

**SciPress.ru**



Научно-издательский центр  
**ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ**  
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

**Международный  
научно-практический журнал  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Серия**

**«Методика преподавания  
языка и литературы»**

**№07 (10) 2021**

ISSN 2412-8953



9

772412

895307

**Нижний  
Новгород**

**<https://scipress.ru/fam/>**

УДК 371  
ББК 74.268.0

М 545

Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2021. № 07 (10). 45 с.



Серия журнала посвящена теоретическим и практическим вопросам методики преподавания языка и литературы и представляет собой материалы по проблемам прикладного языкознания и организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

В журнале дается интерпретация фундаментальных методических категорий в свете современных тенденций преподавания, прослеживается история развития методов обучения.

Данная серия может представлять интерес для учителей школ, преподавателей вузов, методистов и всех тех, кто интересуется проблемами методики преподавания иностранных и русского языков и литературы.

Все статьи, включенные в сборник, прошли рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала <http://scipress.ru/philology/>

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)



УДК 371  
ББК 74.268.0

© Научно-издательский центр  
«Открытое знание», 2021

© Коллектив авторов, 2021

**Главный редактор:**

**Плесканюк Татьяна Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ

**Редакционный совет:**

**Александрова Ирина Викторовна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

**Акимова Эльвира Николаевна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, РФ

**Грачёв Михаил Александрович** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской филологии и общего языкознания, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, заведующий Лабораторией социопсихолингвистических исследований, член Гильдии лингвистов-экспертов по информационным и документационным спорам, г. Н. Новгород, РФ

**Костецкий Виктор Валентинович** – доктор философских наук, профессор кафедры общественных и гуманитарных наук, Санкт-Петербургская государственная консерватория им Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург, РФ

**Кудряшов Игорь Васильевич** – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, РФ

**Мирзоева Лейла Юрьевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры языкового образования, университет им. Сулеймана Демиреля, г. Алматы, Республика Казахстан

**Нагорный Игорь Анатольевич** – доктор филологических наук, профессор, Институт иностранных языков Цзилиньского университета, г. Чанчунь, Китай

**Николаенко Сергей Владимирович** – доктор педагогических наук, доцент, декан филологического факультета, Витебский государственный университет имени П.М.Машерова, г. Витебс, Республика Беларусь

**Пацюкова Ольга Алексеевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и культуры речи, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ

**Радбиль Тимур Беньюминович** – доктор филологических наук, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, профессор кафедры прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации НИУ ВШЭ, г. Н.Новгород, РФ

**Сметанина Ольга Михайловна** – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н.Новгород, РФ

**Редакционная коллегия:**

**Андреева Людмила Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарный институт североведения, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, РФ

**Аймагамбетова Малика Муратовна** – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранной филологии и переводческого дела, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан

**Безруков Андрей Николаевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Башкирский государственный университет, Бирский филиал, г. Бирск Республика Башкортостан, РФ

**Белова Екатерина Евгеньевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

**Воронцова Татьяна Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой восточных и европейских языков, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

**Воропаев Николай Николаевич** – кандидат филологических наук, научный сотрудник, отдел языков Восточной и Юго-Восточной Азии, Институт языкознания РАН, г. Москва, РФ

**Дехтярева Елена Витальевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры украинской филологии факультета славянской филологии и журналистики Таврическая академия, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

**Жампейсова Жанар Муратбековна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики, регионоведения и переводческого дела, Казахская головная архитектурно-строительная академия, г. Алматы, Казахстан

**Коптелова Ирина Евгеньевна** – кандидат философских наук, заведующий кафедрой английского языка факультета международных отношений и международного права, Дипломатическая академия МИД России, г. Москва, РФ

**Маркова Татьяна Дамировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики русского языка и культуры речи, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

**Новоградская-Морская Нинель Антоновна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, ДНР

**Овчинникова Ольга Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Брянский филиал РАНХиГС, г. Брянск, РФ

**Пепеляева Софья Валерьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры культурологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ

**Петрова Инна Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебно-методической работе, Московский городской педагогический университет, Институт иностранных языков, г. Москва, РФ

**Резунова Мария Владимировна** – доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Брянский филиал РАНХиГС, г. Брянск, РФ

**Сегал Наталья Александровна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

**Сергиенко Елена Евгеньевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных и европейских языков, директор ресурсного центра итальянского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

**Солодовникова Татьяна Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков факультета международных отношений, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

**Твердохлеб Ольга Геннадьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, РФ

**Трофимова Елена Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Донецкий национальный университет, г. Донецк, ДНР

**Чиринов Сергей Владимирович** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой японского, корейского, индонезийского и монгольского языков, Московский государственный институт международных отношений МИД России, г. Москва, РФ

**Шашкова Валентина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, г. Орел, РФ

**Щербина Сергей Юрьевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Педагогический институт Тихоокеанского Государственного университета, г. Хабаровск, РФ

***Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет,  
ответственность за достоверность информации несут авторы статей***

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

Koloteva M.E., Smirnova N.V. Creative writing teaching at esl classes of secondary school .....	6
Коптелова И.Е. Использование скороговорок при обучении венгерскому языку ....	22
Островерхая И.В., Андреева Н.В. «Научно-популярный календарь»: новый прием преподавания профессионального английского языка .....	29
Шеремет М.А. Обучение фонетике и чтению на видеоуроках русского языка как иностранного в профессионально-ориентированной аудитории (из опыта подготовки материалов для создания видеокурса) .....	38

UDC 372.881.111.1

## **Creative writing teaching at esl classes of secondary school**

**Koloteva Maria Evgenievna**

Master student of Institute of International Education  
Moscow State Pedagogical University, Russia, Moscow  
Natalia22L2016@yandex.ru

**Smirnova Natalia Vladimirovna**

Cand. Sci. (Philology), assistant professor of English language and IT technologies  
department, Moscow State Pedagogical University, Russia, Moscow

## **Использование приемов креативного письма в обучении английскому языку учеников средней школы**

**Колотева Мария Евгеньевна**

магистрант института международного образования  
Московский педагогический государственный университет РФ, г. Москва

**Смирнова Наталья Владимировна**

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка и цифровых образовательных  
технологий, Московский педагогический государственный университет, РФ, г. Москва

**Abstract.** The article presents a study devoted to creation of an effective strategy for students' productive writing skills building at ESL classes in secondary school. The article makes an attempt to find out the main methods of implementing creative writing into the English language lessons. The study traces the way creative writing affects language learning. The article investigates the comparative effectiveness of teaching creative writing in accordance with the suggested model. The authors introduce programs based on various teaching creative writing methods (writing poetry, stories, creating mind maps) for each level based on secondary school syllabus. The article introduces the results of the conducted experiment with the use of creative writing at ESL classes of secondary school.

**Key words:** creative writing, productive language skills building, students' motivation

**Аннотация.** В статье рассматривается исследование по созданию эффективной стратегии формирования продуктивных навыков письма на занятиях по английскому языку в средней общеобразовательной школе. Статья посвящена описанию основных методов креативного письма (обучение прозе и поэзии). Авторы предпринимают попытку выявить влияние креативного письма для повышения эффективности обучения. Статья содержит оценку сравнительной эффективности обучения креативному письму. Авторы предлагают методику эффективного использования креативного письма для обучения учащихся разных уровней языковой подготовки. Статья содержит описание результатов эксперимента по использованию данных подходов при обучении английскому языку учащихся классов средней школы.

**Ключевые слова:** креативное письмо, формирование продуктивных языковых навыков, повышение мотивации учащихся.

Teaching creative writing can be roughly divided into two categories depending on the final goal. The first category is aimed at raising future writers, poets or any other literary figures, it usually takes the form of a Bachelor's or Master's programme at universities as well as short intensive courses. The second category's goal is to use creative writing as a tool in teaching a second language.

Researchers distinguish four modes of writing (expository, descriptive, narrative and argumentative), concerning categorizing Creative Writing, linguistic sources differ; sometimes it is listed as the fifth category, sometimes it is seen as a form of narrative writing.

It is hard to say when creative writing was first used as a tool in language learning, but the interest to it has greatly increased over the last decades. One of the many supporters of this approach is A. Maley, who has written numerous articles on the importance of creative writing in language classrooms as well as resource books for teachers of English, containing hundreds of activities.

In his article "Creative writing for language learners (and teachers)" Maley firstly distinguishes between creative writing and expository writing and says that, although, the line between these two is not "carved in stone", the former one has to do more with emotions and imagination. Secondly, he states that creative writing helps improve such features of the language as grammar, vocabulary, phonology and discourse. Thirdly, he claims that creative writing involves the right part of kid's brain more, whereas much of the teaching focuses on the left one, so those who might not be the left-brain dominant will find this way of learning easier and more exciting. Fourthly, Maley speaks about the increase in self-confidence, which as we all know makes the learning process much more enjoyable. Maley also gives some useful tips on how to keep students motivated such as "promote the development of group cohesiveness", "provide students with regular experiences of success" and "make learning stimulating and enjoyable by increasing the attractiveness of the task", which I will definitely use in the practical part of my work.

While creative writing has long existed in its various forms in western education, Russia has only recently started discovering its benefits. However, if we consider creative writing as a tool in teaching languages and English, in particular, it becomes obvious that Russian schools are not fully aware of the potential benefits it has, as it is taught very rarely in our language classrooms. If a teacher uses creative writing techniques in their classroom, it happens not because syllabus requires it, but because of their own professional preferences and beliefs. English textbooks in Russia mostly focus on the preparation for the final exam's tasks, which include writing a personal letter and an essay, so writing in Russian schools is all about memorizing the structure and some key vocabulary (like linking words



and phrases for essays). Nevertheless, sometimes textbooks offer writing exercises on personal topics, but they are usually given for homework and are not aimed at discovering and playing with the language.

There is usually very little time left for writing activities in the classroom, especially now when the 80/20 rule (80% students talking time, 20% teacher talking time) is very popular among teachers. Even when there is some time for writing it is almost always spent on the tasks of the examination type.

Creative writing is good for practicing not only writing skills, but grammar and vocabulary as well, it also stretches imagination, develops creativity and builds self-confidence. The sense of playfulness makes it more exciting for students and it may also benefit it getting them interested in reading English literature.

Alan Maley in his article “Creative writing for students and teachers” [Maley, 2012] notes some characteristics of creative writing contrasting them to the characteristics of expository writing. He presents the following table:

<b>Expository writing</b>	<b>Creative writing</b>
Instrumental	Aesthetic
Facts	Imagination
External control	Internal discipline
Conventions	Stretching rules
Logical	Intuitive
Analytical	Associative
Impersonal	Personal
Thinking mode	Feeling mode (plus thinking)
Appeal to the intellect	Appeal to the senses
Avoidance of ambiguity	Creation of multiple meanings

Expository writing usually has a framework to follow, you need to keep in mind a certain register of appropriate language for that specific piece of writing. Maley says “The aim of expository writing is to be logical, consistent and impersonal and to convey the content as unambiguously as possible to the reader” [Maley, 2012].

In case of creative writing students use their imagination and feelings, it is a personal experience. However, it is wrong to propose that this activity does not involve thought as inventing a plot or creating a poem’s structure does need some thinking, especially if the student knows that one piece can be read on different levels.

Many teachers can object and say that only students of higher levels are able to use the language creatively as it involves complicated structures and a wide range of vocabulary. In fact, on the contrary, the less students know, the more they will try to make better use of it. In her article, Gill James presents some activities that can be done with beginners, she

states that “the learner should use the language creatively as soon as they can” [James, 2006].

Maley presents the results of his small-scale survey to justify the usage of creative writing in language classrooms. He conducted it among around 50 leading ELT professionals and teachers. In the following table you can see some results of Maley’s survey describing aspects that are positively affected by creative writing:

Grammar, vocabulary, phonology, discourse;	Significant improvements in grammatical accuracy, stress, intonation, appropriacy and originality of lexical choice, sensitivity to rhythm and rhyme.
Playfulness;	Students more eagerly play with the language.
Development of a “second language personality”;	Guilt-free atmosphere encourages learners to take risks, doing so they start to discover not only the language, but also themselves and develop a “second language personality”.
Focus on the right side of the brain;	The focus is on intuition, feelings and physical sensations.
Increase in self-confidence and self-esteem;	Leads to increase in motivation.
Creative reading;	Learners develop a better understanding of textual construction.
Improve of expository writing.	By helping learners develop their unique voice, it makes their factual writing more genuinely expressive.

In the following five subchapters I will look more closely at such aspects as lexis, grammar, sentence structure, understanding and self-expression and how they might be affected by creative writing.

As it has already been mentioned learners can begin exploring the target language and using it creatively starting from the very beginning of their learning. Even with the limited amount of words students know, they should be able to write a short story or a poem. Creative writing can be used both for practicing new lexical items as well as revising the ones they have already learnt. Some of the students might have an extensive vocabulary, but know little about how to use it appropriately and thus use only a limited amount. Creative writing can help students learn to use collocations, phrasal verbs and idioms more naturally and in the right context. Asked to write a text on their own, students will get used to working with dictionaries (collocation dictionaries, idiom dictionaries, English-English), which will also

improve their spelling. Furthermore, it is a good idea to give activities that practice spelling and meaning in context, such as a task to write a poem using the words bad/bat, head/hat.

Creative writing activities are useful for practicing irregular plural forms of nouns, vocabulary on a certain topic, synonyms and antonyms. There are learners who remember things better if they not just read an example from the book, but actually make an example themselves. Struggling with putting a particular word in a sentence might result in remembering that word better.

There are a plenty of creative writing tasks that are aimed at practicing vocabulary or can be transformed to the ones that do so. For example, students can be asked to write a story or a poem starting from certain letters or using only certain parts of speech or a set of lexical items. Teacher might use creative writing techniques to present new vocabulary on the topic as well.

Besides practicing using lexical items in sentences, students can also practice pronunciation while reading their poems and stories out loud. More advanced learners may improve their connected speech, stress and rhythm.

Grammar structures can also be practiced with the help of creative writing activities. Scrivener says that learning grammar is a complicated process where learning the rules does not necessarily mean that the student is able to use them himself and actually understand them [Scrivener, 2011]. Scrivener states that there should be “some way that students can transfer this studied knowledge into a living ability to use the language” [Scrivener, 2011]. Creative writing activities can serve this purpose very well, they are useful for practicing the new grammar structures and the ones students have already known. All the types of creative writing texts (poems, stories, jokes, articles, etc.) can be transformed to focus on certain grammar topics — tenses, comparatives and superlatives, conditionals, reported speech and so on.

In this case, giving creative writing tasks as homework does not limit students' time to complete the task, which means they will have an opportunity to proofread their work and correct possible mistakes. Developing a writing habit is an essential step in making progress in language learning.

Looking at the possible exercises, students might be given a photo or a set of pictures, with the teacher asking them to use only particular grammar structures. They can be given various words (past participles, nouns, adjectives, auxiliary verbs) to draw from a hat and subsequently write a story, poem or a joke containing all these words. There are countless modifications that can be used to practice students' writing this way.

Russian is a synthetic language, which means that the word order in a sentence does not change its meaning, but the situation with English language is different and it is hard for students to get used to it. Creative writing allows learners to practice making affirmative, negative and interrogative sentences in a guilt-free atmosphere without the fear of failure.

In creative writing students are getting used to reading the work of their classmates. This prompts them to analyze their work in comparison with others and they start seeing the differences in style and meaning. They are also learning to find mistakes in other work and most importantly it allows them to practice understanding of a written text. Doing so helps students realize that sometimes other people do not get the meaning you are trying to convey and it is important to make sure that the reader is on the same page with the author.

To practice this skill students might be given their classmate's work to rewrite it with their own words or turn it into a poem carrying the same meaning. The dialogue between students is really important at this stage, they have to be open with each other and understand that this will improve not only their classmate's work, but their own as well.

Creative writing greatly influences students' self-expression, self-esteem and self-discovery. Expressing oneself, presenting one's ideas is not always easy and most of the school subjects are not aimed at students expressing themselves freely and in a creative way. Language teaching allows students to have this opportunity and teacher might encourage them doing so through creative writing, which gives students a chance to share their emotions, worries and thoughts. It is a challenge for students, but at the same time it raises students' intrinsic motivation and boosts their self-esteem. Maley claims in his article that "the dramatic increase in self-confidence and self-esteem which creative writing tends to develop among learners leads to a corresponding increase in motivation" [Maley, 2012].

Even during their mother tongue classes students usually practice expository writing such as essays and are very rarely (if at all) asked to write stories or poems. This makes them think they are not good enough, not skilled enough. Incorporating creative writing activities into English lessons might lead to self-discovery of students who have never tried writing, never believed in themselves, to find out that they can actually be decent writers.

There is a significant difference between the teacher's role during reading or listening tasks and during creative writing activities. In the former case the teacher is opposed to students as they are the ones who know and try to navigate students towards that knowledge. The latter puts the teacher in the same line with students as it is essential that they participate in the writing activity themselves. Maley states "there is little point in exhorting learners to engage in [creative writing] unless we do so too. The power of the teacher as

model, and as co-writer is inestimable” [Maley, 2009]. Thus, in case of creative writing the teacher explores the language and stretches their imagination *with* the students.

Another benefit for English language teachers that creative writing has is the opportunity to understand students’ personalities better. Creative writing activities are always personal, which helps to see and understand students’ relationships with their classmates and family members, their dreams and thoughts on this or that topic. This prompts a teacher to personalize other tasks and engage students in reading, listening or speaking activities.

It might seem to teachers that creative writing activities require a lot of preparation time, however, there is a plenty of ready material by Jane Spiro, Alan Maley, Regie Routman and others, which can be adjusted to different level and age groups. Teachers may also choose to prepare their own tasks, based on students’ needs.

There are two basic form of writing that may be chosen for a creative writing activity — poetry and prose. Both of them have different genres and characteristics, which can help students improve their language skills.

Writing poetry is not common in Russian language classrooms, so both Russian students and teachers hardly imagine it being a part of the learning process. However, many researchers state its benefits for language learning, Scrivener claims that poetry “stimulates [and] wakes us up to see things in new ways, think of things in new ways” [Scrivener, 2011]. In her book with writing creative poetry exercises, Jane Spiro states that “when language learners are invited to speak more fully, they can be funny, wise, child-like, playful, witty, sentimental, philosophical, experimental. They can be many things there is no room to be in the functional classroom. The progress made by humanistic and communicative teaching and by the different pedagogic approaches to language can combine to take us further as learners and teachers” [Spiro, 2004].

Poetry has several genres — short and long poems, song lyrics, drama, rhymes, limerick, haiku and others. Apart from song lyrics, we can actually see some of them in our everyday life, like in commercials or TV show. Spiro says that “poetic language is more and more part of modern English. It is the way we make people, places and products, feelings and experiences memorable” [Spiro, 2004].

Despite the fact that there is a lot of controversy in having Creative Writing in teaching programmes, many researchers state that it is an effective tool for teaching languages. Incorporating Creative Writing in language lessons not only improves writing skills, but also develops students’ lexis, grammar, sentence structure and understanding. Giving clear instructions while introducing the task as well as presenting several examples

is very important especially at the early stages of practicing Creative Writing. The topics for the Creative Writing activities should be relevant for students, this way there will be provided better outcome, it is also possible to use activities for English-speaking students if the necessary adjustments are made. The frequency of using creative writing activities in language classrooms is crucial, the sessions shouldn't be more than one week apart, otherwise the progress will be lost.

There are various types of activities that can be used for practicing creative writing such as writing poems, short stories, blogs, creating mind maps and association lists. I will present some of the examples of such activities that I use in my experiment.

### **1. Poems**

A task to write a poem looks appealing to students as it is a short piece of writing and it does not require long and thorough preparations. In the beginning it is not even necessary to talk about different types of poems and ask student to write a text of a particular type. At first it is important to get an actual result and have the sense of achievement, which will stimulate and motivate students to take on more challenging tasks. So, it is a good idea to start with something very simple, containing only several words that are easy to rhyme. Despite that fact, results will not be the same as students have their own way of thinking and combining words.

When I gave my 5<sup>th</sup> grade students the task to write a poem for the first time, we used the vocabulary from our student's book – dream/team, become/plum. Most of the students decided to rhyme these words and put them at the end of the sentence, however, a couple of students used them in the middle of the sentence and chose to rhyme different words. One student did not have rhymes at all and said that they wrote a blank verse, which was fine as they still got a chance to experiment with the language and use their imagination.

To keep students interested and motivated teachers should complicate tasks by explaining different types of poems such as Japanese haiku (a poetic form that consists of three lines, with five syllables in the first line, seven in the second, and five in the third,) sonnet (they are traditionally made up with 14 lines and follow an ABBA ABBA CDE CDE rhyme scheme), acrostic (they spell out a name, word, phrase or message with the first letter of each line of the poem) and any other type that students might be interested in,

Poems may contain target vocabulary of the lesson or be based on a grammar topic that needs to be revised. We have tried it with past forms of the verbs, future simple tense and comparative forms of adjectives. This way students focus not only on grammar but also on their own perception of the world and emotions. Such tasks involve creativity and really involve students in the language learning allowing them to play with the language.

## **2. Mind maps and Stories**

I usually combine these two activities as the former is an excellent pre-task to the latter, it gives students an opportunity to have several options in mind while doing the main task. For mind maps I use various e-tools like <https://coggle.it/> or <https://www.mindmup.com/>, which allows me to incorporate modern technologies into my lessons and make the tasks more visual and involving.

Setting the context is an important part of preparation for writing stories, it may contain lots of different activities, starting from learning target vocabulary to reading and listening. As a matter of fact, a creative writing task can be the continuation of any task on the main skills (Listening, Reading or speaking). While conducting my experiment I mostly gave such tasks after reading. I will present the preparation for two of my favourite creative writing tasks of this type below.

The main task was for students to write a short story about one of Harry Potter's mornings as if he was still living with his family, who are also wizards. As a warm-up I showed students some pictures of J. K. Rowling and D. Radcliff and we had a short discussion about whether they knew who these people were and shared our thoughts on this story about magic. Then I gave students a list of 5 facts about this book and they had a discussion in pairs to guess which ones are true and which ones are false. After that we read the first couple of paragraphs of the first chapter and discussed new vocabulary. Finally, we made a mind map together writing down some key words that might be useful for their stories like what spells might this family use at home, what food do they eat and what magical objects might be in their house. I also said that it is absolutely fine for them to invent new spells and any objects they like, which really motivated them. The writing assignment was given them as homework, in the end I got wonderful stories full of imaginative twists.

Another task of this type that I find entertaining for students is rewriting a story on behalf of different characters. My students did this task based on the story of Little Red Riding Hood. First, we read the story together, they can also read it individually at home or watch a cartoon. Then we discussed the characters and their personal qualities (for example, Little Red – kind, brave; Big Bad Wolf – sly, dangerous; Woodcutter – brave, hard-working and so on). Then students could pick a character (any character, even a squirrel in the tree) and think about what this character might have heard or seen. At home students rewrite the story from the point of view of this character, they might change some parts of the story or add new details. Such tasks are not only imaginative, but also teach students empathy.

Stories are especially good for practicing English tenses. It is also important to focus students' attention on them prior giving the task. Such activities boost students' imagination

and give them an opportunity to create their own worlds while learning the language, however, they require a lot of preparation from the teacher and are usually time-consuming as you need to spend a whole lesson to set the context and make students interested in the topic.

### **Results**

Based on the theoretical part of the research I conducted an experiment with the total of 59 participants from “Romanov school”: 16 students from the 5 “A” grade, who are a part of the control group among 5<sup>th</sup> grade students, 13 students from the 5 “V” grade, who are a part of the experimental group among 5<sup>th</sup> grade students; 16 students from 7 “A” grade, who are a part of the experimental group among 7<sup>th</sup> graders, 14 students from the 7 “B” grade, who are a part of the control group among 7<sup>th</sup> grade students. They have been my students for a year before the experiment.

The age of the participants varies from 12 to 14 years old; they are of different language levels. The 5<sup>th</sup> graders of both control and experimental groups are mostly pre-intermediate (A2) with several exceptions that are closer to intermediate (B1). The 7<sup>th</sup> grade students from the experimental group are mostly intermediate + (B1+) with a few weaker students that are pre-intermediate (A2), students from the control group are of lower intermediate to intermediate level. Almost all the participants began learning English in the 2<sup>nd</sup> grade, 5<sup>th</sup> graders have 5 lessons a week, 7<sup>th</sup> graders have 4 lessons a week.

In the beginning of February, I gave my students a proficiency test that consisted of 16 grammar questions and 6 questions that check communicative skill with some added questions on their attitude towards learning English to check not only their English level, but their motivation and preferred topics as well.

From February to March, I did a variety of creative writing activities with my students. The activities correlated with the content of our student books Starlight 5 and Starlight 7 in order for students to see the coherence of the learning process. After completing the task, we discussed it and I wrote down students’ feedback.

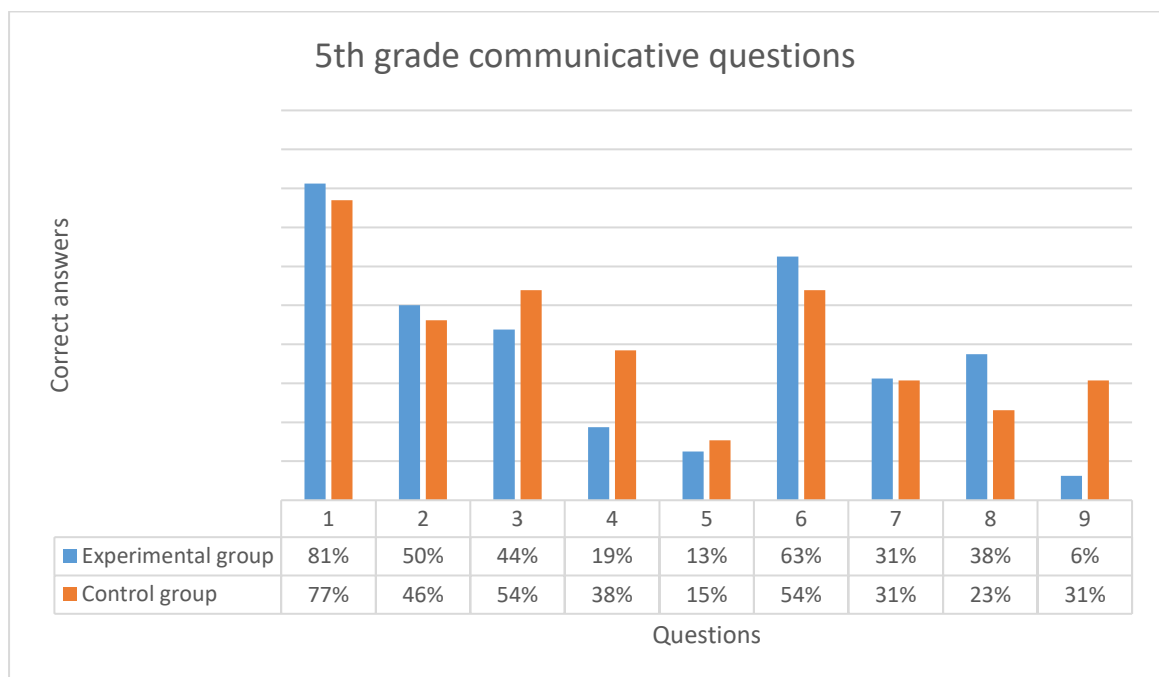
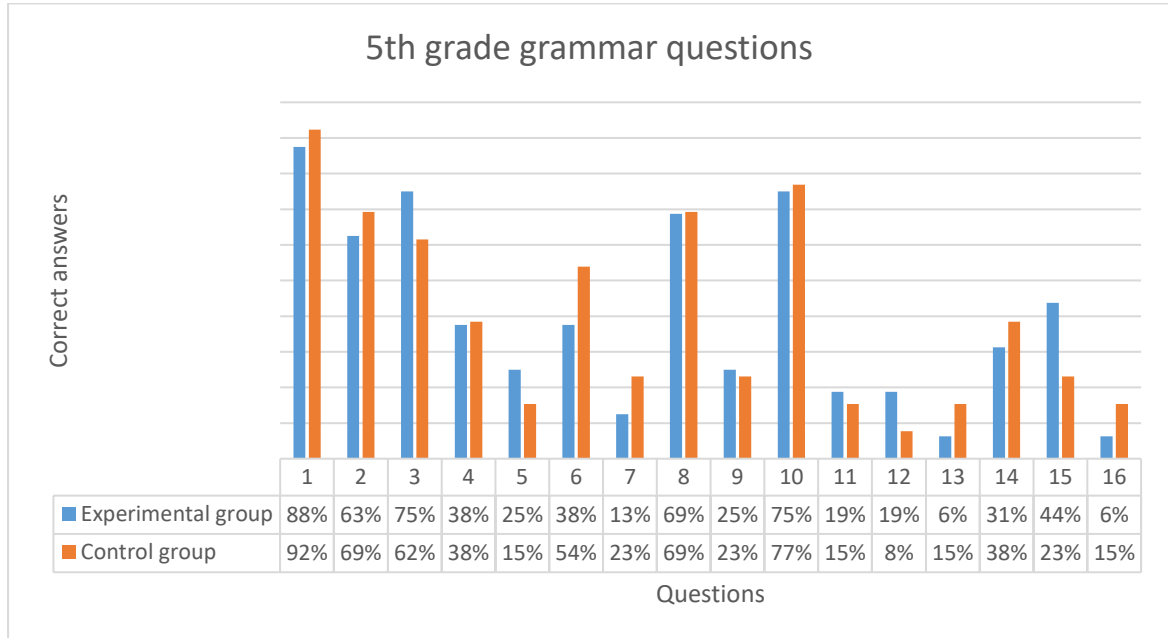
The results of the survey based on 5 questions (Do you like learning English? Do you watch films/YouTube videos in English? Do you read books in English? Will you speak English when you go abroad? Do you want to study/live/work abroad?) showed that students’ motivation and interest in English language learning increased by almost 50%. The results of the proficiency test also improved by roughly 15%, especially in the communicative skills section. Below you can see some of the graphs illustrating the results of the experiment. Most importantly the feedback I got from students was mostly positive and students found



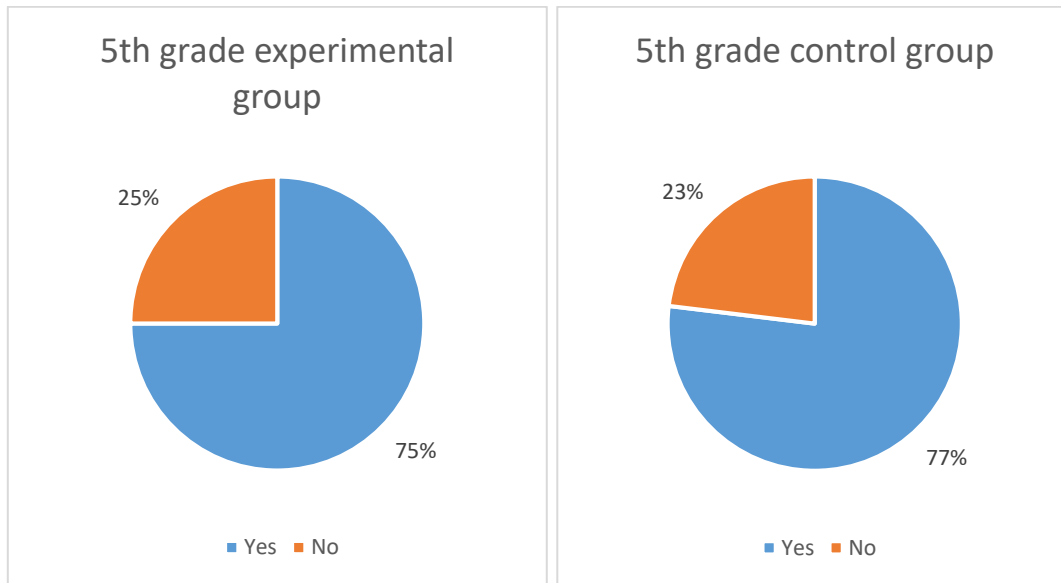
these types of tasks really involving and entertaining, students from both the 5<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades said they would prefer to keep doing such activities in the future.

### Appendix

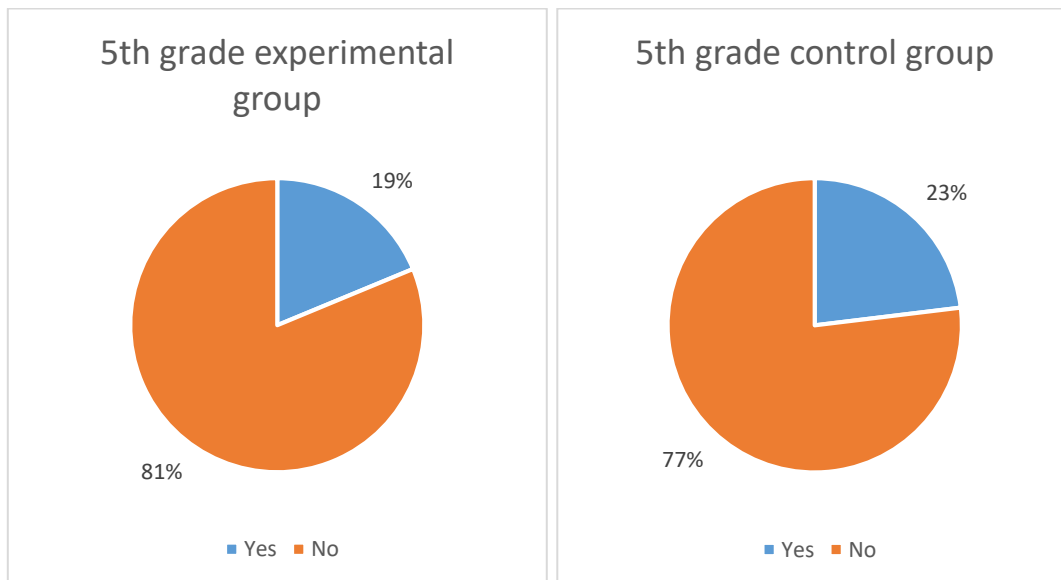
The results of the test and the survey before conducting the experiment.



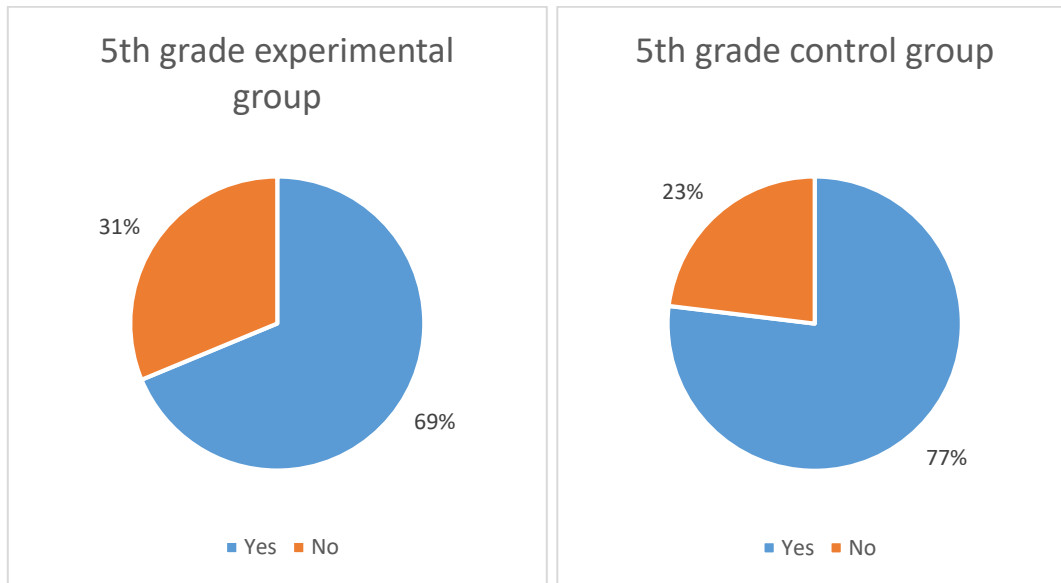
### Do you like learning English?



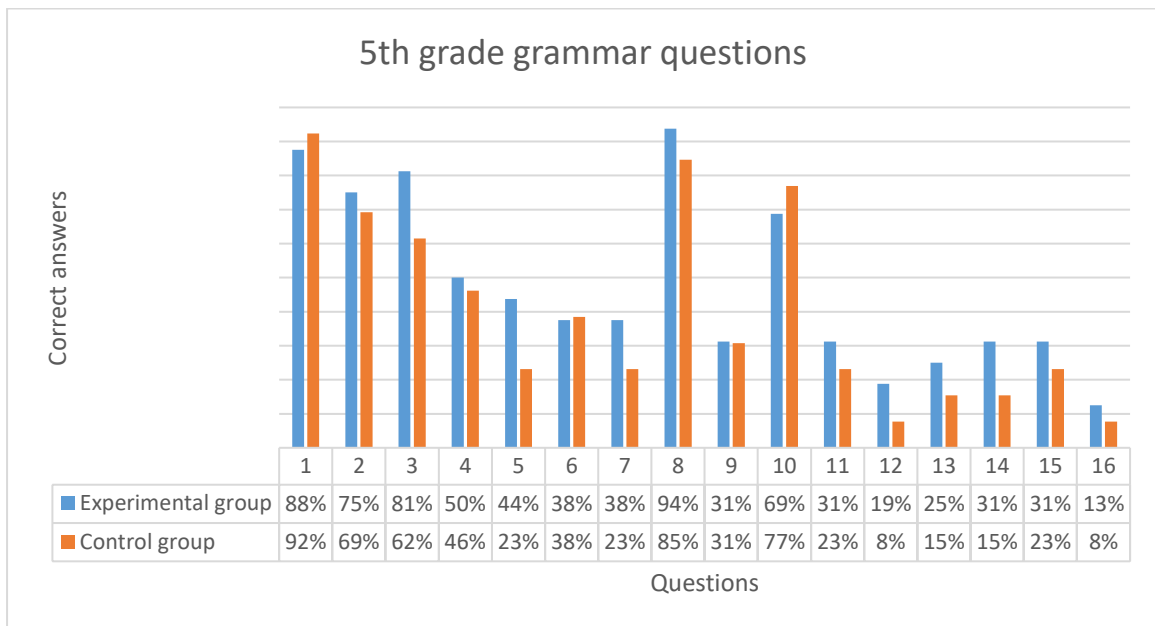
### Do you watch films/YouTube videos in English?

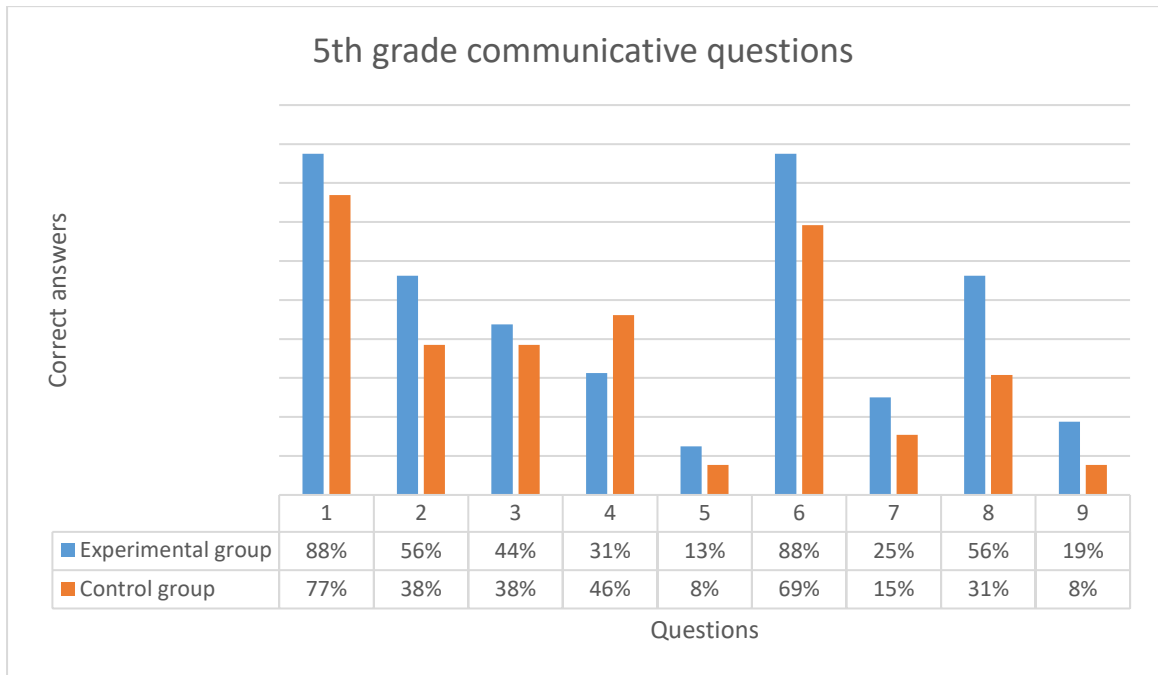


**Will you speak English when you go abroad?**

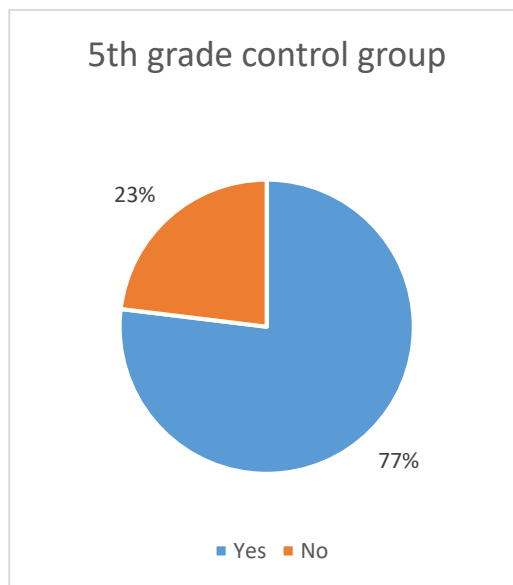
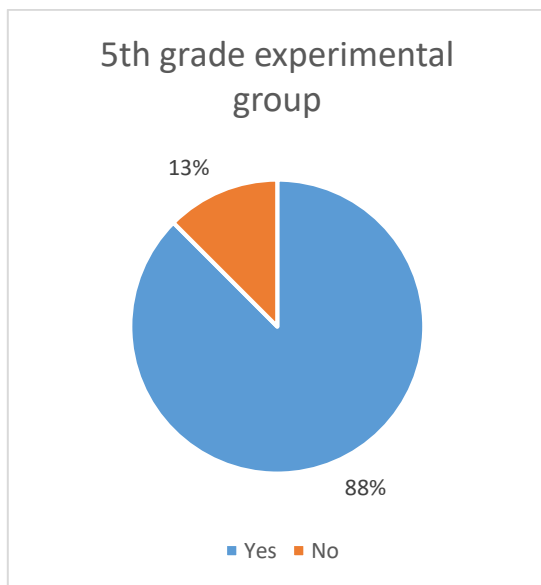


**The results of the test after conducting the experiment.**

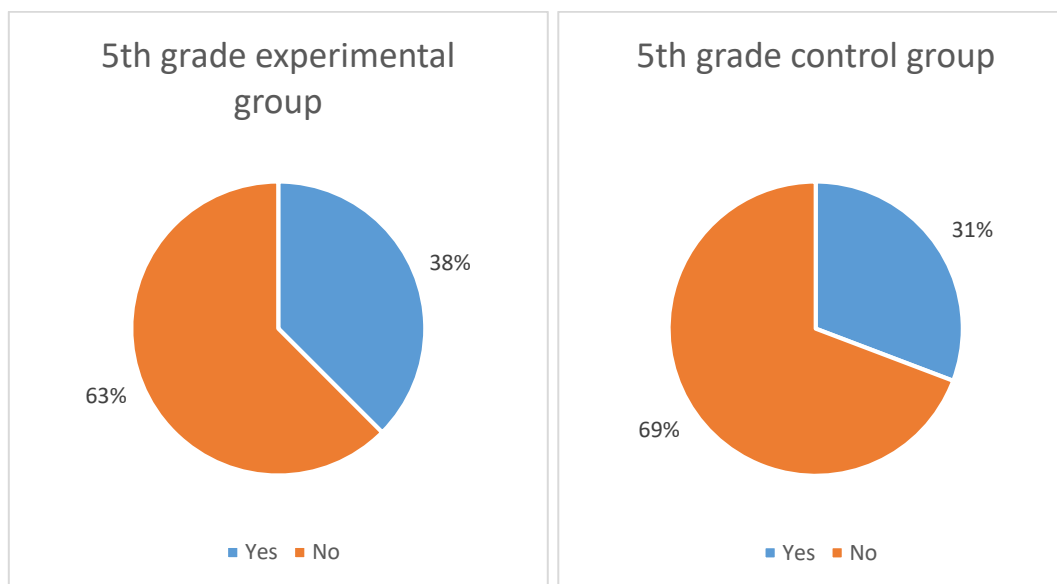




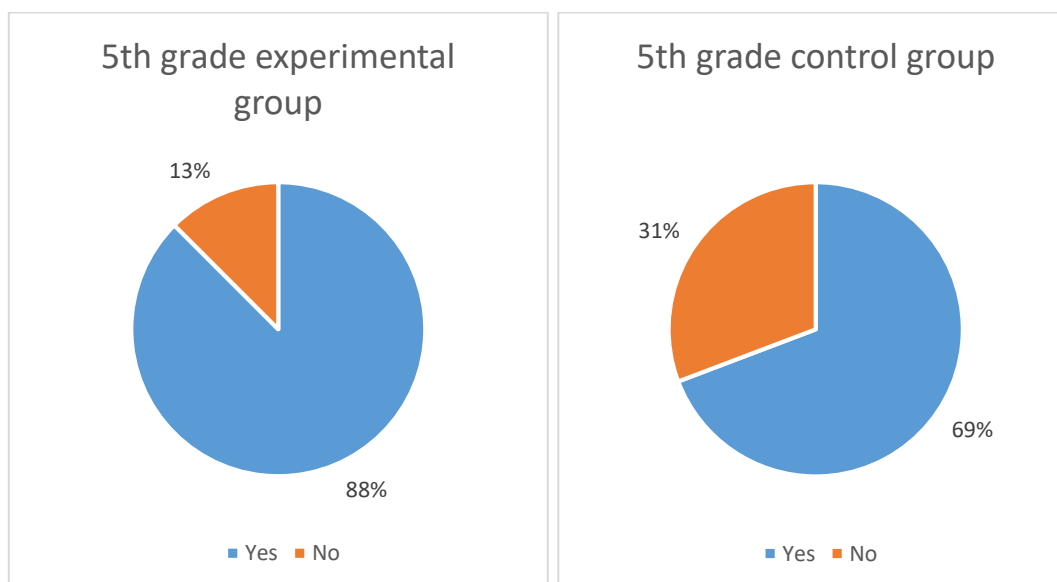
### Do you like learning English?



### Do you watch films/YouTube videos in English?



### Will you speak English when you go abroad?



### List of references

1. Anae, N. (2014). "Creative Writing as Freedom, Education as Exploration": creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8);
2. Csizér, Kata (2017). "Motivation in the L2 classroom". *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, Routledge. Pp. 418-432;
3. Dornyei, Zoltan (1994). "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994), pp. 273-284;

4. MacIntyre, P. D. (2002). "Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition". In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 45-68;
5. Maley, A. (2012) *Creative Writing for Students and Teachers*. HLT mag. Year 14. June 2012;
6. Maley, Alan and Jayakaran Mukundan (2011 c)) *Writing Poems: a resource book for teachers of English*. Petaling Jaya: Pearson Malaysia;
7. Maley, Alan and Jayakaran Mukundan (2011 d)) *Writing Stories; a resource book for teachers of English*. Petaling Jaya: Pearson Malaysia;
8. Ostrom, H. (2012). *Hidden purposes of undergraduate creative writing: Power, elf and knowledge*. In H. Beck (Ed.), *Teaching creative writing* (pp. 80–85). Hampshire: Palgrave Macmillan;
9. Smith, Cameron. "Creative writing as an important tool in second language acquisition and practice", *The Journal of Literature in Language Teaching*, April-May 2013;
10. Shapiro, Karl. "Notes on Raising a Poet," *Seriously Meeting Karl Shapiro*, edited by Sue B. Walker (Mobile, Alabama: Negative Capability Press, 1993), 109-130.

УДК 382.881

## **Использование скороговорок при обучении венгерскому языку**

**Коптелова Ирина Евгеньевна**

к.филос.н., зав.кафедрой, Дипломатическая академия МИД РФ, Россия, Москва  
DAConfa@mail.ru

## **Using tongue twisters when teaching Hungarian**

**Koptelova Ivina Evgenyevna**

PhD (Philosophy), Head of Department, Diplomatic Academy of Russia's Foreign Ministry  
Russia, Moscow

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность использования скороговорок для развития устойчивых произносительных навыков на венгерском языке. Определяются трудности для русскоязычных обучающихся, излагается алгоритм работы со скороговорками. Сравнивается ценность учебного и культурологического потенциала скороговорок.

**Ключевые слова:** скороговорки; звуковая культура речи; сингармонизм; переднеязычные и заднеязычные гласные; долгота

**Abstract.** The article examines the potential of using tongue twisters to develop sustainable pronunciation skills in Hungarian. It identifies the difficulties faced by Russian students, lays out the working algorithm with tongue twisters and compares the training and cultural worth of tongue twisters.

**Key words:** tongue twisters; phonetic speech culture; vowel harmony; front and back vowels; length

Обучение любому иностранному языку на начальном этапе начинается с вводно-фонетического курса, в процессе работы над которым обучающиеся знакомятся с фонетикой языка, с артикуляцией звуков, особенностями ударения и с основными типами интонационных конструкций. Главной целью на этом этапе является формирование фонетических навыков, доведенных до артикуляционного автоматизма. Эти навыки связаны, в первую очередь, с устными видами речевой деятельности, т.е. говорением и аудированием. Процесс формирования фонетических навыков зависит от многих факторов и является чрезвычайно затратным, не ограничиваясь первыми несколькими неделями. При этом, чем взрослее человек, тем труднее ему перестроить свой артикуляционный аппарат и тем больше времени ему потребуется, чтобы овладеть иноязычным произношением. И это все возможно только при усиленной мотивации обучающегося, которая наблюдается на практике далеко не всегда. [3]

В настоящей статье мы бы хотели рассмотреть эффективность использования скороговорок при обучении венгерскому языку. Мы предложим алгоритм работы со скороговорками.

Скороговорка – это народно-поэтическая миниатюра, шутка, синтаксически правильная, но в которой умышленно подобраны слова с труднопроизносимыми сочетаниями звуков (например, [с] и [ш]) [1], содержит аллитерацию или рифму. Они используются для развития чистоты произношения, для обучения в качестве занимательного, игрового материала

Скороговорки представляют собой уникальное явление языковой культуры разных народов и в течение длительного времени существуют как отдельный шуточный жанр устного народного творчества. Чаще всего это жанровая зарисовка, иногда бессмыслица, но смешная, ритмично звучащая и запоминающаяся. Многие скороговорки придуманы скорее для обучения, а не просто развлечения.

В рамках звуковой культуры речи работа идет одновременно в двух направлениях - над развитием речедвигательного аппарата (артикуляционный аппарат, голосовой аппарат, речевое дыхание), на основе чего формируется произношение звуков и слов, четкой артикуляции; и над развитием восприятия речи (слуховое внимание, речевой слух, основными компонентами которого являются фонематический, звуковысотный, ритмический слух). При работе со скороговорками преподаватель обращает внимание как на линейные (звук, слог, фраза), так и на надлинейные звуковые единицы (ударение, элементы интонации, актуальное членение предложения с логическим ударением) [цит. по 2 с. 29; 10, с. 333].

Если подбирать скороговорки со смыслом, можно не только «поставить произношение», но и запомнить значение некоторых слов [6; 7]. И без сомнения, использование скороговорок при в учебном процессе доставляет удовольствие как детям, так и взрослым. Авторы скороговорок не ставили целью, чтобы скороговорка несла смысловую нагрузку, они стремились научить правильно произносить слова, поэтому перевод скороговорок часто вызывает улыбку или недоумение.

Скороговорки помогают выработке автоматизированных навыков произношения. Каждая гласная и согласная фонемы отрабатываются 1) в словах и на стыках слов и 2) в контрасте, где противопоставляются звуки, отличающиеся по одному или двум признакам, а также 3) для профилактики и необходимой дальнейшей коррекции звуков. Критерием отбора скороговорок служит частота употребления иллюстрируемой фонемы. Кроме специальных произносительных высказываний, это могут быть и просто забавно-абсурдные детские стихи и фразы [5].



В венгерском языке 14 гласных звуков. В нем, в отличие от родственного финского языка или языков соседних стран - немецкого или словацкого, - нет дифтонгов, однако присутствуют дифтонгоиды (ó, ő, ű могут произноситься с призвуком *u*, é — с призвуком *i*). Нет в нем и редуцированных звуков, как в английском или русском языках, но наблюдается слияние согласных звуков на стыке некоторых морфем с их последующим изменением. Гласные в венгерском языке произносятся чётче, чем в русском, слоги звучат более отчётливо. Вообще венгерский язык отличается напряженной, сильной артикуляцией.

Гласные делятся на краткие (a, e, i, o, ö, u, ü) и долгие (á, é, í, ó, ő, ú, ű): *vad* 'дикий' — *vád* 'жалоба'; *tör* 'ломит' — *tőr* 'кинжал'. Пары гласных a/á и e/é различаются не только по долготе, но и по подъёму (иначе, «закрытости» гласных).

Различаются гласные заднего (a, á, o, ó, u, ú) и переднего (e, é, i, í, ö, ő, ü, ű) ряда, причём по этому признаку все гласные в словах должны быть однородны (так называемое свойство сингармонизма по ряду, для европейских языков редкое, но привычное, например, в тюркских языках): *barnulásotokról* 'о вашем загаре' — *zöldülésetekről* 'о вашем позеленении', в связи с чем большинство суффиксов существует как минимум в двух вариантах. Воспроизведение отсутствующих в русском языке гласных — одна из основных трудностей в постановке произношения. Например, для русскоязычных, например, представляет затруднения венгерская гласная фонема «а» [ɒ], передающая нечто среднее между русским «о» и «а».

Ударение силовое и падает всегда на первый слог. Для русскоязычных может представлять затруднение независимость долготы гласных и ударения, потому может ошибочно показаться, что ударение иногда падает в середину или конец слова (в заимствованиях из венгерского такой сдвиг ударения иногда возможен: *Балато́н* вместо исходного *Ба́латон* и т. п.).

Фонетическая система характеризуется также использованием мягких согласных звуков (ny [н'], ty [т'], gy [д']), неаспирированных взрывных согласных (произносимых без «h» звуков *p, t, k*, в противоположность германским языкам) и возможностью сочетания твёрдых согласных с гласными переднего ряда (то есть возможны сочетания *ne, ti* и т. д., а не только *nye, tyi* — в противоположность, например, русскому языку, где сочетания *де, те, не, ле* произносятся почти всегда мягко).

Еще одной отличительной чертой является наличие «долгих» согласных, имеющих смыслоразличительную функцию (*megy* 'он идет' — *meggy* 'вишня').

Нами использовался следующий алгоритм работы над вновь вводимой скороговоркой.

Пример: *Agostyánban agg atyák a gatyáikat aggatják.* (В Агоштыне престарелые отцы развешивают штаны).

1. Предъявление текста преподавателем (в учебнике, на доске или иным образом);

2. Фонетическая «зарядка»: отработка контрастных звуков, встречающихся в скороговорке в предлагаемых преподавателем оппозиционных словах-парах;

3. Интонационно-фонетическое предъявление текста преподавателем: сначала в быстром темпе, затем – медленно [4, с. 40];

4. Снятие лексико-грамматических трудностей: примерный перевод скороговорки (иногда трудно составить осмысленную фразу), для тех, кто уже изучает язык какое-то время – выписать на доске исходные формы отдельных слов, объяснив их значение, и отдельно отработать фонетически;

5. Интонационно-фонетическая отработка: трудные звуки можно произносить изолированно, затем в слогах, постепенно переходя к словам, а затем и словосочетаниям (подлежащее + сказуемое или определение + существительное). Скороговорку «собирают» с помощью преподавателя из отдельных слов, либо с начала, либо с конца, (так называемая «расширялка») [8, с. 101];

6. Хоровая отработка текста [10];

7. Индивидуальное проговаривание текста скороговорки;

8. Заучивание и воспроизведение текста.

9. Индивидуальное воспроизведение скороговорки на последующих занятиях с постепенным увеличением темпа говорения.

Поскольку в рассматриваемой скороговорке отрабатывается разница в произношении [a:] и [ɒ], а также «долгие» согласные, перед ее интонационно-фонетическим предъявлением (пункт 3) рекомендуется проговорить упомянутые звуки в парах-оппозициях:

<b>a- á</b>	<b>«длинный» согласный звук</b>
bab - báb	vassal - vassal
baba - bába	tolat - tollat
balra - bálra	lakos - lakkos

С помощью скороговорок можно отрабатывать произношение гласных звуков, например:

*Ádám bátyám fánál állván, száját tátván pávát lát* (отработка звука [a:] (Мой брат Адам, стоя у дерева с открытым ртом, видит павлина);

*Akkor jó a jó hajó, Ha jó hajó a jó hajó* (отработка оппозиции [o:] - [ɒ]) (Тогда хороший корабль хорош, если хороший корабль – хороший корабль);

*Mit sütsz, kis szűcs? Sós húst sütsz, kis szűcs?* (оппозиция переднеязычные – заднеязычные гласные) (Что ты жарить/печешь, маленький скорняк? Ты жарить/печешь соленое мясо, маленький скорняк?);

или согласных звуков, например:

*Öt török öt görögöt döngönyöz örökös örömök között* (чередование согласных звуков [t] – [d] – [g] – [k]) (пятеро турок массируют пятерых греков среди бесконечных удовольствий);

*Te tetted e tetteted tettét, te! Te tetteted tetted tettése, te!* («долгие» согласные) (ты совершил этот мнимый поступок, ты! Ты притворился виновником поступка, ты!)

Преподаватели других языков (по крайней мере, английского) настаивают на том, что скороговорки имеют большой культурологический потенциал [9, с. 216]. Действительно, в приведенной нами в качестве примера скороговорке культурологический аспект присутствует: *gatyá* – это широкие белые полотняные штаны, принадлежность мужского национального костюма в некоторых областях Венгрии. Однако, в подборке из примерно 100 скороговорок на венгерском языке с точки зрения культурологической ценности мы смогли выделить лишь венгерские имена, географические названия (города, более мелкие населенные пункты, реки) и некоторые понятия, связанные с пастбищным животноводством [12].

От урока к уроку запас выученных скороговорок растет и их произношение больше не вызывает трудностей, особенно если их время от времени повторять. Как правило, к решению изучать венгерский язык приходят уже достаточно взрослые люди (справившие свое совершеннолетие). Они менее склонны к игровой форме закрепления скороговорки, но, с другой стороны, чтобы выученный материал не был забыт, можно использовать на занятиях следующие задания:

1. Преподаватель начинает произносить скороговорку, а обучающийся, на которого он укажет, завершает ее;

2. Скороговорка-цепочка: обучающиеся должны по очереди назвать одно за другим слова скороговорки, стараясь не ошибиться;

3. Из слов в исходной форме, данных в случайном порядке, необходимо составить знакомую скороговорку и записать ее;

4. «Жребий»: преподаватель готовит карточки со словами из разных скороговорок (в исходной форме), обучающиеся вытаскивают по одной карточке и пытаются на основании слова воспроизвести скороговорку. Это может быть достаточно трудным заданием, т.к. в скороговорке слово может употребляться со множеством аффиксов (суффиксов, признаков и окончаний).

Подводя итог, мы еще раз подчеркиваем, что при общем снижении внимания к постановке произношения при обучении иностранным языкам скороговорки оказываются важным инструментом развития речевой культуры обучающегося. Конечно, не следует превращать изучение скороговорок в самоцель. Необходимо четко представлять, что использование скороговорок при обучении иностранному языку на начальном этапе призвано повысить мотивацию обучения, и играет лишь вспомогательную роль. Однако, скороговорки в какой-то мере представляют собой вызов способностям обучающегося, и, с другой стороны, они оживляют языковые занятия. Их можно использовать в качестве разминки, как регулярной элемент работы над развитием фонетических навыков или для завершения занятия на позитивной ноте.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Издательство Икар. Москва. 2009. 448 с.
2. Антонова З.В. Игровые приемы работы со скороговорками // Иностранные языки в школе. 2015. № 3. С. 27-32.
3. Буховец С.К. Использование скороговорок при обучении русскому языку на начальном этапе. Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 9: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.] – Минск: «Белорусский Дом печати», 2015. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/119174> (Дата обращения 03.09.2021)
4. Гришина Л.В. Наглядность в фонетической коррекции // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России. Сб. материалов межрегионального научно-практического семинара. Академия права и управления ФСИН. Рязань. 2017. С. 36-44.
5. Зданович Е.В. Использование скороговорок в процессе обучения английскому языку студентов-иностранцев. Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам : материалы междунар. научно-практ. конф., проводимой в рамках Программы ТЕМПУС, 6-8 октября 2010 г. - Витебск, 2010. Режим доступа: <https://lib.vsu.by/jspui/handle/123456789/14860> (Дата обращения 03.09.2021)
6. Костарнова О.С. Формирование у слушателей фонетических навыков на начальном этапе обучения итальянскому языку // New World. New Language. New Thinking. Сб. материалов конференции. ДА МИД РФ. 2018. С. 123-127.

7. Лысикова И.В., Бойкова И.Б. От звука к речи. Уч.пособие по практической фонетике немецкого языка для студентов первого курса. Прометей. Москва. 2015. 124 с.
8. Ризина Т.В. Использование скороговорок в преподавании второго иностранного (немецкого) языка в неязыковых вузах // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах. Сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Академия ФСИН России. Рязань. 2019. С. 99-102.
9. Степанова С.Ю. Культурологический подход к обучению взрослой аудитории фонетике // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. ДА МИД РФ. Москва. 2017. С. 213-217.
10. Фаустова Н.А., Янко Т.Е. Русская интонация в сопоставлении с английской, французской и датской // В сборнике: Четвертая типологическая школа. международная школа по лингвистической типологии и антропологии: специальная сессия: Типология дискурсивных категорий и средств орг. дискурса в японском, армянском и русском языках. РГГУ. М. : 2005. С. 332-335.
11. Яньшина И.В. Использование метода shadowing в обучении иностранному языку // Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сб. материалов конференции. 2021. С. 441-444.
12. Nyelvtörők. Elektra Kiadóház BT. 2020. 72 old.

УДК 372.881.111.1

**«Научно-популярный календарь»: новый прием преподавания  
профессионального английского языка**

**Островерхая Ирина Владимировна**

канд. филол. наук, доцент Ресурсного центра иностранных языков  
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, РФ, г. Калининград  
iostroverkhaya@kantiana.ru

**Андреева Наталья Валентиновна**

канд. пед. наук, доцент, директор Ресурсного центра иностранных языков  
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, РФ, г. Калининград  
nandreeva@kantiana.ru

**«Popular Science Calendar»:  
the new technique of teaching English for Specific Purposes**

**Ostroverkhaia Irina Vladimirovna**

Cand. Sci. (Philology), associate professor of the Resource Centre of Foreign Languages  
Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia, Kaliningrad

**Andreeva Natalia Valentinovna**

Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor, director of the Resource Centre of Foreign  
Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia, Kaliningrad

**Аннотация.** В статье представлен пилотный опыт реализации методического приема «научно-популярный календарь», использующегося в практике преподавания английского языка для специальных целей студентам химико-биологических специальностей и направлений Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта на всех пяти ступенях профессионального образования: на ступени среднего профессионального образования, специалитете, бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. Показан механизм реализации данного приема, в ходе которого осуществляется синтез профессионально-ориентированного и личностно-развивающего обучения, активизируется самостоятельная познавательная деятельность обучающихся, а также стимулируется их персональная успешность.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированная подготовка, личностно-развивающая подготовка, самостоятельная познавательная деятельность обучающихся, английский язык для специальных целей, методический прием, персональная успешность

**Abstract.** The current paper presents the pilot experience of the implementation of the "Popular Science Calendar" technique, which is used in teaching English for Special Purposes (ESP) to students of chemistry and biology at Immanuel Kant Baltic Federal University at all five levels of professional education: secondary vocational education, specialist's programmes, bachelor's programmes, master's programmes, and postgraduate programmes. The mechanism of this technique implementation is shown, during which a synthesis of profession-oriented and personality-development training occurs, learners' independent learning is activated, and learners' personal success is motivated.

**Keywords:** profession-oriented training, personality-development training, learners' independent learning, English for Specific Purposes, pedagogical technique, personal success

*Если вы читаете те же лекции, что и пять лет назад,  
значит, или ваша дисциплина умерла, или вы  
Ноам Хомский*

**Введение.** Цитата знаменитого американского лингвиста, публициста и философа Н. Хомского, выбранная в качестве эпиграфа к данной статье, по мнению ее авторов, как нельзя лучше раскрывает актуальность поиска новых методов, приемов, способов и техник преподавания профессионально-ориентированного английского языка студентам нелингвистических направлений вузов. Совершенствование методики преподавания необходимо в связи с прогрессирующей тенденцией обесценивания и старения знаний, вынуждающей специалистов-профессионалов учиться на протяжении всей жизни, самостоятельно приобретать новые знания, умения и навыки. Современный выпускник вуза должен не только иметь фундаментальные знания в области своей профессии, но и должен обладать общеучебными умениями, должен уметь учиться [1, с. 30-31; 2, с. 6].

В современных условиях профильно-ориентированное обучение иностранным языкам лежит в плоскости реализации личностно-развивающих приоритетов высшего образования [2, с. 3], что нашло отражение в нормативных документах – Федеральных государственных образовательных стандартах и Программах по иностранным языкам для трех ступеней высшего образования, согласно которым, развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся должно стать средством общего (когнитивного, информационного и социокультурного) развития студентов-нелингвистов [3]. В связи с поставленной целью изучение иностранного языка в нелингвистическом вузе призвано обеспечить формирование у обучающихся способности к самообразованию, самоанализу и самоконтролю, призвано развивать универсальные интеллектуальные умения, информационную культуру и ориентированность на творческое решение проблем, а также способствовать расширению кругозора и повышению общей культуры [4, с. 23-24; 5, с. 18-19]. Синтез профессионально-ориентированной и личностно-развивающей подготовки является непростой задачей, поскольку преподаватели вынуждены отходить от привычных моделей трансляции знаний и осваивать новые методические приемы преподавания и организации учебного процесса. Таким образом, умение учиться жизненно необходимо не только студентам, но и преподавателям, которые постоянно находятся

в процессе непрерывного обучения и самообразования, овладевают основами предметов профессионального цикла и осваивают современные интерактивные технологии обучения.

Методический портфель преподавателя профессионально-ориентированного английского языка наряду с традиционными приемами («перевод и реферирование научного текста», «обзор научной статьи», «гlossарий», «доклад», «конференция») включает также такие приемы, как «презентация», «кейс-стади», «проект», «подкаст», «блог», «вебинар», «wiki-контент», «веб-квест» [6]. Набирает популярность использование «инфографики» и «ментальной карты» [7]. Одним из перспективных приемов, по мнению авторов настоящей статьи, является прием «научно-популярный календарь», краткая обзорная характеристика которого была представлена научному сообществу в одной из предшествующих авторских публикаций, посвященных новым приемам преподавания английского языка для специальных целей в лингвистическом вузе [8, с. 14-15]. **Цель настоящей статьи** заключается в детальном представлении авторского опыта реализации приема «научно-популярный календарь» в практике обучения студентов лингвистических специальностей и направлений профессиональному английскому языку.

**Методические основы приема «научно-популярный календарь».** В основе рассматриваемого приема лежит проектная технология, которая, как известно, способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; способствует развитию навыков обучающихся в сборе и обработке информации, ее качественном и наглядном представлении [9, с. 218]; способствует стимулированию субъективного творчества студентов [10, с. 8], а также развитию их креативных способностей в генерировании и внедрении оригинальных идей. Реализация рассматриваемого приема предполагает активную позицию обучающегося, который приобретает знания и «чему-нибудь научается только в результате собственных умственных или практических умений, самостоятельного умственного труда» [1, с. 30]. Преподаватель, реализующий прием «научно-популярный календарь», выполняет роль организатора, консультанта и контролера, в то время как обучающийся самостоятельно осуществляет образовательные действия.

**Механизм реализации приема «научно-популярный календарь».** Прием «научно-популярный календарь» представляет собой комплекс мероприятий, которые связаны с разработкой и презентацией «продукта», а также рефлексией по поводу разработанных «продуктов». «Продуктом» является созданный обучающимся



научно-популярный электронный ежемесячный календарь, включающий 12 визуализированных фактов, относящихся к профессиональной сфере обучающегося. Механизм реализации приема «научно-популярный календарь» представлен в таблице 1.

**Таблица 1. Механизм реализации приема «научно-популярный календарь»**

<b>Этап</b>	<b>Действия</b>	<b>Задачи</b>
1 этап	В качестве домашней работы обучающиеся подбирают 12 фактов для последующего представления в своих календарях.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие навыков поиска, подбора и обработки иноязычной информации.</li> <li>- Развитие навыков письменной речи.</li> <li>- Развитие навыков работы в программах машинного перевода.</li> <li>- Развитие технических навыков (набор англоязычного текста на клавиатуре).</li> </ul>
2 этап	На аудиторном (оффлайн или онлайн) занятии обучающиеся демонстрируют контрольное чтение и перевод подобранных фактов.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие навыков корректного произношения англоязычной лексики и чтения англоязычного текста.</li> <li>- Развитие навыков перевода с английского языка на русский.</li> </ul>
3 этап	В качестве домашней работы обучающиеся готовят макеты своих календарей в какой-либо дизайнерской компьютерной программе.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие навыков работы в дизайнерских компьютерных программах.</li> <li>- Развитие креативных способностей.</li> <li>- Развитие навыков визуализации и эстетического представления информации.</li> <li>- Стимулирование персональной успешности.</li> </ul>
4 этап	(1) На аудиторном (оффлайн или онлайн) занятии обучающиеся устно представляют разработанные календари перед одноклассниками и преподавателем.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие навыков подготовленной устной речи.</li> <li>- Развитие навыков аудиального и визуального восприятия англоязычной речи.</li> </ul>
	(2) Обучающиеся устно обмениваются мнениями по поводу представленных календарей.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие критического мышления.</li> <li>- Развитие навыков неподготовленной устной речи.</li> <li>- Развитие навыков аудиального восприятия англоязычной речи.</li> </ul>
5 этап	В закрытой группе «Flyingcats English» в социальной сети ВКонтакте создается ресурсный банк календарей, в который обучающиеся загружают свои электронные календари, после чего каждый обучающийся	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие критического мышления.</li> <li>- Развитие навыков визуального восприятия англоязычного текста.</li> <li>- Развитие эстетического восприятия информации.</li> <li>- Развитие навыков письменной речи.</li> <li>- Развитие технических навыков</li> </ul>

Этап	Действия	Задачи
	выбирает 3 понравившихся календаря и в письменной форме аргументирует свой выбор в специально назначенном задании на электронной LMS (Learning Management System) платформе университета.	(набор англоязычного текста на клавиатуре).
6 этап	По результатам первичного выбора обучающихся в социальной сети ВКонтакте проводится голосование по определению трех лучших календарей и определяются лауреаты первой, второй и третьей степени.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Развитие критического мышления.</li><li>- Развитие навыков визуального восприятия англоязычного текста.</li><li>- Развитие эстетического восприятия информации.</li><li>- Стимулирование персональной успешности.</li></ul>
7 этап	На LMS платформе университета преподаватель организует опрос обучающихся с целью получения обратной связи относительно реализуемого приема.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Развитие критического мышления.</li><li>- Развитие саморефлексии.</li><li>- Развитие навыков письменной речи.</li><li>- Развитие технических навыков (набор англоязычного текста на клавиатуре).</li></ul>

**Практика пилотной реализации приема «научно-популярный календарь».** Пилотная реализация приема «научно-популярный календарь» осуществлялась в Балтийском федеральном университете имени Иммануила Канта на всех пяти ступенях профессионального образования: на ступени среднего профессионального образования, специалитете, бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. Пилотную группу составили 105 человек, обучающихся на химико-биологических специальностях и направлениях указанных ступеней.

*Специфика содержания календарей.* В момент целеполагания преподаватель акцентировал внимание обучающихся на том, что в данном проектном задании они должны выступить в роли популяризаторов науки, а разработанный ими календарь должен носить просветительский характер. Анализ готовых «продуктов» показал, что разработанный календарь может включать произвольные факты, либо быть тематически специализированным. Количество времени, затраченное обучающимися на подбор фактов для специализированного календаря, значительно превышает количество времени, потребовавшееся для подбора неспециализированных фактов, которые могут быть достаточно быстро найдены в поисковых Интернет-системах при введении запросов «interesting chemistry (biology,

ecology) facts». В данном отношении показательным является тот факт, что 84% участников пилотной группы (88 человек) проделали значительную поисковую работу и посвятили свои календари какой-либо одной узкой теме. Примерами специализированных тематических календарей могут служить, например, такие календари, как «Nervous System», «Eyes», «Human Heart», «Human Brain», «Neuroscience Breakthroughs», «Genomics and Microorganisms», «Hormones», «Chemistry in Food», «Records of Organic Chemistry», «Colours of Biotechnology», «DNA», «GMO», «Vitamins», «Natural Antibiotics», «Carnivorous Plants», «Coffee», «Blue Animals», «Cats», «Mice and Rats», «Meerkats», «Racoons», «Dodo», «Endangered Marine Animals», «Deep Sea Cutes», «Nature Reserves of Russia» и др.

Процесс поиска и подбора контента, представленного в календарях, оказался сугубо индивидуальным для каждого обучающегося. В ответах на вопросы анкеты респонденты указали на то, что поисковая деятельность осуществлялась ими как на англоязычных, так и на русскоязычных сайтах, а непосредственное формулирование текстовых сообщений, представленных на слайдах календаря, создавалось не только в результате собственного речетворчества, но и генерировалось с помощью привлечения компьютерных программ-переводчиков в процессе двунаправленного перевода с английского языка на русский и наоборот. В итоговом анкетировании 90% респондентов пилотной группы (95 человек) подчеркнули, что процесс составления текстового наполнения разрабатываемого календаря способствует расширению профессионального кругозора, что подтверждается, например, следующими комментариями обучающихся: «Разработка календаря – это челлендж, выводящий из зоны комфорта в зону развития» (здесь и далее ответы респондентов приводятся с сохранением их авторского оформления); «Календарь – это отличная находка педагога, увлекающая в процесс обучения даже людей, которым кажется, что они и так уже все знают»; «Разработка календаря учит тебя более глубоко воспринимать информацию, благодаря чему хорошо известные тебе темы, открываются для тебя как бы дважды»; «Календарь развивает навыки поиска информации и расширяет кругозор, так как в выбранной теме я особо ничего не знала до этого»; «Разработка календаря отличается от обычных заданий: одно дело решать шаблонные тесты и другое решать практическую задачу»; «Данный формат разрушает стереотипы о том, что наука – это сложно и скучно».

*Специфика формы календарей.* Разрабатываемый календарь должен был воплощать единство содержания и формы, поэтому особое внимание следовало уделить визуализации подобранных фактов. Важность визуализации нашла

отражение как в готовых календарях, каждый из которых был выполнен в индивидуальной авторской манере, так и в фидбэке респондентов, которые отметили, что «При разработке календаря я старался достичь WOW-эффекта при рассмотрении»; «Человек любит глазами, поэтому дизайн много значит. Креатив всегда цепляет!»; «Зачем кому-то некрасивый скучный календарь, пусть он хоть и с суперинтересными фактами? Нужно сначала привлечь публику необычным оформлением, чтобы прочтение факта было само собой разумеющимся». Как и в случае с подбором содержания, визуальное оформление календарей также велось каждым обучающимся по индивидуальной траектории: 62% респондентов (65 человек) воспользовались хорошо знакомыми дизайнерскими программами, 20% (21 человек) были вынуждены специально освоить новое программное обеспечение, 18% (19 человек) научились пользоваться новыми функциями и опциями уже известных программ.

*Специфика устной презентации календаря.* Кульминационным моментом реализации приема «научно-популярный календарь» стала устная аудиторная (оффлайн или онлайн) презентация разработанных календарей, готовясь к которой, обучающиеся были вынуждены тщательно поработать над составлением текста своего выступления, чтобы сделать его убедительным и оригинальным. По мнению 89% респондентов (93 человек) устная презентация оказалась самым трудным, но вместе с тем и чрезвычайно полезным моментом всего проекта в целом, поскольку, по мнению обучающихся, «Выступление на публике учит тебя быть презентабельным»; «Устная защита стала своего рода испытанием полученных знаний»; «Презентация календарей важна, она дает опыт публичных выступлений»; «Презентация календарей тренирует умение хорошо представлять изученную информацию на публике так, чтобы всем был понятен смысл новой научной информации».

*Критическое мышление.* Прием «научно-популярный календарь» обладает достаточными возможностями для развития критического мышления обучающихся. В процессе устной и письменной рефлексии по поводу работ, выполненных одногруппниками, обучающиеся учатся формулировать и аргументировать собственную позицию, выдвигать критерии и осуществлять оценивание в соответствии с ними. Вопрос о самооценке собственной деятельности в рамках реализации указанного приема, который был включен в итоговое анкетирование, также стимулировал критические способности обучающихся. Обратная связь также показала, что прием «научно-популярный календарь» способствует персональной успешности обучающихся. Согласно подсчетам, 75% респондентов (79 человек)

полностью довольны проделанной работой и хотели бы подарить созданные ими календари родным и друзьям, либо самостоятельно пользоваться ими. Причем, 14% респондентов (15 человек) считают разработанный ими календарь лучшим из всех представленных календарей.

**Выводы.** Прием «научно-популярный календарь», реализуемый в практике преподавания английского языка для специальных целей, синтезирует профессионально-ориентированное и личностно-развивающее обучение студентов-нелингвистов. Поэтапная реализация рассмотренного приема обладает достаточными образовательно-развивающими возможностями, заключающимися в активизации самостоятельной познавательной деятельности и стимулировании персональной успешности обучающихся. Преподаватель, реализующий данный прием, лишь задает вектор деятельности и обозначает конечные цели, тогда как обучающиеся для их достижения вынуждены самостоятельно выстраивать собственные образовательные траектории, поэтапно двигаясь по собственным образовательным маршрутам. Практика разработки, презентации и оценивания готовых «продуктов» обучающимися показала, что воплощение приема «научно-популярный календарь» последовательно развивает у обучающихся «твердые навыки» (hard skills): навыки профессионально-ориентированной устной и письменной речи, навыки лаконизирования информации, навыки аудиовизуального восприятия информации, навыки чтения и перевода профессионального текста, навыки редактирования машинного перевода, технические навыки (набор англоязычного текста на клавиатуре, работах в дизайнерских программах, построение слайда электронной презентации); а также «мягкие навыки» (soft skills): коммуникативные навыки (публичное выступление, презентабельность, спонтанная речь), когнитивные навыки (поиск и переработка информации, анализ и синтез информации, критическое мышление в отборе материала и оценке представленных результатов учебно-образовательной деятельности), креативные навыки (нестандартность и неординарность мышления, поиск и принятие оригинальных решений, самовыражение), навыки тайм-менеджмента (распределение времени, выполнение задания к поставленному сроку).

**Перспективы развития приема «научно-популярный календарь».** Практика пилотной реализации приема «научно-популярный календарь» показывает, что данный прием обладает незамкнутым методическим потенциалом, заключающимся в возможности его дальнейшего развития. Так, совместное со студентами обсуждение показало, что данный прием может быть дополнен заданием

по составлению двуязычного вокабуляра активной лексики календаря, а также заданием по разработке викторины по материалу календаря. В результате такой работы может быть создан банк заданий, которые могут использоваться преподавателем в рамках курса по обучению английскому языку для специальных целей студентов-нелингвистов. Намечившаяся перспектива созвучна с мнением педагогического сообщества о том, что «для создания успешного курса ESP специалист в области преподавания английского языка должен привлекать к его созданию <...> потенциальную студенческую аудиторию» [11, с. 151]. Очевидно, что воплощение обозначенных перспектив и изучение опыта их реализации станет предметом дальнейших исследований.

### **Список литературы**

1. Копошилко С. Б. Личностно ориентированное обучение иностранным языкам: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Москва: Издательство МГЛУ. № 2 (796), 2018. С. 29–42.
2. Кузьмина Л. Г. Потенциал иноязычной подготовки в становлении современного профессионала // Английский для нефилологов. Проблемы ESP – 2018. Вып. 10. Воронеж: ООО «РИТМ», 2018. С. 3–10.
3. Кузьмина Л. Г., Соловова Е. Н., Стернина М. А. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: комплект программ для трех ступеней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. 38 с.
4. Постникова О. А. Иностранный язык для личностного и профессионального роста: мнение студентов // Английский для нефилологов. Проблемы ESP – 2019. Вып. 10. Воронеж: ООО «РИТМ», 2019. С. 23–27.
5. Кузьмина Л. Г., Стернина М. А. Организационно-методические вопросы преподавания иностранных языков на неязыковых направлениях подготовки в вузах: вчера и сегодня // Английский для нефилологов. Проблемы ESP – 2019. Вып. 10. Воронеж: ООО «РИТМ», 2019. С. 18–22.
6. Алявдина Н. Г., Маргарян Т. Д. Инновационные методики преподавания английского языка для специальных целей в техническом вузе // Гуманитарный вестник. 2013. № 7 (9). С. 1–8.
7. Олифиренко С. М. Методы изучения английского языка в техническом вузе // Мир науки. Том 5. № 2. 2017. С. 34–44.
8. Островерхая И. В., Андреева Н. В. О новых приемах преподавания английского языка для специальных целей // Английский для нефилологов. Проблемы ESP – 2020. Вып. 11. Воронеж: РИТМ, 2020. С. 11–18.
9. Грудина М. В., Васюхина Е. В. Комплексные методы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка (ESP) в неязыковом вузе для студентов экономических специальностей // Вестник ТОГИРРО. № 1 (31). 2015. Изд-во: Тюменский областной государственный институт развития регионального образования (Тюмень). С. 214–217.

10. Дмитроченко Н. А. Обоснование необходимости творческого подхода к преподаванию профессионально-ориентированного иностранного языка в техническом вузе // Английский для нефилологов. Проблемы ESP – 2019. Вып. 10. Воронеж: ООО «РИТМ», 2019. С. 6–10.
11. Золотова М. В., Демина О. А. Специфика курсов английского языка для специальных целей и обучение иноязычной профессиональной коммуникации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2017. № 37. С. 148–154.

УДК 811.161.1 (0.054.6)

**Обучение фонетике и чтению на видеоуроках русского языка как иностранного в профессионально-ориентированной аудитории  
(из опыта подготовки материалов для создания видеокурса)**

**Шерemet Мирослава Анатольевна**

Ст.преподаватель кафедра русского и других славянских языков  
Дипломатическая академия МИД РФ, Россия, Москва  
DAConga@mail.ru

**Teaching phonetics and reading at Russian as a foreign language videoleasons  
in vocational-guided audience (experience gained from the preparation of  
materials for videocourse)**

**Sheremet Miroslava Anatolyevna**

Senior lecturer, Department of the Russian and other Slavic languages  
Diplomatic Academy of Russia's Foreign Ministry, Russia, Moscow

**Аннотация.** Статья посвящена осмыслению и анализу опыта подготовки материалов для создания курса видеоуроков русского языка как иностранного на уровне А0. Выделяются основные принципы, на которые ориентировались авторы данного курса; рассматриваются примеры заданий, направленных на обучение фонетике и чтению; приводятся варианты решения задач, поставленных в рамках профессионально-ориентированной аудитории. Видеоурок представлен как неотъемлемая часть дистанционного обучения в настоящее время.

**Ключевые слова:** РКИ; видеоурок; видеокурс; фонетика; чтение; профессиональная лексика; дистанционное обучение

**Abstract.** The article is devoted to the comprehension and review of the experience gained from the preparation of the materials for videocourse of Russian as a foreign language lessons at A0 level. The core principles, which were the benchmarks for the authors, are provided; the examples of phonetics and reading exercises are considered; the ways of responding to the challenges, presented by the vocational-guided audience, are given. A videoleason is presented as an integral part of distance learning nowadays.

**Key words:** Russian as a foreign language; videoleason; videocourse; phonetics; reading; professional vocabulary

На протяжении последних лет весьма активно обсуждаются вопросы дистанционного обучения. Не секрет, что дискуссии на данную тему имеют как своих страстных сторонников, так и яростных противников. Но реальность показала, что в связи с осложнением эпидемиологической ситуации 2020 года возникла острая необходимость в масштабном и довольно быстром внедрении системы дистанционного обучения в образовательную практику, в том числе и в Дипломатической академии МИД России. Как пишет Гуторова Д.Г., в последние годы исследования в области лингводидактики «сконцентрированы на модернизации подходов к обучению языку и способов практической реализации новейших достижений научной мысли» [4, стр.262]. Одним из таких новых подходов в образовании стало активное использование в его процессе видеоконтента.

В настоящее время одним из самых популярных форматов дистанционного обучения стали видеоуроки. В широком смысле видеоурок – это урок, предполагающий передачу учебного материала через видеозапись. В более узком смысле к видеоурокам относят и обычные школьные уроки с использованием видеофрагментов познавательного характера, и видеоролики, где излагается учебный материал (к примеру, с использованием слайдов, сопровождаемых голосовыми комментариями), и, наконец, просто записи реальных уроков, проведённых учителями. О некоторых приёмах работы с видеоматериалами в процессе обучения РКИ слушателей Дипломатической академии рассказывается в статье Гордеевой М.Ю. и Дегтевой И.В. [3, стр. 49-53].

Важно отметить, что, как правило, формат видеоурока в целом не предусматривает непосредственного взаимодействия с учителем. Конечно, в связи с этим можно долго спорить о его эффективности, но бесспорно то, что интерес к данному формату довольно велик. Это происходит по разным причинам, таким, к примеру, как удобство использования слушателями, относительно бюджетный подход к самому процессу создания подобных уроков, необходимость в саморекламе педагога или учебного учреждения, да и просто желание поделиться опытом и знаниями в самых разных сферах человеческой деятельности.

Цель настоящей работы заключается в осмыслении и анализе опыта подготовки материалов для создания видеокурса по обучению фонетике и чтению на уроках русского языка как иностранного для слушателей нулевого этапа обучения (А0) в профессионально-ориентированной аудитории, а именно слушателей и потенциальных абитуриентов Дипломатической академии МИД России. Мы



рассмотрим основные принципы, на которые опирались при работе над видеокурсом, открывая абсолютно новые перед собой горизонты.

Для начала несколько слов о тех, на кого рассчитан курс. Понятие «целевая аудитория» в настоящее время – это чаще всего маркетинговый термин, именно по этой причине мы выбрали для себя более подходящее для области образования, на наш взгляд, определение, а именно «профессионально-ориентированная аудитория». Контингент потенциально заинтересованных лиц назван выше и, казалось бы, всё должно быть довольно просто, а именно: перед нами стоит задача создать видеокурс фонетики и чтения для будущих дипломатов.

При всей видимой лёгкости закономерным образом возникают вопросы: чем курс фонетики по иностранному языку может принципиально отличаться для дипломата и, к примеру, медика; читать на иностранном языке нужно учить по-разному представителей разных специальностей? Безусловно, размышления на этот счёт привели к необходимости проанализировать уже имеющийся опыт. Обращение к пособиям таких уважаемых авторов, как Брызгунова Е.А. [2], Одинцова И.В. [10], Конопкина Е.С. и Шкурат Л.С. [6], Короткова О. Н. [7], Милованова И.С. [8], Колосницына Г.В. [5], Старостина А.В. [11], показал, что названные авторы ставили совершенно разнообразные цели в своих пособиях: дать методические рекомендации по постановке и коррекции русских звуков, параллельно с изучением фонетической системой развить навыки аудирования, говорения, письма и чтения, создать курс на основе сопоставительного анализа русского и корейского/китайского языков, добавить материалы культурологического характера, развить понимание речи на слух, активизировать ту область речи, в которой наиболее ярко проявляется взаимодействие синтаксиса и интонации, предложить национально-ориентированные упражнения в рамках одного пособия и т.д. Но найти пособие, в котором хотя бы одной из задач была бы названа задача обучения представителя определённой специальности на уровне А0, нам, к сожалению, не удалось, поэтому можно сказать, что в каком-то смысле одним из нововведений нашего курса можно считать именно его профессиональную направленность уже с первых уроков. О необходимости ориентации на профессиональную лексику, начиная с первых шагов изучения русского языка в Дипломатической академии, мы говорили более подробно в статье «Лингвистический старт» в реализации средового подхода при обучении РКИ» [12, стр. 266-274].

Назовём это принципом «причастности к профессии» и приведём несколько примеров его реализации. Итак, тема первого урока «Гласные А, О, Э, У, Ы и

полугласный Й». Пятое задание, предлагаемое слушателям на этом уроке, звучит следующим образом: «Прочитайте, переведите на родной язык, запомните» ("Read, translate into your own language and remember"). Задание заключается в прочтении следующих аббревиатур: ОАЭ (Объединённые арабские эмираты) - UAE (United Arab Emirates); ООО (Общество с ограниченной ответственностью) – LLC (limited liability company); ОАО (Открытое акционерное общество) – Public limited company.

Идея обучения чтению аббревиатур с первого занятия имеет целью не только отработать произношение гласных, но и показать, что в некоторых случаях объединение этих гласных в одно целое может быть весьма значимым, тем более для словарного запаса будущего дипломата.

На втором уроке мы говорим о твёрдых согласных звуках: Б б [б] – П п [п], В в [в] – Ф ф [ф], Д д [д] – Т т [т], З з [з] – С с [с], М м [м] – Н н [н].

Закономерен в данном случае вопрос «зачем вводить «м» и «н», если они не парные?» Отвечая на него, хотим обратить внимание на то, что наш экспериментальный курс имел целью как можно быстрее обучить чтению и максимально скоро перейти к говорению, поэтому, минимизируя теоретическую информацию, мы не стали вводить понятие «парные согласные» на втором уроке. Зная лишь только то, что они твёрдые, учимся читать такие слова, как «фаза», «сумма», «бонус», «статус», «свойство». Конечно, не самая «простая» лексика, но, на наш взгляд, она помогает вызвать интерес к чтению, поскольку осознание того, что при изучении всего-навсего чуть более 10 звуков реализуется возможность читать слова из будущей профессиональной сферы, не может не радовать.

Таким образом, принцип «причастности к профессии» мы стараемся внедрить при помощи введения «особенной» лексики. К примеру, объясняя понятие, но при этом обходя сам термин «редукция», мы предлагаем слова «обычные» («фото», «вода», «надо», «дома») и не забываем про «НАТО [ната]» – "North Atlantic Treaty Organization (NATO)".

Более того, в нашей работе наметился ещё один принцип. Дадим ему следующее название: принцип «от мини-теории к макси-практике». Выше мы объясняли его необходимость. Именно поэтому уже на третьем уроке начинаем читать небольшие диалоги: « - А твой сын дома? - Он в ООН» ("Is your son at home? – He is in the United Nations Organization").

Необходимо заметить, что, когда мы говорим о наших уроках, то имеем в виду короткие видео продолжительностью от 7 до 12 минут. Первые уроки чуть короче, последующие – длиннее. Изучив результаты исследования "How Video Production

Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos" [13], мы взяли во внимание следующую гипотезу: более короткие видеоролики содержат более качественный учебный контент и с большей вероятностью будут отобраны слушателем к просмотру. Но нельзя не обратить внимание на то, что в ряде случаев подобный подход требует от разработчика материала для такого видеоролика большей концентрации и ещё более вдумчивого анализа включаемого им в урок учебного материала.

Думается, что в ходе ознакомления с особенностями предлагаемого вашему вниманию видеокурса, мог возникнуть вопрос о языке-посреднике. Выше мы приводим примеры перевода заданий и текста упражнений на английский язык. В связи с этим назовём ещё один принцип, которым мы руководствовались: «принцип ориентации на язык-посредник, но не злоупотребление им». Существуют различные точки зрения на использование языка-посредника при обучении РКИ. К примеру, на сайте Международного центра РКИ при МГУ, можно встретить мнение о том, что возможность обойтись без него «является большим плюсом»: «Мы всегда рекомендуем на уроках русского языка как иностранного использовать как можно меньше язык-посредник, т.к. **такие уроки гораздо полезнее для иностранцев, изучающих русский язык**» [14].

Не станем спорить с коллегами, но скажем лишь о том, что принцип «экономии времени», о котором мы говорили выше, всё же доказывает, что на практике «ненавистный» английский в качестве языка-посредника может прийти на помощь. К примеру, нередко в учебниках РКИ [1], [9] мы можем встретить вот такие схемы, к которым мы также прибегаем в наших видео, демонстрируя сравнения при помощи субтитров, сопровождающих все уроки курса: *A a [a] – акт (like u in duck), O o [o] – он (like o in dog), Э э [э] – Эмма (like a in man), У у [y] – урок (like u in full), Ы ы [ы] – сын, мы (no similar sound), Й й [й] – май (like y in my).*

Но почему тем не менее мы говорим о «незлоупотреблении» английским языком. Действительно, мы не даём перевод абсолютно всех встречающихся слов. Объясняется это тем, что одни даются исключительно для отработки правил чтения, а другие рекомендуются для запоминания. К примеру, на четвёртом уроке «Твёрдые согласные К, Г, Х, Р, Л» читаем слово «*квад-рат-ный*» (без перевода), но слова «*стра-на, сво-бо-да, го-су-дар-ство, бо-гат-ство*» - с переводом.

Наконец, ещё один важный принцип, о котором необходимо сказать, это принцип «ориентации на фонематический слух». На наших уроках мы не предлагаем рассматривать картинки с описанием расположения артикуляционных органов и не

рассказываем, каким образом необходимо это сделать. Как известно, существует две противоположные точки зрения.

Первая заключается в том, что слуховые упражнения должны предшествовать артикуляционным при постановке звуков, так как слуховой контроль более прост и не требует специальной работы. Предлагается давать упражнение на различение (когда происходит формирование звукового эталона) и на опознание (когда звуковой эталон уже сформирован). Считается, что в течение вводно-фонетического курса как раз и формируется фонетический слух учащихся, т.е. система слуховых эталонов. Это происходит благодаря повторению, подаче звуков в определенной последовательности и упомянутым упражнениям на различение и опознание.

Вторая же точка зрения сводится к тому, что начинать надо с артикуляционного контроля и лишь затем постепенно соединять его со слуховым. Правильно услышать звук русского языка не так просто. Учащийся воспринимает русские звуки всегда через призму фонетической системы своего родного языка. Даже в том случае, когда учащийся имеет правильный слуховой образ соответствующего звука, у него действуют произносительные привычки (артикуляционные стереотипы), на которые он постоянно «соскальзывает».

Будучи сторонниками первой точки зрения, в нашем курсе мы ориентируемся, в первую очередь, на слуховые упражнения. Причём стараемся придерживаться следующей схемы: 1) при обучении фонетике русского языка преподаватель сначала читает буквы, слоги, слова, а иностранец слушает преподавателя и следит по тексту; 2) затем преподаватель читает, а иностранец повторяет; 3) и только теперь иностранец самостоятельно читает.

Подводя итоги, мы ещё раз хотели бы подчеркнуть, что работа над видеоуроками при всей кажущейся незамысловатости, требует учёта ряда особенностей и подходов: изучения аудитории, понимания её целей и задач, ориентации предлагаемого для изучения материала именно на эту аудиторию, осознания принципов отбора материала, а также воплощения методических идей в совершенно новом учебном контенте.

В процессе работы над нашим видеокурсом из 10 основных и четырёх «бонусных» уроков мы выделили для себя следующие 5 основных принципов: принцип «причастности к профессии»; принцип «экономии времени»; принцип «от мини-теории к макси-практике»; принцип «использования языка-посредника, но не злоупотребления им»; принцип «ориентации на развитие фонематического слуха».

### **Список литературы**

1. Аникина М.Н. Лестница: учебник по русскому языку для начинающих (for English-speaking students)/ - М.: Русский язык. Курсы, 2020.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 3-е изд. – М.: Русский язык, 1977. – 194 с.
3. Гордеева, М.Ю., Дегтева И.В. Приемы работы с видеоматериалами в процессе обучения русскому языку как иностранному (на примере документального фильма о дипломатии «иностранное дело») // Русский язык в политкультурном мире: сборник научных статей III Международного симпозиума в 2-х томах, Ялта, 08-12 июня 2019 года/ Ответственный редактор Е.Я. Титаренко. – Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2019. – С. 48-54.
4. Гуторова, Д. Г. Инновационные подходы к обучению РКИ и продуцирование виртуальной образовательной среды // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного : Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ, Москва, 20–21 февраля 2020 года / Под общей редакцией С.А. Вишнякова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 261-265.
5. Колосницына Г.В. Слушайте, повторяйте, пойте, говорите, пишите, читайте : интерактивный фонетико-разговорный курс : учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный, - 2ое изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2007.
6. Конопкина Е.С., Шкурат Л.С. От звука к слову. Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 112 с.
7. Короткова О.Н. По-русски без акцента! Корректировочный курс русской фонетики для говорящих на китайском языке – 4ое изд. – Златоуст, 2015.
8. Милованова И.С. Фонетические игры и упражнения. – ИКАР, 2017.
9. Овсиенко Ю.Г. "Русский язык для начинающих. Книга 1. Учебник для говорящих на английском языке". – М.: Русский язык. Курсы, 2017 г.
10. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация [Электронный ресурс]: учеб.пособие/ - 6-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 368 С.
11. Старостина А.В. Трудные случаи русского произношения. Уч.пособие/ДА МИД России. М., 2002. 70 с.
12. Шеремет М.А. «Лингвистический старт» в реализации средового подхода при обучении русскому языку как иностранному // ЯЗЫК. КУЛЬТУРА. ОБЩЕСТВО. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. М.: Квант Медиа, 2020. С. 266-274.
1. 13. [https://www.researchgate.net/publication/262393281\\_How\\_video\\_production\\_affects\\_student\\_engagement\\_An\\_empirical\\_study\\_of\\_MOOC\\_videos](https://www.researchgate.net/publication/262393281_How_video_production_affects_student_engagement_An_empirical_study_of_MOOC_videos) (Дата обращения 26.09.2021)
13. <https://www.rki-site.ru/kontaktyi.html> (Дата обращения 26.09.2021)

**Международный научно-практический журнал  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия "Методика преподавания языка и литературы",  
№07 (10)

По вопросам и замечаниям к изданию,  
а также предложениям к сотрудничеству обращаться  
по электронной почте [office@scipress.ru](mailto:office@scipress.ru)

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии  
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>



Подписано в печать 10.11.2021  
Формат 60x84/16. Печать цифровая.  
Усл.печ.2,04. Тираж 500 экз.  
Научно-издательский центр «Открытое знание»  
[www.scipress.ru](http://www.scipress.ru)