольку такой подход к использованию генеративного ИИ отвечает принципам человекообразного языкового образования, минимизируя риски обесценивания интеллекта и творческой инициативы личности учителя.

На сайте Республиканского института высшей школы приводится перечень общих и специализированных систем ИИ для решения разного типа задач. Например, будущие учителя английского языка должны иметь представление о существовании инструментов ИИ под общим названием MagicSchool Teacher Tools, призванных технически облегчить подготовку к преподаванию. Однако учитель, сводящий свою профессиональную деятельность к пользованию такого рода инструментами, осваивает сферу «эдьютейнмента» (англ. *edutainment*) и учится принятию простых методических решений в рамках технической реализации задач урока, а не с позиции стратегического видения того, как реализуются все компоненты образовательного процесса. Если же мы, специалисты в области подготовки учителей иностранного языка, хотим, чтобы в их профессиональной деятельности учету и реализации подлежали все «методические переменные»: цели, содержание, методы, формы, средства и образовательные результаты в их системной взаимообусловленности, то нам требуется проводить специальную работу по формированию и развитию у будущего учителя системного методического мышления.

Термин «системное мышление» (англ. *systems thinking*) обязан своим происхождением кибернетике, его инновационность исходит из идеи «перехода от редуccionистского подхода к обучению и мышлению к подходу, который постоянно обращается к целостной системе как фундаментальной точке отсчета» [1, с. 134]. Системное мышление характеризуется нелинейностью, заключается в способности работать со сложной информацией как системой, фокусируясь на целом в единстве его частей, а не на отдельных частях как самостоятельных субстанциях. Данный тип мышления, присущий человеку и машине, в образовательных реалиях эпохи постмодернизма становится условием быстрого и успешного выполнения профессиональных задач.

С подключением ИИ в процесс принятия решений человеческие усилия по поиску, обработке, интерпретации и применению информации минимизируются, что позволяет экономить время и фокусироваться на главном. Однако, подчеркнем еще раз, ответ нейросети, используемой в академическом / образовательном дискурсе, должен рассматриваться именно как набор и/или система данных для инсайтов обучающегося, который и принимает окончательное решение. Тем более что «ответственность за содержа-

ние, достоверность, оригинальность, этичность и полноту информации <...>, полученной с использованием технологий и инструментов искусственного интеллекта, возлагается на совершеннолетнего участника образовательных отношений, осуществившего непосредственное взаимодействие» с данными технологиями и инструментами [2, с. 5].

Продемонстрируем, как можно интегрировать искусственный и естественный интеллект в процесс организации подготовки студентов к практическим занятиям по методике преподавания иностранных языков, где ИИ используется в поисковой, разъясняющей, моделирующей и контрольной функциях при выполнении проектно-исследовательских заданий.

Студентам 3 курса, обучающимся по специальности «Современные иностранные языки (английский, немецкий)» в УО МГПУ им. И. П. Шамякина, было предложено разделиться на три группы для выполнения проекта по теме «Современные цели и содержание обучения иностранным языкам»: установить меру (степень) реализуемости *личностных, метапредметных* и *предметных* образовательных результатов в учебном пособии по английскому языку для определенного класса в соответствии со ступенью образовательного процесса, и в случае обнаружения «лакун» достроить методическую реальность, предложив свои идеи. Группы анализировали задания учебников для 3, 5 и 10 классов.

Следует отметить, что студенты не были поставлены в жесткие рамки выбора способа и алгоритма реализации и презентации проекта; следовательно, мы стали свидетелями множественности (мета)когнитивных стратегий принятия методических решений:

1) естественная (без помощи ИИ) коллективная проработка содержания учебника с составлением и последующим устным комментированием демонстрационных слайдов, где в соответствии с формулировкой ожидаемого образовательного результата отображались скриншоты упражнений из учебника;

2) разбивка группового задания на блоки и индивидуальный подбор заданий в соответствии с одним из трех видов образовательных результатов; та же процедура, но дополненная контролем точности выполнения задания с помощью ИИ (определялась методическая релевантность отобранных из учебника «вручную» заданий путем предъявления точной формулировки образовательного результата из представленного в учебной программе перечня);

3) моделирование «идеального» в понимании студентов содержания обучения на основе анализа характеристик образовательных результатов, определенных учебной программой, заимствования с частичным изменением Интернет-материалов к уроку иностранного языка, включения заданий / упражнений действующего национального учебника по английскому языку.

Все группы предпочли автоматизированный способ создания презентации ручному, ее мультимодальный контент текстовому формату, в отдельных случаях ввели элементы геймификации для эмоциональной разгрузки.

Студенты применили разнообразные стратегии, но потенциал ИИ-инструментов при выполнении комплексных методических задач этим не исчерпывается. Генеративный ИИ способен: многомерно оценить методический потенциал заданий по их формулировкам – и тогда, при установке на сотрудничество ИИ и человека, от человека требуется выполнение операции отбора заданий в корреляции с их более узкой методической направленностью (разумеется, это важно, если мы не желаем ослабления когнитивных функций обучающихся); распределить задания / упражнения на группы по конкретным критериям, выстроить ступенчатую иерархию заданий, исходя из методической логики урока иностранного языка в ее подчинении прогнозируемому результату; сгенерировать в заданном формате задания на основе определенных параметров (например, в соответствии с принципами конкретного подхода к обучению иностранному языку), предложить варианты построения сценария урока на основе одного и того же тематического содержания, но при разных подходах, чтобы студенты установили существенные различия между подходами, и тому подобное. Но все это решение частных задач.

Проявление системности методического мышления начинающего учителя при обращении к ИИ очевидно в его умении управлять системным поиском: разбивать глобальную задачу на части, формулировать четкие инструкции, используя методическую терминологию, предвидеть результат промпта и корректировать его. Наивысшей точкой профессионального самовыражения учителя иностранного языка в сотрудничестве с генеративным ИИ является моделирование авторской методической системы с возможностью экстраполировать ее в микросистему отдельного урока, где реализуется системообразующая стратегическая цель в конкретной модели преподавания. Но для этого учителю необходимо знать существующие методы-направления, их теоретические основания в единстве лингвистической, психологической и дидактической концепций, понимать обусловленность принципов отбора содержания обучения, определять адекватность способов, форм и средств обучения иностранному языку и понимать, что именно он архитектор идей, а ИИ лишь помощник в заполнении ячеек создаваемой системы.

Для того чтобы ИИ отвечал выводом корректной и подходящей для решения круга методических задач ориентировочной информации, студентов требуется специально обучать разработке промпта (в контексте данной статьи – формулированию методической проблемы) на родном и иностранном языках. Для студентов языковых специальностей это умение особенно актуально, так как формирует важнейшие коммуникативные качества речи – точность, ясность, логичность. Причем по качеству составленного промпта и его уточнениям уже можно судить о методической компетенции будущего педагога.

Важно постоянно напоминать студентам о недопустимости заимствования сгенерированных ИИ решений в процессе проработки методических

кейсов, выполнения конкретных профессионально-методических задач (например: 1. *Определите место сознательно-сопоставительного метода в ряду других сознательных методов: грамматико-переводного, сознательно-практического и репродуктивно-креативного. Обоснуйте целесообразность его использования в условиях средней и высшей школы;* 2. *Определите особенности обогащения словаря обучающихся и/или формирования у них системных грамматических представлений в условиях реализации переводных, прямых и смешанных методов на уроках иностранного языка*), любых других готовых методических решений без их критического осмысления и смысловой переработки, а также требовать от них предоставлять «информационный след» обращения к ИИ в виде результата промпта в ходе диалогового взаимодействия с системой (с указанными и другими ограничениями на использование технологий и инструментов ИИ можно ознакомиться по: [2, с. 7–8]).

Таким образом, реализуя в курсе методики преподавания иностранных языков задачу формирования и развития у будущих учителей системного методического мышления, которое дает более точное, полное, ретроспективное и перспективное видение методической реальности как системы в ее сложном пересечении идей, в реализации внутри- и межпредметных связей, предлагаем сузить спектр возможностей генеративного ИИ до его использования в качестве:

1) *рекомендательной и наводящей на размышления системы*, т. е. генератора исходных идей и первичных выводов, которые можно уподобить обстановочной и пусковой афферентации – начальному звену процесса принятия решений;

2) *языковой модели, способной обучить алгоритмам системного анализа* на примере введенных методических данных (согласно параметрам задачи), начиная с декодирования сложных категорий и понятий методики как науки с их пошаговым семантическим анализом;

3) *адаптивной системы, моделирующей индивидуальные траектории* для освоения учебного содержания каждым студентом в отдельности (вплоть до разработки ориентиров для выполнения проекта по методике);

4) *инспективной системы верификации предварительных и окончательных выводов* с точки зрения их универсальности / окказиональности, релевантности / нерелевантности, содержательной полноты / недостаточности, реалистичности / утопичности, жизнеспособности / нежизнеспособности;

5) *оценочной системы*, не только отслеживающей динамику достижения студентом запланированных образовательных результатов, но и способной корректировать процесс обучения на основе обратной связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блум, Джеффри У.* Системное мышление, образное мышление и интуитивное мышление как ключевые элементы комплексного обучения // Проблемы управ-

ления в социальных системах. 2015. № 12. Т. 8. С. 130-150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/systems-thinking-pattern-thinking-and-abductive-thinking-as-the-key-elements-of-complex-learning> (дата обращения: 26.10.2025).

2. Методические рекомендации по внедрению технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс и в процедуры аттестации студентов учреждений высшего образования (утв. Первым заместителем Министра образования Республики Беларусь А. Г. Баханович от 17 июня 2025 г.). URL: https://nihe.by/images/2025/ИИ-МЕТОД_РЕКОМЕНДАЦИИ-Н.pdf (дата обращения: 20.10.2025).

УДК 378.147

Молчанова Мария Александровна, кандидат филологических наук, доцент
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Российская Федерация
электронная почта: molchanovama@mgpu.ru

Maria Molchanova, PhD in Philology, Associate Professor
Moscow City University, Moscow, Russian Federation
e-mail: molchanovama@mgpu.ru

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

В статье рассматриваются ключевые аспекты подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей в условиях трансформации современного российского образования. Предлагаются потенциальные векторы разработки или трансформации образовательных программ.

Ключевые слова: язык для специальных целей; педагогические кадры; отраслевые вузы; цифровая трансформация; практико-ориентированный подход.

ISSUES IN PREPARING LSP TEACHERS WITHIN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL FRAMEWORK

The paper explores key issues in the training of language for specific purposes educators within the context of the ongoing transformation of modern Russian education. Potential vectors for designing or reforming relevant educational programs are suggested.

Key words: language for specific purposes; educators; industry-specific higher education institutions; digital transformation; hands-on approach.

Новая образовательная реальность, характеризующаяся тенденцией к многополярности при сохранении направленности на межкультурную коммуникацию, стремительной цифровизацией и ориентацией на практико-ориентированный подход, ставит новые сложные задачи перед системой подготовки педагогических кадров [1, с. 17]. Особую остроту эти вызовы приобретают в области подготовки преподавателей иностранного языка для

специальных целей (далее ЯСЦ), где от качества педагогической работы напрямую зависит конкурентоспособность будущих специалистов на международной арене.

Особенностью подготовки будущих преподавателей иностранного языка является акцент на дисциплинах филологической или лингвистической направленности среди дисциплин профилизации. Это подразумевает концентрацию на общем языке, литературе и лингвистической теории, в то время как современный преподаватель ЯСЦ должен стать, прежде всего, эффективным посредником между иностранным языком и профессией.

Преподаватель, начинающий профессиональную деятельность в области ЯСЦ, ощущает необходимость понимания специфической терминологии, знакомства с основными концепциями и осознания особенностей дискурса целевой профессии (*юриспруденция, инженерное дело, медицина, финансы*), что требует освоения дополнительных компетенций [2, с. 37].

Сложившиеся традиции структурирования основных образовательных программ и организации производственной практики часто не позволяют углубиться в тематику педагогического проектирования и совершенствовать навыки обучающихся в данной области. Выпускник-филолог может обладать высоким уровнем сформированности иноязычной компетенции, но проявлять определенные дефициты в области разработки профессионально-ориентированных кейсов типа симуляции переговоров или проектной задачи, моделирующей реальные рабочие ситуации.

Еще одним современным вызовом стала цифровая трансформация образования, равно как иных сфер профессиональной деятельности. Это может потребовать умения перепроектирования всего учебного процесса с использованием цифровых инструментов, релевантных профессии, например работа с профессиональными базами данных на изучаемом языке, анализ цифрового иноязычного профессионального дискурса [3, р. 42].

Еще одной проблемой становится проблема собственно лингвистического характера. Терминология, которой присущи все основные свойства национального языка, на базе которого она сформировалась, это явление достаточно динамичное [4, с. 52]. В быстроразвивающихся областях, таких как ИТ-сфера, маркетинг, финансы, промышленное производство или транспорт, профессиональная лексика постоянно пополняется, обновляется, что делает необходимым постоянно осуществлять мониторинг, верификацию и адаптацию учебного языкового контента.

Таким образом, современная ситуация диктует необходимость освоения преподавателями ЯСЦ новых профессионально-педагогических компетенций, выходящих за рамки классической методики. В частности, это умение интегрировать изучение иностранного языка в контекст освоения содержания дисциплин профессиональной направленности, то есть осуществлять предметно-языковую интеграцию. Важна и психологическая готовность преподавателя ЯСЦ работать со взрослой прагматично настроенной аудиторией, часто демонстрирующей не очень высокий уровень мотивированности

к изучению иностранного языка, обладающей к тому же гетерогенным языковым уровнем [5, с. 55]. Это может потребовать от преподавателя хороших коммуникативных навыков и определенной ролевой гибкости. Преподавателю ЯСЦ приходится выступать в роли тьютора, фасилитатора и даже «заказчика» в смоделированных ситуациях профессионального общения.

Необходимость анализа иноязычного профессионального дискурса требует развитых навыков критического мышления. Преподаватель должен учить студентов не столько переводить тексты как «основную ... форму объективации содержания памяти» [6, с. 303], сколько критически анализировать профессиональные жанры (*отчеты, презентации, контракты, научные статьи*), понимая их скрытые культурные и прагматические аспекты.

Сложными для преподавателя ЯСЦ остаются вопросы развития иноязычной фонологической компетенции в том числе социофонетических знаний, рецептивных фонетических навыков и умений, «с учётом плюрицентричности английского языка» [7, с. 211].

К спектру организационно-кадровых проблем отнесем определенную степень информационной изоляции преподавателя ЯСЦ от преподавателей дисциплин профессионального цикла. Это создает барьер для получения актуальной информации о потребностях рынка труда и современных профессиональных практиках.

Отметим также фактическое отсутствие непрерывной системы повышения квалификации в области преподавания ЯСЦ. Курсы повышения квалификации часто носят фрагментарный обобщенно-методический характер и не обеспечивают постоянного профессионального развития в условиях быстрого изменения как терминологии, так и профессиональных стандартов. Отсутствуют эффективные механизмы краткосрочной ознакомительной стажировки преподавателей в профильных компаниях.

Оптимальным решением в текущей ситуации может стать подготовка будущих преподавателей ЯСЦ в рамках программ на уровне магистратуры, программ повышения квалификации и даже переподготовки.

В любом формате ключевыми аспектами подготовки профессиональных педагогических кадров в области преподавания ЯСЦ становится включение в образовательный контент вводной дисциплины профилизации (специализации), такой как, например, «Преподаватель языка для специальных целей в вузе: профессиональный портрет». Эта вводная дисциплина знакомит обучающихся с основами профессии преподавателя ЯСЦ. В ходе освоения содержания дисциплины обучающиеся изучат принципы планирования и организации учебного процесса по ЯСЦ в высших и средних специальных учебных заведениях; сформируют психолого-педагогический портрет студентов неязыкового вуза; освоят методику разработки планов и конспектов занятий, а также создания необходимых методических материалов (рабочие программы, материалы для контроля, контрольно-измерительные материалы); рассмотрят аспекты воспитательной и научной работы (планирование

профильных мероприятий, подготовка студентов к выступлениям на конференциях и участию в конкурсах); проанализируют возможные траектории научного развития в данной профессиональной области. Актуальным для системы московского образования в настоящее время является проблематика обучения ЯСЦ в предпрофессиональных классах московских школ.

Конечно же не должна игнорироваться и собственно языковая подготовка будущего преподавателя ЯСЦ. Ее основной целью становится совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в области того иностранного языка, который они изучали ранее, с фокусом на особенности научного академического и иноязычного профессионального дискурса.

Само понятие ЯСЦ также требует осмысления. Обучающиеся должны знать современную трактовку этого понятия, терминологические аспекты его определения, иметь представление о направлениях исследований в области ЯСЦ, владеть теорией ЯСЦ в аспекте его характеристик на фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и текстовом уровнях.

Ключевой дисциплиной является собственно методика обучения ЯСЦ, в рамках которой следует уделить внимание тенденциям развития образования в аспекте обучения ЯСЦ, истории обучения ЯСЦ в России и зарубежных странах, традициях и инновациях преподавания иностранного языка в отраслевом вузе в междисциплинарном контексте. В содержание дисциплины могут быть также включены такие аспекты, как общая теория усвоения ЯСЦ, контекстный метод, профессионально ориентированный подход к обучению ЯСЦ, особенности принципов отбора языкового и речевого материала в рамках изучаемого ЯСЦ, методические приемы формирования лексико-грамматических навыков, необходимых для определенных ситуативных контекстов, алгоритм создания лингвопрофессиональной обучающей среды как комплекса условий, необходимых для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, технология проблемно-тематической организации дидактических материалов [8, с. 102].

Варьируемые по содержанию дисциплины можно объединить в общий блок (модуль), в целом посвященный дисциплинам методико-прикладного и лингвистического характера. В их число могут входить, в частности: технология интегрированного предметно-языкового обучения (*CLIL*), прикладная терминография, цифровые инструменты в образовании, дизайн курса и принципы разработки цифровых учебников по ЯСЦ. При планировании содержания данных дисциплин целесообразно руководствоваться двумя ключевыми принципами. Во-первых, содержание должно быть практико-ориентированным, что подразумевает не только освоение теоретических знаний, но и формирование у обучающихся навыков, востребованных на современном рынке труда. Во-вторых, учебные задания должны быть выстроены таким образом, чтобы их выполнение позволяло студентам формировать конкурентное профессиональное портфолио. Речь идет не только об участии с собственными разработками в научных мероприятиях (таких

как круглые столы, дискуссионные площадки, мастер-классы и научно-практические конференции), но и о проектной организации учебной деятельности.

Темы научно-исследовательских и проектных работ обучающихся должны формулироваться с расчетом на то, что их практическим результатом станет релевантный образовательный продукт. Такой продукт, будь то разработанный фрагмент учебного курса, комплект учебных материалов или анализ данных, должен отвечать актуальным запросам современной образовательной среды и представлять ценность для потенциального работодателя.

Еще одним примером реализации практикоориентированного подхода может стать переосмысление традиционного содержания педагогической практики, что подразумевает ознакомительную практику на базе отраслевых вузов и профильных компаний фактически с первых дней обучения.

Подготовка преподавателя ЯСЦ сегодня становится комплексной междисциплинарной задачей, требующей консолидированных усилий со стороны образовательных организаций, профессиональных ассоциаций и бизнес-сообщества.

Необходима разработка гибких, модульных программ подготовки, сочетающих глубокую лингвистическую, профессионально-ориентированную и цифровую составляющие. Ключевым вектором развития должно стать налаживание прочных связей с отраслевыми партнерами для организации стажировок, совместной разработки учебных материалов и привлечения специалистов, владеющих знаниями о профессиональном дискурсе.

Целесообразный объем теоретического материала, практикоориентированность, широкая база мест прохождения практики, направленность на потребности современного высшего и школьного иноязычного образования станут гарантиями успешности подготовки востребованных специалистов в области обучения ЯСЦ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тарева, Е. Г.* Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания. Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : Коллективная монография. Москва: Неолит, 2017. С. 17–44.
2. *Абдулмянова, И. Р.* Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 2(92). С. 36–39.
3. *Suleimanova, O. A.* Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices. Training, Language and Culture. 2020. Vol. 4, No. 4. P. 39–50.
4. *Гринев-Гриневич, С. В., Сорокина Э. А.* Полисемия в общеупотребительной и в специальной лексике. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2015. № 4. С. 51–64.
5. *Гурова, П. В.* Технологии обучения английскому языку в разноуровневой группе. Актуальные вопросы англистики и методики преподавания русского

- языка как иностранного : Сборник научных статей. Том Выпуск 2. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. С. 55–62.
6. *Тивьяева, И. В.* Структурная организация мнемического нарратива. Сибирский филологический журнал. 2020. № 1. С. 303–315.
 7. *Колесникова, А. Н., Амиров, И. Р.* Произносительная вариативность английского языка: экспериментальный урок в неязыковом вузе. Учитель. Ученик. Учебник : Сборник научных трудов XI научно-практической конференции с международным участием, Москва, 13 декабря 2024 года. Москва: ООО «Издательский дом КДУ», 2025. С. 211–224.
 8. *Колосовская, И. Г.* Современный учебно-методический комплекс как средство реализации образовательных потребностей обучающихся. Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования : Материалы Международной научной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова, Липецк, 01–02 декабря 2020 года / Под общей редакцией В. Б. Царьковой, А. А. Люлюшина. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 98–102.

УДК 372.881.111.1

Сонина Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
Нижний Новгород, Российская Федерация
электронная почта: nataliya.sonina@bk.ru

Nataliya Sonina, PhD in Pedagogy
Nizhny Novgorod Institute of Educational Development
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: nataliya.sonina@bk.ru

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются вопросы методической подготовки учителя английского языка на курсах дополнительного профессионального образования, содержится анализ эффективности разных форм обучения и профессионального развития.

Ключевые слова: методическая компетенция; дополнительное профессиональное образование; программы дополнительного профессионального образования.

METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHER IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

The article examines the issues of methodological training of English language teachers in additional professional education courses; it contains an analysis of different forms of training and professional development.

Key words: methodological competence; additional professional education; professional development programme.

Профессия учителя неразрывно связана с постоянным совершенствованием методики преподавания предмета, поиском новых методов, технологий, приемов и средств обучения. Учителю английского языка в условиях современного образования требуется не просто знать предмет, но и уметь научить использовать иностранный язык в рамках межкультурного и межнационального диалога в разных сферах жизни. Развитие методической компетенции учителя английского языка через методическое сопровождение образовательного процесса в рамках курсов повышения квалификации играет важную роль в обеспечении качества образовательного процесса по предмету «Иностранный язык», связанного с интеграцией системно-деятельностного, личностно-ориентированного и коммуникативно-когнитивного подходов в обучении.

В рамках системы дополнительного профессионального образования происходит повышение методической компетенции педагогов через организацию лекций и практических занятий, мастер-классов, знакомства с инновационными технологиями и методами обучения, включение учителей в работу инновационных и стажерских площадок.

Следует отметить, что институты развития образования, реализующие программы дополнительного профессионального образования, сталкиваются с рядом проблем, связанных с учительским контингентом, а именно:

- недостаточным уровнем профессиональной, в т.ч. методической подготовки;
- неготовностью определенной части учительского корпуса к внедрению в учебный процесс инновационных методов и приемов обучения;
- нехваткой специальных знаний и умений для взаимодействия в учебном процессе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и интеллектуальными нарушениями;
- недостаточной методической и психолого-педагогической поддержкой молодых специалистов;
- неумением определенного количества педагогов использовать в своей образовательной практике современные обучающие ресурсы, материалы и программы;
- дефицитом контрольно-измерительных материалов и нехваткой времени на анализ полученных результатов обучения, что приводит к неумению выстроить индивидуальную обучающую траекторию учеников разного уровня сформированности языковых и речевых навыков и умений.

Решение проблем профессиональных дефицитов учителей английского языка неразрывно связано с развитием профессиональной мотивации педагогов, позитивного имиджа преподавателя, изменением и развитием социального партнерства и взаимодействия с разными категориями образовательного процесса [1, с. 13]. Ряд специалистов сферы образования отмечает

необходимость шире использовать в практике курсов повышения квалификации разнообразные практикумы и тренинги личностного роста, модули по культуре речи учителя, программы индивидуальных образовательных траекторий педагога. Нельзя не согласиться с данной точкой зрения, поскольку учитель английского языка должен быть личностью разносторонней, гражданином своей страны, готовящим учащихся к межкультурному и межнациональному взаимодействию. Как мы знаем, именно достижение личностных результатов составляет основу современного развития и воспитания ученика.

К сожалению, программы дополнительного профессионального образования для учителей английского языка в большинстве своем не содержат модули, связанные с психолого-педагогическими, экономическими, правовыми и другими аспектами обучения. Конечно, одним из способов преодоления этих трудностей могут служить дистанционные модульные курсы повышения квалификации за счет использования информационно-коммуникационных технологий. Несомненно, современные технологии позволяют обучать большое количество слушателей, корректировать содержание обучения в зависимости от анализа обратной связи с курсантами, «стимулировать» аудиторию «к поиску новых решений в нестандартных ситуациях; поддерживать комфортный психологический климат» [2, с. 6]. Немаловажным фактором построения эффективной системы профессионального развития является профессиональное сотрудничество преподавателей курса со слушателями.

Но такие программы требуют увеличения общего количества часов и доли самостоятельной работы слушателей курсов, привлечения специалистов и преподавателей других кафедр, что приводит к сложности в разработке и проведению модульных междисциплинарных курсов повышения квалификации учителей английского языка. Одна из главных причин этого явления кроется, по нашему мнению, в невозможности длительного (более 36 часов) отрыва педагога от учебного процесса, низкой мотивации самих педагогов к личностному профессиональному росту, а зачастую и незаинтересованности руководителей образовательных организаций к прохождению курсовой подготовки учителями в данном формате.

К другой немаловажной причине нежелания учителей проходить повышение квалификации можно отнести возрастные особенности слушателей. По итогам проведенного анализа в Кемеровском государственном университете, например, было выявлено, что 68 % слушателей получили высшее или среднее специальное образование более 10 лет назад, а более 25 % слушателей имеют возраст старше 50 лет [3, с. 26]. Обе эти категории учителей мало заинтересованы в повышении квалификации в силу уверенности в прочности полученных знаний в процессе получения диплома, или в том, что у них нет необходимости что-то менять в своей профессиональной деятельности на основе многолетней практики обучения в школе.

Одним из путей развития методической компетенции преподавателей можно считать личностно-развивающую парадигму профессионального образования, которая позволяет:

- осознать значимость и создать положительное отношение к обучению на курсах;
- включиться в процесс анализа практических проблем и нахождения путей их решения;
- формировать профессиональные коммуникативные способности;
- расширять «творческие характеристики» своей профессиональной деятельности и искать пути повышения ее мотивации;
- включиться в развитие своих профессиональных способностей к самореализации и самосовершенствованию [4, с. 104].

В Нижегородском институте развития образования реализуются несколько форм организации курсовой подготовки учителей английского языка:

- очная форма обучения;
- очная форма обучения с применением электронного обучения / дистанционных образовательных технологий;
- выездные курсы по заявкам управлений образования районов Нижегородской области.

Цель обучения в рамках дополнительных профессиональных программ заключается в совершенствовании профессиональной, в т. ч. методической компетенции учителей, реализующих ФГОС НОО, ООО и СОО по иностранным языкам.

В процессе освоения дополнительной профессиональной программы с применением электронного обучения учебная деятельность участников организуется в режиме видеоконференции. Слушатели имеют возможность прослушать лекционный материал, участвовать в обсуждении затрагиваемых проблем, задать вопросы и по итогам курса защитить практико-значимый продукт обучения в виде разработки школьного учебного занятия, анализа УМК по наличию заданий, направленных на достижение метапредметных результатов и т. п. Кроме того, учителя выполняют практические задания в системе дистанционного обучения, созданной Нижегородским институтом развития образования. Данная система обучения получила широкое распространение во времена работы в дистанционном формате, вызванном пандемией коронавируса. Но, по нашему мнению, такая форма обучения имеет ряд серьезных недостатков: слабая активность слушателей, несвоевременное выполнение заданий на платформе дистанционного обучения, трудности в обсуждении стратегий решения учебных задач, отсутствие обмена опытом с другими преподавателями.

В современных условиях, когда речь идет о профессиональном развитии учителя в части совершенствования методической компетенции, на первый план выходит потребность во взаимодействии участников образовательного

процесса в очном формате. Такое обучение позволяет использовать интерактивные формы учебных занятий с учетом адресного совершенствования профессиональной компетенции. В рамках очного обучения проводятся мастер-классы, обучающие семинары, встречи с ведущими педагогами города и области на стажерских площадках, защита методического портфолио. Нельзя не согласиться с мнением Т. Н. Трунцевой, что в процессе освоения программы повышения квалификации происходит «анализ индивидуального (субъектного) профессионального опыта, результатов профессиональной деятельности и соотнесение их с выявленным в программе эффективным опытом решения профессиональных задач» [2, с. 6]. Такое построение курса «будет способствовать развитию самостоятельного рефлексивного мышления, умений анализировать и обобщать субъектный опыт в парадигме эффективного педагогического опыта, планировать и осуществлять профессиональную деятельность, направленную на практико-значимый результат, отстаивать свои профессиональные позиции» [2, с. 6].

Реализация программ дополнительного профессионального образования неразрывно связана с обучающей, воспитывающей, организационной деятельностью учителя английского языка. По мнению Е. И. Пассова, система подготовки учителя как в вузе, так и на курсах повышения квалификации «должна моделировать систему учительской деятельности» [5, с. 178]. Практико-ориентированное построение курса позволит слушателям не только овладеть новыми методами и приемами обучения, но и удовлетворить образовательные и профессиональные потребности и дефициты в современных условиях обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мануйлова, И. В. Государственная политика в сфере высшего образования: система повышения квалификации педагогов как инструмент обеспечения единого образовательного пространства // Вестник образования. 2017. № 10. С. 8–18.
2. Трунцева, Т. Н. Дистанционный модульный курс повышения квалификации: от проектирования к реализации // Стандарты и Мониторинг в образовании. 2021. №1. С. 3–8.
3. Кузнецова, Е. В. Создание условий, способствующих успешному профессиональному развитию слушателей курсов повышения квалификации // Методист. 2023. № 7. С. 25–28.
4. Смирнов, И. П. Теория профессионального образования. М.: Российская академия образования; НИИРПО, 2006. 320 с.
5. Пассов, Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. М.: ГЛОССА ПРЕСС, 2006. 240 с.

Круглый стол

УМК как средство реализации современной концепции
обучения иностранным языкам

УДК [372.881.1+316.77]:373.5(045)

Будько Антонина Филипповна, кандидат педагогических наук, профессор
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: *budjko2010@yandex.by*

Antonina Budzko, PhD in Pedagogy, Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: *budjko2010@yandex.by*

Антошина Ирина Михайловна, старший преподаватель
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: *aniriatr@gmail.com*

Irina Antoshina, Senior Lecturer
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: *aniriatr@gmail.com*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются возможности социокультурной компетенции в создании социокультурных основ обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования.

Ключевые слова: языковое образование; социокультурная компетенция; способности; ценность; образовательный результат; содержание обучения.

SOCIO-CULTURAL FOUNDATIONS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines the possibilities of socio-cultural competence in creating socio-cultural foundations for foreign language teaching in general secondary education institutions.

Key words: language education; socio-cultural competence; abilities; value; educational outcome; teaching content.

Социокультурный контекст наполняет современное языковое образование новыми ценностями и смыслами. Язык и культура находятся в центре

внимания многих научных исследований. Языковое образование в новом социокультурном контексте становится определенным фактором «человеческого капитала». Происходит переориентация цели, содержания и процесса языкового образования на новый социокультурный контент. Изменился концептуальный взгляд на образовательную деятельность как в теории, так и в практике преподавания иностранных языков в сторону формирования компетенций.

Сказанное свидетельствует о том, что обучение иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования (УОСО) также должно отвечать современному социокультурному контексту, формировать новые ценности и смыслы. Наиболее системно социокультурный контекст отражает социокультурная компетенция (СК). Являясь системообразующим фактором создания социокультурной основы обучения иностранному языку в УОСО, социокультурная компетенция затрагивает когнитивную, аффективную и поведенческую сферы учащегося, а как многоаспектный феномен представляет собой единство качества образования и качества личности; единство результатов образования, воспитания и развития личности.

Особенность формирования СК проявляется в таких аспектах образовательной деятельности, как ценность, результат и процесс. Следует отметить, что указанная аспектность в рассмотрении СК не означает нарушение целостности в ее формировании. Указанные аспекты соотносятся с требованиями к современному языковому образованию и к его качеству, изложенными в государственных стандартах языкового образования.

СК, являясь ценностью, порождает новые образовательные ценности, связанные с языком, культурой и личностью. Ценности СК находят свое проявление в осознании и понимании родной культуры, в способности защитить свою самобытность и сохранить свою социальную, культурную и языковую идентичность; в ознакомлении представителей страны изучаемого иностранного языка со своей культурой и достижениями своей страны. Известно, что личность является продуктом своей культуры. Однако иногда, попадая в ситуации, вызванные различиями в культурах, и не зная эти различия, личность может испытать трудности в межкультурном общении. В современном мире важно знать, понимать и другую культуру, предвидеть различия в культурах, чтобы не испытывать трудности в межкультурном общении.

Учет ценностей в качестве целевой направленности в формировании СК позволит учащемуся выстроить свою позицию в изучении иностранного языка, лучше понять и осознать личную и общественную значимость изучения иностранного языка; проявить свою готовность и способность к межкультурному общению. Все это говорит о необходимости внесения изменений в методику формирования СК, раскрывающую систему ценностей.

СК обуславливает специфику *образовательных результатов*: личностных, метапредметных и предметных. Это измеряемые конкретные достижения учащихся, описывающие, что должен знать, уметь и чем должен владеть учащийся, когда речь идет о сформированности СК. Кроме того, это и развитие способностей, позволяющих быть эффективным участником межкультурной коммуникации: учащийся должен понимать своего собеседника; уметь довести до сведения своего собеседника факты культуры или достижения своей страны. Важно сформировать у учащихся «навыки культурного осознания» – “cultural awareness skills”; сформировать у учащихся понятие о том, что ни одна культура не является статичной и др.

Формирование СК – это выстроенный по определенной модели *процесс*. Гибкость и целостность процесса формирования СК обеспечивает не один подход, а система подходов (полиподходность): личностно-ориентированный, социокультурный, компетентностный, когнитивно-коммуникативный и др. Они определяют цели, содержание, организацию образовательного процесса.

Методика формирования СК требует, прежде всего, корректировки в целеполагании и отборе содержания. К задачам целеполагания относятся развитие личностно значимых категорий: *компетентность – способность – духовность*; формирование позитивного изменения мотивов изучения иностранного языка; приобретение эмоционально-оценочного опыта. Это потенциал личности: ее знания, умения, навыки, опыт – все, что нужно включать и развивать в процесс формирования СК.

Содержание должно приобрести аксиологические характеристики (Е. И. Пассов). В содержание включается не только то, что можно прочитать, услышать или увидеть, что эксплицитно выражено, но и как выразить чувства учащегося, эмоции, а также другие процессы, которые протекают в познании чужой культуры и представлении своей культуры.

Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку включает в себя разные виды информации: этнографическую информацию (исторические, социальные, психологические особенности этноса, его традиции, взгляды, ценности, быт, поведение и др.); языковую информацию, куда входят фоновая, коннотативная и безэквивалентная лексика, реалии страны изучаемого языка; паралингвистическую информацию (жесты, мимика, телодвижения и др.); информацию о речевом и неречевом этикете и др. Чем больше понятий использует учащийся и чем разнообразнее социокультурная информация, которой он владеет, тем обширнее представлена в его опыте картина мира.

Современная модель формирования СК рассматривается как *модель межкультурного диалога*. Создавая модель формирования СК, мы исходим из таких образовательных задач, как: учащийся должен научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить.

Рассмотрим некоторые из них.

Задача *научиться познавать*, используя средства изучаемого иностранного языка, относится к познанию культуры страны изучаемого языка, ее традиций, этикета и др.; к осознанию культуры и культурных ценностей своей страны, своей родной культуры, с тем, чтобы представить ее, используя средства изучаемого иностранного языка, собеседнику в межкультурном диалоге. В качестве инструмента познания в межкультурном диалоге выступают социокультурные знания, к основным свойствам которых относятся: актуальность и их значимость для формирования навыков и развития социокультурных умений. Чтобы научиться познавать, учащийся должен овладеть способами познания, использовать методы критического мышления. Следовательно, нужны знания, как действовать («как быть») в той или иной межкультурной ситуации. Для процесса познания важны не только отдельные предметные знания, но и знания, которые способствуют лучшему осмыслению культур; знания, нацеленные на привитие учащимся готовности и способности к межкультурному общению. Знания обеспечивают достижение цели и решение содержательных задач. В процессе решения данной задачи развивается познавательная активность учащегося и формируется познавательная мотивация. Комплекс приобретаемых учащимися знаний создает когнитивную составляющую СК. Модель формирования СК развивается от накопления запаса знаний к непрерывному обновлению и применению знаний в социокультурном контексте.

Задача *научиться действовать* акцентирует внимание на способности эффективно использовать полученные знания в конкретной ситуации, т. е. это знания, как действовать практически, чтобы приобрести компетентность. Учащийся должен научиться принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, которые могут возникнуть в процессе межкультурного диалога; представлять свои интересы, учитывать интересы и потребности собеседника; объяснять и связывать его со своей культурой; адаптироваться в социуме; проявлять социальную активность и др. Навыки рассматриваются как способность интерпретировать факт или событие из другой культуры; объяснять и связывать его с фактами из своей культуры.

Модель формирования СК – это своего рода модель поведения в действиях, это отношения между знанием и действием на практике для достижения требуемых результатов. Единство знаний, умений, опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида определяются целью и социокультурной средой, включающей множество ситуаций межличностной и межкультурной коммуникации, которые позволяют учащемуся логично и последовательно представлять освоенное знание, получать новую информацию и давать ее толкование. Достижение качественных образовательных

результатов в области лингвокультурной подготовки учащихся обусловлены образовательными технологиями, в основе которых лежат сложные субъект-субъектные отношения.

На рецептивном уровне происходит формирование мотивационной готовности к восприятию и пониманию факта культуры, способности и готовности учащегося воспринимать и понимать факт культуры. Факт культуры может вызвать интерес, любопытство, восхищение или неприятие, насторожить и т. д. В этой связи важно узнать, прежде всего, как учащиеся относятся к факту культуры, как они его воспринимают. На данном уровне развивается умение извлекать из текста социокультурную информацию, находить и понимать социокультурные сведения. Здесь могут использоваться упражнения на анализ, сравнение, дифференциацию, которые позволяют отличить специфические и универсальные характеристики культурных явлений.

На продуктивном уровне происходит формирование мотивационной готовности учащихся к представлению родной культуры; расширение, обобщение знаний о родной культуре и усвоение средств для их передачи в диалоге культур; овладение учащимися стратегиями и способами передачи фактов собственной культуры; овладение языковым и речевым материалом, чтобы представить свою культуру.

С помощью говорения происходит развитие социокультурных умений:

- общаться с людьми другой культуры, учитывать культурные особенности собеседника; понимать смысл сообщения собеседника другой культуры;
- использовать правила речевого этикета;
- представлять свою страну средствами иностранного языка, учитывая культурно-концептуальные особенности своей страны и нормы ведения межкультурного диалога, зная при этом, какие национальные признаки будут мешать в достижении результата, а какими можно воспользоваться, чтобы достичь результата;
- использовать в межкультурном общении стратегии, позволяющие вступить в общение, поддерживать общение (проявить интерес к проблеме общения, корректировать свое речевое и неречевое поведение);
- логично высказаться о факте культуры; объяснить доступно, понятно собеседнику другой культуры о своем культурно-ценностном факте или событии. Упражнения на данном уровне выполняются в форме устноречевого межкультурного общения, строятся на основе ситуаций речевого общения.

УДК [37.016:811.111]:159.9

Иванов Олег Владимирович, кандидат психологических наук, доцент
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: ivanov.oleg.psychol@gmail.com

Oleg Ivanov, PhD in Psychology, Associate Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: ivanov.oleg.psychol@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена психолого-педагогической экспертизе учебников по иностранному языку. Рассматриваются их развивающий и воспитательный потенциал, роль упражнений, моделирующих реальные коммуникативно-речевые ситуации, а также направления возможного совершенствования.

Ключевые слова: психолого-педагогическая экспертиза; учебники; иностранный язык; критическое мышление; эмоциональный интеллект; идентичность подростков.

ASPECTS OF EXPERT ASSESSMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS AND LEARNING MATERIALS

The article examines the psycho-pedagogical evaluation of foreign language textbooks, focusing on their developmental and educational potential, the role of real-life simulation exercises, and directions for improvement.

Key words: psycho-pedagogical evaluation; textbooks; foreign language; critical thinking; emotional intelligence; teenager identity.

Экспертная оценка учебных пособий по иностранному языку представляет собой глубокий и системный психолого-педагогический анализ. Ее основная задача состоит не только в проверке учебного материала на предмет соответствия программе, но и в определении его потенциала для решения современных образовательных и воспитательных задач, а также соответствия возрастным особенностям обучающихся. При этом оценивается каждый элемент пособия: от основного и пояснительного текстов до навигационной системы и всего иллюстративного наполнения, что позволяет рассматривать учебник как единый, взаимосвязанный дидактический комплекс.

Оценка учебного материала проводится с опорой на несколько ключевых направлений, которые всесторонне отражают развивающий потенциал пособия.

Прежде всего анализируется психолого-педагогическое соответствие. Эксперт должен определить, насколько содержание учебника способствует личностному развитию учеников. Это требует не просто формального знания

о структуре личности, но и понимания психологических закономерностей развития соответствующего возраста. Например, если учебное пособие предназначается для учащихся подросткового возраста, важно, чтобы оно учитывало ведущую деятельность данного возраста – общение со сверстниками, а также способствовало развитию ряда ключевых психологических новообразований, таких как чувство взрослости, стремление к самоопределению, развитие самосознания, формирование личной идентичности, потребность в самоутверждении, а также других значимых личностных изменений.

Второе важное направление – развитие познавательной сферы обучающихся. Здесь оценивается, как учебное пособие влияет на психические процессы, связанные с обработкой информации. В области мышления проверяется формирование различных его видов: от абстрактно-логического, необходимого для освоения грамматических правил, до образного, задействованного при работе с иллюстрациями и метафорами. Анализируется, насколько материал стимулирует мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение и классификацию. При этом ожидается, что пособие будет побуждать обучающихся к самостоятельности и критичности, например, к выведению правил на основе примеров, а не только к их запоминанию. Кроме того, изучается развитие восприятия и внимания, требующих целенаправленного поиска деталей и наблюдательности. Эффективность работы с памятью оценивается по использованию мнемонических приемов и задействованию разных ее видов: логической, образной и эмоциональной. Особое внимание уделяется речевому развитию – не только как языковому навыку, но и как инструменту познания. Учебник должен быть сконструирован так, чтобы постоянно предъявлять учащимся познавательные вызовы и стимулировать активную умственную деятельность.

Третий аспект оценки – социально-психологическое и воспитательное развитие. Анализируется, как учебник способствует развитию коммуникативной культуры и сотрудничества: как материал обеспечивает усвоение социальных ролей, норм и правил общения, а также формирование позитивного микроклимата. Воспитательный потенциал оценивается с точки зрения соответствия основным ценностным ориентирам, включая гражданственность, национальное самосознание и формирование общечеловеческих ценностей.

Кроме того, учитывается оформление учебного пособия: в данном случае проводится анализ с точки зрения психофизиологического воздействия шрифтов и цветовых решений, чтобы предотвратить излишнюю нагрузку на зрение и сохранить работоспособность и мотивацию ученика.

Проведенный нами анализ учебных пособий по английскому языку для 7–9 классов выявил ряд безусловных сильных сторон. Их компоненты, включая текст и визуальное наполнение, в целом адекватно соответствуют возрастным особенностям, а наличие пояснительного текста помогает в освоении сложных концепций. Учебники способствуют высокому уровню вовлеченности за счет включения разнообразных упражнений, игровых прие-

мов, проектных заданий и ролевых игр, что имеет ключевое значение для поддержания интереса подростков. Основное содержание успешно нацелено на развитие всех видов речевой деятельности и расширение активного словарного запаса. Особую ценность представляет то, что активно задействуется мышление учащихся, в частности через материалы, побуждающие к самостоятельному выводу правил, а также задания, требующие обращения к внешним ресурсам, что формирует навыки самообразования и готовит учащихся к дальнейшему самостоятельному обучению.

Несмотря на эти достоинства, экспертиза выявила и существенные резервы для совершенствования. Одной из основных проблем является необходимость дополнительной проработки и уточнения формулировок заданий, поскольку неясные или двусмысленные инструкции явно затрудняют самостоятельное выполнение и самоконтроль. Крайне важно строго соблюдать принцип последовательности и постепенности введения материала, логично переходя от простых бытовых ситуаций к более сложным коммуникативным задачам и абстрактным темам.

Существенным недостатком можно считать дефицит упражнений, требующих сложной мыслительной работы и моделирующих адекватное поведение в реальных повседневных ситуациях. Такие задания должны не только проверять знание лексики, но и побуждать учащихся к выбору стратегии общения и принятию решений в условиях, максимально приближенных к жизни. В частности, в учебниках встречаются ситуационные задачи, связанные с разрешением конфликтов или поддержанием дружеских отношений, которые помогают школьникам применять навыки общения и эмпатии при решении проблем, возникающих в повседневном взаимодействии. На наш взгляд, целесообразно дополнить их кейсами или ролевыми играми с проблемными ситуациями (например: *«Ты оказался в чужой стране без телефона и денег. Как поступишь?»*), что создаст условия для отработки навыков принятия решений и адаптации в нестандартных условиях.

Включение подобных упражнений, моделирующих реальные жизненные ситуации, имеет особое значение с точки зрения психологии развития: такие задания активируют высшие психические функции – анализ, планирование, прогнозирование последствий, формируя навыки критического мышления [1, с. 7]. Более того, они способствуют развитию эмоционального интеллекта, развивая умения, связанные с пониманием мотивов других людей, эмпатией, выбором адекватных стратегий взаимодействия [2, с. 344]. Кроме того, моделирование проблемных ситуаций позволяет учащимся отрабатывать адаптивное поведение, снижая тревожность и укрепляя уверенность в себе. Важно отметить, что принятие решений в учебных кейсах напрямую связано с формированием самосознания и личной идентичности подростка, стимулируя выбор среди разных моделей поведения и способствуя осознанию собственных ценностей [3, с. 501]. Таким образом, подобные упражнения не только совершенствуют языковые навыки, но и выполняют критически важную функцию личностного развития.

Кроме того, нередко требуется расширить лингвострановедческое наполнение пособия, не ограничиваясь реалиями лишь одной страны. Очень часто в учебниках английского языка доминируют материалы, посвященные реалиям Великобритании, тогда как другие англоязычные страны представлены достаточно скудно. Можно предположить, что такой подход обусловлен историей создания учебных пособий по иностранным языкам в нашей стране, однако в современном мире ценится многополярность и разнообразие культурных контекстов, поэтому важно, чтобы учебники отражали широкий, достаточно репрезентативный спектр англоязычных культур – от США и Канады до Австралии и стран Африки – и одновременно демонстрировали вклад собственной страны в мировое образовательное и культурное пространство.

Наконец, на наш взгляд, целесообразно улучшить навигацию ряда учебных пособий: добавление разделов с краткими итогами в конце модулей поможет учащимся проверять свой прогресс, систематизировать полученные знания и видеть логику перехода от одной темы к другой. Такие итоговые блоки могут выполнять функцию своеобразных контрольных точек, позволяя ученикам осознавать уровень усвоения материала, корректировать собственную стратегию обучения и повышать мотивацию за счет наглядного представления достигнутых результатов.

Таким образом, несмотря на очевидные достоинства, потенциал совершенствования остается значительным.

Следует признать, что попытки внедрить эти педагогически обоснованные рекомендации нередко наталкиваются на ограничения издательства. Формат, объем и последовательность подачи материала во многом диктуются редакционными требованиями, которые оставляют авторам лишь узкое пространство для экспериментов, что затрудняет внедрение инновационных и гибких решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рожкова, А. В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных учёных // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PSMN523.pdf> (дата обращения: 25.11.2025).
2. Цыбульская, С. С., Сайдалиева, С. М., Сулейманова, Г. Р. Влияние эмоционального интеллекта на учебный процесс // Молодой ученый. 2024. № 49 (548). С. 342–344. URL: <https://moluch.ru/archive/548/120092> (дата обращения: 25.11.2025).
3. Патрикеева, Э. Г., Осокина, Л. А. Формирование подростковой идентичности через рефлексивность // Мир педагогики и психологии. 2025. № 4 (105). С. 494–502.

УДК 372.881.111.1:373.5(476)(045)

Костенко Наталья Ростиславовна, кандидат педагогических наук, доцент
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: natalia.aniskovich@mail.ru

Natallia Kastsenka, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: natalia.aniskovich@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СОВРЕМЕННЫХ УМК

В статье рассматривается проблема интеракции в процессе устного речевого общения на иностранном языке. Анализируются структура, содержание и функции понятия «речевое взаимодействие», рассматриваются различные стратегии и тактики, обеспечивающие интеракцию на иностранном языке.

Ключевые слова: иноязычное речевое взаимодействие; стратегии и тактики; упражнения.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEECH INTERACTION IN MODERN COURSEBOOKS

The article deals with the problem of interaction in the process of foreign language communication, analyzing the structure, content, and functions of “speech interaction”, exploring various strategies and tactics for foreign language interaction.

Key words: foreign language interaction; strategies and tactics; exercises.

Исходной идеей концепции обучения иностранному языку на современном этапе является овладение им как средством межкультурного и межличностного общения. Нужными и важными становятся способности общающихся к моделированию своего речевого поведения, успешность которого зависит от многочисленных факторов, в том числе, умений слушать и слышать, оказывать воздействие на собеседника, адекватно интерпретировать коммуникативное поведение речевых партнеров, выражать отношение к предмету общения. Вышесказанное подтверждает вывод о необходимости квалифицировать сущность общения как взаимодействие. Под взаимодействием понимается систематически устойчивое выполнение действий, которые направлены на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны собеседника, при этом вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего. Речевое взаимодействие находит выражение в воздействии, имеющем в своей основе речевую стратегию как когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера. Речевая тактика носит динамический характер, обеспе-

чивает гибкость стратегии, оперативное реагирование на ситуацию. Речевая стратегия может быть представлена как иерархически упорядоченный репертуар речевых тактик. Эффективность иноязычного речевого взаимодействия зависит от владения учащимися конвенциональными, компенсаторными и кооперативными стратегиями, которые обеспечивают взаимодействие в информационном, регулятивно-коммуникативном и аффективно-коммуникативном аспектах общения. Отдельные стратегии призваны готовить слушателя дать ответ, другие мобилизуют внимание. Применение третьих может быть вызвано соображениями большей доходчивости или неподготовленностью ответа, желанием выиграть время для обдумывания ответа, смягчить категоричность.

Учитывая сущностные характеристики речевого взаимодействия, его конвенциональность, вероятность возникновения коммуникативных неудач, те благоприятные условия, которые создает технология «учение в сотрудничестве», нами предлагается комплекс интерактивных упражнений, в котором выделены *конвенциональные, компенсаторные и кооперативные* упражнения. Этот комплекс включает различные подвиды упражнений с учетом этапа развития речевого умения, а также применяемых стратегий и тактик для осуществления речевого взаимодействия, которые могут быть реализованы на II ступени общего среднего образования в современных УМК по английскому языку.

Конвенциональные упражнения предполагают развитие умений речевого взаимодействия собеседников, адекватного принятым в культурной общности изучаемого этикета.

Компенсаторные упражнения направлены на преодоление возникающих в процессе общения коммуникативных неудач.

Кооперативные упражнения связаны с развитием умений совместной деятельности в процессе сотрудничества, так как именно они создают необходимые условия для сближения речевых партнеров при поиске решения коммуникативно-познавательной задачи и обеспечивают взаимозависимость, взаимную активность, взаимное дополнение собеседников.

Конвенциональные упражнения ориентированы на овладение системой аутентичных средств речевого этикета, что проявляется в языковой правильности, точности и выразительности используемых речевых единиц для передачи сообщения в конкретной речевой ситуации. С помощью этого вида упражнений учащиеся овладевают стратегиями и тактиками, обеспечивающими конвенциональность общения. В процессе их выполнения учащиеся знакомятся с речевыми стереотипами, правилами речевого этикета в условиях конкретного культурного контекста. Ими осваиваются правила вежливости, здесь же имеет место их активизация в микродиалогах. В соответствии с особенностями правил, характером речевой задачи, степенью продуктивности/самостоятельности высказывания нами были выделены условно-речевые конвенциональные упражнения на:

- идентификацию и различение формул (клише) вежливости;

- соотнесение реплик говорящих;
- выбор приемлемой формулы конвенционального поведения;
- замену неадекватной формулы выражения конвенциональной;
- восстановление реплик диалога;
- разыгрывание диалога/полилога.

Примерами упражнений первого подвида, которые носят фактически дифференцировочный характер, могут послужить упражнения, ориентированные на совершенствование речевых навыков в процессе *различения формул вежливости*.

Например: Note contrasts in expressing refusal to invitations in the following dialogues:

a) – Hi. How are you?

– Fine, thanks.

– I'm having a birthday party tomorrow. Will you come?

– Well, no.

b) – Hi. We are going to visit Sue tomorrow. She's invited us to have a look at her new computer.

– It sounds great. Thanks, but my Mum is having her birthday party tomorrow.

– It's O.K.

В приведенном упражнении мы попытались привлечь внимание учащихся к форме отказа от приглашения в английском языке с помощью сопоставления вежливого и невежливого вариантов. В первом диалоге собеседник отказывается прийти на день рождения, не смягчая и не объясняя своего отказа, в то время как во втором – говорящий благодарит за приглашение и аргументирует отказ тем, что у его мамы завтра день рождения. Другими вежливыми вариантами отказа на приглашение могут быть следующие клише: *I wish I can; But I'm afraid I can't; Sorry, but ...; Thank you very much, but ...* и др. Внимание учащихся обращается на то, что в англоязычной культуре не принято, отказываясь от приглашения, говорить “нет” в резкой форме, не выражая признательности или благодарности и не объясняя причину отказа. Таким образом, учащиеся осваивают тактику проявления уважения к собеседнику.

Условно-речевые компенсаторные упражнения направлены на развитие умений достижения понимания между собеседниками и выражения своего коммуникативного намерения при дефиците языковых и речевых средств, различиях в коде говорящего и слушающего, наличии разных стереотипов поведения и мышления, неоднозначности понимания форм вежливости.

Нами выделены условно-речевые компенсаторные упражнения, направленные на преодоление коммуникативных неудач со стороны говорящего и слушающего. Подвидами упражнений на преодоление коммуникативных неудач со стороны слушающего могут быть следующие упражнения на:

- информирование о непонимании;
- переспрос;

- уточнение;
- повторение отдельных слов собеседника;
- уклонение от ответа.

Выбор адекватной формы реагирования в случае непонимания собеседника/собеседником может быть проиллюстрирован с помощью следующего примера:

What will you do if you can't understand what exactly your partner means?
Choose the right item:

- a) ask him to repeat it using: Pardon?
- b) say nothing
- c) say: I can't understand exactly what you mean or if your partner can't understand you, will you:
 - a) repeat the phrase again
 - b) use a synonym
 - c) go on speaking.

Учащиеся в небольших группах обсуждают, какой вариант поведения наиболее приемлем в случае возникновения непонимания между говорящими, учатся соответствующе реагировать в подобных ситуациях общения, прибегая к тактике обращения за помощью к собеседнику.

Как установлено, именно атмосфера сотрудничества, взаимопонимания и доброжелательности является обязательной предпосылкой организации эффективного общения. Условно-речевые кооперативные упражнения призваны обеспечить развитие умений общения. При их разработке необходимо учитывать интересы каждого собеседника, возможность взаимопомощи, достижения желаемой цели за счет общих усилий. Здесь развиваются умения работать в группе, достигается сближение, согласие, происходит обмен мнениями, положительное и кооперативное взаимодействие, индивидуальная подотчетность, адекватное использование личностных и групповых умений.

Речевому взаимодействию свойственна определенная динамика. Ответственным этапом является наведение «психологических мостов», достижение согласия. Следующий ответственный этап – поиск совпадающих интересов. Это может быть разговор о теме, порядке совместной работы, ее смысле, способах успешного выполнения. Важным этапом является принятие совместных решений. Заключительным является этап совместного подведения итогов, анализ возникающих трудностей и планирование дальнейшей совместной деятельности.

В качестве подвидов условно-речевых кооперативных упражнений целесообразно включить следующие:

- установление контакта в группе;
- выявление отношений и ориентаций;
- координация действий;
- обмен мнениями;
- принятие совместного решения.

Одним из первых упражнений данного вида следует предложить упражнение *на установление контакта* в группе:

You are going to work in groups and you will do many things together. Work in groups of three.

Talk to your friends to complete this form with your personal data. Working together you should:

- stay with the group;
- use quiet voices talking to each other;
- take turns to ask and answer questions.

Personal Data	Group Members
First name	
Family name	
Place of birth	
Nationality	
Address	

Узнавая друг о друге, учащиеся приспосабливаются к работе вместе. Это упражнение способствует созданию основ сотрудничества. Члены группы используют тактики ведения беседы тихим голосом, не перебивая друг друга, предоставляя возможность высказаться каждому. Рекомендованное количество участников группы – 3, а ее состав – гетерогенный, т. е. предполагающий наличие у собеседников разных интересов, разного уровня владения иностранным языком. Кооперативное взаимодействие учащихся заключается в пребывании в одной группе во время выполнения задания и составления таблицы о каждом представителе группы. Индивидуальный вклад учащихся состоит в том, что все участники поочередно высказываются и задают вопросы друг другу.

Речевые упражнения должны быть направлены на развитие умений реагировать на действия собеседника в сложившейся ситуации в соответствии с принципами вежливости и такта; устанавливать контакт с речевым партнером; адекватно употреблять различные регистры общения; поддерживать общение в избранной тональности; не навязывать собственных этикетных действий собеседнику. Они также должны создавать естественные условия для реализации следующих тактик: проводить аналогии; слушать собеседника, не перебивая его; строить логически выдержанное, четкое, относящееся к делу высказывание; убеждать других, избегая тем самым ряд сбоев в ходе общения. На наш взгляд, технология ролевой игры, технология «учение в сотрудничестве», технология творческих мастерских, кейс-технология, технология дебатов в максимальной степени отвечают особенностям функционирования речевого взаимодействия на иностранном языке.

УДК 372.881.111.1

Пониматко Александр Петрович, кандидат педагогических наук, доцент
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: ponimatko.a@mail.ru

Alexandr Ponimatko, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: ponimatko.a@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ УМК ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ III СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена анализу ценностного потенциала современных учебно-методических комплексов по иностранным языкам для III ступени общего среднего образования с позиций аксиологического подхода в иноязычном образовании.

Ключевые слова: ценностный потенциал; учебно-методический комплекс; аксиологический подход; принципы; личностные образовательные результаты; лингвокультура; ценностные ориентиры.

THE VALUE POTENTIAL OF CONTEMPORARY TEACHING–METHODOLOGICAL COMPLEXES FOR FOREIGN LANGUAGES FOR THE III STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article is devoted to an analysis of the value potential of contemporary teaching-methodological complexes for foreign languages for the III stage of general secondary education from the standpoint of an axiological approach in foreign language education.

Key words: value potential; teaching-methodological complex; axiological approach; principles; personal educational outcomes; linguoculture; value orientations.

Изменения, происходящие в национальной системе образования и нашедшие отражение в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [1], обусловлены такими общемировыми тенденциями, как гуманизация, интегративность, функциональная направленность, информатизация. В иноязычном образовании гуманистическая направленность на личность учащегося для наиболее полного раскрытия его потенциала и удовлетворения образовательных потребностей влечет за собой смену коммуникативно-прагматической парадигмы на антропоцентрическую, в основе которой лежит аксиологический подход, базирующийся на таких доминантах, как воспитание, образование и развитие, признание обучающегося как полноправного субъекта образовательного процесса, носителя конкретной лингвокультуры и ее продукта. Индивидуальная система ценностных ориентаций личности предопределяет формирование ее психологических основ,

адекватность ее поведения, направленность потребностей и интересов. Данная система ценностей, представляя собой главные жизненные цели индивида, влияет на всю его жизнедеятельность и предопределяет нравственные основы всего общества. Логичным в данном контексте представляется мнение Н. В. Языковой о том, что «цель иноязычного образования в рамках аксиологического подхода состоит в развитии ценностных ориентаций обучающихся в процессе межкультурного сопоставления ценностей изучаемой и родной культур» [2, с. 13].

Основу аксиологического подхода составляют принципы, как базовые положения, детерминирующие характер и направления процесса обучения, его цели, содержание, методы, приемы и формы обучения. Анализ исследований по проблеме использования аксиологического подхода в иноязычном образовании позволил Н. В. Языковой выделить наиболее существенные принципы, определяющие содержание, условия и технологии формирования ценностно-мотивационного компонента межкультурной иноязычной компетенции обучающихся.

1. Принцип формирования ценностных ориентаций обучающихся на основе родной социокультурной среды.

2. Принцип взаимосвязанного овладения обучающимися общечеловеческими и национальными ценностями в процессе иноязычного образования.

3. Принцип учета эмоционально-чувственной сферы обучающихся при отборе предметно-тематического содержания обучения иностранным языкам.

4. Принцип опоры на витагенный опыт обучающихся.

5. Принцип развития умений рефлексивной самооценки и саморегуляции в процессе формирования ценностных ориентаций обучающихся.

6. Принцип доминирования образовательных технологий, направленных на развитие у обучающихся умений анализа ценностей каждой культуры с критической точки зрения, формулирования обоснованных выводов, оценок и интерпретаций, а также корректного применения полученных результатов в ситуациях межкультурного общения [2].

В результате изучения иностранного языка как образовательной дисциплины, имеющей междисциплинарный характер, по мнению Е. И. Пассова, должен быть сформирован духовный человек, обладающий устойчивыми ориентирами и ценностями, управляющими его деятельностью в любой сфере. Согласно его концепции иноязычного образования, в процессе овладения культурой страны изучаемого языка при обязательной взаимосвязи с родной происходит духовное становление и совершенствование учащихся [3]. Ознакомление с культурой страны изучаемого языка в целом, социальным устройством ее общества, реалиями быта народа, продуктами культурной деятельности, убеждениями, нормами поведения и т. п. не только обеспечивает обучающихся необходимыми знаниями, но и позволяет понять систему ценностей народа, осознать чужое на основе национальных ценностей родной культуры и личностных убеждений. При этом часть этой культуры, наиболее очевидная и наблюдаемая, выражающаяся в многообразной деятельности людей и произведенных ими продуктах, можно отнести

к формальной или поверхностной культуре, а социальные аспекты, связанные с ценностями, убеждениями, отношением, нормами, мировоззрением – к ее глубинным пластам, что в антропологической «модели айсберга» Э. Холла называется «скрытой культурой» (hidden culture) [4]. Аналогия с айсбергом позволяет наглядно продемонстрировать данные уровни культуры и подчеркнуть необходимость учета ее имплицитных слоев в процессе межкультурной коммуникации и степень тех негативных последствий, к которым может привести их недопонимание.

В проекте нового образовательного стандарта общего среднего образования Республики Беларусь личностные образовательные результаты предполагают формирование у обучающихся системы ценностных отношений к самому себе, другим людям, объектам познания, проявляющихся в позитивных внутренних убеждениях, соответствующих традиционным ценностям белорусского общества. Материалы исследований, проводимых Белорусским институтом стратегических исследований, свидетельствуют о том, что в настоящее время белорусский народ сохраняет устойчивость своих ценностных ориентаций. В их основе лежит благополучие страны, семейные ценности, душевный комфорт, стремление обеспечить более высокий уровень жизни. Ключевые ценности белорусского общества, широко разделяемые населением, охватывают такие ориентиры, как мир, безопасность, свобода и справедливость. Эти ценности выступают как базисные категории гражданской солидарности и нормативной регуляции общественной жизни, формирующие всеобщее представление о благосостоянии, правовом порядке и устойчивом развитии общества.

В то же время, на текущем этапе наблюдаются некоторые сдвиги в системе ценностей, наблюдаемых в молодежной среде. С одной стороны, фиксируется рост значимости индивидуализма, автономии, инициативности, а также трансформация восприятия патриотизма: он рассматривается прежде всего как любовь к своей стране, ее истории, культуре и языку, сопровождающийся активной общественной и гражданской деятельностью в интересах государственной общности. Вместе с тем отмечается определенная тенденция к снижению привязки к традиционным нормам и обычаям, несколько менее ответственное отношение к институтам государственного управления, религии и семьи. По сравнению со старшим поколением молодежь демонстрирует более высокую толерантность к инакомыслию и к инаковости его социального окружения, включая аспекты национальной, культурной идентичности и состояния здоровья [5].

Анализ школьных УМК по иностранным языкам для учащихся III ступени общего среднего образования свидетельствует о том, что авторские коллективы включают в предметно-тематическое содержание иноязычного общения материалы, отражающие такие традиционные ценности родной и изучаемой культур, как семья, труд, образование, карьера, здоровье, традиции белорусского народа и народов стран изучаемых языков, художественная культура. В то же время такие ценностные категории, как гражданствен-

ность, права и обязанности, социальные институты, свобода, безопасность, справедливость, историческая память, экологическая культура и некоторые другие практически не находят в них отражения. При этом даже в отношении первой категории материалов акцент часто делается на продуктах культурной деятельности, относящихся к формальной поверхностной культуре, а не на так называемой глубинной культуре.

Все это свидетельствует о необходимости включения в УМК материалов, содержащихся в репортажах информационного агентства Беларуси БЕЛТА, телевизионных и звуковых программах Национальной государственной телерадиокомпании Республики Беларусь, публикациях результатов современных социологических исследований, таких книг, как «Гордость за Беларусь», «Государственность. Национальная идея Беларуси» и др., характеризующих развитие различных сфер общественной жизни нашей страны, отражающих достижения Республики Беларусь и обладающих вследствие этого высоким аксиологическим потенциалом. Использование данного материала способствует усвоению обучающимися гуманистических ценностей, культурных и духовных традиций белорусского народа и народов стран изучаемых языков, формированию гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии. При этом представляется целесообразным структурировать данную информацию о своей стране и стране изучаемого языка по следующим ключевым направлениям, предложенным Е. Н. Солововой: 1) основные представления о стране и этапах ее развития, включая способность охарактеризовать / проанализировать; 2) понимание различий между национальной и этнической принадлежностью; 3) понимание вклада страны в развитие мировой культуры и цивилизации; 4) ориентация в системе моральных норм и ценностей, понимание конвенционального характера морали; 5) формирование экологического сознания (экология человека и экология среды) [6]. Что касается заданий, основанных на данных материалах, то в них должен доминировать акцент на развитии умений анализировать, сопоставлять, сравнивать, критически оценивать события, явления и факты родной и изучаемой культур, делать выводы, интерпретировать, высказывать собственное мнение и суждение.

ЛИТЕРАТУРА

1. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. URL: <https://adu.by/images/2021/12/konsep-razv-sist-obrazov.pdf> (дата обращения: 23.10.2025).
2. Языкова, Н. В. Аксиология лингвообразования: концептуальные аспекты и технологические решения. Экология языка. / Н. В. Языкова // Моно- и межкультурная коммуникативная практика: материалы всероссийской научной конференции с международным участием (Улан-Удэ, 28–30 сентября 2023 г.) / научный редактор П. П. Дашинимаева; ответственный редактор Т. И. Гармаева. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2023. – С. 11–17.

3. *Пассов, Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.
4. *Hall, Edward T.* Beyond Culture // Edward T. Hall. Anchor Press, 1976 – 256 p.
5. *Пунченко, В. Н.* О динамике ценностей современного общества. / В. Н. Пунченко. URL: <https://bisr.gov.by/mneniya/o-dinamike-cennostey-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 23.10.2025).
6. *Соловова, Е. Н.* Базовые национальные ценности как основной элемент фундаментального ядра содержания образования / Е. Н. Соловова, Е. С. Маркова // Иностранные языки в школе. – 2013. – N 7. – С. 2–10.

Интерактивная площадка

Учитель иностранного языка – профессия творческая

УДК 372.881.1

Алфёрова Камилла Юрьевна, учащаяся

УО «Минский государственный лингвогуманитарный колледж»

Минск, Республика Беларусь

электронная почта: alferovakamilla918@gmail.com

Kamilla Alferova, Student

Minsk State College of Linguistics and Humanities

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: alferovakamilla918@gmail.com

MICRO-LEARNING И NANO-LEARNING: ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье рассматриваются микро- и нанообучение как современные образовательные форматы, адаптированные к особенностям клипового мышления. Описаны основные формы и преимущества микро-наноформатов, приведены примеры и статистические данные, обсуждаются ограничения, риски и рекомендации по их внедрению. Освещается потенциал этих форматов для повышения эффективности обучения в условиях цифровой среды.

Ключевые слова: микрообучение; нанообучение; клиповое мышление; образовательные технологии; цифровая среда; обучение взрослых; интерактивное обучение.

MICRO-LEARNING AND NANO-LEARNING: EFFECTIVE LEARNING STRATEGIES IN A CLIP-BASED THINKING ENVIRONMENT

The article considers micro- and nano-learning as modern educational formats adapted to the peculiarities of clip-based thinking. The main forms and advantages of micro-nanoformats

are described, examples and statistical data are provided, limitations, risks and recommendations for implementation are discussed. The potential of these formats for improving the effectiveness of learning in a digital environment is considered.

Key words: micro-learning; nano-learning; clip thinking; educational technologies; digital environment; adult education; interactive learning.

Современные образовательные стратегии требуют адаптации к особенностям мышления человека XXI века. В условиях цифровой среды, где информация подается фрагментарно и быстро, традиционные длинные лекции становятся менее эффективными. *Micro-learning* и *nano-learning* представляют собой форматы обучения, позволяющие работать в условиях данной трансформации, обеспечивая доступность знаний и повышая вовлеченность обучающихся.

Микрообучение предполагает подачу знаний небольшими, легко усвояемыми блоками. К ним относятся короткие видеоуроки, интерактивные тексты, карточки с информацией, инфографика и мини-задания. Обычно длительность одного микромодуля составляет от трех до семи минут, что позволяет обучающимся эффективно концентрироваться и усваивать материал без перегрузки мозга. Нанообучение – это еще более компактный формат, где информация подается за меньший чем минута промежуток времени, например, в виде коротких подсказок, всплывающих уведомлений или микровидео. Такой формат идеально подходит для мобильного обучения. Главная идея такого обучения – гибкость и адаптивность, возможность сосредоточиться на одной ключевой мысли и быстро интегрировать новые знания в повседневную жизнь.

Термин «клиповое мышление» происходит от английского слова *clip*, что означает «фрагмент». Он описывает тенденцию воспринимать информацию небольшими, несвязанными отрывками. К характерным особенностям клипового мышления относятся фрагментарность восприятия, когда учащиеся усваивают отдельные части информации, не видя связей между ними, быстрое переключение между задачами, трудности с концентрацией на одной теме в течение длительного времени, снижение навыков анализа и построения причинно-следственных связей, а также предпочтение визуального контента текстовому. При этом информация, которая не повторяется и не связана с повседневной жизнью, быстро забывается.

Микро- и нанообучение обладают рядом преимуществ. Короткие блоки позволяют лучше концентрироваться, небольшие завершённые единицы информации легче усваиваются, а обучение малыми порциями повышает долговременное удержание знаний в памяти. Повторение материала посредством выполнения микро-тестов или интерактивных заданий усиливает эффект закрепления, а ощущение быстрого результата стимулирует продолжение обучения. Такие форматы удобны, их можно интегрировать в традиционное и мобильное обучение, когда обучающийся учится в транспорте или на коротких перерывах, что снижает страх перед обучением и делает процесс более доступным.

Реальные примеры подтверждают эффективность микро- и нанообучения: короткие видеоуроки, карточки, микро-тесты и всплывающие подсказки. Блог RBC подчеркивает актуальность микрообучения для людей с ограниченным временем: всего пять–десять минут достаточно для усвоения небольшого блока знаний. Отчет Высшей школы экономики и платформа Skill Cup показывают, что в России микрообучение находится на начальной стадии развития, но перспективы высоки. В корпоративном обучении на платформе KWIGA микроуроки помогают адаптировать новых сотрудников, обучать конкретным навыкам с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Все эти примеры подтверждают, что микро- и нанообучение – это не просто модный формат, а реальный инструмент повышения эффективности образовательного процесса.

Несмотря на преимущества, микроформаты имеют свои ограничения. Фрагментация знаний может мешать учащимся видеть общую картину, некоторые темы требуют глубокого анализа и не могут быть полностью охвачены короткими уроками. Каждый микромодуль требует подготовки, проектирования и реализации, а постоянное обучение короткими уроками может вызывать усталость. Кроме того, не все дисциплины легко адаптируются к микроформатам. Решением этих проблем может быть сочетание микроуроков с полноформатными занятиями, проведение обобщающих сессий, использование модульной структуры и повторение материала через определенное время.

Для успешного внедрения микро- и наноформатов рекомендуется сначала проанализировать конкретный учебный курс, определить его цель, задачи, конкретные темы, подходящие для микроуроков, переструктурировать материал в отдельные модули с интерактивными заданиями и мгновенной обратной связью, а также включить интервальное повторение и обобщение материала. Мониторинг и анализ результатов обучения помогут корректировать обучение и повышать его эффективность. Гибридный подход, сочетающий микроуроки с полноформатными уроками и проектной работой, обеспечивает оптимальный баланс между удобством и глубиной изучения.

Микро- и нанообучение повышают вовлеченность, делают образовательный процесс доступным и эффективным. Вместе с тем оптимальная модель обучения требует сочетания микроуроков, проектов, дискуссий и полноформатных занятий, что обеспечивает баланс между легкостью усвоения информации и глубиной знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мандрик, А. С. Микрообучение в России: опыт платформы Skill Cup // Высшая школа экономики. 2021.
2. Концептуальные основы применения микрообучения в иноязычном образовании // КиберЛенинка. 2022.

3. Особенности клипового мышления в цифровой среде // Skillbox Media. 2023.
4. 5 преимуществ микрообучения, которые повышают его эффективность // Kwiga.com. 2023.
5. Клиповое мышление: психологические дефициты и перспективы развития // Психологическая наука, 2020.

УДК 372.881.1

Батайкина Екатерина Сергеевна, учитель английского и китайского языков
ГУО «Средняя школа № 8 г. Лиды им. В. Ф. Казакова»
Лиды, Республика Беларусь
электронная почта: katerina.bataikina@bk.ru

Katsiaryna Bataikina, Teacher of English and Chinese
State Educational Institution “Secondary School № 8 of Lida named after
V. F. Kazakov”
Lida, Republic of Belarus
e-mail: katerina.bataikina@bk.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются основные приоритеты использования сервисов WEB 2.0 в процессе интерактивного обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: интерактивное обучение; сервисы WEB 2.0; методика обучения иностранным языкам; современные подходы к обучению иностранным языкам.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ONLINE SERVICES USAGE IN INTERACTIVE LANGUAGE LEARNING

The article considers the main priorities of using WEB 2.0 services in the process of interactive foreign language learning.

Key words: interactive learning; WEB 2.0 services; foreign language teaching methodology; modern approaches to foreign language teaching.

В последние годы дискуссии вокруг преподавания иностранных языков активизировались, все чаще акцентируя внимание на роли и эффективности Интернет-ресурсов в процессе обучения. Это предполагает не просто обзор новых технологических решений, но и глубокий анализ преимуществ и недостатков, связанных с интеграцией данных ресурсов в образовательный процесс по иностранным языкам.

Современные подходы к обучению иностранным языкам тесно переплетаются с постоянным техническим развитием общества и, как следствие, с технологической модернизацией самого процесса обучения. Новейшие достижения в сфере высоких технологий, а также глобальная сеть Интернет,

ставшая привычной частью нашей жизни, открывают перед преподавателями, методистами и, безусловно, учащимися, огромные перспективы для интенсификации учебного процесса.

Актуальность использования интернет-ресурсов в процессе изучения иностранных языков, анализ их разновидностей и специфики определяются как эффективностью их применения для усвоения знаний, формирования языковых и речевых навыков, развития речевых умений, так и практичностью, экономичностью использования тех или иных инструментов в условиях современного информационного пространства. Необходимость внедрения новых информационных технологий вызвана запросами современного образования в улучшении результативности обучения иностранным языкам, в развитии умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности, реализации исследовательского и творческого подхода к обучению, а также в формировании критического мышления у современных школьников [1]. Применение интернет-технологий при обучении иностранному языку обусловлено не только желанием обновить учебный процесс, но и тем, что на базе веб-технологий открывается возможность реализовать личностно-ориентированный подход к обучению, что является одним из ключевых направлений в современном образовании [2].

Вопросы интеграции интернет-технологий в образовательный процесс активно исследовались известными учеными и педагогами, такими как Э. Г. Азимов, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, И. О. Логинов, Е. И. Машбиц, Р. П. Мильруд, Е. С. Полат, Н. Ф. Талызина, И. В. Роберт, А. В. Хуторской и др. [3]. Применение онлайн-ресурсов в процессе обучения иностранному языку, как в рамках школьных занятий, так и во внеурочное время, обладает очевидными преимуществами. В частности, это способствует росту познавательного интереса и мотивации среди учащихся. Качество образовательного процесса и самостоятельной работы учащихся заметно улучшается. Учитывая значительное присутствие современных школьников в виртуальном пространстве, усвоение данных, поступающих из социальных сетей и мобильных приложений, происходит более эффективно.

Современные мультимедийные интернет-ресурсы предоставляют возможность успешного развития умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух, формирования навыков правильного произношения и интонирования, формирования грамматических навыков, освоения беглого чтения и углубленного понимания аутентичных текстов. Они также способствуют воссозданию реальных коммуникативных ситуаций, помогают преодолеть психологические барьеры и повысить интерес к предмету.

Использование интернет-ресурсов в рамках школьного курса обучения иностранному языку обеспечивает эффективное обучение всем видам речевой деятельности. Развитие устной речи достигается за счет видеоконференций, использующих веб-платформы (Skype, Live Messenger) [4]. Письменная речь улучшается благодаря применению социальных сетей (Facebook, Twitter), где у учащихся появляется возможность общаться в

письменной форме непосредственно с носителями изучаемого языка. При этом общение выходит за рамки школьных тем, что позволяет создать аутентичную ситуацию коммуникативного взаимодействия на иностранном языке, в которой учащиеся отрабатывают грамматические конструкции и расширяют свой активный словарь.

Проводя анализ востребованности интернет-ресурсов в процессе изучения иностранного языка, преподаватель систематизирует и определяет потенциал интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре, что требует от преподавателя конкретной компетентности [5].

Можно обозначить ряд общих преимуществ использования интернет-ресурсов в учебном процессе. В частности, применение ИКТ на уроках иностранного языка дает возможность:

- поддерживать устойчивую мотивацию к освоению иностранного языка;
- создать благоприятную обстановку на занятии;
- обеспечить высокую степень персонализации учебного процесса;
- увеличить объем выполняемых учебных действий в ходе урока;
- улучшить качество оценивания знаний учащихся;
- грамотно планировать и организовать процесс обучения, повышая тем самым эффективность урока;
- развивать коммуникативную компетенцию учеников через использование аутентичных материалов;
- предоставлять учащимся доступ к разнообразным информационным источникам: словарям, справочным системам, электронным библиотекам, хранилищам данных и прочим информационным ресурсам [5].

Сегодня уже определены наиболее популярные инструменты, зарекомендовавшие себя как эффективные в практике преподавания английского языка. Эти онлайн-ресурсы включают в себя разнообразный языковой контент, охватывающий тексты, аудио и визуальные материалы по широкому спектру тем на изучаемом языке.

Сервисы WEB 2.0 – это платформа социальных сервисов, позволяющая широкому кругу интернет-пользователей быть не только получателями информации, но и ее создателями и соавторами. С помощью шаблонов и оболочек сервисов преподаватели и учащиеся могут создавать тематические форумы, блоги, записывать аудио- и видеоматериалы и размещать их в сети Интернет для общего или ограниченного доступа.

При интерактивном обучении сервисы WEB 2.0 позволяют расширить границы традиционного обучения. С помощью сервисов WEB 2.0 можно моделировать следующую коллективную деятельность: совместный поиск; совместное хранение закладок; создание совместного хранилища медиаматериалов; совместное создание и редактирование текстовых документов, таблиц, презентаций; совместное редактирование и использование схем и карт.

Сервисы WEB 2.0 позволяют преподавателю выйти на новый уровень преподавания. При использовании сервисов WEB 2.0 педагоги могут:

- публиковать материалы учебного и воспитательного характеров, распространять их, создавать творческие задания, учебный видеоматериал;
- публиковать мультимедиа, текстовые документы, таблицы и карты;
- обмениваться учебными материалами с коллегами, учебными сообщениями через мессенджеры и электронную почту, создавать в совместном доступе с учащимися презентации, текстовые документы и таблицы;
- проводить онлайн-консультации.

В образовательной практике используются следующие сервисы WEB 2.0 (таблица).

Инструменты WEB 2.0 в образовании

Инструменты WEB 2.0	Характеристика
Блог	Блог – сайт для двусторонней переписки, где пользователи могут обмениваться мыслями, рекомендациями, вносить предложения.
Вики	Wiki – это страницы веб-сайта или набор страниц, которые могут быть изменены любым человеком, которому разрешен доступ в Интернет.
Социальная сеть	Социальная сеть – тип веб-сервисов, в которой пользователи могут взаимодействовать и общаться друг с другом по всему миру. Имеется множество сайтов социальных сетей. Facebook – сайт социальной сети, где люди взаимодействуют с друзьями, родственниками, коллегами, учителями. Instagram – социальная сетевая платформа, где пользователи загружают фотографии и видео и общаются с другими. Пользователи могут сделать свой профиль закрытым, чтобы только их последователи могли просматривать их посты. LinkedIn – профессиональная социальная сеть, особенно используемая в деловых и рабочих целях.
Подкаст	Подкаст представляет собой сочетание двух слов «трансляция» и «iPod», что означает аудиофайл, доступный в сети Интернет.
Мэшап	Web Mashups напоминает веб-сайт или веб-страницу, которая объединяет данные из различных источников в сети Интернет. Это совокупность информации с разных веб-сайтов в Сети.

Резюмируя сказанное, стоит подчеркнуть, что применение сетевых служб в интерактивном обучении предоставляет большие возможности для коммуникативно-речевого взаимодействия учащихся, открывает доступ к аутентичным материалам самого разнообразного характера. Это позволяет сформировать в образовательном процессе современную технологичную среду, предназначенную для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Девтерова, З. Р.* Информатизация обучения и самостоятельная деятельность студентов при обучении иностранному языку в вузе // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2010. – № 10. – С. 197.
2. *Гершунский, Б. С.* Философско-методологические основания стратегии развития образования в России / под ред. Б. С. Гершунского. – М.: ИТП и МИО РАО, 2005– С. 289–300.
3. *Соколова, Э. Я.* Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5–4. – С. 607– 610.
4. *Воевода, Е. В.* Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 110–114.
5. *Полат, Е. С.* Интернет на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2. – С. 13.

УДК 372.881.1

Коноваленко Надежда Анатольевна, преподаватель английского языка
УО «Речицкий государственный педагогический колледж»
Речица, Республика Беларусь
электронная почта: nadushakorotkaya@gmail.com

Nadezhda Konovalenko, Teacher of English
Rechitsa State Teacher Training College
Rechitsa, Republic of Belarus
e-mail: nadushakorotkaya@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается понятие «дополненная реальность», рассматриваются особенности данной технологии, позволяющей учащимся визуализировать и взаимодействовать с языковым материалом в реальном времени.

Ключевые слова: иностранный язык; дополненная реальность; метод; интерактивное обучение; симуляция; QR-код.

AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article defines the concept of ‘Augmented Reality’, discusses its characteristics, which enable students to visualize and interact with language content in real time.

Key words: foreign language; Augmented Reality; method; interactive learning; simulation; QR code.

В современном мире в связи с технологическим прогрессом все больше внимания стало уделяться инновационным методам обучения, ярким примером которых может стать использование технологий дополненной реальности

(AR). AR накладывает цифровую информацию на реальный мир, создавая у пользователя впечатление настоящего взаимодействия с виртуальными объектами в реальной среде. Данная технология находит все большее применение в области образования, включая процесс обучения иностранным языкам. Таким образом, дополненная реальность (AR) – это технология, которая сочетает реальный мир с виртуальными элементами, усиливая опыт пользователя за счет визуальных, аудиовизуальных и других сенсорных данных. Эти элементы могут быть как статическими, так и динамическими или интерактивными [1, с. 27].

Статические элементы в AR – это неподвижные элементы, с которыми не предусмотрены взаимодействия пользователя. К ним относят, в частности, тексты, изображения, декоративные элементы. Базовыми примерами статических элементов являются:

- 3D-модели зданий или памятников, которые отображаются в контексте города;
- информационные панели или текстовые подсказки, которые появляются в определенных местах и не перемещаются.

Среди основных преимуществ статических элементов нельзя не отметить простоту в использовании (так как подобные элементы не требуют от пользователя никаких действий), а также быструю загрузку и меньшие требования к вычислительным мощностям устройства.

Интерактивными являются элементы, которые так или иначе реагируют на действия пользователя. Слово «интерактивные» буквально означает «взаимодействующие» (от англ. *interactive*). К базовым интерактивным объектами относятся ссылки, кнопки и т. д. Примеры интерактивных элементов:

- виртуальные игрушки или персонажи, которые можно перемещать, вращать и взаимодействовать с ними;
- объекты, меняющие свои свойства или поведение в зависимости от действий пользователя (например, игра, где персонажи реагируют на касания).

К преимуществам интерактивных элементов относится повышение вовлеченности учащихся в образовательный процесс, что делает опыт более привлекательным, а также возможность создания сложных и интересных сценариев и игровых механик для проведения занятий.

Динамические элементы – подвижные или анимированные элементы: облака, движущиеся на фоне, или другие анимированные элементы, которые выполняют декоративную функцию [2].

В зависимости от целей и задач использования технологий AR, выбор между статическими, динамическими и интерактивными элементами может значительно влиять на пользовательский опыт. Статические и динамические элементы хорошо подходят для предоставления информации и контекста, тогда как интерактивные элементы создают возможность более глубокого взаимодействия, что делает процесс обучения более привлекательным и интересным для учащихся.

Согласно концепции множественного интеллекта Говарда Гарднера, индивидуальные способности людей варьируются, и использование различных методов обучения помогает охватывать большее количество учащихся. Технологии AR могут адаптироваться под разные стили обучения, позволяя учащимся осваивать языки более эффективно.

Одним из главных преимуществ использования дополненной реальности в языковом обучении является повышение вовлеченности, что часто является проблемой. Исследования показывают, что AR может значительно повысить мотивацию учащихся, делая процесс обучения более эффективным. Визуальные эффекты и возможность взаимодействия с контентом способствуют более глубокому вовлечению учащихся в образовательный процесс.

Не стоит забывать и о том, что дополненная реальность предоставляет возможность контекстуального обучения. Использование AR позволяет учащимся видеть лексические единицы и грамматические конструкции в контексте, что значительно улучшает усвоение материала. Например, приложение, показывающее значения слов на реальных предметах, помогает лучше запоминать их.

Следующее преимущество – эффективная обратная связь. Технологии AR способны предоставить мгновенную обратную связь, что способствует своевременному исправлению ошибок и улучшению навыков языка. Учащиеся могут мгновенно видеть результаты своих действий и вносить коррективы.

Следует отметить, что, внедряя данный метод обучения можно столкнуться с определенными проблемами.

1. Технологические барьеры. На данный момент не все учреждения образования имеют доступ к необходимому оборудованию или программному обеспечению, что может затруднить использование AR в учреждениях образования.

2. Специальная подготовка преподавателей. Необходима специальная подготовка преподавателей для эффективного внедрения AR-технологий в обучение. Без надлежащих навыков невозможно использовать AR инструменты на полную мощность.

3. Разработка подходящего контента. Существует нехватка качественно разработанного контента для обучения языкам с помощью технологий AR. Большинство имеющихся приложений не всегда соответствуют требованиям учебной программы.

Следует отметить, что с помощью технологий дополненной реальности также можно создавать интерактивные карточки для обучения иностранным языкам. Наводя телефон на карточку, учащийся видит изображение предмета и/или слышит правильное произношение слова, что позволяет эффективнее запоминать лексические единицы.

AR предоставляет учащимся возможность участвовать в симуляциях реальных ситуаций, таких как поход в ресторан или посещение театра, что разнообразит их опыт совершенствования навыков и развития умений

разговорной речи. Возможным становится и внедрение QR-кодов. Они могут служить мостом между печатными материалами и цифровыми ресурсами, предлагая учащимся новые варианты погружения в языковую среду. В контексте обучения иностранным языкам QR-коды могут размещаться в учебных пособиях, на плакатах, карточках для введения лексического материала, и вести к дополнительным ресурсам: аудио- и видеозаписям, интерактивным упражнениям, где учащиеся получают дополнительные баллы за успешное выполнение, онлайн-лекциям или даже виртуальным экскурсиям.

Преподаватели могут создавать индивидуализированные QR-коды для каждого учащегося, которые ведут к материалам, соответствующим их уровню владения иностранным языком и интересам. Это позволяет реализовывать воспитательную и педагогическую закономерность о необходимости учета индивидуальных и личностных качествах воспитанников.

QR-коды также могут использоваться для получения преподавателем информации о степени усвоения изученного материала. Сканируя код, учащиеся могут заполнять опросы или выполнять тесты, учитывая результаты которых можно оценить прогресс и осуществлять коррекцию обучения и самокоррекцию овладения иностранным языком.

С учетом постоянного развития технологий, применение AR в обучении иностранным языкам обещает стать более широко распространенным. В настоящее время уже существует множество мобильных приложений и сайтов, которые могут помогать в обучении языкам с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося. Одним из подобных сайтов является *CoSpaces Edu*.

CoSpaces Edu – это веб-платформа, позволяющая учащимся создавать собственный контент в виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности. Сайт доступен для работы на мобильных устройствах, планшетах и компьютерах; имеет библиотеку готовых 3D-объектов и фонов; позволяет программировать анимацию и интерактивность с помощью блочного кода или *JavaScript*.

CoSpaces Edu развивает важные умения:

- ✓ критическое мышление;
- ✓ творческие способности;
- ✓ цифровую грамотность;
- ✓ навыки сотрудничества и коммуникации.

С помощью этой платформы преподаватели могут использовать готовые планы уроков или создавать собственные проекты. Платформа позволяет отслеживать прогресс учащихся и управлять классом/группой через удобную панель.

CoSpaces Edu – это актуальный и эффективный инструмент для внедрения AR в образовательный процесс, который делает обучение более интерактивным и увлекательным [4].

Таким образом, использование дополненной реальности в обучении иностранным языкам открывает новые горизонты в образовательном про-

цессе. Технологии AR способны усилить взаимодействие учащихся с изучаемым языком и повысить уровень их вовлеченности, потенциал AR указывает на то, что эта технология может стать важным инструментом в обучении иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дополненная реальность в образовании: возможности и перспективы / Е. Котельников // Вестник новых технологий. 2020. № 10. – С. 27–30.
2. Динамические и интерактивные элементы и объекты на веб-сайтах URL: <https://cases.media/article/dinamicheskie-i-interaktivnye-elementy-i-obekty-na-veb-saitakh> (дата обращения: 18.10.2025).
3. Гарднер, Г. Множественный интеллект : новый взгляд на интеллект. М., 2006. – 320 с.
4. CoSpaces Edu for Schools. – URL: <https://www.cospaces.io/for-schools> (дата обращения: 14.10.2025).

УДК 316.77:378

Курьянович Анастасия Сергеевна, магистрант
УО «Барановичский государственный университет»
Барановичи, Республика Беларусь
электронная почта: nkrnvch@gmail.com

Anastasiya Kuryanovich, Master's Degree Student
Institution of Education "Baranavichy State University"
Baranavichy, Republic of Belarus
e-mail: nkrnvch@gmail.com

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ

В статье рассматривается ключевая роль межкультурной компетентности в высшем образовании Республики Беларусь, подчеркивается ее значение в формировании всесторонне развитых специалистов, способных успешно ориентироваться в глобализованном многокультурном мире.

Ключевые слова: межкультурная компетентность; высшее образование; глобализация; Беларусь; компетентностный подход.

INTERCULTURAL COMPETENCE AS A CORE COMPONENT OF MODERN HIGHER EDUCATION IN BELARUS

The article explores the pivotal role of intercultural competence in higher education, particularly in Belarus, highlighting its significance in shaping well-rounded professionals capable of successfully navigating a globalized, multicultural world.

Key words: intercultural competence; higher education; globalization; Belarus; Competency-Based Approach.

In 1990, Nelson Mandela famously said: “education is the most powerful weapon which you can use to change the world” [1]. Indeed, education is the most significant tool of our society, and with the help of education the next generation’s mindset is shaped, which leads to a renewed society and, hopefully, the continuous progress of the humanity, globally.

In today’s globalized world, universities are not only centres of academic knowledge but also spaces where diverse cultural perspectives meet and interact. Intercultural connections play a crucial role in shaping the quality and relevance of modern higher education. Through intercultural connections, students and educators gain opportunities to develop empathy, tolerance, and the ability to communicate effectively across cultural boundaries – skills that are essential for virtually any human being. Such connections foster mutual understanding and collaboration, preparing graduates to engage responsibly in an interconnected world. Therefore, integrating intercultural engagement into higher education is fundamental for cultivating global citizens who can contribute to sustainable social, cultural, and economic development.

In the Republic of Belarus, the evolution and implementation of higher education are indeed shaped by the processes of massification and globalization [2]. These trends align with the nation’s commitment to the Sustainable Development Goals (SDGs) – a universal set of objectives adopted by the United Nations in 2015 to eradicate poverty, safeguard the planet, and ensure peace and prosperity for all by 2030 [3].

Considering global educational trends, *The Concept for the Development of the Education System of the Republic of Belarus until 2030* emphasizes the learner as a central subject, aiming to develop each individual’s abilities and meet personal educational needs. This humanistic approach shifts attention from traditional teacher-centered methods toward productive, cognitive, and creative student activities [2].

The Code of Education of the Republic of Belarus articulates the aim of higher education as follows:

“*Article 198.* Higher education is a level of basic education aimed at developing the individuality of students, cadets, and trainees, their intellectual and creative abilities, and developing the competencies necessary for professional activities culminating in the award of a specialist qualification with a general higher, advanced higher, or specialized higher education and/or degree” [4].

Thus, the focus is placed on nurturing students’ individuality, intellectual and creative potential, and the acquisition of essential competencies.

The competency-based approach in our country is recognized as the dominant educational framework [2]. Within the specialty “Modern Foreign Languages”, for instance, the universal, basic professional, and specialized competencies are singled out.

The same regulatory document outlines expected learning outcomes for bachelor's programs. Some of these outcomes explicitly contribute to the development of intercultural competence. For instance, graduates are expected to:

- communicate in a foreign language to solve interpersonal and intercultural problems;
- work effectively in teams and demonstrate tolerance toward social, ethnic, religious, cultural, and other differences;
- apply linguistic and stylistic tools appropriately in communication, observing the sociocultural norms of the target language community;
- design and manage the educational process, including within intercultural contexts [5].

Returning to the notion of developing individuality as a key educational objective, it becomes evident that members of modern society should be capable of global thinking, self-awareness, and understanding not only of their native culture but also of those belonging to other nations and humanity as a whole. Achieving this goal necessitates the formation of intercultural competence, which comprises tolerance and a positive, respectful attitude toward one's own culture and others, all of which comes from the recognition and appreciation of diverse cultural values and traditions [6, p. 157].

Various scholars interpret the concept of intercultural competence in different ways. Some view it primarily as a specific form of communication, while others consider it the ultimate goal of foreign language education. Many researchers, however, merge these approaches, emphasizing that one cannot exist without the other.

According to A. P. Sadokhin, intercultural competence constitutes a set of an individual's knowledge and skills employed for effective intercultural interaction, accompanied by constant verification of communication outcomes through feedback [7, p. 278]. O. D. Mitrofanova describes it as a correlation between a person's ability to realize themselves within a dialogue of cultures and the process of mastering another linguistic culture while simultaneously expanding their cultural experience [8, p. 14].

I. L. Pluzhnik draws attention to another aspect – the difficulty of fully comprehending the psychology of representatives of other national cultures within the traditional university framework. She argues that forming an individual capable of navigating multiple linguistic and cultural contexts requires more dynamic and experience-based methods [9]. Scholars such as P. Adler, R. Norton, D. Lutsker, and R. Birdwhistle refer to such individuals as “interculturally oriented personalities”, “multicultural personalities”, “universal personalities”, or even “people mediators” (as noted by V. Gudikunst). The preparation of such an individual can thus be viewed as one of the core missions of higher education [10, p. 53].

A. V. Khutorskoy defines intercultural competence as the ability to interact with others based on the knowledge, skills, and abilities acquired through intercultural and communicative experiences [11]. Meanwhile, N. N. Vasilyeva understands it as awareness of the characteristics of a particular society that shape individual behavior and the appropriate use of nonverbal components rooted in national values, customs, and traditions [12, p. 56].

In general, these definitions highlight the dual nature of intercultural competence – it functions simultaneously as both a means and an end of the educational process. Within the traditional paradigm of language teaching, one becomes interculturally competent *through* the act of intercultural communication itself.

The problem pointed at by I. L. Pluzhnik brings us to the issue of compatibility of the traditional teaching methods used in the majority of higher educational establishments with the possibility of intercultural competence acquisition by students. It seems that universities should embed deliberately designed, experience-based pedagogies across curricula so that intercultural competence is learned as a practice rather than only as knowledge. Structured experiential learning (such as study-abroad, short-term immersion, and international service-learning) can be one of the many options for providing the opportunities for the authentic cultural competence acquisition. Extended, guided immersion produces measurable gains in intercultural effectiveness and deeper cultural understanding when combined with preparatory and follow-up reflection [13, p. 6–8].

The sociocultural educational space serves as an arena that reflects cultural diversity and encourages students to cultivate reflective capacities necessary for understanding cultural values. Education, as a social and cultural institution, facilitates a person's entry into culture by familiarizing them with its values. However, the mission of education and culture must transcend the boundaries of national heritage. They should aim to enrich both individual and collective consciousness with universal human values, thus fostering cultural and moral development [14, p. 3].

When discussing the understanding of another people's culture, it's important to remember that its foundation lies in the degree to which the younger generation has developed a culture of differences. Understanding culture will help a person gain a deeper understanding of their own culture, understand themselves, integrate into the culture of their people, and become proficient in the language, rituals, and values so that the process of enculturation and socialization for each of us is active. Mastering the values of one's native culture makes one's perception of other cultures more accurate, profound, and comprehensive [6, p. 158].

The concept of cultural intelligence (CQ), introduced by Earley and Ang, can also contribute to a deeper understanding of intercultural competence. Cultural intelligence represents a set of abilities that enable individuals to comprehend and

interact effectively with people from diverse cultural backgrounds. It involves developing humility and respect toward unfamiliar cultures, recognizing one's own cultural assumptions and biases, learning about the communication styles and behaviours of different groups, and cultivating the ability to navigate intercultural exchanges with sensitivity and adaptability [15, p. 336].

Cultural intelligence plays a crucial role in cross-cultural communication, fostering empathy, awareness, effective interaction, conflict resolution, and success in global contexts. It encourages inclusivity, promotes mutual understanding, and enhances personal and professional relationships. Possessing a high level of CQ allows individuals not only to adjust to multicultural environments but also to thrive in them by demonstrating respect, open-mindedness, and the ability to build genuine connections across cultural boundaries [16, p. 160].

Thus, the formation of intercultural competence emerges as a pivotal goal within the framework of contemporary higher education. It aligns with both international tendencies and national priorities, emphasizing the development of tolerance, openness, and effective engagement with cultural diversity. By embedding intercultural competence into educational standards, universities ensure that their graduates are prepared for the demands of a globalized labour market while contributing to their personal growth and humanistic development.

Moreover, the continuous focus on reflective learning, cultural intelligence, and value-based education guarantees that future professionals are not only equipped to function in an interconnected world but are also capable of thriving within it. Through these efforts, higher education fulfils its essential mission – shaping individuals who embody intellectual flexibility, moral awareness, and a deep appreciation of cultural diversity.

REFERENCES

1. *Mandela, N.* Education is the most powerful weapon which you can use to change the world [Electronic resource] / Nelson Mandela // Oxford Reference. – URL: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780191843730.001.0001/q-oro-ed5-00007046> (date of access: 01.10.2025).
2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/images/2021/12/koncept-razv-sist-obrazov.pdf> (дата обращения: 20.09.2025).
3. Sustainable Development Goals : [website] // United Nations Development Programme. – URL: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals> (date of access: 19.09.2025).
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. –512 с.
5. О Современных иностранных языках (с указанием языков) : образовательный стандарт общего высшего образования : ОСВО 6-05-0231-01-2023 : утв.

- постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 02.08.2023 № 225 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – 2023. – 19 окт. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=W22340495> (дата обращения: 19.09.2025).
6. *Маркова, Е. В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку / Е. В. Маркова // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения : сб. науч. ст. / под ред. Л. В. Полубиченко. – М. : [б. и.], 2012. – С. 156–162.
 7. *Садохин, А. П.* Межкультурная коммуникация : учеб. пособие / А. П. Садохин. – М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2009. – 287 с.
 8. Митрофанова, О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. – Братислава, 1999. – С. 12–18.
 9. *Плужник, И. Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-гуманитариев в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Плужник Ирина Леонидовна ; [Тюменский государственный университет]. – Тюмень, 2003. – 215 с. – URL: http://www.mirrabot.com/work/work_8323 (дата обращения: 19.09.2025).
 10. *Ismailova, S. F.* Development of Students' Intercultural Competence in the Process of Learning a Foreign Language / S. F. Ismailova // Oriental Journal of Philology. – 2022. – Vol. 2, Issue 1. – P. 50–57.
 11. *Хуторской, А. В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 дек. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 19.09.2025).
 12. *Васильева, Н. Н.* Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения / Н. Н. Васильева // Межкультурная коммуникация: глобальные и региональные аспекты : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 11–12 мая 2000 г. / Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000. – С. 55–58.
 13. *Муратов, А. Ю.* Структура межкультурной компетенции личности [Электронный ресурс] / А. Ю. Муратов // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2005. – Вып. 4. – С. 138–142. – URL: <http://dialog.s42.asu.ru/articles/structure.doc> (дата обращения: 21.09.2025).
 14. *Роцупкин, В. Г.* Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование / В. Г. Роцупкин. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 216 с.
 15. *Ang, S.* Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance / S. Ang, L. Van Dyne, C. Koh, K. Y. Ng, K. J. Templer, C. Tay, N. A. Chandrasekar // Management and Organization Review. – 2007. – Vol. 3, No. 3. – P. 335–371.
 16. *Zhang, Y.* The Influence and Application of Cultural Intelligence on Cross-Cultural Communication / Y. Zhang // Journal of Education, Humanities and Social Sciences. – 2023. – Vol. 23. – P. 159–163.

УДК 372.881.111.1

Кучура Дарья Геннадьевна, учитель английского языка
ГУО «Средняя школа № 135 г. Минска им. В. И. Воронова»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: dkuchura17@gmail.com

Darya Kuchura, Teacher of English
State Educational Institution “Secondary School No. 135 in Minsk named after
V. I. Voronov”
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: dkuchura17@gmail.com

Коклевский Александр Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: koklev1969@mail.ru

Alexander Koklevsky, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: koklev1969@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 7 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлены результаты исследования, посвященного решению проблемы формирования креативности учащихся 7 классов в процессе изучения иностранного языка. Обоснована актуальность данной проблемы. Рассмотрена сущность, содержание и структурные составляющие понятия «креативность». Представлены особенности мышления подростков, стимулирующие и препятствующие формированию креативности. Определены методы исследования.

Ключевые слова: креативность; компетентность; процесс изучения иностранного языка; инновационные технологии; методика обучения иностранным языкам.

FOSTERING CREATIVITY IN STUDENTS OF THE 7th FORM WITHIN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUE

The article highlights interim results of a study focused on solving the issue of fostering creativity in students of the 7th form within the process of learning a foreign language. The research problem is substantiated. The essence, content, and structural components of the concept of “creativity” are considered. The features of adolescent thinking that stimulate and hinder the fostering creativity are described. Research methods are defined.

Key words: creativity; competence; the process of learning a foreign language; innovative technologies; methods of teaching foreign languages.

В настоящее время для продуктивной деятельности в цифровом обществе человеку необходимо владеть рядом умений, навыков и компетенций, обеспечивающих быстрый поиск оригинальных решений на основе творческого мышления как в профессиональной, так и в бытовой сферах жизни. Чтобы быть успешным в жизни и профессии, выпускнику школы необходимо уметь творчески и гибко подходить к решению проблем и задач, реализовывать их с помощью креативных форм и методов. В силу своей специфики учебный предмет иностранный язык на уровне общего среднего образования носит интегративный характер (язык – это цель и средство одновременно), а также обладает метапредметностью, которая также отражена в предметно-тематическом содержании учебной программы иностранного языка (социально-бытовая, учебно-трудовая, социально-культурная, социально познавательная сферы общения). Это должно способствовать эффективному формированию креативности у учащихся при изучении языка на основе авторских методик и технологий.

Значимость креативности как универсальной компетенции XXI в. отражена в итоговых документах международного экономического форума. В 2020 г. креативность заняла 3 ранг из 10 наиболее значимых компетенций современного успешного специалиста [1].

Согласно международному исследованию «Глобальный инновационный индекс 2025», опубликованному Всемирной организацией интеллектуальной собственности совместно с Корнельским университетом и бизнес-школой «INSTEAD», из 139 исследованных экономических систем Республика Беларусь заняла 94 место в рейтинге «креативный потенциал», который является общим показателем способности экономики создавать, применять и распространять новые знания, превращая их в реальные продукты, услуги и бизнес-модели [2]. Данное исследование подтверждает необходимость формирования и развития данной компетенции в первую очередь в подсистеме среднего образования.

В концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года важной задачей признается формирование у школьников «гибких» навыков (soft skills), которые должны стать не просто признаками личности, а ее потребностями. К ним относятся навыки коммуникации, креативности (комплексная оценка ситуации или проблемы и ее эффективное решение), кооперации, критического мышления [3].

Образовательный стандарт общего среднего образования также указывает на необходимость формирования личностных и метапредметных компетенций: исследовательской деятельности, социального взаимодействия и саморазвития, которые непосредственно направлены на раскрытие творческого потенциала личности, всестороннюю подготовку учащихся к будущей жизни и профессии [4]. И эта установка в полной мере соответствует положениям Кодекса Республики Беларусь об образовании, определяющих цель развития индивидуальных творческих способностей учащихся [5].

Таким образом, на основе анализа приведенных выше источников можно констатировать актуальность креативности как личностного качества современного человека.

Рассмотрим сущность и содержание понятия «креативность». Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящее время не существует единого подхода исследователей к его определению. Следует отметить, что комплексное изучение сущности феномена «креативность» лежит в области междисциплинарных исследований, интегрирующих различные подходы психологии, философии, социологии, экономики и ряда других дисциплин. Так, в XIX в. креативность ассоциировалась лишь с искусством и художественной деятельностью. Сегодня она рассматривается как комплексная личностная характеристика. В психолого-педагогических исследованиях преобладают когнитивный (Дж. Гилфорд), деятельностный (Д. Б. Богоявленская), личностно-ориентированный (А. В. Хуторской) подходы изучения данного конструкта. В настоящей статье мы будем трактовать креативность как *сложное личностное качество, способность к порождению новых, оригинальных идей, отклонению от стандартных форм мышления, нахождению неочевидных решений и их успешной реализации в определенной деятельности.*

При уточнении структурных компонентов креативности мы руководствовались положениями Е. Торренса. Данные компоненты являются значимыми для иноязычного общения и для процесса изучения иностранного языка в том числе:

- беглость – способность продуцировать большое количество идей за единицу времени (например, языковых конструкций, тем для обсуждения);
- гибкость – способность переключаться с одной идеи на другую, активно использовать различные речевые стратегии;
- оригинальность – способность выдвигать нестандартные идеи, отличные от общепринятых;
- разработанность – способность детально разрабатывать и насыщать возникшие идеи яркими деталями и примерами [6, с. 6].

Предварительные результаты проводимого нами исследования свидетельствуют о том, что учебный предмет «Иностранный язык», будучи как средством, так и результатом обучения, обладает необходимым потенциалом и является уникальной платформой для формирования креативности учащихся.

В ходе исследования нами выявлены следующие противоречия в процессе изучения учащимися седьмых классов иностранного языка: между темпами развития всех сфер общества и способностью учащихся быстро адаптироваться к изменениям, а также общему снижению познавательной активности в данном возрасте; между социальным заказом на формирование у учащихся ключевых компетенций (в т. ч. и креативности) и отсутствием

комплексной методики их целенаправленного развития; в потребности современного общества и государства в креативных работниках и недостаточной подготовкой их в учреждениях среднего образования (в том числе владением иностранным языком).

Следует отметить, что переход отечественной системы образования от знаниевой парадигмы к компетентностной парадигме (2010-е годы) обусловил поиск новых форм, методов и средств обучения, внедрение и использование инновационных технологий, наиболее адекватно отвечающих поставленной перед педагогом задачей. Однако анализ учебного пособия для 7 классов (Английский язык, 2023 г.) показывает, что предлагаемые сценарии уроков направлены на воспроизведение и закрепление лексико-грамматического материала, а использование инновационных методик и технологий, направленных на формирование универсальных компетенций, носит фрагментарный характер. Традиционные тренировочные упражнения, недостаток межпредметных заданий открытой формы, ориентация на языковую точность, а не коммуникативную успешность и оригинальность высказывания в большей степени затрудняют формирование креативности учащихся в процессе изучения иностранного языка, что требует целенаправленного научного и методического поиска решения данной проблемы [7].

Конкретизация деятельности педагога, направленной на поиск решения поставленной проблемы, требует не просто владения набором методик, а целостного подхода, основанного на полном понимании креативности учащихся в контексте подросткового возраста и образовательного процесса.

Основываясь на психолого-педагогических особенностях мышления учащихся младшего подросткового возраста (7 класс), мы сделали вывод, что проблема формирования креативности в данной возрастной группе является наиболее актуальной из-за стимулирующих и препятствующих формированию данной компетенции особенностей мышления, а именно:

- сформированность абстрактно-логического мышления определяет готовность к решению сложных задач;
- проявление критичности и скептицизма является сигналом для педагога о готовности учащегося справляться с задачами, требующих самостоятельного решения и аргументации;
- развивающаяся способность указывает на готовность учащихся к формированию метапредметных компетенций (в том числе умений учиться, оценивать свои достижения);
- эгоцентризм мышления порождает страх осуждения, что вызывает боязнь высказывать оригинальные идеи из-за страха осуждения;
- неравномерность и «очаговость» развития являются причиной у подростков невысокой мотивации к обучению с фокусом лишь на свои собственные интересы, хобби, увлечения;
- повышенная эмоциональность побуждает подростка подчиняться эмоциям и руководствоваться лишь личной симпатией к учителю [8, с. 15–20].

Для реализации задач проводимого исследования нами предполагается использование следующих методов: теоретических (анализ психолого-педагогической и методической литературы и интернет-источников по проблеме исследования; педагогическое моделирование); эмпирических (педагогическое наблюдение; анкетирование; изучение продуктов деятельности учащихся; изучение и обобщение передового педагогического опыта; метод экспертных оценок; педагогический эксперимент). Полагаем, что разработанная на следующем этапе исследования теоретическая модель формирования креативности учащихся 7 классов на уроках иностранного языка позволит как на концептуальном, так и на методико-технологическом уровнях определить компоненты методики формирования креативности. Особенностью данной методики является стимулирование познавательной активности школьников, преодоления у них тревожности и неуверенности в себе и развития креативности. При этом традиционный урок будет трансформироваться в творческую лабораторию с применением следующих методов и технологий: проектного обучения, метода «Шесть шляп мышления» (Э. де Боно), дизайн-мышления, решения изобретательских задач, кейс-стади, «мозгового штурма», метода синектики, картирования мышления, образовательного квизинга и др.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента нами были разработаны анкеты для диагностики сформированности креативности учащихся и анализа опыта ее формирования на уроках иностранного языка.

Данное исследование позволит обосновать пути и условия формирования креативности в процессе изучения иностранного языка, выявить и уточнить наличие существующих барьеров для формирования креативности учащихся. Полученные данные лягут в основу разработки и внедрения в образовательный процесс комплекса методов, технологий и средств, направленных на формирование креативности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution [Electronic resource] // World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/stories/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> (date of access: 06.10.2025).
2. The Global Innovation Index 2025: Tracking Innovation through the COVID-19 Crisis [Electronic resource] // World Intellectual Property Organization (WIPO). – Cornell University, INSEAD. URL: <https://www.wipo.int/web-publications/global-innovation-index-2025/assets/80937/global-innovation-index-2025-en.pdf> (date of access: 10.10.2025).
3. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] // Министерство образования Республики Беларусь. URL: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf> (дата обращения: 10.10.2025).

4. Образовательный стандарт общего среднего образования [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал [adu.by](https://adu.by/images/2023/obr/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf). URL: <https://adu.by/images/2023/obr/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 08.10.2025).
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : от 13 января 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 09.10.2025).
6. Туник, Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса : метод. руководство. Санкт-Петербург : Иматон, 1998. 170 с.
7. Английский язык : учебное пособие для 7-го класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / Н. В. Юхнель, Н. В. Демченко, Е. Г. Наумова, В. Р. Романчук. Минск : Выш. шк., 2023. 272 с.
8. Скрипачева, Е. Н., Барабанов Р. Е., Дергачев А. В. Большая книга о подростках, для подростков : практическое пособие для психологов. Москва : Перо, 2025. 248 с.

УДК 372.881.111.1

Москаленко Виктория Юрьевна, учитель английского языка
 ГУО «Гимназия № 6 г. Минска»
 Минск, Республика Беларусь
 электронная почта: infomoskalenko@mail.ru

Victoria Moskalenko, Teacher of English
 State educational establishment “Gymnasium № 6”
 Minsk, Republic of Belarus
 email: infomoskalenko@mail.ru

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ НАПИСАНИЯ КНИЖНОГО ОБОЗРЕНИЯ ПО ПОВЕСТИ ВЛАДИМИРА КОРОТКЕВИЧА «ДЗІКАЕ ПАЛЯВАННЕ КАРАЛЯ СТАХА»

В статье представлен опыт работы по развитию умений письменной речи учащихся на уроках английского языка. С коммуникативной точки зрения письменный текст – это способ выражения мыслей, эмоций, собственного мнения, установление взаимосвязи между автором и читателем. В то же время письмо имеет и творческую сторону, оно требует воображения, оригинальности, личностного подхода. При создании текста автор делает творческий выбор в отношении структуры, стиля, лексики, грамматики.

Ключевые слова: навыки и умения письменной речи; коммуникативная компетенция; творческие способности; книжное обозрение; текст-образец; структура; задания.

DEVELOPING STUDENTS' WRITING SKILLS IN ENGLISH LESSONS: THE CASE OF WRITING A BOOK REVIEW ON VLADIMIR KOROTKEVICH'S "THE KING STAKH'S WILD HUNT"

The article presents practical experience in developing students' writing skills. From a communicative perspective, a written text serves as a means of expressing thoughts, emotions, and personal opinions, as well as establishing a connection between the author and the reader, even if they do not interact directly. At the same time, writing is also a creative process that requires imagination, originality, and a personal approach. In producing a text, the author makes creative choices concerning structure, style, vocabulary, and grammar.

Key words: writing skills; communicative competence; creative skills; book review; model text; structure; activities.

Как известно, наиболее благоприятным контекстом для развития умений письменной речи учащихся являются задания творческого характера. Такие задания мобилизуют речемыслительную активность обучающихся, позволяют им письменно выражать свои мысли, эмоции и идеи, что, в свою очередь, содействует развитию творческих способностей, коммуникативных умений, а также языковых навыков учащихся. Безусловно, творческим самовыражением учащегося в письменной форме является его собственное сочинение даже при заданном содержании.

Нами был разработан и проведен урок по развитию навыков письменной речи учащихся как творческого коммуникативного умения на примере



написания книжного обозрения по повести Владимира Короткевича «Дзікае паляванне караля Стаха». Согласно требованиям учебной программы для V–IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования (базовый и повышенный уровни), учащиеся должны уметь рассказать

о предпочтениях в литературе; расспросить о предпочтениях в литературе; рассказать о любимом белорусском (зарубежном писателе); высказать мнение о прочитанной книге (базовый и повышенный уровни); рассказать о популярных художественных произведениях Республики Беларусь (страны изучаемого языка); обосновать важность чтения в жизни человека (повышенный уровень) в объеме не менее 80–100 слов; составлять план; кратко излагать содержание прочитанного (прослушанного) текста [1, с. 42].

Написанию учащимися книжного обозрения предшествовала определенная подготовительная работа, позволившая им успешно справиться с таким заданием. В качестве основного был выбран текстоцентрический подход [2, с. 123] – предоставление учащимся текста-образца в качестве информационной и языковой опоры и его анализа с целью понимания особенностей письменной речи.

Текст-образец (представлен в QR-коде) продемонстрировал учащимся, какие грамматические и лексические явления, стиль речи, структура и оформление могут быть использованы при написании обзора. Текст-образец также способствовал появлению у учащихся собственных мыслей и идей о том, что писать.

Работа над созданием письменного высказывания осуществлялась в два этапа: выполнение целого ряда речевых упражнений, обучающих передаче информации, мыслей в письменной форме. Второй – непосредственное написание сочинения в соответствии с предоставленным образцом.

Так, сначала учащиеся прочитали текст-образец книжного обзора и ответили кратко на два общих вопроса: *Did the writer enjoy the book? Did he/she have any reservations?* Затем им было предложено ознакомиться с тремя рекомендациями *Writing Tips 1* для анализа смысловой и стилистической структуры письменного сообщения (постановка риторического вопроса в начале текста для привлечения внимания читателей; использование стиля речи, соответствующего адресату; наличие цепляющего заголовка). Следуя рекомендациям *Writing Tips 1*, учащимся было предложено выполнить несколько упражнений с последующим обсуждением и обоснованием ответов:

Read the first point in Writing Tips 1 and the first paragraph of the review again. Has the writer followed the advice? If so, say how (постановка риторического вопроса).

Read the second point in the Tips and the rest of the review again. Did the writer use an appropriate style for his/her audience? How would you describe the style: informal or formal? Lively or serious? (стиль речи).

Read the third point in the Tips. Which title (1–5) do you think would be the best for the review? Why? Use the words and phrases below to help you (подбор лучшего заголовка с обоснованием своего выбора).

appeal to; boring; catch your attention; main idea; question; relate to the topic; wordplay; audience; too long

1. *Book review: "King Stakh's Wild Hunt"*
2. *This is probably one of the best book that I have ever read*
3. *If I were you, I would read this book*
4. *A book I really enjoyed*
5. *If you hunt a good book, read on!*

Следующим шагом стало ознакомление с *Writing Tips 2* по планированию композиционно-смысловой структуры будущего сочинения:

Give your review a logical structure. Divide it into paragraphs, each with its own topic or focus (количество смысловых абзацев, на которые разделен текст-образец).

The conclusion should repeat the main idea given in the introduction, but using different words. It should also include the writer's opinion and, if appropriate, a recommendation (заключение как переформулировка вступления). Кроме того, на данном этапе учащиеся анализируют содержание каждого из абзацев текста-образца A–D, их цель, определяют, в котором из них, к примеру, дается первоначальное мнение автора книжного обзора о прочитанном произведении; основная информация о книге; краткое описание сюжета; основные характеристики и описание внешности главных героев; рекомендация к прочтению и т. д. Далее учащиеся определяют, какие грамматические времена использованы для написания книжного обзора, обосновывают выбор автора.

Далее началась непосредственная работа над развитием умений письменной речи. Развитие у учащихся умений письменной речи может проводиться на том материале, который хорошо усвоен устно и используется учащимися в устной речи. Прежде чем о чем-либо написать, учащиеся должны быть в состоянии изложить свою мысль устно. Так, учащимся было предложено выполнить комплекс подготовительных заданий для активизации лексики по теме «Книги». Например:

«Подчеркните слова или выражения, которые, как вы считаете, можно использовать для описания книги, героев книги. Например: *a gothic tale, a crime story, young folklorist*» (*Underline any words or expressions which you think are useful to describe a book and its characters. Example: a gothic tale, a crime story, young folklorist*)

«Заполните пропуски в предложениях, используя слова из рамки»
(*Complete the sentences with the words below.*

based; characters; relate; made; main; story; what; depicted

The _____ character is Lyra.

I couldn't _____ to Frodo Baggins.

It's been _____ into a film called The Chronicles of Narnia.

It's the _____ of a group of six soldiers who must stop the Germans while the battalion is retreating.

_____ I liked about the book was the way it _____ a 16-year old Indian boy and a Bengal tiger who are both stranded on a lifeboat for 227 days after a shipwreck.

It's _____ on the legend of the dark ruins of the castle that are situated in the village of Halshany.

I found the _____ of this nobleman rather unrealistic.)

«Соотнесите названия книг с соответствующими предложениями.

Какую из этих книг вы читали?» (*Match the sentences with the books below that they refer to. Which ones have you read?*)



По завершении выполнения подготовительных заданий в целях снятия неуверенности, лексико-грамматических трудностей, а также для проверки соблюдения логики и структуры письменного высказывания, учащимся предлагается создать первый (черновой) вариант собственного текста (*first draft*). Далее осуществляется самопроверка, проверка учителем, корректировка, запись созданного текста и его презентация в классе.

Таким образом, работа по развитию умений письменной речи как творческого коммуникативного умения предполагает формирование и развитие умения сохранять логическую последовательность и композицию исходного текста, подбирать языковые и речевые средства в соответствии с коммуникативным замыслом, раскрывать тему и основную идею высказывания. Кроме того, такая работа способствует повышению интереса учащихся к изучению иностранного языка, активизации речемыслительной деятельности, развитию творческих способностей, воображению. При этом закрепляется лексико-грамматический материал по теме, повышается степень его тренировки и усвоения, создаются условия для его практического использования, учащиеся вовлекаются в процесс творческой деятельности. Впоследствии учащиеся не боятся выполнять письменные творческие задания, успешнее овладевают способами формулирования высказывания. Их сочинения отличаются достаточным объемом и логичностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебная программа по учебному предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) для V–IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с русским языком обучения и воспитания (базовый и повышенный уровни), утвержденной Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 29.07.2025 – № 134
2. Леонтьева, Т. П., Будько, А. Ф., Пониматко, И. В., Чепик, И. В., Соловьева, О. А., Горская, И. А. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие. Минск: Вышэйшая школа. 2016.

УДК 378.1

Радион Елена Николаевна, старший преподаватель
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: elenaradion@yahoo.com

Elena Radion, Senior Lecturer
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: elenaradion@yahoo.com

Кирейчук Елена Юрьевна, старший преподаватель
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: workmiracle@mail.ru

Elena Kireichuk, Senior Lecturer
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: workmiracle@mail.ru

ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы цифровой трансформации образования и необходимость пересмотра существующих форм контроля для обеспечения более объективного оценивания знаний, навыков и умений обучающихся.

Ключевые слова: формы контроля знаний; цифровизация образования; искусственный интеллект в образовании.

ASSESSMENT OF KNOWLEDGE IN THE ERA OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

The article highlights the problems of digital transformation of the educational system and points out the necessity to reconsider the existing assessment approaches in order to provide more objective evaluation of students' knowledge, skills and abilities.

Key words: assessment of knowledge; digitalization of education; artificial intelligence in education.

Приоритетным направлением в современной системе образования является цифровая трансформация образовательного пространства, которая подразумевает модернизацию информационной инфраструктуры обучения и формирование электронного образовательного контента. В образовательный процесс в обязательном порядке активно внедряются цифровые технологии: осуществляется переход на цифровые платформы для предоставления учебных материалов и выполнения заданий, применяются цифровые инструменты для дистанционного обучения.

В последнее время в образовательной практике высших учебных заведений студенты и преподаватели активно применяют технологии искусственного интеллекта, открывающие новые и беспрецедентные возможности обучения. Например, преподаватели могут использовать ИИ-платформы при разработке планов занятий и учебных материалов, вопросов к тексту и тестовых заданий, презентаций к лекциям, написания отзывов и рецензий и т. д. Студенты массово применяют ИИ для выполнения домашних заданий, таких как составление глоссариев, переводов, письменных ответов на вопросы, конспектирования, подготовки проектов и презентаций, а также для написания сочинений, рефератов, курсовых и дипломных работ. Легкие в использовании, бесплатные, доступные, не требующие специальных знаний в сфере ИТ, многофункциональные системы искусственного интеллекта совершили революционный прорыв в учебной рутине всех участников образовательного процесса, упростив выполнение трудоемких и энергозатратных задач, связанных с чтением большого количества литературы и поиска нужной информации. Поэтому основными преимуществами цифровизации образования принято считать оптимизацию и повышение эффективности обучения в связи с всеобщей доступностью и интерактивностью образовательного процесса.

Тем не менее, в последнее время преподаватели-практики говорят не только о положительных сторонах, но и о проблемах и рисках цифровизации [1]. Мы хотели бы присоединиться к вполне обоснованному скептицизму по поводу некоторых аспектов цифровизации образования, поскольку полагаем, что в сфере изучения иностранных языков эффективность обучения как показатель соответствия достигнутых результатов поставленным целям и задачам находится под угрозой, так как новые технологические возможности, позволяющие экономить время и усилия, становятся препятствием в приобретении знаний, навыков и умений, которые требуют именно временных затрат и когнитивных усилий. Более того, мы вынуждены констатировать, что большинство предлагаемых на данный момент форм контроля не выполняют свою ключевую функцию, а именно адекватное оценивание конечного результата обучения.

В статье Ю. Н. Щербакова «Вовка в тридевятом царстве» как аллегория искусственного интеллекта: «печь, двое из ларца и василисы премудрые» автор проводит интересную аналогию между искусственным интеллектом и персонажами старого советского мультфильма [2]. ИИ можно сравнить с символическим персонажем «Двое из ларца», который выполняет любые поставленные перед ним задачи по приказу, но при этом удовлетворение от выполнения задачи у заказчика не возникает, поскольку все видимые результаты ему на самом деле не принадлежат. Для процесса обучения иностранному языку такой эффект экономии сил и времени на выполнение образовательной задачи оказался особенно вредоносным, потому что определяющим фактором для приобретения знаний, навыков и умений

является именно процесс самостоятельного поиска, обработки и усвоения информации с целью последующего синтеза и формирования системы профессиональных знаний.

В частности, в БГУИЯ в рамках дисциплины «Социокультурные основы речевого общения», изучаемой студентами 2 и 3 курса факультета английского языка, целью, заявленной в учебной программе, является «формирование системы универсальных, общепрофессиональных и профессиональных знаний, навыков и практических умений, позволяющих осуществлять грамотное, свободное и эффективное иноязычное общение для решения социальных и профессиональных задач, в том числе и в межкультурном контексте» [3]. Другими словами, речь идет о свободном владении иноязычной речью на уровне эффективного профессионального функционирования. Одной из приоритетных задач преподавателя является не только развитие обозначенных компетенций, но и адекватная оценка знаний, навыков и умений обучающихся. Следует учитывать, что учебно-методический комплекс освоения дисциплины включает в себя не только аудиторные занятия, но и большие объемы самостоятельной работы студента (подготовка домашних заданий), а также управляемой самостоятельной работы (задания, которые студенты выполняют самостоятельно, но в соответствии с предоставленными им планами, материалами и методическими рекомендациями). Это логично, потому что изучение иностранного языка требует не только аудиторной работы, но и достаточного количества времени, необходимого для индивидуального закрепления, углубления и расширения знаний, а также развития умений самообразования. Проблема адекватного и объективного контроля за выполнением самостоятельной работы студентом всегда являлась для практикующих преподавателей сложной и многоаспектной: как убедиться, что студент выполнил работу самостоятельно? как оценить не только проявленное старание и энтузиазм, но и результативность? как обеспечить индивидуальный подход к выполнению самостоятельной работы? какие именно задания и формы контроля помогут быстро и объективно осуществить итоговое оценивание?

В Положении об организации самостоятельной работы студентов университета № 97 от 22.03.2024 Пункт 3.5 указывает, что формы контроля результатов самостоятельной работы студента определяются с учетом целей и задач освоения учебной программы по учебной дисциплине и должны соотноситься с запланированными результатами обучения. Проблема заключается в том, что традиционные и рекомендуемые задания для самостоятельной работы студента и соответствующие им формы контроля утрачивают свою объективность на фоне наличия современных технологий.

Например, с учетом наличия свободного доступа к ИИ-платформам выполнение большинства рекомендованных заданий (конспектирование и реферирование, ответы на вопросы или составление вопросов, перевод и лексические задания, презентации, письменное краткое содержание и т. д.)

потребуется не более получаса и нажатия нескольких клавиш на клавиатуре компьютера. Вопрос, каким образом преподаватель может убедиться, что, выполняя задания, студент действительно приобрел не только навыки пользования нейросетью, точного формулирования промптов и т. д., но и приблизился к «свободному и эффективному иноязычному общению», остается открытым.

В указанном выше Положении Пункт 3.4 рекомендует следующие виды работы, которые можно включить в фонд оценочных средств: контрольные работы, тесты, защита рефератов, эссе, коллоквиумы, презентации, проекты и доклады, отчеты о выполнении вида работы, экспресс-опрос и другое. Таким образом, с одной стороны, в распоряжении преподавателя находится широкий спектр форм контроля – письменных и устных, практических и тестовых. С другой стороны, при более строгом рассмотрении из предлагаемого списка форм контроля на современном этапе можно вычеркнуть практически все, если нас интересуют реальные результаты обучения, которые в учебной программе сформулированы как комплекс знаний, навыков и умений.

Оговоримся, что запретительные меры на занятиях (например, сдавать мобильные телефоны на входе в университет) не применимы для вузов, где львиная доля образовательного процесса зависит от доступа студентов к гаджетам и интернету, которые нужны им, чтобы пользоваться многочисленными ЭУМК, размещаемыми на СЭО Moodle и других учебных ресурсах. Надеяться же на то, что студенты проявят ответственность и не станут прибегать к помощи доступных им технологий при выполнении домашних заданий вне аудитории, просто наивно.

В своем стремлении объективно оценить знания студента преподаватели пытаются адаптироваться под существующие реалии, поэтому в последнее время наблюдается явная тенденция к своеобразной «антицифровизации» форм контроля, когда преподаватели выбирают направление «назад в будущее», отказываясь от зарекомендовавших себя интересных заданий, потому что самостоятельность их выполнения не может быть проконтролирована. Далее приведем несколько примеров из педагогической практики преподавателей БГУИЯ.

Несмотря на продолжительные попытки сохранить аргументативное эссе как форму текущего контроля знаний в рамках дисциплины «Практическая риторика» на факультете английского языка, в текущем учебном году мы были вынуждены отказаться от данной формы контроля. Как уже неоднократно указывалось, нейросети представляют собой настоящий вызов для преподавателя, поскольку никаких корпоративных ресурсов, позволяющих выявлять плагиат, а также никаких алгоритмов официальных действий в случае обнаружения списывания на данный момент не предлагается [4, с. 490]. Как следствие, лишь отдельные творческие и замотивированные студенты сдают самостоятельно написанные аргументативные эссе, а в общей массе преподаватели вынуждены читать доброту написанные нейро-

сетью тексты, которые сложно оценить, если подразумевается, что мы должны оценивать именно студенческие способности по генерированию и структурированию связного и аргументированного текста.

На семинарских занятиях по лингвострановедению и практических занятиях по дисциплинам «Социокультурные основы речевого общения» и «Практическая риторика» преподаватели отказываются от заданий, предполагающих использование визуальных средств, в виде презентаций и видеороликов при подготовке проектных и творческих заданий, предпочитая ответы в формате устного доклада или публичного выступления. Студенты все чаще прибегают к помощи нейросетей при подготовке презентаций и проектов, поэтому единственный способ объективно оценить студента – выслушать устный доклад без использования каких-либо опор и задать несколько вопросов, чтобы убедиться, что студент разобрался в материале.

Кроме того, в преподавательской среде наблюдается тенденция отказа от онлайн-тестирования как формы текущего контроля в пользу «устаревших» форм контроля, например, словарных диктантов. С одной стороны, онлайн-тесты являются очень удобным тренажером. Тем не менее, существующий переизбыток тестовых онлайн-заданий тренирует внимательность, помогает запомнить необходимые лексические единицы, но не может служить самодостаточной формой объективного контроля приобретенных знаний. Студенты выполняют онлайн-тесты на своих телефонах, зачастую параллельно используя доступные интернет-ресурсы, такие как социальные сети и мессенджеры, для оперативного обмена информацией; при этом, даже находясь в аудитории, преподаватель не может проконтролировать самостоятельность выполнения задания. Как следствие, онлайн-тесты имеют очень высокие результаты, которые не соответствуют реальному уровню языковой подготовки студентов.

Суммируя существующие педагогические тенденции, можно констатировать, что образовательный процесс разворачивается в сторону более традиционного, менее развлекательного, но вполне конструктивного бесцифрового обучения с опорой на бумажные источники, более активное взаимодействие с преподавателем в аудитории и устные формы контроля, которые помогают отделить реальное владение иноязычной речью от весьма полезных, но не имеющих отношения к целям обучения иноязычной речи, навыков пользования современными технологиями. Складывающаяся парадоксальная тенденция вызывает острую необходимость разработать систему новых форм и приемов контроля знаний, навыков, умений, отвечающих насущным вызовам современности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кондакова, И. В.* Проблемы и риски цифровизации системы образования // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 11 (76). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/problemy-i-riski-tsifrovizatsii-sistemy-obrazovaniya.html> (дата обращения: 24.10.2025).

2. *Щербаков, Ю. Н.* «Вовка в тридевятом царстве» как аллегория искусственного интеллекта: печь, двое из ларца и василисы премудрые // URL: <https://www.e-gera.ru/faq-2/vovka-AI-discourse.html> (дата обращения: 24.10.2025)
3. *Басовец, И. М., Радион Е. Н.* Социокультурные основы речевого общения (английский язык) : учеб. программа учреждения высш. образования по учебной дисциплине для специальности: 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)»; направления специальности: 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)» / Минский гос. лингвист. ун-т. Минск : МГЛУ, 2023.
4. *Радион, Е. Н.* Аргументативное эссе как форма контроля знаний в курсе практической риторики / Минский гос. лингвист. ун-т. Минск : МГЛУ, 2024. Ч. 2. С. 490–492.

УДК 378.147:811

Филонова Ольга Юрьевна, учитель английского языка
ГУО «Гимназия имени Я. Купаль»
Мозырь, Республика Беларусь
электронная почта: smeshinka8@mail.ru

Olga Filonova, Teacher of English
State educational institution «Y. Kupala Gymnasium»
Mozyr, Republic of Belarus
e-mail: smeshinka8@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И САМООБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается специфика образовательного процесса посредством использования инновационных технологий в условиях цифровизации на уроках иностранного языка и моделирование информационно-образовательной среды с помощью использования интернет-сервиса VoxApps.adu.by.

Ключевые слова: инновационные технологии; цифровизация; информационно-образовательная среда; информатизация; коммуникативная компетенция.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF MODERN LANGUAGE EDUCATION AND SELF-EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article examines the specifics of the educational process using innovative technologies in the context of digitalization in foreign language classes and the modeling of an information and educational environment using the VoxApps.adu.by online service.

Key words: innovative technologies; digitalization; information and educational environment; informatization; communicative competence.

В процессе обучения учащихся иностранному языку в средней школе возникает необходимость внедрения инноваций с целью повышения мотивации

вации учащихся и эффективности самого процесса обучения. В работах белорусских ученых П. И. Образцова и Л. М. Смотрицкой подчеркивается роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе [1, с. 14].

Основными информационными образовательными ресурсами в Республике Беларусь являются:

- официальный сайт государственного учреждения образования «Академия образования» <https://www.akademy.by>;
- электронные образовательные ресурсы (далее – ЭОР), размещенные на национальном образовательном портале adu.by;
- единый информационно-образовательный ресурс (далее – ЕИОР) <https://eior.by>.

Применение цифровых материалов в школах помогает усилить интерес обучающихся к учебе, позволяет выстраивать индивидуальные учебные маршруты, а также развивает технические навыки и информационную грамотность как учащихся, так и педагогов. На современном этапе развития образования одной из актуальных проблем является недостаточный уровень сформированности коммуникативной компетенции у учащихся на уроках английского языка. Для решения данной задачи представляется эффективным целенаправленное внедрение инновационных технологий.

Инновационные технологии – это современные средства, методы и стратегии обучения, направленные на повышение качества и эффективности педагогического процесса [2, с. 79].

Сегодня доступен широкий спектр онлайн-ресурсов, способствующих развитию коммуникативной компетенции:

- смешанное обучение: использование платформы Moodle для интерактивных заданий в процессе обучения иностранному языку;
- мобильные приложения: применение Duolingo, Quizlet, Memrise для расширения словарного запаса и отработки грамматики в формате самообразования;
- игрофикация (Gamification): использование образовательных игр с использованием конструкторов VoxApps.adu.by для повышения вовлеченности учащихся младшего и среднего школьного возраста в образовательный процесс;
- онлайн-сообщества и языковые социальные сети (Tandem, HelloTalk): практика языка с носителями. Упоминание о важности формирования медиаграмотности для безопасного и эффективного использования этих ресурсов отражено в методических рекомендациях Минобразования Республики Беларусь [3, с. 8].

Наиболее значимый образовательный эффект демонстрирует платформа [VoxApps](http://VoxApps.adu.by). Ее внедрение в учебный процесс не только мотивирует учащихся к приобретению новых знаний, но и существенно интенсифицирует усвоение материала, напрямую способствуя формированию коммуникативной компетенции.

В контексте современного образования одной из значимых трудностей остается низкий уровень развития коммуникативных умений школьников на уроках английского языка.

Ключевым способом преодоления этой проблемы считается систематическое и обоснованное применение новейших педагогических технологий.

На наш взгляд, высокую результативность в обучении показывает платформа VoxApps, которая не только стимулирует познавательный интерес учащихся, но и значительно повышает эффективность усвоения знаний, целенаправленно развивая их коммуникативные умения.

Онлайн-сервис VoxApps представляет собой конструктор для создания интерактивных упражнений по любым школьным дисциплинам. Принцип работы заключается в использовании готовых шаблонов-заготовок, которые преподаватель наполняет собственным учебным материалом. Ключевые преимущества платформы: доступность (бесплатная регистрация); возможность использования мультимедиа и математических формул; автоматическая адаптация контента для компьютеров, планшетов и смартфонов; простой и логичный интерфейс.

Функционал для педагога включает:

- 12 видов шаблонов для разработки интерактивных заданий с автопроверкой;
- 4 шаблона для подачи мультимедийной информации;
- 2 шаблона для группировки упражнений.

После регистрации учитель получает возможность не только создавать собственные задания, но и использовать уже опубликованные на платформе. Готовые материалы можно распространять через интернет по ссылке, которая открывает доступ любому пользователю, или встраивать на страницы сайтов и образовательных блогов.

Таким образом, VoxApps выступает в роли доступной и высокоэффективной инновационной технологии, которая развивает логическое мышление учащихся и создает условия для становления полноценной коммуникативной образовательной среды.

Для оценки эффективности применения инновационных технологий была разработана и проведена специальная диагностика, включавшая следующие критерии: цифровая образовательная активность: частота и самостоятельность использования образовательных платформ (VoxApps, LearningApps) для тренировки языковых навыков; технологическая гибкость мышления: способность использовать различные цифровые инструменты (например, создать ментальную карту в Coggle для плана устного высказывания или использовать онлайн-словарь для подбора синонимов) для решения конкретной коммуникативной задачи; уровень цифровой мотивации: готовность выполнять задания в интерактивной форме по сравнению с традиционной, интерес к поиску дополнительной информации в цифровых источниках.

Результаты повторной диагностики, проведенной после системного внедрения инновационных технологий, показали значительную положительную динамику.

Показатель цифровой образовательной активности вырос на 28 %, что отражает увеличение числа учащихся, которые регулярно и по собственной инициативе используют онлайн-платформы для изучения языка.

Проведенная работа позволяет сделать вывод, что системное использование инновационных технологий и средств визуализации на уроках английского языка является мощным фактором формирования коммуникативной компетенции. Это не только повышает учебную мотивацию и познавательную активность школьников, но и создает прочную основу для их дальнейшей исследовательской и творческой деятельности, обеспечивая тем самым интенсификацию всего образовательного процесса.

Важно подчеркнуть, что инновационные технологии – это инструмент современного учителя. Качественное преобразование образовательного процесса происходит не благодаря самому факту их применения, а благодаря их методически грамотной интеграции. Ключ к успешной интенсификации процесса обучения – это четкое целеполагание в соответствии с грамотно подобранными инновационными технологиями и основополагающее педагогическое мастерство учителя. При этом центральной фигурой остается учитель, который направляет учебную деятельность, поддерживает интерес учащихся и создает образовательную среду, где технологии служат главной цели – обучению и развитию личности каждого учащегося.

Инновационные технологии стали неотъемлемым компонентом современного языкового образования и самообразования в Беларуси. Необходимо подчеркнуть, что их эффективность зависит от комплексного подхода, сочетающего технологическое оснащение, подготовку педагогов и разработку качественного контента.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Смотрицкая, Л. М.* Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности для Республики Беларусь // Народная асвета. – 2021. – № 5. – С. 12–16.
2. *Дебердеева, Т. Х.* Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 79.
3. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на 2021–2025 годы. – Минск, 2020. <https://crit.bspu.by/wp-content/uploads/2021/08/concept.pdf> (дата обращения: 25.10.2025).

УДК 004.738.1:371.133.2

Цыганчук Анна Руслановна, учитель английского языка
ГУО «Средняя школа № 3 г. Березы»
Береза, Республика Беларусь
электронная почта: *shpak.ania@yandex.ru*

Anna Tsyganchuk, Teacher of English
State Educational Institution “Secondary School No. 3 of Bereza”
Bereza, Republic of Belarus
e-mail: *shpak.ania@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДВЕНТ-КАЛЕНДАРЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье описывается опыт использования новогоднего адвент-календаря как эффективного инструмента формирования функциональной грамотности учащихся во внеурочной деятельности по английскому языку.

Ключевые слова: функциональная грамотность; читательская грамотность; адвент-календарь; внеурочная деятельность; английский язык; практико-ориентированный подход.

ENHANCING FUNCTIONAL LITERACY IN STUDENTS BY USING THE ADVENT CALENDAR IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE ENGLISH LANGUAGE

The article examines the experience of using the New Year's Advent calendar as an effective tool for the formation of functional literacy of students in extracurricular activities in English.

Key words: functional literacy; reading literacy; learning calendar; extracurricular activities; English language; practice-oriented approach.

Приоритетной образовательной тенденцией в современном мире выступает установка на развитие у обучающихся функциональной грамотности и ее компонентов. Важнейшим педагогическим условием формирования является обеспечение в образовательном процессе перехода от готовых знаний к внедрению проблемно-исследовательских методик и технологий, использованию контекстных задач, заданий на поиск, анализ информации, работу с текстами разных форматов и жанров (рассказ, объявление, личное и деловое письмо, поздравительная открытка, приглашение, меню). Функционально грамотная личность способна применять свои знания, умения и навыки во множестве разнообразных жизненных ситуаций. Она обладает высоким уровнем развития предметных, метапредметных, социально-личностных компетенций.

Одним из компонентов функциональной грамотности является читательская грамотность. Она рассматривается как способность понимать, оценивать, осмысливать разные форматы текстов и применять полученные знания во множестве ситуаций и разнообразной деятельности. Английский язык как учебный предмет имеет высокий потенциал для формирования и развития у обучающихся читательской грамотности. Благодаря широкому разнообразию форматов текстов, применяемых на уроках и во внеурочной деятельности, учитель погружает обучающихся в искусственно созданную языковую среду, что позволяет вывести изучение английского языка за рамки учебника, смоделировать реальные случаи применения полученных знаний в повседневной жизни.

Эффективным средством развития функциональной грамотности обучающихся является образовательный адвент-календарь – система последовательных тематически связанных заданий, выполняемых в заданный период времени в преддверии праздника, события. Традиционно адвент-календарь воспринимается как календарь обратного отсчета до Рождества или Нового года. Во внеурочной деятельности по английскому языку образовательный адвент-календарь демонстрирует практическую ценность владения языком, что позволяет значительно повысить мотивацию обучения и создать ситуацию успеха деятельности обучающихся на иностранном языке.

Образовательные адвент-календари создаются и применяются в педагогической практике учителя английского языка А. Р. Цыганчук. Они размещены на персональном сайте преподавателя <https://engliclub.blogspot.com/>. Календари “Advent Calendar 2023” (3–4 классы), “The Tree of Wishes 2024” (5–7 классы), “Reading Advent 2024” (8–9 классы) созданы на платформе Genial.ly и представляют собой тематически оформленные интерактивные плакаты. Все задания предлагаются обучающимся в электронном виде, что позволяет развивать также и компьютерную грамотность через пример грамотного и полезного использования мобильных устройств. Новогодняя тематика оформления, звуковые сопровождения адвент-календарей создают условия для воспитания эстетической культуры личности обучающихся. Суть применения состоит в выполнении заданий с определенной периодичностью (2–3 задания в неделю) и демонстрацией своих достижений в учебной группе с получением отметки о выполнении заданий.

Актуальность использования адвент-календарей во внеклассной деятельности по английскому языку состоит в формировании предметных и метапредметных, социокультурных компетенций обучающихся, высокой практической ориентированности заданий, учете разного уровня языковой подготовки обучающихся для создания ситуации успеха и повышении мотивации к изучению английского языка. Цель применения календарей состоит в формировании компонентов функциональной грамотности, воспитание патриотизма, системы духовных, семейных ценностей, нравственных ориентиров в контексте диалога культур.

Отличительная особенность и ценность образовательного инструмента адвент-календаря состоит в сочетании визуальной привлекательности, игровых элементов, системного подхода к развитию умений работы с текстами. Формирование метапредметных и социокультурных компетенций обуславливается наличием заданий разного характера и сложности: от изготовления открытки по инструкции, чтения адаптированного рассказа, до изучения особенностей проведения праздника в родной стране и стране изучаемого языка. Рассмотрим способы развития компонентов функциональной грамотности обучающихся на конкретных примерах заданий календаря.

Умение работать с инструкцией и извлекать необходимую для выполнения учебной цели информацию с целью развития читательской грамотности прослеживается во всех заданиях адвент-календаря. Обучающийся должен понять смысл инструкции на английском языке, проанализировать ее и суметь применить свои знания для выполнения задания. Снятие языковых лексических трудностей производится благодаря применению электронных карточек, созданных на сервисе Quizlet.com. Кроме этого, в календарях присутствуют задания на понимание инструкции в виде картинки-схемы, видео. Например, обучающимся необходимо просмотреть алгоритм изготовления елочного украшения, открытки, кормушки, новогодней декорации и самостоятельно определить необходимые материалы и их количество, а также последовательность действий по созданию изделия.

Умения письменной речи в совокупности с креативным мышлением развиваются в ходе выполнения задания по написанию открытки близкому человеку, другу, учителю как в произвольной форме, так и по предлагаемому шаблону. Лексико-грамматические навыки в этом случае формируются эффективнее за счет привлекательной коммуникативной задачи, нестандартной подачи задания, отсутствия страха ошибки и неудовлетворительной отметки. В адвент-календарях предлагается задание на заучивание понравившегося праздничного стихотворения и песни с последующим исполнением в учебной группе. Это не только способствует совершенствованию слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, но и способствует снятию эмоционального напряжения обучающегося, страха перед публичным выступлением.

Отдельно стоит отметить наличие в адвент-календаре “The Tree of Wishes 2024” заданий на чтение адаптированной версии произведения Т. Гофмана “The Nutcracker”, направленное на развитие читательской грамотности посредством работы с классическим текстом на предтекстовом, текстовом, послетекстовом этапах. Адаптация литературного произведения производилась с использованием технологий искусственного интеллекта (Diffit). Рассказ разделен на четыре смысловые части, каждая из которых сопровождается озвучкой текста, также сгенерированной с помощью нейросети (Narakeet), электронными карточками с незнакомой лексикой, картинками, послетекстовыми интерактивными упражнениями, созданными на платформе Wordwall. Обучающиеся могут выполнять задания как самостоя-

тельно, так и в учебной группе на занятии. Воспитательный потенциал подобных заданий состоит в повышении мотивации к самостоятельной учебной деятельности, развитии читательского интереса, кругозора, системы нравственно-эстетических ориентиров.

Компьютерная грамотность обучающихся посредством использования адвент-календарей развивается на всех этапах работы с ними, так как каждый календарь есть ни что иное, как интерактивный плакат с гиперссылками на задания. Работая с цифровыми текстами, выполняя интерактивные задания, просматривая видео, ребята учатся применять возможности Интернет-технологий во благо своего образования и развития, видят пример эстетичной визуализации материала, знакомятся с самыми современными платформами и сервисами обучения. Это в значительной мере влияет на подготовку обучающихся к самостоятельной работе с Интернет-ресурсами, без чего невозможно представить современную образовательную и профессиональную деятельность.

Образовательные адвент-календари имеют широчайший воспитательный потенциал, направленный на развитие личностной, гражданской, социокультурной компетенций обучающегося. Воспитание системы нравственно-эстетических ориентиров, укрепление семейных ценностей прослеживается в заданиях на совместное с родителями творчество (изготовление новогодних декораций, кормушек для птиц), времяпровождение (просмотр новогодних фильмов, прогулки, чаепитие), написание списка воспоминаний уходящего года. Подобные задания призваны напомнить всем членам семей обучающихся о важности совместной деятельности, они способствуют сплочению семьи и подчеркивают важность теплых детско-родительских отношений для развития психологически здоровой личности обучающегося.

Включение в список заданий, направленных на развитие гражданской компетенции, расширяет возможности адвент-календарей в воспитании патриотизма. Прогулка по родному городу с друзьями или родителями, совместные фото у праздничных инсталляций, обсуждение традиций празднования Нового года и Рождества в Республике Беларусь пробуждают у обучающихся чувство гордости за родную страну и город, осознание самобытности нашей культуры.

Использование адвент-календарей является эффективным средством повышения учебной мотивации и познавательной активности обучающихся, содействует развитию самостоятельности, ответственному отношению к учебно-познавательной деятельности. Определенная заранее периодичность выполнения заданий формирует умение доводить начатое до конца. Интеграция компьютерной грамотности позволяет как совершенствовать языковые навыки, так и цифровые компетенции, необходимые для успешной жизни и профессиональной деятельности в современном мире. Адвент-календари позволяют совместить практические языковые навыки с воспитанием нравственно-эстетических и ценностных ориентаций, способствуя развитию гражданской компетенции, патриотизма, формируя личность,

знающую и уважающую как свою, так и другие культуры. Использование календарей в обучении английскому языку является инструментом формирования читательской грамотности как компонента функциональной грамотности, который успешно сочетает системный подход к развитию умений работы с текстами разных форматов, мотивационный компонент игрового обучения, практическую направленность, межкультурный контекст. Адвент-календарь обладает потенциалом для адаптации к различным возрастным группам обучающихся и уровням владения языком. В перспективы дальнейшей разработки и использования адвент-календарей можно включить расширение их тематики и направлений использования (экологические, языковые адвент-календари), увеличение количества заданий, направленных на воспитание патриотизма, поиск новых форматов текстов, отвечающих современным тенденциям развития средств информации.

УДК 378.126:811(045)

Чепик Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
УО «Белорусский государственный университет иностранных языков»
Минск, Республика Беларусь
электронная почта: irinachepik223@gmail.com

Irina Chepik, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Belarusian State University of Foreign Languages
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: irinachepik223@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются проблемы формирования профессионально-методической компетенции будущего учителя иностранных языков. Определяются цели и задачи методической подготовки учителя иностранных языков. Раскрываются основные пути и средства формирования у студентов методической компетенции.

Ключевые слова: профессионально-методическая подготовка; будущий учитель иностранных языков; методическая компетенция; профессионально-методическая компетентность.

FORMATION OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The article addresses the issues of the professional and methodological competence of a future foreign language teacher. The objectives and tasks of the methodological training of a foreign language teacher are defined. The main ways, components, and means of forming methodological competence in students are revealed.

Key words: professional and methodological training; future foreign language teacher; methodological competence; professional and methodological competency.

В настоящее время все большую значимость приобретает развитие автономной креативной личности преподавателя иностранного языка (ИЯ), способной к непрерывному образованию на протяжении всей жизни, к постоянному повышению методического мастерства в условиях динамично изменяющегося социального контекста профессионально-педагогической деятельности. Проблема профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков на современном этапе ставится с особой остротой. Предъявляются новые требования к уровню языковой и профессионально-методической компетентности преподавателя иностранного языка, к его личностному и профессиональному развитию. В современных условиях учитель иностранных языков должен обладать широкой образованностью и культурой, высоким уровнем интеллектуального развития, способностью и готовностью к обучению учащихся иноязычному общению, к внедрению педагогических инноваций в образовательный процесс по иностранному языку в различных учреждениях общего среднего образования (УОСО).

На наш взгляд, высокий уровень сформированности профессионально-методической компетентности обеспечит возможность осуществлять коммуникативно-направленное обучение иностранным языкам, развитие личностного потенциала учащихся. Будущий преподаватель ИЯ должен не только в совершенстве владеть современными методами и инновационными технологиями обучения иностранным языкам, но и понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, видеть перспективы их развития.

В этой связи весьма значимо изучение студентами педагогических факультетов Белорусского государственного университета иностранных языков (БГУИЯ) учебной дисциплины «*Методика преподавания иностранных языков*», целью которой является формирование у будущих преподавателей иностранных языков профессионально-методической компетентности как совокупности профессионально значимых качеств личности, знаний и умений, необходимых для проектирования и осуществления деятельности по обучению иностранным языкам в контексте межкультурной коммуникации.

Основной целью профессионально-методической подготовки будущего учителя ИЯ выступает комплексное формирование *методической компетентности*, предполагающей владение студентами на достаточно высоком уровне коммуникативно-культурными и методическими умениями, развитие которых предполагается одновременно на практических занятиях по иностранному языку, на лекционных и практических / семинарских занятиях по психологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков, при выполнении курсовых и дипломных работ и в процессе учебной (методической) и производственной (преддипломной) практик.

Известно, что методическая компетентность – это интегративное свойство личности учителя иностранного языка, определяющее его готов-

ность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения ИЯ, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетентности, образованием, воспитанием и развитием учащихся. Следует отметить, что в современных условиях учитель ИЯ должен решать ряд задач: владеть знаниями не только системы языка, но и культуры страны изучаемого языка, ориентироваться в мировых тенденциях современной языковой и образовательной политики; соответствовать ключевым требованиям, предъявляемым к учителю в личностном и профессиональном плане; знать основополагающие закономерности обучения иностранному языку, а также содержание и особенности компонентов учебного процесса; использовать в своей практической деятельности современные образовательные технологии; знать возрастные психологические особенности личности учащегося и специфику усвоения иностранного языка в процессе обучения.

Важными формами профессионально-методической подготовки студентов педагогических факультетов БГУИЯ являются *учебная (методическая)* и *производственная (преддипломная) практики* студентов. *Учебная (методическая) практика* студентов 3 и 4 курсов способствует формированию основных компетенций, поскольку она дает возможность закрепить теоретические знания, полученные в курсе методики обучения иностранным языкам, приобрести первичный опыт профессионально-педагогической деятельности. Данный вид практики способствует формированию у студентов потребности в профессиональном развитии, самопознании и самообразовании.

Эффективным, на наш взгляд, представляется конкурс «Лучший дидактический сценарий коммуникативного урока иностранного языка», целью которого выступает диагностика уровня сформированности у студентов 4 курса педагогических факультетов профессионально-методической компетенции в области проектирования образовательного процесса по ИЯ в учреждениях общего среднего образования (УОСО), а именно: умений разработки дидактических сценариев уроков различных типов и видов с применением современных методов, приемов и образовательных технологий в контексте коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам.

Наиболее значимым этапом в формировании профессионально-педагогической компетентности будущих преподавателей иностранного языка является *производственная (преддипломная) практика*, поскольку она дает возможность применять теоретические знания на практике, приобретать опыт самостоятельной педагогической деятельности, формировать у студентов мотивационную готовность к профессиональному развитию, самопознанию и самообразованию.

За период ее проведения решается целый ряд важных и весьма сложных задач: углубление и обогащение психолого-педагогических и методических знаний студентов-практикантов; изучение и обобщение передового опыта

обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка; использование полученных знаний для самостоятельной учебно-воспитательной работы с учащимися всех возрастных групп; практическое освоение современных методов и технологий обучения иностранному языку и воспитания, развитие общепедагогических и методических умений, обуславливающих успешность образовательного процесса; развитие у студентов ценностного отношения к профессии педагога, формирование у них профессионально значимых качеств; развитие методического мышления и др. В ходе практики выпускники продолжают знакомиться с особенностями профессиональной деятельности и условиями работы учителя ИЯ; календарно-тематическим и поурочным планированием и проведением уроков по иностранному языку (английскому, французскому, немецкому, испанскому или китайскому); особенностями работы на всех ступенях общего среднего образования; системой внеклассной работы по иностранному языку и др.

Центральным компонентом производственной (преддипломной) практики является *планирование и осуществление* образовательного процесса по иностранному языку на разных ступенях УОСО, что приближает производственную практику к реальной ситуации профессиональной деятельности учителя ИЯ. Творческое планирование и проведение коммуникативного урока иностранного языка относятся к наиболее трудным профессиональным умениям, совершенствовать и развивать которые приходится на протяжении многих лет. Выпускники продолжают изучение современных методов, средств и приемов обучения, содержания программных требований и учебно-методических комплексов по иностранному языку. Во время производственной практики особое внимание выпускники уделяют подготовке и проведению *коммуникативных уроков* иностранного языка, успешность которых зависит от правильного взаимодействия всех элементов педагогического процесса: цели, содержания, приемов, средств обучения, учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и др. Чрезвычайно важной является разработка студентами-практикантами подробного плана-конспекта каждого урока, в котором следует отразить тему/ситуацию общения; основные коммуникативные задачи; цели (образовательную, воспитательную и развивающую) урока и сопутствующие задачи; языковой и речевой материал; оснащение урока и др. Деятельность студентов на уроках ИЯ носит творческий, поисковый характер и направлена на комплексную реализацию целей обучения, на развитие самостоятельности и творческой активности школьников и создание у них мотивации учения.

Важным компонентом практики и средством формирования у студентов умения правильно планировать и проводить коммуникативный урок иностранного языка является его *методический анализ*. Студенты наблюдают и анализируют уроки опытных учителей и студентов-практикантов, опираясь при этом на знания современных достижений лингвистики, педагогики,

психологии и методики преподавания иностранных языков. Прежде всего, методический анализ призван выявить соответствие хода урока основным концептуальным положениям обучения иностранным языкам.

Следует подчеркнуть, что важную роль в методической подготовке выпускников играет конкурс «*Лучший коммуникативный урок иностранного языка в УОСО*», который проводится в процессе производственной (преддипломной) практики в УОСО г. Минска. Целью конкурса является определение уровня владения студентами-практикантами 5 курса педагогических факультетов умениями планирования дидактических сценариев уроков иностранного языка (ИЯ) разных типов и видов, их проведения и самоанализа.

Отметим, что формированию у будущих учителей иностранного языка профессионально методической компетенции (правильному планированию и проведению уроков разных типов и видов) способствуют *материалы учебных пособий* для студентов-практикантов по английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам, разработанные преподавателями кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, в которых освещены различные вопросы использования современных методов, способов и приемов обучения в процессе решения образовательных и воспитательных задач с учетом конкретных условий, для оптимизации учебного процесса по иностранным языкам в УОСО.

Отметим особую роль *спекурсов* по методике обучения иностранным языкам («Информационно-коммуникационные и социальные технологии в обучении ИЯ в УОСО»), которые значительно расширяют методическую осведомленность будущих учителей ИЯ, их профессиональный кругозор; развивают профессионально-методические умения в области использования социальных и цифровых технологий для оптимизации формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в учреждениях общего среднего образования.

Важной частью методической подготовки учителя иностранного языка является *научно-исследовательская работа студентов*. Она позволяет изучать и анализировать ряд вопросов, осмысливать их более глубоко, творчески подходить к решению профессиональных проблем. Результаты проводимых исследований отражаются в курсовых и дипломных работах, представляются на научных конференциях и конкурсах.

Совершенно очевидно, что в профессионально-методической подготовке современного учителя ИЯ следует учитывать ряд личностно-психологических, технологических факторов, факторов профессионального развития: готовность и способность к изменениям в системе языкового образования; постоянное совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; готовность учиться всю жизнь в системе непрерывного образования; использование иностранного языка в профессионально-ориентированном обучении и др.

УДК 378.126:811

Шибутович Мария Анатольевна, преподаватель иностранного языка
Волковысский колледж учреждения образования «Гродненский
государственный университет им. Янки Купалы»
Волковыск, Республика Беларусь
электронная почта: *shi.maria84@gmail.com*

Maria Shibutovich, Teacher of Foreign Languages
Volkovysk College of Yanka Kupala State University of Grodno
Volkovysk, Republic of Belarus
e-mail: *shi.maria84@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматривается феномен познавательной самостоятельности, уточняется ее структура. Представляется уровневая модель развития познавательной самостоятельности, и выделяются эффективные средства обучения, с акцентом на потенциале инструментов искусственного интеллекта (ИИ-инструментов).

Ключевые слова: познавательная самостоятельность; уровни развития познавательной самостоятельности; средства обучения; проблемное обучение; самостоятельная работа; искусственный интеллект (ИИ).

THEORETICAL ANALYSIS OF LEARNERS' AUTONOMY DEVELOPMENT IN COLLEGE STUDENTS

The article analyses learner autonomy and defines its structure. The levels of learner autonomy development are presented. Effective educational means of its development are determined. It focuses on the possibility of artificial intelligence implementation.

Key words: learner autonomy; levels of learner autonomy development; educational means; problem-based learning; self study; artificial intelligence (AI).

Социальные и экономические изменения в мире определяют требования к подготовке профессиональных конкурентоспособных специалистов, способных самостоятельно анализировать, осмысливать и преобразовывать накопленный опыт, готовых к самостоятельной познавательной деятельности, длящейся на протяжении всей жизни человека. В подготовке квалифицированных учителей иностранного языка данные требования приобретают особую актуальность, поскольку учитель всегда следует современным тенденциям в образовании, самообразовании и профессиональной деятельности.

Конкурентоспособный учитель иностранного языка сегодня – это не только носитель профессиональных знаний и умений, но и личность, способная к автономному изучению иностранных языков, самостоятельному поддержанию и совершенствованию уровня иноязычной коммуникативной

компетенции на протяжении всей жизни. В этой связи значимым является вопрос формирования познавательной самостоятельности учащихся педагогических специальностей.

Важным качеством личности учащегося для осуществления самостоятельной деятельности в учебном процессе и для подготовки к реальной межкультурной коммуникации является познавательная самостоятельность как высшая форма активности и сознательности. От умения учащихся самостоятельно осуществлять познавательную деятельность во многом зависит успеваемость в учебе, а в будущем их конкурентоспособность на рынке труда как инициативных специалистов, способных находить нестандартные способы решения возникающих профессиональных и коммуникативных задач. Таким образом, целью данной статьи является теоретическое обоснование процесса формирования познавательной самостоятельности учащихся колледжа как неотъемлемого компонента успешного овладения иностранным языком.

Понятие познавательной самостоятельности является многоаспектным и рассматривается с психологической стороны (Т. И. Шамова [1], А. М. Матюшкин [2]) и точки зрения деятельности (П. И. Пидкасистый [3, 4], И. Я. Лернер [5]). Понимание познавательной самостоятельности с точки зрения психологии включает в себя «мотивационный, содержательно-операционный и волевой» [1, с. 84] компоненты. Рассматривая познавательную самостоятельность как деятельность, П. И. Пидкасистый [3] выделяет содержательную сторону, то есть знания, выраженные в понятиях и образах, оперативную сторону, а именно оперирование умениями и приемами по приобретению знаний, и результативную сторону, которая характеризуется новыми знаниями, способами мышления, способностями и качествами личности.

Объединяя понимание познавательной самостоятельности с психологической и деятельностной стороны, А. Е. Богоявленская [6] предлагает следующее определение познавательной самостоятельности. «Познавательная самостоятельность – это свойство личности, которое характеризуется стремлением и умениями без посторонней помощи овладеть знаниями и умениями, а также способами их применения в своей самостоятельной познавательной деятельности» [6]. Применительно к овладению иностранным языком, можно сказать, что это качество личности, характеризующееся стремлением и способностью самостоятельно ставить задачу и осуществлять поиск ее решения, используя адекватные языковые средства и методы, а также критически оценивать процесс и результат собственной деятельности.

Процесс развития и формирования познавательной самостоятельности является постепенным, и анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие четыре уровня. Воспроизводящий уровень является первой ступенью развития познавательной самостоятельности. На

данном этапе учащиеся выполняют действия по образцу или четко заданному алгоритму. В обучении иностранному языку данному уровню соответствуют способности в воспроизведении заученных диалогов, фраз, построения грамматических структур по образцу.

Следующий уровень – репродуктивный, он предполагает, что учащиеся воспроизводят знания и способы действий в знакомых ситуациях и применяют усвоенные знания и умения при решении типовых задач. На уроках иностранного языка это проявляется в умении самостоятельно построить высказывание в знакомой ситуации, используя усвоенный лексический и грамматический материал.

Частично-поисковый уровень говорит о способности применять знания и известные способы в новых или измененных ситуациях. На этом уровне в большей степени проявляются способности анализа, сравнения, обобщения, а также поиска и выбора оптимальных способов решения возникающих задач. В процессе изучения иностранного языка на данном уровне у учащихся формируются языковая, речевая и компенсаторная компетенции.

Высшим уровнем развития познавательной самостоятельности является исследовательский, который предполагает не только самостоятельный поиск решения определенной проблемы, но и предшествующую этому поиску самостоятельную постановку данной проблемы. Это в свою очередь предполагает применение знаний и умений в совершенно новых условиях. Учащиеся, достигшие данного уровня, являются инициаторами проведения исследований на иностранном языке и способны представить продукт своего исследования на иностранном языке, используя разнообразные формы и средства.

Говоря о средствах образовательного процесса, следует отметить, что они многообразны и разнообразны, что составляет некоторую сложность в определении единых критериев их классификации. В целом можно сказать, что образовательный процесс включает обучение и процесс учения, для осуществления которых эффективно и продуктивно применяются те или иные инструменты. В связи с этим приведем следующее определение А. В. Хуторского [7], который отмечает, что «средства обучения – это материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся» [7, с. 292].

Как уже отмечалось ранее, средства обучения многообразны. П. И. Пидкасистый [3, с. 238–251] разделяет их на: материальные (учебные издания, технические средства обучения) и идеальные, то есть усвоенные знания и умения; средства преподавания, то есть технологии, методы и приемы, применяемые преподавателем, и средства учения, используемые учащимися в освоении знаний; средства наглядности, средства объяснения материала, закрепления и повторения, средства контроля, средства умственных

действий; а также разнообразные средства по формату представления информации (карты, таблицы, модели, схемы, рисунки и диаграммы и другие). Важно, чтобы материальные средства соответствовали учебной программе, санитарно-гигиеническим нормам и были актуальными.

В образовательном процессе выбор того или иного средства обучения зависит от поставленной задачи, в то же время выбранные средства взаимодополняют друг друга. Изучение работ по вопросу развития познавательной самостоятельности позволяет выделить следующие средства, стимулирующие познавательную активность и содействующие формированию познавательной самостоятельности. Наиболее эффективными средствами считаются проблемное обучение, а также самостоятельная работа, организованная соответствующим образом. Это означает, что должна быть четко определена и принята учащимися цель выполнения данной работы, определена форма предъявления результатов работы, а также критерии их проверки [1, с. 84, 88].

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку можно выделить такие средства, как кейс-метод, ролевая игра, метод проектов, которые стимулируют внутреннюю мотивацию и поисковую активность. С целью развития умений анализа, сравнения и обобщения, которые характерны частично-поисковому уровню развития познавательной самостоятельности, следует организовывать самостоятельную работу, направленную на активное применение учащимися идеальных средств, с представлением результатов этой работы в виде интеллект-карт (для систематизации лексического материала), таблиц (для систематизации грамматического материала), или опорных схем (для построения диалогического или монологического высказывания).

Поскольку материальные средства должны соответствовать актуальным тенденциям в сфере образования, то в настоящее время стоит активно применять электронные средства обучения, а также обратить внимание на внедрение искусственного интеллекта (ИИ) как инструмента, содействующего развитию познавательной самостоятельности. «Инструменты искусственного интеллекта (ИИ-инструменты) – программные системы, платформы и приложения, которые используют методы и алгоритмы искусственного интеллекта для выполнения интеллектуальных задач, таких как анализ данных, обработка естественного языка, генерация контента, автоматизация процессов и принятие решений» [8].

ИИ-инструменты являются техническими средствами обучения и относятся к материальным объектам, но, с другой стороны, включают в себя и идеальные средства обучения. Стоит отметить, что данные инструменты не могут в полной мере считаться эффективными средствами обучения, если применяются субъектами образовательного процесса без критического осмысления и анализа предложенной искусственным интеллектом информации. В связи с этим мы приходим к выводу о том, что ИИ-инструменты

следует включить в классификацию средств обучения, и «использование ИИ-технологий в образовательном процессе колледжей требует осознанного и поэтапного внедрения» [8].

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что формирование познавательной самостоятельности является целенаправленным, поэтапным действием и обеспечивается комплексом средств образовательного процесса, подобранных с учетом специфики процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках обучения иностранному языку.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка и апробация конкретной методики, реализующей предложенную уровневую модель с активным использованием проблемного обучения, электронных средств обучения и ИИ-инструментов, а также создание диагностического инструментария для оценки сформированности познавательной самостоятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шамова, Т. И.* Активизация учения школьников. М. : Педагогика, 1982. 208 с.
2. *Матюшкин, А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 6–17.
3. *Пидкасистый, П. И.* Педагогика : учеб. пособие. М. : Российское педагогическое агентство, 1995. 637 с.
4. *Пидкасистый, П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : Теоретико-экспериментальное исследование. М. : Педагогика, 1980. 240 с.
5. *Лернер, И. Я.* Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.730 Научно-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. М., 1971. 39 с.
6. *Богоявленская, А. Е.* Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и Психология. 2008. № 2 : URL: <https://journal.tversu.ru/index.php/psychology/article/view/3395> (дата обращения: 26.06.2025).
7. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб : Питер, 2001. 544 с.
8. Методические рекомендации по внедрению технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс учреждений образования, реализующих образовательные программы профессионально-технического и среднего специального образования : [утв. Первым заместителем Министра обр. Респ. Беларусь А.Г.Бахановичем 29.09.2025] // Республиканский институт профессионального образования. – URL: https://ripo.by/assets/ripo_new/files_2025/ (дата обращения: 20.10.2025).

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное поле

Традиции и инновации в лингводидактике и методике
обучения иностранным языкам

<i>Герасимова А. П.</i> Концептологический подход к обучению интерпретации художественного текста на иностранном языке (на примере английского языка).....	3
<i>Григорьева М. А.</i> Параметры и инструменты оценки сформированности межкультурной коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов	8
<i>Дмитренко Т. А.</i> Инновационные тренды развития языкового образования в условиях его цифровизации	12
<i>Егорова Ю. В.</i> Роль перевода в обучении русскому языку как иностранному	17
<i>Ковалева Т. Г.</i> Современные подходы к деловой игре как методу развития лингвистических компетенций в профессиональной иноязычной коммуникации	21
<i>Колос М. С.</i> Рецептивные виды речевой деятельности как основа для формирования функциональной грамотности	25
<i>Кочукова А. С.</i> Характеристика рефлексивного этапа в формировании у студентов-лингвистов метапредметной компетенции	31
<i>Милованова Л. А.</i> Тенденции развития современного школьного иноязычного образования.....	36
<i>Полубиченко Л. В.</i> Что рассказывают о методах обучения иностранным языкам в Китае рабочие программы китайских преподавателей-англистов?	39
<i>Сафарзаде А. Э.</i> Дискуссии и дебаты как инновационные методические приемы развития говорения в обучении английскому языку	44
<i>Тивьяева И. В.</i> Основы промпт-инжиниринга в программах подготовки бакалавров и магистров лингвистики	49
<i>Филипович Е. В.</i> Архитектурные основы для возобновляемых образовательных игровых корпусов: на примере авторского проекта Fillion Arcades.....	53

Проблемное поле

Лингвистические, дидактические, психологические
и лингвокультурологические аспекты развития языкового образования

<i>Евчик Н. С.</i> Квантовая архитектура речи как метамодель лингвистического мышления в свете развития методологии языкового образования	56
<i>Маленкова Л. А.</i> Педагогический потенциал сочетания хангыля и ханчи в преподавании корейского языка	60
<i>Рудаковская В. А.</i> Восприятие гипертекста на иностранном языке как методическая проблема.....	64
<i>Филимонцева Д. А.</i> Характеристика умений межкультурного общения, подлежащих развитию у студентов-лингвистов на материале фразеологических единиц	69
<i>Цзян Нань.</i> О природе языковых ошибок при обучении китайскому языку	75

Секция 2

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное поле

Инновационные технологии современного языкового образования
и самообразования

<i>Баранова Н. П.</i> О повышении эффективности внедрения инноваций в процесс обучения иностранному языку в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь.....	80
<i>Дементьева Т. Г.</i> Повышение эффективности обучения иностранным языкам при использовании современных педагогических технологий.....	85
<i>Гончарова И. В.</i> Повышение эффективности использования ментальных карт в языковом образовании будущих инженеров с помощью технологий искусственного интеллекта	89
<i>Каминская И. С.</i> Субтест «Письмо» в системе ТРКИ / TORFL и особенности подготовки к нему	93
<i>Колесников А. А.</i> Обучающий полилингвальный портфель как инструмент многоязычной профорientации.....	98

<i>Колесникова А. Н., Анцупова В. Г.</i> Развитие профессионально-ориентированных коммуникативных умений на английском языке у студентов в сфере айти	102
<i>Комолова Е. С.</i> Проблемы подготовки магистров-лингвистов к иноязычной консультационной деятельности	107
<i>Левкович А. Д.</i> Проблемные культуроведческие задания как средство подготовки учащихся к межкультурному иноязычному общению	110
<i>He Чэньхуэй.</i> Обучение английскому языку посредством аналоговых технологий, поддерживаемых искусственным интеллектом	115
<i>Савкина Е. А., Гвоздякова А. В.</i> Особенности развития умений диалогической речи обучающихся посредством нейросетей: перспективы и вызовы	118
<i>Шепёлкина Е. П.</i> Принципы обучения студентов письменному общению в интернет-полилоге на английском языке	123
<i>Шупин Чжао.</i> Специфика культуроведческих заданий на занятиях по РКИ для китайских студентов-лингвистов	129

Проблемное поле

Цифровая трансформация и проблемы использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам

<i>Киселева О. М.</i> О применении технологий искусственного интеллекта в обучении письменному переводу в сфере медицины	134
<i>Курьян В. В.</i> Использование искусственного интеллекта в обучении фонетике немецкого языка на второй ступени общего среднего образования	137
<i>Мизгулина М. Н.</i> Использование искусственного интеллекта при обучении иностранному языку в Японии	142
<i>Мичугина С. В.</i> Цифровые трансформации в исследовательской деятельности	146
<i>Чжан Юйцин.</i> Сравнительное применение интеллектуальных систем оценки письменной речи при преподавании английского языка в университетах Китая и России.....	151
<i>Шевлякова-Борзенко И. Л.</i> Использование технологий искусственного интеллекта для развития кросс-культурного потенциала образовательной среды обучения иностранным языкам	154

Секция 3
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проблемное поле

Стратегии формирования и развития профессиональной компетентности
учителя / преподавателя иностранных языков

<i>Барабашёва И. В.</i> Педагогический дизайн как средство формирования методической компетенции будущих учителей иностранного языка	159
<i>Демьяненко Т. А.</i> Формирование профессиональных ценностей у будущих учителей иностранного языка на занятиях по практике устной и письменной речи	164
<i>Довнар Т. А.</i> Развитие культурологической компетенции учителя иностранного языка в условиях модернизации образования	168
<i>Кулинич О. С.</i> Роль преподавателя иностранного языка в формировании эмпатии у будущих врачей в эпоху искусственного интеллекта	172
<i>Лихач Т. П.</i> Дидактический потенциал инструментов искусственного интеллекта в формировании системного методического мышления будущих учителей иностранного языка	176
<i>Молчанова М. А.</i> Проблемы подготовки преподавателя иностранного языка для специальных целей в современной образовательной ситуации	181
<i>Сонина Н. Н.</i> Развитие методической компетенции учителя английского языка в системе дополнительного профессионального образования	186

Круглый стол

УМК как средство реализации современной концепции обучения
иностранному языку

<i>Будько А. Ф., Антошина И. М.</i> Социокультурные основы обучения иностранным языкам в учреждениях общего среднего образования	191
<i>Иванов О. В.</i> Особенности экспертной оценки учебников и учебных пособий по иностранному языку	196
<i>Костенко Н. Р.</i> Обучение речевому взаимодействию на иностранном языке в современных УМК	200
<i>Пониматко А. П.</i> Ценностный потенциал современных УМК по иностранным языкам для III ступени общего среднего образования	205

Интерактивная площадка

Учитель иностранного языка – профессия творческая

<i>Алфёрова К. Ю.</i> Micro-learning и Nano-learning: эффективные стратегии обучения в условиях клипового мышления	209
<i>Батайкина Е. С.</i> Теоретические обоснования использования сетевых сервисов в интерактивном обучении иностранным языкам.....	212
<i>Коноваленко Н. А.</i> Использование технологий дополненной реальности в обучении иностранному языку	216
<i>Курьянович А. С.</i> Межкультурная компетентность как ключевой компонент современного высшего образования в Беларуси	220
<i>Кучура Д. Г., Коклевский А. В.</i> Формирование креативности учащихся 7 классов в процессе изучения иностранного языка как психолого-педагогическая проблема.....	226
<i>Москаленко В. Ю.</i> Развитие умений письменной речи на уроках английского языка на примере написания книжного обозрения по повести Владимира Короткевича «Дзікае паляванне караля Стаха»	231
<i>Радион Е. Н., Кирейчук Е. Ю.</i> Формы контроля знаний в эпоху цифровизации образования	236
<i>Филонова О. Ю.</i> Инновационные технологии современного языкового образования и самообразования при обучении иностранному языку	241
<i>Цыганчук А. Р.</i> Формирование компонентов функциональной грамотности учащихся через использование адвент-календаря во внеурочной деятельности по английскому языку.....	245
<i>Четик И. В.</i> Формирование методической компетенции будущего учителя иностранных языков	249
<i>Шибутович М. А.</i> Теоретические аспекты формирования познавательной самостоятельности у учащихся колледжа	254

Научное издание

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ – 2025

Сборник научных статей
по итогам международной научной конференции
Минск, 20–21 ноября 2025 г.

Ответственный за выпуск *Л. А. Силкович*

Редакторы: *Е. И. Ковалёва, И. В. Нестеренко*
Ст. корректор *С. О. Иванова*
Компьютерная верстка *Т. С. Соловьевой*
Оформление обложки *Т. С. Соловьевой*

Подписано в печать 27.02.2026. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 15,35. Уч.-изд. л. 17,01. Тираж 72 экз. Заказ 9.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный университет иностранных языков». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2014 г. № 1/337. ЛП № 38200000064344 от 17.09.2025 г.

Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.