

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Амурский государственный университет

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ И СРЕДНИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**СОХРАНЕНИЕ И РЕВИТАЛИЗАЦИЯ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР ЭВЕНКОВ,
ЭВЕНОВ РОССИИ
И ОРОЧОНОВ КИТАЯ**



Благовещенск
Издательство АМГУ

2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Амурский государственный университет

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ И СРЕДНИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**



**СОХРАНЕНИЕ И РЕВИТАЛИЗАЦИЯ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР ЭВЕНКОВ,
ЭВЕНОВ РОССИИ И ОРОЧОНОВ
КИТАЯ**

Благовещенск
Издательство АмГУ
2022

УДК 81+378
ББК 81+74.58
О26

*Рекомендовано
учебно-методическим советом университета*

Рецензенты:

Аниховская Т.В., кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английской филологии и методики преподавания английского языка, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»;

Деркач С.В., кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»

Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе: материалы X Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции (с международным участием) 28 января 2022 г. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2022.

Материалы видеоконференции, проведенной 28 января 2022 г. кафедрой иностранных языков Амурского государственного университета.

Освещаются вопросы методики преподавания иностранных языков в вузе, поиск новых путей оптимизации обучения иностранному языку и организации учебного процесса в условиях построения целостного образовательного пространства.

Сохранение и ревитализация языков и культур эвенков, эвенов России и орочонов Китая: материалы Всероссийской национальной конференции (с международным участием) 17 декабря 2021 г. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2021.

Материалы конференции содержат статьи, посвященные исчезающим языкам коренных народов Амурской области и севера Китая, что является важным социальным вкладом в работу по сохранению и ревитализации языков и культур, находящихся на грани исчезновения.

Редакционная коллегия:

Морозова О.Н. (отв. ред.), Смирнова О.Г.

ISBN 978-5-93493-261-0

ISBN 978-5-93493-381-5

В авторской редакции

© Амурский государственный университет, 2022

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ И СРЕДНИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

*Материалы X Всероссийской национальной
научно-методической видеоконференции
(с международным участием)*

28 января 2022 г.

**ИНОСТРАННЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ
ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ Г. БЛАГОВЕЩЕНСКА)**

Аниховская Т.В.,

*кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой
английской филологии и методики преподавания английского языка
(Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск)*

**FOREIGN WORDS IN RUSSIAN CITY ENVIRONMENT
(ON THE EXAMPLE OF BLAGOVESHCHENSK)**

Tatiana V. Anikhovskaya,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of English Philology and ELT
methodology, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению лингвистического ландшафта Благовещенска, а именно иноязычной лексики, встречающейся в вывесках-названиях коммерческих предприятий города. На основе изучения 570 эргонимов, содержащих иностранные слова, разработана их языковая и тематическая классификации и проанализирован их функциональный потенциал.

ABSTRACT

The article describes linguistic landscape of Blagoveshchensk through the analysis of 570 foreignisms used in the names of commercial firms and enterprises of the city. The author offers linguistic and thematic classifications of ergonyms and discusses their functional potential.

Ключевые слова: иностранные заимствования, иностранные слова, эргонимы, эмпоронимы, варваризмы, экзотизмы.

Keywords: foreign borrowings, foreignisms, ergonyms, brand names, barbarisms, exotisms.

Тема использования иноязычной лексики в названиях разного рода коммерческих предприятий и организаций того или иного города достаточно популярна в последнее время в лингвистических исследованиях как в нашей стране, так и за рубежом.

В отечественных публикациях проблематика иноязычных элементов в городской среде широко представлена на материале городов центральной и западной части страны – Екатеринбурга, Краснодара, Челябинска, Уфы, в зарубежной лингвистике – на материале Сингапура, городов Индии, Франции и других полиэтнических и мультикультурных стран [Емельянова, 2007, Гузикова, 2013, Gouwen Shang, 2019, Vershinina, Kochneva, 2020].

Исследователи полифонии городской среды концентрируют внимание на разных аспектах изучаемого явления – собственно лингвистическом (виды и типы заимствований, причины их широкого распространения), социальном (отношение городских жителей к иноязычным словам), экономическом (коммерческий функционал иностранных названий), юридическом (законность использования в России иностранных слов и письменных знаков в рекламе), а также рассматривают влияние иностранных слов на национальное и языковое самосознание и культуру в целом [Panic, 2003, Гузикова, 2013, Мамонова, 2019].

Существует несколько ключевых терминов, которыми оперируют исследователи при описании иноязычной лексики в названиях коммерческих предприятий. В широком смысле имеются в виду любые слова и выражения, пришедшие из другого языка, вне зависимости от степени их освоенности в языке-реципиенте. При более детальном рассмотрении выделяют варваризмы – слова или обороты речи из чужого языка, употребляемые носителями принимающего языка в транслитерационном или иноязычном написании, экзотизмы – иноязычные заимствования, обозначающие предмет или явление из жизни другого народа и, как правило, остающиеся на периферии словарного запаса принимающего языка, и собственно иностранные слова – слова иноязычного проис-

хождения, не закрепившиеся в языке-реципиенте на правах составного элемента лексико-семантической системы [Гузикова, 2013].

Что касается терминов для описания названий коммерческих предприятий, отечественные лингвисты чаще оперируют словами эмпоронимы и эргонимы. Эмпоронимы впервые упоминаются в монографии Шмелевой Т. В. «Язык города. Наименования магазинов», изданной в Красноярске в 1989 году, для обозначения названий магазинов и торговых учреждений. Более широкий термин эргоним, подразумевающий название предприятий или организаций, осуществляющих деятельность в различных сферах жизни общества (политической, экономической, социальной, духовной), зафиксирован в Словаре русской ономастической терминологии Н. В. Подольской 1978 года, и к его разновидностям относят коммерческие эргонимы, фирмонимы и эргоурбонимы [Гузикова, 2013].

В отличие от термина эмпоронимы, термин эргонимы употребляется и в зарубежной лингвистике. Также в зарубежной лингвистической литературе в целом достаточно популярно такое направление как лингвистика брендов, которая делает акцент на изучении влияния брендов как языковых феноменов на потребителей [Carnevale, Lerman, 2017].

Обратимся к лингвистическому ландшафту Благовещенска. Материалом исследования послужили 570 эргонимов города, содержащих иноязычную лексику, полученных методом сплошной выборки из рекламы в СМИ, с платформы 2ГИС и лингвистических экскурсий по городу с фотофиксацией вывесок на иностранных языках. Анализ материала позволил составить языковую и тематическую классификацию эргонимов, выявить лингвистические предпочтения владельцев коммерческих предприятий и сделать некоторые наблюдения относительно функциональности наименований на иностранном языке.

Что касается классификации по роду деятельности предприятий, использующих иностранные слова в своих названиях, то чаще всего это магазины мужской женской и одежды, товаров для детей, косметики и аксессуаров, обуви, техники, продовольственные, цветочные, спортивные, магазины для живот-

ных (50%). Иноязычная лексика популярна у владельцев парикмахерских и салонов красоты (24%) а также в названиях кафе, ресторанов и других точек общепита (17%). К другим типам организаций, содержащих иностранные заимствования в своих наименованиях, относятся школы иностранных языков (3%), гостиницы (2%), строительные компании (2%), частные клиники (2%).

В языковом плане наибольшее количество иноязычных наименований представлено собственно **английскими** словами и словосочетаниями, с конкретными значениями, обычно отражающими род деятельности предприятия (61% эргонимов-англицизмов): Beautiful lady, Be Queen, Glamour, Cherry, New look, Luxury, Pink hair, Hair studio (салоны красоты и парикмахерские), Art coffee, All inclusive, Baker Street, Tasty food, Yummy (кафе, кофейни, кондитерские), Cool kids, Fashion Gallery, Glance, Look at me, Red Star, Must have, Big Man, Chocolate, Street fashion (Магазины одежды), Green Island, Flower market, Flower Joy (цветочные магазины), Sweet Home, Comfort (хостелы), English Club, Speaking planet, Speak up (школы изучения английского языка), Good Travel, Relax, Sweets, Hobby Games, Fresh market, Sunlight Brilliant, Perfection.

Интересно отметить, что самыми частотными лексемами в этой группе эргонимов являются coffee, street, beauty, style, studio, house, fashion, kids, market, free, garage, hair, shop, star, color, woman, love, baby, store, red, nail, studio, club, bar, smile, lady, best, dress, которые, с одной стороны, позволяют автоматически выделить сферы, где доминируют англицизмы, а с другой – почувствовать желание владельцев привлечь клиентов за счет положительных коннотаций используемых слов. В отдельную подгруппу можно выделить использование в эргонимах географических названий на английском языке: Brooklyn barbershop, Fiji (мужские парикмахерские), Greenwich (школа иностранных языков), Hawaii (кафе), Monaco (косметологическая клиника), Atlantic (магазин).

В ряде случаев английские слова могут быть представлены в названиях в русской транслитерации – Смайл (стоматологическая клиника), Тафгай (магазин хоккейной экипировки), Пиплз (кафе), Айкафт (салон оптики), Бубль Гум (магазин товаров для детей).

Комментируя структуру английских названий, можно отметить, что среди них встречаются как отдельные слова, так и словосочетания, глагольные и атрибутивные. Достаточно популярна фраза-словосочетание с использованием амперсанда: White&smile, Stop&go, V&K, L&C, Sela moms&monsters, Black&White.

На втором месте по частотности в лингвистическом ландшафте Благовещенска – **итальянские** слова, словосочетания, имена собственные и географические названия, особенно популярные в названиях магазинов одежды и кафе (8%) – Amore, Aspetto, Bravo, Espresso, La Bella, La Primavera, Richezza, Tesorino, Verismo, Fabio, Giordano, Monzari, Milano, Palermo, Da Vinchi, Ricardo. Самым популярным итальянским словом в городском лингвистическом ландшафте является *пицца* и его производные, представленные как в латинице, так и в кириллице: Додо пицца, PiNzeria, Maccheroni and Pizza.

Французские заимствования также встречаются преимущественно в названиях магазинов одежды, косметики и аксессуаров и употребляются как в оригинальном написании, так и в русской транскрипции (5%): Aventures des toiles, Bon Bon, Bon Voyage, Bonjour, Boulangerie, Chouquette, Couture, La Fleur, Mercure, Florange, Tet-a-tet, Bijou, Aromatique, Mademoiselle, Bon Ami, Yves Rocher, Marseille, Л’Этуаль, Рив Гош.

Отдельными вкраплениями в городском лингвистическом пространстве появляются **испанские** (1,5%) – Belleza, Vocado, Imperio, Амигос и **немецкие** заимствования (1,5%) – Kanzler, Tag Heuer, Kaiser. **Японский язык** представлен словами *Asahi*, *Wok*, *Ёко* и популярным экзотизмом *суши*, в разных вариантах написания, нередко в сочетании с англицизмами: Суши Шоп, Барсуши, Sushi Love, Sushi Sea (1,5%).

Неизбежны в нашем городе **эмпоронимы-китаизмы, которые чаще всего реализуются в русской или латинской транслитерации (4%)**: Камбей, Кит-чен, Кунг-фу, Лун-Фу, Синьюй, Чифанька (кафе китайской кухни), Чжень Син (строительная компания), Хуафу, Li Gao (торговые центры и магазины).

Отдельный достаточно заметный пласт представляют собой **русские** слова, имена и фамилии, написанные латиницей, которые не являются иностранными заимствованиями, но за счет написания приобретают иностранный вид (5%): Ajika, Farfor, Garderob, Malina, Molecula, Osoba, Poleno, Sarafan, Vitrina, Vostok, Yagoda, Stilnyashka, Dve Golovi, Zanoza, Zerkalo, Harakter, Dr. Kanarskaya, Sinkova Brand, SNStudio by Snezhana Eremina.

Из других языков встречаются названия на армянском (Оджах, Гюмри) и грузинском языках (Marani, Мимино, Сациви), в основном в названиях кафе национальной кухни (1%).

Ряд иноязычных имен собственных, используемых в эргонимах в латинском написании, сложно отнести к какому-то конкретному языку, поскольку они в то или иной степени характерны для большинства европейских языков: Antares, Callista, Selena, Charli, Barbara, Victoria, Stella, Vallery, Naomi, Moana, Julia, Laima (3%).

В отдельную группу можно выделить условно иностранные слова – слова на латинице с искаженным написанием, искусственно созданные, с произвольным использованием апострофа, и т. д.: A'Key, Al'cosmo, Aromanch, Asti Academys, De'gloss, Ele'n, Selebrity Studio (2%).

Самую интересную с лингвистической точки зрения группу представляют собой эргонимы, основанные на обыгрывании внутренней структуры иностранного слова, смешении языков, переплетении латинских и кириллических графем, сочетании строчных и прописных, попытке лингвистического переосмысления слова: VestiЯ, biGOODi, Влагдети, Coffeeteassimo, Beerka, Trawa, Shopsha, БлинОК, Шашлыкoff, Штрих code, бледных.net, Брови.Nude, Великий Goodwine, Мясогооб, Мануфактура Studio, Островок, СтрекоZa, Pushkarëv Art Gallery and Salon, Up-letay, Oneginn Home Hotel, Prorock, Kafedra Coffee, Fire Лис, Good lak, Гараж, Do.Bro Coffee, Drel Wear (7%). В результате становится возможным создание новых дополнительных смыслов названия, выстраивание ассоциативного ряда, экспрессии надписи.

В целом, такое разнообразие языков в названиях предприятий Благовещенска связано с повсеместным распространением глобальных брендов и известных торговых марок с одной стороны (Anex Tour, Рив Гош, Sony Center, Miniso, Victoria's secret, Adidas, Samsung, Serginetti, Mango, KFC, Gloria jeans, O'stin, Zolla, Ralf Ringer, Gulliver), а также с желанием местных предпринимателей сделать свой бизнес более привлекательным и конкурентноспособным за счет использования иностранных слов, с другой, результатом чего являются такие лингвистически «творческие» эргонимы как Big Daddy, Hi, Mom, Tasty food, Tiger, Joymiss, Pink hair, Pinky lab Beauty, Ha Stile, Bodybuilding shop, Superlash.

Анализируя функциональный потенциал эргонимов с иноязычной лексикой, отметим, что выполнение номинативной и информативной функций таких наименований может быть затруднено, поскольку далеко не все потенциальные клиенты владеют иностранными языками даже на базовом уровне и иногда не могут даже правильно прочитать название. При этом вывески на иностранном языке достаточно успешно реализуют рекламную функцию, традиционно ассоциируясь с престижностью и положительной оценкой.

Таким образом, английские, итальянские, французские, китайские слова, как и слова других языков, активно проникают в нашу повседневную городскую реальность и свидетельствуют о том, что Благовещенск, как современный российский город, действительно полилингвален и полифоничен. Это свойство современной социальной реальности ярко отражается в городских эргонимах, формирующих в индивидуальном сознании образ города, и создающих его индивидуальность. Остается открытым вопрос, рассматривать ли это явление как иноязычную и инокультурную экспансию, или как неизбежное следствие глобализации, однако, становится очевидным, что для комфортной жизни в современной городской среде необходима хотя бы минимальная иноязычная компетенция.

1. Gouwen Shang. Linguistic Landscape in Singapore: What shop Names Reveal About Singapore's Multilingualism // International Journal of Multilingualism, 14(2): 1–19, 2016.

2. Marina Carnevale, Dawn Lerman. Brand Linguistics: A Theory-Driven Framework For The Study Of Language In Branding // International Journal of Research in Marketing, Volume 34, Issue 2, June 2017, – P. 572–591.
3. Panic Olga. Brand names: A Linguistic Phenomenon // Sky Journal of Linguistics, №16, 2003, – P. 247–251.
4. Vershinina T. S., Kochneva O. L. Linguistic Portrait of Russian and French Urban Landscapes // Russian Linguistic Bulletin №2(22), 2020, – P. 49–53.
5. Гузикова В. В. Иноязычный текст на улицах Екатеринбурга // Вестник Челябинского государственного Университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 73, №1, 2013, – С. 203–207.
6. Емельянова А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы): диссертация кандидата филологических наук: 10.02.19 Уфа, 2007, – 170 с. РГБ ОД, 61:07-10/854.
7. Мамонова Н. В. Англоязычные заимствования в современных городских текстах (на примере г. Челябинска) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия Гуманитарные и соц. Науки, №3, 2019, – С. 25–32.

**СИНКВЕЙН КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ**

Астайкина Т.Л.,

*тьютор (Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики, г. Санкт-Петербург)*

Финагина Ю.В.,

*старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методи-
ки его преподавания (Российский государственный педагогический универси-
тет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург)*

**CINQUAINE AS ONE OF THE MEANS OF TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE (IN AN ONLINE COURSE)**

Tatjana L. Astaikina,

*Tutor of National Research University "Higher School of economics",
Saint-Petersburg*

Julia V. Finagina,

*Senior lecturer, Department of Russian as a Foreign Language and its methods, Her-
zen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена такой форме работы с иностранными студентами как синквейн в процессе дистанционного обучения. Авторами рассматриваются теоретические и методические аспекты подготовки и реализации синквейна, а также приводятся примеры, полученные в разных (по уровням владения русским языком) группах обучающихся.

ABSTRACT

The article is devoted to such a form of work with foreign students as cinquain in the process of distance learning. The authors consider the theoretical and methodological aspects of the preparation and implementation of cinquain, as well as exam-

ples obtained in different (according to the levels of Russian language) groups of students.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, онлайн обучение, синквейн, уровень владения русским языком как иностранным.

Keywords: Russian as a foreign language, online teaching, cinquain, levels of Russian as a foreign language.

DOI: [10.22250/9785934933815_12](https://doi.org/10.22250/9785934933815_12)

Несмотря на то, что за последнее время ситуация в образовательной среде стала входить в привычный ритм работы, многие учебные заведения в России перешли на смешанный или гибридный формат, в котором по-прежнему продолжает присутствовать онлайн обучение. Работа с иностранными студентами (в любых формах обучения) имеют свою специфику: требует особых методов и средств, одним из которых является синквейн.

Синквейн появился в США в начале XX века как стихотворная форма и только потом его стали использовать для обучения. Он стал довольно популярен, потому что позволял добиться быстрых результатов. Метод позволяет быстро расширить словарный запас студентов и выработать быструю реакцию.

Сейчас все наблюдают возникновение интереса к синквейну в средних и высших учебных заведениях России, но, хотелось бы отметить, что метод синквейна использовался и раньше при обучении не только иностранному языку, но и общеобразовательным предметам. Он был достаточно популярен в российских школах до 40-х гг., но по какой-то причине впоследствии от него отказались.

В современной методике к методическому описанию этой формы работы обращались Н.Л. Снегова, Т.В. Сулова.

Принято считать, что синквейн – это творческая работа обучающегося, выполняемая на этапе закрепления уже изученной темы, а также как переключо-

чение студентов с одного вида деятельности на другой. Определим структуру синквейна. Он состоит из пяти строк:

1. Первая – это собственно тема, обозначенная именем существительным. На уровне А1 (начальном уровне) тему предлагается задавать преподавателю, чтобы выработать у студентов навык написания синквейнов. Впоследствии можно подключать студентов к поиску темы, там самым, дав им некоторую свободу и творческое самовыражение.

2. Вторая строка – имена прилагательные, описывающие тему (обычно 2 прилагательных, позднее можно добавить наречия).

3. В третьей строке студентам предлагается написать три глагола (на уровнях В1 и выше возможны и желательны деепричастия).

4. Четвертая строка предполагает написание фразы, в которой обучающийся высказывает свое отношение к теме. Фраза должна состоять из четырех слов. На уровнях А1-А2 можно позволить студентам не учитывать предлоги, а на более высоких уровнях предлог считается как слово. Это ограничение позволяет выработать навык быстрого и наиболее точного отбора лексики.

5. В пятой строке одним словом предлагается написать резюме, что часто выступает синонимом к теме всего пятистишия.

Следует отметить, что в методике преподавания русского языка как иностранного написание синквейна имеет ряд особенностей, в частности, как мы отметили выше, иногда студентам разрешается немного отходить от классической формы с целью поддержания интереса к данному виду работы. Кроме того, уровень владения языком (даже невысокий) не является препятствием для написания синквейна обучающимися.

Приведем примеры работ, выполненных студентами-иностранцами. Для наглядности авторы статьи сгруппировали примеры работ студентов по уровням, соответствующим уровню владения русским языком как иностранным.

Уровень А-1:

1. Тема: «Родной город»

Мой Ухань

Красивый, большой
Слушаешь, смотришь, гуляешь
Ты будешь любить его
Мое детство (Студент из Китая)

2. Тема: «Перерыв»

Короткий, но прекрасный
Я отдыхаю, курю, гуляю
Я очень люблю перерыв
Топливо моей души

Уровень А-2:

1. Тема: «Санкт-Петербург»

Интересный, большой
Гулять, смотреть, изучать
Я живу в Санкт-Петербурге
Интересно! (Студент из Китая)

2. Тема: «Еда»

Вкусная, жирная
Резать, жарить, готовить
Я люблю есть.
Вредно! (Студентка из Китая)

3. Следующий пример не вполне соответствует композиционной структуре синквейна, но демонстрирует творческое отношение студентки, что следовало отметить.

Тема: «Еда», но студентка определила тему как «Молоко»

Питательное, полезное для кожи
Мама его любит, папа ненавидит.
А мне пить придется! (Студентка из Китая)

4. Тема: «Лето»

Теплое, мотивирующее
Гулять, кататься, плавать.
Я люблю заниматься дайвингом.
Хорошая жизнь! (Студент из Германии)

Уровень В-1

Тема: «Хобби»

Свежее, вкусное

Нарезать, пожарить, посолить

Я так хорошо готовлю.

Настоящий повар – я! (Студент из Китая)

Уровень В-2

Тема: «Спорт»

Здоровый, полезный

Бегать, плавать, кататься на коньках

Мальчики любят играть в футбол

Дружба между странами! (Студентка из Китая)

Для студентов написание синквейна он-лайн и последующее представление в аудитории психологически комфортнее, потому что не все готовы читать свое произведение в аудитории перед группой, а дистанционный формат позволяет снять это напряжение.

Таким образом, синквейн, являясь заключительным этапом при изучении темы, целесообразно включать в финальный этап занятия, когда активное изучение грамматического и лексического материала завершено и есть возможность выполнить творческое задание, мотивирующее на продолжение изучения иностранного языка. Использование синквейна в онлайн формате обучения очень актуально, так как студенты довольно быстро устают и надо переключить их на творчество. Работая в Zoom или MS Teams, преподаватель имеет дополнительные ресурсы для снятия возможных трудностей (путем применения опции «Демонстрация экрана»), а также возможность скорректировать письменные ответы обучающихся непосредственно в чате.

1. Снегова Н. Л. Прием синквейна как инновационная технология в обучении РКИ детей-мигрантов. // «Современные технологии обучения русскому языку как иностранному», Киров, 2017. – С. 94–97.

2. Суслова Т. В. Синквейн как форма обучения РКИ. // «Наука и образование», Томск, 2014. – С. 187–191.

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

Блохинская Л.О.,
*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, Благовещенск)*

**CREATIVITY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN
LANGUAGE COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL SPACE
OF A MODERN UNIVERSITY**

Lyudmila O. Blokhinskaya,
*Senior lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме креативности преподавателя и студентов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Дается описание факторов, влияющих на развитие лингвистической креативности у обучаемых. Показан высокий развивающий потенциал иностранного языка, иноязычной речевой деятельности и общения как средств формирования, образования и саморазвития творческой языковой личности специалиста.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of teachers and students creativity in teaching a foreign language in a non-linguistic university. The description of the factors influencing the development of linguistic students' creativity is presented. The high developing potential of a foreign language, foreign language speech activity and communication as a means of formation, education and self-development of a creative language personality of a specialist are considered.

Ключевые слова: креативность, личностный потенциал, лингвистическая креативность, вуз, креативная среда, творческая языковая личность.

Keywords: creativity, personal potential, linguistic creativity, university, creative environment, creative linguistic personality.

DOI: 10.22250/9785934933815_17

Корректировка на современном этапе содержательного компонента образовательного процесса в неязыковом вузе способствовала обновлению целей и задач обучения студентов, обеспечивающих не только восприятие и запоминание готовых, но и формирование новых знаний, требующих развития специфических умений, навыков и способов мышления, в том числе и креативности [10, 14].

Теоретический анализ психологической и педагогической литературы по проблеме показывает, что креативность сегодня:

- талант личности и основополагающий фактор высокообразованного специалиста XXI века, его конкурентное преимущество;

- тренд социальных процессов и изменений в современном обществе с инновационной экономикой и законами рынка, где креативность – это стратегия выживания, требующая большей гибкости, динамичности, сообразительности, креативного самовыражения, мобильности, коммуникабельности и развития лингвистической подготовки личности, способной взаимодействовать на международной арене с представителями разных культур;

- актив, который принадлежит к категории «человеческий капитал» (знания, способности, умения, время и энергия личности) и приносит прибыль. Креативные люди подобны успешным инвесторам на финансовом рынке. Они покупают дешево недооцененные, но с потенциальным ростом идеи, а затем, осмыслив, модернизировав, внедряют их в жизнь в нужный для решения определенной проблемы момент, т. е. продают их дорого [27].

– естественный непрерывный процесс реализации креативного потенциала, важная составляющая личности обучаемого, влияющая на траекторию ее образования и успеха в экономической, политической и социальной сферах в течение всей жизни [24];

– личностный потенциал, позволяющий человеку не только неординарно решать проблемы и успешно ориентироваться в незнакомых ситуациях, но и активно использовать инновации, влиять и изменять окружающую среду, свою жизнь, карьеру и свое будущее [18].

Известно, что креативные способности отдельного индивида могут легко повлиять на результаты взаимодействия не только человека и команды, но и на работу организации в целом. Поэтому необходимы мониторинг и управление не только личной, но и групповой креативностью.

Понятно, что это сопряжено с трудностями, связанными как с процессом и структурой креативности, так и способами наблюдения, моделирования и реализации личной креативности и креативности других людей.

К тому же, данные процессы требуют постоянного поиска возможных методов переноса креативных способностей и умений личности из одного контекста в другой и способов передачи их партнерам с целью не только эффективного обмена результатами своего творчества, но и для того, чтобы помочь им изобретательно подойти к проблеме, процессу или решению или для того, чтобы использовать их идеи и мысли как стимул для дальнейшей собственной творческой деятельности.

Методисты также отмечают особую роль креативности в обучении иностранному языку и в становлении творческой языковой личности специалиста. Они полагают, что цель лингвистического образования в современной высшей школе – формирование совокупности свойств, критериев и способностей, составляющих лингвистическую креативность обучаемого [2, 7, 8, 18].

Чтобы достичь указанной выше цели, на протяжении нескольких лет теории и практики пытаются решить множество вопросов, в частности: как в пространстве современного неязыкового вуза научить креативности будущего

профессионала и каким образом и какими техниками развивать индивидуальные модели его креативного мышления; как найти новые нестандартные пути в обучении иностранному языку с целью создания креативной иноязычной среды, продуктов креативности и творческого взаимодействия с различными людьми; как реализовать лингвистическую креативность на всех этапах развития личности и какие идеи развития лингвистической креативности могут воплотиться в практической деятельности педагога [5, 6, 11, 15, 16, 23, 29].

Поскольку вопросы истории, методов, принципов, моделей изучения концепции креативности и некоторые прикладные разработки уже рассматривались в зарубежной и отечественной литературе [4, 9, 12, 13, 16, 25, 26, 27], в данной статье мы предлагаем рассмотреть факторы, которые необходимы для формирования современного иноязычного образовательного пространства студентов; технологии развития лингвистической креативности и педагогические условия, способствующие поисково-творческому образованию и формированию творческой языковой личности будущего специалиста-экономиста.

Для начала заметим, что согласно отечественным диссертационным исследованиям, несмотря на множество подходов к определению природы креативности, проблема составных частей креативности остается на стадии разработки.

Лингвистическая креативность выделяется исследователями как составляющая общей креативности и считается одним из ключевых качеств личности [7, 14, 20, 21, 22]. А. В. Галкина определяет лингвистическую креативность как «способность личности к использованию оригинальных, нестандартных лингвистических приемов и средств выражения мысли на иностранном языке» [7].

По мнению В. Б. Базилевич, лингвистическая креативность представляет собой систему знаний о языке, благодаря которой носитель языка создает новые слова, трансформирует уже существующие языковые средства с целью расширения их семантики, привлечения внимания, достижения определенного эффекта [3].

Методисты также убеждены в том, что работа над ее развитием должна вестись на регулярной основе в рамках многих учебных дисциплин, цель которых – способствовать творческому самовыражению, саморазвитию студента и реализации его творческого потенциала.

Очевидно и то, что для успешного владения иностранным языком необходимы и личностные свойства (сила воли, восприятие, воображение, усидчивость, сообразительность, память, внимание, интуиция, наблюдательность, коммуникабельность), и креативно-ориентированная, творческая среда иноязычного общения и учебно-речевой деятельности.

И так, что же такое языковая творческая личность?

Работы Ф. Ф. Барона, Д. Харрингтона, К. Роджерса, А. Маслоу, Е. П. Торренса, С. Медника, Е. К. Спирмена, К. Тихомирова и многих других подчеркивают, что творческие личности обладают талантом, энергией, смекалкой, фантазией, способностями достигать цели, самоуверенностью, индивидуальностью, влечением к риску. Они любознательны. Сложные и интересные задачи побуждают их к генерированию новых идей и созиданию остроумных, нестандартных решений и ценных результатов. Для них важно общественное признание, внутренняя мотивация, личные эмоции и положительные впечатления. Креативные люди отличаются творческим мышлением, интеллектуальной находчивостью, независимы в суждениях и извлекают пользу из неудачного опыта и жизненных неурядиц и постоянно ищут возможности самовыражения в повседневной жизни.

Что касается языковой творческой личности специалиста, то считают, что она, во-первых, умеет работать со словом [10, 14]; во-вторых, представляет собой упорядоченную систему свойств, способностей и умений, обеспечивающих полноценное, аутентичное иноязычное общение. Лингвокогнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные, ценностно-смысловые характеристики личности – основные составляющие данной структуры [1].

Кроме того, креативный человек обладает высоким уровнем коммуникативной компетенции [1] и, следовательно, существует необходимость в страте-

гиях формирования коммуникативной креативности. Они нацелены в данном случае, как и на продуцирование оригинального творческого продукта на иностранном языке (собственное устное или письменное высказывание), так и на создание и использование новых, нестандартных способов и средств общения на иностранном языке, обеспечивающих успешное творческое решение ситуаций иноязычного общения.

Важную роль при этом играет то, в какой дидактической среде происходит процесс овладения иностранным языком и с помощью каких коммуникативных техник и принципов реализуется лингвистическая креативность. В методической литературе эти педагогические условия обозначаются различными терминами, например, «креативная среда», «креативная иноязычная дидактическая среда», «развивающе креативно-коммуникативная среда». Однако какой бы термин не употребляли исследователи, самый важный постулат в этом случае – атмосфера в процессе иноязычной коммуникации должна быть комфортной, для того, чтобы студент мог целенаправленно, с удовольствием, без стеснения двигаться по своей собственной индивидуальной траектории к профессиональному успеху, реализуя свои способности, накапливая опыт, приумножая знания и развивая профессиональные и жизненно важные навыки. И это должно быть возможно, как в аудитории, на практическом занятии, так и за ее пределами (самостоятельная, внеаудиторная работа). При этом процесс обучения следует планировать исходя из принципов сотворчества и доверия, креативной познавательной деятельности обучаемого, системы его ценностей, стремлений, мотивации и его активности. Успешным результатом такого обучения и будет готовность будущего экономиста к межкультурной коммуникации и взаимодействию [22].

Остановимся на самых актуальных факторах создания благоприятной обстановки для усвоения иностранного языка.

Практика показывает, что, во-первых, сегодня совершенствование процесса обучения иностранному языку в университете невозможно без внимания преподавателя к личности студентов, без комплексного подхода к преподава-

нию различных его аспектов и создания новых учебных программ, инновационных проектов и применения в учебном процессе информационно-коммуникативных технологий.

Во-вторых, именно последние в большей степени помогают придать творческий характер традиционному педагогическому процессу и сформировать самостоятельную творческую личность. Инновационные технологии способствуют также интеллектуальной активности обучаемых и преподавателя, развитию у них навыков творческого и критического мышления, способностей к рефлексии (анализу выполненных задач) и нахождению неординарных путей решения поставленных проблем, улучшают успеваемость, повышают интерес к дисциплине и уровень интеллектуальной и информационной культуры.

Наличие свободного доступа к глобальным информационным ресурсам и онлайн-коммуникациям – инструмент сотрудничества, дискуссий и интеракции, как групповой, так и взаимодействия в современном глобальном мире. Кроме того, это средство, которое помогает совершенствовать у студентов навыки письменной речи (переписка, составление эссе и рецензий), навыки устной речи (монологические, диалогические высказывания), осваивать деловой этикет и разные виды чтения – таким образом готовить будущих специалистов к креативной профессиональной деятельности и к креативному использованию иностранного языка.

Вниманию студентов предлагаются образовательные сайты, презентации в PowerPoint видеоконференции, форумы, Интернет-страницы, Веб-форумы, блог-технологии, электронные библиотеки и энциклопедии, открытые электронные ресурсы и др. [18, 19].

Кроме того, методисты подчеркивают и страноведческую, коммуникативную и лингво-культурологическую ценность аутентичных медиа материалов англоговорящих стран, например, газет и журналов, официальных сайтов их правительств. Неоспорима их роль и в создании в аудитории естественной языковой среды, и в формировании коммуникативной и информационной компетенций у студентов.

Т. А. Гридина предлагает ряд тренингов для формирования лингвистической креативности.

Некоторые из них уже давно адаптированы и успешно применяются при обучении иностранным языкам.

Самый простой из них, на наш взгляд, толкование пословиц, когда обучаемые демонстрируют творческое ассоциативное мышление, умение оперировать метафорическим смыслом текста, например, тренинг 1.

1. If life deals you lemons make lemonade Перевод: Если жизнь преподносит лимон, сделай лимонад. Аналог: Свои беды превращай в победы.

2. Life is what you make it. Перевод: Жизнь такова, какой ты ее делаешь.

Аналог: Человек — кузнец своего счастья. Как потопаешь, так и полопаешь.

3. Time and tide wait for no man. Перевод: Время и прилив никого не ждут.

Аналог: Время не ждет. Куй железо, пока горячо.

Следующий тренинг от этого же автора: тест по методике «Вербальная фантазия». Т. А. Гридина советует оценивать фантазию по следующим критериям: 1) скорость процессов воображения; 2) необычность, оригинальность образов; 3) богатство фантазии; 4) глубина и проработанность (детализированность) образов.

Тренинг 2.

Задание: Придумать фантастический рассказ на темы: «Страна с самой отсталой экономической системой или наоборот», «Хорошее правительство», «Органы управления и самоуправления в нашей стране через 50 лет»; «Финансовая система в ближайшем будущем»; «Цифровизация экономики».

Тренинг 3. Для исследования ассоциативности мышления и уровня развития речи: Вставьте пропущенные слова:

1. The _____ remarkable feature of neoclassical economics is _____ it reduces many broad categories of market phenomena _____ considerations of individual choice and, in this way, suggests that _____ science of economics can be firmly grounded on the basic individual act of subjectively choosing _____ alternatives. (Key: most that to the among).

Тренинг 4. Прокомментируйте на английском языке:

1. The strength of the team is each individual member. The strength of each member is the team. – *Phil Jackson*

2. I choose a lazy person to do a hard job. Because a lazy person will find an easy way to do it. – *Bill Gates*

3. Work-life balance involves a mixture of time management, commitment, and (most importantly) prioritization.

4. Never get so busy making a living that you forget to make a life. – *Dolly Parton, singer*

5. You can't have everything you want, but you can have the things that really matter to you. – *Marissa Mayer, former president and CEO of Yahoo.*

6. Life isn't about finding yourself. Life is about creating yourself. – *George Bernard Shaw*

7. Говорят, что «данные – это новая нефть», новый сверхприбыльный товар, который вышел на рынок....

Тренинг 5.

Методика «Исследование гибкости мышления» позволяет определить разнообразие предположений, исходных данных, мнений, взглядов, операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности [15, 28].

Студенту предлагается список с записанными анаграммами (наборами букв). В течение 5 минут необходимо составить из наборов букв слова, не пропуская и не добавляя ни одной буквы. В данном случае слова – только существительные.

Количество составленных слов – показатель гибкости мышления. Уровень гибкости мышления: 1) высокий – 20 слов; 2) средний – 15 слов; 3) низкий – 9 слов и менее.

Список слов							
xat	tax	tcos	cost	ecpir	price	puspyl	supply
yaw	way	udty	duty	elvle	level	ricsis	crisis
eef	fee	betd	debt	eulav	value	ubtegd	budget
apm	map	asch	cash	omeny	money	arming	margin
boj	job	atre	rate	toksc	stock	eprot	report

Формируют коммуникативную и социокультурную компетенции следующие формы и методы:

– урок – интервью (обмен значимой информацией), беседа по конкретной тематике: «Устройство на работу», «Биография»;

– коллаж по страноведческой тематике и инфографика, например, по темам «Типы экономических систем», «Типы коммерческих предприятий в англоговорящих странах». Данные методы передают видения студентами той или иной проблемы, расширяют их кругозор и углубляют знания по дисциплине.

Таким образом, как уже упоминалось выше, креативная среда и творческая деятельность преподавателя – основные факторы и средства дисциплины «Иностранный язык», которые обеспечивают формирование лингвистической компетенции.

Преподаватель XXI века – это креативный преподаватель, «дирижер» креативного учебного процесса, ибо сегодня считается, что «Good teaching is more a giving of right questions than giving of right answers» (*Josef Albers*).

Современный преподаватель вынужден находиться в постоянном поиске новых инновационных способов, стратегий и технологий работы. Его задача – организовать учебный процесс таким образом, чтобы развивать лингвистическую креативность студентов, их способность к вариативности языкового высказывания и импровизации на иностранном языке на каждом этапе их обучения.

Ж. У. Мукашева полагает, что лингвистическая креативность формируется в результате следующих этапов:

Первый этап – создание основы начального владения языком по определенной социально-бытовой тематике, включая отдельные слова, словосочетания, различные грамматические формы, лексико-грамматические конструкции, готовые речевые клише.

Для следующего этапа характерно дальнейшее развитие лингвистической креативности, в том числе увеличение словарного запаса, владение понятиями и концептами, увеличение вариативности и способности к обобщению, использование стилистически окрашенной речи и эмоционально - экспрессивной лексики [17].

Таким образом, на протяжении всех этапов процесса современного иноязычного образования в неязыковом вузе происходит постепенное формирование у обучающихся как коммуникативных умений (аудирования, говорения, чтения и письма), языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических), так и социокультурной осведомленности, что позволяет превратить иностранный язык в средство общения, образования и саморазвития, а также в инструмент сотрудничества и взаимодействия в современном мире [2].

Основываясь на упомянутых выше критериях, методологи выделяют пять уровней сформированности лингвистической креативности студентов: высококреативный, оптимальный, достаточный, недостаточный, дефицитный. Их качественные характеристики подробно представлены в диссертационной работе Т. В. Тюленевой «Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей» [20, 30].

Итак, в заключение отметим, что современный педагогический менеджмент процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе указывает на доминирование в нем творческого креативного подхода не только в деятельности преподавателя, но и в активности студентов.

Современные личностно-ориентированный и социокультурный подходы в обучении иностранным языкам направлены не только на образование и становление обучаемых, но и на развитие их творческих познавательных способностей, и формирование навыков самостоятельного приобретения знаний. Для того чтобы данные подходы реализовывались успешно требуются: специально организованные педагогические условия; реализация принципов сотворчества, доверия; и образовательная среда для стимулирования творческой активности будущего специалиста.

1. Алексеева, Н.А. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам. / Н.А. Алексеева, Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – Нижний Новгород, 2008. https://revolution.allbest.ru/psychology/00925916_0.html
2. Багинская, О.О. Креативность в обучении иностранному языку. <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/209304/1/Багинская%20О.О.%20креативность%20в%20обучении%20иностранному%20языку.pdf>
3. Базилевич, В.Б. Языковая игра как форма проявления лингвистической креативности / В.Б. Базилевич // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2015. №8 (50): в 3-х ч. Ч. III. – С. 20–22.
4. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие [Текст]: моногр. / Т.А. Барышева. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 205 с.
5. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Знание, 2001. – 80 с.
6. Богоявленская, Д.Б. «Психология творческих способностей» [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. моногр. / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 118 с.
7. Галкина, А.В. Овладение лингвистической креативностью в контексте овладения иностранным языком / А.В. Галкина // Вестник ТГУ. 2011. Выпуск 10 (102). – С. 158–164.
8. Галкина, А.В. Педагогические условия развития лингвистической креативности в переводческой деятельности студентов // Вестник ТГУ. 2011. Выпуск 12 (104). – С. 131–136.
9. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. – 336 с.
10. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
11. Джадкинс, Р. Искусство креативного мышления [Текст] / Р. Джадкинс. – М.: Азбука-Аттикус, 2016. – 200с.
12. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2009.
13. Исследование креативности: критерии оценки и методы изучения. [https://www. Bibliofond.ru/view.aspx?id=474024](https://www.Bibliofond.ru/view.aspx?id=474024)
14. Кулиева, О.Н. Развитие лингвистической креативности студента университета. <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/209310/1/Кулиева%20О.Н.%20-%20развитие%20лингвистической%20креативности%20студента%20университета.pdf>
15. Лингвистика креатива-1 [Текст]: Коллективная моногр. /под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. – 369 с.
16. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. СПб., 2003.
17. Мукашева, Ж.У. Лингвистическая креативность в процессе обучения иностранному языку. <https://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow2/52485/86/3/7/0/>
18. Остроумова, О.Ф. Развитие лингвистической креативности у студентов языковых вузов. <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/34478/actpr2015-153-157.pdf?sequence=-1>
19. Прокопец, Н.В. Креативность. Методы развитие креативности на уроках иностранного языка. <https://videouroki.net/razrabotki/kriativnost-mietody-razvitiie-kriativnosti-na-urokakh-inostrannogho-iazyka.html>
20. Тюленева, Т.В. Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Тюленева Татьяна Владимировна; [Место защиты: Волгогр. гос. социал.-пед. ун-т].- Волгоград, 2012. – 211 с.
21. Халюшова, Г.А. Развитие лингвистической креативности студента университета / Г.А. Халюшова / Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005.
22. Щербакова, Е.Е., Левичева, Е.В. Феномен «лингвистическая креативность» в современной психолого-педагогической науке // Е.Е. Щербакова, Е.В. Левичева. – <https://cyberleninka.ru> (дата доступа 22.11.21) <http://pdf.knigi-x.ru/21tehnicheskie/163411-1-udk->

159953-scherbakova-levicheva-fenomen-lingvisticheskaya-kreativnost-sovremennoy-psihologo-pedagogicheskoy-nauke.php

23. Электронная библиотека «Виктория Мороз». «Развитие креативности студентов» онлайн чтение <https://iknigi.net/avtor-viktoriya-moroz/108218-razvitie-kreativnosti-studentov-viktoriya-moroz/read/page-10.html>

24. Яголковский, С.Р. Психология креативности и инноваций [Текст]: учеб. пособие / С.Р. Яголковский ; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 157, [3] с. – Лит.: с. 134-157. –1000 экз. – ISBN 978-5-7598-0524-3 (в обл.)

25. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality [Текст] // Annual Review of Psychology. 1981. V. 32. – P. 439–476.

26. Mednick, S.A. The associative basis of the creative process [Текст] // Psychological Review. 1962. V.

27. Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In Sternberg, R.J. (ed.) Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 3–15.

https://www.researchgate.net/publication/339831352_THE_CONCEPT_OF_CREATIVITY_DEFINITIONS_AND_THEORIES

28. <https://dlyapedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=6048>

29. <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/8007/Карпова%20ЕА.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

30. https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00980530_0.html#text

**КАСТОМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Громова Д.А.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
в сфере менеджмента (Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург)*

Ребикова Л.Д.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной
лингвистики (Балтийский государственный технический университет
«ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф.Устинова, г. Санкт-Петербург)*

**CUSTOMIZATION OF RESOURCE PACKS TO TEACH ENGLISH
AT UNIVERSITIES**

Diana A. Gromova,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages for Man-
agement, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg*

Liubov D. Rebikova,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Theoretical and Applied
Linguistics, Baltic State Technical University named after D. F Ustinov,
Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена теме составления учебных пособий для преподавания английского языка в вузе. Авторы приводят аргументы в пользу работы по кастомизированным учебным пособиям. Описываются основные принципы, требования и подходы к составлению учебных пособий.

ABSTRACT

The article is devoted to compiling resource packs to teach English at universi-
ties by customizing materials to particular students' needs. The authors give argu-

ments in favour of using resource packs and focus on basic principles of, requirements and approaches to producing such packs.

Ключевые слова: учебное пособие, кастомизация учебного пособия.

Keywords: resource pack, customization of a resource pack.

DOI: 10.22250/9785934933815_30

Очевидным является тот факт, что значительная роль в процессе обучения отводится не только преподавателю. В линейной структуре учебного процесса, как известно, три компонента – преподаватель, учащийся и средства обучения, которые обеспечивают планомерный и эффективный учебный процесс. К средствам обучения прежде всего относится учебник или учебное пособие [3, с. 141].

Преподавание английского языка в вузе во второй половине XX века прошло долгий путь от обязательного использования учебников из институтской библиотеки – и эти учебники могли использоваться многие годы – до полной свободы выбора из огромного количества отечественных и зарубежных учебников различного уровня языковой подготовки и тематического наполнения. Появление на российском рынке в 1990х учебников английских издательств, открывшаяся библиотека учебной и методической литературы Британского Совета для преподавателей английского языка, специализированные книжные магазины с учебниками иностранных издательств и, конечно, доступ к интернет ресурсам, предоставили возможность по-новому построить процесс преподавания английского языка, как в школах, так и в вузах. И в течение нескольких лет преподаватели осваивали все эти новые возможности.

Однако вскоре появилась проблема, которую мало кто предвидел. Конкуренция английских издательств привела к тому, что в каждый учебник авторы старались включить самые интересные и свежие материалы, что приводило к быстрому устареванию учебников. Особенно это касалось курсов делового ан-

глийского языка. Например, итальянская компания Бенеттон, привлекавшая всеобщее внимание своими яркими провокационными рекламными кампаниями, перестала выделяться среди других производителей одежды и сейчас утратила былую популярность среди молодежи. То, что было на слуху и актуально несколько лет назад, быстро забывалось и переставало быть интересным для новых поколений студентов. Это приводило к тому, что каждые несколько лет появлялись переиздания учебников с частично обновленным контентом. Например, учебник Market Leader (авторские права в 1988), появившийся на российском книжном рынке в начале 2000х, уже многократно переиздавался.

Немаловажным фактором является то, что цена на английские учебники неуклонно растет из-за инфляции и меняющегося курса валют. Сложная экономическая обстановка не дает возможности всем студентам покупать комплект учебников (Student's Book + Workbook), цена которых довольно высока (3-4 тыс. рублей), да и библиотеки не готовы закупать десятки новых учебников по таким ценам достаточно часто. В сложившихся обстоятельствах учебники английского языка стали практически недоступны для студентов вузов.

Еще одним фактором, который следует учесть при выборе основного средства обучения, является сократившееся количество учебных часов на изучение иностранного языка в вузе. Давно ушли в прошлое программы, рассчитанные на 3-4 года (4 часа в неделю) изучения английского языка в неязыковом вузе, остались программы, в которых заложено 2-4 часа в неделю в течение 1-2 лет. Так, в ВШМ СПбГУ с 2021 года программа обучения английскому языку менеджеров сократилась с трех лет (4 часа в неделю) до двух лет, причем в зависимости от уровня владения языком студентов количество часов в семестре варьируется от 30 (траектория 4) до 60 часов (траектории 3 и 2). Третий год обучения (деловой английский язык) остался как курс по выбору, факультативный предмет по выбору студентов (электив) (не более двух групп), рассчитанный на 36 часов. А количество часов для освоения маршрута А2-В2 уменьшилось в два раза.

Возникает дилемма: заниматься по старым учебникам с устаревшими материалами или создавать свои пособия, с учетом своего контингента студентов и имеющихся часов преподавания. Широкий выбор интернет-материалов – статей, интервью, TED talks – дают возможность подобрать именно те материалы, которые полезны вашим студентам. Абсолютно необязательно выпускать отдельно пособие с текстами и рабочую тетрадь с тренировочными упражнениями. Разработав учебный формат пособия, его можно регулярно обновлять и дополнять, выпуская его как в печатном виде (традиционные методические пособия размера общей тетради), так и в электронной версии для внутреннего пользования. В библиотеку отдается один контрольный экземпляр, что позволяет не перегружать библиотечные фонды.

Если курс английского языка включен в образовательную программу вуза, возможности преподавателя ограничиваются временными рамками (количество часов), образовательным стандартом специализации студентов (ФГОС), рабочей программой учебной дисциплины (РПУД), семестровым учебным планом курса и потребностями и предпочтениями студентов, выявляемыми в ходе анкетирования. Все это тоже говорит в пользу составления и использования своего учебного пособия.

Безусловно, создание собственного кастомизированного продукта сопряжено с определенными трудностями, как учебного характера (подбор учебных текстов, подбор или составление лексических и грамматических заданий, выбор аудиозаписей для аудирования и т. д.), так и законодательного (как не нарушить авторские права на каждом учебном этапе). Для преподавателей это, в известной степени, сложная, но интересная работа, требующая не только энтузиазма группы преподавателей-составителей учебника. Необходимо учитывать концептуальные основы составления учебника и соблюдать научные принципы построения учебника.

Н.М. Лисица делает упор на двух основных принципах составления учебных пособий, таких как когнитивность и коммуникативность [1, с. 148].

М. Сметанина и А. Матушак в своей работе «Концептуальные основы составления учебника по иностранному языку на базовом и предпороговом уровне» отмечают три ключевые принципа построения учебника: принцип научности (включение в учебник достоверных научных знаний); принцип циклического построения учебника (тематическая организация материала для усвоения основных разговорных тем); принцип опоры учебника на различные методические подходы, например, коммуникативный подход [4].

Авторы статьи «Особенности разработки учебного пособия по английскому языку с использованием кубановедческого компонента для студентов неязыковых вузов» ставят акцент на: во-первых, системности (содержание, структура учебного материала, типология упражнений, их последовательность и преемственность, приемы и методы обучения) и, во-вторых, комплектности (учебник/пособие, рабочая тетрадь, глоссарий, аудиовизуальные материалы). Эти авторы также отмечают научно-обоснованный подход к отбору учебного материала, его коммуникативную направленность, преемственность материалов и учет интеллектуальных возможностей обучаемых [2].

Можно добавить еще один принцип – практико-ориентированность. Задания должны быть направлены на разрешение проблемных ситуаций из реальной жизни, формируя практические навыки.

В ВШМ СПбГУ уже многие годы выпускаются компендиумы формата А4, рассчитанные для индивидуального использования в течение семестра. Студенты их покупают и это в несколько раз дешевле, чем покупка учебников зарубежных издательств. Объем материала подбирается на то количество часов, которое запланировано на семестр, т. е. используются все материалы, а не часть учебника. Курс делового английского языка (третий год обучения) длится один академический год, поэтому готовятся два компендиума. Поскольку на третьем курсе целью программы является развитие и тренинг профессиональных навыков менеджера, компендиум составлен с ориентацией на обучение профессиональных навыков на английском языке (skills-focused). Для развития и закрепления этих навыков были подобраны темы, с одной стороны, близкие студенту

по изучаемым предметам в области специализации, и, с другой стороны, темы, которые не охватывались на первом и втором курсах, или аспект темы, который не изучался ранее. Таким образом, обеспечивается принцип преемственности с планомерным обогащением лексической базы студентов и их коммуникативных навыков.

Навыки устной речи формируются по принципу «от простого к сложному» на базе знаний и умений общего и делового английского языка в ситуациях делового характера. Были выбраны темы, дающие возможность интересно реализовать навык. Например, навык подготовки и проведения короткой бизнес-презентации с целью продвижения товара/услуги/проекта (Sales Pitch) изучается и тренируется на бизнес-теме «Слияния и поглощения», обучение навыку решения проблем делового характера методом мозгового штурма (Brainstorming) практикуется на теме «Стратегия», практика проведения переговоров (Negotiating) прекрасно ложится на тему «Трудоустройство и хэдхантинг». Поскольку зачетные и экзаменационные тесты проводятся в формате BEC Higher и этот же тест, сданный на сертификат, принимается в качестве вступительного испытания в магистратуру, в конце каждого семестрового компендиума даны материалы для практики в формате BEC Higher. По такому же принципу подготовлены компендиумы по грамматике и академическому письму для первого курса, и компендиум по академическому английскому для второго курса.

В зависимости от меняющейся политики в области преподавания английского языка в вузе и, соответственно, меняющегося количества академических часов, можно достаточно легко адаптировать к новым условиям описанное выше учебное пособие. Оно печатается к началу каждого семестра по количеству обучающихся студентов. В своем пособии каждый студент может делать любые пометки и переводы, что запрещено делать в библиотечных экземплярах. Исходя из опыта работы таким образом в течение многих лет, можно утверждать, что подобные кастомизированные учебные материалы являются оптимальными для преподавания английского языка в вузе и делают образовательный процесс более психологически комфортным и для студента, и для преподавателя.

-
1. Лисица Н.М. Принципы составления учебных пособий.// В сб. Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб: Изд-во Политехнического ун-та, 2005. – Вып. VIII. – С. 148–150.
 2. Лихачева О.Н., Темникова Л.Б. Особенности разработки учебного пособия по английскому языку с использованием кубановедческого компонента для студентов неязыковых вузов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ntk.kubstu.ru/file/437> Научные труды КубГТУ, №5, 2015 год http://ntk.kubstu.ru/file/437_6 (дата обращения 23.12.21).
 3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Совет Европы, 2001. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
 4. Сметанина М., Матушак А. Концептуальные основы составления учебника по иностранному языку на базовом и предпороговом уровне. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://genproedu.com> › full_045-052 pdf/(дата обращения: 22.12.21).

**ПРЕИМУЩЕСТВА SMART-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ОТДЕЛЕНИЯХ ВУЗОВ**

Данильчук М.В.,

менеджер по развитию бизнеса (ЗАО "БИОСАД", г. Санкт-Петербург)

**ADVANTAGES OF SMART TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE
TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY DEPARTMENTS**

Mariia V. Danilchuk,

Business Development Manager, CJSC "BIOCAD", Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

Иностранный язык не является приоритетной дисциплиной для студентов неязыковых отделений вузов. В результате получаемые знания воспринимаются как вспомогательные при освоении основной специальности. Как следствие, важные навыки говорения и другие формируются медленно и с большими трудностями, что ведет к потере мотивации к изучению иностранного языка в целом. В статье рассмотрены возможности использования smart-технологий для повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка.

ABSTRACT

A foreign language is not a priority discipline for students at non-linguistic university departments. As a result, the acquired knowledge is perceived as supporting for the mastering of the major discipline. Therefore, speaking skills as well as other important skills are formed slowly and with serious difficulties, resulting in the loss of motivation for foreign language learning in general. The present article considers the possibilities of the smart technologies use for increasing the student's motivation to the foreign language learning.

Ключевые слова: smart-образование, smart-технологии, метавселенная, дистанционное обучение, электронное обучение.

Keywords: smart education, smart technologies, metaverse, online learning, e-learning.

DOI: 10.22250/9785934933815_37

Актуальность проблемы эффективного изучения иностранных языков на неязыковых отделениях вузов не вызывает сомнений. Основными трудностями являются:

1. формирование и совершенствование навыка говорения (при этом навык чтения развит в достаточной степени для понимания специальных текстов на иностранном языке);
2. мотивация к изучению иностранного языка.

Принципиальным отличием изучения иностранного языка на языковом отделении является то, что специалист-лингвист изучает непосредственно язык как объект. Для неязыковых отделений язык является средством достижения других, более значимых для студента целей, и выступает как средство для ознакомления с иностранной литературой [2]. В итоге студенты на неязыковых отделениях справляются с задачей чтения и перевода литературы по специальности, но говорить на языке не способны. Тем не менее, для ведения полноценной научной деятельности, обмена опытом с иностранными коллегами и профессионального общения на иностранном языке навык говорения является определяющим. Таким образом, в первую очередь необходимо акцентировать внимание именно на повышении уровня мотивации студентов на неязыковых отделениях вузов [4].

На фоне всеобщей цифровизации одним из решений данной проблемы выглядит применение smart-технологий. Слова о том, что smart-технологии занимают лидирующее место в российском образовании пока являются «громки-

ми». Быть на «ты» с компьютерной техникой совсем не означает применять smart-технологии.

При анализе литературы можно заметить, что имеется несогласованность в терминологии, так как под smart-технологиями часто подразумевается e-learning, то есть электронное обучение или обучение с помощью Интернета и мультимедийных технологий, в то время как smart-технологии в образовании могут применяться как онлайн, так и офлайн (например, использование в аудитории университета интерактивной доски или AR (augmented reality) – технологии добавления в физический мир цифровых объектов).

Ситуация с пандемией covid-19 привела к популяризации дистанционного образования и доказала, что с e-learning не имеется существенных проблем: достаточно иметь Интернет и уметь пользоваться платформами для организации видеоконференций, что позволяет осуществлять учебный процесс из любой точки планеты. Таким образом, smart-технологии представляют собой нечто большее, нежели электронное обучение, которым уже никого не удивишь.

Концепция smart-образования была инициирована в 2011 году в Южной Корее [6]. Суть концепции заключается в переходе на S (self-directed) ориентированное на себя (теперь студент – источник знаний, а роль преподавателя меняется на роль фасилитатора, ментора), M (motivated) – мотивированное, A (adaptive) – адаптивное, R (resource enriched) – обогащенное ресурсами в свободном доступе, T (technology embedded) – использующее технологии (в частности инструменты e-learning) образование [1, 5, 9]. Суммируя характеристики, smart-образование иногда описывается как доступное всем слоям населения вне зависимости от локации, часового пояса и финансовых возможностей [1], в то время как если с первой частью описания можно согласиться, то относительно стоимости такого образования возникают вопросы. Smart-образование – это образование с применением новейших коммуникационных и аудиовизуальных технологий (smart-технологий). Smart-технологии в образовании – это средства организации учебного процесса, как в онлайн, так и в офлайн среде, с использованием интерактивных, электронных smart-ресурсов и искусственного интел-

лекта. Например, интерактивные доски (smart board), применение технологий eye-tracking для контроля усвоения материала, технологии виртуальной реальности (VR) и др. стоят дорого, и это является одной из причин, почему в данный момент российское образование пока находится на пути к smart образованию.

Скорость внедрения технологий smart в образование зависит от преподавателей, ведь если успехи в изучении иностранного языка с помощью данных технологий, будут очевидны, задачи по внедрению технологий smart, в частности на неязыковых отделениях вузов, где уровень мотивации студентов для изучения иностранных языков ниже, будут четко сформированы, а план по их решению начнет реализовываться не только в отдельных образовательных центрах, а по всей России.

Технологии smart могут стать частью метавселенных, о переходе на которые говорил президент РФ Путин В. В. на международной конференции по искусственному интеллекту и анализу данных *Artificial Intelligence Journey 2021* [7]. Метавселенная – это реализованная посредством технологий виртуальной реальности среда, в которой человек представлен в виде аватара и может вести активную деятельность, аналогичную деятельности в реальной жизни – учиться, работать, заниматься спортом или отдыхать. В России уже сегодня люди используют VR игры для развлечения, поэтому данные технологии ближе, чем может показаться. Возможность использования технологий VR для обучения иностранным языкам выглядит перспективной: создание эффекта присутствия, погружение в соответствующую обстановку имеют преимущества перед разыгрыванием оторванных от реальности диалогов в аудитории, повышают мотивацию студентов, наглядно показывают ситуации и контексты, в которых может быть применена та или иная фраза.

Первое приложение виртуальной реальности *Mondly VR* с использованием распознавания речи было запущено в 2017 году [8, 12]. Оно представляет собой мини-уроки из диалогов на различные темы. Если очков виртуальной реальности нет, можно использовать приложение *Mondly*, структура которого

аналогична. Бот начинает диалог с учащимся, последний может выбрать и произнести один из предложенных ответов, однако можно попробовать сказать и что-то другое, и, если в словарях приложения есть такой ответ, искусственный интеллект также засчитает его, и диалог продолжится. Инициатива в диалоге пока что всегда принадлежит искусственному интеллекту. Тем не менее, это отличная возможность практиковать язык для студентов с языковым барьером. Можно включать работу в данном приложении, как на аудиторных занятиях, так и в качестве домашнего задания.

В третьей четверти 2021 года *Mondly* стало вторым, наиболее скачиваемым приложением по изучению иностранных языков в мире (первое место у *Duolingo*) [10]. Результаты онлайн-экзамена *Duolingo English Test* уже принимаются в ряде университетов Америки, Европы, Австралии наравне с результатами экзаменов *IELTS* и *TOEFL*, а во время локдаунов 2020 года был единственной возможной опцией при поступлении [11]. Поэтому говорить о том, что приложения для изучения иностранных языков неактуальны, невозможно, нужно просто уметь их правильно интегрировать в учебный процесс.

Кроме приложений с готовыми заданиями для изучения иностранного языка, существуют платформы, которые могут служить помощником для разработки собственных заданий и тестов. Таким образом, проблема отсутствия учебного материала, включающего лексику той или иной области профилирующего предмета, легко решается с помощью подобных smart платформ. Например, в приложении *Kahoot!* можно создать тесты с выбором вариантов ответа, задания типа *True/False* и другие на необходимые темы, задать время ответа на вопрос, а затем провести тестирование на лекции, для прохождения которого студентам необходимо войти в приложение со своего телефона. Вопросы отражаются на проекторе в аудитории в случае офлайн занятий, либо на экране мониторов компьютеров в случае дистанционного обучения, а ответы каждый студент выбирает индивидуально на своем мобильном телефоне. В конце тестирования на экран выводится рейтинг учащихся с количеством правильно отвеченных вопросов.

Для дополнительного вовлечения студентов в учебный процесс преподаватель может вести свой канал в приложении Telegram, где есть возможность делиться видео, аудио материалами, документами. Тогда все необходимые материалы будут всегда под рукой у студента, что и предполагает smart-образование – наличие большого количества источников информации в свободном доступе и максимальное разнообразие мультимедиа.

Технологии e-learning и smart-технологии влекут за собой изменение привычной практики образования. Роль преподавателя постепенно меняется, теперь он становится не единственным источником знаний, а в первую очередь организатором учебно-познавательной и исследовательской деятельности [3]. Новая задача преподавателя – использовать преимущества smart-технологий для повышения мотивации студентов и развития навыков, которые формируются у студентов на неязыковых отделениях вузов с наибольшими трудностями.

1. Бектурова, З.К. Smart-технологии в образовании / З.К. Бектурова, Н.Н. Вагапова // Педагогическая наука и практика. – Костанай, 2015. – №3 (9). – С. 17–21.
2. Супрунов, С.Е. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе / С.Е. Супрунов // Педагогика сегодня: проблемы и решения материалы II Международной научной конференции г. Казань, сентябрь 2017. – Казань, 2017. – С. 71–73.
3. Тихомиров, В.П. От электронного обучения к Smart-университету / В.П. Тихомиров // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – Москва, 2012 – №8. – С. 4–7.
4. Чуйко, Т.А. Виды работы, влияющей на мотивацию к изучению иностранного языка в неязыковом вузе / Т.А. Чуйко, Е.В. Русскова // Молодой ученый. – Казань, 2015. – №7 (87). – С. 874–877.
5. Smart-обучение в системе повышения квалификации педагогов: Методическое пособие / Составители: А.С. Тен и другие. – Алматы, 2014. – 112 с.
6. Chun, S. Birth and Major Strategies of Smart Education Initiative in South Korea and Its Challenges / S. Chun // Smart Education and e-Learning 2017. Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2017. – Vol. 75. – Pp. 439–449.
7. Путин заявил о долге властей защищать аватары россиян в метавселенных // РБК. – 2021. URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/618ea97f9a794713ffa492fb> (дата обращения 17.01.2022). – Режим доступа: свободный. – Заглавие с экрана.
8. Хукаленко Ю. VR по-английски или как учить языки в виртуальной реальности / Ю. Хукаленко. – 2019. – URL: https://ntinews.ru/in_progress/likbez/vr-po-angliyski-ili-kak-uchit-yazyki-v-virtualnoy-realnosti.html (дата обращения 17.01.2022). – Режим доступа: свободный. – Заглавие с экрана.
9. Cheolil, L. Classroom revolution through SMART education in the republic of Korea: case study by the UNESCO-Fazheng project on best practices in mobile learning / L. Cheolil, K. Bokyung et al. – 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366729> (дата обращения 17.01.2022). Режим доступа: свободный. – Заглавие с экрана.

10. Curry, D. Duolingo dominates usage in language learning sector / D. Curry. – 2021. URL: <https://www.businessofapps.com/news/duolingo-usage-q3/#:~:text=Duolingo%20is%20far%20and%20away,share%20in%20installs%20or%20usage> (дата обращения 17.01.2022). Режим доступа: свободный. – Заглавие с экрана.
11. Duolingo English Test [сайт]. – URL: <https://englishtest.duolingo.com/institutions> (дата обращения 17.01.2022). – Режим доступа: свободный.
12. Keith Nelson, Jr. Learn languages VR: Our first take / Jr. Keith Nelson. – 2017. URL: <https://www.digitaltrends.com/virtual-reality/mondly-virtual-reality-languages-samsung-gear-vr-rosetta-stone/> (дата обращения 17.01.2022). Режим доступа: свободный. – Заглавие с экрана.

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРЛЕКТЕ

Деркач С.В.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков (Амурский государственный университет, г. Благовещенск)

GENDERLECT

Svetlana V. Derkach,

PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, Amur State University, Blagoveshchensk

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье обсуждаются аспекты такого явления как гендерлект. Согласно мнению многих исследователей, в некоторых языках речь мужчин и женщин настолько отличается друг от друга, что можно говорить о разных диалектах языка. Мужчины и женщины по-разному произносят звуки, употребляют слова, по-разному строят грамматические формы и фразы, по-разному ведут себя во время публичных выступлений.

ABSTRACT

The current paper discusses different aspects of such social phenomenon as genderlect. According to many scholars, in some languages the speech of men and women is so different that we can say about different dialects of the same language. Men and women don't articulate sounds in the same way, use different words in their speech, choose different grammar structures and conversational formulas and behave differently during public speaking.

Ключевые слова: язык, речь, диалект, гендер, культурный контекст, социализация.

Keywords: language, speech, dialect, gender, cultural context, socialization.

Гендерлэкт – особенности языка женщин и мужчин в пределах одного национального языка, включая лексику, грамматику и стиль [5, с. 189], [7]. Характерный пример гендерлекта – японская женская речь [4, с. 62-63]. Отмечается также в некоторых женских по происхождению фонетических инновациях испанского языка Аргентины [6, с. 32]. Другим примером гендерлекта является сохранение восео в «женской» речи носителей андской разновидности испанского языка Венесуэлы [2], а также различия в употреблении личных местоимений по диалектам Колумбии [1]. Благодаря бурному развитию гендерной лингвистики (лингвистической гендерологии), ученые пришли к выводу о том, что мужчины и женщины в речи используют совершенно разные коммуникативные стили и стратегии, что позволяет считать гендерлект реально существующим социальным явлением.

Валерия Уткина, руководитель проектной группы «Женщины и гендер в публичном управлении» старший преподаватель НИУ ВШЭ говорит о гендерлекте в пределах одного культурного и национального контекста и это включает лексику, грамматику, стиль и разные коммуникативные стратегии. Если посмотреть на этот феномен с социологической точки зрения, то есть определенные прериквизиты, что это не может произойти случайно [3]. Есть мнение среди исследовательского сообщества, что это связано с ранней социализацией. Известная американская исследовательница Робин Лакофф, которая посвятила всю свою жизнь изучению и обсуждению проблем языка женщин, говорит о том, что те нормы, которые мы впитываем в раннем детстве, те языковые конструкции, которые используются по отношению к детям в зависимости от биологического пола, потом в значительной степени определяют то, как мы общаемся, взаимодействуем и какие языковые средства мы используем [9].

Классический пример из нашей повседневной жизни – это набор уменьшительно-ласкательных суффиксов, когда девочке говорят «красивенький», «миленький», «давай куколку», «давай игрушечку». Мальчику говорят «будь

мужиком», «будь тверд» и т. д., в конечном счете, это выливается в лозунги типа «Парни не плачут», а девочки при этом ведут себя более эмоционально. Это связано с гендерными контрактами – распределением мужских и женских обязанностей внутри отдельных домохозяйств, т. е. те языковые средства, которые нужны девочкам, чтобы общаться на кухне, не нужны мальчикам, которые социализируются в других условиях. Эти разграничения структурируют повседневность, и они проявляются в наличии определенных междометий, слов и языковых форм в речи женщины, вопросительных предложений и все это совокупность гендерлекта.

Многое зависит от культурного контекста. В своей книге Ирина Фуфаева «Как называются женщины», в которой в том числе обсуждаются феминитивы, говорит о тренде на унисекс и безусловную реальность. Автор также указывает на новый тренд в русском языке, так называемую аналитизацию – тенденцию на снижение роли морфологии и морфологическому упрощению. Это, например, проявляется в укорачивании сложносочиненных предложений, предпочтении так называемых унисекс слов типа менеджер и т. д. [8].

Женской коммуникации свойственно больше вопросов, больше деликатных выражений, а мужской речи свойственно желание быстрой и информативной коммуникации. Это в какой-то степени объясняется неравенством рынка труда, когда мужчины стремятся к быстрой коммуникации, потому что занимают руководящие должности.

Некоторые исследователи указывают на язык гостеприимства, когда женщина – это хозяйка и когда она принимает гостей, она говорит, что приготовила вкусную селедочку, грибочки, а если мужчина принимает гостей, он так говорить не будет. Однако это спорное утверждение. Многие другие исследователи говорят, что гендерно-окрашенные практики влияют на языковые формы и, что если мужчина прекрасный хозяин, то он вполне может использовать те же слова.

Особенности употребления языка в зависимости от пола говорящего проявляется в различных формах – высота тона, изменение динамики, артикуля-

ции, скорости речевого потока и ударения, стиль речи, количество и построение задаваемых вопросов и прочее. Памела Фишман, проанализировав разговоры супружеских пар, пришла к выводу, что женщины используют по меньшей мере в шесть раз больше общих и разделительных вопросов, чем мужчины [10].

Женщины в значительно большей степени прибегают к конструированию голоса и просодии, чем мужчины. Ряд философов и социологов считают, что причиной таких различий является анатомическое строение органов речи – гортани и голосовых связок. Женская гортань в среднем меньше, чем мужская, а голосовые связки короче, тем самым основная частота голоса женщин выше, чем у мужчин. Женская речь более динамичная и эмоциональная, в то время как мужчины специально избегают очень высоких тональностей и не дают тону длиться внутри слога.

Если говорить о практическом значении гендерлекта, то можно сказать, что язык – это зеркало тех процессов и явлений, которые с нами происходят. И если сегодня актуализировалась дискуссия на тему того, как правильно называть женщин и нужны ли феминитивы, как правильно обозначать профессии, то обсуждение гендерлекта крайне необходимо в повседневной жизни для обычного человека. Исследования показывают, что если взаимодействуют мужчина и женщина высокообразованные, то различия в их коммуникативных средствах практически не прослеживаются. Если люди используют деловой этикет и они образованы и начитаны, они стараются унифицировать свою речь, так чтобы их лучше понимал собеседник. Поэтому целесообразно учить детей вежливой, конструктивной речи и аргументированному выражению своей позиции. И тогда критики гендерлекта возьмут верх и скажут, что для нас это больше не актуально, так как мужская и женская речь больше не отличаются, а отличаются только контекст и определенная субкультура.

1. Беляева А.Ю. Особенности речевого поведения мужчин и женщин, Саратов, 2002.

2. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании – М.: Наука, 1993.

3. Исупова О.Г., Уткина В.В. Женщины на государственной службе в России: карьера, семья, репродуктивные намерения // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2016. №6. – С. 69–88.

4. Каменская О.Л. Гендергетика – междисциплинарная наука. // Тезисы докладов Второй Международной Конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация», МГЛУ, Москва, 22-23 ноября 2001 г., – М: МГЛУ, 2001.
5. Кирилина, А.В. Гендер: Лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999.
6. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов: с переводом, этимологией и толкованием – Издательство Московского университета, 1995.
7. Табурова С.К. Гендерные аспекты речевого поведения парламентариев, 1999 г.
8. Фуфаева И.В. Как называются женщины. – Москва, АСТ, 2021.
9. Laccoff R. Language and Woman's Place. N. Y.: Harper and Row, 1975.
10. Fishman P. Interaction: The work women do // Language, Gender and Society / Thorne B., Kramarae Ch., Henley N. (ed.). Rowley, MA: Newbury House, 1983.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Дремина С.Л.,

*старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин
(Дальневосточный Аграрный университет, г. Благовещенск)*

Корсакова Л.В.,

*старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин
(Дальневосточный Аграрный университет, г. Благовещенск)*

**PROFESSIONAL DIALOGICAL SPEECH IN TEACHING A FOREIGN
LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS**

Svetlana L. Dremina,

*Senior lecturer, Department of Humanitarian Disciplines,
Far Eastern Agricultural University, Blagoveshchensk*

Lalita V. Korsakova,

*Senior lecturer, Department of Humanitarian Disciplines,
Far Eastern Agricultural University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья поднимает вопрос методики обучения студентов профессиональной диалогической речи на иностранном языке в рамках неязыкового высшего учебного заведения. Акцентируется внимание на том, что решая проблему обучения будущих специалистов профессиональной речи посредством современных методов и средств, можно добиться эффективности учебного процесса. Особое внимание уделено системе упражнений для успешного овладения профессиональной речью на иностранном языке.

ABSTRACT

The article raises the question of the methodology for teaching students professional dialogic speech in a foreign language within the framework of a non-linguistic

higher educational institution. Attention is focused on the fact that by solving the problem of training future specialists in professional speech using modern methods and means, it is possible to achieve the effectiveness of the educational process. Particular attention is paid to the system of exercises for the successful mastery of professional speech in a foreign language.

Ключевые слова: методика обучения, профессиональная диалогическая речь, неязыковой вуз, речевые умения и навыки.

Keywords: teaching methodology, professional dialogical speech, non-linguistic university, speech skills and abilities.

DOI: 10.22250/9785934933815_49

Методика обучения профессиональной диалогической речи (ПДР) – одна из менее разработанных сторон обучения языку в неязыковых вузах. Методиками и преподавателями все чаще поднимаются вопросы о том, что будущих специалистов следует обучать профессиональной речи и что без удовлетворительного решения этой проблемы с помощью современных методов и средств, обучение иностранному языку в неязыковом вузе не может стать в полной мере эффективным [1]. В настоящее время методика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах располагает теоретическими и практическими исследованиями в области обучения бытовой диалогической речи, устной недиалогической бытовой речи, монологической профессиональной речи.

Прежде чем приступить к составлению упражнений для обучения ПДР, надо определить начальный уровень знаний студентов при помощи письменного и устного теста, выявить трудности, которые могут возникнуть перед студентами при овладении навыками и умениями ведения профессионального диалога, а также тщательно отобрать языковой материал для активного усвоения [2].

Под системой упражнений в методической литературе понимается организация «взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи [1].

При составлении и использовании системы упражнений учитываются следующие принципы и требования обучающего характера упражнений:

1. Принцип коммуникативности.
2. Соответствие упражнений уровню развития знаний, умений и навыков студентов.
3. Принцип умственной активности, связанный с формированием мыслей при выполнении упражнений.
4. Принцип экономичности упражнений.
5. Степень охвата упражнениями наибольшего количества студентов.
6. Принцип периодической повторяемости упражнений в целях выработки прочных навыков.

В соответствии с данными принципами и была построена система упражнений для обучения ПДР, которая включает три типа упражнений: 1) тренировочные, 2) предречевые, 3) речевые.

К тренировочным упражнениям относятся:

1. Механические упражнения, основной целью которых является накопление языкового материала и формирование стереотипа. При выполнении этих упражнений студенты не задумываются над выбором языковых средств и структурных форм [3]. Они включают:

а) повторение за преподавателем словосочетаний, речевых образцов, вопросительных предложений;

б) составление предложений по образцу. Например, при разучивании реплик, вводящих разговор, студентам дается образец, а после того как он отработан, преподаватель дает студентам слова, с которыми они должны употребить этот образец;

в) выполнение упражнений по подстановочной таблице с полной сочетаемостью;

г) выражение согласия со сказанным, употребив данный речевой образец;

д) постановка вопросов с данными словами по образцу.

2. Полумеханические упражнения:

а) выразить несогласие со сказанным с опорой на образец. Элемент самостоятельности здесь в том, что студенты должны употребить одну из вводных реплик и дать правильный ответ;

б) выразить согласие или несогласие со сказанным. Данный вид упражнений предусматривает не только знание одной из реплик, но также умение правильно понять вопрос преподавателя;

в) выполнить упражнения по подстановочным таблицам с выборочной сочетаемостью.

К предречевым упражнениям относятся:

1. Придумывание предложений без заданных слов по данной ситуации, используя реплики, побуждающие к разговору.

2. Придумывание предложений и побуждение товарища подтвердить сказанное.

3. Преобразование предложений преподавателя или других студентов с выделением основной мысли. Задача студента выделить основную мысль и вызвать своего собеседника на разговор по смыслу фразы. Здесь уже речь идет о микродиалоге.

4. Ответы на вопросы с последующим повторением ответа другим студентом.

5. Ответы на вопросы с повторением вопроса студентами и с введением репликой, привлекающей внимание.

6. Запрос дополнительной информации с опорой на подсказку.

7. Составление вопросов-переспросов.

8. Дать дефиницию указанным механизмам и попросить своего товарища высказать согласие или несогласие со сказанным.

9. Составление диалогов по образцу.

10. Составление диалогов по структурному скелету.

11. Добавление недостающих элементов в диалоге.

12. Составление диалога по ключевым словам (дана ситуация и определена тема разговора).

13. Игра в переводчика. Участвуют три человека: два студента и преподаватель. Один студент играет роль иностранца, не знающего русского языка, другой – роль переводчика, а преподаватель – русского, не знающего иностранного языка.

14. Экспромтный – перевод диалогов с русского на иностранный.

Третий тип упражнений – речевые, которые включают в себя следующие упражнения:

1. Составление диалогов по данной ситуации без опоры на ключевые слова и образец.

2. Диалогизация монологических текстов. Цель упражнения – обучение применять изученный языковой материал в новых условиях с опорой на текст, используя умения и навыки, выработанные в процессе выполнения тренировочных и предречевых упражнений. При выполнении данного упражнения от студентов требуется умение быстро реагировать на сказанное собеседником, а также автоматизированное воспроизведение речевых образцов, соответствующих теме разговора [3]. Ход работы:

а) чтение текста, содержащего изученный языковой и грамматический материал;

б) выделение основной мысли из содержания текста путем ответов на вопросы преподавателя;

в) воспроизведение реплик, которые могут быть включены в диалог по данной теме;

г) составление диалогов по прочитанному.

3. Воспроизведение в диалогической форме прослушанного текста. Цель упражнений – развитие умений и навыков понимания прослушанного сообще-

ния без зрительной опоры, выделение основной мысли из прослушанного с последующей организацией беседы [4]. Ход работы:

- а) выписывание на доску слов, затрудняющих понимание текста;
- б) сообщение опорных фраз для составления диалогов;
- в) предъявление текста (с магнитофонной ленты или преподавателем);
- г) составление плана диалога;
- д) составление студентами диалогов (парами).

4. Обсуждение в диалогической форме схем и рисунков. Цель упражнения – развитие инициативной речи в речевой ситуации, приближенной к естественной [5]. Ход работы:

- а) ответы на вопросы преподавателя;
- б) составление вопросов самими студентами и ответы на них с включением разговорных штампов;
- в) составление диалогов (парами).

5. Тематический спор по теме с определенной проблематикой. Цель упражнения – создание речевой ситуации для формирования навыков неподготовленной речи [5]. При подготовке к проведению такого вида работы преподаватель подбирает тексты по смежным темам и предлагает студентам прочитать их дома и подготовить сообщения по своему тексту. Студентам говорится заранее, на что они должны обратить внимание, что подлежит сравнению и т. д.

При обучении профессиональной диалогической речи необходимо поэтапное формирование у студентов умений и навыков диалогической речи [6]. В связи с этим выделяются следующие этапы обучения ПДР:

1) сформировать умения начать разговор, овладеть определенным речевым материалом в плане аудирования и воспроизведения, поставить все виды вопросов, выразить согласие, несогласие, сомнение по поводу сказанного или прочитанного;

2) закрепление умений и навыков, выработанных на первом курсе, формирование умения сочетать реплики и высказывания в беседе и быстро реагировать на сказанное собеседником;

3) закрепление и развитие умений и навыков, выработанных на 1 курсе, и формирование умения запросить дополнительную информацию, высказать свое мнение по поводу сказанного, предложить собеседнику что-то свое, новое;

4) закрепление и развитие умений и навыков, выработанных на предыдущих этапах, и обучение беседе и дискуссии по заданной ситуации, диалогизации монологических текстов и так далее [6].

Основной проблемой заключительного этапа является создание естественных стимулов и речевых ситуаций для ведения беседы по специальности и установление шагов, подводящих студентов к решению определенных речевых задач.

1. Цветкова, З.М. Новое в методике преподавания иностранных языков. / З.М. Цветкова // Сб. "Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в неязыковом вузе". Вып. 2. М., 1966.

2. Ковалевский, М.Т. Устная речь и чтение на 1 курсе технического вуза. / М.Т. Ковалевский. // Сб. "Ученые записки", т. 29 М., 1965.

3. Ляховицкий, М.В. Задачи поэтапного обучения устной речи в неязыковом вузе. / М.В. Ляховицкий // Сб. "Преподавание иностранных языков в вузах неязыковых специальностей". Тезисы докладов. М., 1971.

4. Юдина, Е.Е. Методика обучения диалогической речи студентов первых курсов неязыковых вузов. / Е.Е. Юдина // Кандидатская диссертация. М, 1966.

5. Гез, Н.И. Система упражнений и последовательность развития умений и навыков. / Н.И. Гез // "Иностранные языки в школе" 1969, №3, – С. 31.

6. Кочнева, М.Г. Этапы обучения профессиональной диалогической речи в неязыковых вузах. / М.Г. Кочнева, Э.А. Штульман // Сб. "Преподавание иностранных языков в вузах неязыковых специальностей". Тезисы докладов. Минск, 1971.

**КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК СПОСОБ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ**

Ермакова Л.В.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Мусаева Е.Г.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**UPGRADE TRAINING COURSES AS A WAY
OF PROFESSIONAL ADVANCEMENT OF UNIVERSITY PROFESSORS
AND LECTURERS COMPETENCE**

Lyudmila V. Ermakova,

*PhD in Philology, Assistant professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Elena G. Musaeva,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению курсов повышения квалификации как способа совершенствования профессиональной компетентности преподавателя вуза. В работе предлагается краткая характеристика понятия «профессиональная компетентность» и приводятся классификации профессиональной компетентности. Далее, авторы статьи делятся опытом обучения на курсах повышения квалификации, которые способствовали дальнейшему развитию и совершенствованию нескольких компетенций: коммуникативной, организаторской, личностной, информационной.

ABSTRACT

The article is devoted to reviewing upgrade training courses as a way of professional advancement of university professors and lecturers competence. The paper presents a brief description of a notion “professional competence” and some classifications of professional competence. Thereafter the authors of the article share their experience of taking such courses that have contributed to further development and advancement of several skills: communicative, organizational, personal and information processing.

Ключевые слова: профессиональная компетентность преподавателя, компетенции, курсы повышения квалификации, дистанционный формат обучения.

Keywords: university professors and lecturers competence, skills, upgrade training courses, distance learning.

DOI: [10.22250/9785934933815_56](https://doi.org/10.22250/9785934933815_56)

В современном мире различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе и образование, характеризуются постоянным развитием, обновлением и совершенствованием. Эти реалии ставят перед специалистами любого вида деятельности новые задачи и требуют постоянного профессионального самосовершенствования, повышения уровня компетентности и конкурентоспособности. Если говорить об уровне профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава, следует отметить, что он выступает одним из показателей качества образования. Наряду с образовательным менеджментом и маркетинговыми стратегиями, профессиональная компетентность преподавателей является необходимым условием успешности образовательной деятельности вуза [9].

На сегодняшний день существуют различные подходы к определению профессиональной компетентности преподавателя вуза при использовании раз-

ной терминологии. Так, помимо термина «профессиональная компетентность» [4, 9, 1, 3, 6] нами также выявлены такие понятия, как профессионально-педагогическая компетентность [7] и педагогическая компетентность [5]. Например, Дружилов С. А. определяет профессиональную компетентность педагога как качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний как в предметной области, так и в области педагогики и психологии [4]. Кузьмина Н. В. рассматривает профессионально-педагогическую компетентность преподавателя по специальности и определяет ее «как совокупность умений преподавателя как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое значение с целью улучшения решения педагогических задач» [7, с. 89].

Однако, несмотря на незначительную разницу в терминах, можно сказать, что во многих определениях рассматриваемого в нашей работе понятия учитываются следующие подходы:

- когнитивный подход, согласно которому компетентность преподавателя – это когнитивная (интеллектуальная) способность индивида, дающая возможность решать проблемы для достижения какой-либо цели;
- системный подход раскрывает сущность профессиональной компетентности преподавателя как системы знаний, умений, личностных качеств;
- функциональный подход связан с изучением функций, знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешную деятельность преподавателя;
- личностно-деятельностный подход обуславливает определение профессиональной компетентности преподавателя [5].

Исходя из вышеупомянутых подходов, в данной работе будем придерживаться следующего определения профессиональной компетентности преподавателя: это совокупность личностных и профессиональных качеств, владение необходимым набором компетенций, способствующих осуществлению педагогической деятельности на высоком уровне, а также способность преподавателя самостоятельно приобретать и углублять знания по дисциплине из различных отраслей наук для решения профессиональных задач [1, 5].

Наряду с существованием множества определений профессиональной компетентности преподавателя, нами выявлено и несколько классификаций данного явления. При этом в рамках профессиональной компетентности выделяются как виды компетентностей, так и виды компетенций. Например, исследователь Маркова А. К. предлагает следующую классификацию: 1) специальная компетентность (владение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне), 2) социальная компетентность (владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством), 3) личностная компетентность (владение приемами личностного самовыражения и саморазвития), 4) индивидуальная компетентность (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии) [8]. Саратовцева И. П. предлагает различать: а) научно-предметную (владение собственно профессиональной деятельностью), б) психолого-педагогическую (владение методикой преподавания дисциплины, способность к педагогической рефлексии), в) коммуникативную (владение приемами профессионального общения), г) организаторскую (руководство научно-исследовательской работой, кураторство), д) личностную (креативность, гибкость мышления, способность к саморазвитию), е) информационную (способность использования современных мультимедийных технологий) компетенции [9]. Исходя из приведенных классификаций, можно сделать вывод, что они частично пересекаются, и в каждой из них выделяются компетентности (компетенции), связанные с саморазвитием и профессиональным ростом, чему способствует регулярное и качественное обучение на курсах повышения квалификации.

Следует сказать, что исследователи в области педагогики рассматривают повышение квалификации преподавателями вузов как системный и управляемый процесс, а также указывают на необходимость формирования гибкости данного процесса, отвечающего требованиям динамично изменяющихся потребностей личности и общества в целом [2, 10]. В настоящее время с активным внедрением в образовательный процесс дистанционного обучения преподавателям открыт доступ к огромному количеству курсов повышения квалифика-

ции, как на бесплатной, так и платной основе. При этом большая часть курсов направлена на развитие и совершенствование специальной или научно-предметной компетентности с целью овладения и внедрения в учебный процесс инновационных методов обучения, включая методику дистанционного обучения, использование электронных пособий. Однако, в связи с необходимостью наличия в современных вузах координаторов, тьюторов, коучеров, специалистов по воспитательной работе, руководителей проектных офисов и научно-образовательных центров, возникает потребность повышения квалификации в области внеучебной деятельности, что сегодня также доступно для преподавателей вузов.

В качестве примеров приводим список курсов повышения квалификации, пройденных преподавателями кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» за последние два года: «Современный преподаватель дистанционного образования», «Инструменты дистанционного образования», «Как начать преподавать дистанционно», «Автор цифрового учебного контента», «Технологии коуча в образовательной бизнес среде», «Современные подходы к организации воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования», «Противодействие коррупции в сфере образования», «Контент-менеджмент на CMS 1С-Битрикс», «Синдром эмоционального выгорания и профессиональная деформация личности педагога: профилактика и коррекция», «Мотивация и воспитание в смешанной модели образования», «Оценивание для обучения», «Управление инновациями в образовательной организации: от цели национального проекта «Образование» до нормы профессиональной деятельности педагога».

Из всего вышеприведенного списка подробнее остановимся на последних курсах повышения квалификации и поделимся опытом обучения на данных курсах. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Управление инновациями в образовательной организации: от цели национального проекта «Образование» до нормы профессиональной деятельности педагога» была разработана профессором, доктором педагогических наук

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». Продолжительность курсов составила один месяц, 72 часа. Обучение осуществлялось в дистанционном формате на платформе Moodle. В содержание курсов было включено 4 модуля с двенадцатью лекционными и двенадцатью практическими занятиями. В качестве лекционного материала слушателям предлагались как разработки автора курсов, так и видео лекции из сети интернет, содержащие информацию и мнения экспертов и других специалистов в сфере высшего образования. Кроме того, в каждый модуль был инкорпорирован дополнительный материал, состоящий из полезных библиографических источников, ссылок на официальные документы министерства образования и презентаций разнообразных проектов. Однако главным преимуществом таких курсов явилась его практическая составляющая. В качестве практического задания слушателям предлагалось индивидуально или в мини группе (3-5 человек) разработать и представить в виде презентации итоговый управленческий проект системы профессионального развития педагогических работников определенной образовательной организации (той, где работают слушатели), обеспечивающей завершённый цикл инновационного процесса. Отдельные элементы этого проекта необходимо было представлять по окончании работы над каждым модулем, что регулярно оценивалось и комментировалось автором проекта. В качестве еще одного положительного момента следует назвать онлайн консультации автора курсов, во время которых у слушателей была возможность задать все интересующие вопросы и обсудить подготовку итогового задания. По нашему мнению, обучение по данной дополнительной программе способствовало дальнейшему развитию и совершенствованию нескольких компетенций: коммуникативной, организаторской, личностной, информационной.

Таким образом, любые качественно организованные курсы повышения квалификации преподавателей вузов должны максимально эффективно стимулировать использование и углубление профессиональных знаний и умений в реализации задач в образовательной деятельности. В таком случае результаты курсов очевидны. Они будут проявляться в систематизации уже имеющегося

опыта, получении новых знаний по предмету, методике его преподавания, развитии личностных качеств и индивидуальности в рамках профессии, а также карьерному росту в целом и самореализации.

1. Белова Г.Н. Профессиональная компетентность преподавателя вуза в современном обществе [Электронный ресурс] / Г.Н. Белова // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2015. – №1. – С. 125–129. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25440557_62886483.pdf (дата обращения: 21.02.2022).
2. Гавриков А.Л., Литвинова Н.П. Образование взрослых в XXI веке: новая роль университетов в его развитии [Текст] / А.Л. Гавриков, Н.П. Литвинова. – М., 2001. – 174 с.
3. Головятенко Т.А. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как проблема [Электронный ресурс] / Т.А. Головятенко // Высшее образование сегодня. – 2019. – №10. – С. 15–19. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41135738_14855630.pdf (дата обращения: 21.02.2022).
4. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход [Электронный ресурс] / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах. – 2005. – №8. – С. 26–44. – Режим доступа: <https://drusanvrz.narod.ru/Pedagog-Sib.html> (дата обращения: 22.02.2022).
5. Карданов Р.Р., Узарханова А.С., Абдулазимова Т.Х. Развитие профессиональной компетентности преподавателей в образовательном пространстве вуза [Электронный ресурс] / Р.Р. Карданов, А.С. Узарханова, Т.Х. Абдулазимова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №3 (88). – С. 245–247. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46280346_52121255.pdf (дата обращения: 21.02.2022).
6. Кривых С.В., Тюлина О.А. Профессиональная компетентность современного преподавателя вуза [Электронный ресурс] / С.В. Кривых, О.А. Тюлина // Академия профессионального образования. – 2020. – №1 (92). – С. 3–11. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41765486_18589608.pdf (дата обращения: 21.02.2022).
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М., 1990.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 346 с.
9. Саратцева И.П. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как условие успешности образовательного процесса [Электронный ресурс] / И.П. Саратцева // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук. Сборник научных статей ежегодной межрегиональной научно-практической конференции. – 2014. – С. 79–84. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26730046_71924111.pdf (дата обращения: 21.02.2022).
10. Стефаненко П.В. Пути усовершенствования учебно-воспитательного процесса на курсах повышения квалификации для преподавателей вузов [Электронный ресурс] / П.В. Стефаненко // Вестник Академии гражданской защиты. – 2020. – №2 (22). – С. 132–136. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43050396_13827035.pdf (дата обращения: 22.02.2022).

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УЧИЛИЩА**

Жаровская Е.В.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Дальневосточное высшее общевойсковое командное ордена Жукова училище
им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск)*

**INTERACTIVE METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
TO MILITARY SCHOOL CADETS**

Elena V. Zharovskaya,

*PhD in Philology, Assistant professor, Department of Foreign languages,
Far East Higher Combined Command Military School
named after Soviet Union Marshal K.K. Rokossovsky, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена применению интерактивных методов обучения иностранному языку курсантов военного училища. А именно таких форм как: ролевые и деловые игры, тренинги, диаграмма Исикавы, проекты, ПОПС-формула, кейс-задачи.

ABSTRACT

The article is devoted to the use of interactive methods of teaching a foreign language to cadets of a military school. Namely, such forms as: role-playing and business games, trainings, Ishikawa diagram, projects, POPS formula, case tasks.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, ролевые и деловые игры, тренинги, проекты, формула ПОПС, кейс-задачи, иностранный язык, курсанты военного училища.

Keywords: interactive methods of teaching, role-playing and business games, trainings, projects, POPS formula, case tasks, foreign language, cadets of a military school.

DOI: 10.22250/9785934933815_63

Изучение иностранного языка в эпоху развития технологий, обязывает преподавателей внедрять новые активные и интерактивные методы обучения.

В настоящее время в обучении иностранным языкам акцент делается на формирование коммуникативной компетенции, умений общаться на иностранном языке и понимать иноязычную речь на слух (Старченко, 2014, с. 165–167).

Интерактивные методы направлены на активное взаимодействие преподавателя и обучающихся на занятиях, на их активную коммуникацию. А преподавателю отводится роль руководителя, который направляет на достижение целей занятия и разработчика необходимого для занятий материала.

В гражданских вузах количество интерактивных методов, используемых при обучении иностранному языку велико. Однако не все из них находят успешное применение в военных вузах.

В военном училище, где основной формой преподавания иностранного языка является практическое занятие, частично может быть применен *метод проблемной лекции*, осуществляемый в виде диалога, в котором преподаватель выдвигает основные моменты, а курсанты самостоятельно анализируют и обобщают материал. Проблемная ситуация может представлять собой любую проблему военно-профессионального характера, курсанты сами могут поднять проблемный вопрос для обсуждения.

Метод проектов применим в ДВОКУ в виде научно-исследовательской работы в рамках работы военно-научного общества кафедры иностранных языков. Проблема курсантам ставится научного характера, например, разработка проектов, статей, учебного дидактического материала и т. д. Для решения каждого проблемного задания необходим исследовательский поиск с последующей защитой проекта.

Метод тренинга направлен на практическую отработку лексического материала. В военном училище он используется для отработки речевых образцов и грамматики. Разработаны такие профессиональные тренинговые ситуации как: представить себя в роли командира подразделения и выполнить задачи. Популярным и весьма эффективным методом обучения иностранному языку в ДВОКУ является *кейс-метод*. В учебных видеокурсах обязательным заданием на отработку новой лексики и полученной информации является кейсовая задача, цель которой – стимулировать коммуникацию в профессиональных ситуациях.

Приведем конкретный пример:

Кейс по теме №5 «Артиллерия»: Представьте себе, что Вы механик-водитель РСЗО «HIMARS». Ваш артиллерийский расчет после произведения выстрела сменил дислокацию. Докажите, что это правильное решение.

Игровой метод вызывает формирование положительной мотивации, делает учебный процесс увлекательным, помогает стимулировать активное участие студентов в учебном процессе.

Метод «*Ажурная пила*» используется преподавателями училища при переводе текста. Курсанты работают в минигруппах, каждая из которых читает и переводит свой фрагмент текста, а затем представляет результаты своей работы всей группе. После представления задаются вопросы группам в виде соревнований на понимание содержания всего текста.

Такой интерактивный метод обучения иностранному языку как *ПОПС-формула* применяется при работе с текстами и статьями по внеаудиторному чтению и ситуативными заданиями. Для подтверждения или опровержения проблемы, заданной ситуацией, курсант отвечает, используя формулу ПОПС, в которой он излагает свою позицию, объясняет и делает выводы. Этот метод считается хорошим способом обучения умению выражать свои мысли (Павлюковец, Пантюхова, 2014, с. 5).

Метод «диаграмма Исикавы» предполагает краткую письменную передачу содержания материала на основе рыбного скелета: голова – вопрос темы,

верхние косточки – основные понятия темы, нижние косточки – суть понятия, хвост – ответ на вопрос (Бойхо).

Применение интерактивных методов в образовании не зря является важным принципом, так как позволяет значительно расширить и разнообразить деятельность обучающихся на занятиях, развивать навыки общения, чтения, письма, аудирования. Причем, количество, возможных для применения на занятиях по иностранному языку в вузе, форм увеличивается каждый год.

Итак, рассмотрев ряд интерактивных методов обучения иностранному языку, можно сделать вывод о том, что в военном вузе нашли широкое применение такие формы интерактивного метода как: ролевые и деловые игры, тренинги, диаграмма Исикавы, проекты, ПОПС-формула, кейс-задачи.

Использование интерактивных технологий при обучении военно-профессиональному английскому языку в военном училище, предусматривает моделирование военно-профессиональных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем, и, тем самым, способствует формированию творческой, активной, высокопрофессиональной личности, способной меняться в меняющемся мире.

1. Бойхо О. Метод «Фишбоун» (Рыбий скелет): что это такое, формы работы на уроке и примеры <http://pedsovet.su/metodika/priemy/5714> (дата обращения 30.12.2021)

Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. – С.5.

2. Сазонова Г.Т., Синева А.А., Бердник К.А., Гамаюнов М.А. Значение иностранного языка в профессиональной подготовке офицера // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [URL:<ahref="https://scienceforum.ru/2017/article/2017035403">](https://scienceforum.ru/2017/article/2017035403) <https://scienceforum.ru/2017/article/2017035403> (дата обращения: 14.09.2021).

3. Павлюковец М.А., Пантюхова П.В. Использование синквейна и ПОПС-формулы как интерактивных методов обучения английскому языку при формировании учебно-познавательной компетенции у студентов-лингвистов: [рус.] // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Выпуск 1, январь – февраль 2014 URL: <http://publ.naukovedenie.ru>.

4. Д.В. Старченко, Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам. – Труды БГТУ. 2014. - №5. – С. 165-167.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ
HOT POTATOES ДЛЯ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ**

Жаровская Е.В.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Дальневосточное высшее общевойсковое командное ордена Жукова училище
им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск)*

**THE USE A COMPUTER PROGRAM THE HOT POTATOES IN FOREIGN
LANGUAGE CLASSES AT A MILITARY SCHOOL**

Elena V. Zharovskaya,

*PhD in Philology, Assistant professor, Department of Foreign languages,
Far East Higher Combined Command Military School
named after Soviet Union Marshal K.K. Rokossovsky, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена применению использованию компьютерной программы Hot Potatoes для подготовки и проведения занятий по иностранному языку в военном училище. Подчеркивается важность применения электронных средств обучения, способствующих увеличению интереса студентов к изучению иностранного языка, повышающих качество обучения и эффективность образовательного процесса в военном училище.

ABSTRACT

The article is devoted to the use of the Hot Potatoes computer program for the preparation and conduction of foreign language classes at a military school. Emphasizes the importance of using electronic learning tools to increase students' interest in learning a foreign language, improve the quality of education and the effectiveness of the educational process in a military school.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, компьютерная программа Hot Potatoes, иностранный язык, военное училище.

Keywords: interactive methods of teaching, the Hot Potatoes computer program, foreign language, a military school.

DOI: 10.22250/9785934933815_67

Новые требования к преподаванию иностранных языков обязывают преподавателей внедрять и применять такие электронные средства обучения, которые смогут увеличить интерес студентов к изучению иностранного языка, сделать занятия интересными, повысить качество обучения и эффективность образовательного процесса.

Внедрение электронных технологий в Дальневосточном высшем общевойсковом командном ордена Жукова училище имени К. К. Рокоссовского происходит в рамках разрешенных к использованию программ, среди которых инструментальная программа-оболочка *Hot Potatoes* и программа для создания электронных учебных пособий *Sun Rav Bookoffice*. позволяющих преподавателям самостоятельно создавать интерактивные задания, не привлекая специалистов сферы программирования.

В Hot Potatoes можно создать 10 типов упражнений, в которые могут быть включены аудио- и видеофайлы. Задания можно сохранять в формате веб-страницы и использовать их без выхода в интернет. Достаточно иметь веб-браузер Internet Explorer или другой. Программа предлагает возможности создавать разные типы электронных упражнений и объединять их в единые мультимедийные комплексы. В Дальневосточном ВОКУ такие комплексы разработаны по всем изучаемым темам. Курсанты используют их на занятиях по самоподготовке и на практических занятиях.

Каждый комплекс включает флэшкарты и кроссворды для повторения и закрепления лексического материала, задания на установление соответствий (соотнесение частей предложений и словосочетаний), упражнения для трени-

ровки вопросно-ответной беседы, викторины, задания на заполнение пропусков и восстановление последовательности.

Интерфейс программы (рис. 1) прост в навигации. В программе имеется пять блоков, самостоятельных программ для создания разных типов упражнений. Блоки представлены в виде картофелин, при наведении на которые меняется их цвет.



Рис. 1. Интерфейс программы *Hot Potatoes*

Рассмотрим возможности программы. Первый блок с названием *JQuiz* (викторина) позволяет создать четыре вида заданий, предусматривающие как множественный, одиночный, так и смешанный тип ответов. Раздел *JCloze* создает упражнения на заполнение пропусков в тексте или предложениях. Блок *JMatch* помогает создать задания на установление соответствий. Использование блока *JCross* дает возможность быстро разработать кроссворды, как на английском, так и на русском и других языках. *JMix* используется для создания заданий на восстановление последовательности [1].

Рассмотрим наиболее интересные упражнения на примере мультимедийного комплекса темы №10 «Двусторонний перевод», изучаемой курсантами второго курса на занятиях по иностранному языку.

Викторина (JQuiz) позволяет создавать упражнения на основе вопросов и различных вариантов представления ответов: *multiple choice* (множественный выбор) позволяет выбрать только один правильный ответ из нескольких вариантов (рис. 2); *multi-select* – предусматривает выбор нескольких вариантов; *short answer* предоставляет возможность ввести краткий ответ с помощью клавиатуры; смешанный (*hybrid*) вариант ответа включает вопросы с ответом открытого типа и множественным выбором ответа.

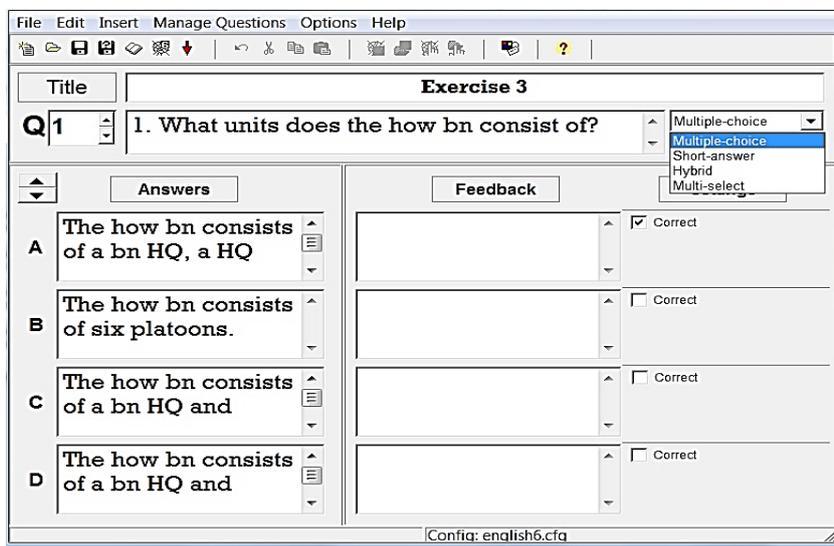


Рис. 2. Пример разработки заданий на установление соответствий.

Рассмотрим упражнения, созданные в данном блоке программы (рис. 3-6).

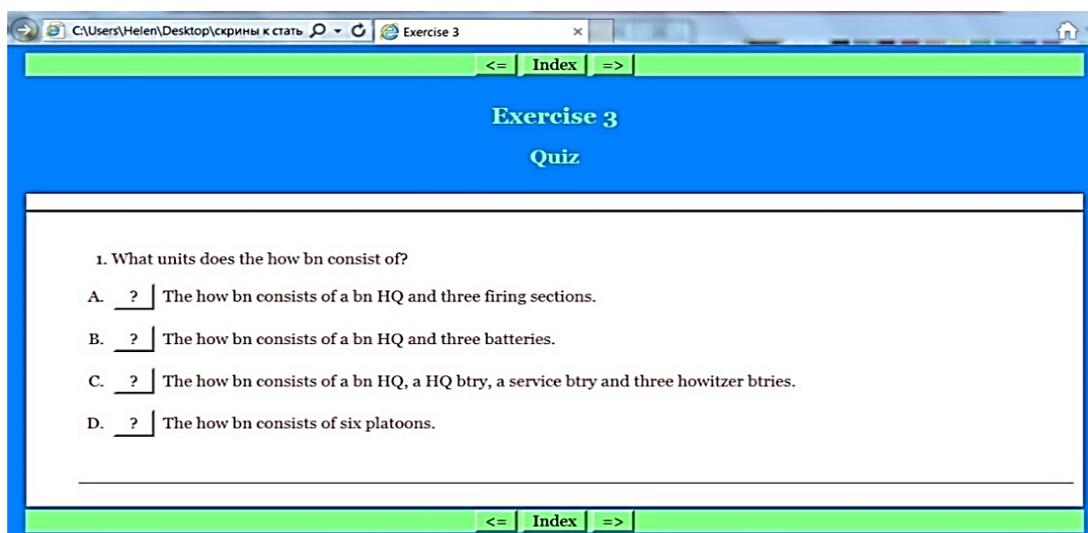


Рис. 3. Пример электронного упражнения в формате HTML с множественным выбором

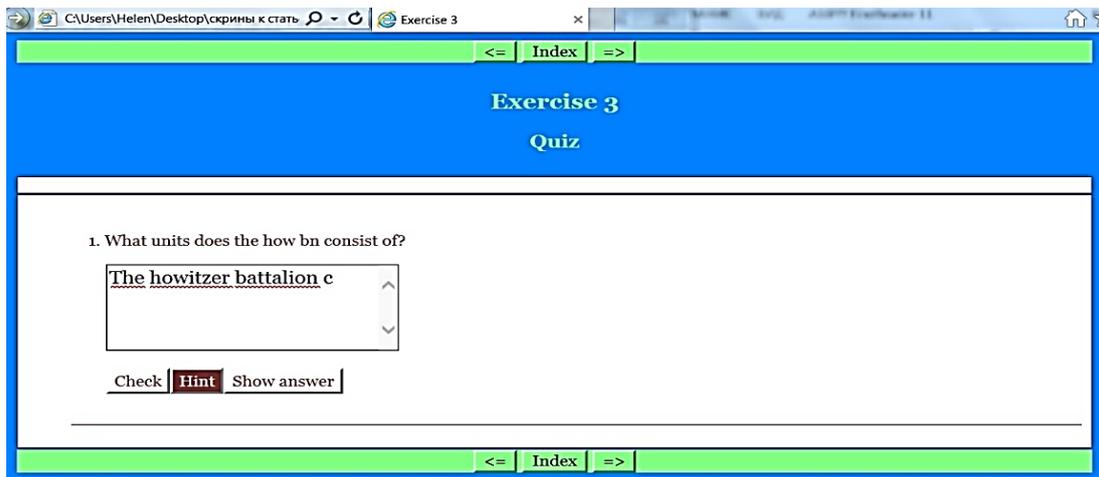


Рис. 4. Пример электронного упражнения в формате HTML с кратким ответом

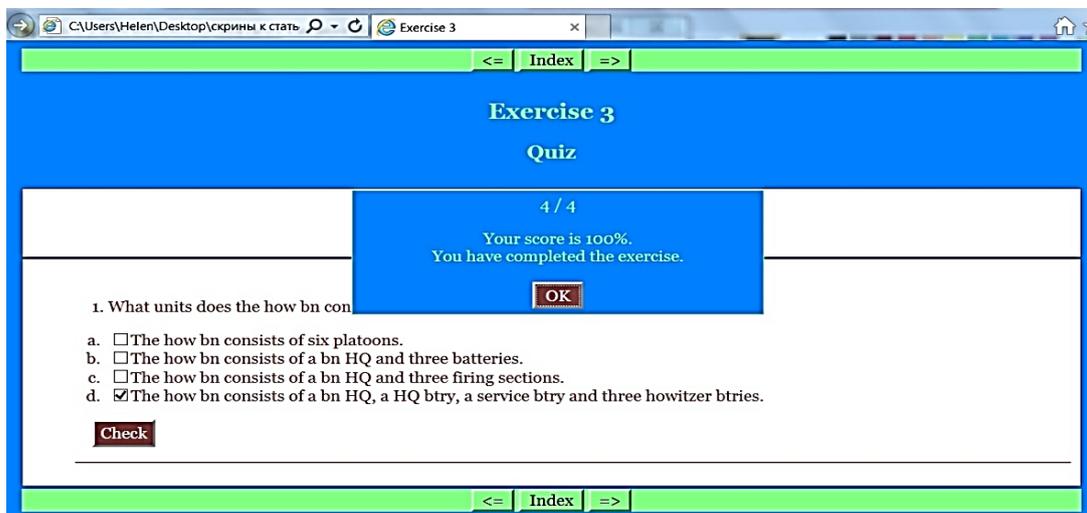


Рис. 5. Пример электронного упражнения в формате HTML с выбором нескольких правильных ответов

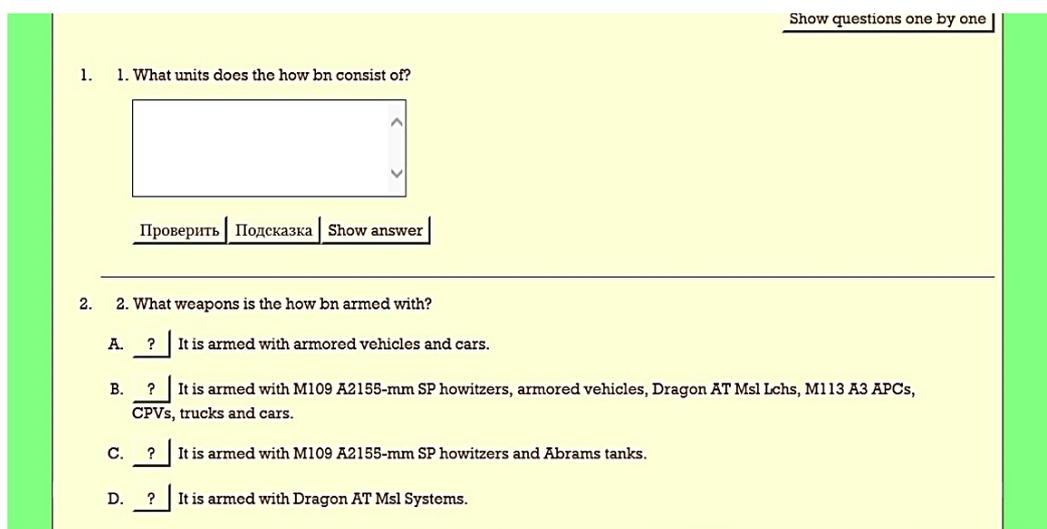


Рис. 6. Пример электронного упражнения в формате HTML со смешанным типом заданий

На рисунках 3-6 показаны готовые упражнения, сохраненные в формате HTML, позволяющем открывать упражнения в любом браузере, даже не имея

выхода в Интернет. В настройках можно менять порядок вопросов при каждой загрузке упражнения; цвет упражнения, можно регулировать функцию демонстрации количества вопросов, на которых был дан правильный ответ с первой попытки; задать общую оценку каждого правильного ответа; использовать экранную клавиатуру (для кратких ответов); выводить на экран заданное количество вопросов.

Кроме того, преподаватель может использовать возможности оценки степени правильности ответа и учета частично правильных ответов.

Каждый мультимедийный комплекс включает набор электронных упражнений, направленных на отработку грамматического и лексического материала:

- 1) Флэшкарты (2 варианта);
- 2) Викторина (JQuiz) (4 варианта);
- 3) Заполнение пропусков (JCloze);
- 4) Установление соответствий (JMatch);
- 5) Кроссворд (JCross);
- 6) Восстановление последовательности (JMix).

Интересным и любимым курсантам заданием в мультимедийных комплексах является электронный кроссворд (рис 5).



Кроссворды созданы на русском и английском языках, с возможностью применения индивидуального подхода к обучению иностранному языку. Последовательность выполнения заданий в кроссворде произвольная, при выборе

номера слова появляется его определение и поле, в которое оно вводится. Кроссворд также можно распечатать. Версия для печати создается в в двух вариантах – с незаполненным и решенным кроссвордом.

Таким образом, компьютерная программа Hot Potatoes помогает сделать занятия по иностранному языку интересными, продуктивными и повышает мотивацию курсантов к изучению языка, помогает запомнить изучаемый лексический и грамматический материал и повышает качество обучения.

1. Бовтенко М.А. Методические материалы к курсу «Компьютерная лингводидактика». – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет. Институт дистанционного образования. Центр лингвометодических информационных ресурсов, 2004. – 68 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ПРОГРАММЫ КАК МАРКЕР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА**

Замятина А.В.,

старший преподаватель кафедры иностранных языков (Амурский государственный университет, г. Благовещенск)

Карачева О.Б.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Пирогова М.А.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**ADDITIONAL LANGUAGE EDUCATIONAL PROGRAMS
AS A MARKER OF INNOVATIVE UNIVERSITY DEVELOPMENT**

Alena V. Zamyatina,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Olga B. Karacheva,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Marina A. Pirogova,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, Amur
State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлены теоретические обоснования необходимости реализации дополнительных языковых образовательных программ в вузе и описана модель их практического существования. Актуальность темы обусловлена важностью обеспечения качественного процесса преподавания иностранных языков и участия данной дисциплины в инновационных процессах в вузе.

ABSTRACT

The article presents the theoretical grounds to justify the need to implement additional language educational programs in higher education and describes a model of their practical existence. The relevance of the topic is due to the importance of ensuring a high-quality process of teaching foreign languages and the participation of this discipline in innovative processes at university.

Ключевые слова: инновации, дополнительная языковая образовательная программа, компетенции, модель образовательной инфраструктуры.

Keywords: innovations, additional language educational program, competencies, educational infrastructure model.

DOI: [10.22250/9785934933815_74](https://doi.org/10.22250/9785934933815_74)

Современный вектор развития высших учебных заведений задан потребностью общества в специалистах, обладающих не только высоким уровнем профессиональной подготовки, но и умеющих интегрировать свои знания и практические навыки в смежные направления, связанные с деятельностью предприятия или организации. К таким умениям, несомненно, можно отнести владение иностранными языками, поскольку их роль в современном мире сложно переоценить. Изучение иностранных языков в вузе, в свою очередь, уже нельзя рассматривать как исключительно процесс формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Следует признать, что процесс преподавания иностранных языков в вузе необходимо расширять и «выводить» за пределы учебной аудитории, давая возможность обучающимся применить (апробировать) свои знания в рамках дополнительных образовательных программ. Современных школьников, будущих студентов вузов, готовят не только получать комплекс теоретических знаний, но и всесторонне использовать эти знания на практике.

В этой связи следует упомянуть проект «Образование – 2030», в рамках которого предполагается анализ будущего образовательной системы и формулировка ее основных принципов. Одной из основных задач проекта является поиск новых решений в образовании на этапе стремительных изменений в мире [2]. Следует полагать, что школьники, получающие образование в рамках данной концепции, будут более требовательны к содержанию процесса обучения в вузе, для дальнейшего развития их учебных, общекультурных и профессиональных компетенций потребуется преобразование учебных программ дисциплин, укрепление и развитие МТБ, создание разнообразных дополнительных программ.

Для обеспечения инновационного развития вуза в направлении изучения иностранных языков, можно рассмотреть разработку и внедрение дополнительных языковых образовательных программ, ориентированных на широкую студенческую аудиторию, отвечающих современным требованиям и способствующим комплексному и всестороннему развитию компетенций будущих специалистов.

Стратегическая цель дополнительных языковых образовательных программ – стать площадкой для отработки ключевых языковых навыков и умений студентов, не зависимо от выбранного направления подготовки.

Данная цель может быть достигнута путем создания рабочей модели инновационной инфраструктуры на кафедре иностранных языков вуза. Как и любая образовательная инфраструктура, модель включает в себя несколько подсистем: *координирующую, генерирующую, обеспечивающую и содействующую* [1]. Ведущую роль играет *генерирующая* подсистема (профессорско-преподавательский состав кафедры), основной задачей которой является создание условий для повышения уровня и качества подготовки студентов по иностранному языку путем формирования у них ключевых компетенций. Эффективное функционирование данной подсистемы невозможно без тесного взаимодействия с другой подсистемой модели инновационной инфраструктуры – *содействующей*, элементами которой являются сторонние организации и под-

разделения. Их функция заключается в повышении квалификации педагогических работников и развитии их интеллектуального потенциала путем создания условий для формирования научно-предметных, психолого-педагогических, организаторских, креативных, информационных и ИКТ-компетенций [3].

Научно–предметная компетенция выражается не только в высоком уровне владения предметным содержанием языковой дисциплины, но и владением технологией обучения, которая позволяет представить изучаемый материал в виде системы познавательных задач, последовательное решение которых должно вызвать у студента желание усвоения изучаемого материала в большем объеме, чем это предусматривается образовательной программой.

Креативная компетенция педагога помогает совершенствовать у обучаемого способность к творческому решению проблемных задач на иностранном языке, изобретательность, умение находить нестандартные решения, интуицию, гибкость, критичность, способность к анализу, синтезу.

Сформированная психолого-педагогическая компетенция педагога позволяет эффективно формировать у студентов желание к самообучению и непрерывному образованию, в том числе в рамках дополнительных языковых курсов.

Организаторская компетенция включает умение организовать учебный процесс в языковой группе, осуществлять контроль за ходом выполнения заданий и оценку качества усвоения иностранного языка [4].

Информационная компетенция позволяет педагогу хорошо ориентироваться в информационном пространстве своей предметной области, уметь эффективно искать и обрабатывать научную информацию. ИКТ-компетенции отвечают за уверенное владение цифровыми технологиями и их умение их интегрировать в свою преподавательскую практику, стремясь совершенствовать свои профессиональные навыки и расширять области применения цифровых технологий.

За информационное сопровождение дополнительных языковых образовательных программ отвечает *обеспечивающая* подсистема, важным элементом которой является ЭОС университета, гарантирующая доступ к основным ин-

тернет-ресурсам и базам данных по научным корпусам. Задача кафедры в рамках этой подсистемы состоит в разработке УММ и УМК по дисциплинам УКЦ для обеспечения прозрачности образовательного процесса.

Координирующая подсистема сопровождает процесс внедрения дополнительных языковых образовательных программ и координирует деятельность субъектов всех подсистем инновационного процесса.

Таким образом, включение инноваций в образовательный процесс должно осуществляться не только в рамках основных образовательных программ. Дополнительные языковые образовательные программы могут стать важнейшим фактором формирования языковой компетентности студентов при условии слаженного взаимодействия всех четырех подсистем модели инновационной инфраструктуры.

-
1. Базилевский А.А. Формирование инновационной инфраструктуры системы образования Хабаровского края // Инновационный учитель – инновационная экономика: сб. ст. международной науч.-практ. конференции, 26-28 октября 2010 г. / под ред. О.В. Авдошкиной. Хабаровск: ХК ИРО, 2010. – С. 7–20.
 2. Федеральный институт оценки качества образования / [Электронный ресурс]. – *Режим доступа* : <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455>. – 16.01.2022 г.
 3. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
 4. Ценч Ю.С. Развитие организационной компетенции преподавателей в учреждениях профессионального образования // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ №6 (1), 2008. – С. 85–87.

**PEER FEEDBACK В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Заруцкая Е.В.,

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
иностраных языков в сфере менеджмента
(Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург)*

**USING PEER FEEDBACK IN REMOTE TEACHING OF ENGLISH
TO MANAGEMENT STUDENTS**

Ekaterina V. Zarutckaia,

*PhD in Pedagogic Sciences, Business Language Department,
Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются критерии эффективной педагогической обратной связи, приводятся преимущества использования инструмента обмена обратной связью между студентами в ходе взаимооценивания работ друг друга, а также описывается практический опыт организации процесса сообщения и получения обратной связи между студентами в дистанционном обучении английскому языку.

ABSTRACT

The paper discusses the qualities of effective pedagogical feedback and focuses on the advantages of using peer feedback when assessing the tasks done by peers. It also describes the practical experience of organizing feedback exchange among peers in the remote English classroom.

Ключевые слова: педагогическая обратная связь, обмен обратной связью между студентами, критерии эффективной обратной связи, преимущества, студенты управленческих специальностей, дистанционное обучение, Flipgrid.

Keywords: pedagogical feedback, peer feedback, qualities of effective feedback, advantages, management students, remote learning, Flipgrid.

DOI: 10.22250/9785934933815_79

Процесс оценивания результатов учебной деятельности студентов и созданных ими коммуникативных продуктов неразрывно связан с сообщением обратной связи о качестве выполненной работы. При этом организация обмена обратной связью между студентами (peer feedback) на этапе взаимооценивания после выполнения ими одинакового или сходного задания имеет ряд преимуществ перед получением обратной связи от преподавателя.

Во-первых, это возможность посмотреть на свою работу со стороны: в процессе ознакомления с работой партнера студент-отправитель обратной связи может проанализировать какие иные способы и приемы выполнения задания могут быть использованы и насколько они эффективны. Во-вторых, формируется навык учебной автономии и «оценочной самостоятельности» [1, с.10]: студенты обучаются самостоятельно формулировать суждение о своей собственной работе и о работе партнера, в меньшей степени зависят от ответных комментариев преподавателя. В-третьих, формируются умения межличностного общения: обратная связь, которую сообщает студент, может быть как положительной, так и негативной. В этой связи умение формулировать объективный комментарий-суждение, в особенности с критическими замечаниями о работе партнера, и адекватно на него реагировать при получении, сохраняя баланс отношений между отправителем и получателем обратной связи, – важное умение не только профессионального общения в управленческой деятельности, но межличностного общения любого специалиста.

Однако для того, чтобы студент мог извлечь максимальную пользу из обратной связи, комментарий-суждение должен соответствовать определенным требованиям к организации его содержания. Такие требования подробно рассматриваются в управленческой литературе [3, 4, 5]. Очевидно, что многие из

критериев эффективности обратной связи, выделяемых специалистами в области управления, релеванты и для педагогической обратной связи и могут использоваться при обучении студентов формулировать суждение на работу однокурсника, в том числе и на занятиях по иностранному языку.

В своей педагогической практике мы остановились на следующих пяти требованиях к содержанию обратной связи, которую студенты дают друг другу в процессе взаимооценивания:

- *конкретность*; комментарий с обратной связью должен содержать не только обобщенное мнение, но и иллюстрироваться конкретными деталями и примерами того, что получилось или не получилось сделать в соответствии с критериями оценивания задания;

- *акцент на содержании оцениваемой работы*, не на личности студента; комментарий должен представлять информацию о качестве работы, избегать суждений о личности автора работы;

- *нейтральный тон предъявления*, что помогает снизить эмоциональную нагрузку комментария (особенно в случае формулирования негативной обратной связи);

- *ориентированность на возможное изменение в будущем*; комментарий должен сообщать получателю обратной связи, что он может изменить в будущем при выполнении сходного задания для достижения более высокого результата;

- *баланс положительного и отрицательного*; комментарий должен содержать объективное суждение как о положительных аспектах работы, так и отрицательных.

Список критериев эффективности педагогической обратной связи может быть более подробным. Однако мы ограничились представленными выше пятью требованиями главным образом потому, что студенты-первокурсники, участвовавшие во взаимооценивании работ друг друга, не имели предшествующего опыта формулирования развернутого комментария с обратной связью. Следовательно, данный навык должен был постепенно формироваться в тече-

ние семестра в процессе обучения иностранному языку и требования, предъявляемые к конечному продукту (комментарии-суждению), не должны были быть перегруженными. Основная задача студентов заключалась в том, чтобы помочь однокурснику-получателю обратной связи понять, какие аспекты работы или подходы к ее выполнению требуют коррекции, а какие удалось реализовать довольно успешно.

Инструмент обмена обратной связью между студентами использовался нами в обучении студентов ВШМ СПбГУ в ходе взаимооценивания итоговых заданий в конце модуля. Итоговое задание предполагало, что студенты (уровень обученности B2 и C1 по CEFR) делают монологическое высказывание по теме модуля. После этого им предлагалось дать обратную связь на два монолога однокурсника.

В условиях дистанционного обучения запись монологических высказываний, их оценивание и сообщение обратной связи осуществлялись на платформе Flipgrid (<https://info.flipgrid.com/>), позволяющей записывать аудио/видео монологи, а также оставлять к ним письменные и устные комментарии с обратной связью. Преподаватель оценивал и выставлял баллы как за монолог, так и за предоставленную обратную связь, т. е. каждый студент получал баллы за выполнение двух заданий [2].

Пример итогового устного задания, которое каждому студенту предлагалось выполнить и записать в виде видео-монолога, приведен ниже:

Give a 5-minute talk on the topic 'Poverty':

1. Talk about the challenges of measuring poverty across the EU. Come up with at least three challenges.

2. Make a list of factors that you think cause poverty in developed countries (like Switzerland or Germany).

Critically evaluate these factors. Which of them is least likely to cause poverty in developing countries?

3. Do you believe that the rich are growing richer and the poor are growing poorer? Why?

Приведем примеры комментариев с обратной связью, которые студенты оставляли друг другу при оценивании работы однокурсника:

Пример 1:

I think your arguments are quite interesting and give a lot of food for thought, having said that, you only gave one reason why it's hard for the EU to measure poverty instead of needed 3. Factors that you presented as the reasons for poverty in well-developed countries were good and made sense, but I noticed that evaluation of them and a mention of which one of these factors would be more likely to cause poverty in developing countries was missing. I wholeheartedly agree with your opinion regarding the last statement, and I think you explained yourself well. Overall, I think you did a great job but why not try to follow the given instructions a bit more closely next time?

Данный комментарий студента был высоко оценен преподавателем, так как отвечает требованиям, предъявляемым к обратной связи: содержит конкретные примеры положительных и неудачных действий однокурсника в ходе работы над монологическим высказыванием, а также включает рекомендации по изменению стратегии работы с подобным заданием в следующем модуле. Мы ожидаем, что после получения данного комментария студент-получатель обратной связи при желании сможет улучшить результаты своей работы в будущем и получить более высокий балл.

Пример 2:

Your monologue was interesting to listen to in general, and I was also glad to hear some specific ideas of yours that I hadn't thought of before! For example, when answering the 2nd question, you mentioned that rapid development may cause some people to lose jobs and become poor. This idea was new to me.

You have answered all the questions and even had some time left. Having said that, maybe next time in a similar situation, you could use this extra time in order to elaborate on your ideas or discuss the topic from a different perspective? For example, maybe it would be worth trying to reflect on the 3rd question also from a point of ordinary people, not just the country as a whole. I finished watching your video interested in hearing your thoughts about this question from that perspective as well!

Данный комментарий с обратной связью также был высоко оценен преподавателем, поскольку содержит детальное описание и конкретные примеры сильных и слабых сторон монологического высказывания, помогая, тем самым, получателю обратной связи понять, какие приемы сработали и какие ошибки могут быть в будущем устранены.

Таким образом, в данной статье показано, что инструмент сообщения и получения обратной связи между студентами может использоваться в дистанционном обучении иностранному языку в процессе взаимооценивания студентами работ друг друга.

-
1. Вилкова Л.В., Грибова П.Н. Организация процесса взаимооценивания на старшем этапе средней школы // Научный потенциал. 2021. №2(33). – С. 10–12.
 2. Заруцкая Е.В. Формирование грамотности работы с обратной связью при обучении иностранному языку студентов высшей школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т.6. №5. – С. 849–854.
 3. Lipman V. Giving Feedback is Fundamental – Why Is It So Hard? [Электронный ресурс]: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/mind-the-manager/201509/giving-feedback-is-fundamental-why-is-it-so-hard> Дата обращения: 3.01.2022
 4. MacKay J. The 7 Essential Qualities of Effective Feedback. [Электронный ресурс]: <https://zapier.com/blog/how-to-give-effective-feedback/> Дата обращения: 3.01.2022
 5. Tank A. Nine Qualities of Effective Feedback [Электронный ресурс]: <https://www.jotform.com/blog/effective-feedback/> Дата обращения: 3.01.2022

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ РАБОТЕ
С АНГЛОЯЗЫЧНЫМ МЕДИАТЕКСТОМ
(НА ПРИМЕРЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТВИТТЕР-АККАУНТОВ)**

Землякова К.В.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков (Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург)

Кульназарова А.В.,

кандидат политических наук, доцент кафедры социально-политических наук (Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург)

**TRAINING MASTER STUDENTS TO WORK WITH MEDIATEXTS
IN ENGLISH (USING POLITICAL PROFILES IN TWITTER)**

Ksenia V. Zemlyakova,

PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, The Bonch-Bruevich Saint-Petersburg State University of Telecommunications, Saint-Petersburg

Anastasia V. Kulnazarova,

PhD in Political Sciences, Associate professor, Department of Social and Political Sciences, The Bonch-Bruevich Saint-Petersburg State University of Telecommunications, Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются упражнения для формирования компетенций работы с медиатекстом на иностранном языке в рамках новой дисциплины «Медиатекст на иностранном языке» студентов магистратуры. Для развития навыков работы с медиатекстом в русле политической коммуникации приводятся примеры твиттер-аккаунтов англоязычных политиков и типовые задания к ним. Работа с политическими медиатекстами строится по траектории от про-

стого разбора языковых средств к общей интерпретации тональности микроблога и оценки созданного образа политика. Задания задействуют как анализ лингвистической составляющей текстов, так и анализ блога с позиций PR.

ABSTRACT

The paper provides a series of tasks aimed at forming competences of working with foreign mediatexts within a new course “Mediatext in a foreign language” for master students. For developing skills of working with mediatexts in the field of political communication we use examples of English-speaking politicians’ profiles in Twitter and give typical exercises. Work with mediatexts is performed from analyzing language means used in texts to overall interpreting the tone of a microblog and assessing a politician’s image. The tasks cover analyzing a linguistic content of texts as well as analyzing a blog from the perspective of PR.

Ключевые слова: медиатекст, английский язык, политическая коммуникация, политический микроблог, Твиттер, твит, твиттер-страница.

Keywords: mediatext, the English language, political communication, political microblog, Twitter, twit, Twitter profile.

DOI: 10.22250/9785934933815_85

Проект реализуется победителем Конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры 2020/2021 благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина.

The project is being implemented by the winner of the Master’s program faculty grant competition 2020/2021 of the Vladimir Potanin fellowship program.

Представленная статья носит прикладной характер и описывает предлагаемую авторами методику работы с твиттер-постами на английском языке. С теоретическими основами данной темы можно ознакомиться в предыдущих публикациях участника проекта [1, 3, 4, 5].

Такая платформа, как Twitter, используется для выражения представителями власти своей позиции и становится наиболее используемой площадкой в англоязычной медиасреде. Для учебных целей нами выбраны политические медиатексты из твиттер-аккаунтов англоязычных политиков США, Канады и Великобритании и разработано методическое пособие по дисциплине «Медиа-текст на иностранном языке» для студентов магистратуры. Для разработки заданий здесь приводятся тексты постов президента США Джо Байдена, предыдущего мэра Нью-Йорка Билла де Блазио и сенатора Элизабет Уоррен.

Первый этап рассмотрения – это языковой анализ минитекстов, составляющих единое пространство микроблога определенного автора. Под микроблогом мы имеем в виду совокупность постов политика, опубликованные им в своем личном аккаунте на платформе Twitter [3, с. 499]. За лингвистическим анализом следует разбор страницы политика с точки зрения успешности применения в нем PR-инструментов. Блог анализируется на предмет общей активности подписчиков вокруг публикаций автора, иными словами, получают ли посты отклик, что выражается в репостах, лайках, комментариях.

Также представляется целесообразным научить студентов давать оценку политическому блогу, отвечая на следующие вопросы: как реализуется общая стратегия самопрезентации политика, какова тональность постов, как применяется оценочность / эмоциональность публикаций. Обобщение этих сведений даст возможность сделать вывод о том, насколько выбранная стратегия, прослеживаемая по микроблогу, соответствует в целом деятельности политика.

Далее приведены примеры постов политиков в Твиттере и даны типы заданий для многоаспектного и разностороннего рассмотрения языкового наполнения микроблога и его персуазивного (воздействующего и убеждающего) потенциала в коммуникации представителя власти со своими читателями и потенциальными избирателями. Все задания, формирующие данные навыки анализа твиттер-публикаций (как разновидности политического медиатекста), по своей целевой направленности и функциональности можно распределить по трем типам.

I. Формирование навыков анализа языковой составляющей твиттер-аккаунтов. Здесь предполагаются задания на выявление и описание показателей (маркеров) персуазивной коммуникации микроблога: роль местоимений, подбор особой лексики (наличие эмоциональных слов, оценочной лексики), наличие метафор и других изобразительно-выразительных средств, преобладание простых или сложных предложений, наличие неполных предложений, эллиптических конструкций, а также элементов риторики: риторические вопросы, вопросно-ответная логика изложения, привлечение статистических данных, опора на авторитет науки.

а) Проанализируйте семантические приращения функционала местоимений [1, с. 34], для этого найдите случаи употребления личных, объектных и притяжательных местоимений *we, I, you, our, my, your, me, you, us* и ответьте на вопросы.

To protect our democracy, I support changing the Senate rules to prevent a minority of Senators from blocking action on voting rights. (President Biden@POTUS, January, 12)

Folks, get your booster. (Joe Biden@JoeBiden, January, 7)

President @JoeBiden and Vice President @KamalaHarris are right: We can't let the filibuster stop us from protecting the right to vote and the right to have that vote counted. Let's get this done. (Elizabeth Warren@ewarren, January, 12)

71% of all people in NYC are fully vaccinated. We're leading the country. That's because we've used incentives AND mandates. (Bill de Blasio@BilldeBlasio, December, 12)

1. Find the cases of using pronouns. Who is implied in them in each case?

2. Are they synonyms of “country”, “government”, “president / mayor”, “people”? Give synonyms to the pronouns in each case.

3. How does the politician place himself by using these pronouns? Is he opposed to other people or united with them? Is his position integrating or opposing?

4. How does the politician sound? Does he sound friendly, persistent or categorical with these pronouns?

b) Проанализируйте каждое предложение как отдельную реплику оратора. Определите, какая стратегия вложена в вопросно-ответную манеру изложения мысли. Найдите эллиптические конструкции и неполные предложения.

To every mayor, governor and CEO: It's time for vaccine mandates.

Do they take guts? Yes.

Will you get some blowback? Yes.

But will they save lives and get us closer to the end of this COVID crisis? Yes. Yes, they will. (Bill de Blasio @BilldeBlasio, December, 02)

To those who will cry "Oh the rich already pay enough in taxes. They'll leave New York if they are asked to pay just a little more."

They don't and they won't. (Bill de Blasio @BilldeBlasio, November, 30)

You don't get what you don't fight for. Yeah, it gets tough. Yeah, we don't always win. But win or lose, every righteous fight makes us stronger for the next fight, and the fight after that, and the fight after that. So we persist. (Elizabeth Warren@ewarren, December, 30)

1. Find cases of repetition (parallel constructions). Explain what effect they create. Find metaphors (if any), explain the images embedded in them. Whom do the metaphors represent?

2. Look at colloquial phrases (like "Yeah", "Yes. Yes") – what purpose are they used for? What style is it?

3. Find idioms (like "take guts"). How do they characterize the leader?

4. Look at word-repetitions (like "fight"). Count them. What idea is highlighted with them?

5. How do these constructions and words work to create the leader's image? Is he firm and rigid in his words?

II. Формирование навыков анализа смысловой составляющей микроблога. Задания сформулированы так, чтобы студенты выявили доминанты и проследили, как через них идет презентация поднимаемых проблем, а также сделали вывод о том, какие центральные темы микроблога характерны для каждого анализируемого политика. Смысловые доминанты можно отследить по словам, словосочетаниям и ключевым идеям, итеративно возникающим в постах на протяжении некоего временного отрезка у определенного автора.

a) Обратите внимание на частотность слов *presidency / president, democracy, Constitution* в блоге Д. Байдена. Какие другие темы часто звучат на его странице?

Since the start of my presidency, Republicans have done nothing but try to obstruct the country's economic recovery. (Joe Biden@JoeBiden, January, 10)

Here is the truth: The former president of the United States has created and spread a web of lies about the 2020 election.

He's done so because he values power over principle. Because his bruised ego matters more to him than our democracy or Constitution. (President Biden@POTUS, January, 06)

1. What are most frequently raised issues (dominant topics) on a Twitter page of a politician?
2. How many words are employed in each of them?
3. How often do these tweets appear? What tone do these tweets bear?

b) Сделайте количественный подсчет лексем по систематически затрагиваемым темам. Сделайте вывод о ценностях, которые важны лидеру. Заполните таблицу, представленную на рисунке 1.

1. Look through the tweets posted on a politician's page within 1 month. Trace the most frequent words and topics.

2. Fill out the table below with all received quantitative data. Compare the results between 2-3 politicians.

3. Analyze using the data what issues are raised repeatedly and what topics appear important to a leader. Can you explain why these topics exactly are touched by the author?

Dominant topics	J. Biden	Bill de Blasio	Elizabeth Warren
effort and challenges			
together			
loss			
values of life, family, friends			
American			
President / presidency			
COVID / virus			

Рис. 1. Пример таблицы, отражающей количественную представленность смысловых доминант в постах политиков

III. Формирование навыков анализа общей силы микроблога как PR-инструмента в политической медиасреде. Здесь разработана методика, оценивающая активность коммуникантов блога, то есть читателей / подписчиков, составляющих читательскую аудиторию политика. Для начала твиттер-страница любого политика оценивается по характеристикам:

- владелец: кем является и направление его деятельности;
- частота публикаций (в среднем);
- количество подписчиков;
- количество постов разных типов на странице за конкретный период (авторский / репост / ссылка на сайты);
- преобладающие темы.

«Медиатекст по своей природе диалогичен» [1, с. 92], то есть обладает признаками диалога. Автор, создатель и ведущий аккаунта (политик) высказывается на своей странице, размещая медиасообщение. Каждый его пост (твит) можно охарактеризовать через следующие критерии:

- обозначенная тема (названная автором в начале поста или обозначенная хештегами);
- наличие медиаконтента (видео, фото);
- наличие и количество эмодзи;
- общая тональность конкретных постов и блога в целом (позитивная, негативная, критикующая, нейтральная).

Вторая сторона – реципиенты медиасообщения – вступают в коммуникацию при помощи инструментов, которыми располагает площадка Твиттера: лайков, репостирования, комментирования. И студент должен проанализировать, насколько успешно построена твиттер-коммуникация, чтобы достичь цель «мотивировки выбора и побуждения к определенным реакциям: отношению и действию» [6, с. 95]. Свое отношение подписчики выражают через отметки «лайк», а действия – посредством комментирования и репостов. Вывод о поведении подписчиков можно сделать на основании следующих показателей: количество отметок «лайк» и посты, собравшие наибольшее их количество; коли-

чество репостов; количество комментариев; количество пользователей, вовлеченных в дискуссию под постом.

Таким образом, твиттер-страница анализируется со стороны характеристик публикации, текста постов и активности подписчиков. Студент собирает и заносит данные в таблицу, представленную на рисунке 2.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	ПУБЛИКАЦИЯ							РЕАКЦИЯ			ТЕКСТ			
2	Аккаунт (личный / корпоративны й)	Дата	Ссылка на пост	Ссылка на сайты	Тип поста (авторский / репост Тема /хештеги	Медиа (да/нет)	Эмодзи (кол-во)	Лайк	Репост	Комментарии	Оценочные слова	Эмоциональ ные слова	Метафоры	Общая тональность (позитивная, негативная, нейтральная)
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														

Рис. 2. Пример таблицы для анализа количественных показателей воздействующей силы микроблога

а) Охарактеризуйте стратегию ведения аккаунта. Сделайте вывод о соответствии выбранной стратегии деятельности лидера.

1. How do all the techniques on a Twitter page characterize the politician?

2. What media content does he use in his twits? Does he use emoji? How intensively?

3. Does he predominantly create his own texts or give links / reposts other people's twits?

4. What image of him is created throughout the page?

5. Summarize all the data and provide a short report on characteristics of a politician's Twitter page.

Так, по замыслу авторов, описанное выше поэтапное обучение работе с твитами политиков на английском языке призвано сформировать соответствующие компетенции анализа медиаконтента политической направленности. Как показано, работа с медиатекстом охватывает как языковой уровень, так и уро-

вень прагматической наполненности твиттер-постов, что актуально знать специалисту в области PR.

1. Белобородова А.В., Землякова К.В. Смысловые доминанты в политическом дискурсе (на примере обращений англоязычных политиков к нации в период пандемии COVID-19) // Ученые записки Ульяновского государственного университета. Актуальные проблемы теории языка и лингводидактики. Сер. Лингвистика. Вып. 1 (26) / под ред. проф. А.И. Фефилова. – Ульяновск: УлГУ, 2021. – С. 29–35.
2. Ванько Т.Р. Синтаксические характеристики политического медиадискурса «Твиттера» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. – №15 (810). – С. 88–100.
3. Землякова К.В. Персуазивность как характеристика политического микроблога: к определению понятия // Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании (АПИНО 2021). Сборник научных статей X Юбилейной Международной научно-технической и научно-методической конференции, в 4 т. Санкт-Петербург, 2021. – С. 497–501.
4. Землякова К.В., Кульназарова А.В. Формирование компетенций работы с медиатекстом на иностранном языке у студентов коммуникативных направлений // Вестник Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. профессора М.А. Бонч-Бруевича. 2020. №12. – С. 36–44.
5. Землякова К.В., Рябуха О.В. Медиатекст как отражение медиакультуры // Вестник Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. профессора М.А. Бонч-Бруевича. 2019. №11. – С. 275–279.
6. Кобрин Н.В. Особенности политического медиадискурса твиттера // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. №12(54): в 4-х ч. Ч. II. – С. 94–99.
7. <https://twitter.com/JoeBiden>
8. <https://twitter.com/ewarren>
9. <https://twitter.com/BildeBlasio>

**СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ
В НЕМЕЦКОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ**

Зинченко В.М.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный Технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

**MEANS OF EXPRESSING MODALITY
IN THE GERMAN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS**

Valentina M. Zinchenko,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, Saint-
Petersburg State Institute of Technology (Technical University),
Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье устанавливаются и анализируются наиболее употребительные средства выражения модальности в текстах немецкой научно-технической литературы с точки зрения методики преподавания немецкого языка в вузе. Особое внимание уделяется средствам выражения внутренней модальности как более частотным в данных текстах по сравнению со средствами выражения субъективной модальности. Отмечается эффективность предъявления обучающимся средств выражения модальности в виде семантических комплексов.

ABSTRACT

The article establishes and analyzes the most common means of expressing modality in the German scientific and technical texts in terms of the methodology of teaching the German language at a nonlinguistic university. The internal modality expressing means are of primary importance and are more frequently used in these texts when compared to the means of expressing subjective modality. The efficiency of presenting the students the semantic complexes of modality means is noted.

Ключевые слова: модальность, субъективная модальность, объективная модальность, модальные глаголы, модальные конструкции.

Keywords: modality, subjective modality, objective modality, modal verbs, modal constructions.

DOI: 10.22250/9785934933815_94

Модальность представляет собой сложную лингвистическую категорию, первоначально сформулированную в философии и логике. Сложность понятия модальности заключается в его объемности и многогранности. Среди большого количества лингвистических исследований не наблюдается единого мнения относительно классификации значений модальности и сфер проявления этих значений. В отечественном языкознании классическим признается определение модальности, представленное в работах В.В. Виноградова. Он рассматривает категорию модальности как смысловую данность, присущую любому предложению: «Каждое предложение включает в себя, как существенный конструктивный признак, модальное значение, то есть содержит в себе указание на отношение к действительности» [3, с. 80].

Толкование проявления категории модальности развивалось и конкретизировалось лингвистами на материале различных языков. В.Г. Адмони, анализируя особенности синтаксического строя немецкого языка, считает модальность коммуникативно-грамматической категорией, отражающей отношение субъекта речевого высказывания (говорящего) к содержанию высказывания [1, с. 15]. Данный тип модальности принято называть субъективной модальностью. Любое высказывание включает в себе факт авторской оценки таких параметров как достоверность/недостоверность, уверенность/неуверенность, отрицание, предположение, возможность, необходимость. К средствам выражения субъективной модальности в немецком языке относятся грамматические, лексико-грамматические и лексические средства.

Грамматические средства представлены формами наклонений *Indikativ*, *Imperativ* и *Konjunktiv*. Индикатив занимает максимальное пространство как вообще в речи, так и в текстах научно-технической литературы (НТЛ), констатируя утверждение или отрицание действия. Императив в текстах такого содержания употребляется довольно редко и в основном с семантическим оттенком побуждения:

Fassen wir einmal kurz zusammen, wie wir die Ursache der chemischen Bindung in der H₂-Molekel verstehen können [6, с. 89].

Значение и сфера употребления форм конъюнктива в немецком языке существенно многообразнее по сравнению с формами сослагательного наклонения в русском языке. Отметим здесь лишь наиболее употребительные для выражения субъективной модальности в рассматриваемых текстах претеритальные формы конъюнктива, передающие значения предположения, а также потенциальные ирреальные значения сравнения, возможности, условия, следствия. Ирреальное условие содержит следующее предложение.

Die erhaltenen Werte hätten einen Fehler von mehr von mehr als 10%, wenn diese Wärmemenge nicht berücksichtigt würde [5, с. 483].

В группу лексико-грамматических средств, актуализирующих значение субъективной модальности, входят модальные глаголы. В таком употреблении они отображают оттенки различной степени предположения, прежде всего в сочетании с инфинитивом II:

Die Proben wurden einer Bearbeitung unterzogen, dabei kann eine beträchtliche Menge staubförmigen Abfalls in das untersuchte Material gefallen sein und die Untersuchungsergebnisse entstellt haben [4, с. 183].

В данном предложении автор с помощью использования сочетания глагола *können* с инфинитивом II глаголов *fallen* и *entstellen* передает свое предположение о том, что пылеобразные отходы попали в исследуемый материал и исказили результаты.

В плане выражения субъективной модальности в обычной речи активно проявляют себя модальные слова: *wahrscheinlich*, *vielleicht*, *vermutlich*, *bestimmt*,

natürlich, sicher, hoffentlich, möglicherweise и т. п. Однако для текстов НТЛ оценочные модальные слова не являются характерными и встречаются нечасто.

Es liegt natürlich nahe, trotz des Ausschlusses von Wechselwirkungen zwischen den Teilchen hier an die Auswirkung einer geheimnisvollen „Kraft“ zu denken [6, с. 86].

Довольно редкое употребление модальных слов в текстах НТЛ несомненно связано со спецификой плана содержания данных текстов, а именно со стремлением автора избегать как категорических утверждений, так и неуверенных высказываний, вызывающих сомнения.

Второй тип модальности принято называть внутренней модальностью, она обозначает отношение субъекта (подлежащего) к действию, выраженному глаголом. Основными средствами выражения внутренней модальности являются модальные глаголы, рассматриваемые в немецком языке как особая лексическая группа, которая грамматикализовалась, т. е. преобразовалась в лексико-грамматическую группу, обладающую своеобразной претерито-презентной парадигмой спряжения. Именно данный тип модальности представляет основной интерес в плане рассмотрения актуализации модальных отношений в текстах НТЛ. Из шести модальных глаголов, структурированных в три пары по их лексическому значению, а именно: возможности (*können, dürfen*), необходимости (*müssen, sollen*), желания (*wollen, mögen*) не все в одинаковой степени характеризуются частотностью употребления в текстах НТЛ.

Наиболее часто встречающимся в рассматриваемых текстах является значение возможности и соответственно глагол *können*, а также синонимичный ему глагол *sich lassen*, сочетающийся с переходными глаголами и часто заменяющий глагол *können* в страдательных формах. Кроме того эквивалентами глагола *können* являются глагольные словосочетания такие как *imstande sein, möglich sein, in der Lage sein, die Fähigkeit haben* и т. п. Иногда в одном предложении значение возможности актуализируется не единожды и в таком случае кроме глагола *können* используются и его эквиваленты:

Mit dem Konzept der Bindungsenergie lässt sich abschätzen, für welches Tautomer die größere Stabilität erwartet werden kann [7, с. 283].

Следует также обратить внимание на актуализацию модального значения возможности у отглагольных прилагательных с суффиксом *-bar*: *nachweisbar*, *vergleichbar*, *anwendbar*, *brauchbar*, *vernachlässigbar*, *herstellbar* и т.д. Такие прилагательные называют признаком возможного действия над соответствующим определяемым предметом.

Da Sauerstoff mit superkritischem Wasser vollständig mischbar ist, kann unter diesen Bedingungen auch die Oxydationsgeschwindigkeit organischer Stoffe bedeutend beschleunigt werden [5, с. 469].

Разные модификации значения необходимости выражают модальные глаголы *müssen* и *sollen*. Глагол *müssen* обозначает необходимость в широком смысле слова, вызванную сложившимися объективными условиями или внутренними убеждениями (если субъект действия одушевленное лицо).

Zwei Elektronen von He besetzen das 1s-Niveau, haben also gleiche Hauptquantenzahl und gleichen Bahndrehimpuls, folglich müssen sie sich in ihrem Spinzustand unterscheiden [6, с. 63].

Использование глагола *müssen* в данном предложении продиктовано тем обстоятельством, что атомы гелия имеют одинаковое главное квантовое число и одинаковый импульс вращения полотна и, исходя из этой их характеристики, они *должны* различаться по состоянию спина.

Глагол *sollen* имеет значение необходимости, которая предопределена чужой волей или внешними обстоятельствами (предписанием, законом, распоряжением и т. п.) Выбор автором глагола *sollen* в следующем предложении объясняется контекстом, а именно семантикой словосочетания *in diesem Zusammenhang*: «модели *не должны* рассматриваться из-за определенных (внешних) условий».

Auf die Behandlung der Modelle für die Abhängigkeit der Reaktionsgeschwindigkeit vom Tensidbedeckungsgrad soll in diesem Zusammenhang nicht im Detail eingegangen werden [7, с. 275].

Для того чтобы конкретизировать параметры разграничения различных оттенков значения необходимости у глаголов *sollen* и *müssen*, А.А.Балакина

привлекла этимологический анализ, который позволил ей выявить родство глагола *sollen* с образованным от него существительным „*der Schuld*“ (долг, вина). У глагола *müssen* обнаруживается этимологическое значение «соизмерять свои действия, исходя из внешних обстоятельств и собственных возможностей», что можно интерпретировать, как необходимость выполнять что-либо, исходя из собственных потребностей [2].

Довольно распространенным средством актуализации как значения необходимости, так и значения возможности является конструкция „*sein+zu+ Infinitiv*“. Частотность обладающей пассивным характером конструкции „*sein+zu+Infinitiv*“, как и всех пассивных грамматических форм в текстах НТЛ, Е.С. Троянская объясняет своеобразием логико-семантического построения данных текстов, в которых «доминирующим является процесс, а не деятель» [4, с. 10]. Решающую роль в определении значения возможности или необходимости данной конструкции играет микро-, а иногда и макроконтекст. Например:

Als zweitwichtigster Einflussparameter ist die Synthesetemperatur anzusehen [5, с. 464].

В данном предложении значение долженствования следует из дальнейшего контекста, который объясняет, что «синтез проводится исключительно в гидротермальных условиях» и поэтому «температура синтеза *должна* рассматриваться как важный фактор влияния».

В нижеследующем примере явно выражено значение возможности, что определяется уже на уровне микроконтекста, благодаря присутствующему в предложении глаголу *finden*, обладающему семой результативного действия: «детали эксперимента *можно найти* в оригинальных работах», а не *следует найти*.

Entsprechende experimentelle Details sind in den Originalarbeiten zu finden [7, с. 277].

Конструкция „*haben+zu+Infinitiv*“, аналогичная по своей конфигурации рассмотренной выше „*sein+zu+Infinitiv*“, выражает значение необходимости, долженствования и содержит признак активного действия, которое исходит от

подлежащего. Она употребляется значительно реже, чем „*sein+zu+Infinitiv*“, так как предполагает использование в качестве подлежащего прежде всего обозначение одушевленного лица. Такие предложения в меньшей степени характерны для текстов НТЛ, содержанием которых в первую очередь является, как уже отмечалось, описание технических процессов или технических аппаратов и подлежащие обычно представлены неодушевленными существительными. В качестве носителя действия в конструкции „*haben+zu+Infinitiv*“ часто употребляется неопределенно-личное местоимение *man*, которое называет не конкретное лицо, а имеет обобщающее значение.

Beim H₂O beträgt die Energie der beiden O–H-Bindungen nur etwa 0,4% der Gesamtenergie, die man aufzuwenden hat, um sämtliche Elementarteilchen der Molekel unendlich weit voneinander zu entfernen [6, с. 89].

Своеобразным средством выражения модальности в немецком языке является модель „*zu + Partizip I*“, которая актуализирует значение пассивного долженствования. В предложении она выступает в синтаксической функции определения перед существительным и называет признак как действие, которое должно произойти с предметом, обозначенным данным существительным.

Das dabei zu lösende messtechnische Problem ergibt sich aus einer entgegengesetzten Interessenlage [5, с. 470].

В практике преподавания немецкого языка традиционной является работа с последовательным предъявлением учащимся средств выражения модальности в научно-технических текстах: сначала рассматриваются модальные глаголы, затем глагол *sich lassen*, конструкции „*haben+zu+Infinitiv*“, „*sein+zu+Infinitiv*“ и другие средства. Несомненно, эффективным будет ознакомление студентов на следующем этапе с явлением лексико-грамматической синонимии, в процессе которого им будет предложена работа с комплексами синонимических средств выражения модальных значений возможности и необходимости.

Активизации понимания студентами различных оттенков значения модальности в немецком научно-техническом тексте будет служить система упражнений, в которую могут быть включены следующие задания:

а) определить в предложениях модальное значение возможности, необходимости, предположения, уверенности, сомнения;

б) заменить в предложениях модальные глаголы на синонимичные глаголы или глагольные словосочетания из предложенного ряда (*gelingen, beabsichtigen, brauchen, imstande sein, in der Lage sein* и т. п.);

в) установить синонимичные пары предложений в соответствии с их модальными значениями.

Итак, рассмотрев наиболее частотные компоненты в разветвленной системе средств выражения категории модальности в немецких текстах НТЛ, можно рекомендовать осуществлять обучение пониманию различных средств модальности в данных текстах в два этапа. На первом этапе проводить на занятиях последовательное предъявление отдельных средств модальности, на втором этапе эффективным будет комплексный подход, при котором будут рассматриваться синонимичные отношения между различными средствами.

1. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. Система отношений и система построения / В.Г. Адмони – Ленинград: Наука, 1973. – 366 с.

2. Балакина А.А. Модальные глаголы немецкого языка: от этимологии к прагматике // Вестник Томского гос. ун-та: Язык и культура, вып.4(16). – Томск: ГОУ ВПО «Томский университет», 2011. – С. 5–20.

3. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. «Труды Института русского языка», т. II. М. : Просвещение, 1950. – 105 с.

4. Троянская Е.С. Практическая грамматика немецкой научной речи /Троянская Е.С., Герман Б.Г. – Москва: Наука, 1974. – 427 с.

5. Chemische Technik, Heft 11. – Leipzig: Deutscher Verlag für Grundstoffindustrie, 1987.

6. Haberditzl W. Bausteine der Materie Und chemische Bindung / W. Haberditzl – Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1972. – 255 S.

7. Zeitschrift für Chemie, Heft 8. – Leipzig: Deutscher Verlag für Grundstoffindustrie, 1987.

ПРОВЕДЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ОЛИМПИАД В СМЕШАННОМ ФОРМАТЕ

Иванашко Ю.П.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Процукович Е.А.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

LANGUAGE OLYMPIADS IN A BLENDED FORMAT

Yulia P. Ivanashko,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, Amur
State University, Blagoveshchensk*

Elena A. Protsukovich,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, Amur
State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящена особенностям проведения Региональной олимпиады по английскому языку «Elephant» для учащихся 9–11 классов в Амурском государственном университете. Обосновывается потребность перехода образовательной системы к смешанной модели обучения, предполагающей активное внедрение в учебный процесс цифровых технологий. Описывается формат олимпиады, ее структура и предлагаемые для выполнения задания. Рассматриваются преимущества и недостатки традиционных и дистанционных форм олимпиадных испытаний для участников и организаторов мероприятия.

ABSTRACT

The current paper focuses upon the Regional English language Olympiad “Elephant” for high school students. The authors explain the need of educational system shift towards the blended learning format involving the use of digital technologies. The paper presents the data on the Olympiad format, structure, and the task types; re-

veals the advantages and disadvantages of traditional and online forms of the Olympiad for its participants and managers.

Ключевые слова: языковая олимпиада, смешанный формат, английский язык, учащиеся старших классов, лексико-грамматический тест, аудирование, письмо, говорение.

Keywords: language Olympiad, blended format, English language, senior students, grammar and vocabulary test, listening, writing, speaking.

DOI: [10.22250/9785934933815_102](https://doi.org/10.22250/9785934933815_102)

Эпоха цифровой трансформации общества и вспыхнувшая несколько лет назад пандемия коронавирусной инфекции Covid-19 и вызванные ей карантинные ограничения обусловили необходимость активного использования дистанционных технологий в образовательных учреждениях.

На сегодняшний день опыт применения систем дистанционного обучения широко используется при организации как учебного процесса, так и внеучебных мероприятий наравне с традиционными формами преподавания [3]. Такой формат работы называется смешанным.

Внедрение в процесс обучения смешанного стиля оказалось актуальным и своевременным в связи с изменившимся способом познания современного человека, вызванного всеобщей цифровизацией. Для нынешнего поколения школьников и студентов такой формат взаимодействия является наиболее привычным и комфортным, поскольку большая часть их жизни проходит онлайн (общение со сверстниками в социальных сетях, поиск информации, игры, музыка, фильмы, книги и т. д.). Кроме того, смешанный формат позволяет лучше удерживать внимание обучающихся – традиционный вид деятельности сменяется работой с цифровыми устройствами, благодаря чему сохраняется сосредоточенность, повышенная концентрация и нужный темп работы в ходе учебного занятия.

В настоящей статье рассматриваются особенности проведения в смешанном формате одного из традиционных внеучебных мероприятий кафедры иностранных языков Амурского государственного университета – Региональной олимпиады по английскому языку «Elephant» для учащихся 9–11 классов. Целью олимпиады является повышение мотивации школьников к изучению иностранного языка и их ориентирование в выборе будущей профессии [1, с. 21–24; 2, с. 71–75].

Традиционно олимпиада проходит в середине первого полугодия, что позволяет сориентировать школьников в выборе государственных экзаменов, необходимых для поступления в вуз на языковые направления подготовки.

Олимпиада проводится в два этапа – онлайн и офлайн. На первом этапе участникам предлагается выполнить разработанный организаторами многовыборный лексико-грамматический тест на одной из интернет-платформ (Moodle, Google Forms, Socrative.com и др.). В 2021 году задания олимпиады были размещены на онлайн-сервисе Socrative.com [4].

К преимуществам онлайн-формата данного этапа олимпиады для учащихся можно отнести следующие.

1. Неограниченное количество участников благодаря возможности их самостоятельной регистрации на предложенной организаторами интернет-платформе.

2. Возможность выбора участниками удобного для них времени работы с тестовыми заданиями – организаторы определяют только день проведения олимпиады, однако не ограничивают испытуемых жесткими временными рамками, предоставляя им право приступить к тестированию в любое время (в рамках суток). Кроме того, не лимитируется и время, отведенное на выполнение заданий теста.

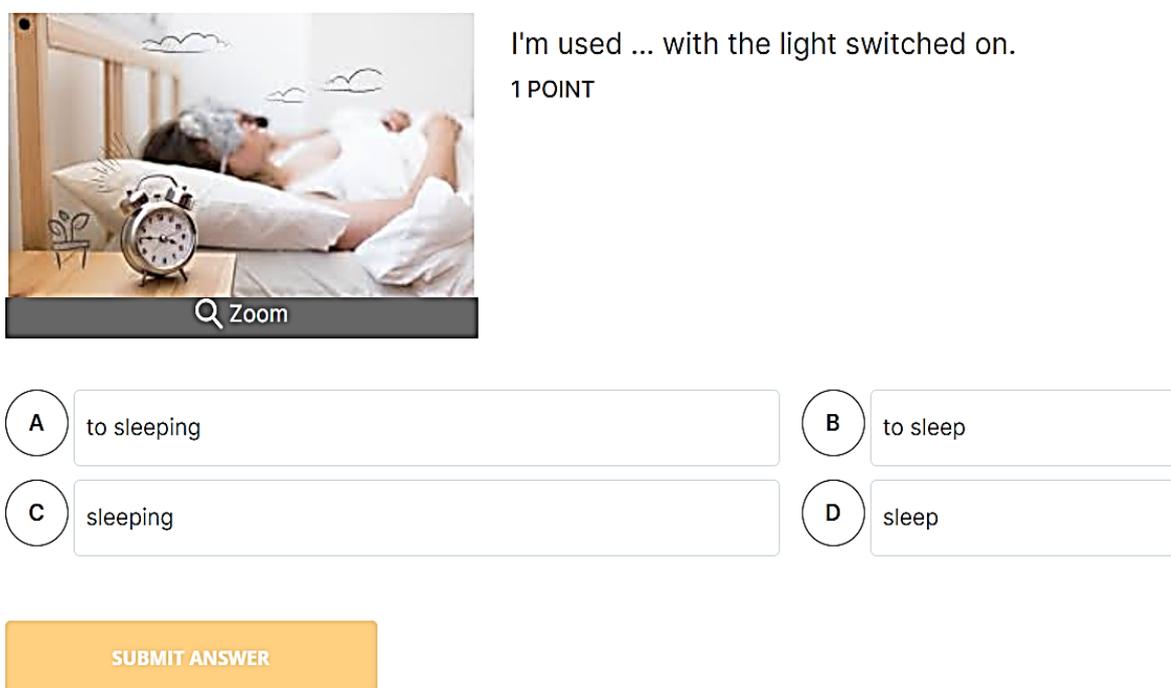
3. Психологический комфорт – участник выполняет тестовые задания в привычной ему, комфортной обстановке; отсутствуют возможные рассеивающие внимание и снижающие концентрацию факторы (большое скопление не-

знакомых людей в новом для испытуемого месте, наблюдатели, ощущение конкуренции, посторонний шум и др.).

4. Привычный для современной молодежи, легко ориентирующейся в цифровом пространстве (поколения Z), формат деятельности – интернет-анкеты, опросы в блогах, голосования, викторины и т. п. имеют подобную многовыборную структуру, сопровождаются визуальными образами.

Пример олимпиадного тестового задания представлен на рис. 1.

2 of 36



I'm used ... with the light switched on.
1 POINT

A to sleeping

B to sleep

C sleeping

D sleep

SUBMIT ANSWER

Рис. 1. Пример тестового вопроса на интернет-сервисе Socrative.com

Несомненными преимуществами для организаторов олимпиады являются:

- отсутствие необходимости вручную генерировать логины и пароли участников для их последующей регистрации;
- возможность размещения в интернет-сервисе банка вопросов заранее;
- возможность установки времени начала и окончания тестирования;
- автоматическое оценивание результатов тестирования, исключая необходимость проверять многочисленные работы вручную;

- наличие подробного статистического отчета о результатах тестирования (количество правильных ответов в процентном и количественном отношении, количество самых сложных и простых вопросов, количество вопросов без ответа, среднее время выполнения заданий и др.);

- простой и понятный интерфейс интернет-сервиса Socrative.com.

Участники первого этапа олимпиады, показавшие лучшие результаты, приглашаются во второй этап.

Второй этап проводится очно на базе Амурского государственного университета и включает в себя следующие испытания:

1. Многовыборный тест на проверку понимания детального содержания аудиотекста.
2. Творческая письменная работа.
3. Лингвокультурологическая игра Kahoot.
4. Устное высказывание на предложенную тему.

Несмотря на то, что второй этап, как правило, предполагает очное участие испытуемых, допускается возможность выполнения олимпиадных заданий дистанционно с использованием системы прокторинга. Так, в 2021 году такая форма контроля дала возможность принять участие в олимпиаде трем школьникам из отдаленных районов Амурской области.

Смешанный формат очного этапа олимпиады, предполагающий использование наряду с традиционными типами испытаний онлайн задания, представленного интерактивной игрой Kahoot, позволяет участникам переключиться на активный вид деятельности после изнурительной письменной работы, отдохнуть, снять эмоциональное напряжение и настроиться на выполнение финального испытания – говорения.

Чередование традиционных и цифровых форм деятельности и четкое ограничение по времени всех заданий позволяет участникам оставаться максимально сосредоточенными и вовлеченными в процесс, что в свою очередь оказывает положительное воздействие на конечный результат работы каждого испытуемого. В то же время, такая последовательность предложенных олимпиад-

ных испытаний дает возможность членам жюри организовать эффективную и быструю проверку предоставленных участниками ответов.

Подводя итог, необходимо сказать, что современные реалии диктуют новые способы взаимодействия членов образовательного процесса. Смешанные формы обучения и контроля предполагают эффективное сочетание традиционных видов учебной деятельности и новых компонентов, требующих использование цифровых технологий, внедрение которых позволяет сделать учебный процесс и внеучебные мероприятия интересными, гибкими и доступными.

Применение смешанного формата в языковых олимпиадах имеет ряд преимуществ, главным из которых является повышение интереса учащихся к данному мероприятию и, как следствие, к изучению иностранного языка и совершенствованию приобретаемых ими навыков и умений. Привлекательность смешанных олимпиад возрастает в основном благодаря созданию благоприятной психологической обстановки, выраженной в выполнении привычных для участников видов деятельности и их динамичности. Другой немаловажной чертой смешанного формата является повышение доступности олимпиад для более широкого круга участников, независимо от их места жительства или от обстоятельств, не дающих возможности очно присутствовать на мероприятии.

1. Иванашко Ю.П., Лобачева М.В. Значение олимпиады по иностранному языку в вузе // Обучение иностранному языку студентов высших и средних общеобразовательных учреждений на современном этапе: материалы Всеросс. науч.-метод. видеоконф. – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2014. – С. 21–24.

2. Иванашко Ю.П., Лобачева М.В. Из опыта проведения языковых олимпиад в вузе // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе: материалы Всеросс. науч.-метод. конф. (с междунар. участием). – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2016. – С. 71–75.

3. Иванашко Ю.П., Процукович Е.А. Использование интерактивного контента Moodle в онлайн курсах по иностранному языку // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе: материалы IX Всеросс. нац. науч.-метод. видеоконф. (с междунар. участием). – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2021. – С. 79–90.

4. Онлайн-сервис для проведения тестирований на занятиях в учебных заведениях. – Режим доступа: <https://www.socrative.com> (дата обращения: 21.12.2021).

РАЗРАБОТКА И ПРОВЕДЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ТЕСТОВ НА ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМАХ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Иванашко Ю.П.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Процукович Е.А.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

INTERNET PLATFORM LANGUAGE TESTING: PROS AND CONS

Yulia P. Ivanashko,

PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, Amur State University, Blagoveshchensk

Elena A. Protsukovich,

PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, Amur State University, Blagoveshchensk

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья представляет собой обзор онлайн сервисов и платформ для разработки и проведения тестов по иностранному языку: Moodle, Google Формы, Socrative, Kahoot. Рассмотрены образовательные возможности данных инструментов, их особенности и основные преимущества, отмеченные авторами в ходе использования в учебном процессе. Представлены некоторые недостатки, выявленные в результате апробирования тестов в группах студентов. Приведены примеры тестовых вопросов, созданных в каждом из указанных сервисов.

ABSTRACT

The current paper observes internet educational services and platforms for language test design and testing, such as Moodle, Google Forms, Socrative, Kahoot. The authors describe the main features, advantages and teaching opportunities of the

Internet services. Test approbation revealed some drawbacks. The paper demonstrates the examples of test questions designed within the Internet services.

Ключевые слова: языковые интернет-сервисы и интернет-платформы, разработка тестов, тестирование студентов, лексико-грамматический тест, многовыборный тест, преимущества и недостатки.

Keywords: internet educational services and platforms, language test design, language testing, grammar and vocabulary test, multiple-choice test, pros and cons.

DOI: 10.22250/9785934933815_108

На сегодняшний день онлайн-тестирование стало неотъемлемой частью учебного процесса в высшей школе. Регулярные карантинные ограничения очного обучения в связи с пандемией Covid-19 обусловили необходимость полного или частичного перехода к дистанционным средствам обучения и контроля. Образовательным учреждениям открылись большие возможности выбора разнообразных онлайн-платформ, систем и сервисов для обеспечения непрерывного учебного процесса и самостоятельной работы студентов. Среди наиболее популярных можно отметить: Moodle, Skype, Zoom, Google Meet, Discord, Google Classroom, Proficonf, Webinar, Adobe Connect Meeting. Данные платформы позволяют обеспечить синхронную работу преподавателя и студента в реальном времени. На занятиях по иностранному языку с использованием дистанционных форм обучения преподаватель может осуществлять работу со студентами по четырем видам языковой деятельности: предлагать задания по аудированию, чтению, письму и говорению. Однако не все представленные выше платформы и сервисы предоставляют возможность контроля знаний студентов в форме многовыборных и других видов тестов. В связи с этим преподавателю приходится расширять спектр используемых им онлайн программ и сервисов.

В сети Интернет предлагается широкий выбор бесплатных и условно бесплатных платформ для тестирования текущих, остаточных и итоговых знаний студентов и школьников:

- Google Формы;
- Quizlet;
- Proprofs;
- Kahoot!;
- Classmarker;
- Plickers;
- Easy Test Maker;
- Socrative;
- Moodle;
- Marquiz.

Авторы настоящей работы имеют достаточно длительный и успешный практический опыт создания тестов и их использования в образовательном процессе. В данной статье представлен анализ функциональных возможностей, преимуществ и недостатков таких интернет-платформ и сервисов, как Moodle, Socrative, Google Формы и Kahoot!.

Moodle

Moodle – это глобальная система управления обучением (виртуальная обучающая среда), предоставляющая большие возможности для онлайн обучения [1]. Данная система является основной для организации учебного процесса и самостоятельной работы студентов в Амурском государственном университете. Функционал системы очень широк – преподаватель может не только осуществлять работу в группах при помощи онлайн-конференций, но и создавать огромное разнообразие заданий для самостоятельного обучения студентов (см. рис. 1) [2, с. 79–90].

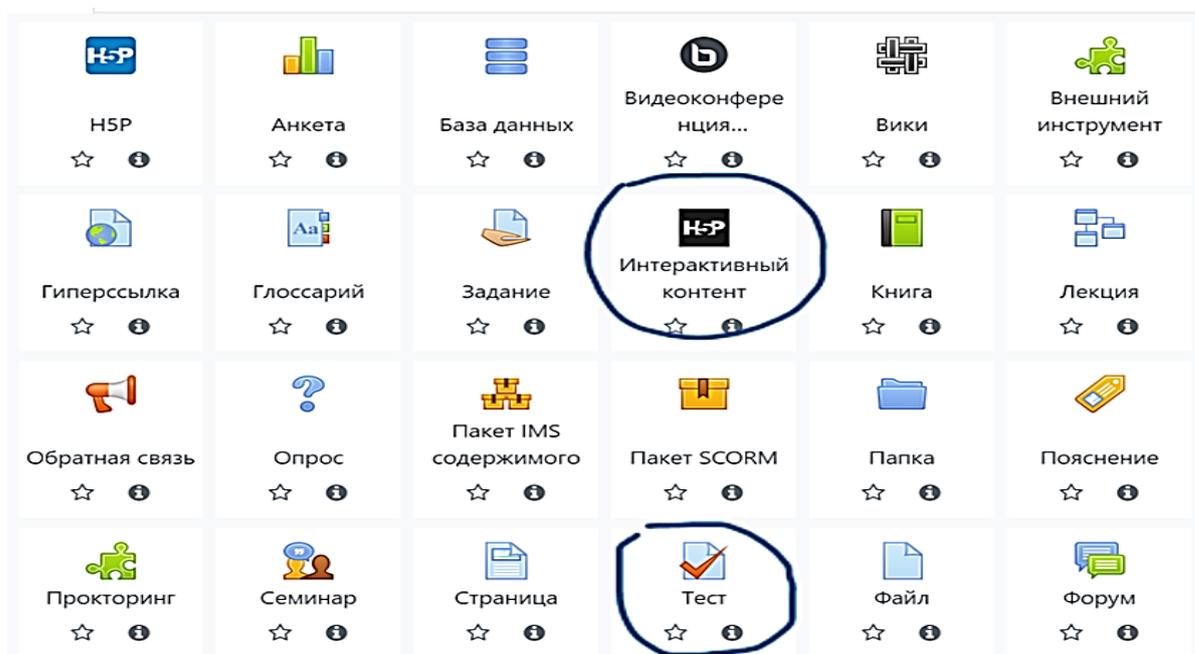


Рис. 1. Элементы Moodle

Одной из функций Moodle является создание тестов. Пользователь может обратиться к элементу «Тест» или к компоненту интерактивного контента «H5P» (см. рис. 1).

Рассмотрим подробнее второй способ. H5P предлагает воспользоваться тремя видами выборных тестов: Multiple choice, Quiz (Question Set), True/False Questions.

При помощи компонента Multiple choice возможно создать многовыборный тест. Количество вопросов и вариантов ответов к ним не ограничено. Преподаватель может установить минимальный проходной балл, ограничение на количество попыток выполнения теста, перемешать ответы к предложенным вопросам, активировать/деактивировать функцию «Показать решение», которая позволяет студенту увидеть правильные варианты ответа и проанализировать свои ошибки по завершению тестирования.

К недостаткам данного типа теста можно отнести невозможность установления времени начала и окончания работы, в связи с чем активная функция «Показать решение» может сыграть отрицательную роль – студент, выполнивший тестирование первым, может поделиться правильными ответами с одноклассниками.

Компонент True/False Questions позволяет сформулировать вопросы, на которые возможно ответить «да» / «нет» или «правда» / «неправда». В процессе подготовки теста данного типа преподаватель может написать комментарий как к правильному ответу, так и к неправильному. Это позволит студенту не только узнать корректный ответ в случае, если он допустил ошибку, но и получить некоторые дополнительные сведения по рассматриваемому вопросу. Остальные функции данного компонента повторяют описанные для Multiple choice.

Компонент Quiz (Question Set) позволяет комбинировать несколько видов вопросов внутри одного теста: Multiple Choice, Drag and Drop, Fill in the gaps, Mark the words, Drag Text, True/False Questions, Essay. Кратко опишем некоторые из них.

Drag and Drop представляет собой задание на соединение частей словосочетания, предложения или текста, вставку слова/предложения в пропуск в тексте, сопоставление перевода и оригинала. Иными словами, студент должен распределить размещенные в открывшемся окне слова так, чтобы они соответствовали предложенному узкому или широкому контексту.

Fill in the gaps предполагает заполнение пропусков в тексте с помощью ручного ввода слов или словосочетаний.

Компонент Mark the words рассчитан на работу со словами в тексте. Задание может быть основано на:

- поиске слов/словосочетаний по заданной теме;
- определении слов, принадлежащих к той или иной части речи;
- поиске заданного времени глагола/неправильных глаголов/маркеров определенного времени и т. д.

Компонент Essay используется для написания эссе/сочинений и других письменных работ на заданную тему. Это единственный элемент тестового блока Quiz (Question Set), который невозможно оценить автоматически, так как система неспособна создать алгоритм учета всех особенностей такого многокомпонентного вида работы, подразумевающего разнообразие грамматических, лексических, синтаксических, структурных и иных форм.

Преимуществом Quiz (Question Set) является возможность комбинировать различные виды задания, удовлетворяющие определенным учебным запросам. Такие тесты удобно использовать в роли итоговых по окончании темы или практического курса. Возможность включить случайный порядок вопросов для отображения сводит к минимуму списывание ответов студентами друг у друга, особенно если при выполнении теста они находятся в одной аудитории. Для того чтобы исключить выполнение студентами теста раньше установленного срока, преподаватель может воспользоваться функцией «Скрыть от студентов» в общих настройках модуля. Важно отметить, что данная функция доступна и для других тестов, описанных выше.

В целом, система Moodle является достаточно удобным инструментом для проведения разных форм аттестации студентов, предлагая широкий спектр различных видов заданий, пригодных как для аудиторной, так и самостоятельной работы. Вместе с тем обращает на себя внимание отсутствие статистических и аналитических отчетов по проделанным студентами заданиям – преподаватель видит только оценку, которая формируется путем вычисления системой процента правильных ответов.

Google Формы

Google Формы – это облачное хранилище, служащее инструментом для создания анкет, сбора данных, разработки тестов и викторин [3].

Формы имеют большое количество настроек, которые может выбрать преподаватель – например, многовыборные формы или формы, где нужно сформулировать собственный ответ. Вопросы по необходимости могут содержать в себе изображения или видео. Пример многовыборного теста по грамматике представлен на рисунке 2.

I ... (watch) a thriller on TV when the electricity went out. Now I'm never going to find out how the film ends. 1 балл

watched

had been watching

was watching

had watched

Рис 2. Вопрос многовыборного грамматического теста

Рисунок 3 демонстрирует фрагмент контрольной работы, заключающейся в переводе предложений с русского языка на английский.

1. Мне нужен одноместный номер с ванной.
Краткий ответ

2. Сколько стоит номер за сутки?
Краткий ответ

3. Вот ваш ключ.
Краткий ответ

Рис. 3. Фрагмент задания на перевод предложений

Доступ к тесту обеспечивается переходом по ссылке, которая формируется автоматически после создания теста. Необходимо отметить, что приступить к выполнению заданий может только тот пользователь, у которого есть Google аккаунт. Результаты тестов можно просматривать в виде графиков, ответы студентов автоматически вносятся в Google Таблицы.

Google Формы имеют ряд преимуществ.

1. Простота создания тестов, интуитивно понятный и простой интерфейс.
2. Доступ к облачному хранилищу тестов возможен с любого устройства.

3. Google Формы адаптированы под мобильные устройства. Создавать, просматривать, редактировать и пересылать формы можно с телефона и планшета с помощью облегченной мобильной версии с полной функциональностью.

4. Все функции, предлагаемые Формами, бесплатны.

5. По окончании тестирования студент может ознакомиться с правильными ответами и проанализировать свои ошибки. По необходимости преподаватель может скрыть правильные ответы и в этом случае в конце тестирования студент увидит только собственные ошибки без варианта правильного решения.

6. Результаты теста при необходимости могут быть отправлены на электронную почту студентов (Google почта). Рассылка результатов осуществляется автоматически в случае, если преподавателем выбрана данная опция.

7. Тест может редактироваться и использоваться несколькими преподавателями, если правообладатель теста включит данную опцию.

8. Google Формы собирают и профессионально оформляют статистику по ответам студентов – преподавателю не нужно дополнительно обрабатывать полученные данные, можно сразу приступить к анализу результатов. В формах отражаются данные о количестве студентов, прошедших тестирование, формируется список студентов, завершивших тестирование, создается отчет о набранных студентами баллах, выделяются наиболее сложные для решения вопросы, приводится статистика по каждому вопросу теста (см. рис. 4).

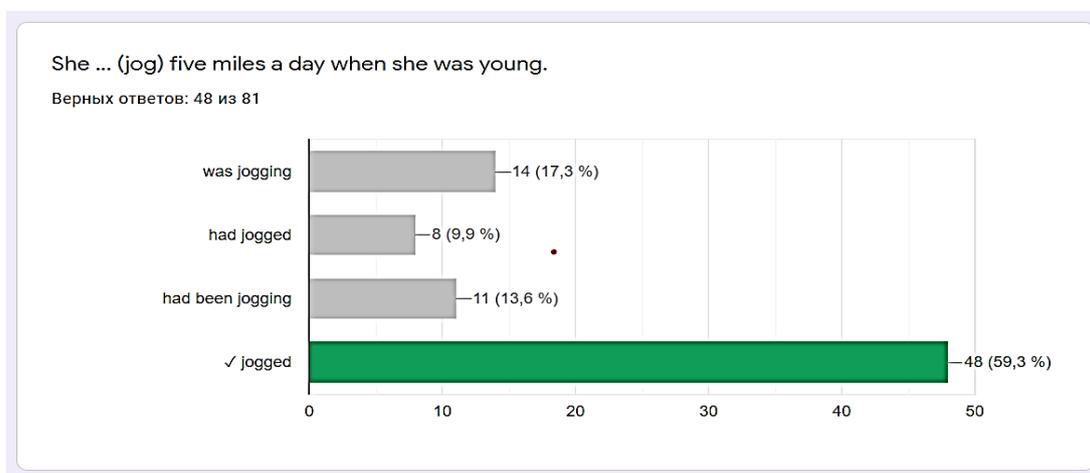


Рис. 4. Пример автоматически сформированных статистических данных по вопросу теста

Socrative

Socrative – инструмент для создания, поиска и распространения тестов, а также для проведения тестирований [4].

На данной образовательной платформе преподаватель имеет возможность создавать три вида тестов: Multiple choice, True/False, Short answers.

Кроме того, существуют три режима проведения тестирования:

1. Instant Feedback – студенты отвечают на вопросы последовательно, не имея возможности возвращаться к предыдущему вопросу и изменять ранее данный ответ.

2. Open Navigation – студенты имеют возможность отвечать на предложенные вопросы в любом порядке и корректировать свои ответы до отправки теста.

3. Teacher Paced – преподаватель может сам выбрать последовательность вопросов теста в ходе его проведения.

Socrative имеет ряд преимуществ.

1 Понятный интерфейс и простота работы с тестовыми вопросами как для преподавателя, так и для студента.

2. Возможность использования мобильного приложения.

3. Отсутствие необходимости регистрации для студентов. Доступ к тесту осуществляется путем перехода по предоставленной преподавателем ссылке, которая генерируется в его личном кабинете автоматически.

4. Вопросы теста могут сопровождаться иллюстративным материалом, что в целом улучшает внешний вид теста и способствует лучшему восприятию запрашиваемой информации испытуемыми.

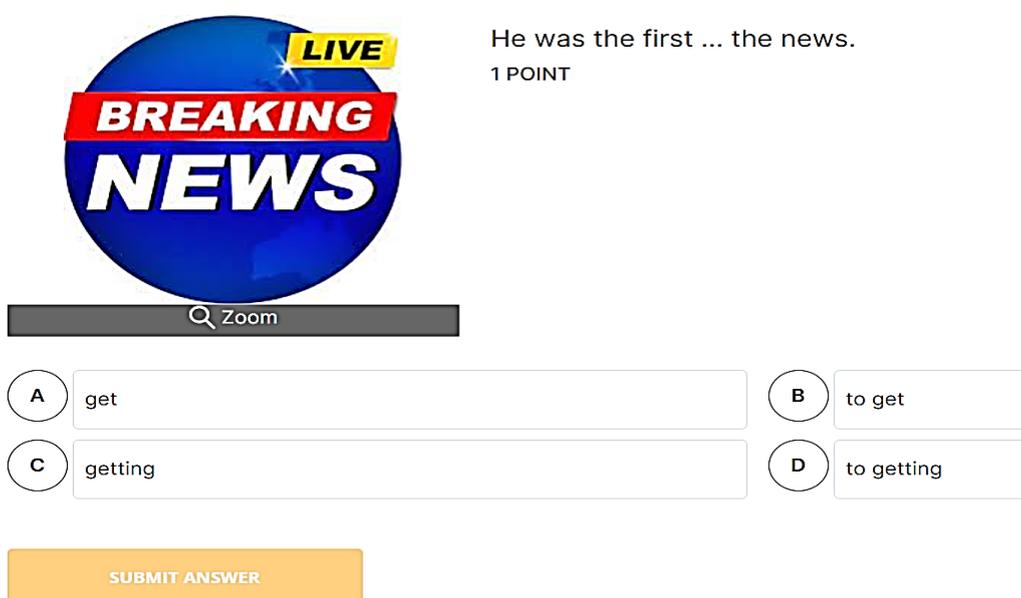
5. В процессе тестирования преподаватель в реальном времени может наблюдать за ходом проведения теста: во вкладке Results личного кабинета в автоматически созданной таблице отражается прогресс выполнения теста студентами. Преподаватель видит, какой пункт теста в данный момент выполняет студент, какой вариант ответа выбирает.

6. По окончании теста преподаватель может провести быстрый анализ результатов студентов благодаря автоматически сформированному отчету, в котором отражаются правильные и неправильные ответы и их процентное соотношение, время выполнения теста каждым студентом.

7. По завершению тестирования, преподаватель может сохранить результаты на Google диск, скачать их на компьютер в виде таблицы Excel, либо отправить их по почте.

На рисунке 5 представлен пример вопроса многовыборного теста по грамматике.

4 of 36



He was the first ... the news.
1 POINT

LIVE
BREAKING NEWS

Zoom

A get B to get
C getting D to getting

SUBMIT ANSWER

Рис. 5. Вопрос многовыборного грамматического теста

Kahoot!

Kahoot! – это сервис для создания онлайн викторин, тестов и опросов [5].

При помощи данной платформы преподаватель может создавать различные типы вопросов, объединяя их в единый тест или в отдельные. В бесплатной версии доступны следующие формы заданий:

- quiz (многовыборный тест) (см. рис. 6);
- true/false (верно / неверно) (см. рис. 7);
- type answer (написать ответ в виде слова или словосочетания);

- puzzle (расставить элементы задания (картинки, слова) в правильном порядке);
- quiz + audio (многовыборный тест на основе прослушанного короткого аудио).



Рис. 6. Пример многовыборного вопроса

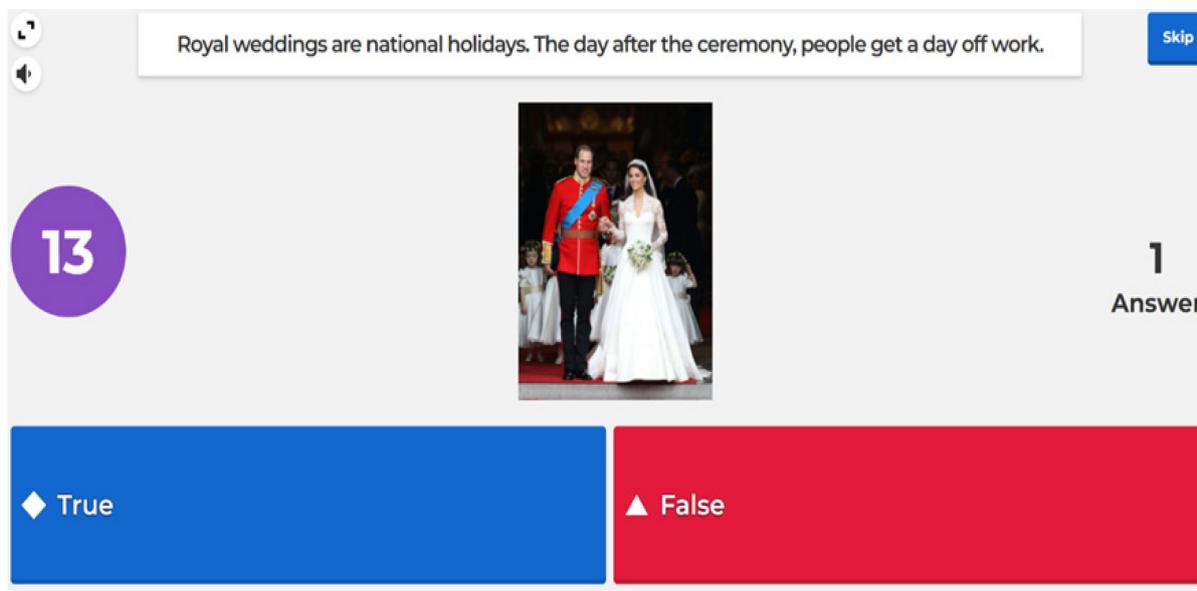


Рис. 7. Пример вопроса true/false

Кроме тестовых заданий, студентам может быть предложено дать развернутый ответ на определенный вопрос или проблему, принять участие в опросе или выбрать один вариант из множества.

Тесты и другие задания Kahoot имеют игровой формат, при этом студенты могут соревноваться как в индивидуальном первенстве, так и в командном.

Для того, чтобы принять участие в игре, студенту достаточно иметь смартфон с выходом в интернет. Играть можно также и с других устройств: компьютера, планшета, ноутбука и т. п. Преподаватель делится со студентами ПИН-кодом, который необходимо ввести в появившемся окне на сервисе <https://kahoot.it/>. Во время игры на экранах смартфонов участников варианты ответов представлены в виде геометрических фигур разных цветов, соответствующих цветам с ответами на основном игровом экране. Основной экран с вопросами и вариантами ответов на них отражается на компьютере преподавателя. Проектор в данной игре необязателен, так как в Kahoot есть функция добавления вариантов ответа в виде текста на мониторы участников.

Для всех заданий теста преподаватель может устанавливать любое ограничение по времени – от нескольких секунд до минуты и более.

Все задания Kahoot являются соревновательными – чем быстрее студент дает правильный ответ, тем большее количество баллов он получает. В течение игры участники наблюдают за своим рейтингом, а в конце наиболее успешные игроки занимают призовые места.

К преимуществам тестов, созданных в Kahoot, можно отнести следующие:

1. Созданные преподавателем тесты очень яркие и привлекательные, так как сама платформа имеет приятный фон и музыкальное сопровождение, которые меняются со сменой сезонов года, праздников и других событий. Кроме того, преподаватель имеет возможность добавлять в вопросы теста собственные фото, картинки или видео.
2. Соревновательный момент делает тесты нескучными и интересными, что способствует повышению учебной мотивации.
3. Внутри одного теста можно комбинировать различные виды заданий.
4. Преподаватель может легко редактировать и дополнять тесты.
5. Пользовательский интерфейс очень простой и понятный.

6. Студент видит свой прогресс в процессе игры, что мотивирует его быть более активным и сконцентрированным и улучшать свой результат.

7. По окончании игры преподаватель может ознакомиться с отчетом по ней. Если игра проходила в форме тестирования, программа отражает наиболее сложные и простые вопросы, количество правильных ответов каждого участника, минимальное, максимальное и среднее время выполнения заданий теста.

Однако можно выделить и несколько недостатков. Одним из них является возможность студентов воспользоваться специальными читинговыми программами, позволяющими им узнать правильные ответы конкретного теста в процессе игры раньше других участников. В связи с этим не рекомендуется проводить в Kahoot серьезные итоговые тесты и тесты промежуточного контроля. Этот сервис лучше использовать для текущей работы на занятиях с целью закрепления изученной лексики, грамматических категорий, лингвокультурологической информации. Вторым недостатком является некоторая ограниченность функций сервиса в его бесплатной версии.

В настоящей статье были рассмотрены сервисы и платформы для разработки и проведения тестов. Представленный список не является конечным – он демонстрирует тот набор инструментов, который используют авторы для текущей, промежуточной и итоговой аттестации студентов. Каждый сервис имеет определенный набор функций, отвечающих различным образовательным целям, и в зависимости от них преподаватель может обращаться к какому-то конкретному сервису, либо к комплексу сервисов, используя максимальные преимущества каждого.

Важно отметить, что применение электронных форм тестирования ставит цель не только модернизировать и упростить процесс сбора и обработки результатов, но и отвечает запросу современного общества в лице студентов, имеющих иные образовательные потребности по сравнению с представителями других поколений. Всеобщая цифровизация привела к тому, что молодые люди комфортнее чувствуют себя, взаимодействуя с различными электронными

устройствами, которые выполняют для них разнообразные функции, в том числе и образовательные. В связи с этим, цифровая форма работы является более привычной и понятной для студентов, способна удержать их интерес и внимание, усилить мотивацию к изучению предлагаемой дисциплины. Многообразие образовательных платформ и сервисов, часть из которых описана в настоящей статье, дают преподавателю возможность не только контролировать знания студентов, но и сделать занятия динамичными, современными и нескучными.

-
1. Система управления обучением Moodle. – Режим доступа: <https://moodle.org/?lang=ru> (дата обращения: 22.12.2021).
 2. Иванашко Ю.П., Процукович Е.А. Использование интерактивного контента Moodle в онлайн курсах по иностранному языку // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе: материалы IX Всеросс. нац. науч.-метод. видеоконф. (с междунар. участием). – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2021. – С. 79–90.
 3. Программа для администрирования опросов Google Формы. – Режим доступа: <https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/> (дата обращения: 22.12.2021).
 4. Онлайн-сервис для проведения тестирований на занятиях в учебных заведениях. – Режим доступа: <https://www.socrative.com> (дата обращения: 21.12.2021).
 5. Сервис для создания онлайн викторин, тестов и опросов Kahoot! – Режим доступа: <https://kahoot.com/> (дата обращения: 22.12.2021).

**СОХРАННОСТЬ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ
ПРИ ЧТЕНИИ ФРАНЦУЗСКИХ СИЛЛАБИЧЕСКИХ СТИХОВ
РУССКИМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ**

Камрыш О.В.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков (Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург)

**PRESERVATION OF RHYTHMIC STRUCTURE READING FRENCH
SYLLABIC VERSES BY RUSSIAN PHILOLOGICAL STUDENTS**

Olga V. Kamrysh,

PhD in Philology, Associate professor, Department of Phonetics and Methods of teaching foreign languages, St. Petersburg State University, Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

В настоящей работе приводятся результаты исследования ритмической организации французского классического стиха и особенностей его восприятия. Актуальность выбранной темы обусловлена формированием во французском языке новой декламационной традиции, принимающей во внимание современные произносительные тенденции, прежде всего, в связи с реализацией беглого [ə]. Экспериментальным материалом послужили аудиозаписей стихотворных произведений, прочитанных русскими студентами-филологами. В статье рассматривается степень сохранности стихотворного ритма, даются некоторые рекомендации относительно устранения типичных ошибок при декламации стихотворений.

ABSTRACT

This paper presents the results of a study of the rhythmic organization in the French classical verse and the features of its perception. The relevance of the chosen topic is due to the formation in French of a new recitation tradition, taking into ac-

count modern pronunciation trends, primarily in connection with the implementation of the mute [ə]. The experimental material was audio recordings of poetic works read by Russian philological students. The article considers the degree of preservation of the poetic rhythm, makes some recommendations on eliminating typical errors when reciting poems.

Ключевые слова: стихотворный ритм, изосиллабизм, произнесение беглого [ə], современная декламационная норма.

Keywords: poetic rhythm, isosyllabism, pronunciation of the mute [ə], modern recitation norm.

DOI: [10.22250/9785934933815_122](https://doi.org/10.22250/9785934933815_122)

Основным ритмообразующим фактором во французской системе стихосложения принято считать изосиллабизм, то есть регулярное повторение одного и того же числа слогов в каждой стихотворной строке [2, с. 25; 3, с. 24; 4, с. 167–168]. Причиной выбора силлабического принципа организации стихотворной речи является тот факт, что французское ударение не используется для противопоставления звуковой оболочки значимых единиц языка и, следовательно, лишено той функциональной нагрузки, которую оно выполняет в русском языке [2, с. 25; 10]. Следует отметить, что на современном этапе сохранность заданной силлабической модели может быть в ряде случаев поставлена под сомнение, прежде всего, в связи с произнесением беглого [ə]. Дело в том, что правила реализации гласного [ə] в классическом стихе были установлены в XVI–XVII веках и базировались на произносительной норме того времени [4]. На сегодняшний день необходимость озвучивания [ə] в некоторых фонетических положениях воспринимается носителями французского языка как дань традиции. В то же время, произнесение всех беглых [ə] в соответствии с заданным размером признается необходимым условием соблюдения ритмического единообразия. Пропуск одного или ряда [ə] неизбежно влечет за собой нарушение

ние равенства строк по числу слогов и может быть воспринято как ритмический перебой. Замечания некоторых авторов [1; 5, p. 19; 9, p. 43–44; 6; 11, p. 57] свидетельствуют, однако, о том, что подобная манера интерпретации стихотворных текстов не может быть признана сегодня единственно возможной. В ряде позиций беглое [э] при декламации опускается в соответствии с произносительными привычками чтеца. Таким образом, чтение французских классических стихов основано на поиске решения, которое позволит минимизировать противоречие между необходимостью сохранить стихотворный ритм и желанием следовать современным произносительным тенденциям.

В рамках настоящего исследования была предпринята попытка изучить степень сохранности ритмической структуры при чтении французских силлабических стихов русскими студентами-филологами. Особое внимание уделялось восприятию стихотворного ритма в связи с возможными нарушениями заданного стихотворного размера при пропуске беглого [э].

В исследовании приняли участие 40 студентов-филологов, изучающих французский язык как основной или второй иностранный. Все дикторы были разделены на две группы в соответствии с уровнем владения французским языком и произносительными навыками. В первую группу (17 человек) вошли обучающиеся старших курсов французского отделения СПбГУ с хорошим знанием французского языка, освоившие программу учебной дисциплины «Практическая фонетика французского языка» и владеющие комплексом теоретических знаний, необходимым для понимания и интерпретации литературного произведения. Вторая группа декламаторов (23 человека) состояла из студентов младших курсов французского отделения, а также студентов, изучающих французский язык как второй иностранный. Необходимым условием для участия в эксперименте было владение французским языком на уровне А2 – В1 (в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком), а также знакомство с базовыми фонетическими явлениями, изучаемого иностранного языка.

Участникам исследования было предложено прочесть французские стихотворные тексты после предварительной подготовки. Корпус экспериментального материала содержал 25 разных произведений, написанных французскими поэтами в XVII–XIX веках. Стихотворные тексты должны были отвечать следующим требованиям. Во-первых, принимались во внимание только стихотворения, построенные по силлабическому принципу. Во-вторых, предполагалось, что тексты для декламации не должны быть знакомы дикторам. Следовательно, при отборе материала учитывались только те стихотворения, которые не были проработаны на аудиторных занятиях. Таким образом, каждый декламатор предлагал вариант прочтения, опираясь на собственные представления о ритмическом единообразии для данного стихотворного произведения и закономерностях реализации беглого [э]. Всего было получено 146 образцов французских стихотворений. Общая длительность звукового материала составила более 4 часов.

Полученные аудиозаписи стихотворных текстов были подвергнуты слуховому и инструментальному анализу. Исследование акустических параметров звукового сигнала осуществлялось с помощью программы Wave Assistant. На этом этапе работы была произведена разметка стихотворных текстов: фиксировались наличие или пропуск гласного [э], место обязательных и дополнительных ударений, длительность строк, полустихий и пауз, протяженность сегмента [э], а также реализация особых акустических средств (выделительное ударение, гортанный взрыв и другие).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие промежуточные выводы. Чтение стихотворных текстов первой группой декламаторов (студенты с высоким уровнем знания французского языка) характеризуется глубиной и полнотой осмысления стихотворного произведения, а также общим высоким темпом речи. Следует отметить, что темпоральные параметры у этой группы дикторов отличались вариативностью на протяжении одного стихотворения и в целом строго коррелировали как с синтаксической структурой высказывания, так и с решаемой декламатором художественной задачей. Случаи ошибочных прочтений отдельных слов и неверного членения высказы-

вания были единичными. Однако в отношении двух компонентов дикторы демонстрировали отклонение от заданной метрической модели. Во-первых, речь идет о сохранности акцентной структуры стиха. Во-вторых, рассмотрения требует произнесение беглого [ə] внутри стихотворной строки. Изучение аудиозаписей чтения классических стихов показало, что декламаторы всегда безошибочно определяли место обязательных ударений: последние слоги стихов и полустуший. Внутри этих сегментов стихотворной строки реализация ударения была весьма произвольной. При этом, если в первых строках создавались условия для регулярного чередования ударных и безударных слогов по примеру русских ямбических или хореических размеров, то такой ритмической организации отдавалось предпочтение при чтении всего стихотворения. Отход от заданной акцентной структуры стиха при чтении студентами-иностранцами, по видимому, можно объяснить интерферирующим влиянием родного языка. Особого внимания заслуживает также трактовка беглого [ə]. Дикторы с высоким уровнем знания французского языка использовали при чтении стихотворных текстов две основные стратегии. Большая часть декламаторов (11 человек) стремилась произносить все [ə] внутри строки в соответствии с установленными правилами. Метрическая схема стиха в этом случае нарушена не была. В то же время, 6 дикторов допускали пропуск одного или ряда беглых [ə] в стихотворном произведении. При этом необходимо отметить, что опущение гласного [ə] было зафиксировано только в тех позициях, где его произнесение на сегодняшний день невозможно даже в полном стиле речи. Трактовка беглого [ə] объясняется в этом случае желанием озвучить слово в соответствии с современными произносительными тенденциями.

Данные, полученные в ходе анализа аудиозаписей дикторов, включенных во вторую группу (студенты с базовым уровнем владения французским языком), свидетельствуют о более медленном темпе декламации по сравнению с первой группой чтецов, а также о существенно меньшем диапазоне варьирования темпоральных характеристик внутри произведения для каждого декламатора. Следует также отметить увеличение средней длительности пауз у дикторов

этой группы. Кроме того, при обработке звукового материала были зафиксированы многочисленные ошибки при произнесении слов, нарушение границ синтагм и акцентных групп, избыточное употребление выделительных ударений, наличие неоправданных пауз внутри стихотворной строки. Правила реализации беглого [ə] были соблюдены лишь в 74% случаев. При этом пропуск гласного не всегда был обусловлен стремлением декламатора следовать современной произносительной норме французского языка. Так, беглое [ə] могло быть опущено в тех фонетических позициях, где его произнесение в полном стиле сегодня является обязательным, а пропуск [ə] допустим только в сниженном регистре. Таким образом, качество прочтения стихотворного текста, сохранение его ритмического единообразия напрямую зависят от степени владения обучающимися иностранным языком. Только глубокое проникновение в содержание произведения, понимание логических и грамматических связей, обеспечивающих целостность текста, позволяет чтецу раскрыть художественный образ стихотворения. Достижение ритмического единства обеспечивается знанием основных принципов построения французского стихотворного текста и умением применять их при декламации.

На следующем этапе исследования был проведен перцептивный анализ с целью выявления степени сохранности стихотворного ритма при чтении французских классических стихов русскими студентами-филологами. Предполагалось, что пропуск беглого [ə] влечет за собой отход от заданной силлабической модели стиха и, следовательно, будет воспринят как нарушение ритмического единообразия.

В перцептивном эксперименте приняли участие 20 информантов – носителей французского языка (преподаватели и студенты, обучающиеся по программам филологической направленности). В корпус материала для аудиторской оценки вошли фрагменты стихотворных произведений в исполнении русских студентов первой и второй групп, а также в интерпретации французских актеров (использовались звукозаписи, находящиеся в свободном доступе). Количество прослушиваний звуковых файлов не ограничивалось. Информантам

предлагалось указать случаи ритмических перебоев. Отдельно отмечались существенные помехи при восприятии (неверное прочтение слова, ошибочное членение высказывания и т. д.). Кроме того, в свободной форме информанты могли дать комментарий о степени экспрессивности данного варианта декламации.

Результаты исследования показывают, что сохранность ритмической модели стиха при пропуске беглого [ə] оценивалась по-разному в образцах стихотворных произведений, прочитанных студентами-иностранцами, и в тех же фрагментах стихотворений в интерпретации французских актеров. По мнению информантов, опущение одного или нескольких [ə] в актерском чтении не влияло на целостность восприятия стихотворного ритма. В тех же случаях, когда аудиторы фиксировали ритмический перебой (3% от общего сила пропуска беглого [ə]) его появление было вызвано стремлением декламатора создать особый художественный эффект, усилить логическое или эмоциональное выделение части стиха или значимого слова. Все варианты декламации с ритмическими перебойми в актерском чтении получили дополнительную оценку «экспрессивные».

Иначе обстояло дело при оценке сохранности ритма в стихотворениях, прочитанных русскими студентами. Ритмические перебои в связи с пропуском [ə] трактовались исключительно как ошибки декламации, вызванные отходом от заданной метрической модели стиха. Восприятие стихотворного ритма в звуковых фрагментах, прочитанных первой группой студентов (базовый уровень владения французским языком), было также затруднено неверным членением высказывания, ошибками в прочтении отдельных слов и определении места ударений, запинками и паузами хезитации.

Итак, проведенное исследование позволяет говорить о том, что трактовка беглого [ə] при чтении французских классических стихов на современном этапе не является однозначной. По-видимому, сохранность ритмической структуры стиха оказывается возможной и в случае пропуска одного или нескольких беглых [ə] в строке. Экспериментальные данные, полученные при перцептивной

оценке актерского чтения [1], свидетельствует о компенсации отрезков звуковой цепи в случае опущения беглого [ə] за счет увеличения длительности предшествующего или последующего слога (или его компонентов), наличия дополнительных пауз в строке, реализации выделительного ударения и т. д. Таким образом, речь идет о формировании новой традиции декламации французских классических стихов [7, 9]. Рассмотрение вариантов чтения стихотворных текстов, используемых на современном этапе, является важной дидактической задачей. Овладение разнообразием акустических приемов будет способствовать сохранности стихотворного ритма при декламации, а также поможет сделать стихотворную речь более образной и выразительной.

-
1. Камрыш О.В. Эволюция звуковой формы французского силлабического стиха (экспериментально-фонетическое исследование). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. СПб.: «Издательский центр Академия», 2003. – 21 с.
 2. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: «Аспект-Пресс», 1996. – 334 с.
 3. Холшевников В.Е. Основы стиховедения. Русское стихосложение. СПб.: «Филологический факультет СПбГУ». М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
 4. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М.: «Высшая школа», 1963. – 312 с.
 5. Aquien M. La Versification // Collection “Que sais-je?”. Paris: Presses Universitaires de France, 2018. – 128 p.
 6. Aquien M., Thomasset Cl. La versification appliquée aux textes // Collection “128. Tout le savoir”. Paris: Armand Colin, 2021. – 128 p.
 7. Buffard-Moret Br., Bergez D. Précis de versification. Avec des exercices corrigés. Paris: Armand Colin, 2018. – 198 p.
 8. Desson G. A. Introduction à l’analyse d’un poème. Cursus: des livres, des synthèses pour commencer par l’essentiel. Paris: Armand Colin, 2016. – 202 p.
 9. Milner J.-C., Regnault F. Dire le vers (court traité à l’intention des acteurs et des amateurs d’alexandrins). Paris: Verdier, 2008. – 237 p.
 10. Vaissière J. La Phonétique // Collection “Que sais-je?”. 2020. Paris: Presses Universitaires de France. T. 637. N. 4. – 128 p.
 11. Vaillant A. La poésie – Introduction à l’analyse des textes poétiques // Collection “128. Tout le savoir”. 2016. Paris: Armand Colin. – 128 p.

**ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА БАЗЕ СЦЕНАРИЕВ ВЕТВЛЕНИЯ**

Караваева В.Г.,

*кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедры методики преподавания английского языка и деловой коммуникации
(Московский городской педагогический университет, г. Москва)*

**DEVELOPING BRANCHING SCENARIO EXERCISES
FOR FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

Veronika G. Karavaeva,

PhD in Philology, Department of Methods of teaching English and Business Communication, Moscow City University, Moscow

АННОТАЦИЯ

В работе рассматриваются возможности создания заданий для обучения иностранному языку на основе сценариев ветвления. Даются инструкции по работе с элементом Branching scenario модуля H5P на базе LMS Moodle. Описывается опыт автора по созданию навигационного сценария для студентов-лингвистов и анализируются результаты проведенного эксперимента. Приводятся методические рекомендации по планированию сценариев ветвления на основе модели Т. Кульмана и примеры успешных сценариев, зарекомендовавших себя на международном уровне. Обсуждается возможность использования заданий такого формата в курсах по иностранному языку.

ABSTRACT

The ways of developing branching scenarios for foreign language classes are discussed. Instructions for H5P Branching scenarios in LMS Moodle are given. The author's experience in creating a navigation scenario for EFL students is described and the results of the experiment are analyzed. Guidelines for planning branching scenarios based on T. Kuhlmann model are given. High quality examples of success-

ful branching scenarios are described. Branching scenario simulators implementation in foreign language teaching is demonstrated.

Ключевые слова: Сценарии ветвления, обучение английскому языку, интерактивные методы обучения, модель Т. Кульмана, H5P, LMS Moodle.

Keywords: Branching scenario, EFL, interactive teaching methods, T. Khulmann model, H5P, LMS Moodle.

DOI: [10.22250/9785934933815_130](https://doi.org/10.22250/9785934933815_130)

1. Введение

Иноязычное образование ставит своей целью формирование коммуникативной компетенции, которая подразумевает умение общаться в разных повседневных ситуациях, в том числе и в профессиональной сфере. Ситуация, сложившаяся в современном мире, и переход к дистанционному и смешанному обучению диктует поиск новых подходов к достижению поставленной цели [Kaup 2013]. В силу ряда факторов преподаватели иностранных языков остаются неосведомленными о соответствующих электронных ресурсах [Vikulova 2020, Ломаско 2017], которые потенциально могли бы способствовать дальнейшему повышению их профессиональных навыков и, как следствие повышению мотивации студентов и их языкового уровня. Актуальным становится поиск электронных образовательных ресурсов, позволяющих эффективно организовать учебный процесс. Кроме того, в научном сообществе широко обсуждается вопрос трансформации традиционных подходов обучения, в которых студенты не принимают активного участия в учебном процессе, а являются слушателями, в интерактивные, где студенту приходится искать пути решения поставленных задач, развивать навыки критического мышления, самостоятельно выбирать путь изучения материала [Щепилова 2000; Сороковых, 2011, Pale 2013; Kumar 2015; Мобильное приложение 2019; Сулейманова 2020; Караваева 2020; Караваева 2021 а, б].

Обучение при помощи сценариев ветвления – один из возможных путей решения проблемы, поскольку оно дает студентам возможность изучать иностранный язык непосредственно в ситуации, где поставлена практическая задача, решение которой требует не только знания иностранного языка, но и навыков работы в команде, умения критически мыслить, владеть практическими навыками, основываться на имеющемся жизненном опыте. Такой формат заданий помогает учащимся применить знание языка на практике, что особенно важно учитывать при интегрированном обучении иностранным языкам (CLIL) и обучении иностранным языкам для специальных целей (ESP) [Пашковская 2019, Как использовать 2021].

Сценариями ветвления принято называть интерактивную форму обучения, которая ставит перед учащимися задачи и направляет их по маршруту учебного контента на основе их ответов. Преимущество сценариев ветвления по сравнению с викторинами – нелинейность, они непредсказуемы для учащегося и имеют несколько маршрутов [Kovach, Rababa 2014, Branching scenarios 2022]. Как правило сценарии строятся вокруг конкретных целей обучения, связанных с коммуникативными навыками, и в точках, где он разветвляется (точка принятия решения), можно присуждать и вычитать баллы за конкретные развиваемые навыки, а также давать обратную связь. В конце задания учащимся представляются их результаты, и возможность подумать над теми моментами, которые им, необходимо улучшить.

Использование сценариев ветвления широко применяется в преподавании медицины, психологии, юриспруденции и по данным исследователей имеет более высокие результаты обучения, чем при использовании традиционных методов [Alduraby, Liu 2014; Kovach, Rababa 2014; Masha'al, Rababa 2020]. Исследователи подчеркивают, что использование симуляторов со сценариями ветвления не преследуют цели заменить практическое обучение, но они направлены на повышение удовлетворенности учащихся качеством обучения и являются своеобразной подготовкой к выходу на практику [Onstott 2019].

Целью данной работы является рассмотреть возможности создания сценариев ветвления на базе системы LMS Moodle, дать рекомендации по практическому применению данных сценариев в курсах обучения иностранному языку.

2. Эксперимент

2.1. Материал и методика

Материалом для создания сценариев ветвления послужили элементы H5P дистанционных курсов LMS Moodle, созданных ранее для студентов СПО, изучающих ESP в сфере юриспруденции, дизайна, финансов и логистики. Цель эксперимента состояла в апробации возможностей и функций нового инструмента. Работа со сценарием ветвления была предложена экспериментальной группе студентов-лингвистов 4 курса бакалавриата, изучающих английский язык как второй иностранный, на занятии в качестве повторения ранее пройденного материала по дисциплине «Практический курс английского языка».

Сценарий ветвления был создан в формате навигационного сценария, в который были включены такие элементы H5P, как интерактивное видео, интерактивный текст для чтения, интерактивная презентация.

2.2. Создание сценария ветвления

Для создания элемента H5P Branching scenario необходимо войти в личный кабинет LMS Moodle, выбрать нужный курс, тему. Затем добавить новый элемент, выбирать элемент H5P и из списка выбрать элемент Branching scenario. После того, как элемент загрузился необходимо добавить заголовок и можно начинать работать с контентом (элементами сценария). Контент можно создавать в редакторе, но лучше работать с уже готовыми элементами H5P, созданными заранее в курсе, на основе тщательно спланированного сценария. Более подробно, о создании различных элементов H5P можно прочесть в документации на официальном сайте сервиса [H5P 2022]. В случае, когда контент и сценарий подготовлены заранее, остается лишь загрузить их в нужной последовательности в редактор с помощью функции Paste, сделав настройки логики ветвления. Создать вопрос по материалу курса можно при помощи функции «Branching question». Затем, следует добавить альтернативные варианты ответа

и закрепить за ними определенные действия (пользователь увидит новый контент, пользователь увидит новый вопрос, пользователь будет отправлен к другой, ранее созданной ветке ветвления, конец сценария). Далее, необходимо добавить соответствующий контент (см. рис. 1). При завершении работы требуется внести информацию в поле обратной связи, подсчете баллов и сохранить настройки. Более подробная инструкция содержится в самом элементе в разделе «?».

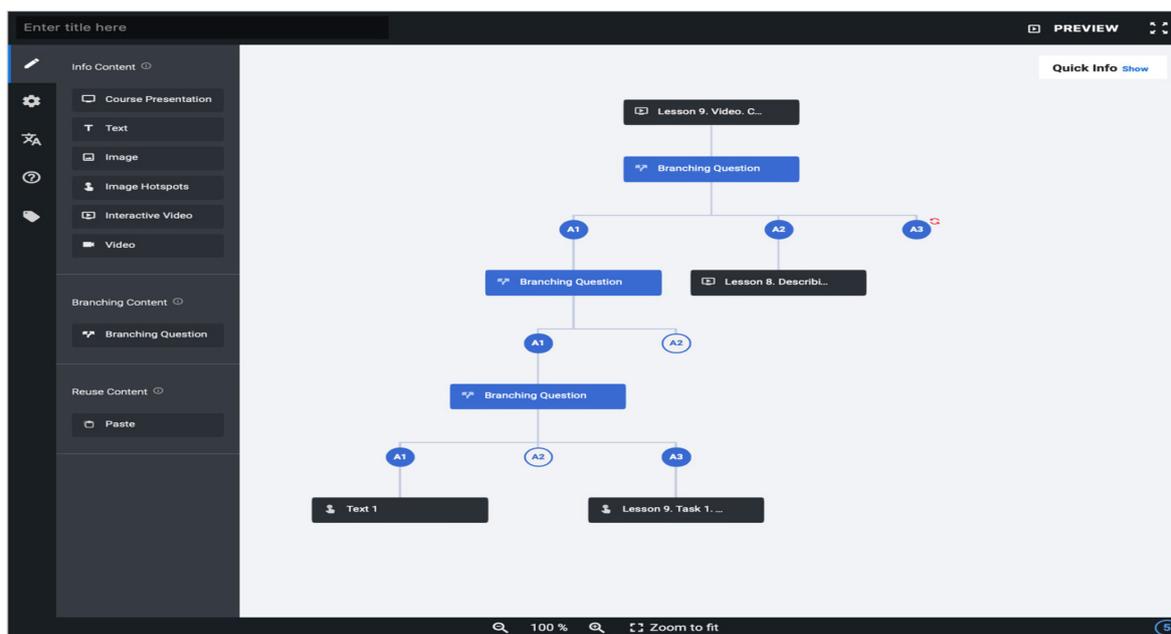


Рис. 1. Сценарий ветвления в редакторе H5P

3. Результаты и дискуссия

Эксперимент по созданию сценария ветвления показал, что сложность может вызвать процесс планирования самого сценария. Одной из наиболее эффективных методологий проектирования сценариев принято считать метод 3С (Challenge, Choice, Consequence), разработанную Т. Кульманном [Kuhlmann 2009]. Challenge – постановка задачи, вопроса. Choice – создание трех возможных вариантов выбора. На данном этапе следует учесть, что все три варианта должны иметь последствия (Consequence). Они могут быть положительными или отрицательными, смысл последствий состоит в том, чтобы помочь студенту учиться на собственном опыте, поэтому нет правильного или неправильного ответа. Чаще всего встречаются сценарии, где присутствует два отрицательных

последствия и одно положительное. Суть сценариев ветвления заключается также и в том, чтобы обучающийся узнал не только о том, каковы могут быть правильные или неправильные решения, но и о том, какими могут быть последствия его действий.

Важным на этапе планирования является и понимание того, какой технический инструмент будет использован для создания сценария ветвления. Наиболее распространенной LMS в сфере высшего образования в России можно по праву считать LMS Moodle. Существует опыт Института стоматологии (Англия) по созданию обучающих сценариев ветвления на данной платформе [Audsley 2022]. Тем не менее плагин H5P является новым для преподавателей высшей школы в России и недостаточно информации о том, каким образом можно использовать сценарии ветвления в сфере иноязычного образования, что подчеркивает практическую ценность приведенного эксперимента. В литературе описан успешный опыт создания курса дистанционного обучения по фармакологии на базе LMS Canvas, с использованием сценариев ветвления, созданных при помощи интерактивного модуля H5P [Bouwer, Guerrero 2020].

В зарубежной практике для создания сценариев ветвления применяются такие инструменты, как Xerte [Xerte 2022], Twine [Twine 2022], Storyline [Storyline 2022], ADAPT [ADAPT 2022], Smart builder [Smart builder 2022] и некоторые другие. Все они не так распространены в академической среде в России. Некоторые из них являются платными, другие требуют специальных навыков для установки на сервере и технической поддержки. Тем не менее, сценарии ветвления, созданные на их основе, признаются довольно успешными и могут служить хорошими иллюстративными примерами использования данной технологии в профессиональной сфере [Ostrich 2018, A home visit 2019, A support net 2022; Life-saver 2022; Practice 2022, Patient management 2022, Business 2022, Computer ports 2022, Internet Security 2022].

Анализ возможностей сценариев ветвления позволяет говорить об их высоком потенциале в сфере иноязычного образования. Так, приведенные выше готовые образцы, могут быть использованы не только при подготовке узких

специалистов, но и при изучении подобных тем на занятиях по английскому языку, особенно в рамках CLIL и ESP. Использование LMS Moodle в сочетании с плагином H5P Branching Scenario дает возможность создания ролевой игры на основе видео сюжетов или изображений, симуляции диалога, настольной игры, небольшого квеста. Данный инструмент помогает оценить действия обучающегося на основе его выбора и давать рекомендации на будущее по какому-либо вопросу. В качестве примера можно привести сценарий-ветвление «Delegation» [Delegation 2022], где учащемуся предлагается ответить на вопросы, касающиеся делегирования задач. В финале дается оценка действий учащегося и рекомендации о том, какие стратегии могут быть более успешными в будущем.

4. Заключение

Сценарии ветвления представляют собой мощный образовательный и воспитательный инструмент. Созданные на иностранном языке, они призваны не только решить задачу обучения иноязычному общению, но и позволяют учащимся работать над решением проблем и выполнением задач, связанных с реальными жизненными ситуациями. Включение учащегося в качестве героя сценария позволяет полностью погрузить его в жизненную ситуацию, что пробуждает чувство ответственности и помогает оставаться вовлеченным в образовательный процесс до конца выполнения поставленной задачи. Элемент геймификации (баллы за верные ответы), который можно включить в сценарий ветвления, позволяет повысить мотивацию. Сценарии ветвления позволяют персонализировать образовательный контент, учащийся сам выбирает как будут развиваться события. Последствия (Consequences) позволяют оценить сделанный выбор со стороны, через действия других персонажей.

1. Караваева В.Г. (а) Методы организации заданий для чтения в системе Moodle // Proc. of the 13th Far Eastern English Language Teachers' Association International Conference "Language Studies and Language Teaching: Dreams, hopes, aspiration, achievement" / S. V. Androsova (Ed.). Blagoveshchensk: Amur State University Press, 2021. – P. 41–50. https://doi.org/10.22250/LsLt.2021.41_50

2. Караваева В.Г. (б) Стратегии трансформации традиционных упражнений в интерактивный формат // Инновационная наука. 2021. №12 (1). – С. 90–92.

3. Как использовать сценарии ветвления в электронном обучении // Антитренинги. Платформа для Вашей онлайн школы. 20.04.2021. URL: <https://antitreningi.ru/info/online-obrazovanie/scenariy-vetvleniya/> (дата обращения: 15.01.2022).
4. Караваева В.Г., Андросова С.В. Особенности организации обучения иностранному языку в дистанционном формате на базе платформы MOODLE // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. №3. – С. 57–71.
5. Ломаско П.С. Роль интерактивного цифрового контента при реализации онлайн-обучения в современном университете // Современное образование. 2017. №4. – С. 143–151. DOI: 10.25136/2409-8736.2017.4.24870 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=24870 (дата обращения: 19.10.2021).
6. Мобильное приложение-тренажер для изучения иностранного языка как вспомогательный инструмент учителя и эффективный инструмент самостоятельной работы / Э.А. Зоидзе, А.М. Ахмедханова, Д.С. Шешелева, В.Н. Шумилов // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения: Сборник статей по итогам V Международной научно-практической конференции, Москва, 26 апреля 2019 года. Москва: Белый ветер, 2019. – С. 43–49.
7. Пашковская Н.Д. Метод сценария в процессе обучения иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-stsenariya-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 25.01.2022).
8. Подымова Л.С. Интерактивные методы обучения и воспитания в системе общего, среднего и высшего профессионального образования / Л.С. Подымова, В.П. Сергеева, Г.В. Сороковых. Москва: Тезаурус, 2011. – 248 с. – ISBN 978-5-98421-138-3.
9. Щепилова А.В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №6. – С. 15–22.
10. ADAPT. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Snn7tyVWSF8>
11. Alduraby H., Liu J. Using the branching story approach to motivate students' interest in reading. International Electronic Journal of Elementary Education. 2014. 6(3), – P. 463–478.
12. Assessment of lecture strategy with different teaching aids. Journal of Clinical and Diagnostic Research / M. Kumar, I. Saxena, J. Kumar, G. Kumar, S. Kapoor, S. // JCDR. 2015. 9 (1), CC01–CC05. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2015/10805.5413>.
13. Branching scenarios // Teaching and learning. URL: <https://spark.scu.edu.au/kb/tl/teach/technology-integration/branching-scenarios> (дата обращения 10.01.2022).
14. Bouwer M., Guerrero J. The use of branching scenarios to improve pharmacology content application. Proceedings of IMPRS. 2020. 3. 10.18060/24539.
15. Create a branching scenario in Power Point // E-learning uncovered. January 28, 2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nGwzRBPbg5A>
16. H5P. Create, Share and Reuse Interactive HTML 5 Content in your Browser. URL: <https://h5p.org> (дата обращения : 20.01.2022).
17. Information Resources for Foreign Language Teachers' Self-development: Overview / L. G. Vikulova, I. P. Khutyiz, I. V. Makarova [et al.] // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives: Proceedings of the Conference "Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives". St. Petersburg: Springer Nature, 2020. – P. 119–127. – DOI 10.1007/978-3-030-47415-7_13.
18. Kaur M. Blended learning – its challenges and future // Procedia – social and behavioral sciences. 2013. N 93. – P. 612–616.
19. Kovach C.R., Rababa M. Using branching simulations in treatment fidelity plans. Research in Gerontological Nursing. 2014. 7 (5), – P. 216–223. <https://doi.org/10.3928/19404921-20140728-01>.

20. Masha'al D., Rababa M. Nursing students' perceptions towards branching path simulation as an effective interactive learning method. *Teaching and Learning in Nursing*. 2020.
21. Onstott K.L. Perceived impact of virtual scenario-based branching simulations among radiology program students doctoral dissertation in partial fulfillment in educational Technology. Boise State University. December 2019. – 231 p.
22. Pale P. Intrinsic deficiencies of lectures as a teaching method. *Collegium Antropologicum*. 2013. 37 (2), – P. 551–559.
23. Smart builder. URL: https://www.youtube.com/watch?v=f5KfXHR9T_k
24. Suleimanova O.A., Fomina M.A., Vodyanitskaya A.A. Active learning in a Wider perspective // *Inted 2020 : INTED2020 Proceedings*, Valencia, Spain. Valencia, Spain: IATED, 2020. – P. 0908–0913.
25. Storyline. URL: https://www.youtube.com/watch?v=nO_IAKRjISQ
26. Twine. URL: <https://twinery.org>
27. Xerte. URL: <https://www.xerte.org.uk/index.php/en/support-menu/support>

ИСТОЧНИКИ

1. Audsley B. Moodle and H5P. Udemy. 2022. URL: <https://www.udemy.com/course/moodle-and-h5p/>
2. A home visit 2019. URL: <https://h5p.org/branching-scenario>
3. A support net 2022. URL: <https://www.elucidat.com/showcase/#a-support-net>
4. Business 2022. URL: <https://willinteractive.com/products/common-ground>
5. Computer ports 2022.
URL: <https://www.smartbuilder.com/examples/computerportsSB4/index.html>
6. Delegation. URL: <https://www.elucidat.com/showcase/#delegation-skills>
7. Internet Security. URL:
https://www.smartbuilder.com/examples/Information_Security/index.html
8. Kuhlmann T. Build branched E-Learning scenarios in three simple steps. 14.07.2009. URL:
<https://blogs.articulate.com/rapid-elearning/build-branched-e-learning-scenarios-in-three-simple-st>
9. Life-saver 2022. URL: <https://life-saver.org.uk>
10. Ostrich 2018. URL: <https://borntopootle.itch.io/ostrich>
11. Practice 2022. URL: https://blog.cathy-moore.com/scenario-based-training-headquarters/scenario-example-practice-the-handoff-conversation/?doing_wp_cron=1643115613.2227048873901367187500
12. Patient management 2022. URL:
https://www.smartbuilder.com/examples/Patient_Management/index.html

УДК 372.881.111.1

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Кожина К.А.,

учитель английского языка,

(МОБУ СОШ «ЦО «Кудрово», г. Кудрово, Всеволожский район)

THE DIGITAL RESOURCES INCREASING THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Kristina A. Kozhina,

Teacher of English language, Kudrovo Education Center, Kudrovo

АННОТАЦИЯ

В статье представлены несколько подходов к созданию образовательного контента и обширный пласт российских и зарубежных цифровых инструментов, находящихся в свободном доступе для преподавателя; рассмотрены возможности отдельных цифровых инструментов и ресурсов, их реализация на различных уровнях обучения.

ABSTRACT

The article presents several approaches to the creation of educational content and an extensive layer of Russian and foreign digital tools that are freely available to the teacher; the possibilities of individual digital tools and resources, their implementation at various levels of education are considered.

Ключевые слова: homo digital, цифровизация, образовательный, контент, инструменты, ресурсы.

Keywords: homo digital, digitalisation, educational, content, tools, resources.

DOI: 10.22250/9785934933815_139

Человека в современном мире практически не является возможным представить без какого-либо гаджета в руках, его реальность на данный момент насыщена смартфонами, планшетами, компьютерами, ноутбуками и другими различными гаджетами. Естественно, данный факт не мог не повлиять на формирование умов современных детей. В современном мире они являются совершенно новым видом людей и уже не могут определяться термином *homo sapiens* (человек разумный), в данном случае больше подходит термин, который совсем недавно был создан психологами *homo digital* – человек цифровой. Связано это, в первую очередь с тем, что теперь у ребенка в огромной степени иначе работают нейронные связи. Гаджеты являются естественной средой обитания современных учеников, и им приходится обрабатывать массивные потоки информации, поступающие из разных источников. Осуществлять данную задачу им удастся намного быстрее, в сравнении с предыдущими поколениями, особенно благодаря хорошо проработанному визуальному оформлению информации. Именно селективно-визуальное внимание является отличительной чертой современного поколения *homo digital*. Постоянное нахождение в визуальной среде практически с рождения развивает способность к симультанному (одновременному) восприятию – моментальному схватыванию образа целиком (в противовес последовательному зрительному анализу деталей). В 2022 году ученик легко распределяет внимание между несколькими источниками и информации одновременно без вреда для восприятия данных.

Основываясь на вышестоящих характеристиках важно выстраивать обучение по новым принципам и в этом одними из главных помощников являются цифровые образовательные инструменты. Цифровизация образовательного процесса способствует переосмыслению существующих подходов к передаче информации обучающимся, оптимальному чередованию виртуальных средств и реальных жизненных процессов, мотивирует их к учебной активности и самостоятельности за счет насыщения виртуальной реальностью.

Можно выделить несколько основных подходов к созданию цифрового образовательного контента:

Первый подход подразумевает под собой использование специальных и универсальных прикладных программных продуктов.

Развитие прикладных программных продуктов, предназначенных для самых разных целей, неизбежно внедряется в профессиональную деятельность современных педагогов. Некоторые ресурсы помогают оформить отчетность, иные – создать хорошо визуализированную презентацию к уроку, третьи – придумать креативное и наглядное представление материала в форме инфографики. Например, такие, как Canva, GIMP, Genially.

Вторым подходом является формирование образовательного материала из информации, представленной на образовательных каналах, платформах, порталах и Интернет сайтах, которые позволяют найти качественный полезный учебный контент. Некоторые из онлайн платформ предоставляют возможность использования открытых образовательных ресурсов. К открытым относятся различные виды цифровых ресурсов, таких как онлайн курсы, микромодули для одного или нескольких уроков, учебные видео и тесты. Открытые образовательные ресурсы могут быть переданы ученикам в цифровой и в бумажной формах, существует возможность хранить их, копировать и распространять в соответствии с указанной лицензией. При этом они предоставляют возможность доступа к информации, к онлайн курсам от известных авторов и образовательных организаций.

Примерами уже существующих популярных образовательных онлайн платформ являются: «Московская электронная школа», «Российская электронная школа», Google Classroom, «Яндекс. Учебник», VAcademia, BrainPop, Core.

К третьему подходу относится использование для создания педагогических приложений различных цифровых инструментов и сервисов, программных пакетов, реализующих идею «программирование без программирования», которые помогают педагогу создавать образовательные ресурсы без использования языков программирования.

Этому способствуют системы для создания тестов (Google-формы, Online Test Pad, Simpoll, Mentimeter, Quizlet, Quizziz, Gimkit), интеллект-карты (мен-

тальные карты Mindmeister, IBrainstorm, Coggle, Xmind), сервисы для создания интерактивных упражнений (LiveWorksheets, Wordwall) , игр, кроссвордов и викторин и онлайн доски Padlet или Miro.

Существует множество конструкторов для создания интерактивных упражнений. С помощью огромного количества ресурсов интернета можно создать целую коллекцию интерактивных заданий. Это могут быть задания следующего характера: соотнесение понятий и определений; вставка пропущенной буквы или слова; кроссворды, пазлы, ребусы, шарады, головоломки; поиск слова; викторины с одним или множеством правильных ответов; интерактивные игры; построение ленты времени и др. Любое из этих заданий может стать для учителя незаменимым помощником на учебном занятии.

Платформа Genially – один полноценный инструмент для создания всех видов дидактических ресурсов, презентаций, игр, интерактивных изображений, карт, иллюстрированных процессов, резюме и т. д. Он подходит практически для всех уровней образования и электронного обучения, предлагает различные шаблоны для создания ресурсов, обладает вариативной интерактивностью, например, позволяет давать комментарии к объектам, открывать всплывающие окна, делать гиперссылки на внешние ресурсы, весь контент, созданный на данном ресурсе, будет храниться в виртуальном облаке, что обеспечит к нему обширный доступ [1].

Gimkit Live – это платформа в форме игрового шоу, где учащиеся соревнуются, отвечая на вопросы на своих электронных устройствах. Вместо того, чтобы зарабатывать очки, обучающиеся зарабатывают (и теряют) виртуальную валюту, которую они могут «инвестировать» во время игры, чтобы повысить свой счет. Учащиеся подключаются с помощью игровых кодов или через учетную запись. Gimkit предлагает множество различных игровых режимов, некоторые из которых доступны только в течение ограниченного времени. Классический и командный режимы очень просты, а другие вдохновлены популярными играми, такими как «Люди против зомби», «Пол – это лава» и «Никому не доверяй». Некоторые режимы игры могут лучше соответствовать вашим целям

обучения, чем другие, и для поиска правильного баланса может потребоваться метод проб и ошибок. В отчете после игры есть два набора результатов: как учащиеся справились с игрой и насколько хорошо они ответили на вопросы. На данном ресурсе несложно искать комплекты (наборы вопросов), созданные другими пользователями, и копировать / изменять их для собственного использования [2].

Glogster – это платформа облачной технологии, с помощью которой можно создать презентацию учебного материала в форме виртуальных интерактивных плакатов с насыщенной мультимедийностью, содержащей как текст, так и интерактивные элементы. С помощью данного ресурса, обучающиеся смогут осознать концепцию правильного сжатого предоставления информации, ее правильной визуализации, и смогут создавать собственные проекты – графические блоги. Создание ученических интерактивных плакатов позволит им на практике реализовать навыки критического мышления и исследовательской деятельности. Содержит комплект цифровых инструментов для занятий, который помогает детям учиться с помощью визуального контента. Этот инструмент, содержащий более 50 тысяч ресурсов по различным предметам и темам, может быть использован учителем для повышения наглядности при обучении детей [3].

Quizizz, предлагает расширенные функции и большее количество типов вопросов: это и множественный выбор, и заполнение пробелов, опрос, выбор одного варианта ответа, открытые вопросы, поэтому этот сервис как нельзя лучше подойдет для проведения домашнего задания в игровой форме [4].

BrainPop – BrainPOP Jr. – это облачная образовательная платформа, насыщенная видео, играми и мероприятиями. Представленная здесь информация структурирована на большое количество тем, к каждой есть небольшой видеоролик, начинающийся с побуждающего к обсуждению вопроса, который может быть использован в самом начале урока в качестве подводки к теме. Еще одна ключевая особенность данного образовательного инструмента – это видео недели, посвященное одной конкретной теме. Также, здесь представлены ин-

струменты для создания концептуальных карт, создания викторин и создания письменных размышлений по рассматриваемой теме [5].

Представленные в статье ресурсы, являются малой частью существующих на данный момент в образовательном интернет пространстве, но наиболее подходящими для эффективного обучения иностранным языкам, особенно за счет того, что многие из них разработаны именно носителями языка и широко используются в зарубежных странах. Важно помнить, что они могут эффективно применяться как напрямую в образовательном процессе, так и будут являться достойными помощниками при дистанционном варианте обучения.

-
1. <https://app.genial.ly/create>
 2. <https://www.gimkit.com>
 3. <https://edu.glogster.com/>
 4. <https://quizizz.com/>
 5. <https://www.brainpop.com/>

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ
НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Корсакова Л.В.,

*старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин (Дальневосточный
государственный аграрный университет, г. Благовещенск)*

Смирнова О.Г.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**PROBLEMS OF FORMING GRAMMAR SKILLS
IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Lalita V. Korsakova,

*Senior lecturer, Department of Humanitarian Disciplines,
Far Eastern State Agricultural University, Blagoveshchensk*

Olga G. Smirnova,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблемам, связанным с формированием грамматических навыков в процессе обучения студентов в неязыковом вузе. Также представлены пути решения этих проблем. Авторы предлагают примеры грамматических упражнений и заданий для освоения грамматических структур.

ABSTRACT

This article is devoted to the problems of forming grammar skills in teaching the students in non-linguistic university. The authors suggest the ways of solutions of these problems, give the examples of grammar exercises and tasks for learning grammatical structures.

Ключевые слова: грамматическое явление, трудности, компетенция, обучение, упражнения, навыки, структура.

Keywords: grammatical phenomenon, difficulties, competence, teaching, exercises, skills, structure.

DOI: 10.22250/9785934933815_145

Для эффективного развития коммуникативной компетенции ключевое значение имеют грамматические навыки, ведь грамматика играет главную роль в этом процессе. Грамматика один из разделов языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания [1].

Грамматические навыки нельзя назвать однородной структурой, для их понимания нужно реализовать комплексный подход, затрагивающий все существенные аспекты. При этом нельзя не отметить, что языковая коммуникация сможет корректно развиваться только в совокупности с языковой компетенцией. А так как грамматические навыки входят в состав языковой компетенции, то необходимо уделять этому вопросу достаточно времени. Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения [2].

Под грамматическими навыками понимают набор определенных синтетических действий, которые позволяют сформировать в пределах параметров навыка адекватный уровень синтаксическо-морфологический анализ в рамках тех или иных языковых единиц на том или ином уровне языка [3].

Немов С. Р., под навыками понимает «полностью автоматизированные, инстинкто-подобные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля» [4]. Рубинштейн С. Л. пишет: «Навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения» [5].

В состав грамматических навыков входит несколько элементов:

1. Подбор структурной конфигурации, которая соответствует тому, что хочет сказать говорящий в рамках конкретного разговора.

2. Анализ, отбор и фильтрация слов в составе структурной парадигмы, обладающими теми или иными свойствами, относящимися к нормам языка, обусловленные параметрами временного отрезка.

3. Адекватно проанализированная речевая ситуация, требующая подходящее использование выбранных мер.

К примеру, оценить методологическую важность этого аспекта можно на ситуации выбора отрицательного ответа на просьбу выполнить какое-либо действие: я не хочу это делать, я не склонен выполнять это поручение, найдите другого исполнителя.

В рамках нашего сознания структурные парадигмы соответствуют целям коммуникации, которые, в свою очередь, наделены присущим им функциональным гнездом структурных элементов. Мы выбираем структурные единицы на основе внешних факторов, которые обусловлены и личностью второго коммуниканта, степени взаимоотношений с ним, его уровню образования, воспитания и целым рядом других параметров, относящихся к индивидуальной психологической основе личности.

Задача по выбору структуры входит в число функциональных аспектов навыков. Формальными аспектами называют внешнее оформление речевого обмена, его словесным дизайном. Данный параметр оказывает влияние на адекватность применения единиц речи и скорость их произношения.

Процесс изучения иностранных языков всегда основан на запоминании словарных единиц и формировании для каждой из них ассоциативного ряда для облегчения процесса воспроизведения этих слов из памяти.

С учетом того, что на этих процессах основана и структурная формализация, которая также определяется и степенью подготовки обучающихся, то процедура формирования грамматических навыков должна строиться на уже изученных учащимися лексических знаниях, входящих в его активный запас.

Стоит отметить, что грамматические навыки можно разделить на несколько видов, соответствующих и языковому общению – говорения, чтение, восприятие на слух, письменная речь.

Грамматика речи базируется на применении грамматических знаний, которые помогают создавать адекватную коммуникацию, когда грамматические навыки уже используются в автоматическом режиме, неосознанно.

Морфологические навыки помогают правильно образовывать словарную форму слова и использовать его сообразно контексту речи, например, при выборе глагольных окончаний.

Синтаксические языковые навыки отвечают за логически выверенное распределение словарных единиц в предложениях.

Морфолого-синтаксические навыки в письменной речи больше носят признаки аналитических-дискурсивных навыков, так как речь в письме обладает своими нюансами, в том числе и использование уже написанного текста, что позволяет оперативно вносить коррекцию в текст, исправить ошибки в конструктивном формировании предложений.

С учетом того, что устные и письменные тексты понимаются и осваиваются посредством активно-пассивного усвоения материала, то среди рецептивных грамматических навыков можно выделить активные и пассивные навыки чтения и восприятия речи на слух (аудирования).

Кроме того, стоит отметить и целый ряд навыков ментально интеллектуального типа, как их обозначают в психологии – грамматические навыки дискурса. Эти навыки базируются на знаниях грамматики и находят им применение как компонента фонетики, обычно в письменной речи, но иногда и в устной.

Лингвистические навыки дают возможность анализировать речевое общение на предмет неточностей и ошибок, выявить ошибочные суждения и конструкции.

Можно отметить, что языковые навыки важная часть развития языковой компетенции, они дают возможность оперативно и точно сформировать основу

для развития грамматических речевых актов, увеличивая развития автоматизма в использовании грамматических знаний для правильной и грамотной коммуникации.

Структурная модель грамматики речи представлена таким образом:

1. Инициатор коммуникации анализирует исходную ситуацию и определяет, какая схема будет адекватна в данном случае. Если возникает необходимость подтвердить свои намерения или действия, которые будут реализованы в ближайшей перспективе, то подойдут несколько вариантов речевой структуры, выбор которых обусловлен контекстом и личностью коммуниканта. Например: "I will", "OK, I promise", "OK, OK, I will" и т. д.

2. Эту схему можно задействовать, когда глаголы будущего времени усваиваются совместно с функцией обещания, это откладывается в памяти говорящих. Такой вариант входит в число функциональных элементов в ситуации выбора речевых частей.

3. Говорящие берут на вооружение определенные единицы речи, которые обусловлены аналогично шаблонам, подчиняясь лингвистическим правилам и корректной формой времени.

Связь ситуативного формата относится не только к выбору, но и к самому функционированию паттернов. В лингвистике это называют грамматическим значением. К примеру, фраза «в поселке много строят» обладает двойственным значением, включающим противоположные функции дискурса, отрицание и утверждение, однако в зависимости от того, какая структура предложения использована, а тут подразумевается неопределенное лицо, на первый план выходит именно сам факт действия, а не те люди, которые его произвели.

Ситуация с выбором структуры обуславливается и степенью восприятия говорящих значения грамматического типа, в вышеописанном случае речь идет о неопределенном факторе. Этот момент взаимодействует с особенностями формулировки конкретной модели. В итоге приходим к выводу, что грамматические значения обусловлены и самой структурной моделью и особенностями той или иной ситуации, влияющей на выбор.

Отметим, что используя данный факт как должное, необходимо разделять процессы последовательной формализации и выбора от ситуативной формализации. Не допускается использование механизма ситуативного контроля над формализацией высказывания. Данная модель может проявляться в случае, когда функция и форма преподаются параллельно.

Безусловно, грамматические навыки нужно постоянно укреплять, развивать, производить процессы обобщения и систематизации. Все это достигается в процессе практического усвоения. Упражнения по грамматике делятся на репродуктивные и рецептивные. В первом случае речь идет о тренировках на применение языка в дискурсе, а во втором развивается восприятие и распознавание языка.

Важно понимать, что уровень знания грамматических правил родного языка помогает приобрести и развивать грамматическую компетенцию в изучении иностранных языков. Используя моменты сходства и различия в родном и в английском языке, можно выделить ряд тем, в которых учащиеся сталкиваются с проблемами:

- сравнительные степени прилагательных и наречий;
- формы глаголов по времени, ударению, спряжению;
- порядок слов в предложении.

Английская грамматика определяет не только умение учащихся правильно формировать предложения и фразы, но и помогает усваивать логику словообразования и использования языка в режиме самостоятельной работы. Грамматические навыки помогают развивать мышление, воображение, память, повышают интерес учащихся к культурным особенностям той или иной страны.

Исходя из этого, нужно организовывать процессы обучения и развитию грамматических навыков как определенную деятельность. Каждый этап в процессе изучения грамматики важен, начиная от визуального восприятия, распознавания в речи и заканчивая осознанным применением в речевых ситуациях.

Данный этап представляет собой цепочку действий, цель которых заключена в усвоении грамматической компетенции английского языка. Этот этап относится к оперативному уровню усвоения.

Развитие грамматической компетенции английского языка нуждается в постоянном мониторинге и самоконтроле на основе степени освоения компетенции, наличии пробелов в знании, типичных ошибок и проблем с овладением. Мониторинг и анализ в данном случае обязательная часть процесса обучения. Этот этап уже можно отнести к оценочному.

Несомненно, все виды деятельности для каждого учащегося будут индивидуальны, они обусловлены личными качествами, восприятием, памятью, внимательностью, возрастом и другими индивидуальными параметрами.

Грамматические навыки создаются в поэтапном режиме, исходя из текущих условий функционирования грамматических конструкций в дискурсе.

Грамматический навык входит в число элементов многих типов речевой деятельности, каждый из которых определяется своим набором особенностей. Овладение устными навыками в области грамматики помогут обеспечить автоматический уровень и адекватно мотивированное применение знания в процессе устного общения.

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.

3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

4. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Кн.1: Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2003.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Питер, 2002.

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ВУЗЕ И ЗАНЯТИЯХ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РАЗРАБОТКА И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСКУРСИЙ НА
ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Кравец Т.В.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN COLLEGE CLASSES
ON THE DISCIPLINE «DEVELOPMENT AND CONDUCT OF EXCUR-
SIONS IN A FOREIGN LANGUAGE» (FROM WORK EXPERIENCE)**

Tatiana V. Kravets,

*PhD of Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, Amur
State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен краткий обзор проектного формата обучения в системе СПО, раскрывается суть, задачи и этапы проектной работы. Автор делится опытом использования метода проектов на занятиях по дисциплине «Разработка и проведение экскурсий на иностранном языке» для студентов колледжа, обучающихся по направлению подготовки СПО «Туризм», описывая процесс организации данной формы студенческой активности и критерия ее оценивания.

ABSTRACT

The article provides a brief overview of the project format of training in the system of secondary vocational education. The essence, tasks and stages of a project activity are revealed. The author shares the experience of using the project method in the lessons on the discipline "Development and conduct of excursions in a foreign language" for college students studying in the field of vocational training "Tourism",

describing the process of organizing this form of student activity and the criteria for its evaluation.

Ключевые слова: метод проектов, знания, навыки, разработка экскурсий на иностранном языке, проектная деятельность, критерии оценивания, профессиональная направленность.

Keywords: project method, knowledge, skills, development of excursions in a foreign language, project activity, evaluation criteria, professional orientation.

DOI: [10.22250/9785934933815_152](https://doi.org/10.22250/9785934933815_152)

Одним из путей реализации компетентностного подхода в вузе является проектная деятельность, получившая особую актуальность и востребованность в последние годы в связи с практической направленностью обучения студентов, которые должны не просто приобрести знания, но и уметь использовать их в самостоятельном принятии решений и достижении профессиональных целей. Более того, проектная деятельность (работа) как единый образовательный процесс и отдельная дисциплина закреплена в федеральных образовательных и профессиональных стандартах ВПО некоторых вузов (ЮФУ, ДФУ, МИФИ, МГТУ им. Н. Э. Баумана, МФТИ, РЭУ им. Г. В. Плеханова, НИУ ВШЭ, Московский Политех и др.) [2].

И. А. Юрловская определяет метод проектов как инновационную технологию обучения, при которой «обучающиеся приобретают новые ЗУНы в процессе поэтапного, самостоятельного (под наставлением педагога планирования, разработки, выполнения и продуцирования усложняющихся заданий) аспектов проблемы, ее микротем» [4].

Метод проектов, предполагающий инициирование, подготовку, реализацию и завершение проекта, становится эффективным инструментом в обучении студентов благодаря таким его характеристикам как ключевая роль проекта,

ключевая роль студентов, реалистичность и открытость проектов, интерактивность и междисциплинарность [5].

Метод проектов позволяет решить следующие задачи: развитие системного мышления, повышение мотивации студентов в добывании знаний, формирование навыков самостоятельного приобретения знаний и теоретического анализа литературных или опытных данных; обучение применению багажа знаний в различных ситуациях, повышение самооценки студентов, развитие коммуникативных и исследовательских умений [1]. Отличительной чертой проектной деятельности является поиск информации, когда студенты совершенствуют умение пользоваться такими исследовательскими методами как анализ и синтез. Немаловажным требованием к проекту стоит назвать умение обучаемых представить и защитить свою проектную работу.

По утверждению К. И. Сафоновой, при организации проектной деятельности необходимо учитывать способности студентов и специфику учебного процесса [3]. Как и большинство методистов, К. И. Сафонова утверждает, что технология работы над учебным проектом предусматривает четыре этапа:

- 1) организационно-подготовительный (выбор тем);
- 2) планирование (формирование плана работы над проектом);
- 3) технологический (поиск фактов);
- 4) заключительный (оформление результатов и общественная презентация) [3].

В Амурском государственном университете на занятиях по дисциплине «Разработка и проведение экскурсий на иностранном языке» студенты СПО, обучающиеся по направлению подготовки «Туризм», также вовлекаются в проектную деятельность как в одну из форм студенческой активности (организации занятий) в рамках освоения образовательной программы по названной дисциплине.

Работа над проектом осуществляется на базе полученных знаний, умений и навыков, сформированных в процессе данного учебного курса, а также концептуально связанных с ним дисциплин других циклов («Иностранный язык» и

«Профессиональный иностранный язык»). Как любой метод, работа над проектом предполагает определенную последовательность этапов ее воплощения. На организационно-подготовительном этапе студентам читаются мини-лекции на английском языке в соответствии с тематикой содержания курса и с областью будущей профессиональной деятельности, предлагается работа над текстами профессиональной направленности, с тематически ориентированными видео и аудио-фрагментами на английском языке. Далее студенты готовят индивидуальные сообщения по разделам дисциплины, например, по темам: "Preparatory work for the tour", "Portfolio of a tour guide", "Scheme of a tour", "The main vocabulary of the walking tour" или "Sightseeing objects/facilities".

В конце образовательного курса по дисциплине «Разработка и проведение экскурсий на иностранном языке» студентам предстоит разработать и представить собственную экскурсию и защитить проект. Темы проектов выдвигаются и предлагаются студентам в середине образовательного курса, чтобы у студентов было достаточно времени спланировать работу над проектом, собрать необходимый фактологический материал, учитывая лексику и особенности той или иной экскурсии. Обычно преподаватель предлагает студентам выбрать тип экскурсии из своего перечня, но иногда студентам разрешается самим выбрать и сформулировать тему проекта. Заключительный этап работы над проектом представляет собой оформление результатов, создание технологической карты и презентацию продукта – экскурсии на английском языке, например, автобусная экскурсия по городу Благовещенску ("The coach tour around the town of Blagoveshchensk").

На этапе выполнения проектов преподаватель выполняет роль наставника, консультанта, координатора и контролера. При этом педагог обязан на подготовительном этапе четко обозначить критерии оценивания студенческих проектов.

При оценивании проектной деятельности обучаемых преподаватель придерживается следующих критериев:

- 1) полнота раскрытия выбранной тематики при защите;

2) объем и глубина знаний по теме экскурсии (лексическая полнота и грамотность речи);

3) качество экскурсионного рассказа (композиция, полнота представления работы; аргументированность);

4) представление проекта (культура речи, манера, использование наглядных средств, чувство времени, импровизационное начало, удержание внимания аудитории, правильно оформленная презентация);

5) ответы на вопросы (полнота, аргументированность, логичность, убежденность).

В итоге из суммы баллов за каждый критерий вытекает средняя отметка, которая считается итоговой оценкой за курс обучения.

Таким образом, проектная работа на занятиях по дисциплине «Разработка и проведение экскурсий на иностранном языке» способствует развитию критического мышления, углублению знаний по иностранному языку, связанных с областью будущей профессиональной деятельности. Более того, при выходе на практику после обучения в колледже студенты приобретают навыки работы над проектом, овладение которыми окажут будущим гидам существенную помощь при подготовке экскурсий как на русском, так и на иностранном языках.

1. Зерщикова, Т.А. О способах реализации метода проектов в вузе / Т.А. Зерщикова. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 2. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 79–82. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/295/> (дата обращения: 20.01.22).

2. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах. – 2018, Москва. – Режим доступа: <https://uni.hse.ru/data/2018/07/02/1153130829/Сборник%20кейсов%20Проектное%20обучение.pdf> (дата обращения: 20.01.2022).

3. Сафонова Клавдия Ивановна, Подольский Станислав Валерьевич Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. №9. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-vuze-printsipy-otbora-proektov-i-kriterii-formirovaniya-proektnyh-grupp> (дата обращения: 20.01.2022).

4. Юрловская И.А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения // Вестник евразийской науки. 2014. №2 (21). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-v-realizatsii-standartov-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-tretiego-pokoleniya> (дата обращения: 26.01.2022).

5. Charlotte Oude Alink Hans van den Berg Project-Led Education (PLE). – 2013. – Режим доступа: <https://www.utwente.nl/en/ces/celt/publications/20130820-ple-final.pdf> (Дата обращения: 23.01.2022).

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПО**

Кривоносова Е.Н.,

*преподаватель иностранного языка (Санкт-Петербургский государственный
экономический университет, г. Санкт-Петербург)*

**MOTIVATION DEVELOPMENT FOR STUDYING FOREIGN LANGUAGES
BY SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS**

Ekaterina N. Krivonosova,

*Foreign language teacher, Saint-Petersburg State University of Economics,
Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос формирования мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся в СПО. Идет речь об актуальных методах повышения интереса к образовательному процессу.

ABSTRACT

The article is considered the question of motivation development for studying foreign languages by secondary vocational education students. Actual methods of increasing interest in the educational process are discussed.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, межкультурная коммуникация, профессиональное образование, психологическое воздействие.

Keywords: motivation, foreign language, intercultural communication, professional education, psychological impact.

DOI: 10.22250/9785934933815_157

В нынешних реалиях жизни подавляющее большинство обучающихся желает владеть иностранными языками, в частности, английским. Знание английского языка заметно расширяет границы общения современного человека. Умение использовать его в своей повседневной жизни: свободно коммуницировать с представителями других стран, иметь возможность обучаться в англоговорящих странах, а впоследствии, возможно, успешно вести международные деловые отношения – мечта многих студентов.

Преподавание иностранного языка в профессиональном образовательном учреждении имеет свои особенности, которые необходимо учитывать в планировании и осуществлении учебно-воспитательного процесса.

При изучении иностранного языка нередко возникает проблема мотивации, как у студентов СПО, так и у преподавателей. От курса к курсу, с тем, как теоретический и практический материалы по предмету становятся сложнее, желание выполнять задания и повышать свой уровень языка, как правило, заметно снижается у большинства учащихся [1, с. 23].

Классический педагогический подход не может быть единственным методом в изучении иностранного языка. Для повышения мотивации требуются новые формы образовательного процесса, актуальные для современного поколения (медитация, погружение в изучаемый предмет).

Процесс изучения любого иностранного языка предполагает накопление теоретического материала и последующее умение использовать его на практике, что само по себе предполагает монотонный процесс. Именно в этот период происходит уменьшение мотивации, исчезает активность и желание познавать новую информацию, что приводит к снижению успеваемости. Однако исключить этот «шаг» в образовательном процессе крайне сложно, необходим тесный гуманитарный, творческий, интеллектуальный контакт преподавателя и обучаемого.

Для успешного достижения результата педагогу необходимо провести психологическое воздействие на подсознание студентов. У учащихся следует добиться присутствия ощущения простоты и понимания выполняемых заданий

и тогда они с удовольствием могут повышать уровень знания языка, не замечая значительных трудностей. В большей степени опираться не на «зубрежку» – слепое запоминание, а на связь слов, высказываний, фраз, предложений с какими-либо обстоятельствами (возможно из личного опыта).

Следовательно, задача педагога – обучать студентов иностранному языку в формате интеллектуальной игры, диалогов, живого общения в различных жизненных, бытовых ситуациях независимо от уровня сложности и возраста обучающихся.

Так, например, в упражнения по изучению грамматических времен можно добавить имена учащихся, а при повторении степеней сравнения прилагательных добавить описания студентов (высокий, стройный, кудрявый, умный и др.) и предложить догадаться, о ком идет речь.

Еще одним способом привлечения внимания студентов к основам грамматики языка может быть любимая современная песня, в которой встречаются грамматические конструкции, изучаемые на данном этапе обучения. Переведя, обсудив особенности грамматики, а затем и спев ту или иную песню, можно не только заинтересовать студента, но и пополнить его багаж знаний. То же самое, время от времени можно проделывать, смотря и обсуждая серии любимого англоязычного сериала, с интересными фразами, которые часто используются в актуальном английском языке.

Современное поколение учащихся воспитывается преимущественно не на текстовой, а на визуально представленной информации. Исследования физиологов, показывают, что 80% информации человек получает через зрительный и слуховой анализаторы [2, с. 14–23]. Следовательно, использование мультимедийного оборудования и представление изучаемого материала на экране в режиме красочного слайд-шоу так же благополучно отразится на мотивации учащихся.

На сегодняшний день английские слова и выражения активно используются в повседневной жизни: *chill out* (англ. расслабляться) – места в ночных клубах, изолированные от шума и толпы; *direct* (англ. направлять, адресовать);

– внутренний мессенджер, созданный для переписки с пользователями; cash-back (возврат средств) – возврат части потраченных денег на банковскую карту и т. д. Преподавателю важно научить студентов сталкиваться с иностранным языком в реальной жизни. Так, например, можно предложить переключить с русского на английский язык настройки в своих смартфонах, что позволит с легкостью выучить определенную лексику: call (позвонить), recall (перезвонить), send (посылать, отправлять), и т. д. Те же самые изменения можно предложить внести в меню компьютера.

При обучении студентов, педагог должен обладать «гибкостью», терпением, настойчивостью и учитывать не только интересы и привычки своих подопечных, но и их психологические, возрастные и индивидуальные особенности.

Стимулировать развитие мотивации возможно и необходимо системой психологически продуманных приемов. Общий смысл развития учебной мотивации студентов состоит в том, чтобы переводить их с уровня отрицательного и безразличного отношения к иностранному языку к формам положительного отношения, с возможностью практического применения. Это будет современно, модно и актуально.

В своих трудах Г. В. Рогова утверждает, что «расценивая мотивацию как важнейшую «пружину» процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира студента, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны.

Преподаватель может лишь опосредованно повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у студентов возникает личная заинтересованность в работе.

Чем лучше у педагога получится понять и принять желания студента, тем больше вероятность достигнуть успешных результатов. В процессе обучения, преподаватель может способствовать развитию интереса и корректировать интеллектуальную и познавательную деятельности учащихся.

При формировании мотивации помогает личностно-ориентированный подход, учитывающий персональные интересы студентов и их индивидуальные особенности, что создает предпосылки для большей результативности обучения. При этом подходе создаются особые отношения между студентами и преподавателями. Преподаватель при этом стимулирует развитие мотивации системой методически и психологически продуманных приемов. Так, изучая тему «Средства массовой информации», педагог может предложить студентам обсудить, какую роль в их жизни играет глобальная сеть Интернет, какие информационные каналы они предпочитают и за какими новостями чаще всего следят.

Воспитывая у учащихся глубокий интерес к иноязычной культуре, политике, спорту, образу жизни и т. д., возникает потребность в самообразовании.

Вывод: мотивация к познанию нового определяется формированием у человека потребностей, которые возникают при появлении целей и задач. Только лишь дав определенные установки и представив возможности, которые открываются перед учащимися, можно достигнуть успеха в обучении студентов иностранному языку и пробудить интерес к дальнейшему совершенствованию в образовании.

1. Зайцева М.В. Мотивация и некоторые пути ее повышения. М., ИД «Первое сентября», 2014. – С. 23.

2. Титова С.В. Проблема адекватной визуализации в преподавании иностранного языка // Вестник МГУ; Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – №3. – С. 14–23.

**ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ
СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Лобода И.В.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт (техни-
ческий университет), г. Санкт-Петербург)*

Миронова С.Б.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт (техни-
ческий университет), г. Санкт-Петербург)*

**SOME ASPECTS OF THE STUDY OF PROFESSIONAL
VOCABULARY IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

Irina V. Loboda,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State
Technological Institute (Technical University), Saint-Petersburg*

Svetlana B. Mironova,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State Techno-
logical Institute (Technical University), Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с изучением профессиональной лексики на занятиях по английскому языку в техническом вузе и предлагаются способы их решения. Авторы приводят примеры интерактивных видов деятельности, которые приводят к лучшему усвоению профессиональной лексики.

ABSTRACT

The article deals with the problems of the study of professional vocabulary at the English lessons at Technical University and considers ways of solving them. The

article suggests examples of interactive activities, which help to better learning of professional vocabulary.

Ключевые слова: профессиональная лексика, профессиональная деятельность, текст, интерактивные методы, видеоматериал.

Keywords: professional vocabulary, professional activity, texts, interactive methods, video material.

DOI: 10.22250/9785934933815_162

Мы живем в эпоху глобализации и нашей стране нужны специалисты, способные читать специальную литературу и контактировать со своими коллегами из-за рубежа на высоком профессиональном уровне, и для этого им нужно знать не только общеупотребительную, но и профессиональную лексику, соответствующую их сфере деятельности. «Овладение профессиональной лексикой, является необходимым условием для адекватного понимания получаемой и передаваемой информации в ходе профессиональной деятельности» [1, с. 259, 260]. При изучении профессиональной лексики «формируется социокультурная иноязычная компетенция, необходимая для успешной профессиональной деятельности в иноязычной среде» [2, с. 129].

Практический опыт показывает, что изучение профессиональной лексики представляет серьезную проблему для многих студентов на младших курсах, поскольку они еще мало знают о будущей специальности и не имеют знаний по специальным дисциплинам. Мы считаем, что было-бы целесообразно ввести профессионально-ориентированный иностранный язык в программу обучения на старших курсах, когда студенты уже разбираются в профессиональной лексике и специфической тематике.

Что нужно для того, чтобы студенты не только изучали, но и активно применяли профессионально-ориентированный лексический материал? Особое внимание нужно обратить на систематизацию профессиональной лексики и мо-

тивировать студентов работать самостоятельно. Для этой цели могут служить как занятия в аудитории, так и домашние задания.

Для будущего специалиста основным навыком является способность работать с текстами по профессии. Этой цели служат такие аспекты как работа с профессионально-ориентированной терминологией и лексикой, а также просмотровое, ознакомительное и изучающее виды чтения. Поэтому профессионально-ориентированные тексты должны быть аутентичными и содержать актуальную информацию, соответствовать изучаемой теме, сочетать грамматический и лексический материал с отработкой навыков чтения, а также уровень сложности этих текстов и их объем должны быть доступными студентам.

Работа с текстами по специальности способствует накоплению и систематизации лексического минимума для усвоения информации. Работа с изучением новой лексики включает ее закрепление и умение пользоваться ею в разных видах речевой деятельности, таких как говорение, аудирование и письмо. Для этой цели используются три вида упражнений:

- а) некоммунитивные, например, на подстановку подходящих слов, составление предложений, содержащих новую лексику;
- б) условно речевые, такие как упражнения на соотнесение терминов с русскими эквивалентами, подстановка соответствующих слов в пропуски в тексте;
- в) коммуникативные упражнения, например, ответы на вопросы по содержанию текста, краткое изложение текста с использованием изучаемой лексики.

Студенты должны развивать следующие умения:

- 1) выделить лексическую единицу, относящуюся к профессиональной лексике;
- 2) владеть навыками словообразования;
- 3) использовать контекстуальную догадку;
- 4) перефразировать предложения;
- 5) переводить с русского языка на иностранный и наоборот.

При работе с текстом сначала выполняются предтекстовые задания, т. е. студенты знакомятся с терминами, встречающимися в тексте. Преподаватель

дает толкование терминов на иностранном языке, студенты находят эквивалент на русском языке. На текстовом этапе в тексте выделяются термины и фразеологические единицы, которые закрепляются на послетекстовых заданиях. Преподаватель обращает внимание на сочетаемость терминов (наличие определений, сочетаемость глагола с существительным), выделяет устойчивые выражения, проводится грамматический анализ текста.

На послетекстовом этапе осуществляется закрепление новой лексики, обсуждение текста, которое требует использование терминов. Такая подготовка позволяет читать и переводить профессионально ориентированные тексты. В процессе обучения профессионально-ориентированной лексике нужно учитывать принцип наглядности, т. к. исследования показали, что большая часть людей – *visual and kinesthetic learners* [3].

Следует отметить, что успешное освоение новой лексики осуществляется не только в процессе чтения, но и во время просмотра рекламных роликов и фильмов на иностранном языке, а также при аудировании, которое развивает способность слышать и слушать (*listening skills*), т. к. часто отсутствует практика говорения на иностранном языке, формируются навыки и умения понимания иноязычной речи разных людей на слух и расширяется лексический словарь. «Помочь студентам понять предлагаемый материал помогают таблицы, схемы, использование видеофрагментов и фотографий [4, с. 169]».

Перед работой с текстом мы предлагаем студентам ознакомиться с видеоматериалом по соответствующей тематике, что дает возможность услышать произношение новых лексических единиц. До просмотра видео мы предлагаем список новых терминов и упражнения на соотнесение этих терминов с их русскими эквивалентами, а также на определение значений новых терминов. Студенты также получают несколько предложений в рандомной последовательности, которые во время просмотра они должны будут расставить в нужном порядке, чтобы получить связный текст, излагающий содержание. Также просматривая видео, студенты должны записать слова, которые им удалось понять. После просмотра видеоматериала студенты выполняют подстановочные

упражнения, упражнения на True/False, заполняют пропуски в предложениях соответствующими терминами, отвечают на вопросы по содержанию.

На занятиях большую помощь при изучении новой лексики оказывает ролевая игра (диалог) на основе видео и текста. Мы к тексту предлагаем список слов, которые нужно будет использовать в диалоге, и, таким образом, студенты будут поставлены перед необходимостью воспользоваться новой профессиональной лексикой в смоделированной ситуации.

Таким образом, изучение новых профессиональных терминов происходит не только во время работы с текстом (чтение и перевод), но и просмотра видеоматериала и закрепляется при говорении (диалоги, смоделированные ситуации) и письме.

-
1. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие. – М.: Филоматис, 2010. – С. 259–260.
 2. Назарова Н.Б., Благовещенская Г.О., Мохова О.Л. К вопросу о значении курса «Деловой этикет» в системе дополнительного профессионального образования // Актуальные проблемы современной науки, 2018. №4 / Москва: ООО «Издательство «Спутник +». – С. 129.
 3. Overview of Learning Styles. https://www.lamar.edu/arts-sciences/_files/documents/nursing/orientation/overview_of_learning_styles.pdf
 4. Кучерявая, Т.Л. Работа с лексическим материалом при изучении профессионально-ориентированного английского языка / Т.Л. Кучерявая. //Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. – С. 168–171.

**ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ВУЗЕ:
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ НАУЧНОЙ СТАТЬИ
ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В МЕЖДУНАРОДНОМ ИЗДАНИИ**

Макарова И.С.,

*доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт (техни-
ческий университет), г. Санкт-Петербург)*

**TEACHING ACADEMIC WRITING TO UNIVERSITY STUDENTS: PECU-
LIARITIES OF STRUCTURING AND FORMATTING A RESEARCH PA-
PER BEFORE PUBLISHING IN A FOREIGN JOURNAL**

Inna S. Makarova,

*Doctor of Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages, Saint-
Petersburg State Institute of Technology (Technical University), Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению вопросов, связанных с преподаванием такого аспекта академического письма, как подготовка статьи для публикации в зарубежном научном издании. Речь идет о трудностях, с которыми сталкиваются на этом пути преподаватели, о сложностях, возникающих у учащихся, а также о ряде рекомендуемых оффлайн и онлайн ресурсов, позволяющих составить наиболее полное представление о формате и стилистике научной статьи, структуре IMRAD, а также об основных стандартах оформления текста научной публикации.

ABSTRACT

The article is devoted to the issues connected with teaching such an aspect of academic writing as structuring and formatting a research paper before publishing it in a foreign journal. It touches upon the challenges language instructors face in their everyday practice, the difficulties students have while acquiring new skills and a se-

ries of recommended offline and online resources informing of the format and the style of a research paper, IMRAD structure and the standards to follow before submitting the manuscript.

Ключевые слова: академическое письмо, английский язык, научная статья, научный журнал.

Keywords: academic writing, English language, research paper, journal.

DOI: [10.22250/9785934933815_167](https://doi.org/10.22250/9785934933815_167)

В процессе подготовки молодых ученых, представителей нового поколения исследователей, преподаватель иностранного языка сталкивается с целым комплексом задач: от «научить владению терминологической базой» до «развить навыки публичного выступления». Между ними находится и ряд других знаний, умений и навыков, формирование которых возложено на плечи language instructor. Среди них, обучение основам научной дискуссии, структуре реферирования научной статьи, формату и стилю академического письма и т. д. и т. п. Не говоря об обучении грамматическому аспекту иностранного языка, без знания которого невозможен успешный дискурс. Исходя из формального определения понятия “language instructor” в круг выполняемых им функций входят лишь те, что напрямую касаются многообразных лингвистических аспектов (лексика, грамматика, фонетика, синтаксис, стилистика, пунктуация), в реальности, однако, преподаватель иностранного языка должен владеть гораздо более широким спектром знаний/умений/навыков из различных областей, разбираясь как в техниках развития навыков критического мышления у учащихся, так и в секретах невербального воздействия на аудиторию в ходе публичного выступления. Когда же речь заходит о работе с магистрантами и/или аспирантами, в дело вступает другой весьма значимый аспект – обучение особенностям структурирования и оформления научной статьи для публикации в зарубежном издании. В случае если публикационная активность самого преподавателя

находится на невысоком уровне и, к примеру, исключает опыт участия в качестве автора в формировании выпусков рецензируемых научных журналов на иностранном языке, ему приходится вначале самостоятельно пройти подобный курс, чтобы затем приступить к обучению своих студентов хотя бы основам тех знаний/умений/навыков, которые заложены в понятие “academic writing”.

Изучению содержания этого аспекта, равно как и методике его преподавания на языковых и технических факультетах, посвящено огромное количество публикаций, ежегодно выпускаемых как в России, так и за рубежом. И если в зарубежных университетах с конца двадцатого столетия существует отдельная дисциплина, посвященная формированию и развитию навыков академического письма на родном языке (что, зачем, кому и как писать), то в России студенты, будучи лишены подобной подготовки, приходят на занятия по иностранному языку в состоянии *tabula rasa*, не владея навыками конструирования как устного, так и письменного академического высказывания, созданного в соответствии со всеми нормативными требованиями. Стоит, однако, отметить, что в случае с магистрантами и аспирантами анализируемый аспект (академическое письмо) лимитирован их профессиональной сферой деятельности, что снимает сразу несколько вопросов, требующих разъяснения: о чем писать и кому будет адресовано такого рода письменное сообщение. Остается лишь разобраться в том, как выразить собственные мысли на тот или иной профессиональный счет таким образом, чтобы (1) ключевая идея не была искажена, (2) сообщение, в целом, было логично выстроено и грамотно аргументировано, (3) стилистика высказывания соответствовала контексту, (4) в тексте отсутствовали лексико-грамматические, пунктуационные и стилистические ошибки и, наконец, (5) итоговое оформление материала отвечало принятым в научном сообществе стандартам. Последний пункт влечет за собой ряд иных сложностей, поскольку даже в отдельно взятой научной среде не существует единогласно принятых правил, и каждое научное издание вправе самостоятельно определять требования, предъявляемые к рецензируемой публикации.

В тех учебных заведениях, где отсутствует дисциплина, имеющая своей

целью научить студентов основам академического письма на родном языке с тем, чтобы затем на занятиях по иностранному учащимся осталось лишь перенести сформированные умения и навыки на другой язык, стоит, прежде всего, обратить внимание на два наиболее эффективных способа помочь как студентам, так и преподавателям в реализации поставленных задач. Первым является активное привлечение университетом ведущих зарубежных специалистов в области академического письма на иностранном языке для проведения регулярных мастер-классов, целью которых будет знакомство участников с его основами: с требованиями построения научного высказывания, существующими за рубежом (IMRAD), способами оформления согласно различным издательским стилям (APA, MLA, Chicago), а также особенностями, которые необходимо учитывать при подготовке текста научной статьи для публикации в изданиях SCOPUS и WoS. Наиболее ярким примером подобных семинаров, проводимых в Санкт-Петербурге в доковидную эпоху, является серия мастер-классов, организованных кафедрой Юнеско РГПУ им. А. И. Герцена совместно с Нью-Йоркским Бард колледжем в период с декабря 2019 по апрель 2020 года. Такого рода мероприятия, в первую очередь, являются значимым подспорьем самим преподавателям иностранного языка, нередко нуждающимся в повышении квалификации в данной области, прежде чем смогут преподавать этот аспект группам своих студентов.

Второй способ – внедрение практики обязательного прохождения соответствующего курса на международной платформе Coursera, предоставляющей доступ к огромному количеству образовательного контента из различных отраслей знания. Среди множества представленных на данный момент курсов особое внимание следует обратить на три: How to write and publish a scientific paper [7], предлагаемый Парижской Политехнической школой (его продолжительность составляет 12 часов и включает такие блоки, как understanding academia, before writing: delimiting your scientific paper, writing the paper: things you need to know, after the writing: the checklist), English for Research Publication Purposes [3], организованный МФТИ (длительность этой программы – около 6 ме-

сяцев (5 часов в неделю), при этом в структуру курса входят такие разделы, как *academic literacy, scholarly communication, grant proposal, technical writing*); а также *Writing in the Sciences* [10], проводимый на базе Стэнфордского университета и рассчитанный на 8 недель (содержание этой программы составляют следующие аспекты: *principles of good writing, tricks for writing faster and with less anxiety, the format of a scientific manuscript, peer review, grant writing, ethical issues in scientific publication, а также writing for general audiences*). Будучи платными, эти программы могут быть предложены учащимся либо на добровольной основе, что в большинстве случаев не приведет к желаемому результату, либо (предпочтительно) приобретены в качестве подписки самим университетом, одновременно решая задачу необходимости регулярного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Как справедливо отмечает в своей статье ее автор Патриция Биззелл, «за последнее время в учебные аудитории приходит такое количество студентов, чьи суждения, с точки зрения, академических стандартов, оказываются поверхностны и не продуманы, что основной проблемой является вовсе не способ выражения. Вместо этого приходит осознание, что теперь нам придется учить их думать!» [2, p. 214]. Несмотря на то, что подобное заявление было сделано в далеком 1986 году, положение продолжает ухудшаться. Обилие информации, т. н. *information overload*, о котором неустанно говорят на различных площадках, видя в нем как положительные, так и отрицательные стороны, способствует глобальной примитивизации способов донесения какой-либо информации – предвестником ее стал Twitter, изначально позволявший своим пользователям обмениваться сообщениями длиной не более 140 символов (с 2017 года объем увеличен вдвое), а недавним проявлением Tik Tok с его 15-секундными роликами. Результатом является неспособность огромного числа молодых людей логично и аргументированно излагать свое суждение по какому-либо поводу, идет ли речь о бытовом вопросе или абстрактном явлении жизни. И даже, когда автору высказывания дается время на размышления и возможность поделиться им в письменном виде, то, что получает на проверку преподаватель далеко от

«элегантной работы» [1, p. 15], о которой рассуждает в своей статье Дэвид Бартоломей.

Проблемы имеют свойство накапливаться подобно снежному кому, и когда учащиеся переходят на следующую ступень – поступая в магистратуру или аспирантуру – нехватка основополагающих знаний о том, какова структура и стилистика научного дискурса продолжает давать о себе знать, требуя, основное внимание сосредоточить на форме подачи информации, а не на ее языковом содержании. В случае с дисциплиной «Иностранный язык» преподавателю приходится восполнять лакуну, казалось бы, не имеющую прямого отношения к его предмету, и лишь затем переходить к реализации собственно лингвистических задач, что требует гораздо больше времени для качественной проработки, чем два семестра с одним полуторачасовым занятием в неделю (наиболее распространенный вариант в вузовской среде).

На помощь педагогам в подобных обстоятельствах приходит ряд учебных пособий и руководств, предлагаемых непосредственно носителями языка. По структуре и содержанию в книжной линейке интерес вызывают два издания: “Academic Writing and Publishing” [4] Джеймса Хартли (Routledge, 2008) и “Writing Successful Academic Books” [5] Энтони Хэймса (Cambridge, 2010). Что же касается т. н. manuals, то выбор здесь велик и может быть ограничен лишь степенью доверия к тому или иному учебному заведению, публикующему руководства по академическому письму для своих студентов. Из широкого ассортимента особое внимание стоит обратить на материал, размещенный на официальном сайте Колумбийского университета [9]. Кратко и по существу изложенный материал, предельно четко разъясняющий особенности построения академического высказывания и его вербальной реализации, одновременно указывает на ряд деталей, которые в русскоязычной среде, когда дело касается обучения академическому письму на английском языке, выглядят неожиданно. К примеру, использование действительного залога вместо страдательного, что традиционно считалось некорректным в научном дискурсе, требующем обратной замены, использование местоимения первого лица вместо стандартного

обобщения при помощи безличных выражений, использование более простых и коротких слов вместо кажущихся более научными: к примеру, вместо *possess – have, sufficient – enough, assistance – help, prior to – before, due to the fact that – because* и т. д. Свидетельствует ли это о глобальной тенденции к упрощению, или же приведенные рекомендации являются пока еще редкими примерами того, в какой стилистике в дальнейшем будут сформулированы академические высказывания? Вопрос остается открытым.

Значимым подспорьем преподавателю, обучающему академическому письму и в частности, подготовке научной статьи для публикации в зарубежном периодическом издании являются материалы, составленные ведущими редакторами научных журналов по заказу The Guardian [6]. Разделенные на три блока (“the writing stage”, “submitting your work” и “dealing with feedback”), они дают весьма четкие разъяснения, касающиеся как структурирования статьи, так и выбора журнала, куда будет направлена рукопись, а также советов относительно доработки публикации после получения рецензии.

Список, включающий семь советов тем, кто планирует опубликовать результаты своего научного исследования в международном научном издании, составлен по заказу издательского дома Elsevier исследователем из Высшей школы бизнеса и экономики Йювяскюля в Финляндии Эйджазом Шайкхом [11]. Эксперт делится опытом, накопленным за семь лет исследовательской и преподавательской деятельности, указывая на основные трудности, которые встречаются на пути тех, кто отправляет статью в рецензируемый научный журнал.

Подводя итог, стоит отметить, что в настоящее время, благодаря свободному доступу к большинству вспомогательных средств для обучения тому или иному аспекту иностранного (в частности, английского) языка, преподавателю, прежде чем интегрировать их в практику работы с учебной группой, остается лишь произвести отбор с учетом индивидуальных критериев (языковой уровень группы, количество академических часов, выделяемых на дисциплину, наименование программы подготовки и др.). Одновременно не стоит забывать, что

наиболее успешным способом усвоения каких-либо знаний по-прежнему является знакомство с уже существующими примерами. Таким образом, ключевую роль в ходе обучения особенностям подготовки статьи для зарубежного научного журнала является регулярное обсуждение на занятиях имеющихся примеров с позиции оценивания их структуры, содержания и формата, ведь, в конечном итоге, как верно отмечает в своей работе Фрэнк Смит, «Каждый учится писать, читая работы других» [8].

-
1. Bartholomae, D. Inventing the University // *Journal of Basic Writing*, Vol. 5, No. 1, 1986. – PP. 4–23.
 2. Bizzell, P. Cognition, Convention, and Certainty: What we need to know about Writing // *Pre/Text* 3, Fall, 1982. – PP. 213–243.
 3. English for Research Publication Purposes. <https://www.coursera.org/specializations/english-for-research-publication-purposes> (дата обращения 28.01.2022)
 4. Hartley, J. *Academic Writing and Publishing*. – Routledge, 2008. – 208 p.
 5. Haynes, A. *Writing Successful Academic Books*. – Cambridge, 2010. – 175 p.
 6. How to get published in an academic journal: top tips from editors. <https://www.theguardian.com/education/2015/jan/03/how-to-get-published-in-an-academic-journal-top-tips-from-editors> (дата обращения 28.01.2022)
 7. How to Write and Publish a Scientific Paper. <https://www.coursera.org/learn/how-to-write-a-scientific-paper> (дата обращения 28.01.2022)
 8. Smith, F. Myths of Writing // *Language Arts*, Vol. 58, No. 7, 1981. – PP. 792–798.
 9. Writing a scientific research article. <http://www.columbia.edu/cu/biology/ug/research/paper.html> (дата обращения 28.01.2022)
 10. Writing in the Sciences. <https://www.coursera.org/learn/sciwrite> (дата обращения 28.01.2022)
 11. 7 steps to publishing in a scientific journal. <https://www.elsevier.com/connect/7-steps-to-publishing-in-a-scientific-journal> (дата обращения 28.01.2022)

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ
В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19**

Мусаева Е.Г.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Ермакова Л.В.,

*доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

UNIVERSITY CAREER GUIDANCE IN A PANDEMIC OF COVID-19

Elena G. Musaeva,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages
(Amur State University, Blagoveshchensk)*

Lyudmila V. Ermakova,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена проблемам осуществления профориентационной деятельности, с которыми столкнулись вузы в период пандемии COVID-19. Также рассматриваются причины, затрудняющие выбор профессии для будущих абитуриентов. Одним из вариантов преодоления трудностей в проведении профориентационных мероприятий, по мнению авторов, может стать использование цифровых интерактивных технологий, интернет ресурсов и дистанционных образовательных платформ.

ABSTRACT

The article deals with the problems of career guidance in higher educational institutions in a pandemic. The difficulties faced by applicants while making a career

choice can be tackled by proper career guidance which needs transformation of its forms and methods aiming at a higher proportion of Internet resources and interactive technologies.

Ключевые слова: профориентация в ВУЗе, профориентационное консультирование, профессиональное самоопределение, инновации в профориентации, ИКТ, НУК.

Keywords: career guidance, career development, interactive technologies, employability, career management skills.

DOI: [10.22250/9785934933815_175](https://doi.org/10.22250/9785934933815_175)

Стоит признать, что пандемия Covid-19 оказала огромное негативное влияние на все сферы экономической и общественной жизни. С временным закрытием учебных заведений и мест проведения досуга пандемия также изменила представления о характере обучения, труда, досуга, семейной жизни и общества. В мире, где личные встречи, налаживание контактов и участие в беседах или групповой встрече больше невозможно или сопряжено с риском, профориентации пришлось быстро адаптировать свои идеи.

Новые реалии смещают поле профориентационной деятельности в онлайн формат и вынуждают искать цифровые и интерактивные возможности профориентационной активности, которые направлены на помощь школьникам и их родителям в кризисной ситуации. Вынужденные ограничения еще раз подчеркивают необходимость использования ИКТ и ИИ для профориентационной работы. Школам, средним и высшим учебным заведениям стоит изучить и принять виртуальные решения, которые позволят продолжить предоставление образовательных услуг во время пандемии, а также будут способствовать профориентационной деятельности.

На сегодняшний день существует ряд причин, затрудняющий выбор профессии для абитуриентов:

- слабое знание мира профессий (содержание, профессионально важные качества, медицинские противопоказания, пути получения, условия труда, востребованность на рынке труда);

- разнонаправленное влияние семьи, школы и СМИ в вопросах профессионального самоопределения;

- дефицит качественной профессиональной информации, изложенной в интересной и понятной подростку форме;

- ограниченные возможности самореализации для каждого [7].

Выбор направления подготовки и вуза осложняется ограничениями периода пандемии и продолжает носить спонтанный характер. На это указывают результаты исследования, проведенного WorldSkills Russia при поддержке Мин просвещения России. В ходе исследования было выявлено, что 70% старшеклассников имеют недостаточно сформированное представление о своей будущей профессиональной деятельности и только 5% респондентов уже осуществили выбор профессии. Однако даже определившиеся с выбором абитуриенты не задумываются о востребованности профессии на рынке труда [1]. Для решения данной проблемы необходимо предоставлять абитуриентам актуальную информацию о новых профессиях и требованиях работодателей, так как рынок труда довольно динамичен и изменчив в последнее время. Доступ к информации о карьере на специализированных Интернет ресурсах дает положительные результаты в сочетании с обсуждениями с профессионалами, помогающими абитуриентам интерпретировать информацию должным образом (как очно, так и дистанционно). Как правило, более информированные карьерные устремления подростков связаны с лучшими академическими результатами [2, с. 16].

В условиях пандемии необходимость усовершенствования и трансформации профориентационной деятельности вуза стала очевидной. Специалистам в области профориентации требуется пересмотр существующей практики работы и формирование нового образа мышления. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) существенным образом расширяют возможности предоставления профориентационных услуг вузом, а также играют неоцени-

мую роль в профориентационном нетворкинге, который представлен «треугольником взаимодействия PPP»: ребенок – родитель – работодатель.

Термин информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) подразумевает ряд различных инструментов и технологий (например, электронная почта, SMS / текстовые сообщения, веб сайты, чат, группы новостей), которые быстро стали основой для предоставления профориентационных услуг в кризисных условиях пандемии. К целям использования ИКТ в профориентации относятся следующие: предоставление информации, автоматизация взаимодействия и обеспечение каналов для связи. Предоставление информации через ИКТ нивелирует временные и локальные ограничения и предоставляет людям более широкий доступ к информации. Автоматизация взаимодействия посредством ИКТ позволяет практикующим специалистам оказывать более индивидуальную поддержку тем, кому это необходимо.

Для использования ИКТ в профориентационном консультировании необходимы следующие навыки: обучение в виртуальной среде; «разработка и управление удобными веб-ресурсами; «анимация» чатов и видеоконференций; участие в группах новостей; администрирование электронных инструментов (например, тестов, анкет); использование программного обеспечения для обработки информации; умение распознать действующий, надежный и качественный материал; работа со специалистами, имеющими опыт создания веб-сайтов, приложений, потокового видео и интерактивных сред онлайн-обучения» [2, с. 25].

Во многих странах мира (Дания, Ирландия, Румыния, Великобритания, США) профориентация интегрирована в национальные базовые школьные программы от начальной до старшего звена средней школы в качестве обязательного предмета, аналогичного другим школьным предметам, что способствует успешному профессиональному самоопределению школьников, начиная с юного возраста. Данная концепция помогает школьникам формулировать и развивать траекторию дальнейшего обучения и управления карьерой, дает им экономические и социальные преимущества, повышает возможности трудоустройства и способствует развитию более активной гражданской позиции.

В настоящее время профориентационной работе в вузе уделяется повышенное внимание. Помощь в осуществлении профессионального выбора в соответствии с индивидуальными возможностями, общественными потребностями и спецификой рынка труда становится делом первостепенной важности. Филологический факультет Амурского государственного университета также успешно осуществляет данного рода деятельность посредством организации информационных и практических профессиональных мероприятий (день открытых дверей, языковые олимпиады, экскурсии по лабораториям и музеям и прочее) как в очном, так и в онлайн формате. Наибольший интерес школьников направлен на встречи со студентами того или иного направления, которые могут поделиться реальным опытом обучения, стажировок, практик и трудоустройства. Также для будущих абитуриентов становится актуальным формат мастер-классов, деловых игр и т. п. с привлечением преподавателей вуза, а также соответствующих специалистов.

Профориентация остается весьма действенным направляющим механизмом, однако, существует необходимость усовершенствования и адаптации методов работы для более эффективного удовлетворения запросов в быстро меняющемся мире. Необходимо постоянно повышать профессиональную компетентность практикующих специалистов для разработки и внедрения программ по развитию навыков управления карьерой (НУК), тесно сотрудничать с различными заинтересованными сторонами, такими как школы и работодатели, с целью повышения персонализации информации и гибкости способов доставки. Одним из важнейших вопросов остается интеграция виртуальных решений, таких как, интерактивных веб-систем, социальных сетей, приложений и т. д. Использование ИКТ является неотъемлемой частью дальнейшего успешного развития системы профориентации, поскольку они способствуют эффективности, действенности, адаптации профориентации к потребностям цифрового века.

1. Дианина Е.В. Профориентационная деятельность в условиях пандемии COVID-2019. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proforiatsionnaya-deyatelnost-v-usloviyah-pandemii-covid-2019/viewer> (дата обращения: 09.01.2022)

2. Международные тенденции и инновации в профориентации. Том 1. Тематические главы. – Текст: электронный. – 2020. – URL: https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-12/08%20Career%20guidance_Vol%201%20-%20web%20Rus.pdf (дата обращения: 09.01.2022)
3. Международные тенденции и инновации в профориентации. Том 2. Страновые тематические исследования. – Текст: электронный. – 2020. – URL: https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-01/10%20Career%20guidance_Vol%202_RUS.pdf (дата обращения: 09.01.2022)
4. Профориентационный нетворкинг: Практическое пособие / ГБНОУ Дворец учащейся молодежи Санкт-Петербурга. Авт.-сост.: И.С. Сергеев, Т.Н. Четверикова ; под науч. ред. И.С. Сергеева. – СПб., 2020. – 36 с. – Серия: Развитие системы сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Санкт-Петербурга. Методическая поддержка. – Вып. 1. – URL: https://educat.samregion.ru/wp-content/uploads/sites/22/2020/06/5.-networking-sergeev_chetverikova.pdf (дата обращения: 10.01.2022)
5. Профнавигация молодежи: Сборник материалов IV Международной научнопрактической конференции, 21 апреля 2021 г. – Краснодар: Изд. КубГТУ, 2021. – 916 с. – URL: <https://kubstu.ru/data/celest/CEM2135.pdf> (дата обращения: 11.01.2022)
6. Пряжников, Н.С. Профориентология : учебник и практикум для вузов / Н.С. Пряжников. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 405 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-01541-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/489221> (дата обращения: 08.01.2022)
7. Резапкина Г.В. От профессиональной ориентации - к профессиональному самоопределению. – 2020 г. – URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/21oct2020_ot_proforyentacii_molodejy.pdf (дата обращения: 12.01.2022)

**АНГЛИЙСКИЕ ХИМИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ:
ВТОРОЙ ЭТАП ЛОНГИТЮДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Никольская Ю.С.,

*студент 2 курса факультета Химической и биотехнологии
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

Лобановская Т.Л.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

**ENGLISH CHEMICAL TERMS:
THE SECOND STAGE OF LONGITUDINAL STUDY**

Julia S. Nikolskaya,

*2nd year student of the Faculty of Chemical and Biotechnology,
(Saint-Petersburg State Institute of Technology
(Technical University) Saint-Petersburg*

Tatiana L. Lobanovskaya,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages, (Saint-Petersburg
State Institute of Technology (Technical University) Saint-Petersburg)*

АННОТАЦИЯ

Статья освещает второй этап лонгитюдного экспериментального исследования, посвященного чтению английских химических терминов фокус группой второго курса, новыми студентами – первокурсниками и магистрантами первого года обучения, которое было начато в 2020 году. Целью второго этапа проведенного исследования является, во-первых, сравнение результатов чтения фокус группой, во-вторых, выявление наиболее общих ошибок при употреблении слов химической лексики студентами первокурсниками и сравнение полученных результатов с первыми данными. Фокус группа и новые студенты чита-

ли тот же набор слов, что и на первом этапе исследования. На основании полученных результатов были сделаны выводы о возможных причинах таких ошибок и наиболее вероятных вариантов развития ситуации чтения.

ABSTRACT

The article deals with the second stage of a longitudinal experimental study devoted to the reading of English chemical terms by a second-year focus group, new first-year students and the 1st year master's degree students. The study was launched in 2020. The purpose of the second stage of the study is, firstly, to compare the results of reading by the focus group, and secondly, to identify the most common mistakes in the use of chemical words by first-year students and compare the results with the first data. The focus group and the new students read the same set of words as in the first stage of the study. Based on the results obtained, conclusions were drawn about the possible causes of such errors and the most likely options for the development of the reading situation.

Ключевые слова: лонгитюдное исследование, химические термины, изучение английского языка, чтение химической лексики, английский для специальных целей.

Keywords: longitudinal study, chemical terms, learning English, reading chemical vocabulary, English for special purposes (ESP).

DOI: 10.22250/9785934933815_181

1. Введение

В 2020-2021 учебном году был проведен первый этап исследования проблем чтения и трудностей произношения химических терминов студентами первокурсниками, второкурсниками и магистрантами первого курса Санкт-Петербургского Государственного Технологического института (Технического университета) [1]. Так как респонденты являлись представителями разных направлений подготовки, уровень владения химическими терминами и общей

подготовки по программе иностранного языка достаточно разнился. Именно поэтому, для установления наиболее общих ошибок и тенденций развития и освоения учебной программы, было решено провести лонгитюдное исследование, представляющее собой наглядное отображение общего уровня подготовки будущих специалистов направлений, связанных с химией, и прогнозирования дальнейших перспектив развития и подготовки. Фокус группой является академическая группа автора статьи.

2. Материал и методика исследования

2.1. Характеристика исследуемых слов

Для проведения второго этапа исследования были взяты те же самые 55 слов, которые были задействованы на первом этапе. В данный ряд слов вошли названия химических элементов, процессы превращения и состояния веществ, их свойства, а также слова общей химической направленности. Исследуемые слова в большинстве своем являются узконаправленными, но их употребление в других сферах жизни человека является уместным. Часть данных слов характеризует состояния вещества и процессы, которые над ним происходят. Данная лексика довольно распространена в дисциплинах, занимающихся прикладным назначением деятельности химической промышленности.

В список из 55 слов вошла лексика, посвященная 4 разным темам. Ниже предложено деление данного списка на темы, в котором также указано количество относящихся к данной тематике слов и их процентное содержание от общего количества (Рис.1 «Процентное распределение слов химической тематики»).

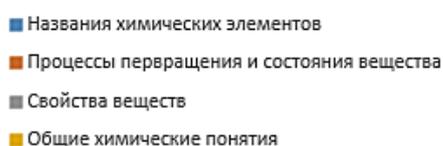


Рис. 1. Процентное распределение значений слов химической тематики

Диаграмма 1 отображает 4 раздела лексики, выбранных для опроса. Среди данных разделов наиболее представлены названия химических элементов – 36%, наименее – свойства веществ. Данный выбор можно обосновать особенностями прочтения названий химических элементов, так как их созвучность с русскими аналогами не всегда приводит к правильному варианту прочтения слова. Стоит отметить, что лексика химической направленности изучается всеми группами опрошенных, за исключением учащихся факультета информационных технологий и управления. В рамках их образовательных программ реализуется изучение узконаправленной лексики, отвечающей запросам их деятельности, а именно грамотное употребление слов тематики информационных технологий. Но слова химической лексики довольно часто используются ими, ведь их деятельность сочетает в себе не только владение ПК, но и осведомленность в других сферах деятельности человека, одной из которых зачастую является химическая технология. Благодаря обширному использованию химической лексики во многих сферах промышленности, большинство студентов Технологического Института изучают данные слова в рамках учебного плана по иностранному языку. Но также эти слова многократно используются в сфере информационных технологий, направление которой соответствует одному из факультетов Технологического института – факультету информационных технологий и управления.

2.2. Участники исследования

В ходе второго этапа в первую очередь были записаны респонденты – члены фокус группы. Далее были опрошены обучающиеся Санкт-Петербургского Государственного Технологического Института, в том числе бакалавры и магистры, специалисты разных направлений обучения. На втором этапе количество опрошенных составило 49 человек, обучающихся на факультете химической и биотехнологии, факультете информационных технологий и управления, инженерно-технологическом факультете и факультете химии веществ и материалов.

На рисунке 2 «Процентное соотношение участников исследования в 2020-2021//2021-2022 учебном году» отображено распределение респондентов по группам и факультетам, где в 2021-2022 году 11 человек – представители 2 курса факультета химической и биотехнологии, 9 – респонденты первого курса того же факультета, 6 опрошенных со второго курса инженерно-технологического факультета, 12 – студенты 1 курса факультета информационных технологий и управления, 8 – студенты 2 курса того же факультета, а также 3 человека, получающих степень магистра на факультете химии веществ и материалов.

Большинство опрошенных являются представителями факультета химической и биотехнологии (2 курс) – 23%, а также факультета информационных технологий и управления (1 курс) – четверть всех участников. Наименьшее число респондентов было с факультета химии веществ и материалов (магистранты) – всего лишь 6%.

Стоит отметить, что в ходе первого этапа исследования 2020-2021 года в опросе приняли участие 64 человека, обучающихся на таких же факультетах. Наибольшую часть опрошенных составляют студенты факультета химической и биотехнологии (22%) и факультета информационных технологий и управления (22%). Наименьшее число участников наблюдается у магистрантов факультета химической и биотехнологии – 7%.



Рис. 2. Процентное соотношение участников исследования в 2020-2021//2021-2022 учебном году

3. Обсуждение результатов исследований

3.1. Наиболее частые ошибки при произношении звуко сочетаний на первом и втором этапах исследования

Профессиональная лексика химической направленности отличается спецификой своего прочтения, но примечательно, что, несмотря на схожее написание английского термина и его перевода, транскрипция и соответственно прочтение достаточно сильно разнятся с желаемым вариантом. Так, к примеру, названия химических элементов вызывают наибольшее количество ошибок именно из-за схожести со своими русскоязычными вариантами.

Сравнивая результаты прошлого учебного года 2020-2021 и текущего (2021-2022), стоит отметить, что рисунок 3 «Ошибки в названии химических элементов за 2020-2021//2021-2022 учебный год» показывает, что все более и более грамотные студенты приходят в вуз с каждым последующим годом.



Рис. 3. Ошибки в названии химических элементов за 2020-2021//2021-2022 учебный год

Наибольшее количество ошибок в 2021-2022 учебном году – 27% – наблюдается у представителей 1 курса факультета информационных технологий и управления, что может быть связано с профессиональной ориентированностью их лексики – факультет занимается разработкой информационных тех-

нологий и автоматизацией производств. Химическая лексика присутствует в их профессиональной деятельности, но не является основной. У представителей второго курса этого же факультета результаты намного лучше – около 13% совершенных ошибок приходится на их долю, что говорит о положительной динамике изучения и запоминания английских терминов. Примерно равно количество ошибок среди респондентов 1 и 2 курсов факультета химической и биотехнологии – 19 и 22% соответственно. Удивителен рост количества совершаемых ошибок среди студентов 2 курса данного факультета: несмотря на интенсивное использование профессиональной лексики, которая составляет основу их вокабуляра, находит место отрицательная динамика – рост количества ошибок. Однако у первокурсников, только начинающих изучать данные термины, количество ошибок одно из наименьших. Количество ошибок у респондентов 5 факультета составило 14%, а среди магистрантов факультета химии веществ и материалов всего лишь 5%, что говорит о профессиональной ориентированности изучения и употребления иностранного языка в ходе освоения университетской программы.

По сравнению с предыдущим учебным годом, все также большая часть ошибок приходилась на студентов 1 курса факультета информационных технологий и управления – 30%, чуть меньшее – 28% – приходилось на респондентов первого курса факультета химической и биотехнологии, 13% – процент ошибок, совершаемых студентами 2 курса этого же факультета (в текущем учебном году 2021-2022 этот процент повысился – составил 22%, что является довольно необычным проявлением динамики), по 12% ошибок приходилось на второкурсников факультета информационных технологий и управления и инженерно-химического факультета, и лишь 5% приходится на магистрантов. Стоит отметить, что количество совершенных ошибок среди магистрантов 2020-2021 и 2021-2022 года не изменилось – все также осталось 5%, что может говорить об успехе постоянного повторения этих терминов в профессиональной деятельности.

Наиболее распространенными ошибками стали:

- неправильно произнесенные ударные звуки (например, ударный звук в английском Gallium – [æ], а не [ʌ], созвучный с русским аналогом слова Галлий); наибольшее количество ошибок было совершено 4 факультетом, который данную лексику не изучает, и факультетом химии веществ и материалов (2 курс), наименьшее – магистрантами 2 факультета;
- неправильное произношение окончаний ([iʊm] вместо [iəm]); данная ошибка характерна для большинства участников опроса в равной мере.

Наиболее частые ошибки при произношении отдельных звуков

Как уже было сказано ранее, профессиональная лексика обладает определенной спецификой прочтения и употребления слов, большинство из которых не поддается принятым фонетическим нормам или правилам. К примеру, слово «chemistry» подразумевает прочтение сочетание букв ch как звук [k], указывая на латинское происхождение слова [2], а не предписанное правилом «ч». Рисунок 4 «Варианты произношения сочетания «ch» в слове «chemistry» в учебном 2020-2021// 2021-2022 году» демонстрирует данное явление.

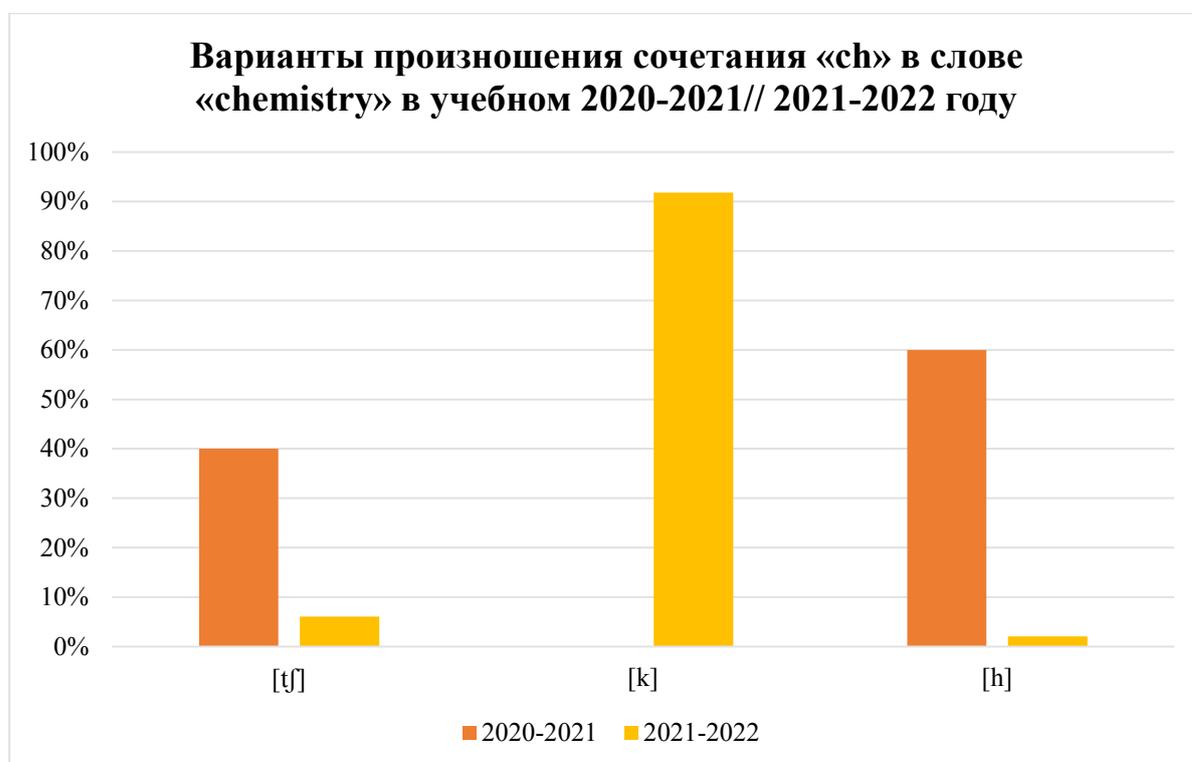


Рис. 4. Варианты произношения сочетания «ch» в слове «chemistry» в учебном 2020-2021//2021-2022 году

Как видно из данной диаграммы, процент неверного произношения данного звука снизился и суммарно составляет 8%, что является высоким показателем для освоения иностранного языка и его фонетики разными группами учащихся. Около 6% ошибок приходится на произношение звука [tʃ], пришедшего от французской фонетики в ходе формирования английской фонетики, около 2% – на звук [h], а оставшиеся 92% на необходимый звук [k]. В прошлом учебном году (2020-2021) распределение ошибок достаточно разнилось относительно сочетания букв «ch». Среди 64 опрошенных были получены следующие результаты: 40% прочитали данный звук как [h], 60% – [tʃ].

3.2. Возможные причины ошибок

Из всего выше представленного можно выделить несколько основных причин данных ошибок:

- аналоги в русском языке (именно благодаря аналогичному произношению некоторых русских и английских слов, возможно быстрое запоминание и применение таких слов в профессиональной лексике. Но стоит отметить, что правила прочтения русского и английского языка сильно разнятся, что приводит к ложному варианту прочтения);

- латинское происхождение слов (большинство названий химических элементов и наук имеют латинские корни, что значительно влияет на варианты прочтения слова. Например, слова «chemistry», «machine» и «chair» имеют одно и то же сочетание звук «ch», дающее разное прочтение, что объясняется корнями латинского происхождения в первом случае, заимствованием и видоизменением слов из других языков во втором и третьем случае);

- недостаточная осведомленность о химической лексике на английском языке (большинство ошибок было допущено учащимися первого курса в зависимости от того, представителями какого факультета они являются).

3.3. Общая статистика по результатам исследования

Как уже упоминалось ранее, в опросе к вниманию 49 респондентов были представлены 55 слов химической направленности разной тематики. Рисунок 5 «Процентное соотношение ошибок при произношении слов в 2021-2022 учеб-

ном году» наглядно демонстрирует, что в ходе лонгитюдного исследования присутствует положительная динамика. Рисунок 6 «Процентное соотношение верных и неверных вариантов прочтения слов в 2021-2022 учебном году» демонстрирует соотношение между количеством совершаемых ошибок и количеством верных прочтений слов.

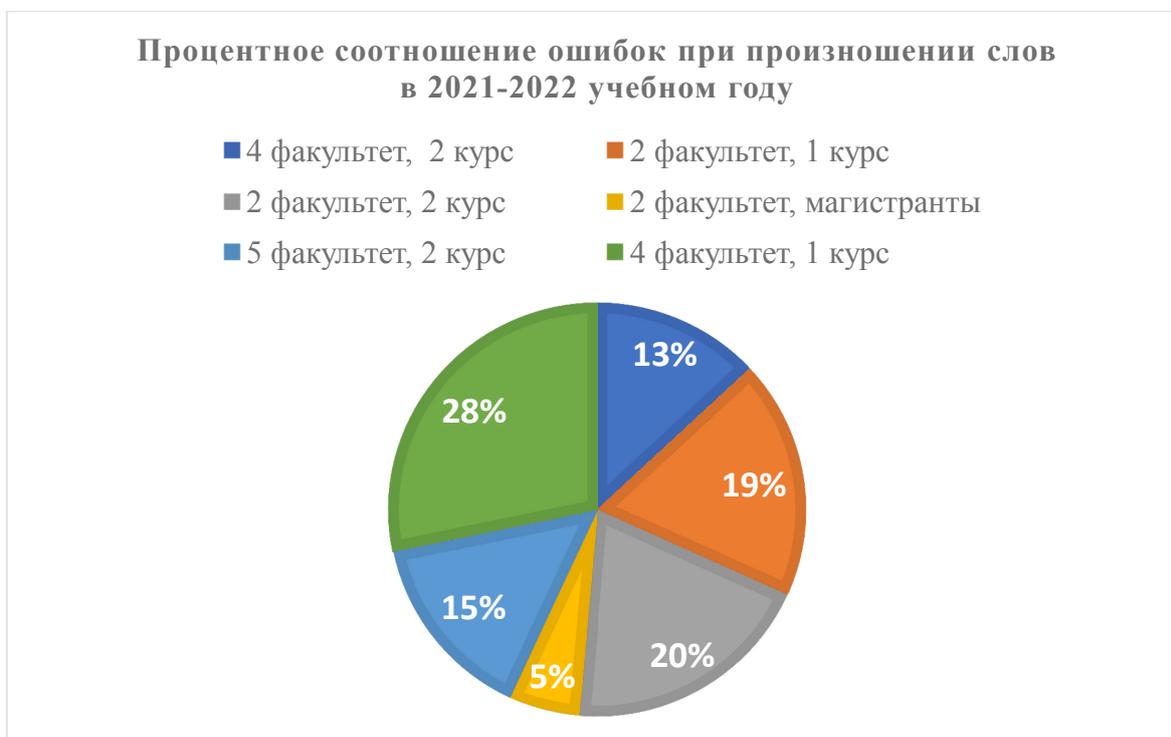


Рис. 5. Процентное соотношение ошибок при произношении слов в 2021-2022 учебном году



Рис. 6. Процентное соотношение верных и неверных вариантов прочтения слов в 2021-2022 учебном году

Как видно из представленной диаграммы на рисунке 5, около трети всех ошибок (28%) приходится на первокурсников факультета информационных технологий и управления, пятая часть – на респондентов 2 курса факультета химической и биотехнологии, 19% на первокурсников этого же факультета, 15% ошибок совершено 2 курсом инженерно-технологического факультета, 13% – второкурсниками факультета информационных технологий и управления, лишь 5% ошибок совершается магистрантами. Такие большие различия между наибольшим и наименьшим процентами ошибок – 28% и 5% – могут объясняться уровнем подготовки (магистранты направления химической технологии изучают данную дисциплину – иностранный язык – дольше, чем первокурсники), а также профессиональным вокабуляром, необходимым для каждого направления профессиональной подготовки (факультет информационных технологий и управления подразумевает меньшее использование слов химической направленности, чем на факультете химической и биотехнологии).

4. Заключение

Нагляднее всего можно проследить динамику лонгитюдного исследования на участниках фокус группы, опрошенных в ходе исследования дважды, на первом этапе и на втором – в данном случае это студенты факультета химической и биотехнологии группы №205, которые во время 2020-2021 учебного года учились на 1 курсе, а в 2021-2022 учебном году – на втором. Рисунок 7 «Процентное соотношение ошибок в 2020-2021 и 2021-2022 учебном году» демонстрирует соотношение общего количества ошибок, допущенных студентами при прочтении химических терминов.

Диаграмма на рисунке 7 наглядно демонстрирует положительную динамику освоения программы по иностранному языку студентами, перешедшими с первого курса на второй. Количество ошибок сократилось на 8%, что, хоть и является небольшой цифрой, но в масштабах группы показывает постепенное совершенствование владения профессиональной лексикой.



Рис. 7. Процентное соотношение ошибок в 2020-2021 и 2021-2022 учебном году

Также стоит рассмотреть динамику освоения отдельных категорий слов, где таких категорий в данном исследовании – 4: названия химических элементов, процессы превращения и состояния вещества, свойства веществ, общие химические понятия. Рисунок 8 «Процентное соотношение ошибок в словах разных категорий» дает представление о распределении ошибок в химических терминах, совершенных в словах разной тематики.



Рис. 8. Процентное соотношение ошибок в словах разных категорий

Благодаря наглядности диаграммы, возможно проследить динамику изучения различных категорий слов, а также выстроить маршрут образовательной траектории для их лучшего усвоения. Как видно из рисунка 10, все также

наибольшую сложность для представителей фокус группы (группы 205) вызывают названия химических элементов – наблюдается только еще больший прирост совершаемых ошибок на 8%; все остальные категории вызывают меньшие сложности, но показатель либо остается неизменным, – как в случае со словами категории процессов превращения и состояния вещества (5% и в 2020-2021 году, и в 2021-2022) – либо изменяется незначительно (около 3-4% в словах категорий свойств веществ и общих химических понятий).

Таким образом, на основании проведенного сравнения двух этапов лонгитюдного исследования можно сделать вывод о тенденции освоения и совершенствования владения иностранным языком студентами Технологического института. Как видно из приведенных выше диаграмм, общее количество ошибок снизилось на 8%, что является показателем положительной динамики. При постоянном повторении данных слов и уместном использовании, анализе ошибок возможно улучшение данных показателей.

1. Никольская Ю.С., Лобановская Т.Л. “Английские химические термины: первичный анализ трудностей произношения” / Сборник научных статей участников IX видеоконференции “Обучение иностранному языку в высших и средних образовательных учреждениях на современном этапе” совместно с Амурским государственным университетом (АмГУ) г. Благовещенск 22 января 2021 г. – С. 135–146.

2. Латинское произношение и орфография

https://ru.wikipedia.org/wiki/Латинское_произношение_и_орфография

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Овсянникова О.С.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

Сарамаха С.И.,

*старший преподаватель высшей школы лингводидактики и перевода
(Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург)*

BLENDED LEARNING MODALS

Olga S. Ovsyannikova,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg
State Institute of Technology (Technical University), Saint-Petersburg*

Sofia I. Saramaha,

*Senior lecturer, Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Peter
the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В настоящее время в условиях пандемии процесс обучения в вузе адаптируется к быстроменяющимся условиям общества. Инновационные подходы, и в частности, смешанные модели обучения приобретают все большее значение. Подходы и понятия моделей смешанного обучения понимаются по-разному, как среди отечественных ученых, так и за рубежом. В данной статье рассматриваются различные модели смешанного обучения, их характерные особенности и интеграция в педагогический процесс.

ABSTRACT

Currently, in the context of a pandemic, the process of studying at a university is adapting to the rapidly changing conditions of society. Innovative approaches, and

in particular blended learning models, are becoming more and more important. The approaches and concepts of blended learning models are understood in different ways, both among domestic scientists and abroad. This article examines various models of blended learning, their characteristic features and integration into the pedagogical process.

Ключевые слова: смешанное обучение, традиционное обучение, дистанционное обучение, цифровые платформы.

Keywords: blended learning, traditional learning, distance learning, digital platforms.

DOI: [10.22250/9785934933815_194](https://doi.org/10.22250/9785934933815_194)

В настоящее время в условиях пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19 система высшего образования претерпевает значительные изменения. В кратчайшие сроки в процесс обучения включают различные формы и технологии дистанционного обучения. Данные изменения затрагивают всех участников образовательного процесса – преподавателей, студентов, руководителей высших учебных заведений, а также образовательные программы, которые адаптируют к быстро меняющимся условиям жизни.

Различные цифровые платформы: Microsoft Teams, Google Classroom, Zoom, LMS Moodle, Canvas используются для проведения онлайн занятий в вузах по всему миру. Логично предположить, что в ближайшем будущем наиболее успешными учебными заведениями станут те вузы, которые смогут быстро и эффективно реагировать на возникающие вызовы. При этом одним из ведущих трендов системы высшего образования будут выступать технологии смешанного обучения (англ. Blended learning), которые будут разрабатываться и внедряться в существующие образовательные стандарты высшего образования. Понятие «смешанное обучение» зародилось с появлением сети Интернет в конце 1990-х, однако долгое время не имело четкого определения и понимания. В

настоящее время под смешанным обучением подразумевают сочетание очного обучения и обучения с применением компьютерных технологий, хотя в мировой педагогической практике понятие «смешанное обучение» имеет различные определения [1].

Важнейшим принципом технологической модели смешанного обучения является технология, которая лежит в основе разработки и обеспечения образовательного процесса. Среди моделей данного типа наиболее востребованной является модель, предложенная американскими учеными Х. Стейкера и М. Хорна из института Клейтона Кристенсена (США) [4], реализуемая в высших учебных заведениях США, России и Европы. Данная модель состоит из различных видов смешанных форм обучения.

1. Модель «Face to Face Driver». Традиционная форма проведения занятий в вузе, при которой большая часть образовательного процесса происходит в аудитории, студенты взаимодействуют с преподавателем в очном формате. В рамках данной модели электронное обучение выступает вспомогательным инструментом, дополнением к основной программе. Данный компонент часто сводится к использованию электронных ресурсов на занятии.

2. В рамках модели «Rotation» происходит распределение учебной нагрузки между очным обучением в аудитории и индивидуальными формами работы онлайн. При этом преподаватель, работающий в очном формате, обеспечивает поддержку дистанционно для эффективной работы при электронном обучении.

3. Электронное обучение при использовании модели «Online Lab» подразумевает освоение учебной программы в кабинетах вуза, оснащенных компьютерами и Интернетом. Данное обучение происходит при непосредственном сопровождении преподавателей. Блоки онлайн-тем могут быть комбинированы с традиционной формой обучения.

4. Освоение значительной части учебной программы в условиях электронного обучения происходит, когда применяется модель «Flex». Параллельно с этим преподаватель обеспечивает контроль и оценку знаний каждого обуча-

ющегося дистанционно. Кроме того, проводятся очные консультации, как с группами, так и индивидуально, в случае сложных тем.

5. Наиболее традиционной моделью характерной для высших учебных заведений США является модель «Selfblend». Процесс обучения строится на самостоятельном выборе студентами дополнительных курсов, при этом образовательный контент может быть представлен разными учебными заведениями.

6. Модель «Online Driver» предполагает освоение большей части учебной программы онлайн при помощи электронных ресурсов информационной образовательной среды. Очные формы работы проводятся периодически, только аттестация студентов проводится аудиторно [3].

Ученые отечественной школы также работают над созданием технологий смешанного обучения, в которых учитываются формы онлайн работы, основные компоненты процесса обучения, распределение аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, а также контроль и оценивание учебной деятельности [2]. К основным видам моделей относятся:

1. Замещающая модель, в основе которой лежат информационно-коммуникативные технологии при непосредственном варьировании форматов обучения – очного и онлайн. Различия заключаются в методах работы при разных форматах обучения. Так, в рамках аудиторной работы преимущественно используются интерактивные методики, а онлайн формат, основанный на интерактивных методах, представляет собой в большей мере самостоятельную работу.

2. Поддерживающая модель является комбинацией дистанционной формы работы, которая используется в качестве замещающего компонента, и очного формата, проходящего в рамках практических занятий при помощи активных методов обучения.

3. Полное замещение традиционных аудиторных занятий очными занятиями, проводимых в компьютерных классах и аудиториях вуза, считают моделью электронно-образовательного центра.

Становление и развитие технологий смешанного обучения на современном этапе не является завершенным процессом, а само понятие еще не имеет четких границ и критериев, что объясняется многообразием технологий смешанного обучения. Тем не менее, гибкость данных моделей имеет ряд преимуществ, а именно учет специфических особенностей дисциплины. Кроме того, существенно увеличивается вариативное сочетание образовательных компонентов. Применение смешанного обучения в вузе на возможно при внедрении одновременно как технологических, так и образовательных элементов. Следовательно, роль преподавателей высших учебных заведений будет сводиться к тому, чтобы предвидеть, планировать, поддерживать, направлять и контролировать процесс интеграции технологий смешанного обучения в своей педагогической практике.

-
1. Демьяненко Н.В., Ермакова Я.В. Смешанное обучение как эффективная формы работы со студентами технического профиля при изучении английского языка // Приволжский научный вестник. 2014. Т. 12-1, №40. – С. 119–125.
 2. Плетяго Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики. Образование и наука. 2019. 21(5). – С. 112–129.
 3. Bonk, C.J. & Graham, C.R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs // San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. – 571 p. С. 172.
 4. Staker H., Horn M.B. Classifying K-12 Blended Learning. [Электронный ресурс]. URL:http://www.christenseninstitute.org/wp_content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf (дата обращения: 3.12.2021).

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
РАССКАЗА Е.И. ЧАРУШИНА «НА НАШЕМ ДВОРЕ»**

Павлова В.В.,

ассистент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания (Российский государственный университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург)

**LINGUOCULTUROLOGICAL POTENTIAL
OF E. I. CHARUSHIN'S STORY "IN OUR YARD"**

Viktoriia V. Pavlova,

Assistant lecturer, Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена особенностям обучения иностранных студентов адекватному пониманию образов животных-персонажей рассказов детских русских писателей на примере рассказа Е.И. Чарушина «На нашем дворе». Предлагается система работы с русскими стереотипами мышления о животных и их научными предпосылками.

ABSTRACT

The article is devoted to the peculiarities of teaching foreign students an adequate understanding of the images of animal characters in the stories of Russian children's writers on the example of E. I. Charushin's story "In Our Yard". It is proposed to work with Russian stereotypes of thinking about animals and their scientific premises.

Ключевые слова: лингвокультурология, преподавание русского языка как иностранного, русские стереотипы мышления, русская детская литература, рассказы о животных русских писателей.

Keywords: linovoculturology, teaching Russian as a foreign language, Russian stereotypes of thinking, Russian children's literature, Russian writers' stories about animals.

DOI: 10.22250/9785934933815_199

Использование текстов художественной литературы на занятиях по русскому языку как иностранному необходимо, так как на данном материале можно интересно реализовать различные виды обучения [1]. Художественные тексты имеют большой лингвокультурологический потенциал, отражают мировосприятие, описывают культурные реалии народа страны изучаемого языка. Такими свойствами обладают и тексты русской детской литературы, а именно – авторские рассказы и сказки о животных. Они имеют преимущество возможности их использования в несокращенном и неадаптированном виде.

Отмечается, что во фрагментах рассказа о разных животных отражаются русские стереотипы мышления о них. Этот факт может затруднить восприятие текста в иностранной аудитории, так как стереотипы мышления о животных могут варьироваться в зависимости от национальности, а могут и вовсе отсутствовать в родной культуре студента.

Адекватному восприятию иностранными студентами образов дворовых животных в русской культуре способствует работа с таблицами, в которых сопоставляются данные русских стереотипов мышления о животных, зафиксированных в словарях русского языка, в русских фразеологических и паремийных единицах, в контекстах *<что-то делает>*, как *<животное>* или *<какой-то>*, как *<животное>* из Национального корпуса русского языка, естественнонаучные или научно-популярные данные, фрагменты русского художественного текста, наглядные иллюстрации, сопровождающие рассказ, и фотографии. Так, студенты заранее будут понимать, почему персонажи-животные ведут себя именно так [2].

Выгодным материалом становятся рассказы русских детских писателей, настоящая статья будет посвящена рассказу Е.И. Чарушина «На нашем дворе». Главными действующими лицами рассказа являются деревенские домашние животные. Рассказ «повествует ... о том, как живут животные на деревенском дворе. Автор красочно описывает их жилища, привычки, взаимоотношения друг с другом». Само описание рассказа, предложенное автором, говорит о лингвокультурологическом потенциале текста. Деревенский двор – безусловно, индивидуальная реалья каждого народа, в русской культуре это традиционно важное место. Несложно заметить, что текст наполнен яркими лингвокультурологически важными элементами.

Следует отметить, что текст рассказа сопровождается иллюстрациями Н. Чарушина, которые будет целесообразно использовать в работе с иностранной аудиторией. В качестве первого шага, предваряющего работу с таблицами, студенты должны рассмотреть карточки с иллюстрациями из рассказа и назвать персонажей-животных (*собака, кошка, кролик, свинья, утка, осел, корова, лошадь, коза, баран, гусь, индюк, курочка*), если им знакомы эти слова, попробовать описать их, рассказать, что они знают о них (о среде обитания, повадках), какими чертами наделяет их культура родной страны (если есть такие представления).

Для развития коммуникативной компетенции и для закрепления результатов обсуждения на предтекстовом этапе работы следует предложить студентам картины или фотографии русского деревенского двора и попросить описать их, рассказав о том, каких домашних (дворовых) животных они видят, какие они, что они делают. Уже здесь вопросу адекватного восприятия образов животных следует уделить большее внимание, чтобы в случае культурных расхождений не возникло интерференции, которая помешает восприятию рассказа. В настоящей статье мы остановимся только на двух образах (свиньи и индюка), хотя были перечислены все персонажи, которые встречались.

Читая фрагмент о свинье, замечаем, что в нем реализуется русский стереотип мышления о нечистоплотности свиньи (заключенный, например, в па-

ремии *Наряди свинью в серьги, а она – в навоз*): *Вот Хавронья-красавица – вся мазана-перемазана, в грязи вывалялась, в луже выкупалась, все бока и рыло с пяточком в грязи*. Данный стереотип имеет научное подтверждение: *свиньи унаследовали эту привычку от диких кабанов, которые с помощью грязевых ванн избавлялись от паразитов; грязь для животных это удобный (а зачастую единственно возможный) способ охладиться летом*. Однако в паремиях, как и в художественном тексте, рассматривается только одна сторона желания принимать грязевые ванны, и стереотип о нечистоплотности частично опровергается научными данными, так как при возможности выбора свиньи предпочтут купание в чистой воде.

Материал показывает, что для удобства все данные с наглядными иллюстрациями целесообразно представить студентам в форме таблицы («Русский стереотип мышления – естественнонаучные данные – художественный текст – иллюстрации из художественного текста – фотографии») в презентации. Такой способ позволяет найти слова-стимулы и сразу сопоставить данные стереотипов русскоязычного мышления и естественнонаучные данные, а также иллюстрации.

Студентам необходимо заранее ознакомиться с таблицей, представленной ниже, определить, русский стереотип мышления о какой черте свиньи существует, подтверждается ли он естественнонаучными данными (найти слова, словосочетания или фрагменты-стимулы) или опровергается (найти противоречие) и как он реализуется в фрагментах художественного текста. После такой предтекстовой работы студенты лучше понимают рассказ, заранее узнав, какие черты поведения животного будут отражаться в тексте.

Предварительная работа с таблицей помогает студентам лучше ориентироваться в тексте и адекватно воспринимать образ свиньи Хавроньи. В ходе выполнения предлагаемых заданий проверяется точное понимание рассказа и образа дворового животного:

Русский стереотип мышления	Естественнонаучные данные	Художественный текст	Иллюстрация	Фотографии
<p>Свинья грязи найдет.</p> <p>Поросенка хохот мой, хоть не мой, а он все в грязь лезет.</p> <p>Наряди свинью в серьги, а она – в навоз.</p> <p>Свиньи глаза не боятся грязи.</p>	<p>Желание принимать грязевые ванны – это не прихоть, а жизненная необходимость. Во-первых, свиньи унаследовали эту привычку от диких кабанов, которые с помощью грязевых ванн избавлялись от паразитов. Во-вторых, грязь для животных это удобный (а зачастую единственно возможный) способ охладиться летом. Если животным предоставить возможность выбора, то грязи они предпочтут прохладный свинарник с сухой подстилкой и возможность искупаться под струей чистой воды.</p>	<p>Вот Хавронья-красавица – вся мазана-перемазана, в грязи вывалялась, в луже выкупалась, все бока и рыло с пяточком в грязи.</p> <p>– Поди, Хавроньюшка, в речке ополоснись, грязь отмой. А то в свинарник беги, там тебя и вымоют и вычистят, будешь как огурчик, чистенькая.</p> <p>– Хрю-хрю, – говорит.</p> <p>– Не хочу, – говорит.</p> <p>– Мне здесь приятней! (<i>о грязи и луже</i>)</p>		 

Таблица 2. Работа с образом свиньи

1. Обратите внимание на авторское приложение *Хавронья-красавица*. Автор серьезен, или он иронизирует? Найдите подтверждение своей точки зрения в художественном тексте. Какая Хавронья, где она была?

2. Может ли Хавронья стать красавицей? Как считает автор? Как она предпочитает мыться и чиститься? Что об этом сказано в научном тексте? Как повела бы себя Хавронья в описанной ситуации, если бы ее образ в рассказе соответствовал естественнонаучной информации?

– Поди, Хавроньюшка, в речке ополоснись, грязь отмой. А то в свинарник беги, там тебя и вымоют и вычистят, будешь как огурчик, чистенькая.

– Хрю-хрю, – говорит.

– Не хочу, – говорит.

– Мне здесь приятней!

3. Опишите иллюстрации из таблицы, сопоставьте их с фрагментами представленных в таблице текстов. Какая свинья на них? Что она делает? Какая

фотография соответствует фрагменту рассказа, а какая опровергает существующий русский стереотип мышления о свинье?

Такой порядок работы упрощает и ускоряет адекватное восприятие русских рассказов о животных иностранными студентами и позволяет в полной мере понимать образы персонажей как отражение русских стереотипов мышления о них. Реализация данного способа работы с текстом возможна и на материале фрагментов рассказа «На нашем дворе» о других животных.

Работая с фрагментом об индюке, отмечаем, что стереотип о важности и сердитости индюка также реализуется в тексте: *Индюк ходит, надулся, как шар, и на всех сердится*. Студентам будет нетрудно найти предпосылки и слова-стимулы для возникновения такого русского стереотипа в энциклопедических источниках, что облегчит понимание фрагмента рассказа: *кричат* (примечание – о сердитости), *распускают перья* (примечание – следовательно, становятся похожими на шар)..., *а их кожистые украшения* (примечание – мясистые бородавчатые наросты, кораллы) *увеличиваются* (примечание – о форме) *и словно горят огнем* (примечание – о цвете, красный цвет ассоциируется со злостью); *нередко между самцами возникают ожесточенные драки* (примечание – данное наблюдение также является предпосылкой для возникновения соответствующего стереотипа).

Для удобства работы с образом индюка все данные также целесообразно расположить в таблице.

Русский стереотип мышления	Естественнонаучные данные	Художественный текст	Иллюстрация	Фотографии
<p>надувался/раздулся, как индюк; расфуфырился, как индюк; гордиться, как индюк; держался важно, как индюк</p> <p>наливаться кровью, как индюк; багровел, как индюк; насупивал брови, как индюк; злой, как индюк</p>	<p>... кричат, распускают перья,... а их кожистые украшения увеличиваются и словно горят огнем;</p> <p>Нередко между самцами возникают ожесточенные драки.</p>	<p>Индюк ходит, надулся, как шар, и на всех сердится. Крыльями по земле бороздит и хвост широко развернул.</p>		

Таблица 1. Работа с образом индюка

Следующим шагом становится выполнение представленных заданий:

1. Рассмотрите иллюстрации из таблицы, в связи с какими особенностями внешнего вида индюка его называют *важным*, *гордым*? Используйте слова-помощники: *хвост*, *перья*, *грудь*, *шея*.

2. Какие естественнонаучные данные послужили предпосылками о возникновении стереотипа о злости индюка? Используя слова и словосочетания из граф «Русский стереотип мышления» и «Естественнонаучные данные», опишите индюка на второй фотографии.

3. Как повел себя индюк-персонаж рассказа с ребятами? Как и что он говорил? Как вы думаете, почему?

Образы всех персонажей-животных требуют отдельного специального рассмотрения, поэтому в данной публикации мы останавливаемся только на двух. Такая предварительная работа не только способствует обучению адекватному восприятию рассказа о животных и образов персонажей, но и знакомит иностранных студентов с частью русской культуры, быта, с русскими стереотипами мышления, фондом русских пословиц.

Предложенные формы работы и затрагиваемые факты языка и культуры всегда с интересом воспринимаются в иностранной аудитории, так как студентам всегда любопытно узнать больше о русской культуре. Работа с рассказом «На нашем дворе» позволяет не только пополнить активный словарный запас студентов, но и ближе познакомить их с русскими культурными реалиями, развить их лингвокультурологическую компетенцию и повысить интерес к культуре и традициям страны изучаемого языка.

1. Миксюк Р.В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного // Высшее техническое образование. Т. 3. №1. 2019. – С. 59–62.

2. Назаревская В.В. Естественнонаучные предпосылки формирования стереотипов о животных в аспекте преподавания русского языка как иностранного (на примере медведя) // Язык, культура, менталитет : проблемы изучения в иностранной аудитории : сборник научных статей участников XVIII Международной научно-практической конференции, 17-29 апреля 2019 года / СПб, 2019. – С. 270–274.

ИСТОЧНИКИ

1. Большой словарь русских поговорок / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. М., 2007.

2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru>

3. Пословицы русского народа / В. И. Даль. М., 1989.
4. «Природа земли» [Электронный ресурс]. URL: <https://zooeco.com/0-dom/0-dom-pt8-21.html>
5. Учебно-познавательный интернет-портал «Зоогалактика» [Электронный ресурс]. URL: <https://zoogalaktika.ru/for-children/animals-for-kids/pets/turkey>
6. Чарушин Е.И. На нашем дворе. СПб-М., 2016.
7. Энциклопедия животных [Электронный ресурс]. URL: <https://animalsglobe.ru/svini/>
8. Источники фотографий: <https://ru.dreamstime.com>, <https://wallpapersafari.com>, <https://ru.depositphotos.com>

**ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ПИСЬМЕННОГО
ЗАДАНИЯ В РАМКАХ ОЛИМПИАДЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ELEPHANT-2021**

Процукович Е.А.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Иванашко Ю.П.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**TYPICAL ERRORS IN THE WRITTEN TASK IN ELEPHANT-2021
ENGLISH LANGUAGE OLYMPIAD**

Elena A. Protsukovich,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Yulia P. Ivanashko,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящена анализу типичных ошибок учащихся старших классов при выполнении письменного задания в рамках региональной олимпиады Elephant-2021. К наиболее частотным относятся грамматические ошибки (согласование времен, использование видо-временных форм глагола, употребление артиклей, употребление предлогов, порядок слов в предложении). Системный характер также носят орфографические, пунктуационные и лексические ошибки. Выявленные проблемы иллюстрируются примерами из конкурсных работ участников олимпиады. В заключение даются краткие реко-

мендации по организации аудиторной и самостоятельной работы для повышения языковой грамотности школьников.

ABSTRACT

The current paper examines the typical errors made by high school students in the written task in Elephant-2021 Regional English language Olympiad. The most common type of errors deals with grammar (harmony of tenses, tenses forms, articles, prepositions, sequence of words). Spelling, punctual and lexical errors are systematic, too. Typical errors are illustrated with the texts extracts taken from students' papers. The authors provide recommendations on how to prevent these types of errors, arrange class activities and homework and improve students' language skills.

Ключевые слова: иностранный язык, языковая олимпиада, письмо, типичные ошибки.

Keywords: foreign language, language Olympiad, writing, typical errors.

DOI: [10.22250/9785934933815_207](https://doi.org/10.22250/9785934933815_207)

В настоящей статье рассматриваются типичные ошибки, допускаемые участниками региональной олимпиады по английскому языку «Elephant» для учащихся 9-11 классов.

Региональная олимпиада по английскому языку «Elephant» ежегодно проводится кафедрой иностранных языков Амурского государственного университета. Целью олимпиады является повышение мотивации и интереса к изучению иностранных языков среди учащихся общеобразовательных учреждений Амурской области и выявление сильнейших участников, способных продолжить совершенствование своего языкового уровня на соответствующих направлениях подготовки филологического факультета АмГУ [1, 2].

Олимпиада проводится в два этапа. Первый этап представляет собой многовыборный лексико-грамматический тест, размещенный на одной из образовательных Интернет-платформ (СДО Moodle, Socrative, Google Формы и другие)

[3, 4]. На данном этапе по результатам тестирования организаторами олимпиады формируется список участников, лучше других справившихся с предложенными заданиями и приглашенных на второй, очный этап. На втором этапе участникам необходимо выполнить задания по аудированию, говорению и письму.

В настоящей статье авторы рассмотрят наиболее частотные ошибки, допускаемые участниками олимпиады в ходе работы над письменной частью. Письменная форма работы обычно представлена эссе или заданием, заключающимся в написании продолжения предложенной истории. В олимпиаде Elephant-2021 участникам было предложено развить одну из ситуаций в приключенческом жанре в законченную историю объемом 200-250 слов.

В результате проверки конкурсных работ было выявлено несколько групп наиболее типичных для испытуемых ошибок (в порядке убывания по частоте встречаемости).

1. Грамматические ошибки: согласование времен, использование видовременных форм глагола, употребление артиклей, употребление предлогов, порядок слов в предложении.

2. Орфографические ошибки.

3. Пунктуационные ошибки.

4. Лексические ошибки.

Наиболее распространенными ошибками в грамматическом плане является некорректное согласование времен и использование видовременных форм глагола.

Рассмотрим каждый пункт подробнее.

Проблемы согласования выявляются как в пределах одного предложения, так и целого абзаца или текста. Большинство историй, придуманных участниками, были написаны в прошедшем времени, при этом часто наблюдалось соче-

тание прошедшего и настоящего / будущего времен в пределах различных синтаксических отрезков текста. Приведем несколько примеров¹.

*Mark **was** a great scientist, who **knows** medicine and even alchemy.*

*He **plan** to visit his mother and go to the shopping mall. But this sound **repeat** again. He **ran** downstairs and **saw** a little kitten on his table.*

*They **decided** to hide in the tents. The voices **are getting** closer and closer, so friends **decided** to run away.*

*He **was** so upset! He **can't understand** what **had happened** to her. Why **did she disappear**?*

*Mr Brown **suggested** that nothing bad **will happened**, since it **is** just an egg.*

Вторая по частотности грамматическая проблема связана с неправильным употреблением видо-временных форм глагола. Испытуемые нередко используют неверно выбранную форму неправильных и вспомогательных глаголов, модальных конструкций, конструкций «глагол + инфинитив / герундий».

*If you **decided to went** camping you should know how to start a fire without a lighter or matches.*

*They **were telling** stories to each other every day, **travelling** together and **was** so close.*

***Are you need** presents for kids?*

*She tried to remember the place where **is** strangers **can buy** milk.*

*Tom and his mother **was** happy and everything will be okey.*

*Why **can't** we just **don't take** this egg?*

Как показали результаты проверки письменных работ школьников, большую проблему составляет неумение использовать определенные и неопределенные артикли. В подавляющем большинстве случаев наблюдается отсутствие артикля перед существительным, реже отмечается замена определенного артикля неопределенным и наоборот, а также пропуск артикля перед порядковыми числительными и словами типа *the next / the last*. Ниже приведены отрывки

¹ Все приведенные в статье примеры даны в авторской редакции

письменных работ, содержащих ошибки в употреблении артиклей (пропущенные школьниками артикли помещены авторами в круглые скобки).

He found some leaves and flowers in the garden, because he wanted to make (a) new home for (a) small bird very beautiful.

From (the) egg was appearing a crocodile.

*It was named Mickey because it looked like (a) black **mice** like **a** Mickey Mouse.*

Yesterday it was just (a) joke.

I bought some products at your shop and forgot to buy (a) milk.

(The) first man told something to his friend.

So, (the) next day she checked the Internet and found (a) funny video.

Как известно, предлоги вызывают значительные затруднения у изучающих английский язык, так как его система предлогов является сложной и имеет существенные отличия от аналогичной системы русского языка. Более того, английские предлоги выполняют большее количество грамматических функций, которые призваны не только связывать между собой части высказываний / предложений, но и изменять смысл сказанного или написанного. Основная проблема отмечается в применении зависимых предлогов, предлогов времени и места.

*When he came closer to the shop and looked **on** it, he couldn't believe his eyes.*

John was standing in front of it and listening (to) the sound.

*John was staring **on** the screen.*

*And **at** the one day in the morning Liam couldn't find her at home and at the nearest area.*

*Now he knows that he has his own star **on** the sky.*

*He was falling for it **around** 15 minutes.*

*... his classmates and (the) teacher were going **in** a small trip **into** a forest.*

... where he was waiting (for the) evening.

***On** (the) next morning ...*

Annie waited (for) them all day.

*Friends forgot about it and **after** an hour of scary stories they went to the tent.*

Нередко членами жюри олимпиады отмечались случаи переноса порядка следования слов в предложении в русском языке на английский, в котором действуют строгие ограничения в синтаксической структуре предложения.

*... he wanted to make (a) new home for (a) small bird **very beautiful**.*

*They went to their grandparents' house to ask him what **should they do**.*

***The map with them** and they continued (the) journey.*

*They realized that **were lost** (the) bags.*

*... where on the other side (the) **window was light**.*

Часть орфографических ошибок, допущенных участниками олимпиады, может быть отнесена к опискам – при выполнении задания школьники испытывали некоторое волнение, были ограничены во времени, что, возможно, послужило причиной появления таких видов погрешностей. Однако отмечались и системные ошибки, к которым можно отнести:

- удвоение согласного *l* в суффиксах *-ful* прилагательных, *-ly* наречий и в корне существительных и (*beautifull, usefull, fearfull; suddenlly, firstlly, suddenglly, honestlly; smilel);*

- отсутствие замены конечного согласного *f* на *v* в форме множественного числа имен существительных (*wolfes, knifes*);

- отсутствие удвоения конечного согласного в односложных глаголах при прибавлении суффикса *-ed* (*stoped, shoped*);

- отсутствие замены конечного гласного *u* на *i* у глаголов при прибавлении суффикса *-ed* (*tryed, cryed, studyed*);

- пропуск согласного *c* в буквосочетании *ck* (*cheked, loked*);

- пропуск гласного *e / i* в буквосочетании *ie* (*belive, relive, quet*);

- добавление гласной *e* в конце слова, заканчивающегося на согласную букву (*looke, reliefe*).

Пунктуационные ошибки в работах участников были вызваны преимущественно интерференционными процессами. В частности, подавляющее большинство испытуемых осуществляли перенос правил оформления прямой речи в

русском языке на английский письменный текст. Рассмотрим несколько типичных примеров.

“She must be petrified” – he decided to run home.

“How long am I going to wait, Mister?” – (the) stranger starts talking.

“It weighs as a half of a brick.” – said (the) son.

He spent his day thinking: “Where is she and is she ok?”

“There is nothing wrong.” – he thought.

Из примеров видно, что авторы работ, по аналогии с оформлением прямой речи в русском языке, ставят тире перед словами действующего лица рассказа. Однако в английском языке данный пунктуационный знак в завершении прямой речи не используется – прямая речь заключается в кавычки и отделяется от слов автора запятой [5].

Другая группа пунктуационных ошибок относится к использованию запятой перед словами *that, but, because, when, if*. Данная тенденция также объясняется влиянием правил русского языка, в котором в сложных предложениях перед словами «что», «который», «но», «потому что», «когда», «если» запятая обязательна. В английском языке запятая перед *but* ставится, если союз разделяет два независимых предложения, в каждом из которых есть свое подлежащее и сказуемое; если за этим словом не следует полноценное предложение, запятая не требуется. Слово *that*, отделяющее одну часть сложного предложения от другой, в английском языке никогда не обособливается запятой. Придаточная часть сложного предложения, содержащая слова *because, when, if* отделяется запятой только в тех случаях, когда она предшествует главной части предложения.

Mike was very surprised about it, but took the dog.

Friends was happy, that they found (the) house with an old man.*

They wouldn't die, because the situation looked stupid.

What would be my future, if I wrote well this English Olympiad.

Forest is prohibited, because nobody knows what can happen to a human being in such a place.

Mark was happy, when (he) saw Alex.

Случаи отсутствия обособления вводных слов и конструкций немногочисленны, тем не менее отмечаются в целом ряде работ.

Suddenly one of them saw a piece of (a) map on the floor.

After that their Grandfather came back home and told them a big secret.

Finally they understand where geological hidden treasure.

Firstly became to search a thing that could help to get a fire.

Secondly they ran to search any people who can help them.

Fortunately Liam could call and he yelled back...

К лексическим ошибкам были отнесены случаи неверного контекстного употребления слов.

Gradually for Liam, Mister Brown suggested, that nothing bad will happen...

(по смыслу вместо слова *gradually* должно быть использовано слово *fortunately*)

By the way, Annie believed, that this day was getting stranger and stranger

But what about (an) old map? (в данном предложении автор хотел спросить, что произошло с картой, однако конструкция *what about* используется в значении «а как же» с некоторым отрицательным подтекстом)

Steve was afraid, so he took off the cat from the table and blew the candle down (в данном предложении некорректно использованы фразовые глаголы *take off* и *blow down*, автор явно имел в виду «снять кота» (*take*) и «задуть свечи» (*blow out*), а не «удалить» или «сдуть»).

But in Mary's opinion it became a lovable home (в данном контексте недопустимо использовать слово *lovable*, так как оно относится только к одушевленным существительным).

Jack ant Tom got up and went to find the exit from the forest (слово *exit* неуместно в данном контексте, так как обозначает выход из помещения или здания).

Анализ данных, приведенных в настоящей статье, показал, что на сегодняшний день навыки письменной речи являются наиболее сложными для освоения учащимися старших классов. В связи с этим на занятиях по иностран-

ному языку необходимо уделять большое внимание прежде всего грамматическим аспектам устной и письменной речи. Для выработки определенных грамматических навыков рекомендуется использовать коммуникативные типы заданий, которые способствуют не только закреплению тех или иных форм или конструкций, но и позволяют учащемуся понять, как «работают» правила грамматики в естественной речи. Кроме того, навыки применения и согласования времен в потоке речи успешно усваиваются при выполнении пересказов различного уровня сложности. Положительный эффект безусловно дают упражнения, направленные на многократное повторение сложных грамматических явлений. Рекомендуется также вырабатывать у учащихся ситуативное мышление, способствующее автоматизации выбора правильных форм и конструкций.

В современном мире электронные формы коммуникации и обучения приводят к ожидаемому снижению уровня владения нормами орфографии и пунктуации в связи с отсутствием необходимости у молодых людей необходимости прибегать к созданию рукописных текстов. В связи с этим рекомендуется уделять большее внимание письменной речи на аудиторных занятиях и в ходе самостоятельной работы школьников. Необходимо поощрять и мотивировать учащихся к выполнению работ не в печатном виде, а от руки. Это позволит закрепить моторные навыки письма, что будет способствовать повышению грамотности обучающихся.

Снижение доли некорректного словоупотребления в устной и письменной речи школьников может быть достигнуто при соблюдении комплекса условий – регулярном чтении текстов различных жанров, прослушивании аутентичных аудиоматериалов и просмотре видео / фильмов на английском языке. Благодаря этому учащиеся смогут научиться подбирать верные контекстные варианты слов и фраз.

В заключение хотелось бы сказать, что высокий уровень владения иностранным языком может быть достигнут при условии соблюдения системного и комплексного подхода к обучению школьников.

1. Иванашко Ю.П., Лобачева М.В. Значение олимпиады по иностранному языку в вузе // Обучение иностранному языку студентов высших и средних общеобразовательных учреждений на современном этапе: материалы Всеросс. науч.-метод. видеоконф. – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2014. – С. 21–24.
2. Иванашко Ю.П., Лобачева М.В. Из опыта проведения языковых олимпиад в вузе // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе: материалы Всеросс. науч.-метод. конф. (с междунар. участием). – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2016. – С. 71–75.
3. Иванашко Ю.П., Процукович Е.А. Использование интерактивного контента Moodle в онлайн курсах по иностранному языку // Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе: материалы IX Всеросс. нац. науч.-метод. видеоконф. (с междунар. участием). – Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2021. – С. 79–90.
4. Онлайн-сервис для проведения тестирований на занятиях в учебных заведениях. – Режим доступа: <https://www.socrative.com> (дата обращения: 21.12.2021)
5. Процукович Е.А., Иванашко Ю.П. Обучение пунктуации при подготовке к итоговой аттестации по английскому языку в формате ЕГЭ и ОГЭ // Proceedings of the 13th Far Eastern English Language Teachers' Association International Conference «Language studies and language teaching: Dreams, hopes, aspiration, achievement». – Blagoveshchensk: Amur State University Press, 2021. – С. 88–96.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ТЕКСТАМИ
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СО СТУДЕНТАМИ
ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА**

Процукович Е.А.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Смирнова О.Г.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**METHODOLOGY OF WORK WITH PROFESSIONAL TEXTS
IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES WITH STUDENTS
OF ENERGY SPECIALTIES OF THE UNIVERSITY**

Elena A. Protsukovich,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Olga G. Smirnova,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages, Amur State University,
Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Работа с тематически ориентированным текстом профессиональной направленности студентов вуза является неотъемлемой частью учебного процесса по иностранному языку. В статье предлагается комплекс упражнений для аудиторной или самостоятельной работы студентов энергетических специальностей второго года обучения при изучении темы «Альтернативные источники энергии. Гидроэнергетика».

ABSTRACT

The paper is devoted to the methodology of work with a thematically oriented article at the foreign language lessons with students of energy specialties of the second year of study. The article offers a set of exercises for classroom or self-maintained work while studying the topic «Alternative energy sources. Hydropower».

Ключевые слова: иностранный язык, статья, этапы работы, лексические упражнения, коммуникативные навыки.

Keywords: foreign language, article, work stages, lexical exercises, communication skills.

DOI: 10.22250/9785934933815_217

Целью дисциплины «Иностранный язык» направления подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» является формирование у студентов уровня владения иностранным языком по направлению подготовки в объеме, достаточном для решения коммуникативных задач, связанных с деятельностью в области электроэнергетики и электротехники. Одна из задач дисциплины предполагает освоение базовых методов работы с тематически ориентированным текстом профессиональной направленности [Процукович, Смирнова, 2021, с. 3]. К таким текстам можно отнести учебные аутентичные тексты профессиональной направленности, а также тематически ориентированные статьи на английском языке. В данной работе представлены этапы работы со статьей на занятиях иностранного языка со студентами энергетических специальностей вуза при изучении темы «Альтернативные источники энергии. Гидроэнергетика» (4 семестр обучения) [там же, с. 5].

Прочитайте статью «Gabon Boosts Energy Power Generation (VOA)» [2], переведите ее на русский язык, обращая внимание на выделенный полужирным шрифтом вокабуляр.

Gabon Boosts Energy Power Generation (VOA)

Gabon has begun **upgrading** its electrical power and **distribution facilities** to meet industry and residential **demands**, according to a government official involved in the project. "There was a **high rise in demand** from the local population as well as industry," said Patrick Rodrigue Yalis Ongala, the director of electricity at Gabon's Ministry of Mining, Energy, Oil & Hydraulic Resources. "That's why the government decided to **upgrade [older] dams** and is now constructing new ones."

Officials say **energy demand** in the capital, Libreville, and **surrounding areas** is 183 Megawatts (MW). A report by the Oxford Business Group (OBG) notes demand is growing by up to 5 percent per year, which **includes demands** for electricity from **rural areas**.

But the U.S. Energy Information Administration (EIA) says only 36 % of all Gabonese **have access** to electricity, most of them in **urban areas**. The group says over 900,000 people, largely in the **countryside**, **lack access**.

The EIA says that while Gabon has "**vast potential to expand**" its hydroelectric power, "**the country lacks adequate infrastructure**," especially in rural areas, to **take advantage** of its **natural resources**. In its report, the Oxford Business Group noted that Gabon was already working with China to help finance a doubling of its electrical transmission lines, but mainly in the Libreville region.

Development experts also note the **importance** of rural access to electricity, saying it **spurs economic development** and **helps promote improvements** in healthcare and education.

To meet **growing energy needs**, the government is planning to build more power-producing dams, which the EIA says today account for only about 9 percent of all energy production. Most production now comes from the use of **petroleum** or from biomass and waste.

Ongala said the government's intention is to **increase overall electrical power production** from 374 MW to 1200 MW by 2020. He said to **meet that objective** not only by building new hydro-electric dams, but **gas powered plants** and a **heavy fuel power station**. "We are expecting 160 megawatts of energy, in which 75 percent will be dedicated to the Mwanda factory and the rest of the 25 percent will be for the population **network**."

Ongala said of one new project. "We are constructing another dam in the southern region to produce about 84 megawatts, and also in the northern side on the Okano River, which will produce 54 megawatts of electricity." China's Sinohydro Company will build the hydroelectric dam in Haut Ogooue province. The project began in late 2008, with an estimated cost of \$ 374.259.849. Ongala predicted the new dam will produce electricity to **meet the country's energy needs**. And if there's enough left over, he said, power will be **exported to neighboring countries** in Central Africa.

Development specialists **welcome** the construction of hydroelectric plants **though** they note **provisions should be included to provide for potential erosion** or the **diversion of water** used by some communities for drinking or for agriculture.

The experts also say Gabon's plans – as with those for other African countries – will need to **provide for the improvement** of transmission facilities. In many countries, the electrical power infrastructure was built before independence and **poorly maintained** since. Much of that infrastructure is now **obsolete**.

The development experts say **energy plans should be all encompassing**. Rural areas need to **take advantage of alternative energy sources**, including solar, wind and biomass.

Работа с тематически ориентированным текстом нацелена на расширение активного вокабуляра студентов, а также на формирование и закрепление их коммуникативных навыков. В связи с этим в работе с текстом или статьей целе-

сообразно выделить два этапа. Первый этап включает в себя упражнения, направленные на снятие лексических трудностей, расширение лексического запаса студентов и закрепление новых лексических единиц. На втором этапе студентам предлагаются упражнения для закрепления информации, представленной в изучаемом тексте.

К лексическим упражнениям, направленным на овладение студентами активным вокабуляром в ходе расширения их словарного запаса, относятся такие задания, как перевод слов и словосочетаний с английского языка на русский и с русского на английский; перефразирование предложений с использованием синонимов или синонимичных конструкций; замена выделенных слов и словосочетаний антонимами; заполнение пропусков предложенными фразами вокабуляра. При работе над статьей «Gabon Boosts Energy Power Generation (VOA)» можно предложить студентам следующие упражнения.

I. Найдите в тексте эквиваленты следующим словам и словосочетаниям:

1) начать модернизацию электрических и распределительных объектов; 2) удовлетворять энергетические потребности населения; 3) в соответствии / согласно; 4) потребление электроэнергии со стороны местного населения; 5) модернизировать старые плотины и строить новые; 6) спрос на электроэнергию в столице и близлежащих районах; 7) сельская местность; 8) доступ к электроэнергии; 9) недостаток доступа к электроэнергии в городских и сельских районах; 10) огромные возможности; 11) увеличивать мощность гидроэлектростанции; 12) стране не хватает надлежащей / соответствующей инфраструктуры; 13) воспользоваться природными ресурсами; 14) отмечать важность доступа к электричеству в сельской местности; 15) способствовать экономическому развитию; 16) развивать здравоохранение и образование; 17) для удовлетворения растущих энергетических потребностей; 18) использовать нефть и отходы для производства электроэнергии; 19) увеличение общего производства электроэнергии; 20) для достижения цели; 21) газовая электростанция; 22) электростанция, работающая на тяжелом топливе; 23) энергетическая система / сеть электроснабжения; 24) оценочная стоимость проекта; 25) экспортировать элек-

троэнергию в соседние страны; 26) обеспечить меры предосторожности; 27) предусматривать модернизацию линий электропередач; 28) вышедший из употребления / снятый с эксплуатации; 29) поддерживать / обслуживать / содержать в исправности; 30) использовать альтернативные источники энергии.

II. Заполните пропуски в предложении предложенными словами:

access	advantage	urban	electricity
energy	lack	demands	sources
expand	promote	provide	upgrade
petroleum	facilities	diversion	population

1. To meet industry and residential energy _____ Gabon has begun upgrading its electrical power and distribution _____.
2. The government decided to _____ older dams because there was a high rise in demand from the local _____ and industry.
3. According to officials _____ demand in the capital of Gabon and surrounding areas is 183 Megawatts (MW).
4. Most of Gabonese having _____ to electricity live in _____ areas.
5. Over 900,000 people, largely in the countryside, _____ access to electricity.
6. Gabon is known to have vast potential to _____ its hydroelectric power.
7. Rural access to _____ spurs economic development and helps _____ improvements in healthcare and education.
8. Most production of electricity in Gabon nowadays comes from the use of _____ or from biomass and waste.
9. Development specialists note provisions should be included to _____ for potential erosion or the _____ of water used by some communities for drinking or agriculture.
10. Rural areas need to take _____ of alternative energy _____, including solar, wind and biomass.

III. Перефразируйте предложения, используя слово или словосочетание наиболее близкое по значению выделенным словам:

1. To meet growing industry and residential **energy needs** Gabon has begun **improving** its electrical power and distribution facilities

2. With a high rise in **energy needs** from the local population and industry the government decided **to develop** older **dikes** and to **build** new ones.

3. About 70% of all Gabonese, largely in the **rural areas**, **have no** access to electricity.

4. With Gabon's **immense** potential **to develop** its **water power**, the country lacks adequate infrastructure, especially in **rural areas**, **to make use of** its natural resources.

5. The experts **pay attention to** rural access to electricity that helps **stimulate developments** in **medicine** and education.

6. The government's **purpose** is to **extend** overall electrical power production from 374 MW to 1200 MW by 2020 by **building** new hydro-electric **dikes** and gas powered **plants**.

7. 75 percent of **power** produced will **serve for** the Mwanda factory and the 25 percent **left over** will be for the population **energy system**.

8. The new **dike** is expected to produce **power** to meet the country's **energy needs**.

9. Gabon's plans of **improving** its electrical power facilities will need **to make provisions for the development** of transmission facilities as much of country's infrastructure is **out of use** now.

10. **Rural areas** need **to make use of** alternative **power** sources, including solar, wind and biomass.

IV. Заполните пропуски подходящими словами:

1. Global energy _____ has greatly risen in the last 150 years in step with industrial development and population growth.

2. Over 1.2 billion people – 20% of the world's population – are still without _____ to electricity worldwide, almost all of whom live in developing

countries.

3. In India, 404 million people _____ access to the energy needed for lighting, mechanical power, transport and telecommunications.

4. Southern Asian countries account for 42% of the total number of people without access to electricity worldwide, 92% of whom live in _____ .

5. Renewable energy is energy obtained from _____ – these resources include moving water, wind, biomass, solar, geothermal, and ocean energy.

6. A wide range of energy-producing technologies and equipment have been developed to _____ of natural resources.

7. A clean renewable energy resource derived from the waste of various human and natural activities is called _____ .

8. The electrical power infrastructure was poorly maintained since it had been built. It needs _____ .

9. If there's enough power left over, it will be exported to _____ in South Africa.

10. The new _____ being constructed in the southern region will produce 54 megawatts of electricity.

Второй этап работы с тематически ориентированным текстом направлен на закрепление представленной в тексте информации, а также на формирование коммуникативных умений и навыков студентов. На этом этапе можно предложить обучающим выполнение следующих заданий: ответить на вопросы, используя материал изучаемой статьи или текста; отреагировать на предложенные утверждения; расположить предложения в той последовательности, в которой они даны в тексте; пересказать текст, используя план и выписанные словосочетания; выразить свое отношение к прочитанному; составить аннотацию статьи.

I. Ответьте на вопросы, используя информацию из изучаемой статьи:

1. Why did Gabon's government decide to upgrade its electrical power and distribution facilities?

2. What is the energy demand in Libreville and surrounding areas?

3. How many Gabonese have access to electricity? How many people lack access?
4. Why is it important to develop rural access to electricity?
5. What are the basic sources of energy production in the country nowadays?
6. How does the government intend to increase overall electrical power production from 374 MW to 1200 MW by 2020? How is the energy to be distributed?
7. How much electricity will the new dam produce? What countries is the power expected to be exported to?
8. What should be done to provide for potential erosion or the diversion of water?
9. Why is much of the country's infrastructure obsolete nowadays?
10. What alternative energy sources should the rural areas of the country take advantage of?

II. Отреагируйте на предложенные утверждения, используя фразы согласия или несогласия. Аргументируйте вашу точку зрения:

1. According to a government official involved in the project Gabon has begun constructing fossil fuel power plants.
2. With a high rise in demand from the local population and industry the government decided to upgrade older dams and to construct new ones.
3. Energy demand is growing by up to 25 percent per year, which includes demands for electricity from urban areas.
4. About 36% of all Gabonese have access to electricity while over 900,000 people, largely in the countryside, lack access.
5. Gabon has an adequate infrastructure to take advantage of its natural resources.
6. According to development experts rural access to electricity spurs economic development and helps promote improvements in healthcare and education.
7. Most of Gabon's power production nowadays comes from the use of alternative energy sources.

8. The government intends to increase overall electrical power production from by building new hydro-electric dams, gas powered plants and a heavy fuel power station.

9. The new hydroelectric dam in Haut Ogooue province will produce electricity to meet the country's energy needs.

10. Gabon's electrical power infrastructure was poorly maintained since it had been built; much of the infrastructure is now obsolete.

III. Напишите список преимуществ и недостатков гидроэнергетики. Обсудите полученные записи с вашими одногруппниками в виде диалога или дискуссии:

Advantages	Disadvantages
1.	1.
2.	2.
3...	3...

IV. Представьте вашу точку зрения по изучаемой теме от лица кого-либо из предложенных людей:

- 1) a Gabonese speaking about his / her poor life because of energy problem;
- 2) a member of Gabon Government speaking about the necessity of upgrading the country's electrical power and distribution facilities;
- 3) an economist speaking about economic benefits of the dam upgrading for Gabon;
- 4) an environmental expert speaking about possibility of erosion and diversion of water used by some communities for drinking and agriculture;
- 5) other.

V. Подготовьте аннотацию статьи, используя информацию, представленную в статье и дополнительных источниках по изучаемой теме.

В настоящей статье представлен комплекс упражнений при работе с аутентичной тематически ориентированной статьей профессиональной направленности на занятии иностранного языка со студентами, обучающихся на энергетическом факультете вуза. Предложенные задания направлены на закрепление лексических единиц и совершенствование коммуникативных навыков сту-

дентов и могут быть использованы в ходе аудиторной или самостоятельной работы.

-
1. Процукович Е.А., Смирнова О.Г. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» направления подготовки «Электроэнергетика и электротехника», направленность (профиль) образовательной программы «Электроэнергетика», 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/edu_prog/Rab_prog_Code_Name_Date/65676/Rab_prog_13.03.02_Inostranny_yazyk_30.08.2021.pdf
 2. <https://www.voanews.com/a/gabon-boosts-energy-power-generation--141690993/181302.html>

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ
ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Ростовцева Т.В.,

*кандидат экономических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

**SOME ORGANIZATIONAL ASPECTS OF TEACHING ENGLISH
TO PART-TIME UNIVERSITY STUDENTS**

Tatiana V. Rostovtseva,

*PhD in Economics, Associate professor, Department of Foreign languages, Saint-
Petersburg State Institute of Technology (Technical University), Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу достоинств и недостатков дистанционного образования на современном этапе. Рассмотрены экономические, методические, организационные проблемы.

ABSTRACT

The article deals with advantages and disadvantages of distant education. Economic, methodical and organizational problems have been considered.

Ключевые слова: дистанционное образование, Интернет, английский язык, иностранные языки.

Keywords: distance education, Internet, English language, foreign languages.

DOI: 10.22250/9785934933815_227

Снижение затрат на организацию учебного процесса является важным условием повышения конкурентоспособности университетов на современном этапе. Одним из решений этой задачи может быть качественная организация дистанционного обучения студентов заочного отделения. Традиционно, заочное обучение требует от учащихся переезда в другой город или, как минимум, отрыва от производства. Все это требует высоких материальных и временных затрат. Вдобавок, в ситуации, когда за очень короткий срок студентам предоставляется слишком большой объем информации, уровень ее усвоения может оказаться очень низким.

Особую актуальность данная задача имеет в условиях пандемии. В условиях карантина, многие студенты не имеют возможности обучаться лицом к лицу с преподавателем. Неясные перспективы бизнеса, страх перед пандемией, заставили многие университеты искать альтернативные пути организации образовательного процесса. В этих условиях первостепенное значение приобретает дистанционное обучение.

Методические возможности и проблемы дистанционного преподавания английского языка рассмотрены в работах: [1, 2, 3]. В данной публикации мы рассмотрим достоинства и недостатки дистанционного образования с точки зрения организации учебного процесса.

Преимуществами дистанционного образования являются:

1. Свобода выбора места обучения, как для преподавателя, так и для студента.
2. Меньший отрыв от семьи и от работы.
3. Возможность находить все более ориентированные на студента возможности обучения.
4. Удаленная поддержка процесса обучения. Студенты получают ответы на свои вопросы в удобное для них время и в удобном для них месте.
5. Возможность использования мультимедийных материалов. Технология мультимедиа предлагает разнообразные методы усвоения информации: аудио, видео, графика, общение посредством чатов и электронной почты.

6. Студенты получают возможность изучать английский язык с учетом его различных аспектов: аудирование (просмотр видео или прослушивание аудиозаписей); говорение (общение в режиме телеконференции); чтение (чтение электронных книг и статей); письменная практика (общение в чатах, написание и отправка писем по e-mail); грамматика (выполнение грамматических тестов онлайн).

Среди проблем дистанционного обучения, можно отметить следующие:

1. Образовательный процесс представляет собой непосредственное общение преподавателя со студентами. Обе стороны учебного процесса вынуждены изменять свои подходы, как к изучению английского языка, так и к преподаванию его.

2. Преподаватель вынужден планировать свои лекции и контрольные задания несколько иначе. Это требует дополнительных затрат времени.

3. Тестирование. Необходимость удаленной промежуточной оценки знаний студентов требует разработки методик идентификации студентов, защиты авторских прав разработчиков тестов, борьбы с теневыми «помощниками» студентов, предлагающих ответы на большинство опубликованных в сети Интернет тестов.

4. Недостаточная разработанность ресурсов «Виртуальной библиотеки». Студент не всегда может получить доступ к электронным версиям учебников и методических материалов. Как правило, отсутствует доступ к ресурсам на иностранных языках, современным учебникам ведущих университетов мира.

5. Слабая материальная база. Далеко не все студенты и преподаватели в состоянии приобрести электронные устройства для подключения к программам дистанционного обучения.

6. Плохая разработанность режима труда и отдыха преподавателей и студентов. Многочасовое сидение за компьютером/смартфоном может нанести непоправимый вред здоровью.

Пути решения этих и сопутствующих проблем лежат не только в плоскости развития новых информационных технологий. Возможности сети Интернет

должны быть усилены методическими разработками, учитывающими затраты времени и усилий как студентов, так и преподавателей. Очень важно уделять внимание режиму труда и отдыха студентов и преподавателей. Дистанционное обучение это не только общение с преподавателем в режиме телеконференции, но и многочисленные виртуальные миры (игровые платформы), где студент может принимать решения за своего виртуального персонажа, развивая тем самым мышление на иностранном языке.

-
1. Бирюкова Л.С., Кузеванова Е.Н. Дистанционное обучение иностранному языку в техническом вузе // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2017. – №3-6. – С. 11–14.
 2. Вильчинский С.С., Шленская Н.М. Использование обучающих интернет-технологий при смешанном обучении иностранному языку (Blended Learning) в вузе // Инновации в образовании. – 2017. – №1. – С. 111–119.
 3. Кисарин А.С. Дистанционное обучение иностранному языку: плюсы и минусы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - Тамбов: Грамота, 2014. – No7 (37): в 2-х ч. Ч. II. – С. 95–98.

**ИТОГИ ДЕСЯТИЛЕТНЕЙ РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ
И ПРОВЕДЕНИЮ X ВСЕРОССИЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИИ
«ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ
И СРЕДНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ»**

Смирнова О.Г.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**RESULTS OF TEN-YEAR WORK ON THE ORGANIZATION
AND CONDUCTING THE X ALL-RUSSIAN NATIONAL SCIENTIFIC AND
METHODOLOGICAL VIDEOCONFERENCE
"TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO HIGHER EDUCATION
STUDENTS AND SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS
AT THE PRESENT STAGE"**

Olga G. Smirnova,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена десятилетнему опыту организации и проведению ежегодной Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции. Восстановлена история создания, обобщены данные по географии участников, представлена статистика прослушанных докладов и опубликованных статей. Подчеркивается важность данного проекта на пути решения проблем в сфере современного отечественного образования.

ABSTRACT

The article is devoted to the ten-year experience of the organization and conducting the annual All-Russian National Scientific and Methodological videoconference. The history of the creation of this project is restored, data on the geography of participants is summarized, and statistics of listened reports and published articles is presented. The importance of this project on the way to solving problems in the field of modern domestic education is emphasized.

Ключевые слова: Всероссийская, национальная, научно-методическая видеоконференция, юбилейная, участники, опубликованные статьи, кафедра иностранных языков, АмГУ, СПбГТИ (ТУ).

Keywords: All-Russian, national, scientific and methodological videoconference, anniversary, participants, published articles, Department of Foreign Languages, AmSU, SPbSTI (TU).

DOI: 10.22250/9785934933815_231

В Амурском государственном университете 28 января 2022 года состоялась X Всероссийская национальная научно-методическая видеоконференция «Обучение иностранному языку студентов высших и средних общеобразовательных учреждений на современном этапе». На торжественном открытии с приветственными словами и напутствиями выступили: А.В. Лейфа – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной и научной работе АмГУ; А.В. Юнг – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков СПбГТИ (ТУ). В видеоконференции с устными докладами приняли участие представители 8 вузов: Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), Амурский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики,

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, Балтийский Государственный Технический Университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова, Московский городской педагогический университет.



Рис. 1. С приветственным словом к участникам X Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции выступает А. В. Лейфа, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной и научной работе АмГУ

В ходе работы видеоконференции были заслушаны и обсуждены 9 докладов, помимо устных докладов участники видеоконференции представили 32 стендовых доклада. Тематика докладов была самая разнообразная от обзора программного обеспечения, применяемого для организации конференции, инструментов Moodle, преимуществ smart-технологий в обучении иностранному языку, до теоретических и практических вопросов организации и реализации учебного процесса.

Прежде чем подводить итоги десятилетней работы, вернемся к истокам возникновения данного проекта. 18 января 2013 года кафедра иностранных языков филологического факультета Амурского государственного университета выступила инициатором проведения ежегодной региональной научно-методической видеоконференции «Образовательный процесс обучения иностранному языку на неязыковых отделениях вуза в условиях перехода на двух-

уровневую систему образования» [1]. Идея получила поддержку у коллег кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного технологического института (технического университета).

Статус видеоконференции с годами менялся, с 2014 г. она стала Всероссийской научно-методической, изменилось и название на «Обучение иностранному языку студентов высших и средних общеобразовательных учреждений на современном этапе». В 2018 г. рабочая группа в лице организаторов видеоконференции (О.Н. Морозова, О.Г. Смирнова) обосновала необходимость присвоить конференции статус национальной.

За время подготовки этого мероприятия было получено более 350 заявок на участие от преподавателей вузов, преподавателей СПО, представителей администрации, магистрантов, аспирантов, студентов, учителей школ, педагогов дошкольного образования.



Рис. 2. Работа участников видеоконференции

Сложно перечислить все образовательные учреждения, принимавшие участие в видеоконференции, т. к. перечень очень велик, в их числе: Университет Версаль-Сен-Кантен-ан-Ивелин, г. Версаль, Франция; Датунский национальный университет, г. Датун, КНР; Пекинский университет национальностей, г. Пекин, КНР; г. Хэйхэ, провинция Хэйлунцзян, КНР; Институт лингвистических исследований Российской Академии Наук, (РАН), г. Санкт-Петербург; Институт народов Севера Санкт-Петербургский РГПУ им. А.И. Герцена; Санкт-Петербургский государственный университет; Санкт-Петербургский горный университет; Балтийский Государственный Технический Университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург; Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики

(НИУ ВШЭ), г. Санкт-Петербург; Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения; Московский городской педагогический университет, г. Москва; Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича; Санкт-Петербургский государственный экономический университет; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, г. Нижний Тагил; Дальневосточный государственный гуманитарный университет, г. Хабаровск; Забайкальский государственный университет, г. Чита; Дальневосточное высшее общевойсковое командное ордена Жукова училище им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск; Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск; Амурская государственная медицинская академия, г. Благовещенск; Амурский колледж сервиса и торговли, г. Благовещенск; Амурский педагогический колледж, г. Благовещенск; Боровичский педагогический колледж, Новгородская область; Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ; МОБУ «СОШ «ЦО «Кудрово», г. Кудрово, Всеволожский район; Ассоциации коренных малочисленных народов Чукотки, МБОУ «Основная общеобразовательная школа села Новое Чаплино», Чукотский АО; Нерюнгринская районная администрация г. Нерюнгри, Республика Саха (Якутия); МОАУ «Усть-Нюкжинская СОШ», с. Усть-Нюкжа, Тындинский район; МБДОУ детский сад «Звездочка», с. Ивановское, Селемджинский район, Амурская область; МБОУ «СОШ №20», с. Хатыстыр, Алданский район Республика Саха (Якутия); Экспериментальная школа-интернат «Арктика», Республика Саха (Якутия) и многие другие.

Целью проведения видеоконференции является обсуждение проблем формирования иноязычной компетентности на всех этапах обучения иностранному языку. На конференции обсуждаются как теоретические, так и практические вопросы организации и реализации учебного процесса, предлагаются варианты организации аудиторной и внеаудиторной работы с различными целе-

выми группами, намечаются направления дальнейшего совершенствования процесса обучения [2].



Рис.3. Обсуждение устных докладов

Доклады участников сочетают в себе как теоретические воззрения, так и практические наработки. А так же затрагивают актуальные темы прикладной лингвистики [3].

Практический интерес представляют доклады, посвященные описанию определенных методов и приемов обучения иностранному языку в вузе, разработанных преподавателями и используемых ими на практике в обучении аудированию, говорению, чтению, иноязычному деловому общению и т. д.

Особенно актуальны доклады и статьи о применении различных форм и технологий дистанционного обучения иностранному языку в условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19.

По итогам видеоконференции публикуется сборник материалов со статьями как очных, так и заочных участников данного мероприятия [3]. Сборнику присвоен РИНЦ и doi.

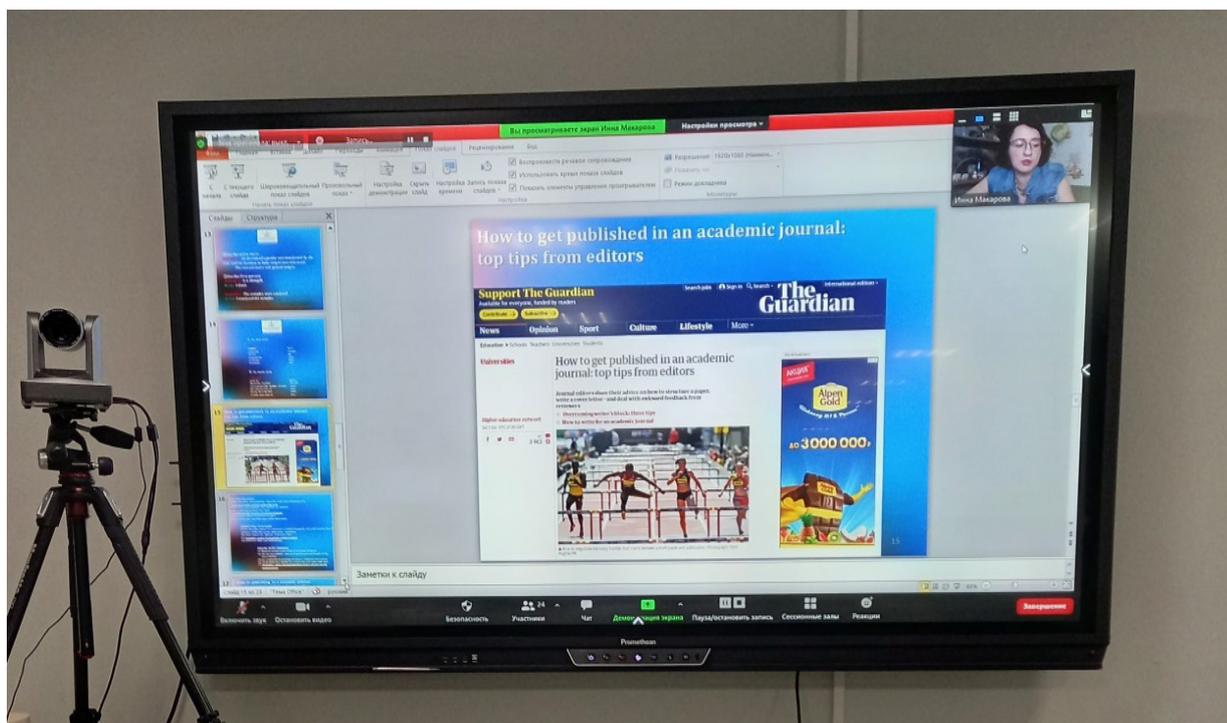


Рис.4. Доклад Макаровой И. С., доктора филологических наук, доцента кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного технологического института (ТУ)

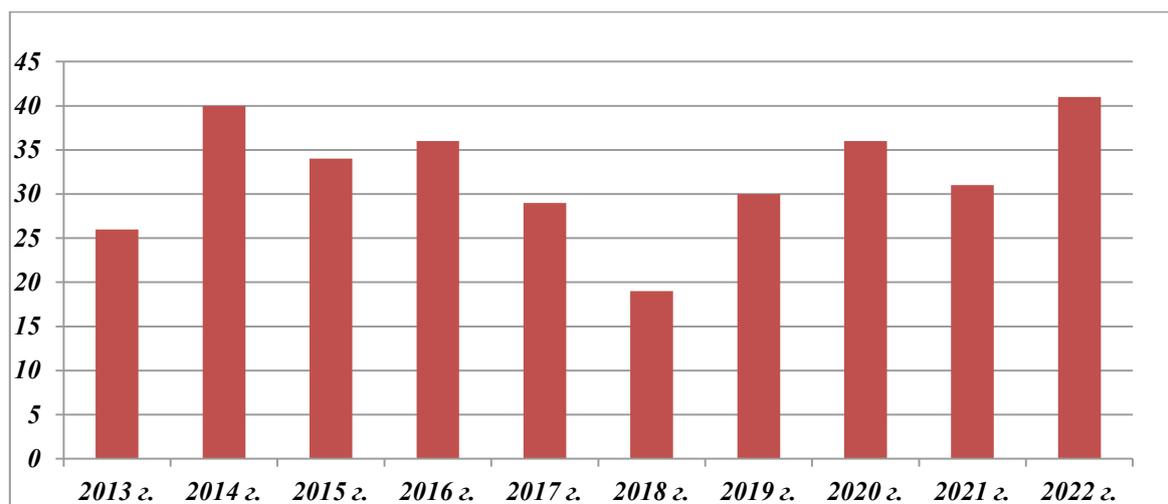


Диаграмма 1. Публикационная активность за период 2013–2022 гг.

2013	26
2014	40
2015	34
2016	36
2017	29
2018	19
2019	30
2020	36
2021	31
2022	41
всего	322

Таблица 1. Общее количество опубликованных статей 2013–2022 гг.

Редакционная коллегия отмечает улучшение качества подготовки материалов, присылаемых на конкурсный отбор, расширение тематики исследований, обращает внимание на возросший уровень презентаций докладов, на конструктивные дискуссии, разворачивающиеся вокруг обозначенных проблем, на заинтересованные вопросы слушателей и компетентные ответы докладчиков. Участники признают важность и ценность приобретаемого ими опыта, благодарят за хорошую организацию работы видеоконференции, за возможность публикации в сборнике материалов видеоконференции [4].

Следует отметить, что сборник конференции включает статьи еще одного масштабного проекта, проводящегося на площадке АмГУ – Всероссийской национальной конференции (с международным участием) «Сохранение и ревитализация языков и культур эвенков, эвенов России и орохонов Китая», посвященной исчезающим языкам коренных народов Амурской области и севера Китая. Данный проект является важным социальным вкладом в работу по сохранению и ревитализации языков и культур, находящихся на грани исчезновения.

Таким образом, десятилетний опыт работы кафедры иностранных языков АмГУ по организации и проведению Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции «Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе» можно рассматривать как важный шаг на пути решения проблем в сфере современного отечественного образования. Кропотливая и трудоемкая работа по подготовке и проведению видеоконференции была бы невозможна без команды единомышленников. Хотелось бы выразить глубокую признательность кафедре иностранных языков СПбГТИ (ТУ) за многолетнюю работу по организации и привлечению участников видеоконференции [5].

Десять лет – достаточный срок для того, чтобы подвести итоги, наметить перспективы и прийти к выводу, что мероприятия подобного рода создают условия для продолжения поисков совершенствования и развития учебного процесса в учреждениях высшего и среднего образования.

1. <https://www.amursu.ru/files/library/bibliograficheskie-ukazateli/bibliograficheskij-ukazatel-trudov-doktorov-nauk-amgu-ch-1.pdf>
2. <https://core.ac.uk/download/pdf/42050727.pdf>
3. https://www.amursu.ru/news/fakultety-i-kafedry/AmGU_i_SPbGTI_v_formate_videokonfeentsii_obsudili_voprosy_obucheniya_inostrannomu_yazyku/
4. <http://elibrary.ru/item.asp?id=30005738>
5. <http://sanktpeterburg.bezformata.ru/listnews/inyaz-v-vuze/64531729/>

**СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА:
ПОСЛЕДСТВИЯ, ЗАБЛУЖДЕНИЯ, ФАКТОРЫ ПРОТИВОСТОЯЩИЕ
ВЫГОРАНИЮ**

Смирнова О.Г.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Процукович Е.А.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

COMPONENTS OF TEACHER'S EMOTIONAL BURNOUT: CONSEQUENCES, MISCONCEPTIONS, FACTORS OPPOSING BURNOUT

Olga G. Smirnova,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Elena A. Protsukovich,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются понятие, составляющие и особенности формирования синдрома эмоционального выгорания педагога. Описываются последствия, заблуждения, факторы противостоящие выгоранию; даются общие рекомендации по профилактике эмоционального выгорания в профессиональной деятельности.

ABSTRACT

The article is devoted to the concept, components and features of the formation of the emotional burnout syndrome of a teacher. The consequences, misconceptions,

factors opposing burnout are described; general recommendations for the prevention of emotional burnout in professional activity are given.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, компоненты, факторы, противодействующие выгоранию, последствия, профилактика.

Keywords: emotional burnout, components, factors opposing burnout, consequences, prevention.

DOI: [10.22250/9785934933815_240](https://doi.org/10.22250/9785934933815_240)

По мнению специалистов, эмоциональное выгорание – это хроническое состояние физического и эмоционального истощения, которое возникает в результате чрезмерной работы и/или постоянного стресса. Симптомы эмоционального выгорания проявляются как в физической усталости, так и в чувстве психологического и эмоционального истощения [3].

О профессиональном выгорании говорят, когда источником эмоционального выгорания выступают факторы, связанные с профессиональной деятельностью.

Психолог К. Маслач (С. Maslach) выделяет следующие составляющие эмоционального выгорания [1]:

- Эмоциональное истощение – чувство эмоционального перенапряжения и истощения.
- Деперсонализация – ощущение бесчувственности, отрешенности.
- Редукция профессионализма – снижение чувства собственной компетентности, продуктивности при работе с людьми.

Профессиональное выгорание является довольно распространенным феноменом и приводит к серьезным последствиям, в частности: ошибкам в работе, ослаблению эмпатии, неудовлетворенности работой и собой как профессионалом.

Довольно много исследований посвящено выгоранию у преподавателей. В некоторых из них было выявлено, что степень выгорания выше у тех специалистов, которые недостаточно хорошо осознают свои и чужие эмоции и плохо управляют ими.

Многие расхожие представления о выгорании – это заблуждения. Например, ошибочно считается, что выгорание неизбежно наступает из-за высокой нагрузки и стресса. Есть также мифы о том, что выгорание можно предотвратить, если много отдыхать, или даже что выгорание – это нормально, и с ним не нужно ничего делать.

Каждое из этих представлений ошибочно, потому что учитывает лишь какой-то один из факторов развития выгорания. Но нельзя считать, что только особенности профессии, черты личности человека или нагрузки в профессии приводят к выгоранию. Всегда действуют ситуационные факторы и личностные, то есть и условия труда, и особенности человека.

К внешним факторам, которые приводят к истощению, относят деперсонализацию и редукцию профессионализма.

Истощение. Самый очевидный фактор истощения – избыточная нагрузка. Это логично: мало возможностей для отдыха, для восстановления – неизбежный путь к истощению.

Деперсонализация. К ней могут приводить конфликты в самых разных формах: с коллегами, со студентами, с административным персоналом. Какими бы независимыми мы себя не ощущали, мы все нуждаемся в безопасном социальном пространстве, чтобы чувствовать себя хорошо и уверенно.

Редукция профессионализма. К этому может приводить недостаточный контроль над условиями работы. Если вы не понимаете, что вы делаете и зачем, но система перегружена требованиями, это может снизить вашу готовность решать профессиональные задачи, интерес к ним и вовлеченность в работу.

Ниже приводится чек-лист, который поможет более детально изучить источники выгорания. В нем собраны все типичные проблемы, с которыми стал-

квиваются профессионалы в разных областях, в том числе и преподаватели. Вы сможете оценить их влияние на ваше текущее состояние.

ЧЕК-ЛИСТ

Источники выгорания: чек-лист для самопроверки Оцените ваш рабочий опыт за прошлый год по шкале

0

1

2

3

4

никогда

очень редко

редко

иногда

часто

Недостаток контроля

1. У меня недостаточно полномочий, чтобы выполнять определенные обязанности.
2. Я чувствую себя загнанным(-ой) в угол без каких-либо возможностей выбирать.
3. Я не могу повлиять на решения, которые затрагивают меня.
4. Есть множество требований, которые мешают мне выполнять мои обязанности.
5. Я не могу решать проблемы, которые мне передают решать.

Недостаток информации

6. Я не уверен(-а) в том, каковы мои обязанности на работе.
7. У меня недостаточно информации, чтобы выполнить определенные задачи.
8. Я недостаточно квалифицирован(-а), чтобы выполнять определенные задачи.
9. Люди, с которыми я работаю, не очень понимают, что именно я делаю.
10. Я не понимаю, по каким критериям оценивают мои результаты.

Причина и следствие

11. Я не вижу связи между тем, как я работаю, и тем, как меня оценивают.
12. Я ощущаю, что популярность и политика более важны, чем то, как ты работаешь.
13. Я не знаю, что мой руководитель думает о моей работе.
14. Я не знаю, что я делаю правильно, а что нет.
15. Нет связи между тем, как я работаю, и тем, как меня поощряют.

Конфликт

16. От меня ожидают удовлетворения противоречивых потребностей.
17. Я не согласен(-а) с коллегами.
18. Я не согласен(-а) со своим руководителем.
19. Я нахожусь между двух огней.
20. Я не могу получить то, что мне нужно, чтобы выполнить свою работу.

Заблокированная карьера

21. Я пессимистично смотрю на возможности карьерного роста.
22. Мой руководитель очень критичен.
23. Я не чувствую принятия со стороны людей, с которыми я работаю.
24. Мои успехи в работе остаются незамеченными/не оцениваются по достоинству.
25. Мой прогресс в работе хуже, чем мог быть.

Отчуждение

26. Я вижу мало смысла в том, что я делаю.
27. Меня не поддерживают коллеги и начальство.
28. Мои ценности противоречат интересам руководителя.
29. Организация не чувствительна к моей индивидуальности.
30. Я не могу быть собой на работе, поскольку слишком сильно отличаюсь от своих коллег.

Перегруз

31. У меня слишком много дел и слишком мало времени на то, чтобы их выполнить.
32. Я беру на себя новые обязательства, не отдавая старые.
33. Моя работа мешает моей личной жизни.
34. Я вынужден(-а) работать в свое свободное время (перерывы, обед, дома).
35. Объем рабочих задач мешает мне хорошо их выполнять.

Недостаточная загрузка

36. У меня слишком мало обязанностей.
37. Я чувствую себя слишком квалифицированным(-ой) для работы, которую делаю.
38. Мои рабочие обязанности не вдохновляют.
39. Большая часть моей работы очень рутинна.
40. Мне не хватает контакта с людьми на моей работе.

Окружение

41. Пространство, в котором я работаю, производит неприятное впечатление.
42. Я испытываю недостаток приватности и не могу сосредоточиться на работе.
43. Некоторые аспекты рабочей обстановки, в которой я нахожусь, кажутся опасными.
44. У меня слишком много или слишком мало контактов с людьми.
45. Мне приходится сталкиваться со множеством мелких неприятностей.

Конфликт ценностей

46. Я должен(-а) делать что-то вопреки здравому смыслу.
47. Я должен(-а) делать что-то, противоречащее моим ценностям.
48. Моя семья и друзья не уважают, что я делаю.
49. Мои коллеги делают то, что я не одобряю.
50. Организация, в которой я работаю, заставляет работников делать вещи, которые можно назвать неэтичными или небезопасными.

Если вы набрали 130 баллов и выше – у вас велик риск развития эмоционального выгорания. Также обратите внимание на сферы, в которых вы набрали больше всего баллов – это ваши факторы риска.

Исследования показывают, что людям, которые выгорают чаще других, присущи некоторые личностные особенности.

Высокий уровень нейротизма (то есть эмоциональной нестабильности) – человек легко возбудим, раним, быстро выходит из равновесия.

Низкий уровень доброжелательности и экстраверсии. Работа педагога напрямую связана с общением, поэтому, чем меньше приятных эмоций оно вам доставляет, чем больше вы устаете от него, тем сложнее.

Высокая ригидность (отсутствие гибкости). Проявляется, если человеку сложно дается все новое, трудно адаптироваться к изменениям, он консервативен и испытывает тревогу перед чем-либо, что отличается от привычного.

Перфекционизм – то есть желание сделать все идеально и четко, по плану. Перфекционизм не то же самое, что ответственность, это всегда про завышенные требования к себе и к своим результатам – даже в тех случаях, когда результат, который кажется недостаточно идеальным, все равно будет эффективным. Особенно плохо, когда перфекционизм сочетается с высоким уровнем самокритики и негативным отношением к себе.

На наш взгляд существуют четыре элемента эмоциональной устойчивости, которые защищают преподавателя от истощения:

1. Хорошее понимание себя, своих состояний и эмоций.
2. Способность управлять своими состояниями, применяя наиболее подходящие способы совладания со стрессом.
3. Хорошее понимание других и способность эффективно взаимодействовать и общаться с ними.
4. Проактивность, направленность на решение проблем и улучшение условий.

Каждый из вышеперечисленных пунктов можно тренировать, развивать и улучшать.

Большая роль в борьбе с синдромом эмоционального сгорания принадлежит самому работнику, культуре его труда и профессионального общения [2]. Очень важно, понимать механизмы утомления и подобрать подходящий восстанавливающий опыт.

1. Интенсивный стресс, перегрузка. В этом случае восстановление достигается через полное отключение от работы. Нужно выбрать деятельность, в которой нет ни намека на рабочие задачи. Восстановление тем эффективнее, чем сильнее мы погружены в альтернативное занятие – оно должно полностью занимать наше внимание. Это могут быть медитации (которые требуют исключительной концентрации на моменте), или социальная активность с приятными людьми, близкими (без гаджетов и параллельных задач), активный отдых на природе, готовка и т. д.

2. Высокие требования, предъявляемые рабочими задачами. Восстановление возможно, в случае переключения на деятельность, которая требует минимальных усилий. Лучше всего подойдет пассивный отдых, занятия, которые не требуют включенности.

3. Рутинность и отсутствие роста. Восстановлением здесь послужит развитие мастерства, овладение какими-либо навыками.

4. Потеря контроля – ситуация когда вы совсем не можете справиться с рабочим стрессом и управлять сложившейся ситуацией. Восстановлением будет любая деятельность, в которой вы ощущаете максимальный контроль над ситуацией, получаете быстрый и видимый результат.

Подводя итог, отметим, что управляемая рабочая нагрузка, оптимальный контроль, справедливое вознаграждение, чувство общности, разделенные ценности – ключевые факторы, которые противостоят выгоранию [4].

Соблюдая приведенные рекомендации, педагог сможет либо предотвратить эмоциональное выгорание, либо понизить степень его выраженности.

1. Maslach C., Leiter M.P. The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1997. – 200 p.

2. Петрова, И.Ф. Культура общения личности (социально-философские аспекты) : автореф. дис. ... канд. филос. Наук : 09.00.11. – Уфа, 2003. – 19 с.

3. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41385442>

4. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29256685>

**СОХРАНЕНИЕ И РЕВИТАЛИЗАЦИЯ
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР ЭВЕНКОВ,
ЭВЕНОВ РОССИИ И ОРОЧОНОВ КИТАЯ**

*Материалы Всероссийской национальной
конференции (с международным участием)*

17 декабря 2021 г.

**МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА КАК ПОДСПОРЬЕ В РАБОТЕ
УЧИТЕЛЯ ЭВЕНКИЙСКОГО ЯЗЫКА И ЭТНОКУЛЬТУРЫ**

Берелтуева Д.М.,

*кандидат филологических наук, доцент, член общественной палаты
(г. Улан-Удэ, Республика Бурятия)*

**METHODOLOGICAL BANK AS A SUPPORT IN EVENK LANGUAGE AND
ETHNOCULTURE TEACHER'S WORK**

Dar'ya M. Bereltueva,

*PhD in Philology, Associate professor,
member of the Public Chamber Ulan-Ude, Buryatia*

АННОТАЦИЯ

В данной статье обращается внимание на пополнение учителями эвенкийского языка и этнокультуры методической копилки как показателя его профессионального роста. Она должна соответствовать современным целям и задачам общего образования, должна быть направлена на результативность и практическую применимость. Формировать билингва, способного расширять свои языковые способности и этнокультурологические знания.

ABSTRACT

The article draws attention to the replenishment of the methodological bank by teachers of the Evenk language and ethnoculture. This indicator of his professional growth should correspond to the modern goals and objectives of general education, be aimed at effectiveness and practical applicability to form a bilingual who is able to expand his linguistic abilities and ethno-cultural knowledge.

Ключевые слова: методическая копилка, повышение мотивации, анализ слов, иты-заповеди, билингв.

Keywords: methodical bank, increasing motivation, word analysis, commandments, bilingual.

DOI: 10.22250/9785934933815_248

Каждый учитель эвенкийского языка и этнокультуры имеет собственные научно-методические разработки, которые раскрывают всю глубину его «погружения» в профессию. Поэтому важно их вовремя систематизировать, выбирать лучшие разработки, позволяющие продемонстрировать творческие достижения в профессии. Недавно на базе кафедры бурятской и эвенкийской филологии Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова прошел межрегиональный конкурс учителей эвенкийского языка и литературы, педагогов дополнительного образования «Аятку алагумни», он выявил как плюсы, так и минусы в различных конкурсных номинациях. Но мы остановимся лишь на одной номинации «Методическая копилка», которая была представлена в очной форме [1].

Перед конкурсантами стояла задача ознакомить жюри со своими разработками и удачными находками, позволяющими повысить мотивацию учащихся в изучении языка. К сожалению, не все педагоги формируют свою методическую копилку и умеют продемонстрировать в ее соответствии с поставленными задачами.

Методическая копилка выявляет научность, системность, преемственность каждого из разделов деятельности учителя, будь это урочная или внеурочная деятельность. На наш взгляд, отсутствие должного внимания к обобщению своего профессионального опыта, к использованию современных информационных технологий, способствующих быстрой обратной отдаче при прохождении определенных тем, а также нежелание самообразовывать себя через различные курсы по педагогике, психологии и методике преподавания учебных предметов – все в целом влияет на обучение родному языку и этнокультуре.

Методическая копилка включает авторские программы, методические инструкции по использованию научных, научно-популярных, публицистических и художественных публикаций; различные разноуровневые задания с учетом инклюзивного обучения, занимательные задания, аудиотексты, видеоуроки, технологические карты, тематику рефератов краеведческого и этнокультурологического характера, таблицы по грамматике, схемы по грамматическому разбору, сценарии собственных внеурочных мероприятий, полевую исследовательскую работу с информантами (план, анкеты, словари, фото- и видеосъемки, списки информантов и т. д.).

Именно методическая копилка выявляет скрупулезность в работе учителя, по ней можно видеть его каждодневную работу. Это собственная, прочувствованная и реализуемая самим со своими учащимися работа. В урочной деятельности основной формой является урок, который должен пройти на одном дыхании. Здесь педагог опирается на учебники, учебные пособия (словари), доску (обычная, интерактивная), экран, видеопроектор, компьютер с наушниками. Но как подать или закрепить материал интересно и увлекательно, в этом учителю на помощь всегда придет его методическая копилка, т. е. имеющийся набор разработок позволяет учителю работать не только со своим классом, но и при необходимости с классом другого учителя.

Наша задача относиться к изучению языка и этнокультуре продуманно и творчески, т. е. мотивировать ученика на изучение родного языка и этнокультуры, приходиться к собственным выводам, не просто заучивать слова, а уметь их анализировать. Например, при прохождении сквозной темы «Семья» объем как лексико-грамматического, так и этнокультурологического материала из года в год должен расширяться. В начальной школе и 5 классе учащиеся набирают объем слов по родственной терминологии. В 6-7 классах при прохождении темы «Морфемика и словообразование» необходимо обязательно приводить в пример два слова – дюган и кэргэн. Предложить провести морфемный разбор, затем словообразовательный, далее подобрать однокоренные слова и слова с похожим суффиксом. Здесь можно применить разноуровневый подход. Силь-

ный ученик может самостоятельно провести анализ, более слабому ученику учитель может дать заготовку (карточку). На карточке – образец схемы анализа слова. По ходу работы со словами учащиеся должны доказать, что одно слово исконное, другое – заимствование. А заимствование из какого языка? В этом случае можно поработать со словарем контактного народа. Эта работа позволит ребятам усилить как собственно лингвистические, так и этнокультурологические знания.

Далее в семье есть две линии – материнская и отцовская, родители отца и родители матери. В этом случае должны уточнить разнонациональный ли, однопациональный брак у родителей. Если разнонациональный брак, то определить национальность родителей; если же однопациональный брак, то должны определить род отца и род матери. В качестве подсказки у учителя могут быть названия родов, которые живут на их территории. Дополнительная важная информация, с которой должен ознакомить учащихся, это о том, что эвенки не женились или не выходили замуж за членов рода отца. Можно ознакомить с этнографическими понятиями «экзогамия» и «эндогамия» [2].

С целью расширения своего словарного запаса учащиеся, должны подобрать слова – названия родственников по отцовской линии, и по материнской, бытующие в их местности. Знакомиться с иерархией взаимоотношений в семье: уважительное отношение к старшим членам семьи и оберегающее отношение к младшим, более незащищенным в сложном окружающем мире. Воспитывать особое уважительное отношение к матери. Можно в качестве примера привести иты-заповедь: «Тэкэн экуды-дэ бэеду бивки. Ахия ачин идук балдымчас? Ахи җалэтви дюганми иргивки» – «Всяк живущий пару находит, всяк свой корень имеет. Без женщины-матери как человеку родиться? Женщина семейство свое трудом рук своих содержит. Матери своей, родителей и предков своих тропу торя, по следу их, идя, живи» [3].

Однако знакомство с более сложными жанрами как иты, где смысловая емкость слов в высказывании более выразительная и сложная по восприятию, должна происходить позже, в старших 8-9 классах, при знакомстве с граммати-

ческими понятиями «свободное словосочетание» и «устойчивое словосочетание». Иты как малый жанр фольклора, с точки зрения языка, а это нерасчлененное образное понятие, т. е. более сложное языковое понятие – фразеологизм. С самими понятиями «слово» и «фразеологизм», «синоним», «антоним» обучающиеся знакомятся в 5 классе.

В старших классах учитель, расширяя и углубляя тему «Семья» как в лексическом плане, так и в грамматическом, учитель показывает возможности и богатство языка народа. Но материал по лексике и фразеологии из класса в класс должен усложняться, например, учащимся 7-9 классов необходимо давать построение синонимического ряда, в этом случае они должны быть знакомы с понятиями «диалектизм», «заимствование» [Иванищева, 2021; Петров, Конева, 2021].

Для развития навыков устной речи и усвоения лексико-грамматического материала в пределах программы необходимы как справочная информация по заданной теме по грамматике, так и тренировочные упражнения. Тренировочные упражнения должны формировать ассоциативное мышление обучающихся в процессе построения собственных текстов в заданной теме. Необходимы упражнения на закрепление готовых диалогов, стихов и рассказов через их чтение наизусть, составление диалогов по заданным обучающимся схемам.

В целом работа над созданием методической копилки и ее систематизации работа трудоемкая, но благодатная. В дальнейшем это возможность разработать и создать свой сайт, в котором могут быть выложены авторские программы, материалы информативного плана, тренировочные упражнения и задания, позволяющие облегчить работу с учащимися в онлайн режиме. Для нас важно сегодня формировать билингва, способного самостоятельно и целенаправленно расширять свои языковые способности и этнокультурологические знания о собственном народе, вести беседу на родном языке, а при необходимости и полилингва.

1. <https://news.myseldon.com/ru/news/index/262923195>
2. <http://textarchive.ru/c-1304042-pall.html>

3. <http://elibrary.ru/item.asp?id=36479878>

4. Иванищева, О.Н. Антропологическая лингвистика и методология исследования лексики исчезающего языка коренного малочисленного народа севера // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2021. Вып. 7, No1. – С. 63–73.

5. Петров, А.А., Конева, М.А. Отражение культуры эвенков в лексике языка (фрагменты языковой культуры мира) // Арктика XXI век. Гуманитарные науки . 2021. №1 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-kultury-evenkov-v-leksike-yazyka-fragmenty-yazykovoy-kartiny-mira> (дата обращения: 19.02.2022).

**«ТУРЭНКЭН»: ОСНОВА ЖИЗНИ ЭТНОСА
В РУКАХ ЕГО МАЛЕНЬКИХ ХРАНИТЕЛЕЙ**

Блохинская Л. О.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков,
(Амурский государственный университет, Благовещенск)*

Смирнова О. Г.,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков,
(Амурский государственный университет, Благовещенск)*

**"TURENKEN": THE BASIS OF THE ETHNIC GROUP LIFE
IS IN THE HANDS OF ITS LITTLE KEEPERS**

Lyudmila O. Blokhinskaya,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Olga G. Smirnova,

*Senior lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен опыт проведения дошкольного конкурса «ТУРЭНКЭН», который стартовал впервые в Амурском государственном университете (г. Благовещенск). Обсуждаются его возможности и роль в решении проблем обучения языку и культуре эвенков России и орочонов Китая. Подводятся первые итоги и определяются перспективы данного мероприятия.

ABSTRACT

The given article deals with the experience of holding the preschool competition "TURENKEN", which was launched for the first time at the Amur State University (Blagoveshchensk). Its possibilities and role in solving the problems of teaching the language and culture of the Evenks of Russia and the Orochons of China are con-

sidered. The first results are summed up and the prospects of this event are determined.

Ключевые слова: кафедра иностранных языков, Амурский государственный университет, образовательно-культурный проект, «Турэнкэн», языки, находящиеся под угрозой исчезновения, этнические язык и культура, национальное воспитание в дошкольных учреждениях.

Keywords: the Foreign Languages Department, the Amur State University, educational and cultural project, "Turenken", endangered languages, ethnic language and culture, national education at preschool institutions.

DOI: 10.22250/9785934933815_254

«Самым высоким видом искусства, самым талантливим, самым гениальным является народное искусство, то есть то, что народом сохранено, что запечатлено народом, что народ пронес через столетия ... В народе не сможет сохраниться то искусство, которое не представляет ценности...» [1].

Б.М. Неменский

Воспитание национальной культуры детей – одна из актуальных проблем современности. Всем знакома крылатая фраза «все начинается с детства», в ней кроется глубокий смысл [2, 3]. Поэтому, методисты и педагоги полагают, что большую работу по ознакомлению детей с языком, культурой и традициями этноса необходимо вести уже в дошкольном возрасте. Немаловажную роль при этом играют дошкольные учреждения. Их основные цели – разностороннее, умственное, физическое, творческое, художественно-эстетическое, музыкальное воспитание и духовное развитие детей дошкольного возраста; побуждение воспитанников к изучению истории родного края, народной культуры и быта своих предков; расширение объема знаний об искусстве, о самобытном национальном своеобразии и характерных особенностях декоративно-прикладного,

изобразительного искусства и, наконец, воспитание гордости за свою родную землю, за свой народ и уважения к культурным традициям других народов.

Актуальность данной проблемы обозначена также созданием среды, поиском новейших технологий для выполнения указанных выше задач. Воспитатели детских садов, педагоги общеобразовательных школ делают все возможное и невозможное для того, чтобы возродить интерес к родному языку, чтобы поддерживать, сохранять и развивать этническое своеобразие культуры эвенков и других народов Севера. Их усилия направлены на формирование условий для воспитания и обучения детей через эвенкийское национальное воспитание во всех звеньях дошкольного образования и на дальнейших этапах становления личности. Но уже с детского возраста, благодаря стараниям своих мудрых, опытных наставников – воспитателей, родителей и представителей старшего поколения, дети становятся полноценными носителями этнической культуры и ее маленькими, но надежными хранителями.

Что касается национального воспитания детей в средней школе, то существуют интересные экспериментальные площадки, национальные программы. Например, Международная Олимпиада «ТУРЭН» – образовательно-культурный проект Амурского государственного университета (РФ) и Департамента по национальностям и религиям г. Хэйхэ (КНР), не имеющий аналогов в России и за рубежом. 15 декабря 2021 года олимпиада стартовала восьмой раз на площадке Амурского государственного университета и собрала эвенков, эвенов Амурской области, Республики Саха (Якутия), Республики Бурятия, Забайкальского края, Хабаровского края, Красноярского края, Москвы и Петербурга (РФ) и ороочонов у. Сюнькэ, у. Синьшэн Ороочонской волости района Айхуэй г. Хэйхэ провинции Хэйлунцзян, Автономного Ороочонского хошуна, г. Алихэ Внутренней Монголии Китайской Народной Республики.

Особо хотелось бы отметить, что в рамках данного проекта впервые появилась возможность представить достигнутые результаты реализации указанных выше задач и дошкольным учреждениям.

16 декабря 2021 года состоялся дошкольный конкурс «ТУРЭНКЭН», который включал выступления детей 4-6 лет в номинациях очного или заочного формата: 1. «Турэн-вокал» (песни), 2. «Турэн-декламация» (стихотворения, рассказы, сказки), 3. «Турэн-интервью» (рассказ о себе в вопросно-ответной форме).

Компетентное жюри (учителя эвенкийского и эвенского языков, взрослые с базовым уровнем этнического языка, знатоки и преподаватели АмГУ) не только насладилось прекрасными мгновениями детского творчества, национальными костюмами и атмосферой эвенкийского этноса, но и пришло к выводу, что цели и задачи конкурса достигнуты и выполнены в полном объеме.



Рис. 1 Работа жюри конкурса «ТУРЭНКЭН»

Мы также убедились в том, что уже с малых лет (самому младшему участнику – 4 года) наблюдается формирование интереса и мотивации к изучению родного языка; ведется активная пропаганда традиционных занятий и культуры эвенков и эвенов РФ.

Жюри особо отметило тот факт, что несмотря на дошкольный возраст, выступающие достойно представляют и пропагандируют творчество эвенкийских и эвенских писателей.

Жесткие критерии конкурса (знание текста наизусть; дикция; уровень художественного исполнения; артистизм; сценическая культура и национальный костюм), не испугали малышей и их руководителей. В итоге было представлено 58 конкурсных номеров из 17 детских дошкольных учреждений: МАОУ «Бомнакская СОШ» Зейского района; МБДОУ «Центр развития ребенка – дет-

ский сад «Звездочка» с. Жиганск, ЖНЭР РС (Я); МБДОУ ЦРР детский сад «Чипичакан» Оленекский эвенкийский национальный район, с. Оленек; МБДОУ детский сад «Сказка» Республика Саха Якутия, Момский район, с. Хонуу; МБДОУ детский сад «Родничок» Камчатский край, Быстринский район, с. Анавгай; МДОУ «Детский сад №1 «Одуванчик» п. Тура» Эвенкийский муниципальный район, Красноярский край; МБДОУ детский сад «Звездочка» Амурская область, Селемджинский район, с. Ивановское; ГДО «Усть-Нюкжинская СОШ» Амурская область, Тындинский район, с. Усть-Нюкжа; МБДОУ «Тугутчаан» Оленекский район, с. Жилинда; МБОУ «Харыялахская СОШ им. Х.А. Христофорова», детский сад «Кэрэчээнэ» Оленекский эвенкийский национальный район, с. Харыялах; ДОУ «Золотиночка», с. Иенгра, Нерюнгринский район; Филиал МОАУ «Первомайская СОШ» село Усть-Уркима, Тындинский район, Амурская область; МБОУ «Кыстатыамская МСОШ им. Н.В. Шемякова» РС (Я) Жиганский район, с. Кыстатыам; МБДОУ «Детский сад комбинированного вида «Сардана» Республика Саха (Якутия) Алданский район с. Хатыстыр; МАОУ Первомайская СОШ с. Первомайское, Тындинский район, Амурская область. Все участники были награждены дипломами, а руководители благодарственными письмами.

Каждый подготовленный номер, будь то песня, стихотворение, интервью, отрывок из сказки или произведения на фольклорной основе – все это свидетельство того, что каждый участник или коллектив – маленький и достойный хранитель своей культуры, поэтому было очень сложно определить самых лучших из них.

Все работы, представленные на данный конкурс, заслужили высоких оценок, уважения и были отмечены следующим образом:

В заключение хотелось бы отметить, что дошкольный конкурс «ТУРЭН-КЭН» – пилотный проект, но он уже заслужил уважения и положительных отзывов, как от участников конкурса, так и от членов жюри – истинных представителей коренных малочисленных народов Севера. Совершенно очевидно и то,



Педагог дополнительного образования
Кизявка Г.И.

Рис.2. Участники конкурса «ТУРЭНКЭН»

что данное мероприятие получит свое продолжение в ближайшем будущем как неоценимое средство развития положительных эмоций, эстетического и художественного вкуса ребенка, его познавательной активности, воспитания бережного отношения к традициям, этнокультурному и нравственному наследию этноса.

Заслуживают также особого уважения и благодарности большая работа, проводимая в дошкольных учреждениях и те, кто формирует в них этническую среду в целях сохранения уникальной исчезающей культуры и языка эвенков и народов Крайнего севера. Именно они и создают возможности для исторической преемственности поколений и дают надежду на то, что этнос будет развиваться в дальнейшем и его новое поколение – сегодняшние маленькие хранители традиций, в скором будущем также будут передавать свой жизненный опыт и внесут свой вклад в сохранение родного языка и развитие самобытности, традиций и духовных ценностей малых народностей России и тем самым обеспечат стабильность этнической системы.

И как показал впервые проведенный дошкольный конкурс «ТУРЭНКЭН», народным традициям жить и крепнуть, а новое, молодое поколение находится на верном пути к знаниям.

1. <http://bibliotula.blogspot.com/2022/01/2022.html> (дата обращения 14.02.2022)

2. https://урок.пф/library/igri_na_formirovanie_nravstvennovolevih_kachestv_d_102759.html
(дата обращения 15.02.2022)

3. <https://infourok.ru/proekt-po-teme-priobschenie-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-k-etno-kulture-komi-kraja-cherez-oznakomlenie-s-istoriey-bita-2170087.html>

**ТАМАРА ЕГОРОВНА АНДРЕЕВА – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ
ЭВЕНКИЙСКОГО ЯЗЫКА, ПЕДАГОГ, ОРГАНИЗАТОР НАУКИ**

Булатова Н.Я.,

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Института лингвистических исследований РАН, доцент кафедры алтайских языков, фольклора и литературы (РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург)

**TAMARA EGOROVNA ANDREEVA – RESEARCHER
EVENK LANGUAGE, TEACHER, ORGANIZER OF SCIENCE**

Nadezhda Y. Bulatova,

PhD in Philology, Leading Researcher at the Institute of Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, Associate professor of the Department of Altaic Languages, Folklore and Literature, RSPU named after A. I. Herzen

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена обзору научных достижений ведущего научного сотрудника Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН Андреевой Тамары Егоровны. Данная публикация приурочена к юбилею ученого, которая всю свою жизнь посвятила исследованию родного эвенкийского языка, в настоящее время находящегося на грани исчезновения. Вклад в науку Т.Е. Андреевой трудно недооценить. Ее изыскания охватывали не только область экспериментальной фонетики эвенкийского языка, но и социолингвистики, лексикологии, методики преподавания. Статья будет интересна всем, кто занимается тунгусоведением и, в целом, исследованиями языков народов Севера.

ABSTRACT

The article is devoted to the review of the scientific achievements of the leading researcher of the Institute for Humanitarian Research and Problems of the Indigenous Peoples of the North of the Siberian Branch of the Russian Academy of Scienc-

es Andreeva Tamara Egorovna. This publication is dedicated to the anniversary of the scientist, who devoted her whole life to the study of her native Evenki language, which is currently on the verge of extinction. T. E. Andreeva's contribution to science is hard to underestimate. Her research covered not only the field of experimental phonetics of the Evenk language, but also sociolinguistics, lexicology, and teaching methods. The article will be of interest to everyone who is engaged in Tungus studies and, in general, studies of the languages of the peoples of the North.

Ключевые слова: Андреева Тамара Егоровна, эвенкийский язык, фонетика, лексикология, социолингвистика, методика преподавания родного языка.

Keywords: Andreeva Tamara Egorovna, Evenki language, phonetics, lexicology, sociolinguistics, methods of teaching the native language.

DOI: [10.22250/9785934933815_261](https://doi.org/10.22250/9785934933815_261)

16 января 2022 года свой 75-летний юбилей отметила Тамара Егоровна Андреева, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, доцент кафедры «Северная филология» Института языков и культуры народов Северо-Востока РФ, Заслуженный ветеран Сибирского отделения Российской академии наук, Отличник образования РС (Я), обладателя знака «Учитель учителей РС(Я)».

Андреева Тамара Егоровна – уроженка с. Якутская Стойба Селемджинского района Амурской области. Родилась она в многодетной семье эвенков оленеводов-охотников Егора Петровича и Александры Савельевны Андреевых одиннадцатым ребенком. Мы с ней землячки. Когда Тамаре было всего 3 года, не стало отца, участника Великой Отечественной войны, поэтому росла Тамара в поселке. Учились мы в одном классе, сидели за одной партой. Она – примерная, организованная, знающая русский язык, а я с тайги – незнающая русский язык, кроме слов мама, папа, магазин, конфета, школа, не очень дисциплиниро-

ванная, так как в тайге совсем другой образ жизни, другой распорядок дня ... Мне Тамара в этот период очень помогла: была главным переводчиком и объясняла, как надо поступать. Дисциплина на уроках была строгая. Первым нашим учителем была Анна Федоровна Климова, русская женщина, поэтому, конечно же, она не знала эвенкийский язык. В первое время, когда мне надоело сидеть по струнке ничего не понимая, я вставала, говорила Тамаре: «Дэмэре! Экунма гундерэн? (Надоело! Что говорит?)» и выходила из класса. Тамара, со страхом смотрела на меня со сложенными руками на парте и, немного повернув голову в мою сторону, тихо шептала: «Аракун тэгэткэл. (Сиди тихо.)». Когда мы окончили начальные классы, семья Тамары Егоровны переехала в г. Якутск. Так наши дороги жизни надолго разошлись. После окончания школы Тамара поступила в Магаданский педагогический институт и после успешного окончания института в 1969 году связала свою жизнь с научной деятельностью. Таким образом, наше общение продолжилось уже больше на основе профессиональных интересов, хотя, конечно же, память о нашей малой родине всегда объединяла и грела нас обоим душу.

С 1970–1974 гг. Тамара Егоровна работала старшим лаборантом Института языка и литературы Якутского филиала СО АН СССР. В 1974 году она первая из молодых сотрудников ИЯЛИ поступила в аспирантуру ЯФ СО АН СССР и была прикомандирована в Институт истории, филологии и философии СО АН СССР (г. Новосибирск), ведущее научное учреждение по гуманитарным исследованиям в Сибирском регионе. Здесь Тамара Егоровна под руководством выдающегося ученого Владимира Михайловича Надеяева, руководителя Лаборатории экспериментально-фонетических исследований (ЛЭФИ), стала заниматься экспериментальной фонетикой эвенкийского языка. Тамара Егоровна с тех пор до настоящего времени сохраняет сотрудничество и теплые отношения с этой лабораторией. Об этом очень подробно рассказала д.ф.н. И. Я. Селютина в своем выступлении на торжественном заседании 20 января.

В 1986 году Андреева Т.Е. успешно защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук по теме «Звуковой строй

томмотского говора эвенкийского языка». Защита проходила на Ученом Совете ЛО Института языкознания АН СССР (ныне Институт лингвистических исследований РАН). Сотрудники нашего института и я, в том числе, были на этой защите. Это была успешная защита кандидатской диссертации, Тамара Егоровна четко излагала цели и задачи своей работы, говорила о результатах своего исследования, уверенно отвечала на все вопросы. Голосование членов Ученого Совета было единогласным. После защиты мы все – североведы – пошли в Литературное кафе в начале Невского проспекта, где, кстати, любил бывать А.С. Пушкин, и отметили это важное событие в жизни Тамары Егоровны. С 1977–1991 гг. она работала в должности младшего научного сотрудника, с 1991 года назначена на должность ученого секретаря Института проблем малочисленных народов Севера СО РАН.

Научную деятельность Тамара Егоровна успешно совмещала с административной работой. Она много лет была основным помощником директора института д.ф.н. В.А. Роббека, выдающегося ученого, организатора научных исследований языков народов Севера, известного общественного деятеля. Тамара Егоровна исполняла обязанности зам. директора по научной деятельности ИПМНС СО РАН, затем заместителя директора по научной деятельности Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, избиралась на должность Ученого секретаря Института.

Андреева Т.Е. – автор около 100 научных работ, в том числе 3-х монографий, 3 словарей. Основным направлением научных исследований является эвенкийский язык (экспериментальная фонетика, природа словесного ударения, ритмомелодика эвенкийского предложения, морфология, лексика). Результаты изучения эвенкийского языка Андреева Т. Е. отражены в монографиях: «Звуковой строй томмотского говора восточного наречия эвенкийского языка» [Андреева 1988], «Принципы организации звуковой системы эвенкийского языка» [Андреева 2008], «Словесное ударение в эвенкийском языке» [Андреева 2001]. Тамара Егоровна внесла свой вклад в лексикографическую работу составления «Словаря джелтулакского говора эвенков Амурской области» из двух частей

[Благовещенск: изд-во БГПУ, 2009, 607 с., часть 1; Благовещенск: изд-во БГПУ, 2010, 235 с., часть 2]. Этот словарь создан в соавторстве с д.ф.н. Б.В. Болдыревым, д.ф.н. Г.В. Быковой, д.ф.н. Г.И. Варламовой и Р.Е. Мальчакиной, учителем эвенкийского языка Усть-Нюкжинской средней общеобразовательной школы. Это дань своим землякам. Составление словарей – важная часть фиксации словарного состава любого языка, а тем более нашего эвенкийского языка, который ЮНЕСКО внесен как исчезающий язык. Г.В. Быкова и О.Б. Пылаева, занимающиеся в то время языком эвенков Амурской области, в своей работе так описывали сложившуюся к началу 2000-х годов языковую ситуацию амурских эвенков: «Маргинальный эвенкийский язык на сегодняшний день снижает свой социальный статус в пределах Амурской области, сужается сфера его употребления в качестве основного средства общения в среде носителей языка, количество которых стабильно уменьшается. Уходят из жизни последние носители древних говоров уникального языка. Многие обряды и традиции, веками связанные с оленеводством, охотой, рыболовством и сбором дикоросов, утрачиваются безвозвратно. В результате выходят из употребления целые пласты лексики. Стремительно меняющаяся ситуация последних лет свидетельствует о повсеместном вытеснении эвенкийского языка русским, минуя стадию двуязычия. Язык амурских эвенков в настоящее время погибает и нуждается в активной поддержке и документировании [Быкова, Пылаева 2005].

Андреева Т.Е. активно участвует в проектах РГНФ «Проблемы изучения и сохранения языков и культур коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)» (2011); проект «Словообразовательный словарь эвенкийского языка. Глагол» в рамках программы фундаментальных исследований Президиума РАН «Историко-культурное наследие и духовные ценности России». В 2012 г. Андреева Т.Е. как соисполнитель участвует в реализации проекта Института языкознания РАН «Корпуса текстов языков народов Сибири», междисциплинарного интеграционного проекта фундаментальных исследований Института филологии СО РАН, института «Международный томографический

центр»; российско-финского проекта «Традиционные знания и культура эвенков».

Андреева Т.Е. с 1991 года по настоящее время ведет активную преподавательскую деятельность на кафедре северной филологии Института языков и культуры коренных народов СВФУ им. М.К. Аммосова. Ею составлены пособия для студентов и школьников [Андреева 2009]. С 2000–2006 гг. возглавляла сектор эвенкийской филологии.

Андреева Т.Е. является членом Совета по языковой политике при Президенте РС (Я). Она участвовала в подготовке «Государственной программы по изучению, сохранению и развитию языков коренных народов РС (Я)» (2011–2016 гг.). Она является также соавтором «Концепции обновления и развития эвенкийской национальной школы», «Государственной программы по возрождению, сохранению и развитию языков коренных народов РС (Я)» (1993, 2003). При ее непосредственном участии и при научном руководстве реализовывались проект № 07-04-79401а/Г «Функционирование эвенкийского языка в сфере образования Республики Саха (Якутия): состояние и перспективы», проект РФФИ 09-06-98506р_восток_а РГНФ «Иенгринские эвенки Якутии как локально-островная группа эвенков: язык, фольклор» (2009–2010), проект РГНФ «Проблемы изучения и сохранения языков и культур коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)» (2011 г.); проект «Словообразовательный словарь эвенкийского языка. Глагол» в рамках программы фундаментальных исследований Президиума РАН «Историко-культурное наследие и духовные ценности России». В 2012 г. Андреева Т.Е. как соисполнитель участвует в реализации проекта Института языкознания РАН «Корпуса текстов языков народов Сибири», междисциплинарного интеграционного проекта фундаментальных исследований Института филологии СО РАН, института «Международный томографический центр»; российско-финского проекта «Традиционные знания и культура эвенков».

20 января 2022 года состоялось Расширенное заседание Ученого Совета Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Се-

вера СО РАН, посвященное 75-летию Тамары Егоровны Андреевой. Во вступительном слове научный руководитель Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН доктор исторических наук, профессор Алексеев Анатолий Николаевич высоко оценил научный вклад Тамары Егоровны Андреевой.

Тамару Егоровну поздравили Голомарева Елена Христофоровна, председатель Постоянного комитета по вопросам коренных малочисленных народов Севера и делам Арктики Государственного собрания (Ил Тумэн) РС(Я), Погодаев Михаил Александрович, заместитель министра по развитию Арктики и делам народов Севера Республики Саха (Якутия), Кириллин Гаврил Витальевич, министр по внешним связям и делам народов Республики Саха (Якутия), Любимова Ирина Павловна, министр образования и науки Республики Саха (Якутия).

Шарина Сардана Ивановна, кандидат филологических наук, заведующий отделом северной филологии Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН рассказала о научной деятельности Т.Е. Андреевой. Она подчеркнула, что Тамара Егоровна «Признанный ученый, вдумчивый исследователь, организатор науки, одаренный педагог и наставник, и большой пропагандист культуры и языка эвенков. ... Для научных работ Андреевой Т. Е. характерен охват комплекса филологических дисциплин, таких, как грамматика, лексикология, лексикография, социолингвистика. Она участвовала в крупных лексикографических проектах – разработке «Словообразовательного словаря эвенкийского языка (Глагол)» (2018), «Словаря джелтулакского говора эвенков Амурской области (в двух томах)» (2009, 2010), и «Эвенкийско-русского словаря» (2004). Как известно, этот словарь является сегодня самым полным эвенкийским словарем, включает в себя более 30000 слов. В многочисленных статьях ученого по языковому строительству и языковой политике содержится систематизированный и социолингвистический материал по языкам народов Севера, а также научная интерпретация этих данных: анализ причин происходящих процессов, их характеристик и особенностей на фоне социально-

экономических и политических изменений в жизни народов Севера» (из выступления С.И. Шариной).

Коллега по научной фонологической школе доктор филологических наук Иван Егорович Алексеев отметил, что все экспериментальные труды Т.Е. Андреевой послужили ориентиром в исследованиях сибирских фонологов позднего периода. Роль школы В.М. Надеяева в исследовании тунгусо-маньчжурских, тюркских, палеоазиатских языков велика тем, что труды его первых учеников (в том ряду и Тамары Егоровны) заложили фундамент не только описательной фонетики, но и теории анализа суперсегментных составляющих языкового феномена, как силлабики и звуковой структуры, тональности, динамичности, квантитативности, акцентуации и ритмомелодики. Это весомый вклад Т.Е. Андреевой.

В своем поздравлении Ольга Николаевна Морозова, заведующий кафедрой иностранных языков Амурского государственного университета, кандидат филологических наук (г. Благовещенск) так оценила вклад Тамары Егоровны: «Ваши экспериментальные работы были первыми в области исследования акцентологии на материале говоров эвенков Республики Саха (Якутия). В проведенных Вами экспериментах впервые была подтверждена природа тонового (музыкального) ударения в эвенкийском языке, дана классификация по степени релевантности коррелятов словесного эвенкийского ударения, впервые показана дистрибуция, реализация и вариативность сегментных единиц томмотского говора эвенкийского языка, определены основные доминантные признаки акустико-артикуляционной базы эвенкийского языка. В Ваших работах, посвященных интереснейшей области науки – экспериментальной фонетике – Вы всегда стремитесь показать, что в звуковой системе эвенкийского языка наблюдаются регулярные закономерности. Изучение этих заслуживающих пристального внимания закономерностей позволяет установить внутренние законы развития языка эвенков России. Спектр применяемых Вами объективных экспериментальных методов фонетики чрезвычайно широк – палатографирование, рентгенографирование, осцилографирование, интонографирование – они требуют глубокой

общенаучной подготовки по смежным с лингвистикой областям знаний. Вашим фонетическим экспериментам всегда предшествует тщательный анализ исследуемого лингвистического материала, поскольку детальный учет всех особенностей звуковой системы языка оказывает существенное влияние на окончательные основные результаты эксперимента».

Белолобская Варвара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Северная филология» Института языков и культуры народов Северо-востока РФ рассказала о преподавательской деятельности на кафедре северной филологии Андреевой Т.Е. и о вкладе в деле подготовки кадров для школ Якутии.

Шадрин Вячеслав Иванович, научный сотрудник Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, вице-президент Ассоциации коренных малочисленных народов Севера остановился на такой важной стороне жизни Тамары Егоровны как участие в общественной деятельности коренных малочисленных народов Севера РЯ (Я), рассказал об участии в международных проектах.

Информативным было выступление Макаровой Клавдии Иннокентьевны, зам. директора экспериментальной школы-интерната «Арктика» (г. Нерюнгри), учителя эвенкийского языка. Она подчеркнула роль Андреевой Т. Е. в организации семинаров для учителей эвенкийских школ, что является в настоящее время весьма актуальным.

Прозвучали также теплые поздравления Петрова Александра Александровича, доктора филологических наук, профессора Института народов Севера Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург); Афанасьевой Елизаветы Федоровны, кандидата филологических наук, доцента кафедры бурятской и эвенкийской филологии Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова (г. Улан-Удэ); Берелтуевой Дарьи Муханаевны, кандидата филологических наук, доцента, ветерана педагогического труда (г. Улан-Удэ); Лехановой Фени Матвеевны, председателя Ассоциации преподавателей родного языка и литературы коренных малочис-

ленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока; Варламова Александра Николаевича, доктора филологических наук, Бэгина Ассоциации эвенков РС (Я); Винокуровой Антонины Афанасьевны, кандидата филологических наук, зав. кафедрой северной филологии Института языков и культур народов Северо-Востока РФ СВФУ им. М.К. Аммосова; Борисовой Надежды Марковны, кандидата филологических наук, доцента кафедры журналистики филологического факультета СВФУ им. М.К. Аммосова; Баишевой Саргыланы Макаровны, кандидата экономических наук ИГИиПМНС СО РАН (г. Якутск). Очень приятно было слышать благодарные слова из уст ее учеников: Петровой Констанции Константиновны, учителя эвенкийского языка средней общеобразовательной школы №38 (г. Якутск); Ключевой Людмилы Михайловны, учителя МБОУ «Таймыльская СОШ» Булунского района; Старостиной Елены Анатольевны, организатора детского движения Саккырырской СОШ Эвено-Бытантайского района; Николаевой Оксаны Степановны, учителя эвенкийского языка Тянской средней школы Олекминского эвенкийского национального района; Долгуновой Антонины Васильевны, учителя эвенкийского языка Харыялахской средней школы Оленекского эвенкийского национального района; Кирилловой Маргариты Степановны, учителя эвенкийского языка Иенгринской средней школы Нерюнгринского района. Было неожиданное для Тамары Егоровны видеопоздравление от земляков в лице милых детей детского сада «Звездочка» села Ивановское (Улгэн) Селемджинского района Амурской области, где и сейчас живут ее родственники. Прозвучало и музыкальное поздравление Колесовой Алены Львовны, учителя начальных классов Иенгринской общеобразовательной школы им. Г.М. Василевич Нерюнгринского района, видеопоздравление Волковой Валентины Гавриловны, эвенкийской поэтессы, переводчика (п. Ленинский Алданский район).

Мне бы хотелось сказать также и о человеческих качествах Тамары Егоровны. Она – хранитель семейного очага. Как мы помним, она младшая в многодетной семье. К сожалению, после смерти старшей сестры Тамаре Егоровне пришлось поднимать на ноги своих осиротевших племянниц, а потом и пле-

мянника Кирилла Стручкова. Каждый из нас хорошо понимает, сколько сил, труда, добра, любви нужно было вложить одинокой женщине – Тамаре Егоровне, чтобы вырастить всех своих племянников, дать им достойную жизнь и образование. Она – хорошая мать и бабушка.

На торжественном заседании было высказано много добрых пожеланий, дальнейших творческих успехов, крепкого здоровья.

-
1. Андреева, Т.Е. Звуковой строй томмотского говора эвенкийского языка (экспериментально-фонетическое исследование). Новосибирск: Наука. Сибирское отд-е, 1988. – 142 с.
 2. Андреева, Т.Е. Принципы организации звуковой системы эвенкийского языка. Новосибирск: Наука, Сибирское отд-е, 2008. – 93 с.
 3. Андреева, Т.Е. Словесное ударение в эвенкийском языке. Экспериментально-фонетическое исследование на материалах говоров эвенков Якутии – Новосибирск. Сибирское отд-е, 2001. – 151 с.
 4. Болдырев Б.В., Быкова Г.В., Варламова Г.И. Андреева Т.Е., Мальчакитова Р.Е. Словарь желтулакского говора эвенков Амурской области. Том 1. / Под ред. Варламовой Г.И. – Благовещенск: изд-во БГПУ, 2009. – 607 с.
 5. Болдырев, Б.В., Быкова, Г.В., Варламова, Г.И. Андреева Т.Е., Мальчакитова, Р.Е. Словарь желтулакского говора эвенков Амурской области: Том 2. / Под ред. Варламовой Г.И., Благовещенск: изд-во БГПУ, 2010. – 232 с.
 6. Андреева Т.Е. Би индуви урунчэдем. – Якутск: Бичик, 2009. – 82 с.
 7. Быкова, Г.В., Пылаева, О.Б. Сфера природного в национально-языковой специфике русского и эвенкийского языков. – Благовещенск, 2005. – 132 с.

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОМЫСЛОВОЙ ЛЕКСИКИ
УДЭГЕЙСКОГО ЯЗЫКА**

Ведищева А.Ф.,

*студент 2 курса, филологическое образование (Институт Народов Севера
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург)*

Заксор Л.Ж.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры алтайских языков,
фольклора и литературы (Институт Народов Севера Российский
государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена г. Санкт-Петербург)*

**THE CHARACTERISTICS OF THE HUNTING VOCABULARY
ON THE MATERIAL OF THE UDEGE LANGUAGE**

Anastasia F. Vedischeva,

*2nd year student, philological education, Institute of the Peoples of the North,
A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg*

Lyubov' Zh. Zaksor,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Altaic Languages, Folklore
and Literature Institute of the Peoples of the North
A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена характеристика промысловой лексики на материале удэгейского языка, исчезающего языка южной группы тунгусо-маньчжурской языковой семья. Производственная лексика удэгейского языка представляет собой малоизученные лексико-семантические поля, отсутствуют работы по ее комплексному исследованию, систематизации и классификации, ее изучение позволит понять точку зрения представителей удэгейского народа

на реалии окружающей действительности, его культурные особенности, мировоззрение и мировосприятие.

ABSTRACT

The article presents the characteristics of the hunting vocabulary on the material of the Udege language, the endangered language of the southern group of the Tungus-Manchu language family. The hunting vocabulary of the Udege language is a poorly studied lexical-semantic field, there are no works on its comprehensive study, systematization and classification. Its study will allow understanding the point of view of the representatives of the Udege people on the realities of the surrounding reality, its cultural characteristics, worldview and worldview.

Ключевые слова: удэгейский язык, промысловая лексика, лексико-семантические поля.

Keywords: Udege language, hunting vocabulary grammar, lexical-semantic field.

DOI: [10.22250/9785934933815_272](https://doi.org/10.22250/9785934933815_272)

Удэгейцы как этнос сформировались на территории Приморья и Приамурья. В середине 19 века несколько удэгейских родов жили обособленными группами (самаргинская, хунгарийская, анюйская, хорская, бикинская, приморская, кур-урмийская, иманская), традиционно занимаясь большей частью охотой, рыболовством, собирательством, собаководством. В настоящее время удэгейцы проживают в с. Красный Яр Пожарского района Приморского края, с. Агзу Тернейского района Приморского края, с. Гвасюги района имени Лазо Хабаровского края, с. Рассвет Нанайского района Хабаровского края, а также дисперсно в населенных пунктах этих и других регионов Российской Федерации. Согласно переписи населения 2010 года на территории Российской Федерации проживает 1496 удэгейцев, их численность стремительно уменьшается, родным языком владеют 82 человека, поэтому

сохранение культуры и языка удэгейцев является актуальной проблемой. Языковая ситуация с точки зрения функционирования оценивается как кризисная, наблюдается утрата языка, степень владения им взаимосвязана с возрастом носителей, интенсивно идут ассимиляционные процессы [1]. Язык является основным признаком этноса и играет ведущую роль в самосохранении народа.

В словарном составе языка отражаются все духовные ценности народа, его менталитет, мироощущение, нравственные идеалы, быт и нравы, обычаи и традиции, особенности трудовой деятельности, природной среды, языковая картина мира и своеобразие культурно-исторического опыта этноса. Утрата языка является гибелью неповторимого мира, важного для понимания носителей языка и действительности вокруг них.

Язык живет только когда он востребован, а удэгейский язык, как и языки малочисленных коренных народов Севера, не востребован в официальной, деловой, научной, юридической и других сферах, поэтому перспектива утраты языка становится реальной, поскольку функции удэгейского языка ограничиваются лишь использованием его в качестве разговорного языка среди нескольких десятков людей пожилого возраста.

Ассимиляции языков и культур аборигенных этносов способствовала русификация населения в годы Советской власти, эти процессы изменили традиционный уклад жизни. Язык переселенцев вытеснил слова, обозначавшие традиционные орудия промысла и действия, которые ими производились, при этом была вытеснена промысловая и хозяйственная лексика, составляющая основной пласт традиционной лексики.

Современное развитие методики преподавания языков характеризуется интересом к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре, поэтому целью обучения должно быть формирование коммуникативной, лингвистической и культуроведческой компетенций учащихся для обеспечения общения на родном языке в социально-бытовой и культурной сферах, при этом культуроведческая компетенция предполагает

осознание языка как формы выражения национально-культурной специфики родного языка.

Изучение удэгейского языка должно обеспечить воспитание отношения к языку как хранителю культуры, включение обучающихся в культурно-языковое поле своего народа, формировать причастность к традициям и ответственности обучающегося за сохранение культуры народа, что позволит обогатить активный и потенциальный словарный запас, развить у обучающихся владение родным языком в соответствии с нормами устной и письменной речи. При этом результаты обучения выражаются в сформированности осознания этнической принадлежности, знания языка и основ культурного наследия этноса, понимания языка как основной национально-культурной ценностей народа. Овладение нормами родного языка предполагают обогащение словарного запаса, осознанное расширение своей речевой практики и употребление слов в соответствии с их лексическими значениями.

Совершенствование видов речевой деятельности обеспечивают эффективное взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного общения, что подразумевает владение слушанием монологической речи, учебных, художественных и фольклорных текстов, а также использование таких тактик устного общения, как убеждение, комплимент, уговаривание, похвала, самопрезентация, просьба, принесение извинений, поздравление; сохранение инициативы в диалоге, участие в беседе. Важно владение умениями строить устные учебные сообщения и ответы на уроке (анализ, обобщение, добавление, группировка), создавать устные и письменные тексты описательного типа, оценивать собственную и чужую речь с точки зрения точного и уместного словоупотребления, а также редактировать собственные тексты с целью совершенствования их содержания и формы.

Производственная лексика удэгейского языка представляет собой малоизученные лексико-семантические поля, отсутствуют работы по ее комплексному исследованию, систематизации и классификации, ее изучение

позволит понять точку зрения представителей удэгейского народа на реалии окружающей действительности, его культурные особенности, мировоззрение и мировосприятие.

Лексика промыслов отличается однозначностью, конкретностью, в ней представлен большой ряд тематических групп, а также подгрупп и микрогрупп, в количественном отношении можно отразить собранную нами лексику цифрами.

Наиболее многочисленной представлена охотничья лексика: гиперонимы в названиях диких животных и птиц – 2; существительные – названия парнокопытных животных – 23; названия пушных зверей – 11; названия хищных животных – 9, названия птиц – 29, среди них названия уток – 4, гипероним – 1, другие названия птиц – 25; существительные - названия, обозначающие анатомию животных и птиц – 31; снаряжение охотника – 20; глаголы – поведения охотника – 19; поведения животных и птиц – 35. Всего в лексике охоты 155 лексем.

Большим объемом отличается и рыболовецкая лексика, в ней присутствуют большое количество существительных, например, названия рыб – 25; анатомические названия – 11; названия орудий промысла – 12; названия средств передвижения на рыбалке и их части – 11, среди них 2 гиперонима; названия видов лодок – 3; названия частей лодки – 8; собраны и названия рыбных блюд – 20; глаголы также входят в лексику рыболовства: глаголы поведения рыб – 5; глаголы деятельности рыбака – 41, среди них 3 гиперонима, глаголы изменения состояния – 14; глаголы перемещения – 10; глаголы деятельности – 17; всего 125 лексем.

В лексике собаководства выявлены гиперонимы – 2; существительные – половозрастные названия собак – 6; слова, отражающие характеристики собак – 9; названия – клички собак – 14; глаголы поведения собак – 11; существительные – названия из транспортного собаководства – 18, среди них названия нарт – 3; части упряжи – 15; всего в этой группе лексики 58 названий.

Лексика собирательства представлена 67 лексемами: гиперонимы растительного мира – 5; существительные – названия ягод – 15; названия грибов – 4; названия орехов – 3; названия растений – 15; названия деревьев – 17. Глаголы, связанные с жизнью растений – 5; глаголы сбора дикорастущих растений – 8. Лексика бортничества представлена 8 словами.

Охота являлась основой традиционного образа жизни, с охотой у удэгейцев был связан весь жизненный уклад, материальная и духовная культура, она являлась основой жизнеобеспечения. Охотничью лексику мы можем представить следующими тематическими группами: 1) названия диких животных *буа буйини* – названия парнокопытных животных, пушных зверей, хищных животных, например, *анда* кабарга; *гусэ* косуля; *накта* кабан; *зай* кабан-секач; *чалиги сулай* песец; *нё* соболь; *олохи* белка; *каи* куница; *зугу* выдра; *загу* красный волк; *сулай* лиса, *тибзай* рысь; *кути* тигр и другие; 2) названия птиц: *аймя* куропатка; *сумуги* рябчик, *гая* утка (общее название); *чалиги аймя* белая куропатка; *чугусэ* чирок; *чалиги чи`со* белая трясогузка; *еза* фазан; *кунти* голубь (лесной дикий) и другие; 3) названия, обозначающие анатомию животных и птиц, например, *бэгди* лапа; *гуя* клык; *гяма* кость; *дили* голова; *е:* рога; *зая* слюна; *иги* хвост; *ли:мо* морда; *ната* шкура; *такя* мозг медведя; *у:* копыто; *хага* лапа медведя; *алукта* мездра; *гуде* желудок; *ня* шкура; *суму* сухожилие; 4) глаголы, связанные с поведением животных и птиц, например, *гугана-* прыгать о животных; *какпалау-* попадать в капкан; *ко:гдо-* каркать; *кэптэ-* лежать (о тигре); *бун-* реветь об изюбре, лосе; *эикпэси-* дышать; *эде-* умирать о животном, птице; *илети-*, *э:йи-* рычать; *бунинэйи-* выть о волке; *дэффи-* махать крыльями; *динэ-* высиживать птенцов; *а-* преследовать, гнаться за добычей о звере; *аната-* спать о животных; 5) снаряжение охотника: *гида* копье; *бэй* лук для стрельбы; *бэйсигу* самострел; *гэйлимо* складное ружье; *мяуса* ружье; *занта* стрела с утолщением на конце; *какпа* капкан; *гида* копье; *нани* ловушка; *дюй* ловушка, давящая на мелкого зверя и другие; 6) глаголы действия охотника, например, *вакта-* добывать много зверей, птиц; *вакча-* охотиться промышленять; *вакчали-* начинать охотиться; *вакчана-* идти на охоту,

промысел; *вакчанаса*- возвращаться с охоты; *уза*- идти по следу; *гидала*- вонзить, метнуть копье; 7) названия блюд из мяса диких животных: *улэхэ* мясо зверей; *касу* длинные тонкие ленты из сушеного мяса; *чоло* мясной суп; *бианчи* пельмени.

Рыболовство, хотя и играло по сравнению с охотой второстепенную роль, все же было довольно развито у удэгейцев. Рыболовецкую лексику мы разделили на 7 групп: 1) *сугдя* рыба (гипероним – родовое название); *гаса* форель; *дава* кета; *гадила* горбуша; *аку* корюшка; *зауна* ленок; *зели* таймень; *нюгуса* хариус; *кактя* сазан; *ябада* красноперка; *яля* чебак и другие; 2) существительные – названия, обозначающие анатомию рыб: *чафа* икра; *уке* брюшко рыбы; *геука* крупный плавник; *кэмдихэ* хвост рыбы; *симэни* рыбий жир; *сугбу* кожа рыбы; *сэнэ* жабры; *чосоке*- плавник; *вайакта* рыбы молоки; *силихэ* рыба желчь; 3) глаголы, связанные с поведением рыб: *анна*- спать о рыбе; *гади*- нереститься; *толиниси*- метать икру; *кололи*- созревать об икре; *соло*- подниматься о рыбе; 4) названия орудий промысла и их частей, например, *ум`а* удочка, рыболовный крючок; *мэймэ* острога; *зобо* острога на тайменя (деревянная); *хала* острога с двумя зубцами; *мэймэзигэ* маленькая острога; *адили* невод (одностенная сеть для лова рыбы); *ха*: ловушка на рыбу в виде корзины; 5) названия средств передвижения на рыбалке и их частей: *тэмтыга* лодка морская дощатая; *ана* бат; *угда* лодка-оморочка; *нифугэ* нос лодки; *такта* край борта лодки; *гау* шест лодочный; *кокосо* весло однолопастное; *су*: весло двулопастное; *геу* весло; *сэу* весло кормовое; *абдя* лопасть весла; 6) глаголы деятельности рыбака можно разделить на глаголы деятельности, глаголы перемещения, глаголы изменения состояния, например, *зава*- ловить, хватать; *ва*:- добывать, убивать, ранить; *тэлинэ*- добыть рыбу впервые; *адилиси*- забросить невод; *рыбачить*, *ловить* рыбу сетью; *дагдали*- ловить рыбу неводом; *акки*- бить острогой, колоть; *гаги*- вытаскивать; *ю:ктаси*- тащить; 7) названия рыбных продуктов и блюд: *сугдя* свежая сырая рыба; *сугдя какти* рыба жареная; *сугдя манаса* рыба тушеная; *сугдя сутасефи* рыба копченая;

тал'а кушанье из сырой рыбы; *тэмпү* кушанье из отварной рыбы с мукой; *вандзя* рыбные котлеты; *дава оло:ни* уха из кеты и многие другие.

Собаководство в традиционном хозяйстве удэгейцев тоже имело большое хозяйственное значение, использование собаки в промысле диких животных и ее транспортная функция в хозяйстве играли важную роль во все времена года. Лексику собаководства мы разделили на следующие тематические группы: 1) половозрастные названия собак: *инаи* собака; *мухиты инаи* кобель; *касанзига*, *инаи ситэни* щенок; *гуаса инаи* сука; *уваксэ инаи* беременная сука; 2) названия собак, отражающие их особенности; *биака* собака по соболу; охотничья собака; *дзэбула*, *домбеленги* собака с висячими ушами; *манга инаи* старый пес; *кэн инаи* злая собака; *алусэ инаи* цепная собака; *лялихи инаи* голодная собака; *гянду инаи* ленивая собака; 3) *гэгби* клички собак; *лохо* лохматая собака; *кэди* пятнистая собака; *хукти* собака с белой полоской на лбу; *сити* черная собака; *кокто* собака, у которой один бок белый, другой черный; 4) глаголы, связанные с поведением собак: *го:-* лаять; *дала-* лакать; *бунинэ-* выть о собаке; *хуктиги-* бежать обратно; *хукти-* бежать скачками, прыжками; *тяулу-* убежать; *то:-* лежать; *гугана-* прыгать; *а-* гнаться за добычей; *анмала-* взять в рот; *илэ-* лизать, вылизывать; 5) транспортное собаководство (названия видов и частей нарт, названия упряжи): *тухи* общее название охотничьей нарты; *фукту тухини* ездовые нарты; *тухи хэдэни* полозья нарты; *илигэнь* нащеп нарты; *бэгдэни* копылья нарты; *сиктэнь* настил нарты; *тухи тэуни* оглобля нарты; *ямтунь* передняя поперечная планка нарты и другие.

Собирательство – это еще одна отрасль традиционного хозяйства, сбором дикоросов – ягод, грибов, орехов, лекарственных растений занимались как правило женщины. Лексика собирательства включает в себя такие группы, как 1) *гэгбэнку* ягоды (гипероним); *гохонку* брусника; *гакта* клюква; *хутумуктэ* жимолость; *косоли* красная смородина; *зиктэ* голубика; *инамукта* морошка; 2) *мо:* *гони*, *на:* грибы; *мого*, *моуга* древесный гриб; 3) орехи: *кусиктэ* маньчжурский орех; *афэктү* пустой орех; *нянти* кедровые орехи; 4) названия других растений: *сэнке* багульник; *аунта* дудник медвежий; *олондо* женьшень;

сёдёй черемша; *зизокто* дикий чеснок; *чунэ* лук; *чу`аи* черемуха; *чая мо:ни* чайный куст; *халахай* крапива и другие; 5) названия деревьев: *амигда* тополь; *айикта* ель, пихта; *чагбакта* береза молодая; *хулу* осина; *талу мони* береза; *ада натани* пихта; *бул`а* ясень; *дикто* тополь; *дугумнэ* ольха; 6) глаголы, связанные с жизнью растений: *амн`а*- вянуть, желтеть; *хай*- созревать о плодах; *ада*- поспеть, созреть о ягодах, орехах; *ила*- цвести; *багди*- взойти о растениях; 7) глаголы, связанные с собирательством: *гэгбэнэсэ*- возвращаться со сбора ягод; *гэгбэнэ*- идти собирать ягоды; *гэгбэ*- собирать ягоды; *бута*- заготовить ягоды и др.

Бортничеством, или пчеловодством, удэгейцы тоже занимались, но представлена эта отрасль всего несколькими словами: *киу гобони* пчела; *киу, фунми* мед; *киу зугдини* улей; *акку*- жалить – лексика, связанная с бортничеством составляет маленькую группу, объяснить это можно тем, что пчеловодство удэгейцы стали осваивать относительно недавно.

По представленной классификации можно сделать вывод, что традиционная производственная лексика является достаточно объемной группой лексики, она представляет собой исконную удэгейскую лексику, ее древнейший пласт, однако в настоящее время эта часть лексики удэгейского языка подвергается утрате, а ведь язык осуществляет функцию хранения информации, накопленной в течение веков языковым коллективом. Материальная культура отражается в языке, прежде всего в лексике, единицы которой системно связаны, находятся в многообразных отношениях, а утрата языка может привести к исчезновению народа, а вместе с ним и уникальной, неповторимой культуры.

1. Резолюция ООН A/RES/71/178 [Электронный ресурс] /Дата обращения:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379851_rus

**ВСЕРОССИЙСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«СОХРАНЕНИЕ И РЕВИТАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР
ЭВЕНКОВ, ЭВЕНОВ РОССИИ И ОРОЧОНОВ КИТАЯ» (17.12.2021)**

Кравец Т.В.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**ALL-RUSSIAN NATIONAL CONFERENCE "PRESERVATION
AND REVITALIZATION OF LANGUAGES AND CULTURES OF EVENKS,
EVENS OF RUSSIA AND OROCHONS OF CHINA"**

Tatiana V. Kravets,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен краткий обзор докладов Всероссийской конференции «Сохранение и ревитализация языков и культур эвенков, эвендов России и орохонов Китая», состоявшейся в декабре 2021 г. в рамках «Международной олимпиады по языку и культуре эвенков, эвендов России и орохонов Китая «ТУРЭН-2021». Назван круг обсуждаемых проблем и выводы, сформулированные в процессе обсуждения.

ABSTRACT

The article presents a brief overview of the reports of the All-Russian Conference "Preservation and revitalization of the languages and cultures of the Evenks, Evens of Russia and Orochons of China" held in December 2021 as a part of the "International Olympiad on the Language and Culture of the Evenks, Evens of Russia and Orochons of China "TOUREN-2021". The circle of the discussed problems and the conclusions formulated during the discussion are named.

Ключевые слова: национальная конференция, сохранение языков и культур, докладчик, эвенкийский язык, учителя родного языка и родной литературы.

Keywords: national conference, preservation of languages and cultures, spokesperson, Evenki language, teachers of native language and native literature.

DOI: [10.22250/9785934933815_281](https://doi.org/10.22250/9785934933815_281)

Одним из важнейших вопросов современных гуманитарных исследований, а также национальной языковой политики является поиск путей сохранения языков и культур коренных народов, права которых закреплены в Декларации Организации Объединенных Наций о правах коренных народов [1]. По данным Института языкознания РАН, в России проживают 103 коренных малочисленных народов, говорящих на 153 языках и диалектах, 105 из которых применяются в государственной системе образования. При этом лишь 24 из этих языков выступают в качестве языка обучения, а большая часть языков (81) используется как учебный предмет [2].

Языков коренных малочисленных народов больше, чем самих народов: в последние годы некоторые локальные варианты этих языков, ранее считавшиеся диалектами одного языка, стали рассматривать как разные языки [4].

Необходимость обучения родному и исчезающему языку приобрела актуальное значение на сегодняшний день. Языковая ситуация в Российской Федерации, связанная с исчезновением миноритарных языков, поддержкой и защитой коренных этносов, и сохранением культурного наследия автохтонного населения, остается в центре внимания не только исследователей, но и самих носителей языковых сообществ России [3].

Системному анализу практик сохранения и ревитализации языков коренных народов Дальнего Востока посвящена ежегодная очно-заочная Всероссийская национальная конференция «Сохранение и ревитализация языков и культур эвенков, эвенов России и ороحوнов Китая», состоявшаяся 17 декабря 2021

года на базе кафедры иностранных языков АмГУ в рамках проводимой в восьмой раз «Международной олимпиады по языку и культуре эвенков, эвенов России и ороочонов Китая «ТУРЭН-2021». Модераторы конференции: независимый исследователь, кандидат филологических наук Д.М. Берелтуева и доцент, кандидат филологических наук, Т.В. Кравец.

Круг проблем в рамках заявленной темы был разнообразным: затрагивались и вопросы литературоведческого и культурологического характера, и вопросы языковой политики, обсуждались методические и дидактические приемы обучения родному языку, а также воспитания родной культуре. Несмотря на ограниченное из-за пандемии количество участников конференции, географический состав был достаточно широк: г. Хабаровск, Республика Саха (Якутия) (г. Нерюнгри, с. Иенгра), Амурская область (с. Бомнак Зейского района, с. Ивановское Селемждинского района, с. Усть-Нюкжа Тындинского района).

Берелтуева Дарья Муханаевна, кандидат филологических наук, поделилась опытом с коллегами, как создать методический материал для преподавания эвенкийского языка и культуры, выступив с докладом «Методическая копилка как подспорье в деятельности учителя родного языка и этнокультуры». Участники конференции почерпнули много полезного из доклада коллеги, услышав советы по работе учителя родного языка с лексическим материалом.

Доклад «Из истории зарождения эвенкийской литературы» представила заместитель директора по языковым проблемам, заслуженный учитель РФ эвенкийского языка и литературы народов Севера ГБОУ Республики Саха (Якутия) «Экспериментальная школа-интернат «Арктика» с углубленным изучением предметов гуманитарно-культурологического профиля» Макарова Клавдия Иннокентьевна. Школа «Арктика» является единственным учебным заведением, где ведется преподавание языков и культуры всех пяти коренных малочисленных народов Севера (эвенков, долган, эвенов, юкагиров, чукчей). Клавдия Иннокентьевна проделала настоящую исследовательскую работу, проследив историю зарождения и развития литературы на эвенкийском языке, рассказав об основоположниках эвенкийской литературы, внесших свой вклад в

литературоведение и культуру эвенков. Докладчик отметила огромную роль ученых-этнографов Я. Алькора-Кошкина, Г.М. Василевич, В.Г. Богораза в продвижении литературы народов Севера, в том числе эвенкийского этноса.

Максимова Любовь Николаевна, учитель высшей категории по родному языку и родной литературе, рассказала о лингафонном кабинете в МОАУ "Усть-Нюкжинская СОШ" в своем докладе «Особенности обучения аудирования на занятиях по родному (эвенкийскому) языку». В кабинете эвенкийского языка Усть-Нюкжинской школы установлено оборудование «Лингафонный кабинет «Диалог-М», который предназначен для отработки навыков произношения и понимания речи на слух, и для повышения разговорного уровня изучающих родной язык. В лингафонном кабинете 6 режимов работы:

- прослушивание любого учащегося для контроля либо корректировки его работы путем подключения преподавателя к рабочему месту;

- диалог (составление заранее определенных пар, программирование случайных пар или пар по выбору);

- запись работы любого учащегося на любое внешнее записывающее устройство для прослушивания проговариваемого учащимися изучаемого материала, а также для возможности прослушивания учеников самих себя. В заключение докладчик сделал вывод, что ресурсы лингафонного кабинета позволяют обеспечить эффективность учебного процесса, создать условия для индивидуального и дифференцированного обучения школьников, увеличить время устной практики для каждого ученика, обеспечить высокую мотивацию обучения и работу над лексической, грамматической, фонетической сторонами языка.

Выступление учителя русского языка и литературы, завуча по учебно-воспитательной работе Ивановской средней школы Амурской области Селемджинского района Бубякиной Варвары Александровны вызвало у аудитории неподдельный интерес, так как представляло эмоциональное и информационное освещение проблем преподавания родного языка и воспитания культуры в одноименном докладе. Участники и гости конференции узнали из представленного доклада о школьном музее, Центре «Точка роста», театре этно-моды, о

проводимых мероприятиях, связанных с историей и культурой родного края (занятиях по национально-прикладному искусству, турнире по национальным видам спорта, районных научно-практических семинарах по национальной культуре).

Галина Викторовна Боторкина, учитель русского и родного языков МБОУ Бомнакская СОШ Зейского района, подняла проблему нехватки учебников и учебных пособий по эвенкийскому языку в сельских школах в онлайн-докладе «К вопросу о сохранении родного языка в эвенкийских школах». Докладчик отметила, что существенной проблемой для учителей родного языка и литературы является дефицит учебных пособий, учебников и словарей в школьных библиотеках, ощущается недостаток во внеклассной литературе, дополнительных учебных материалах, учебно-наглядных пособиях ввиду их высокой цены.

Колесова Алена Львовна – педагог дополнительного образования из с. Иенгра (Республика Саха (Якутия)), являющаяся руководителем детского движения «Юный оленевод» – рассказала о деятельности детского общественного движения «Юный оленевод», созданном в 2015 году при школе-интернате им. Г. Василевич. По словам Алены Львовны, развиваемое движение нацелено на сохранение, развитие и популяризацию духовных ценностей, традиционных форм хозяйствования и народных промыслов, самобытной культуры коренных эвенков, где оленеводство рассматривается как один из видов традиционной деятельности жителей села Иенгра и является необходимым условием сохранения их образа жизни и самобытной культуры. Докладчик отметила, что Движение насчитывает около 30 детей, с каждым годом число участников растет. Дети обучаются в игровой форме навыкам оленеводства, по выходным и на каникулах проводятся практические занятия в оленьих стадах, устраиваются народные эвенкийские игры и гонки на оленях.

Все доклады сопровождалась презентациями в формате Power Point. Кроме того, А.Л. Колесова представила вниманию аудитории ролик, посвященный детскому движению «Юный оленевод».

Участники конференции подвели итоги обсуждаемым вопросам в следующих тезисах:

- необходимо на местах (в сельских школах) создавать свои авторские или коллективные учебные и учебно-методические пособия;
- дальше развивать такие общественные движения как «Юный оленевод»;
- накапливать и умножать методический материал для преподавания эвенкийскому языку и культуре;
- учителям совместно с учениками проводить исследовательскую работу по культурологии, литературоведению и изучению лексики родного языка.

1. Декларация Организации Объединенных Наций о правах коренных народов. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/indigenous_rights.shtml (Дата обращения: 26.01.2022).

2. Как в России защищают родные языки. – Режим доступа: <http://duma.gov.ru/news/47856/> (Дата обращения: 23.01.2022).

3. К. Замятин, Пасанен А., Саарикиви Я. Как и зачем сохранять языки народов России? – Хельсинки, 2012. – Режим доступа: <https://blogs.helsinki.fi/minor-eurus/files/2012/12/kakizachem1.pdf> (Дата обращения: 23.01.2022).

4. Летунова М. В России 15 языков могут исчезнуть: интервью с лингвистом РАН Ольгой Казакевич / ОСН (Общественная служба новостей). – Режим доступа: <https://www.osnmedia.ru/obshhestvo/v-rossii-skoro-ischeznut-15-yazykov-intervyu-s-lingvistom-ran-olgoj-kazakevich/> (Дата обращения: 23.01.2022).

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА УРОКАХ ЭВЕНКИЙСКОГО ЯЗЫКА

Максимова Л.Н.,

*учитель родного языка и литературы МОАУ «Усть-Нюкжинская СОШ»
(с. Усть-Нюкжа, Тындинский муниципальный округ, Амурская область)*

SPEAKING SKILLS DEVELOPMENT AT EVENKI LANGUAGE LESSONS

Lyubov' N. Maksimova,

*Teacher of the native language and literature
MEAI "Ust'-Nyukzha comprehensive school", Tynda area of the Amur region*

АННОТАЦИЯ

В статье показан опыт работы над формированием коммуникативной компетенции. Приводятся упражнения по развитию диалогической и инициативной речи обучающихся. Делается вывод, что таким образом обогащается словарный запас учащихся, дети овладеют навыками самоанализа и самооценки на основе наблюдений за собственной речью и речью одноклассников.

ABSTRACT

The article shows the experience of working on the formation of communicative competence. Exercises for development of pupils' dialogical and initiative speech are given. It is concluded that in this way the vocabulary is enriched, children will master the skills of introspection and self-assessment based on observations of their own speech and the speech of classmates.

Ключевые слова: эвенкийский язык, компетенция, аудирование, диалог, упражнения.

Keywords: the Evenki language, competence, listening, dialogue, exercises.

DOI: 10.22250/9785934933815_287

В настоящее время в методике преподавания эвенкийского языка очень мало разработок, направленных на формирование коммуникативной компетенции (т. е. уроков развития речи). Данная работа направлена на помощь коллегам в разработке и проведении уроков, развивающих речь школьников на родном эвенкийском языке.

Понятие «компетенция» – совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения [1]. Вся работа учителя должна быть направлена на овладение учащимися видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Основные направления в данной работе:

- развитие и формирование устной разговорной и инициативной речи;
- обогащение словарного запаса, формирование норм устной литературной речи.

В этом может оказать помощь, оборудование «Лингафонный кабинет «Диалог-М»», который предназначен отработки навыков произношения и понимания речи на слух, и для повышения разговорного уровня изучающих родной язык.

В лингафонном кабинете 6 режимов работы, которые можно условно разделить на следующие типы: общий, парный, программируемый.

Лингафонный кабинет позволяет:

- подключение преподавателя к любому рабочему месту для контроля учащегося (прослушивание) либо корректировки его работы (диалог);
- работу в парах (заранее определенные пары, случайные пары, пары по выбору);
- запись работы любого учащегося на персональный компьютер учителя, а также на любое внешнее записывающее устройство;
- проговаривание изучаемого материала учащимися с самопрослушиванием;

Различные формы работы лингафонного класса позволяют:

- повысить эффективность учебного процесса;

- создать условия для индивидуального и дифференцированного обучения обучающихся;

- увеличить время устной практики для каждого учащегося;

- обеспечить высокую мотивацию обучения;

- преодолеть личностно-психологический барьер общения на эвенкийском языке;

Развитие устной разговорной и инициативной речи

Развитие устной речи начинается с первых уроков. Поэтому, необходимо определить содержание специальных заданий по обучению диалогической эвенкийской речи, а также систематизировать приемы, позволяющие эффективно реализовать поставленные задачи в этом направлении [2]. Например, использование микродиалогов.

Микродиалог-образец используется для чтения и отработки интонации: «Знакомство», «В магазине», «В больнице», «В школе». Все учащиеся тренируются в выговаривании новых для них речевых конструкций. Чтение образцов можно организовать по-разному: чтение за учителем (оно особенно необходимо для правильного интонирования фраз), с учителем, без учителя (хоровое или по ролям).

Для обучения разговорной диалогической речи, важно использовать упражнения конструктивного характера:

- подбор подходящей реплики из данных образцов;

- придумывание реплик ученик – ученик;

- перестройка заданной реплики;

- перестройка заданных диалогов: замена в них одних реплик другими;

- продолжение диалогов по заданной схеме;

- составление диалогов по заданной схеме и др.

Использование данных упражнений в обучении зависит от уровня умений и знаний учащихся [3], поэтому желательно соблюдать постепенность перехода от простых заданий к более сложным.

Для обучения инициативной речи можно использовать задания на составление диалогов по заданной ситуации и разговор учащихся об известных им факторах, но в отличие от предыдущих упражнений в них учащиеся имеют большую свободу в выборе темы и содержания разговора. На данном этапе обучения необходима помощь учителя, его указания, подсказка, поправка.

Обогащение словарного запаса, формирование норм устной литературной речи

Одна из комплексных форм по достижению данной задачи, это работа со словами-концептами. В качестве единицы обучения на уроке выступает слово-концепт. Концепт – интегративная единица, вмещающая в себя не только понятие, но и совокупность культурных смыслов, индивидуальных ассоциаций [4]. Данный метод можно использовать на любой ступени обучения. Работа со словами-концептами развивает речь, подвигает к творчеству на родном языке, доступна и интересна каждому ученику.

Упражнения, которые можно использовать на уроках родного языка:

«Родовые понятия»:

Учитель называет родовое понятие, а учащиеся – слова, относящиеся к данному роду. Например:

Агиды бэйнэл: амикан, иргичи, сулаки, туксаки.

(Дикие животные: медведь, волк, лиса, заяц)

«Подбери антонимы»:

Учитель называет слово или словосочетание, а дети противоположное по смыслу слово, словосочетание:

Тыргани-долбони (день-ночь)

Сушта бира – арба бира (глубокая река – мелководная река)

«Назови по-другому»:

Учитель предлагает слово, учащиеся по особенностям данного предмета или явления называют его по-другому:

Интылгун – долбор дэги (сова – ночная птица)

Амикан – агиды бэгин (медведь – хозяин тайги)

«Назови предмет»

Учащиеся называют предмет по его признакам:

Микчанивки, хулукун, лирбима (прыгучая, маленькая, пушистая)

Сеуарин, эру, демукин (серый, злой, голодный)

«Подбери слово»

К словам-признакам или словам-действиям подобрать слово:

Хэгды – бира, урэ, дю, мо, дело и т. д (большой – река, гора, дом, дерево, камень и т. д.)

Дэгдерэн – дэги, нюр, лоредо, укчэ и т. д. (летит – птица, стрела, бабочка, пух)

Упражнение позволяющее помочь детям составлять распространенные предложения. Детям предлагается какой-либо глагол, и от него ставятся вопросы, на которые они должны подобрать по смыслу слова. После того, как таблица будет заполнена, учащиеся составляют предложения.

Окин? (Когда?)	Эмады? (Какой? Какая?)	Ѓи? Экун? (Кто? Что?)	Иду? (Где?)	Он? (Как?)	Эдяран? (Что делает?)
Эрдэ, тыманиду (утром)	Хулукун (маленький)	Куџакан (ребенок)	Дюду (дома)	Аракукун (тихонько)	Эвидерэн (играет)
Инэџиду (днем)	Хэгды (большой)	Асаткан (девочка)	Агланду (на поляне)	Сэвдепчут (весело)	
Тынэвэ (вчера)	Гудей (красивый)	Качикан (щенок)	Тулилэ (на улице)	Тэпкэденэ (с криком)	
	Моџнон (веселый)	Эџнэкэн (оленок)	Куреду (в изгороди)		

Таким образом, на каждом уроке родного языка, учитель должен отводить время на развитие речи учащихся: по 5-7 минут на развитие диалогической и инициативной речи учащихся и также на формирование норм литературной речи. На таких уроках будет обогащаться словарный запас учащихся, дети овладеют навыками самоанализа и самооценки на основе наблюдений за собственной речью и речью одноклассников. Осуществляется работа над формированием навыков употребления языковых единиц в разных сферах общения. Также работа над орфографической, синтаксической, речевой грамотностью, закрепляются и расширяются знания об особенностях функциональных стилей родного языка. Происходит формирование универсальных учебных дей-

ствий, которые могут быть применены учащимися на других предметных уроках.

1. <https://sites.google.com/site/vestniksogoupkno5/izdania/2-vypusk/razvitie-detej-v-processe-ovladieniya-inostrannym-azykom>
2. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=512526#1>
3. <http://elibrary.ru/item.asp?id=36647551>
4. <http://tnu.podelise.ru/docs/index-274429.html>

СЕДЬМОЙ СЕЗОН МЕЖДУНАРОДНОЙ КМНС ШКОЛЫ

Морозова О.Н.,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Ли Ифан,

*независимый исследователь,
(г. Датун, Китайская народная республика)*

THE SEVENTH SEASON OF THE INTERNATIONAL INDIGENOUS SCHOOL

Olga N. Morozova,

*PhD in Philology, Associate professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Lee Ifan,

*independent researcher,
Datong, People's Republic of China*

АННОТАЦИЯ

Статья написана по материалам прошедшей в Амурском государственном университете Международной КМНС онлайн школе (седьмой сезон). В проекте принимали участие студенты Китайской народной республики (КНР). В статье также даны материалы по планированию летнего (восьмого) сезона школы, в организации которого задействованы студенты Амурского государственного университета.

ABSTRACT

The article includes the materials of the International Indigenous Online School (seventh season) held at the Amur State University. Students from the People's Republic of China (PRC) took part in the project. The article also provides materials on planning the summer (eighth) season of the school, in the organization of which

students of the Amur State University will be involved.

Ключевые слова: Дальневосточный федеральный округ, Россия и Китай, Амурский государственный университет, проект, Международная КМНС школа, коренные малочисленные народы Севера, Международное десятилетие языков коренных народов (2022-2023).

Keywords: Far Eastern Federal District, Russia and China, the Amur State University, project, International Indigenous Minority School, Indigenous Peoples of the North, International Decade of Indigenous Languages (2022-2023).

DOI: [10.22250/9785934933815_293](https://doi.org/10.22250/9785934933815_293)

Цель статьи — дать освещение крупному проекту кафедры иностранных языков (далее кИЯ) Амурского государственного университета (далее АмГУ) «Международная КМНС школа». Выход данной статьи в печать обусловлен несколькими задачами, решаемыми в ходе научной, учебно-методической, грантовой, публикационной и внеучебной деятельности как преподавателей, так и студентов кИЯ. Проект «Международная КМНС школа» дает методические материалы для научной темы кИЯ «Информационно-образовательная среда для исчезающих языков Приамурья (эвенкийский, эвенский, ороchonский)», гранта «Универсальное и специфичное в вербальных традициях народов северо-востока Китая», студенческого кружка «Этнолингвистика», и, в целом, входит в программу от АмГУ «Приоритет 2030» Минобразования и науки РФ, цель которой сосредоточена на формировании широкой группы университетов-лидеров нового научного знания, технологий и разработок для экономики и социальной сферы РФ.

Среди задач проекта «Международная КМНС школа»: 1) выявление одаренной КМНС молодежи РФ и КНР; 2) активизация познавательной языковой деятельности школьников и студенчества в области тунгусских языков и культур эвенков и ороchонов РФ и КНР; 3) создание языковых

ситуаций общения и коммуникации между молодым и старшим поколениями эвенков и ороочонов с целью передачи живой устной речи на исчезающих языках.

Седьмой сезон Международной КМНС школы состоялся с 23.01.2022 по 28.01.2022. Образовательная программа в период пандемии переведена в онлайн. Партнеры АмГУ — Ассоциация ороочонов провинции Хэйлуцзян (председатель Мо Шаохуа) и Китайский университет Гонконга (координатор, автор идеи Хэ Вэньжэнь). В Китае данный проект известен под названием International Northern Aboriginal Cross-Border Ethnic Cultural Comparative Study and Research Camp. В седьмом сезоне приняли участие 20 активных, равнодушных к исчезающим языкам и культурам молодых людей в возрасте 18-30 лет, владеющие английским и/или китайским языками из КНР, РФ и Англии. Китайских студентов было большинство. К онлайн лекциям подключались заинтересованные слушатели из г. Гонконга (автономный округ), г. Гуйлинь, г. Наньнин (провинция Гуанси), г. Чэнду (провинция Сычуань), г. Хайкоу (Хайнань), Шэньчжэнь (провинция Шаньдун), городов центрального подчинения КНР — Пекин, Тяньцзинь, Чжэцзян, Чунцин, Шанхай.

Хотелось бы особо подчеркнуть, что с 2022 года проект «Международная КМНС школа» расширяет свои границы, задействуя молодежную команду научного кружка КИЯ «Этнолингвистика» (наставник к.ф.н. О.Н. Морозова).

Руководителем российской части проекта Международной КМНС школы будет лидер аборигенной молодежи, лаборант Лаборатории экспериментально-фонетических исследований при кафедре иностранных языков Амурского государственного университета Москвин Валерий Сергеевич. Эвен по этносу этот парень в своем резюме имеет большой опыт руководителя проектами. Три года В. Москвин председательствовал в Молодежном Совете Региональной общественной организации «Ассоциация коренных малочисленных народов Севера Амурской области», Благовещенск (2019-2021), являлся режиссером Международной Олимпиады по языку и культуре эвенков, эвенов России и ороочонов Китая «ТУРЭН», Благовещенск (2018, 2021); исполнял обязанности

директора Межрегионального форума молодежи «Тайга», Благовещенск (2021), входил в руководство программного комитета Межрегионального культурно-образовательного молодежного форума коренных малочисленных народов «Живые традиции», Благовещенск (2019), а также Организационного комитета Первого Регионального открытого фестиваля национальных игр народов Севера «Аялгур», Благовещенск (2019). В настоящее время руководит Амурской региональной общественной организацией "Культурно-деловой центр коренных малочисленных народов Севера", Благовещенск (2022).

В команде проекта задействованы отлично зарекомендовавшие себя студенты Амурского государственного университета, владеющие языками международного и регионального общения: Илья Д. Лиханов (эвенкийский), Сергей Е. Чернов (китайский, английский), Виталия В. Кирпикова (китайский, английский). Контент информационного освещения школы будет сформирован Богданом О. Храмовым, статьи будут размещены на значимых сетевых ресурсах о жизни КМНС. В описании проекта дан подробный медиа-план, в который включены этапы ключевых событий проекта: анонс главных событий, ход реализации, промежуточные результаты проекта, итоги Международной КМНС школы с указанием достигнутых целей, аналитического отчета о социолингвистической ситуации российско-китайского региона Верхнего Приамурья Дальневосточного федерального округа.

Студенческая команда организаторов проекта представила на грантовый конкурс проектного офиса «Росмолодежь» сжатое и емкое описание своей инициативы, сформулированное в вопросо-ответной форме. Был показан фокус проекта — это акцент на активизм и позиционирование молодежи в языковом пространстве России и Китая. Призвание команды этого проекта — дать знания о разных языках региона: исчезающих и доминирующих, значит, спасти языки и внести свой вклад в развитие языковой политики РФ. Безусловно, молодежная инициатива освежить проект идеями языкового активизма вызывает неподдельный интерес в русле современных настроений мирового языкового сообщества сохранить уникальные языки коренных народов мира.

Предлагаемые к реализации в августе-сентябре 2022 года мероприятия соответствуют Указу Президента Российской Федерации от 01.12.2016 года №642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» в п. 20 подп. Ж, согласуются с рекомендациями пункта 2"а" Перечня поручений Президента РФ от 04.07.2015 № ПР-1310 и отвечают требованиям всемирного консенсуса Международного десятилетия языков коренных народов мира 2022-2032 (ЮНЕСКО).

В языковом мире нашей планеты в настоящее время происходит глобальная лингвистическая катастрофа. Доминирующие языки цивилизации вытесняют языки малочисленных народов. ЮНЕСКО и все мировое сообщество выступают против потери лингво-разнообразия мира [1]. В итоге, декада 2022-2032 объявлена Международным десятилетием языков коренных народов человечества [1]. Востребованность проекта «Международная КМНС школа» обусловлена тем, что редкие языки Дальневосточного региона, эвенкийский и ороchonский, требуют помощи сообщества, так как малочисленность их носителей не выдерживает конкуренции надвигающейся глобализации [3]. Для значительной части детей и молодежи амурских эвенков родной язык воспринимается как иностранный. Передача этнической речи в эвенкийской семье прервана [4]. Это означает снижение функционала языков коренного населения Верхнего Приамурья. России необходимы проекты, подобные инициативе кИЯ АмГУ «Международная КМНС школа», которые вносят весомый вклад в ревитализацию тунгусских языков России и Китая.

1. Резолюция ООН A/RES/71/178 [Электронный ресурс] / Дата обращения: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379851_rus

2. Резолюция ООН A/RES/74/135 [Электронный ресурс] / Дата обращения: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379851_rus

3. Морозова О.Н. Парадигматика и синтагматика звуковых систем тунгусских языков Верхнего Приамурья. [Электронный ресурс] / Дата обращения: https://www.philology.nsc.ru/dissovet/2021/Morozova_Doctoral_diss.pdf

4. Пылаева, О.Б. Об исчезающем языке амурских эвенков [Текст] / О. Б. Пылаева // Амурские эвенки: Большие проблемы малого этноса: сборник научных трудов. Вып. I . Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003.

НЕОПРЕДЕЛЕННЫЕ МЕСТОИМЕНИЯ В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

Федоренкова В.С.,

*ассистент кафедры алтайских языков, литературы и фольклора
(РГПУ им. А. И. Герцена, институт народов Севера, г. Санкт-Петербург)*

INDEFINITE PRONOUNS IN THE EVEN LANGUAGE

Valeria S. Fedorenkova,

*Assistant of the Department of Altai Languages, Literature and Folklore, Herzen
State Pedagogical University of Russia, Institute of the Peoples of the North,
Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья является частью диссертационного исследования прономинальной системы эвенского языка. В статье анализируются основные типы образования неопределенных местоимений: 1) образование от вопросительных местоимений посредством неопределенных частиц; 2) прономинальная транспозиция слов других частей речи; 3) сложение основ вопросительных и указательных местоимений с локативным значением.

ABSTRACT

The article is part of a dissertation study of the pronominal system of the Even language. The article analyzes the main types of formation of indefinite pronouns: 1) formation from interrogative pronouns by means of indefinite particles; 2) pronominal transposition of words of other parts of speech; 3) adding the bases of interrogative and demonstrative pronouns with a locative meaning.

Ключевые слова: эвенский язык, морфология, семантические разряды местоимений, категория определенности/неопределенности, типы неопределенных местоимений, местоименные слова.

Keywords: even language, morphology, semantic categories of pronouns, category of definiteness/uncertainty, types of indefinite pronouns, pronominal words.

DOI: 10.22250/9785934933815_298

В эвенском языке принято выделять восемь семантических разрядов эвенских местоимений: личные, возвратные, притяжательные, указательные, определительные, вопросительные, неопределенные и отрицательные [Богораз, 1931, с. 1–107], [Цинциус, 1947, с. 129], [Лебедев, 1982, с. 68]. К.А. Новикова и Н.Я. Булатова выделяют восемь основных подгрупп местоимений, но рассматривают их в составе имен, при этом К.А. Новикова обращает внимание на то, что местоимения имеют, в отличие от имен, свои морфологические особенности [Новикова, 1960, с. 173] [Булатова, 2003, с. 171]. Несмотря на проблемы терминологического характера, связанные со сложностью определения грамматического статуса слов, выполняющих заместительную и указательную функцию и категориально соотносимых в эвенском языке со всеми частями речи, мы вынуждены использовать термин «местоимение», подчеркивая заместительную функцию рассматриваемого лексико-грамматического класса слов.

Местоименные слова, обозначающие предметы, качества, свойства, количество, признаки действий и действия, лишённые конкретности и не подлежащие более точному определению, объединяются в группу неопределённых местоимений. А.Л. Мальчуков рассматривает эвенские неопределённые местоимения как одно из средств выражения категории определённости/неопределённости, «имеющих специализированные морфологические показатели» [Мальчуков, 2008, с. 379].

В эвенском языке выделяются три основных типа образования неопределённых местоимений: 1) образование от вопросительных местоимений посредством неопределённых частиц; 2) прономинальная транспозиция слов других частей речи; 3) сложение основ вопросительных и указательных местоимений с

локативным значением, например *илэ-тала* 'кое-где', 'то там, то сям', *иду-таду* 'кое-где', 'то там, то сям', *или-тали* 'местами', 'то там, то сям'.

Наиболее продуктивным способом является образование неопределенных местоимений от соответствующих вопросительных местоименных слов при помощи неопределенных частиц *-вул* (и ее ассимилированных вариантов *-ул*, *-бул*, *-гул*, *-гол*, *-кул*, *-кол*), *-да/-дэ*, *-уч*, *-ту*, *-гу*, например: *ңи:вул* 'кто-то', *иа:к-кул* 'что-то', *ңи:ңи-вул* 'чей-то', *иа:ңи-гул* 'чему-то принадлежащий'; *иа:дук-кул* 'откуда-то', *иа:гай-гул* 'для чего-то', *ади-вул* 'сколько-то', *иррөчин-вул* / *ир-бөчөн-гул* 'какой-то', *авуг-гул* 'какой-нибудь', *аваски-вул* / *авуһки*-гул* 'куда-то', *асун-гол* / *аһун-гул* 'какой-либо по величине, размеру'; *ирэк-кул* 'какой-то', *иду-гул* 'где-либо' *илэ-гул* 'где-нибудь', *или-гул* 'где, по чему-нибудь', *иртики-вул* 'куда-то', *идук-кул* 'откуда-то', *иргит-кул* 'откуда-то', *ирдин-гул* 'какой-либо по величине'; *окаран-кул* 'какой-нибудь по сроку, времени суток, сезону', *о:н-гул* 'как-нибудь', *о:к-кул* 'когда-нибудь', *йа:ми-вул* 'зачем-то', *иа:дай-гул* 'для чего-то', *иа:дай-гул* 'что-нибудь делать?'. Неопределенные местоимения, образованные от вопросительных местоимений, выражают те же смысловые категории, но без конкретного точного определения, сохраняют соответствующие грамматические категории числа, одушевленности, прямого и косвенного притяжания, падежа. Неопределенные местоимения, образованные от вопросительных местоимений, выражают те же смысловые категории, но без конкретного точного определения, сохраняют соответствующие грамматические категории числа, одушевленности, прямого и косвенного притяжания, падежа.

Второй тип заключается в образовании неопределенных местоимений путем прономинализации слов других частей речи, например, употребление существительного с обобщенным значением *бэй* 'человек' в значении местоимения с неопределенным значением 'кто-то', 'некто', числительного *өмэн* 'один' с неопределенным значением 'кто-то', 'некто', наречия с неопределенным значением *өмнэкэн* 'однажды', 'когда-то'.

Третьим способом образования местоимений с неопределенно-обобщительным значением является сложение основ вопросительных местоиме-

ний *ирэк* 'который, какой', *иррөчин* / *ирбөчөн* 'какой', *ичин* 'как' и указательных местоимений *тарак* 'тот', *таррочин* / *тарбочон* 'такой', *тачин* 'так', например: *ирэк-тарак* 'всякий разный', *илэ-тала* 'кое-где', 'то там, то сям', *иду-таду* 'кое-где', 'то там, то сям', *или-тали* 'местами, кое-где'; *иррөчин-таррочин* 'такой-сякой', 'всякий разный', *ичин-тачин* 'и так, и сям', 'как попало'.

Неопределенные местоименные слова в соответствии с синтаксической функцией подразделяются на субстантивные, адъективные, количественные, адвербиальные и глагольные.

Неопределенное субстантивное местоимение обозначает предмет или явление, не подлежащие более точному определению. Данный тип прономинативов образуется от вопросительных местоименных существительных при помощи неопределенных частиц с фонетическими вариантами *-вул* / *-гул* / *-гал* / *-гэл* / *-кол* / *-кал*, *-уч* / *-вуч* / *-ут*, которые всегда располагаются после словоизменительных суффиксов, например: *ңи:-вул* / *ңи:-гул* 'некто, кто-то', *ңи:-вуч* 'некто', *йа:к-кул* 'нечто'. Местоимения, образованные при помощи частицы *-да* / *-дэ*, *-та* / *-тэ* имеют обобщительное значение, например: *ңи:-дэ* 'кто угодно', 'всякий', 'кто-то', *йа:к-та* 'что угодно', 'нечто, что-то' *ңи:-дэ бидэн* 'кто угодно пусть будет', 'кто бы ни был'. Числительное *өмэн* 'один' в эвенском языке употребляется в функции местоимения с неопределенным значением 'некто'.

Оппозиция *ңи:-вул* 'некто, кто-то' / *йа:к-кул* 'нечто, что-то' основана на принципе антропоцентричности, как и противопоставление вопросительных местоимений *ңи?* 'кто?' и *йа:к?* 'что?'.

Субстантивные прономинативы имеют формы числа и падежа, аналогичные формам вопросительных местоимений, могут употребляться в качестве первого компонента притяжательных словосочетаний, аналогичных изафету 2 типа, например: *ңи:-вул оранни* 'чей-то олень' ('кто-то олень-его'), *йа:к-кул уңңэн* 'запах чего-то' ('что-то запах-его').

В предложении неопределенные субстантивные местоименные слова функционируют в роли подлежащего, дополнения и определения в притяжатель-

ных конструкциях. Возможны случаи употребления с постпозитивным определением, например: *йа:к-кул эгдъэмэйэ тутэлрэн* 'Что-то огромное побежало'.

Примеры употребления неопределенных субстантивных местоимений: *Ни:-вул оранни илуму hatлан уйчин* 'Чей-то олень возле чума привязан' ; *Ноңарбутан илус-ку, ни-гу эчикэн таданча?* 'Их нужда или что-то настолько растерзало?'; *Эгдетэв ни-гэл маннан бисин* 'Лося кто-нибудь должен был убить' [Ламутский, 2005, с. 25, с. 13]; Тачин хөрэддэку амаргич *ни-вуч мину эририн* 'Когда я так шла, сзади кто-то окликнул меня' [Федотова, 2004, с. 29]; *Ни-дэ, як-та эмдэңэн эмнин унур эриврэм* Кто пришел и что пришло, так и не поняв, я был вызван [Лебедев, 1984, с. 176]; *Ирэв-тарав укчэнмэттивур одда* 'Перестали разговаривать о том, о сем' [Кривошапкин Д. 1987, с. 3]; *Акму яв-уч нючидич төрэрин* 'Мой старший брат что-то сказал по-русски' [Федотова, 2004, с. 33]; *Дюлдэлэн иак-ут-та нангалран* 'Перед ним что-то захлопнулось' [Лебедев, 1984, с. 187]; *Ноңнюнни өмэтту этугдэн өмэм бэйу анңачукан* 'С ними вместе оставили ночевать одного человека, чтобы сторожил' [Там же, с. 176]; *Яв-гал тамнивчин энңие* 'Будто что-то платящий очень много' [Ламутский, 2005, с. 47]; *Анна кэнтэрэвэн киңкич як-кал хэпкэнни тэрингич* 'Грудь Анны что-то крепко сжало в двух сторон' [Ламутский, 2005, с. 22]; *Ял-уч дөр мут-тэки эмэддэ* 'Кто-то (животные) двое к нам идут' [Федотова, 2004, с. 29].

Неопределенные местоименные прилагательные образуются от соответствующих вопросительных местоименных прилагательных при помощи частиц *-ул/-вул/-гул, -да/-дэ, -та/-тэ, -уч/-вуч*, употребляются для обозначения качества или признака, который нельзя вполне точно определить.

В предложении данные местоимения выступают в функции атрибутива. В восточных говорах определения формы числа и падежа согласуются с определяемым существительным, в говорах эвенов Якутии согласование факультативно, в западных наречиях, как правило, утрачено.

В эвенском литературном языке используются следующие неопределенные местоименные прилагательные: *ниңи-вул / ниңи-гул* 'чей-нибудь', *ирэк-кул* 'кое-какой', *йа:ни-вул* 'чему-либо принадлежащий', *ирэк-кул* 'какой-нибудь',

ирэк-тэ 'какой-либо, какой бы то ни был', *иррөчин-ул / ирбөчөн-гул* 'какой-нибудь', *авуг-ул* 'какой-нибудь из них', *асун-вул / аһун-гол* 'какой-нибудь по величине, размеру'; *ады-вул / ади-гул* 'несколько', *аһун-да* 'какой бы то ни был по размеру', *ирдин-гул* 'какой-нибудь по величине?', *ирдин-дэ* 'какой бы то ни был по величине', *окаран-кул* 'какой-то по сроку, времени суток, сезону'.

Примеры употребления неопределенных местоименных прилагательных: *Ирэк-тэ мээндук нодадмар* 'Краше любого серебра' [Кривошапкин, 1990, с. 93]; *Маадьякалбур мэмэлбу өмэн төрду чактаңатан амкачан урэчин оомалчи-ча* 'Одно место, куда складывали убитых мэмэльцев, уже стало как холм' [Лебедев, 1984, с. 162].

Неопределенно-количественные местоимения *ады-вул, ади-гул* 'какое-то количество', 'несколько', 'сколько-то', *аһун-да* 'сколько бы ни было', 'сколько-нибудь' обозначают некоторое неопределенное количество, составляющее какую-либо часть от целого.

Примеры употребления неопределенно-количественных прономинативов: *Адыв-гал орам орикитлэ эңзелдук макатчал* 'Несколько оленей у богатых на стойбище поубивали' [Ламутский, 2005, с. 26]; *Ади-вул анңани бисиклэн, гор төрдук, тэгэнук ивэттэн* 'Сколько бы лет ни прошло, из далекой земли, изда-лека течет (ручей)' [Лебедев, 1984, с. 49]; *Аһун-да бидэн, боритли олдов* 'Сколько бы ни было, поделись рыбой'.

Адвербиальные неопределенные местоимения образуются, в основном, от основ указательных местоимений с обстоятельственным значением при помощи неопределенных частиц. Кроме того, в качестве местоимения, обозначающего неопределенное время, используется наречие *өмнэкэн* 'однажды', обозначающее не количество совершаемого действия или события, а неопределенность времени его совершения 'как-то раз', 'когда-то раньше'.

Примеры употребления неопределенных местоимений с обстоятельственным значением: *Иртики-гу илбэннэт он?* 'Куда же как должны мы изгнать?' [Ламутский, 2005, с. 32]; *Иами-гул куңаккан һоңалча* 'Почему-то ребенок заплакал'; *Билэк тоган ... или-тали ичулрэн* 'Огни селения показались кое-

где' [Лебедев, 1984, с. 182]; *Комсомолалкан бэйлбу ... илэ-тала тикэттэ* 'Комсомольцев отправили в разные места' [Там же, с. 182]; *Төр мүданни идуккэл хорчиникан нокуттан* 'Край земли откуда-то, зацепившись, висит' [Ламутский, 2005, с. 16]; *Намгидадук өмнэкэн мэмэл эмчэл дөмңэлэ* 'С приморья как-то раз племя мэмэ пришло в тайгу' [Лебедев, с. 157]; *Тачин өмнэкэн тэтичэми нукриди инңаттон далгачисчилрив* 'Вот как-то раз, сняв пальтишко, я попыталась прожарить его мех' [Федотова, 2004, с. 5]; *Иду-вул биникэн иасали нимрумнин балданңай биракчам итчинри* 'Где бы ни был, как только закроешь глаза, родной ручеек увидишь' [Лебедев, 1984, с. 49].

Неопределенные прономинативы с процессуальной семантикой образуются от интеррогативных местоимений с глагольной семантикой посредством неопределенных частиц и выражают категорию действия или процесса, о котором нет точной информации.

Примеры употребления прономинативов с процессуальной семантикой: *Гарпани айаврив асаткам һиинмадьин, иадьин-гу?* 'Гарпани изберет мою любимую девушку, или что сделает?' [Там же, с. 158]; *Биргэв оча, иача-гу?* 'Проступок он совершил, или что он сделал?' [Там же, с. 176]; *Иами һи эчикэн гору һөллөчэнди, мейкэчэнди, ианди-гу?* 'Почему ты так долго странствуешь, заблудился или что делаешь?' [Там же, с. 154]; *Ээркэли-дэ, иали-да* 'Поищи или что угодно делай' [Там же, 163].

-
1. Богораз, В.Г. Материалы по ламутскому языку: Тунгусский сборник / В. Г. Богораз, К. М. Мыльникова, В.И. Цинциус. – Л., 1931. – Вып. 1. – С. 1–108.
 2. Булатова, Н.Я. Местоимения в сибирской группе тунгусо-маньчжурских языков / Н.Я. Булатова // Тр. Ин-та лингвистических исследований. – СПб., 2003. – Т. 1, ч. 3. – С. 171–236.
 3. Лебедев, В.Д. Охотский диалект эвенского языка / В.Д. Лебедев. – Л.: Наука, 1982. – 243 с.
 4. Мальчуков, А.Л. Синтаксис эвенского языка: структурные, семантические, коммуникативные аспекты / А.Л. Мальчуков. – СПб.: Наука, 2008. – 425 с.
 5. Цинциус, В.И. Очерк грамматики эвенского (ламутского) языка / В. И. Цинциус. – Л., 1947. – 270 с.
 6. Ламутский П.А. Наматкартаки дюгарма. – Якутск, 2005. – 45 с.
 7. Лебедев В.Д. Икээ энин. – Якутск, 1984. – 170 с.
 8. Федотова М.П. Бакивун нулгэнэдь куна: Учебное пособие на эвенском языке... – СПб: Просвещение, 2004. – 55 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аниховская Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии и методики преподавания английского языка, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск. e-mail: taniho@inbox.ru

Астайкина Татьяна Леонидовна, тьютор, Национальный исследовательский университет, Высшая школа экономики, г. Санкт-Петербург. e-mail: tanjakene@gmail.com

Берелтуева Дарья Мухановна, кандидат филологических наук, доцент, член общественной палаты, г. Улан-Удэ, Бурятия. e-mail: berelt@mail.ru

Блохинская Людмила Олеговна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, Благовещенск. e-mail: blokhinskaya@mail.ru

Булатова Надежда Яковлевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Института лингвистических исследований РАН, доцент кафедры алтайских языков, фольклора и литературы, РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. e-mail: bulatovany@gmail.com

Ведищева Анастасия Федоровна, 2 курс, филологическое образование, Институт Народов Севера, Российский государственный педагогический университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. e-mail: vedisevaanastasia@gmail.com

Громова Диана Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург. e-mail: gromovadiana@gmail.com

Данильчук Мария Витальевна, менеджер по развитию бизнеса, ЗАО “ВIOCAD”, г. Санкт-Петербург. e-mail: maryanadan@yandex.ru

Деркач Светлана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: svetich_d2000@mail.ru

Дремина Светлана Леонидовна, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, Дальневосточный Аграрный университет, г. Благовещенск. e-mail: dremina.s@mail.ru

Ермакова Людмила Витальевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: lyucy@inbox.ru

Жаровская Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Дальневосточное высшее общевойсковое командное ордена

Жукова училище им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск. e-mail: 554454@inbox.ru

Заксор Любовь Жоржевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры алтайских языков, фольклора и литературы Институт Народов Севера Российской государственной педагогической университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург. e-mail: zaksor@rambler.ru

Замятина Алена Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: alenazamjatina@rambler.ru

Заруцкая Екатерина Витальевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург. e-mail: eka.univer@yandex.ru

Зинченко Валентина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: zinval@inbox.ru

Землякова Ксения Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург. e-mail: ksu-zemlyakova@mail.ru

Иванашко Юлия Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: polia-80@mail.ru

Камрыш Ольга Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург. e-mail: kamrysh@mail.ru

Караваяева Вероника Георгиевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания английского языка и деловой коммуникации, Московский городской педагогический университет, г. Москва. e-mail: karavaeva.vg@yandex.ru

Карачева Ольга Борисовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: okaracheva@rambler.ru

Кожина Кристина Анатольевна, учитель английского языка, МОБУ СОШ «ЦО «Кудрово», г. Кудрово, Всеволожский район. e-mail: kriskojina@mail.ru

Корсакова Лалита Витальевна, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, Дальневосточный Аграрный университет, г. Благовещенск. e-mail: lalita.korsakova@yandex.ru

Кравец Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск.
e-mail: t_kravets@mail.ru

Кривоносова Екатерина Николаевна, преподаватель иностранного языка, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург.
e-mail: monkey84@bk.ru

Кульназарова Анастасия Витальевна, кандидат политических наук, доцент кафедры социально-политических наук, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург. e-mail: av-spn@ya.ru

Ли Ифан, независимый исследователь, г. Датун, Китайская народная республика.
e-mail: liyifang.1993@163.com

Лобановская Татьяна Леонидовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: lobanovskayatatiana@gmail.com

Лобода Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: engmiron@mail.ru

Макарова Инна Сергеевна, доктор филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: inna-makarova@mail.ru

Максимова Любовь Николаевна, учитель родного языка и литературы МОАУ «Усть-Нюкжинская СОШ», с. Усть-Нюкжа, Тындинский муниципальный округ, Амурская область. e-mail: lyubov.maksimova.7@mail.ru

Миронова Светлана Борисовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: engmiron@mail.ru

Морозова Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: morozova_olga06@mail.ru

Мусаева Елена Георгиевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: blagmeg@yandex.ru

Никольская Юлия Сергеевна, студент 2 курса факультета Химической и биотехнологии, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: jnickol@yandex.ru

Овсянникова Ольга Сергеевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: heihe86@mail.ru

Павлова Виктория Валерьевна, ассистент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Российский государственный университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург. e-mail: karabanovavictoria@mail.ru

Пирогова Марина Андреевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: pirogova_marina@mail.ru

Процукович Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: amursea@mail.ru

Рибикова Любовь Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург. e-mail: lrebikova@gmail.com

Ростовцева Татьяна Владимировна, кандидат экономических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: tatarst2013@mail.ru

Сарамаха Софья Игоревна, старший преподаватель высшей школы лингводидактики и перевода, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург. e-mail: stanina_sofa@mail.ru

Смирнова Ольга Геннадьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: olgasmirnova15_12@mail.ru

Федоренкова Валерия Степановна, ассистент кафедры алтайских языков, литературы и фольклора, РГПУ им. А. И. Герцена, институт народов Севера, г. Санкт-Петербург. e-mail: valeria.141169@mail.ru

Финагина Юлия Валерьевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург. e-mail: y-finagina@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе

<i>Аниховская Т.В.</i> Иностранные заимствования в русскоязычной городской среде (на примере г. Благовещенска)	4
<i>Астайкина Т.Л., Финагина Ю.В.</i> Синквейн как одно из средств обучения русскому языку как иностранному в дистанционном формате	12
<i>Блохинская Л.О.</i> Развитие креативности в процессе иноязычной коммуникации в образовательном пространстве современного вуза	17
<i>Громова Д.А., Ребикова Л.Д.</i> Кастомизация учебного пособия для преподавания английского языка в вузе.....	30
<i>Данильчук М.В.</i> Преимущества smart-технологий в обучении иностранному языку на неязыковых отделениях вузов.....	37
<i>Деркач С.В.</i> К вопросу о гендерлекте	44
<i>Дремина С.Л., Корсакова Л.В.</i> Профессиональная диалогическая речь в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов.....	49
<i>Ермакова Л.В., Мусаева Е.Г.</i> Курсы повышения квалификации как способ совершенствования профессиональной компетентности преподавателей вузов .	56
<i>Жаровская Е.В.</i> Интерактивные методы обучения иностранному языку курсантов военного училища.....	63
<i>Жаровская Е.В.</i> Использование компьютерной программы Hot Potatoes для подготовки и проведения занятий по иностранному языку в военном училище	67
<i>Замятина А.В., Карачева О.Б., Пирогова М.А.</i> Дополнительные языковые образовательные программы как маркер инновационного развития вуза	74
<i>Заруцкая Е.В.</i> Peer Feedback в дистанционном обучении студентов управленческих специальностей английскому языку.....	79
<i>Землякова К.В., Кульназарова А.В.</i> Обучение студентов магистратуры работе с англоязычным медиатекстом (на примере политических твиттер-аккаунтов)	85
<i>Зинченко В.М.</i> Средства выражения модальности в немецком научно-техническом тексте.....	94

Иванашко Ю.П., Процукович Е.А. Проведение языковых олимпиад в смешанном формате	102
Иванашко Ю.П., Процукович Е.А. Разработка и проведение языковых тестов на интернет-платформах: преимущества и недостатки	108
Камрыш О.В. Сохранность ритмической структуры при чтении французских силлабических стихов русскими студентами-филологами	122
Караваева В.Г. Особенности создания заданий для занятий по иностранному языку на базе сценариев ветвления	130
Кожина К.А. Цифровые инструменты, способствующие повышению эффективности уроков иностранного языка	139
Корсакова Л.В., Смирнова О.Г. Проблемы формирования грамматических навыков в процессе обучения английскому языку	145
Кравец Т.В. Применение метода проектов в вузе и занятиях по дисциплине «Разработка и проведение экскурсий на иностранном языке» (из опыта работы)	152
Кривоносова Е.Н. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у обучающихся в СПО	157
Лобода И.В., Миронова С.Б. Вопросы обучения профессиональной лексике студентов в техническом вузе	162
Макарова И.С. Обучение академическому письму в вузе: особенности подготовки научной статьи для публикации в международном издании	167
Мусаева Е.Г., Ермакова Л.В. Особенности профориентационной работы в вузе в период пандемии COVID-19	175
Никольская Ю.С., Лобановская Т.Л. Английские химические термины: второй этап логитюдного исследования	181
Овсянникова О.С., Сармаха С.И. Технологические модели смешанного обучения	194
Павлова В.В. Лингвокультурологический потенциал рассказа Е.И. Чарушина «На нашем дворе»	199
Процукович Е.А., Иванашко Ю.П. Типичные ошибки при выполнении письменного задания в рамках олимпиады по английскому языку ELEPHANT-2021	207

Процукович Е.А., Смирнова О.Г. Организация работы со специальными текстами на занятиях иностранного языка со студентами энергетических специальностей вуза..... 217

Ростовцева Т.В. Некоторые аспекты организации преподавания английского языка студентам заочной формы обучения в современных условиях..... 227

Смирнова О.Г. Итоги десятилетней работы по организации и проведению X Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции «Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе» 231

Смирнова О.Г., Процукович Е.А. Составляющие эмоционального выгорания педагога: последствия, заблуждения, факторы противостоящие выгоранию . 240

Сохранение и ревитализация языков и культур эвенков, эвенов России и орочонов Китая

Берелтуева Д.М. Методическая копилка как подспорье в работе учителя эвенкийского языка и этнокультуры..... 248

Блохинская Л.О., Смирнова О.Г. «ТУРЭНКЭН»: основа жизни этноса в руках его маленьких хранителей..... 254

Булатова Н.Я. Тамара Егоровна Андреева – исследователь эвенкийского языка, педагог, организатор науки 261

Ведищева А.Ф., Заксор Л.Ж. Характеристика промысловой лексики удэгейского языка..... 272

Кравец Т.В. Всероссийская национальная конференция «Сохранение и ревитализация языков и культур эвенков, эвенов России и орочонов Китая» (17.12.2021) 281

Максимова Л.Н. Развитие речи на уроках эвенкийского языка..... 287

Морозова О.Н., Ли Ифан Седьмой сезон международной КМНС школы..... 293

Федоренкова В.С. Неопределенные местоимения в эвенском языке 298

Сведения об авторах..... 305

Научное издание

Адрес редакции и издателя:

675027, г. Благовещенск, Игнатъевское шоссе, 21

Адрес типографии:

675000, г. Благовещенск, ул. Мухина, 150а

Материалы IX Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции (с международным участием) «Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе».

Материалы Всероссийской национальной конференции (с международным участием) «Сохранение и ревитализация языков и культур эвенков, эвенов России и орочонов Китая».

Издательство Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Амурский государственный университет». Подписано к печати 30.03.2022. Дата выхода в свет 15.04.2022. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 15,21. Тираж 300. Заказ 203. Бесплатно.
Отпечатано в типографии АмГУ.