

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**

№ 01 (18), 2023

ISSN 2412-8953



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

УДК 371
ББК 74.268.0

М 545

Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2023. № 01 (18). 50 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», 2023
© Коллектив авторов, 2023

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. Витебск, 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 теории и практики французского, испанского и итальянского языков, 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

Чиронов 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

Андриянцева А.Н. Категория числа в плоскости грамматической омонимии: усвоение омонимичных существительных во множественном числе.....	6
Астахова Е.В. К вопросу о целесообразности обучения транскрипции при формировании навыка чтения на начальном этапе изучения английского языка ..	11
Бызова М.Д., Барышникова Е.Н. Фонетические интерференционные ошибки студентов-франкофонов, изучающих русский язык	18
Грызина О.В. Формирование профессионально-речевой культуры магистрантов педагогического вуза в рамках изучения курса «Академическая риторика»	25
Косова Е.И. Роль иноязычного профессионально ориентированного общения в профессиональном обучении студентов социологических специальностей	31
Шашкова В.Н. К вопросу об исправлении ошибок в процессе обучения курсантов образовательных организации МВД России устному высказыванию на английском языке.....	35
Шевцова Г.В. Методические особенности организации профессионально ориентированного обучения в техническом университете.....	42

УДК 372.881.1

**Андриянцева А.Н. Категория числа в плоскости грамматической омонимии:
усвоение омонимичных существительных во множественном числе**

Андриянцева Анастасия Николаевна

студентка 4 курса, кафедра французского языка, Брянский государственный
университет им. академика И.Г. Петровского, РФ, г. Брянск
andriantz@yandex.ru

**The category of number in the plane of grammatical homonymy: the
assimilation of homonymous nouns in the plural**

Andriyantseva Anastasia Nikolaevna

4rd year student, Department of French, Bryansk State University named after
academician I. G. Petrovsky, Russia, Bryansk

Аннотация. В статье на материале французского языка рассматривается такое явление как грамматическая омонимия имен существительных, употребляемых во множественном числе. Их усвоение вызывает определенные трудности, минимизировать которые следует благодаря конкретному подходу, а именно: контекстно-ситуационному (на материале книги Фредерика Стендаля «*Красное и чёрное*» («*Le Rouge et le Noir*»)). Актуальность данного исследования обусловлена перманентной необходимостью изучения системообразующих языковых элементов, а цель заключается в упрощении усвоения наиболее трудных морфем, а также в обучении самостоятельно осуществлять выбор из языковой парадигмы необходимой лексической единицы для конкретной речевой ситуации. Основными методами, используемыми авторами в статье, следует назвать анализ научной литературы и метод сплошной выборки.

Ключевые слова: грамматическая категория числа существительного, ситуативно-контекстного подхода, омонимия, французский язык.

Abstract. In the article, on the material of the French language, such a phenomenon as grammatical homonymy of nouns used in the plural is considered. Their assimilation causes certain difficulties, which should be minimized thanks to a specific approach, namely: context-situational (on the material of Frederic Stendhal's book "Red and Black" ("Le Rouge et le Noir")). The relevance of this study is due to the permanent need to study the system-forming language elements, and the goal is to simplify the assimilation of the most difficult morphemes, as well as to learn to independently select the necessary lexical unit from the language paradigm for a specific speech situation. The main methods used by the authors in the article should be called the analysis of scientific literature and the method of continuous sampling.

Keywords: grammatical category of noun number, situational-contextual approach, homonymy, French.

Актуальность данного исследования обусловлена перманентной необходимостью изучения системообразующих языковых элементов. Анализ сферы употребления имени существительного и его категорий в сопоставительном плане на уровне родного и иностранного языков способствует более глубокому проникновению в мир лексических единиц.

Цель нашего **исследования** – облегчить усвоение наиболее трудных морфем, а также обучить самостоятельно осуществлять выбор из языковой парадигмы необходимой лексической единицы для конкретной речевой ситуации. **Материалом** исследования послужили тексты для индивидуального и домашнего чтения Фредерика Стендаля «Красное и чёрное» («Le Rouge et le Noir»). Основными **методами**, используемыми авторами в статье, следует назвать анализ научной литературы и метод сплошной выборки.

Грамматическая категория числа имени существительного обычно является одной из самых доступных тем в процессе обучения иностранным языкам, так как она представлена и в родном языке в тех же двух вариантах. Само по себе число выражает количественные характеристики предметов [1], что подразумевает (в большинстве индоевропейских языков) формы единственного и множественного числа – этим обычно ограничиваются на ранних этапах обучения. Однако, в дальнейшем грамматическая категория числа имени существительного вызывает определенные трудности. При более подробном изучении обнаруживается, что при образовании множественного числа используются не только различные флексии, но и супплетивные формы, имеются существительные, у которых лишь одна форма (либо множественного, либо единственного числа) и многое другое. Тем не менее, облегчить усвоение всех трудных грамматических вариантов рассматриваемой парадигмы становится возможным на основе той или другой методики или с использованием различных приемов. К тому же в целом «сама по себе омонимия при изучении иностранного языка, тем более омонимия грамматическая, вызывает у изучающих этот язык если не скрытый восторг, то хотя бы одобрение: легче выучить одну форму, чем две и более (например, «me» – мне, меня)» [2].

При изучении данной грамматической категории мы обнаружили, что достаточно большое количество имен существительных при употреблении в форме множественного числа меняет своё значение или вовсе приобретает омонимы [3].

Имена существительные, которые меняют своё значение при образовании формы множественного числа, мы относим к интригующим явлениям в языковых системах, и, следовательно, процесс их усвоения может быть вполне увлекательным.

Например, слово *l'eau* – ‘вода’ приобретает значение ‘целебные воды’, ‘источники’, ‘фонтаны’ в процессе образования *les eaux*. Аналогичная ситуация со словом *la défense* – ‘защита’ и *les défenses* – ‘бивни’, ‘клыки’ и многими другими именами существительными.

Таким образом, специфика категории числа французского языка, не имеющая аналога в русском языке, состоит в способности переводить в категорию вещественных понятий абстрактные, предметные понятия, лица [4]. Е.К. Никольская выделяет следующие группы существительных, которые меняют значение при употреблении во множественном числе:

- абстрактные существительные, которые обычно употребляются в единственном числе, при употреблении во множественном числе меняют значение и становятся конкретными: *l'honneur* – *les honneurs* (‘честь’ – ‘почести’), *l'humanité* – *les humanités* (‘человечество’ – ‘гуманитарные науки’), *la tendresse* – *les tendresses* (‘нежность’ – ‘ласки');

- названия наук и искусств, которые обычно употребляются в единственном числе, во множественном числе обозначают произведения, созданные теми, кто этим искусством занимается: *la peinture* – *les peintures* (‘живопись’ – ‘картины');

- существительные, обозначающие материалы, которые обычно употребляются в единственном числе, во множественном числе обозначают предметы, изготовленные из этих материалов: *le fer* – *les fers* (‘железо’ – ‘железки’), *le bronze* – *les bronzes* (‘бронза’ – ‘бронзы’), *le marbre* – *les marbres* (‘мрамор’ – ‘мраморы’).

Что касается явления омонимии, отметим, что большинство обучающихся принимают грамматическую омонимию как языковую данность – без попыток усмотреть и осмыслить в парах и комплексах грамматических омонимов общую семантическую составляющую, без попыток обнаружить принцип выявления и интерпретации таких омонимов [5]. Иногда число существительного как раз служит средством для разграничения двух омонимичных форм. Однако, если за одним из омонимов закреплено множественное число, то другой из них способен выступать в обеих формах и потому форма множественного числа может трактоваться двояко: *les ciseaux* – ‘резцы’ и ‘ножницы’; *les effets* – ‘результаты’, ‘последствия’ и ‘вещи’ [6]. К таким существительным, имеющим омонимы только во множественном числе, Е.К. Никольская относит как конкретные, так и абстрактные существительные, например:

- *la lunette* (‘подзорная труба’) – *les lunettes* (‘подзорные трубы’ и ‘очки');

- *la vacance* ('вакансия') – *les vacances* ('вакансии' и 'каникулы');
- *la menotte* ('ручонка') – *les menottes* ('ручонки' и 'ручные кандалы');
- *le gage* ('заклад', 'залог') – *les gages* ('заклады' и 'жалование').

Усвоение подобных слов осуществляется намного легче с использованием некоторых приемов на основе ситуативно-контекстного подхода.

С этой целью в качестве учебного материала мы предлагаем использовать тексты книг, предназначенные для домашнего или индивидуального чтения. Мы выбрали для этого книгу Фредерика Стендаля «Красное и чёрное» («Le Rouge et le Noir») [7]. Так, находим там следующие примеры:

- *Madame de Rênal eut une peur extrême ; elle laissa tomber ses ciseaux, son peloton de laine, ses aiguilles, et le mouvement de Julien put passer pour une tentative gauche destinée à empêcher la chute des ciseaux, qu'il avait vu glisser. Heureusement ces petits ciseaux d'acier anglais se brisèrent, et madame de Rênal ne tarit pas en regrets de ce que Julien ne s'était pas trouvé plus près d'elle.* – Госпожа де Реналь испугалась не на шутку; она уронила на пол **ножницы**, клубок шерсти, все свои иголки – и все это только для того, чтобы жест Жюльена мог кое-как сойти за неловкую попытку подхватить на лету соскользнувшие со столика **ножницы**. К счастью, эти маленькие **ножницы** из английской стали сломались, и г-жа де Реналь принялась горько сетовать, что Жюльен не подоспел вовремя.

Выделенная лексическая единица имеет во множественном числе два значения, но в данном контексте совершенно очевидно, что на столе были именно **ножницы**, а не **резцы**, так как Госпожа де Реналь занималась вязанием.

- – *Et vos effets ? dit Julien, qui pensait que peut-être Geronimo lui-même pouvait être envoyé pour l'intercepter.* – А как же ваши **вещи**? – спросил Жюльен, которому пришло в голову, что, быть может, самому Джеронимо как раз и поручено перехватить его.

В представленном примере из словарных вариантов мы выбираем значение 'вещи', а не 'результаты', также исходя из контекста.

- – *...Va faire ton paquet, et je te mènerai chez M. de Rênal, où tu seras précepteur des enfants.*

– *Qu'aurai-je pour cela ?*

– *La nourriture, l'habillement et trois cents francs de gages.* – ... Иди собирайся, и я отведу тебя к г-ну де Реналю, где ты воспитателем будешь, при детях. – А что я за это буду получать? – Еду, одежду и триста франков **жалованья**.

Рассматриваемый контекст однозначно «подсказывает», что существительное *gages* употреблено именно в значении ‘жалование’, ‘заработная плата’.

• *Le sanglier, tout mort qu'il était, faisait peur aux plus jeunes ; ils touchaient ses défenses.* – Кабан, даже и бездыханный, внушал страх младшим ученикам – они осторожно дотрагивались до его **клыков**.

В данном примере мы также видим, что речь идёт не о *защите*, как таковой, а о видоизменённых зубах кабана – клыках, которые и выполняют защитную функцию.

В каждом аутентичном произведении имеется немало примеров, когда контекст не только помогает выбрать верное значение, но также быстрее и легче его усвоить. Представленные контекстом жизненные ситуации этому способствуют. Более того именно ситуация помогает запомнить новые значения уже известных ранее слов.

Таким образом, решение проблемного вопроса усвоения омонимичных форм существительных во множественном числе заключается в использовании ситуативно-контекстного подхода.

Список литературы

1. Виноградов, В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. [Учеб. пособие для вузов по спец. "Рус. яз. и лит."] / В.В. Виноградов. – 3-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 2001. – С. 720, [1] с. : портр. – ISBN: 5-200-03017-X.
2. Гришечкина, А.М. Преодоление грамматической омонимии русского языка при обучении французскому / Вестник Брянского государственного университета. №2. – Брянск : изд-во БГУ, 2004. С.14-16. – ISBN 5-88543-065-9
3. Никольская, Е.К. Грамматика французского языка стер. Учебник для ВУЗов / Е.К. Никольская, Т.Я. Гольденберг. - М.: Альянс, 2014. - 368 с.
4. Сенченкова М. В. Категории рода, числа, определенности / неопределенности существительного: сходство и различие во французском и русском языках // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2020. №10 (839). С. 185-195.
5. Аксарина Н.А. Методические принципы формирования навыков лексической интерпретации текста у учащихся старших классов в условиях федерального государственного образовательного стандарта / Урал. гос. пед. ин-т. // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Матер. ежегодной междунар. конф., Екатеринбург, 7 февраля 2014 г. - Екатеринбург, 2014. - Ч. II. - С. 10-21.
6. Басманова А.Г., Турчина Б.И. Именные части речи во французском языке: Трудности фр. грамматики: Кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1991.– 160 с.– ISBN 5-09-003027-8.

Список источников

7. Stendhal. Le Rouge et le Noir. – Livre de Poche/ LGF. –1997. – 576 pages. – EAN : 9782253006206

УДК 372.881.1

Астахова Е.В. К вопросу о целесообразности обучения транскрипции при формировании навыка чтения на начальном этапе изучения английского языка

Астахова Елена Викторовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и межкультурная коммуникация», Дальневосточный государственный университет путей сообщения, РФ, г. Хабаровск

On the question of the expediency of teaching transcription in the formation of reading skills at the initial stage of learning English

Astakhova Elena Viktorovna
candidate of Science (Philology), associate Professor of Foreign Languages and Intercultural Communication Department, Far Eastern State Transport University Russia, Khabarovsk

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу о целесообразности транскрипционного метода обучения чтению младших школьников. Выявляются основные проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса при формировании навыка техники чтения. Анализируются некоторые психологические особенности младших школьников, влияющие на изучение языка. Рассматриваются современные учебно-методические комплексы с точки зрения применения транскрипционных знаков. Обсуждается возможность полноценного обучения чтению без транскрипции. В качестве одного из вариантов альтернативного метода обучения предлагается метод фоников (Jolly Phonics).

Ключевые слова: транскрипция, техника чтения, младшие школьники, метод фоников, метод чтения целых слов, обучение английскому языку.

Abstract. This article is focused on the question of transcriptional method and advisability of its application in primary school teaching. The research identifies the main problems faced by participants of the educational process in the developing of reading technique skills. Special attention is paid to psychological features of young children influenced language learning. Contemporary educational complexes are analyzed from the point of view of transcription as a teaching tool. Jolly Phonics method is discussed as possible alternative for English teaching.

Keywords: transcription, reading skills, primary school children, phonics, whole word reading, English teaching.

Чтение является одним из важнейших навыков, необходимых для овладения языком, составляет основу многих учебных заданий и является индикатором успешности младших школьников. В данной статье речь пойдёт именно о технике чтения, которая вслед за Р.П. Мильруд понимается как «умение установить соответствие между буквами и звуками в слове, необходимое для того, чтобы прочитать слово» [7].

В отечественной педагогической практике обучение чтению во 2 классе традиционно начинается с изучения транскрипции. Традиция эта сложилась в виду нескольких причин. Во-первых, транскрипция была в своё время единственным доступным способом, позволяющим соотнести буквы или слова с их звучанием. В настоящее же время благодаря развитию современных технологий появилась возможность прослушать произношение любых слов, что является более подходящей альтернативой для соотнесения буквенного обозначения со звуковым. Безусловно, не все обладают идеальным слухом и способны услышать и повторить безупречно слово, но подчеркнём, что речь идет о детях 7-9 лет, а именно в этом возрасте активно происходит формирование фонематического слуха. Не случайно этот возраст рекомендуется для начала обучения игре на музыкальных инструментах.

Во-вторых, необходимо отметить, что ещё полтора десятилетия назад обучение английскому языку в основном начиналось с 5 класса, использование транскрипции и правил чтения не вызывало особых трудностей у учеников.

С переносом начала обучения во 2 класс авторы новых учебников добавили сказочных персонажей, красочные иллюстрации, уменьшили объём языкового материала и оставили транскрипцию в качестве обязательного инструмента овладения техникой чтения.

Эффективность обучения английскому языку в начальной школе, в целом, не вызывает сомнений. Раннее изучение языков способствует как более высоким предметным результатам, так и развитию памяти, внимания, мышления, воображения, влияет на развитие речевых способностей и т.д.

Актуальность данной статьи определяется тем, что овладение транскрипцией, с одной стороны, многими педагогами признаётся необходимым этапом формирования навыка чтения, с другой стороны, представляет серьёзную проблему для учеников и зачастую является источником беспокойства родителей. Ведь применение транскрипционного метода обучения технике чтения требует заучивания графических обозначений 44 транскрипционных знаков, их звуковых соответствий и 26 букв алфавита в очень короткий срок. Задача довольно сложная для учеников, которые только овладели чтением на родном языке.

Представляется необходимым рассмотреть причины и возможные решения данной проблемы, проанализировать психологию младших школьников, провести обзор современных отечественных и зарубежных подходов к обучению технике чтения на начальном этапе изучения языка.

Обратимся к психологическим особенностям учеников 7-9 лет. Дети младшего школьного возраста, в отличие от взрослых, успешно запоминают несвязанные логически единицы информации. Так называемая опосредованная или логическая память отстаёт от механической памяти [9; 8]. Преобладающая механическая память – это способность запоминать и воспроизводить информацию как есть, без осмысления и выстраивания логических связей. Вспомним какое количество слов родного языка запоминают дети в первые годы жизни, при этом, логического объяснения того, почему данный предмет называется так или иначе чаще всего не существует.

Таким образом, дети в этом возрасте способны запоминать чтение большого количества слов просто путём повторения, при этом слова целиком запоминаются лучше, чем отдельные их элементы. Наоборот, изучение правил и применение их при чтении даётся младшим школьникам с большим трудом, так как требуется более сложные мыслительные операции для обработки информации.

Рассмотрим несколько учебно-методических комплексов, используемых в российских школах, и требования, предъявляемые к методике формирования навыка техники чтения. Мы проанализируем программу только 2 класса (начального этапа обучения), так как именно на этом этапе закладываются основы техники чтения.

Английский язык для 2 класса. Авторы: В.П. Кузовлев, Э.Ш. Перегудова и др.

В области чтения авторы выделяют следующие задачи в качестве основных:

1. Научить читать по транскрипции.
2. Научить читать по правилам. [3, с. 23-24]

Обучение транскрипции начинается с первого урока, английские звуки соотносятся с русскими звуками, что в контексте развития современных технологий, а именно, доступности прослушивания звуков представляется довольно неуместным.

Английский язык для 2 класса Forward. По ред. М.В. Вербицкой [2].

Обучение на начальном этапе происходит только посредством транскрипции. Дети учатся читать не слова, а звуко-графическое изображение. После знакомства с большим количеством транскрипционных знаков дети постепенно изучают некоторые буквы. Затем появляются первые слова, записанные с помощью букв, а не транскрипционных знаков.

Отдельные транскрипционные знаки используются для обозначения правил чтения определённых сочетаний букв. Например, a+r – [a:] start, arm, farm. То есть,

слова объединяются в группы по правилам чтения без дублирования транскрипцией, и ученики запоминают чтение глядя только на буквенное изображение.

В рамках данного подхода педагоги должны сначала научить читать одну систему графических знаков, потом перейти к чтению другой системы знаков. При этом, второклассники только освоили (а некоторые ещё испытывают затруднения) чтение на родном языке. То есть, 3 системы знаков, которые имеют как одинаковые по написанию, но различные по чтению, так и одинаковые по написанию и схожие по чтению символы и различные по написанию и чтению.

Английский язык для 2 класса Rainbow. Авторы: О.В. Афанасьева, И.В. Михеева.

Учащиеся на начальном этапе должны овладеть способностью «соотнесения графических образов английских букв с их звуковыми образами. Второклассники знакомятся со всеми буквами английского алфавита, правилами их чтения и транскрипционными обозначениями» [5, с. 13].

Обучение начинается с чтения имен собственных. Ученики справляются с чтением слов без транскрипции. Слова группируются по правилам чтения и транскрипционные значки используются лишь для индикации данного правила.

Английский в фокусе (2 класс). Авторы: Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В.Эванс [1].

Транскрипция на начальном этапе не используется. Ученики сразу читают (повторяют) слова, то есть, практикуют метод целых слов или глобальное чтение. Некоторые транскрипционные знаки вводятся постепенно при работе над произношением и отработке правил чтения некоторых букв и буквосочетаний.

Таким образом, в отечественных УМК можно проследить тенденцию к снижению значения и объёма использования транскрипции, с другой стороны, отказ от использования этой системы знаков пока не произошёл. И в новой примерной рабочей программе в рамках требований к овладению фонетической стороной речи на начальном этапе обучения включены «знаки английской транскрипции; отличие их от букв английского алфавита. Фонетически корректное озвучивание знаков транскрипции» [11].

Как показывает практика, в процессе преодоления трудностей при обучении транскрипции учителя используют разнообразные приёмы: игровые, мнемотехники, рифмовки, сказки и пр. Так, в статьях, посвященных данной проблеме педагоги делятся своим опытом: «поем песни, преодолеваем препятствия Снежной королевы

для того, чтобы на всю жизнь запомнить волшебные значки транскрипции, научиться читать и писать» [12].

Возникают вопросы: не происходит ли фокусирование усилий учителя на обучении транскрипции как таковой вместо использования транскрипции как инструмента для формирования навыка чтения? Не тратится ли на изучение большого количества фонетических знаков слишком много времени и сил? А если так, возможно ли научить полноценно читать без транскрипции?

В статьях, посвященных обзору современных отечественных и зарубежных методик обучения чтению на начальном этапе описываются методики, в которых транскрипция не используется метод фоников (Phonic method), метод целых слов (Whole words), глобальное чтение (Sentence Method) и др. [4; 6; 10].

Если мы проанализируем УМК англоязычных издательств, например, Oxford Family and Friends, Oxford Phonic World, Easy Phonics Words Usborne и другие, то транскрипция ученикам не предлагается совершенно и присутствует только в книге для учителя.

Остановимся подробно на одном из широко распространённых методов раннего обучения чтению - метод Jolly Phonics. Авторы – Сьюзан Ллойд и Сара Вёрнем [13].

Дети учат звуки (42 звука) но транскрипционные знаки не используются. Авторам удалось обойти проблему использования фонетических знаков следующим образом: звуки разделены на 7 групп по сложности. Первая группа - s, a, t, i, p, n, из этого набора букв можно составить самые простые слова с закрытым типом слога, в которых чтение букв будет совпадать с чтением звуков. Изучив первые звуки, дети начинают их смешивать, соединять в слова, происходит синтез (Blending) и выделяют отдельные звуки в словах, то есть, идентифицируют – этот процесс получил название Segmenting. Некоторые слова заучиваются как исключения – так называемые Tricky words, например, I или who. Для отработки чтения используется мультисенсорный подход, игры, рифмовки, истории и песни. Метод подходит для обучения чтению как на родном языке, так и на иностранном.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

1. Транскрипция не является единственным способом соотнесения слова с его звучанием.
2. Освоение фонетической системы знаков затрудняется психологическими особенностями младшего школьного возраста.

3. Роль транскрипции в обучении английскому языку на начальном этапе заметно снижается в последнее время.

Неудачи на начальном этапе обучения, могут снизить мотивацию к изучению языка и привести к разочарованию в предмете в целом.

На сегодняшний день существует множество альтернатив традиционному методу. Мы согласны с мнением, что выбор технологий для обучения чтению зависит прежде всего от предпочтений учителя и определяется «зоной комфортных компетенций» [1]. Для наиболее эффективного преподавания языка необходимо уделять особое внимание формированию современных педагогических компетенций.

Список литературы

1. Английский язык. Английский в фокусе : книга для учителя к учебнику для 2 класса общеобразовательных учреждений / Н. И. Быкова и др.. – Москва : Express Publishing: Просвещение, 2017. – 132. Английский язык. Английский в фокусе : книга для учителя к учебнику для 2 класса общеобразовательных учреждений / Н. И. Быкова и др.. – Москва : Express Publishing: Просвещение, 2017. – 132 с.
2. Английский язык: 2 класс: базовый уровень: Книга для учителя с ключами / [М. В. Вербицкая, Р. Фрикер, Е. Н. Нечаева], под ред. М. В. Вербицкой. - М.: Вентана-Граф, Pearson Education Limited, 2018. - 248 с.
3. Английский язык 2 класс.: пособие для общеобразоват. Организаций : Книга для учителя / [В.П. Кузовлев, Э.Ш. Перегудова, А.С. Пастухова, О.В. Стрельникова] ; Рос. Акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение», 2013. – 288 с. – (Академический школьный учебник).
4. Архангельская, А. И. Обзор современных методов обучения чтению на английском языке / А. И. Архангельская, Ф. М. Ярмухамедова // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы : Сборник статей участников Ежегодной всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 18–19 февраля 2020 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020. – С. 356-361.
5. Афанасьева, О. В. Английский язык. 2 класс. Книга для учителя к учебнику О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой : учебно-методическое пособие / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, Е.А. Колесникова. - Москва : «ДРОФА», 2015. – 173 с. – (Российский учебник: Rainbow English).
6. Васильева, Т. Г. Типологизация методов обучения технике чтения на английском языке учащихся младших классов / Т. Г. Васильева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – С. 47-54.
7. Мильруд Р.П. Обучение технике чтения в начальной школе: проблемы и решения [Электронный ресурс]. URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2017/09/education-technology/>.

8. Нагорнова А.Ю, Денисова Г.М, Карпеев С.А, Стрюкова Г.А, Гнедова С.Б, Еремина Л.И, Абрамова О.А Основы педагогики и психологии младшего школьника. Ульяновск : УлГПУ, 2012. - 329 с.
9. Немов Р.С. Психология : Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
10. Пироженко, Е. Е. Особенности обучения чтению на английском языке в начальной школе (на примере отечественных и зарубежных авторских методик) / Е. Е. Пироженко, Е. В. Полянина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докладов XI-ой Всероссийской конференции, посвященной 110-летию СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, 21–22 февраля 2019 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2019. – С. 224-229.
11. Примерная рабочая программа начального общего образования по английскому языку [Электронный ресурс] URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/67717710e05e3a40cab144056103f874>
12. Сергеева, Б. В. Методика обучения чтению на английском языке в начальных классах / Б. В. Сергеева, И. В. Беляева // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4(34). – С. 155-161.
13. Family and Friends (2nd edition) 1 Teacher's Book. Simmons Naomi. Oxford University Press, 2019 – 144 p.
14. Jolly Phonics [Электронный ресурс]. URL: <https://www.jollylearning.co.uk/jolly-phonics/>
15. Oxford Phonics World: 1: Teacher`s Book. Oxford University Press, 2012 – 96 p.

УДК 372.881.161.1

Бызова М.Д., Барышникова Е.Н. Фонетические интерференционные ошибки студентов-франкофонов, изучающих русский язык

Бызова Майя Дмитриевна

студент-бакалавр кафедры русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов, РФ, г. Москва
byzova2001@mail.ru

Барышникова Елена Николаевна

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов, РФ, г. Москва
baryshnikova-en@rudn.ru

The mistakes of Francophone students studying Russian as a foreign language caused by phonetic interference

Byzova Maya Dmitrievna

undergraduate student of Russian as a foreign language department
Peoples' Friendship University of Russia, Russia, Moscow

Baryshnikova Elena Nikolaevna

Cand. Sci. (Philology), assistant professor of Russian as a foreign language department
Peoples' Friendship University of Russia, Russia, Moscow

Аннотация. Данная статья посвящена анализу фонетических интерференционных ошибок, допускаемых студентами-франкофонами, изучающими русский язык как иностранный. Автор представляет фонетические интерференционные ошибки, связанные с различиями русского и французского консонантизма и вокализма, редукцией русских гласных и оглушением русских согласных. Проводится идея о коррекционной работе, основанной на сопоставительном анализе лингвистического материала, а также предлагаются отдельные фонетические упражнения, направленные на преодоление последствий интерференции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межъязыковая интерференция, фонетическая интерференционная ошибка, франкофония, консонантизм, вокализм, редукция, оглушение.

Abstract. This article is devoted to the analysis of mistakes caused by phonetic interference which are usually made by Francophone students studying Russian as a foreign language. The author presents mistakes caused by phonetic interference which are connected to the differences between Russian and French consonantism and vocalism, reduction of Russian vowels and deafening of Russian consonants. The idea of correctional work based on comparative analysis of linguistic material is also introduced.

Keywords: Russian as a foreign language, interlingual interference, mistake caused by phonetic interference, francophony, consonantism, vocalism, reduction, deafening.

«Новый словарь методических терминов» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина определяет ошибку как «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм; результат ошибочного действия учащегося» [1; с. 182–183]. Кроме того, методисты предлагают классифицировать ошибки в зависимости от аспектов языка (на фонетические, лексические, грамматические) и видов речевой деятельности (на ошибки, связанные с говорением, чтением, письмом и т. д.) [2; с. 77]. Но особенно примечательно, что Азимов и Щукин примыкают к ряду ученых, объясняющих большую часть ошибок учащихся на уроках иностранного языка (в нашем случае – русского как иностранного) действием межъязыковой интерференции, иначе говоря – влиянием родного языка учащихся.

Под фонетическими интерференционными ошибками, следовательно, подразумеваются отклонения в русском произношении, связанные с приспособленностью артикуляционного аппарата учащегося к воспроизведению звуков, присущих его родному языку.

Коррекция фонетических интерференционных ошибок является важной задачей для любого преподавателя русского языка как иностранного, в т.ч. и в рамках работы со студентами-франкофонами. Мы разделяем подход, согласно которому исправление таких ошибок возможно лишь при условии проведенного преподавателем сопоставительного анализа лингвистического материала, позволяющего увидеть различия между русской и французской фонетическими системами [3; с. 10–11]. Более того, сравнение должно лежать и в основе предлагаемых студентам фонетических упражнений.

Поскольку фонемный состав в русском и французском языках отличается, вполне естественно, что ряд фонем – это касается, прежде всего, согласных, т. к. консонантизм русского языка значительно богаче французского, – вызывает у франкофонов трудности в произношении.

Можно отметить, например, смешение фонем <ш> и <ш':> (во французском им «соответствует» единственная фонема <ʃ>) [4; с. 83]. Для русского языка их дифференциация весьма существенна, а подмена может стать причиной коммуникативной ошибки. Например, слова *чаша* и *чаща*, *суша* и *суща* (краткое прилагательное с полной формой *сущий*) будут не различимы в речевом потоке франкофона, не придающего значения разнице между двумя фонемами.

Схожую природу имеет и неправильная артикуляция русской фонемы <ч> (хотя она и остается узнаваемой слушающим) [5; с. 44]. Франкоязычный учащийся, располагающий в своем арсенале фонемами <t> и <ʃ>, полагает (к этому сходству

обращаются и многие преподаватели РКИ), что их последовательное произношение равнозначно успешной артикуляции фонемы <ч>. В итоге получаем нечто, подобное [тшай] вместо [чай], [тшума] вместо [чума].

Проблемы с фонемой <ч> напоминают сложности с артикуляцией другой согласной – <ц>, – точно так же распадающейся на две фонемы: <t> и <s> [5; с. 44]. Таким образом, слова *цель* и *цена* произносятся как [тсел] и [тсена], а слова наподобие *сцена* и *расценка* вызывают серьезные трудности в артикуляции и психологическое отторжение (длинные последовательности согласных в целом не свойственны французскому языку). Как и <ч>, фонема <ц> остается узнаваемой в потоке речи, т. е. ее деформация не является коммуникативной ошибкой.

Чуждыми для фонетики французского языка являются и фонемы <х>, <х'> [5; с. 42], хотя преподаватели РКИ, работающие с франкоязычной аудиторией, нередко объясняют произношение <х> как краткий вариант французской <г>. Палатализованной парной фонеме <х'> при этом уделяется меньше внимания, очевидно, из-за ее меньшей распространенности. Приводимое сравнение русской согласной <х> с французской <г> хотя и помогает улучшить артикуляцию первой, но оборачивается на практике чуждым русской фонеме увулярным характером.

Фонемы <р> и <р'> также отсутствуют во французском языке, и их постановке уделяется потому повышенное внимание [5; с. 42]. Несмотря на то, что многие франкофоны относительно легко овладевают требуемым произносительным навыком, наблюдается смешение русских фонем с уже упомянутым увулярным <г>, создающее специфический французский акцент. Кроме того, даже при успешной артикуляции <р> и <р'> студент-франкофон может произвольно подменять их (в т. ч. лишь в части слов) французским «аналогом» в процессе речевой практики (обычно такое происходит из-за психологического напряжения и непривычки к ведению полноценного диалога). Ошибка подобного рода, как правило, осознается учащимся.

Наконец, специфической особенностью русского консонантизма является наличие веляризованных и палатализованных пар согласных фонем (<к> и <к'>, <б> и <б'> и проч.), что, в целом, не свойственно французскому языку, который либо демонстрирует «твердые» и «мягкие» аллофоны одной и той же согласной фонемы в разных позициях: перед гласными переднего и заднего ряда (явление аккомодации: *une bille* [б'ил], *un bol* [бол]), – либо предлагает фонемы, не изменяющие своего качества в позициях перед гласным переднего или заднего ряда (так, французская согласная <l> всегда «мягкая»).

Учитывая тот факт, что палатализация «парных» согласных во французском языке происходит только перед гласными переднего ряда (т. е. имеет ярко выраженный позиционный характер), для учащегося-франкофона представляет большую трудность артикуляция русских слов, содержащих сочетание: палатализованный «парный» согласный + гласный среднего/заднего ряда (*нёстрый, зять*) [6; с. 46]. Чтобы произнести подобное звуко сочетание, учащийся, как правило, непроизвольно добавляет после согласного гласный переднего ряда [и] (он либо звучит отчетливо, либо присутствует в виде призвука) (наши примеры звучат как [п'ио]стрый, [з'иаг']).

Отдельно следует упомянуть влияние фонетической интерференции на артикуляцию русских парных согласных фонем <н> и <н'>. Дело в том, что в рамках французской фонетической системы существует фонема <ɲ>, характеризующаяся как среднеязычная нёбная, долгая, палатализованная. Она не похожа на смягченный аллофон французской фонемы <n> (*la nicotine* [н'икот'ин]), равно как не похожа и на русскую <н'>, однако, как несложно догадаться, может подменять последнюю в речевом потоке учащегося-франкофона. С одной стороны, это влияние благотворное: французский <ɲ> употребляется как перед гласными переднего ряда, так и перед гласными среднего/заднего ряда (*un oignon* [oɲɔ̃]), следовательно – произнесение его на месте русского <н'> перед гласными среднего/заднего ряда уже не нуждается во «вспомогательном» гласном переднего ряда [и], однако, с другой стороны, русский <н'> и французский <ɲ> суть фонемы разной природы (первый – короткий и среднеязычный, второй – долгий и переднеязычный), и разница в произношении заметна на слух.

Уже упомянутый французский <l> (какуминальный, в сущности) также отличается от русского согласного <л'> (апикального) [4; с. 82]. Поскольку эта французская фонема не предполагает «твердых» и «мягких» аллофонов, объяснение франкофону, изучающему русский язык, разницы между русскими парными фонемами <л> и <л'> оказывается очень сложной задачей для преподавателя. Зачастую учащиеся не усваивают различия между фонемами <л> и <л'> либо не придают ему должного значения и, более того, продолжают артикулировать вместо обоих русских согласных каккуминальный <l>. Между тем, подобный «пробел» в формировании произносительных навыков может обернуться коммуникативной ошибкой (ср., например, *люк* и *лук*).

Важное замечание необходимо сделать и по поводу русского вокализма, особенности которого также порождают интерференционные фонетические ошибки.

Оно, конечно же, касается уникальной русской гласной фонемы <ы>, вызывающей трудности у подавляющего большинства иностранцев, изучающих русский язык, в т. ч. и франкофонов [7; с. 83]. Франкоязычные учащиеся, как правило, заменяют ее на <и>, что закономерно приводит, кроме того, к палатализации предшествующей согласной. Таким образом, вместо *сыр*, *клык*, *тык*, *лык* (от *лыко*) будут произноситься *сир*, *клик*, *тик*, *лик*. Неверная артикуляция фонемы <ы>, как можно наблюдать, способна препятствовать успешной коммуникации.

Стоит также отметить, что, поскольку французской фонетической системе не свойственны как редукция гласных в безударных позициях, так и оглушение согласных, учащиеся-франкофоны часто произносят русские слова без учета этих фонетических процессов (как будто все гласные и согласные находятся в сильных позициях). Таким образом, например, слово *молоко*, содержащее фонему <о>, реализованную в трех различных позициях (II и I предударные, ударная) и произносимое, при учете правил русской фонетики, как [мьлАко], в речи франкофона превращается в [мо́локо]. Омофоны *блок* и *блог*, *глас* и *глаз* точно так же будут артикулироваться с нарушением, переставая, в сущности, быть омофонами (поскольку франкоязычный учащийся не будет заменять звонкие согласные на конце слова их безударными «парами»).

Однако, даже имея представление о редукции гласных, студент-франкофон может по-прежнему допускать ошибки в определении их сильных и слабых позиций в русском слове. Причина этого заключается в специфике русского ударения [5; с. 35], свободного и подвижного (французское ударение фиксированное, и падает всегда на последний слог фонетического слова). Ошибки, связанные с постановкой ударения, тем не менее, едва ли можно назвать интерференционными: учащийся не переносит на русские слова правила французской акцентуации; он осознает отличия, присущие ударению в русском языке, хотя и не всегда может правильно поставить его.

С нашей точки зрения, для коррекции фонетических интерференционных ошибок в группе студентов-франкофонов (или во время индивидуальных занятий с такими студентами) необходима работа нескольких видов. Во-первых, речь о классических упражнениях на постановку отдельных звуков (например, студенту предлагается произнести долгий звук [и], а затем медленно продвигать язык назад, чтобы добиться артикуляции звука [ы]; другое классическое упражнение – чтение буквосочетаний типа *т+r+гласный* и *д+r+гласный* для облегчения постановки звука [р], чужеродного для франкофона).

Во-вторых, необходимо прибегнуть к фонетическим упражнениям, задействующим материал как русского, так и французского языка. Так, один из наиболее наглядных способов продемонстрировать разницу между русскими парными согласными [л] – [л'] и французским [l] – произнести (сначала преподавателю, а затем студентам) схожие слова: *un bol* (миска), *боль* и *футбол*. Если преподаватель не уверен в своих навыках чтения на французском, он всегда может воспользоваться аутентичной аудиозаписью. Фонетические упражнения на сопоставление будут полезны и для постановки артикуляции русских согласных [н] – [н']. На наш взгляд, наибольшие трудности представляет произнесение мягкого [н'] – не проявляющего мягкость в сочетании с гласным переднего ряда (явление аккомодации), а, например, стоящего в конце слова или перед йотированным гласным (в обоих случаях индикатором мягкости является *ь*). Такие пары слов, как *коньяк* – *un cognac*, *Шампань* – *Champagne*, должны помочь учащимся-франкофонам почувствовать разницу между звуками [н'] и [ɲ]. В отдельных случаях у студентов, родным языком которых является французский, может также наблюдаться подмена сочетаний с твердым согласным [н] на конце слова (*ан, он, ен*) французскими носовыми гласными [ã], [ɔ̃], [ɛ̃], [œ̃]. Преподаватель, объяснив, что подобные гласные не свойственны русской фонетической системе, может, кроме того, наглядно продемонстрировать разницу на примере фонетических пар, содержащих французские слова и русские, заимствованные из французского языка: *газон* – *le gazon*, *экран* – *un écran* и др.

Как можно резюмировать, фонетическая система русского языка обнаруживает немало отличий от французской. Они проявляются в самых разнородных интерференционных фонетических ошибках учащихся-франкофонов: от неправильной артикуляции отдельных гласных и согласных звуков до игнорирования важнейших процессов русской фонетики (прежде всего, указанные нами редукция гласных и оглушение согласных).

В перечне рассмотренных фонетических интерференционных ошибок не все из них представляют угрозу для коммуникативного акта, однако их накопление и наложение может иметь деструктивный потенциал. Поэтому важно уделять равновеликое внимание всем возникающим ошибкам в произношении, вызванным влиянием родного языка учащегося, и, понимая механизмы и причины межъязыковой интерференции, проводить необходимую коррекционную работу.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Замастанчук Д.Э. Понятие лингвистической ошибки в современной научной парадигме. – Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. № 5(71): в 3-х ч. Ч. 2. С. 76-79.
3. Boubnova G., Correction phonétique : enseignement du français/du russe à des apprenants russophones/francophones, *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/1 (Vol. XI), p. 7-19. DOI : 10.3917/rfla.111.07. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-7.htm>
4. Голосная Н.П. Фонетическая интерференция в русской речи конголезцев-франкофонов // Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как родному и иностранному в российских университетах нефилологического профиля. – СПб., 2018. С. 79–83
5. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа. – М.: Владос, 2001. 329 с.
6. Шустикова Т.В. Некоторые особенности французского акцента в русском языке // Журнал «Русский язык за рубежом». – М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2008. С. 46–54.
7. Колосова Т. Г. О характерных фонетических и лексико-грамматических ошибках студентов-франкофонов // Сборник по материалам IV Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан», 2019. С. 81–86.

УДК 81.33

Грызина О.В. Формирование профессионально-речевой культуры магистрантов педагогического вуза в рамках изучения курса «Академическая риторика»

Грызина Ольга Васильевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры риторики и культуры речи
Московский педагогический государственный университет, РФ, г. Москва
gry8753@yandex.ru

Formation of professional speech culture of undergraduates of a pedagogical university as part of the study of the course "Academic Rhetoric"

Gryzina Olga Vasilevna

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Rhetoric and Culture of Speech Moscow State Pedagogical University, RF, Moscow

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессионально-речевой культуры магистрантов педагогического вуза на материале учебного курса «Академическая риторика». Автором доказывается, что изучение законов и норм академического общения в современной университетской среде является одной из важнейших составляющих риторической подготовки магистрантов педагогического вуза, а обучение устной и письменной научной речи становится основной задачей формирования их коммуникативно-речевой культуры. Автор статьи утверждает, что коммуникативно-речевые умения должны входить в общий набор важнейших профессиональных компетенций, формируемых у обучающихся магистратуры, реализуя на практике компетентностный подход к изучению речеведческих дисциплин в педагогическом вузе.

Ключевые слова: магистрант, профессионально-речевая культура, научный жанр, академический дискурс, академическая риторика.

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of professional speech culture of undergraduates of a pedagogical university on the material of the academic course "Academic rhetoric". The author proves that the study of the laws and norms of academic communication in the modern university environment is one of the most important components of the rhetorical training of undergraduates of a pedagogical university, and the teaching of oral and written scientific speech becomes the main task of forming their communicative speech culture. The author of the article argues that communicative and speech skills should be included in the general set of the most important professional competencies formed by students of the magistracy, implementing in practice a competence-based approach to the study of speech disciplines in a pedagogical university.

Keywords: undergraduate, professional speech culture, scientific genre, academic discourse, academic rhetoric.

Эффективная профессиональная коммуникация – основа успешной деятельности современного выпускника магистратуры, во многом определяющая степень его готовности к академическому взаимодействию, научно-исследовательской работе, проектированию профессиональной деятельности на основе специальных научных знаний.

В связи с современными требованиями к образовательным программам педагогических высших учебных заведений особую актуальность приобретает формирование профессионально-речевой культуры обучающихся магистратуры. Цель обучения главным образом состоит в том, чтобы развить у магистрантов навыки работы с информационными, справочными, реферативными изданиями по теме магистерской диссертации, культивировать стремление обучающихся применять результаты научных исследований при решении профессиональных задач в сфере образования.

Риторическая подготовка магистранта предполагает создание текстов, включающих в себя не только актуальное научное содержание, но и соответствие нормам культуры речи в сфере академического дискурса. Кроме того, в процессе изучения курса «Академическая риторика» рассматривается погружение обучающихся в ситуации научного и научно-учебного общения (академическое взаимодействие в рамках студенческих научно-практических конференций, выступления с докладами по результатам проведенного констатирующего/обучающего эксперимента, участие в научных форумах, дискуссиях и т.д.)

Таким образом, изучение законов и норм академического общения в современной университетской среде является одной из важнейших составляющих риторической подготовки магистрантов педагогического вуза, а обучение устной и письменной научной речи становится основной задачей формирования их коммуникативно-речевой культуры.

Следует отметить, что необходимость включения курса «Академическая риторика» в учебный план подготовки магистрантов всех направлений и профилей обусловлена недостаточной сформированностью коммуникативно-речевой компетенции у выпускников бакалавриата. Так, по результатам исследования, проведенного Г. Н. Артемьевой в Нижневарттовском государственном университете, более 44% опрошенных ею студентов отмечают низкий уровень владения речевыми компетенциями, поскольку в вузе отсутствуют специальные дисциплины, направленные на речевую подготовку студентов [1, с. 11]. Безусловно,

рассматриваемая ситуация не является частной проблемой одного конкретного университета, а затрагивает большинство вузов РФ.

Несомненно, для начинающего ученого весьма важно представить значимый для современной науки результат своей деятельности на высоком уровне, но серьезные недостатки, проявляющиеся как в устной, так и в письменной речи, мешают добиться приемлемого результата. Прежде всего, речь идет о проблемах, связанных с лексическим и синтаксическим оформлением высказываний при создании научных текстов и неспособностью к грамотному (в соответствии с этическими, коммуникативными, речевыми, языковыми нормами) профессиональному академическому взаимодействию. Более того, как справедливо утверждает С.В. Тимофеева, «актуальными в связи с этим становятся вопросы практической реализации компетентного подхода: подготовка специалистов различного профиля, обладающих индивидуальной риторической культурой, владеющих основами риторических знаний (как общих, так и частных), умением грамотно и конструктивно вести профессионально ориентированное общение, что способствует эффективной жизнедеятельности молодого специалиста, повышает уровень его культурного, профессионального становления и самореализации» [2, с. 6-7]. Этой же мысли придерживается и Н.И. Колесникова, которая признает, что «сформированные навыки и умения в области создания письменных и устных научных жанров, приемов практической риторики приносят ощутимую пользу учащимся при написании и защите диссертации и в их дальнейшей научно-профессиональной деятельности» [3, с. 140].

На наш взгляд, формирование профессионально-речевых умений на основе изучения научного стиля речи является важной составляющей успешной научно-исследовательской работы магистрантов, заключающейся в том числе в правильном оформлении научно-речевых произведений различных жанров. Безусловно, все необходимые для обучающегося магистратуры языковые компетенции, обозначенные во ФГОС ВПО, способен сформировать специальный курс «Академическая риторика», который начал реализовываться с 2022-2023 уч. года в стенах Московского педагогического государственного университета (МПГУ).

Следует отметить, что многими исследователями уже не одно десятилетие признается необходимость обучения студентов основам письменной научной речи, что способствует формированию навыков написания аннотации или рецензии к статье; изучению ее структурных элементов и особенностей составления; созданию студенческих научно-исследовательских работ с использованием профессионально-

ориентированной лексики; оформлению библиографических списков в соответствии с требованиями ГОСТа. Но тем не менее риторическая подготовка выпускников бакалавриата остается весьма недостаточной, что подтверждают сами студенты и преподаватели. К сожалению, эта проблема остается неразрешимой и при поступлении бывшего студента в магистратуру. На протяжении всего курса обучения в магистратуре начинающие ученые так или иначе сталкиваются с необходимостью создавать научные тексты в соответствии с нормами современного русского литературного языка и требованиями академического дискурса, но, к сожалению, не имеют возможности (в рамках отдельной учебной дисциплины) испытать себя в роли настоящего исследователя-экспериментатора, обосновывающего свои идеи перед аудиторией, доказывающие слушателям их важность и актуальность. В частности, Л.А. Нестерская и Е.Ю. Николенко, авторы работы «Основы научной коммуникации как аспект обучения профессиональной научной речи магистрантов-филологов», также высказывают мысль о том, что «на современном этапе развития науки всё большее значение в научной коммуникации специалистов приобретают устные формы профессионального общения, дополненные презентационными материалами (графикой)» [4, с. 22], поскольку итогом научно-исследовательской деятельности магистранта является успешная защита магистерской диссертации, которая, как известно, осуществляется в устной форме. Идентичное мнение высказывает и Н.А. Кубракова, которая убеждена в том, что «любой представитель академического сообщества должен владеть не только письменной научной речью, но и широким диапазоном жанров устного академического общения» [5, с. 270].

Курс «Академическая риторика», разработанный преподавателями кафедры риторики и культуры речи МПГУ, рассчитан на один семестр и направлен прежде всего на формирование коммуникативной компетенции обучающихся магистратуры, что необходимо для успешного осуществления академического взаимодействия. С этой целью авторами курса (Г.В. Александровой, Е.Б. Баранниковой, М.В. Горбуновой, О.В. Грызиной, Е.Л. Ерохиной и др.) были разработаны разделы и темы, материал которых является отражением современной потребности в настоящих профессионалах-практиках, способных, с одной стороны, создавать научные тексты разных жанров, а с другой стороны, публично представлять результаты академической деятельности.

В частности, на занятиях магистрантов не просто погружают в сферу академического дискурса, но и знакомят их с возможностями реализации законов академической риторики в ситуации научной конференции, с жанрами

академического взаимодействия (научным докладом на конференции, научной статьей, научной беседой и дискуссией, деловым электронным письмом). Немалое внимание уделяется также и проблеме академического общения в современном коммуникативном пространстве.

Можно утверждать, что сравнительно новые жанры – вебинар, онлайн-лекция, научный блог, консультационный форум, подкаст и т.д. – могут оказывать значительное влияние на систему традиционных форм научной коммуникации поскольку способны избегать излишней формализации, официальности, некоторой односторонности подхода к процессу научного взаимодействия. Более того, названные жанры привлекают пользователей в силу своей широкоформатности, возможности оперативно предоставить профессиональную помощь, консультацию по актуальным вопросам. Активно вовлекаются в данные формы научного взаимодействия и молодые ученые.

В рамках изучения курса «Академическая риторика» магистранты овладевают способностью логически и грамматически правильно формулировать проблему исследования, приводя весомые аргументы в защиту собственного выбора, участвуют в групповых обсуждениях и научных дискуссиях, принимают на себя роль полноправных исследователей. Продуктивным, на наш взгляд, представляется задание, в котором магистранту предлагается поделиться опытом своей научно-исследовательской деятельности с группой, выступив с подготовленной презентацией. Таким образом, обучающиеся ощущают себя единомышленниками, объединенными общими целями и задачами.

Особое внимание в процессе обучения уделяется и решению специальных риторических задач, что дает возможность магистрантам моделировать различные речевые ситуации в условиях академического взаимодействия (в частности, консультация с научным руководителем по вопросу разработки программы эксперимента; составление текста письма в адрес руководителя ОУ с целью получения официального согласия на проведение исследования и т.д.).

Мы убеждены, что коммуникативно-речевые умения должны входить в общий набор важнейших профессиональных компетенций, формируемых у обучающихся магистратуры, реализуя на практике компетентностный подход к изучению речеведческих дисциплин в педагогическом вузе.

Список литературы

1. Артемьева Г.Н. Формирование речевой компетентности и речевой компетенции студентов вуза // Вестник НВГУ. № 1. 2016. – С. 9-12.
2. Тимофеева С.В. Тренинг профессионально ориентированных риторик, дискуссий, общения: учеб. пособие / С.В. Тимофеева; Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2013. – 186 с.
3. Колесникова Н.И. Риторический аспект курса «Научная речь» для магистрантов и аспирантов // Записки Горного института. № 1. 2005. – С. 139-140.
4. Нестерская Л.А., Николенко Е.Ю. Основы научной коммуникации как аспект обучения профессиональной научной речи магистрантов-филологов // Профессорский журнал. Сер. «Русский язык и литература». № 2. М.: Российское профессорское собрание, 2020. - С. 20-24.
5. Кубракова Н.А. Обучение устной научной речи в рамках формирования навыков иноязычной академической коммуникации // Иностранные языки в области межкультурной коммуникации. № 13. 2021. – С. 270-277.

УДК 80

Косова Е.И. Роль иноязычного профессионально ориентированного общения в профессиональном обучении студентов социологических специальностей

Косова Екатерина Ивановна

Ассистент кафедры «Иностранные языки»
ФГАУ ВО «Севастопольский государственный университет», РФ г. Севастополь
kosova945@mail.ru

The role of foreign professionally-oriented communication in the professional training of students of sociological specialties

Kosova Ekaterina Ivanovna

Assistant of the Department of "Foreign Languages" of the Sevastopol State University
Russia, Sevastopol

Аннотация. В статье обусловлена актуальность иноязычного профессионального ориентированного общения будущих социологов как части профессиональной компетентности и его роль в профессиональном обучении, предусматривающего формирование у студентов способности к иноязычному общению для решения профессиональных, деловых и научных задач.

Ключевые слова: профессионально ориентированное общение, иноязычная коммуникативная компетенция, иностранный язык для профессиональных целей, профессиональная компетентность, подготовка бакалавров-социологов.

Abstract. The article substantiates the relevance of foreign-language professional oriented communication of future sociologists as part of professional competence and its role in professional learning, which provides the formation of student's ability to communicate in a foreign language to solve professional, business, and scientific purposes.

Keywords: professionally-oriented communication, foreign language communicative competence, foreign language for professional purposes, professional competence, bachelor's degree in sociology.

В настоящее время знание иностранного языка безусловно является базовой составляющей любого образования, независимо от специальности и профиля деятельности ввиду глобализации и интернационализации многих отраслей знания. В контексте обучения иностранному языку в большинстве случаев идёт речь об английском языке, являющимся «лингва-франка» в современном мире; его изучение часто начинается ещё в дошкольном возрасте и часто продолжается в течение всей жизни, — в этом случае английский язык является частью непрерывного образования (*англ. lifelong learning*).

Исходя из положения о непрерывности языкового образования как постепенного совершенствования иноязычных знаний, умений и навыков, можно

выделить несколько этапов обучения: на первом, включающем период до окончания школы речь идёт об общекультурном развитии, иностранный язык является частью общего образования; второй этап — профессионального образования, зависит от его уровня (СПО или высшее) и направления (профильное или общепрофессиональное), а третий этап включает период самообразования, по окончании формального обучения, в котором реализуется принцип «образование через всю жизнь».

В настоящем исследовании рассматривается один из аспектов профессионального обучения иностранному языку, а именно, — обучение профессионально ориентированному общению на иностранном (английском) языке в вузе будущих социологов (направление бакалавриата 39.03.01 «Социология») в части структуры и специфики как его составляющих.

Основу профессионального образования регламентируют федеральные образовательные стандарты соответствующих направлений, и ввиду того что подготовка социологов входит в сферу высшего образования, реализуемого в настоящее время (на 1 сентября 2022 года) по двухступенчатой модели, основой базовой подготовки социологов является ФГОС бакалавриата 49.03.01 «Социология», с 2018 года реализуемый по стандарту 3++. В основе реализации требований актуального стандарта [п.1.12, ФГОС «Социология»] подготовка социологов должна обеспечивать дальнейшую готовность к решению научно-исследовательских, социально-технологических, проектных и организационно-управленческих задач [ФГОС «Социология»], а одним из направлений обучения является коммуникативная его направленность на развитие лингвистической компетенции, «которая является фундаментом для овладения иноязычной профессионально ориентированной коммуникацией» [Краснощёкова, 2018].

Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией является базовой частью подготовки будущих социологов в бакалавриате как развитие универсальных компетенций будущего специалиста [п.3.2, ФГОС «Социология»], направленной на способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на... иностранном(ых) языке(ах)» [ФГОС «Социология»].

В результате, основу обучения будущих социологов по программе бакалавриата составляет формирование профессиональной компетентности специалиста как готовности к выполнению определённой социальной функции [Харитоновна, 2007], и овладение различными компетенциями, составляющими «единство знаний, опыта, способности действовать и навыков..., определяемых заданностью ситуации» [Ильязова, 2008], из которых могут быть выделены ключевые компетенции, «равно

необходимые любому специалисту с высшим образованием» [Ильязова, 2008], одной из которых является иноязычная коммуникативная компетенция в контексте «готовности к межкультурному профессиональному общению» [Тарнаева, 2021].

В условиях профессиональной подготовки социологов, «обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов всегда имело профессиональноориентированный характер...в рамках избранной ими специальности» [Акимова, 2019], а система профессионального образования ориентирована на обучение специалистов, отвечающими актуальным профессиональным задачам [Заруцка, 2018].

Именно формирование готовности будущих социологов к межкультурному профессиональному общению является одной из задач обучения в вузе, что может быть воспринято в части развития профессиональноориентированного или институционального дискурса [Тарнаева, 2021].

Дискурс определяется как «речевое событие, способ решения коммуникативного намерения в различных ситуациях общения в процессе речевой деятельности» [Азимов, 2009], и социолингвистика разделяет его на личностноориентированный и профессиональноориентированный дискурсы.

Обучение иностранному языку в рамках базовой составляющей подготовки социолога ориентировано на развитие институционального дискурса, который «трактруется как речевое взаимодействие в рамках социальных институтов, специализированная клишированная разновидность общения между людьми,...в соответствии с нормами данного социума» [Карасик, 2000]; профессиональноориентированный дискурс, в свою очередь выделяется в рамках институционального [Тарнаева, 2021], и определяется «как профессиональное, правовое, языковое и социальное поле, в котором специалист осуществляет свою профессиональную деятельность, обмениваясь информацией с другими коммуникантами» [Воевода, 2012].

Именно на формирование и дальнейшее совершенствование профессионально ориентированного дискурса в части развития иноязычной коммуникативной компетенции ориентирован курс иностранного языка на неязыковых факультетах вузов; конечной целью обучения является сформированная «готовность и способность индивида к социальному, профессиональному и межкультурному общению при помощи иностранного языка» [Тарнаева, 2021].

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – 2009.
2. Акимова И. Н., Акимова Е. А., Логачева Н. М. Обучение профессионально-ориентированному общению на иностранном языке //Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. – 2019. – №. 16. – С. 38-41.
3. Воевода Е. В. Критическое мышление как культурный феномен //Язык и коммуникация в контексте культуры: Сборник статей по материалам. – 2012. – С. 120-126.
4. Ильязова М. Д. Компетентность, компетенция, квалификация основные направления современных исследований //Научные исследования в образовании. – 2008. – №. 1. – С. 28-31.
5. Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального дискурса //Этнокультурная специфика речевой деятельности. – 2000. – №. 2000. – С. 19-32.
6. Краснощекова Г. А. Лингвистическая компетенция-основа для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции //Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №. 6. – С. 176-176.
7. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9-16.
8. Мыскин С. В. Структура и содержание профессионального общения //Вопросы психолингвистики. – 2020. – №. 1 (43). – С. 54-63.
9. Тарнаева Л. П. Обучение студентов-социологов англоязычному профессионально ориентированному аргументативному дискурсу с использованием сетевого модуля: дис. канд. пед. наук: 5.8.2. - СПб., 2021. - 318 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт ВО направления бакалавриата 39.03.01 «Социология» [Электронный ресурс]. URL: <https://cutt.ly/kXx3JCs> (дата обращения: 18.09.2022).
11. Харитонова Е. В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» //Успехи современного естествознания. – 2007. – Т. 3. – С. 67-68.
12. Харламова Н. С. Динамика роли преподавателя в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Разновидности профессионального дискурса в обучении иностранным языкам. М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. С. 143–153. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8 (694). Сер. Педагогические науки).

УДК 372.881.111.1

Шашкова В.Н. К вопросу об исправлении ошибок в процессе обучения курсантов образовательных организации МВД России устному высказыванию на английском языке

Шашкова Валентина Николаевна

канд. филол. наук, доцент, профессор кафедры иностранных и русского языков Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, Россия, г. Орёл
valentina.shash@mail.ru

The question of correcting mistakes when teaching cadets of educational establishments of the Ministry of the Interior of Russia oral expression revisited

Shashkova Valentina Nikolaevna

Cand. Sci. (Philology), associate professor, professor of the Chair of foreign and Russian languages, Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation named after V.V. Lukyanov, Russia, Orel

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с исправлением ошибок при обучении курсантов образовательных организаций МВД России английскому языку. В частности, определены факторы, способные оказать влияние на выбор подхода к исправлению ошибок: этап прохождения лексической темы, тип задания, характер учебной ситуации, а также сам тип ошибки. Показаны отдельные способы исправления ошибок обучающихся и пути развития упреждающего контроля и самоконтроля при производстве высказывания на английском языке.

Ключевые слова: типы ошибок, исправление ошибок, самокоррекция, упреждающий контроль, самоконтроль.

Abstract. The article elicits issues related to the correction of errors in teaching cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia the English language. In particular, factors that can influence the choice of an approach to correcting errors are identified: the stage of working at a lexical theme, the type of a task, the learning situation, and the type of an error itself. Selected ways of correcting trainees' mistakes and of developing proactive control and self-control in the production of an utterance in English are shown.

Key words: types of errors, error correction, self-correction, proactive control, self-control.

Ошибки – неотъемлемая часть процесса изучения иностранного языка, так как формирование упреждающего контроля при производстве монологического высказывания на иностранном языке требует автоматизации навыка, сопряжённого с сознательным выбором лексем и их форм из лексической и грамматической парадигм соответственно, и последующего включения формы лексемы в синтагматические связи. Комплексный характер сознательных действий вместе с

попыткой звучать естественно приводят к речевым сбоям и ошибкам, которые нужно научить обучающихся отслеживать, идентифицировать и исправлять. Исправление ошибок, таким образом, – это многофункциональный вид деятельности преподавателя иностранных языков, включающий собственно корректирующую функцию на этапе становления языковых навыков, развитие самоконтроля и управление курсантом собственным речевым поведением на этапе выхода в коммуникативное пространство, ещё до непосредственного локутивного акта.

Обобщение подходов к исправлению ошибок разных типов в процессе работы над совершенствованием умений устной речи позволяет выделить три типа реакций преподавателя (см. [1, с. 91], [2, с.75]):

1) так как коррекция ошибок отвлекает обучающегося, мешает реализации коммуникативной интенции при общении, целесообразно не обращать внимания на языковые ошибки, если они не препятствуют пониманию предмета общения;

2) так как ошибки при повторении имеют тенденцию закрепляться в сознании обучающегося, тем самым автоматизируется навык ошибочного употребления, поэтому ошибки необходимо исправлять незамедлительно с последующим возвращением к типу ошибки и проработкой аналогичных случаев;

3) так как исправление ошибок обусловлено учебной ситуацией, типом учебного задания и этапом прохождения лексической темы, оно должно носить избирательный характер.

Подходы к исправлению ошибок в ходе работы над темой устной речи по дисциплине «Иностранный язык» напрямую взаимосвязаны с типологией ошибок.

Первая типология основана на тех языковых уровнях и системных отношениях, синтагматических и парадигматических, которые актуализируются при порождении высказывания. Речь идёт о фонетических ошибках, лексических ошибках, включая нарушения валентностных связей и норм стилистической сочетаемости, а также грамматических ошибках с учётом их подразделения на синтаксические и морфологические, релевантного для коррекции.

Так, фонетическая сторона оформления речи является «слабым звеном» ввиду сложной композиционной структуры комплексных номинативов, а также количества номинативных средств, подлежащих усвоению в процессе освоения языка. Поэтому независимо от этапа работы над лексической темой нарушения орфоэпических и особенно акцентологических норм должны исправляться сразу же, без отложенного возвращения к корректировке фонетического оформления лексемы или комплексного номинатива. При этом целесообразно применять вариативные способы

коррекции ошибок фонетического типа. На начальном этапе при исправлении ошибки в обязательном порядке необходим образец, который может исходить от самого преподавателя или быть проигранным при обращении к словарным ресурсам. Так, онлайн-словарь издательства «Cambridge» даёт целый ряд нормативных вариантов произношения с учётом ареала распространения языка. Сайт <https://www.howtopronounce.com/> воспроизводит номинативную единицу в американском варианте произношения. При этом ресурсы сайта учитывают типовые синтагматические связи ключевой лексемы в составе комплексного номинатива и предлагают целые фонетические фразы, что полезно с точки зрения не только отработки акцентологических норм применительно к терминам, но и закрепления особенностей фразового ударения в составе терминологических сочетаний. Таким образом, простая иконка соответствующего сайта на рабочем столе телефона обеспечивает быстрый доступ к аудиовоспроизведению номинативной единицы носителем языка.

Исправление лексических ошибок допускает отсроченный вариант коррекции за исключением случаев грубого нарушения норм лексической сочетаемости. Плеоназм, тавтология, лексическая избыточность, лексическая недостаточность – все типы ошибок допускают возвращение к коррекции после завершения коммуникативного акта с привлечением внимания обучающихся к характеру ошибки, с заданием исправить аналогичные ошибки в тематических предложениях. Особого внимания требуют ошибки в терминологических сочетаниях с высокой степенью идиоматичности. Если внутренняя форма комплексного номинатива является непрозрачной, вероятность замен лексем в составе терминосочетания велика: *to bring criminal action* – *завести уголовное дело*. В таких случаях ошибки перевода посредством трансформации калькирования оптимально исправлять сразу же во избежание сохранения неправильной формы в сознании других обучающихся.

Лексические ошибки являются наиболее сложными с точки зрения профилактики. Они требуют предварительной подготовки заданий на идентификацию и исправление ошибок подобного рода.

Стилистические ошибки, как правило, возникают у курсантов с хорошим уровнем языковой подготовки. Те обучающиеся, которые овладели разговорным языком на более ранних этапах изучения английского, склонны к чрезмерному использованию фразовых глаголов, разговорных выражений, которые стилистически несовместимы с формальным регистром общения, предписываемым сотрудникам органов внутренних дел в профессиональной коммуникации: *to chain up a suspect*

вместо *to apprehend a suspect, to jack smb up* вместо *to search and interrogate smb*. На это необходимо обращать внимание, так как реализация коммуникативной интенции не гарантирует воплощение прагматической установки говорящего. Для этого необходим учёт спектра прагматических факторов, в число которых входят коммуникативные и социальные роли участников коммуникативного взаимодействия, регламент общения, практические цели, преследуемые каждым коммуникантом. Для того, чтобы определить, как контекст речевого общения и ситуация коммуникативного взаимодействия в целом могут повлиять на выбор языковых средств и стилевое воплощение высказывания, необходимо прорабатывать тематические тексты различных стилей речи с установлением функционально-коммуникативным коррелятов. Этот вид задания целесообразно включать на предварительном этапе работы над темой устной речи. Коррекция стилистических ошибок по факту высказывания предпочтительно должна иметь групповую форму, когда одноклассники фиксируют случаи смешения стилей и предлагают варианты эквивалентных замен.

Грамматические ошибки как раз наоборот являются обязательной составляющей процесса становления упреждающего контроля. Так как синтаксис предложения отражает спонтанно формирующуюся мысль, разрывы в структуре предложения, некорректно выраженная функциональная перспектива предложения и нанизывание элементов, усложняющих предикативную ось предложения, являются типичными ошибками. С учётом отличий в синтаксическом строе английского языка от построения предложения в русском языке на начальном этапе прохождения лексической темы рекомендуется исправлять синтаксические ошибки. На заключительных этапах ошибки можно фиксировать и прорабатывать в индивидуальном порядке. Ошибки морфологического типа имеют иную природу. Морфологические навыки при относительно «бедной» морфологии английского языка отрабатываются начиная со школьной скамьи. Перенос морфологических навыков на профессиональную лексику может осложняться лишь только скоростью подбора эквивалентов русскоязычных сочетаний, что в наложении на грамматическое оформление высказывания реализует многоканальный мыслительный процесс синтеза речевого потока, который одновременно должен быть сопряжён с анализом собственной речи и упреждением возможных ошибок. В этом случае морфологические формы, особенно те, которые образуются посредством супплетивизма и изменения корневой гласной, закрепляются в контексте общения на профессиональные темы, способствуя автоматизации навыка. Исправлять

морфологические ошибки надо, притом важно помнить, что чрезмерная коррекция может препятствовать речевому потоку обучающегося.

Работу над исправлением морфологических ошибок целесообразно начинать с задания для одноклассников исправить ошибку, далее просить самого коммуникативного субъекта исправить ошибку продолжать в формате переводного задания с обоснованием принятого решения о морфологической форме и закреплять спонтанным переводом тематических высказываний, иллюстрирующих актуализацию различных форм грамматической парадигмы. Оптимальный вариант включает коммуникативные задания, микродиалоги или аргументативные высказывания, отстаивающие определённую точку зрения, в которых заложена актуализация форм грамматической парадигмы, в которых были допущены ошибки.

Ещё одна типология ошибок включает межъязыковые и внутриязыковые ошибки [6, с. 310]. Межъязыковые ошибки обусловлены несоответствием семантического объёма функциональных аналогов в различных языках, а также связаны со спецификой правовых систем. В качестве примера можно привести множество лексем для обозначения соучастника в преступлении, отобранных из уголовных кодексов разных штатов: *a principal / a principal offender, an accomplice, an accessory, an abettor, an aider, a confederate, a conspirator* [5, с. 124–125]. В статье 33 Уголовного кодекса Российской Федерации выделены такие виды соучастников, как *организатор, подстрекатель, исполнитель и пособник* [4]. Функциональными аналогами можно признать номинативные единицы «a principal» и «исполнитель». При разном семантическом наполнении номинативных единиц в каждом из языков возникает проблема языковой интерференции.

Внутриязыковые ошибки, как правило, связаны с лексическим компонентом оформления речи и с неразграничением идеографических синонимов в рамках одного языка. Так, в частности, в процессе языковой подготовки сотрудников органов внутренних дел отрабатываются денотативный и сигнификативный компонент лексического значения таких синонимов, как *apprehension* и *detention, libel, slander* и *defamation*. Исправление этого типа ошибок требует анализа вербального и экстралингвистического контекстов употребления лексемы и выявления тех признаков, которые предопределяют использование конкретной лексемы.

Работа над исправлением ошибок должна иметь комплексный характер, включая «подготовительный, обучающий и рефлексивный этапы» [3, с. 60]. И каждый из этапов требует организации в целях профилактики ошибок любого типа.

Специфика исправления ошибок может быть обусловлена той дидактической концепцией, которая положена в основу обучения иностранному языку, или же теми акцентами, которые актуальны в целях совершенствования языковой субкомпетенции в рамках иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции курсантов. Особенности исправления ошибок курсантов при производстве тематического высказывания как в монологической, так и в диалогической речи обусловлены следующими факторами:

а) ограниченным бюджетом академического времени, предусмотренным на изучение дисциплины «Иностранный язык» (110 часов практических занятий для бакалавриата по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка, профиль образовательной программы – Оперативно-розыскная деятельность, очная форма обучения);

б) большим объёмом номинативных средств для усвоения (с учётом того, что номинативные средства в большинстве своём носят комплексный характер, структурно представляя собой терминосочетания);

в) значительным количеством заданий, включая задания по подготовке к монологическому высказыванию и диалогическому взаимодействию, которые ориентированы на самостоятельную подготовку курсантов, то есть требуют пристального контроля и вариативности подходов к исправлению ошибок.

Таким образом, можно заключить, что работа по исправлению ошибок курсантов образовательных организаций МВД России совмещает в себе те направления, которые характерны для работы с профессиональным подязыком в любой сфере, а также направления, для которых необходимо прорабатывать вариативную стратегию, учитывающую этап освоения лексической темы, тип задания, а также характер учебной ситуации.

Список литературы

1. Балясникова Н.С. Природа и типология ошибок при изучении английского языка как второго иностранного при первом испанском // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. СПб., 2007. № 6 (24). С.88–92.
2. Горынина, А.А. Плюсы и минусы различных видов коррекции ошибок в обучении иностранным языкам // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей II Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Пенза, 20 ноября 2017 года. Том Часть 1. Пенза: «Наука и Просвещение», 2017. С. 74–77.
3. Добрынина О. Л. Технология непрерывного иноязычного образования: учим студентов распознавать и исправлять ошибки в письменной речи // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 1(21). С. 50–61.
4. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ (ред. от 29.12.2022). Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 28.01.2023).
5. Шашкова В. Н. Синонимический ряд наименований соучастников в преступлении в уголовном законодательстве Соединенных Штатов Америки сквозь призму денотативной матрицы // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2022. № 11 (91). С. 123–129.
6. Щербенко Л. Р. К вопросу об исправлении ошибок при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы профессиональной коммуникации и обучения языкам: Материалы Всероссийской научно-практической видеоконференции, Нижний Новгород, 26 октября 2017 года / Под редакцией Е.И. Бегловой. Нижний Новгород: ООО «Научно-исследовательский социологический центр», 2018. С. 309–314.

УДК 372.881.111.1

Шевцова Г.В. Методические особенности организации профессионально ориентированного обучения в техническом университете

Шевцова Галина Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Южно-Российский государственный политехнический
университет (НПИ) имени М.П. Платова, РФ, г. Новочеркасск
shevtsovagalina@gmail.com

Methodological characteristics of the organization of professionally focused training at a technical university

Shevtsova Galina Vasilyevna

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor, Foreign Languages Department
Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), Russia, Novocherkassk

Аннотация. В статье анализируется роль дисциплины «Иностранные языки» в интеграционных образовательных процессах. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам рассматривается как фактор интеграции профессиональных и гуманитарных аспектов образования инженеров. Описываются некоторые методические особенности организации профессионально ориентированного обучения в техническом университете.

Ключевые слова: интеграционные процессы в инженерном образовании, обучение иностранному языку в техническом вузе, профессионально ориентированное обучение, иноязычная профессиональная компетенция

Abstract. The article analyzes the role of the discipline "Foreign languages" in the integration of educational processes. Professionally focused teaching of foreign languages is considered as a factor of integration of professional and humanitarian aspects of engineers' education. Some methodological characteristics of the organization of professionally focused training at a technical university are described.

Key words: integration processes in engineering education, teaching a foreign language at a technical university, professionally focused foreign language training, foreign language professional competence

Одним из крупнейших и важнейших сегментов системы высшего образования России является инженерное образование, качество которого всегда входило в сферу общегосударственных стратегических интересов страны как один из важнейших факторов, влияющих на социально-экономическое развитие и благосостояние нации. В разные периоды исторического развития в инженерное образование внедрялись многочисленные организационно-политические, социальные и педагогические процессы, ставившие своими целями его модернизацию и совершенствование.

Сегодня мировая окружающая действительность характеризуется сложными глобальными взаимозависимыми проблемами, значительную часть из которых

призваны решать инженеры - проводники научно-технического развития. Вместе с тем, весь ход цивилизационного развития указывает на то, что профессиональное функционирование инженеров в рамках решения только научно-технических вопросов, является недостаточным в современных условиях. Актуализируются вопросы вовлечения технических специалистов в решение широкого спектра динамично меняющихся социокультурных, политических, экологических и организационных вопросов.

Проблема расширения профессиональных границ инженерной деятельности обсуждается учеными в разных странах. Все чаще одним из ее решений выступает формирование системного мышления инженеров на основе внедрения в учебный процесс интегративных образовательных процессов [1,с.1]. Данная тенденция обусловлена постиндустриальным развитием цивилизации с ее высокотехнологичной промышленностью, стремительным общественным развитием, ориентированным на глобализацию, усложнением демографической ситуации, и пр. В силу этих и других объективных обстоятельств актуализируется необходимость изменения характера инженерного образования, целью которого становится овладение инженерами широкого спектра ключевых компетенций [2, с.67].

Интегративные процессы в образовании строятся на функциональной взаимосвязи различных наук, на синтезе обучения и науки, на сближении различных учебных дисциплин в едином пространстве вуза. Для инженерного образования, одним из факторов успешности интегративных процессов можно рассматривать эффективное взаимодействие технических и гуманитарных дисциплин. Целью такого взаимодействия является формирование у будущих инженеров актуальных компетенций не только в профессиональной сфере, но и компетенций, базирующихся на социальных, морально-нравственных, этических и культурных законах.

В рамках данной статьи в качестве гуманитарного компонента образования мы рассматриваем дисциплину «Иностранный язык», имеющей богатый потенциал актуализации содержания будущей профессии инженера, и, соответственно, своим содержанием, способствующей интегративным процессам в инженерном образовании.

Как показывает анализ научных публикаций, сегодня одним из приоритетных лингводидактических направлений в обучении иностранному языку (ИЯ) в технических вузах является *профессионально ориентированное обучение*, в котором интегративные процессы реализуются посредством общепрофессиональных и

лингвистических аспектов. Сам термин «профессионально ориентированное обучение» отражает сущность данного направления, которое предполагает изучение, чтение и интерпретацию профессиональной литературы, изучение общепрофессиональной и специализированной лексики, осуществление коммуникации в разнообразных профессиональных сферах.

В научных и научно-методических трудах последних лет широко обсуждаются вопросы профессионально ориентированного обучения ИЯ в технических вузах и приводятся различные трактовки данного термина, дополняющие друг друга. Все многообразие и вариативность трактовок можно, на наш взгляд, обобщить формулировкой, предложенной П.И. Образцовым, который под профессионально ориентированным обучением понимает обучение, «основанное на учете потребностей обучающихся в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [3, с.3]. При этом профессионально ориентированное направление в методике обучения ИЯ, являясь вариативным и многоаспектным феноменом, не ограничивается обучением только лишь языку профессии. Данное направление базируется как на интеграции с профилирующими дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования востребованных профессиональных компетенций [3,с.7], так и на гуманитарной сущности самой дисциплины «Иностранный язык», способствующей формированию широкого спектра социокультурных и личностных компетенций.

Востребованность профессионально ориентированного направления обучения ИЯ в практике инженерных вузов обусловлена, на наш взгляд, следующими причинами:

1. Во-первых, являясь средством интеграции с профилирующими дисциплинами в вузе, профессионально ориентированное обучение ИЯ является компенсаторным ресурсом расширения профессиональной сферы будущего инженера, значимым источником получения и пополнения общепрофессиональных знаний.

2. Во-вторых, профессионально ориентированное обучение ИЯ как процесс, построенный на интегративной основе, обеспечивает более высокий мотивационный и осмысленный уровень познания, приближающий обучающихся к достижению востребованных профессиональных компетенций, что соответствует прагматическим целям и намерениям современной студенческой молодежи.

3. В-третьих, введение в обучение ИЯ широкого круга междисциплинарных тематических разделов, создает возможности взаимного проникновения элементов

профессионального и гуманитарного компонентов образования, что способствует формированию широкого спектра компетенций, необходимых современному специалисту.

Анализ различных научно-педагогических источников показывает, что профессионально ориентированное обучение ИЯ можно рассматривать как эффективное средство профессиональной и социальной адаптации будущих инженеров на этапе их обучения в вузе. Успешная реализация потенциала ИЯ в контексте профессионально ориентированного направления зависит от многих педагогических и методических условий, среди которых можно выделить следующие:

1) четкое формулирование целей речевой деятельности, ее ситуативность, проблемность и функциональность [4, с.44], [5, с.300];

2) соответствие содержания обучения контексту деятельности обучающихся [4, с.33];

3) максимальное приближение процесса обучения к естественной среде профессиональной коммуникации, способствующее формированию умений решать профессиональные задачи языковыми средствами;

4) широкое использование самостоятельной работы как элемента самообучения, обеспечивающего приобретение навыков, необходимых для независимого доступа к информации и обмена ею в различных профессиональных ситуациях;

5) наличие в содержании обучения культурного компонента, способствующего развитию навыков разрешения общекультурных и социальных задач, используя языковые средства.

Обращение к научным работам выявляет следующее: наибольший интерес многих исследователей лежит в плоскости изучения методических особенностей организации профессионально ориентированного обучения ИЯ в техническом университете. Ряд авторов выделяют обязательные составляющие в процессе обучения ИЯ в контексте профессионально ориентированного направления, а именно: изучение профессионально ориентированной лексики, ключевых терминов и понятий, соответствующих определенной сфере профессиональной деятельности; выполнение заданий на перевод профессиональных текстов; а также выполнение послетекстовых упражнений, направленных на выработку коммуникативных навыков профессионально ориентированной направленности [6].

Рассмотрим некоторые методические особенности реализации профессионально ориентированного обучения студентов технического университета

направления «Машиностроение». Для достижения цели формирования у обучающихся навыков устной речи на общепрофессиональные и специализированные темы, нами предлагается методика работы, основанная на использовании разнообразных способов подачи учебного материала, систематическом повторении лексики по теме занятия, активном применении различных коммуникативных приемов и тренировочных упражнений. Данная методика была предложена нами в созданных авторских курсах профессионально ориентированного обучения ИЯ [7], [8].

Мы предлагаем использовать на практических занятиях учебные материалы, содержание которых тематически и ситуационно учитывают специализированную и общепрофессиональную тематику и содержательно соответствуют профессиональным интересам будущих инженеров-механиков.

Вокабуляр каждого практического занятия содержит наиболее употребительную лексику по изучаемой тематике урока, овладение которой повышает способность реализации речевого общения. Например, активный словарь к практическому занятию по теме «Machine Building Industry» (машиностроительная промышленность), может включать такие слова и словосочетания, как: *machine tool industry* – станкостроение; *machine building complex* – машиностроительный комплекс; *maintenance* – эксплуатация, техническое обслуживание; *manufacturing industry* – обрабатывающая промышленность; *metal-intensive* – металлоемкий; *heavy engineering* – тяжелое машиностроение; *labor-intensive* – трудоемкий; *science-intensive* – наукоемкий, и т.д. Обучающимся предлагается не просто заучивать вокабуляр каждого урока, но выполнить цикл упражнений, в которых активная лексика требует контекстного употребления в различных ситуациях.

Далее студенты приступают к работе с текстом, каждый из которых содержит разнообразную познавательную информацию с учетом профессиональной направленности студентов. Работа с текстовым материалом отвечает задачам тематики каждого конкретного урока и нацелена на подготовку обучающихся к чтению профессионально ориентированной научно-технической литературы и публицистики общепрофессиональной направленности для извлечения информации, реферирования, дальнейшего обсуждения. Задания к текстам могут варьироваться, например:

- *Read the text and answer the questions below.*
- *Read the text and complete the sentences.*

- Read the text about machines and sum up it in 6-7 sentences. Use the phrases below.

- Read the text to learn about metal as the main structural material in machine building. Divide the text into logical parts. Work in pairs and ask each other two questions on each part of the text, и т.д.

Большое внимание уделяется работе с разнообразными послетекстовыми упражнениями, предусматривающими закрепление пройденного лексического материала, выработку навыков понимания текста и извлечение нужной информации, а также развитие и закрепление навыков устной речи. Это могут быть вопросно-ответные упражнения, обобщение прочитанного текста по ключевым словам, речевым клише, плану; упражнения на извлечение информации из текста, и т.д. Тренировочные упражнения на развитие навыков устной и письменной речи в пределах изученной тематики, могут иметь следующие формулировки:

- Match the English words or phrases on the left with their Russian equivalents on the right.

- a) Find in the text the English equivalents to the following Russian words. b) Compose 4-5 sentences with the English equivalents of the words above.

- Fill in the gaps with the words from the box.

- Read the information below. Write down a question on each paragraph. Ask and answer with a partner.

- Find in the text the right words to complete the sentences.

- Work in pairs and decide whether these statements are true or false. Correct the false ones.

- Choose among the words the one that corresponds to the text.

- Translate the paragraphs below. Work in pairs, think of 2-3 questions to review the content of each paragraph and ask each other, и т.д.

Следует заметить, что весь цикл тренировочных упражнений может варьироваться в зависимости от исходного уровня языковой коммуникативной компетенции студентов, так как задания даются с опорой на разнообразные образцы устной и письменной речи. Завершается урок выполнением заданий по развитию навыков устной речи по заявленной тематике урока. Это могут быть вопросно-ответные упражнения, составление диалогов по образцу, обсуждения и дискуссии, в которых основной акцент переносится на развитие неподготовленной речи, свободной беседы [8].

Полагаем, что предложенная методика работы на занятиях по профессионально ориентированному ИЯ в техническом университете, основанная на тщательном отборе содержания языкового материала, погружает обучающихся в контекст их будущей профессиональной деятельности и создает оптимальные условия для формирования компетенций в сфере будущей профессии.

Резюмируя изложенное, отметим, что актуализация межпредметных связей в процессе профессионально ориентированного обучения ИЯ, использование студентами иностранного языка в качестве ресурса пополнения профессиональных знаний и средства формирования профессиональных умений и навыков, способствует расширению общего и профессионального кругозора обучающихся, а также формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка в техническом вузе.

Нельзя не отметить роль профессионально ориентированного обучения ИЯ как фактора, способствующего осознанию обучающимися практической пользы от получаемых знаний и осмыслению своего будущего профессионального функционирования. Поэтому профессионально ориентированное обучение ИЯ может, на наш взгляд, рассматриваться как одно из эффективных средств формирования не только коммуникативной, но и общепрофессиональной компетенции студентов в техническом вузе. Более того, содержательно дополняя профессиональное образование инженеров, данное направление в методике преподавания ИЯ в вузе активно способствует реализации интегративности образовательного процесса и развитию ценностно-смыслового отношения обучающихся к получаемому профессиональному знанию.

Список литературы

1. Davis, Kirsten A.; Joshi, Siddhant S.; Czerwionka, Lori; Montalvo, Francisco; Rios-Rojas, Gabriel O.; Tort, Joe; William, Jennifer Marston; and Nauman, E. (2021) "Integrating the Humanities with Engineering through a Global Case Study Course," Journal of International Engineering Education: Vol. 3: Iss. 1, Article 4. (available at: <https://digitalcommons.uri.edu/jiee/vol3/iss1/4>).
2. Юшко С.В., Галиханов М.Ф., Кондратьев В.В. Интегративная подготовка будущих инженеров к инновационной деятельности для постиндустриальной экономики. Высшее образование в России. № 1, 2019. С. 65-75. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-65-75>. (дата обращения 30.01.2023).
3. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ. 2005. 114 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
5. Чигина Н.В., Сырескина С.В. Методика профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыкового вуза // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 4А. С. 297-303. DOI: 10.34670/AR.2021.55.91.054.
6. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. №39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-podhody-i-modeli-integririvannogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-i-professionalnym-distsiplinam-v-zarubezhnoy-i> (дата обращения: 08.02.2023).
7. Шевцова Г.В., Москалец Л.Е. Английский язык для технических вузов: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2013. 392 с.
8. Нарочная Е.Б., Шевцова Г.В., Москалец Л.Е. Английский язык для технических направлений: учебник для бакалавров. Москва: КНОРУС. 2021. 400 с.

**Международный научно-практический журнал
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия "Методика преподавания языка и литературы",
№01 (18) 2023

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству обращаться
по электронной почте 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 02.03.2023
Формат 60x84/16. Печать цифровая.
Усл.печ.2,7. Тираж 500 экз.
Научно-издательский центр «Открытое знание»
www.scipress.ru