

**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**

**№ 02 (37), 2026**

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. 2026. № 02 (37). 81 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», 2026

© Коллектив авторов, 2026

**Главный редактор:**

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

**Редакционный совет:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Редакционная коллегия:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Сергиенко Елена Евгеньевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры 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

Барбина Н.С., Вантензин А.П., Рудакова В.С. К вопросу о реперных точках в методологии переводческого анализа .....	6
Волкова В.В., Мжачева М.В., Сессорова С.А. Цифровая трансформация образования: влияние онлайн-платформ и искусственного интеллекта на учебный процесс .....	14
Горлова Я.В., Зубкова М.А., Павлова Т.А., Цепкова А.С. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе.....	21
Мжачева М.В., Волкова В.В., Сессорова С.А. Подбор и использование дополнительных материалов на занятиях по иностранному языку .....	31
Пилипенко С.А. Разработка ФОС в контексте текущего тематического контроля успеваемости по латинскому языку для иностранных студентов медицинских специальностей с использованием ИИ-технологий .....	37
Савельева А.В. Токенизация, лемматизация и стемминг на уроках РКИ: примеры заданий и методические комментарии.....	48
Сессорова С.А., Волкова В.В., Мжачева М.В. Текстцентрический подход в системе профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов нефилологических специальностей .....	54
Спялова А.С., Лукконен С.А. Коллаж как арт-технология в обучении французскому языку младших школьников: психолого-педагогический потенциал и готовность педагогов .....	66
Шашкова В.Н. Специфика обучения курсантов образовательных организаций МВД России коммуникативному взаимодействию на основе диалогических единств .....	73

Дата публикации 30.04.2026

УДК 81.25:81-114.4

**Баребина Н.С., Вантензин А.П., Рудакова В.С. К вопросу о реперных точках  
в методологии переводческого анализа**

**Баребина Наталья Сергеевна**

профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики  
Байкальский государственный университет, РФ, г. Иркутск  
svirel23@rambler.ru ORCID: 0000-0001-5883-6773

**Вантензин Анна Петровна**

студент Института экономики и международных отношений  
Байкальский государственный университет, РФ, г. Иркутск  
0170616@bgu.ru

**Рудакова Вероника Сергеевна**

студент Института экономики и международных отношений  
Байкальский государственный университет, РФ, г. Иркутск  
0175095@bgu.ru

**On the Issue of Reference Points in Translation Analysis Methodology**

**Barebina Natalya Sergeevna**

Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Baikal State University  
Irkutsk, Russian Federation

**Vantenzin Anna Petrovna**

Student, Translation and Translation Studies, Institute of Economics and International  
Relations, Baikal State University, Irkutsk, Russian Federation

**Rudakova Veronika Sergeevna**

Student, Translation and Translation Studies, Institute of Economics and International  
Relations, Baikal State University, Irkutsk, Russian Federation

**Аннотация.** Целью статьи является анализ понятия 'реперные точки' в рамках дискурсивно-коммуникативной модели перевода с уточнением их локализации в двух переводческих задачах: художественный перевод (на материале романа Ч. Диккенса) и перевод текстов экологических акций. В художественном переводе реперными точками служат стилистические особенности авторской речи; в переводе экологических акций – лингвокультурно обусловленные экологические концепты. В обоих рассмотренных случаях речь идет о наиболее значимых и требующих внимания переводчика элементах текстового целого. Рефлексия, связанная с идентификацией реперных точек, следовательно, выступает как фактор, определяющий качество перевода. Методологическим выводом является соотнесение реперных точек с категориями стилистики и концептологии.

**Ключевые слова:** реперные точки, перевод, лингвостилистика, экологические акции, художественные произведения.

**Abstract.** This article aims to analyze the concept of 'reference points' within the discursive-communicative translation model, clarifying their localization in two translation tasks: literary translation (using Charles Dickens's novel) and the translation of environmental campaign texts. In literary translation, reference points are the stylistic features of the author's speech; in the translation of environmental campaigns, they are linguaculturally determined environmental concepts. In both cases, we are dealing with the most significant elements of the textual whole that require the translator's attention. Reflection associated with the identification of reference points, therefore, acts as a factor determining the quality of translation. The methodological conclusion is the correlation of reference points with the categories of stylistics and conceptual theory.

**Keywords:** reference points, translation, linguistics, environmental campaigns, literary works

**Введение.** Сегодня, в условиях междисциплинарности, переводоведение, как и другие направления прикладной лингвистики, обращается к методологическому аппарату других дисциплин. Одним из новых инструментов, постепенно входящим в набор практик гуманитаристики, является понятие реперной точки. Цель статьи – рассмотреть понятие реперных точек применительно к практике перевода и показать на примерах их возможные локализации. Методы работы включали дефиниционный, семантический, лингвостилистический, корпусный анализ.

**Место реперных точек в дискурсивно-коммуникативной модели перевода.** Понятие 'реперная точка' принадлежит термометрии. В проекции на гуманитарные науки, как можно судить из публикаций ученых [1], реперные точки представляют собой некоторые ориентиры или точки отсчета на каком-то ландшафте или поверхности, которые позволяют проводить определенную рефлексию или ориентироваться в чем-нибудь. Показательны термины 'реперная точка дискуссии', 'реперные точки при работе с клиентами', 'реперные точки выступления', 'реперные точки эволюции', 'реперные точки развития', 'реперные колышки', 'реперные пласты' (примеры взяты из Национального корпуса русского языка: ruscorpora.ru).

Т. А. Волкова описывает процедуру и инструментарий переводческого эксперимента, который подтверждает адекватность дискурсивно-коммуникативной модели перевода [2]. Данная модель включает три инструмента: «процедурный переводческий эксперимент», «реперные точки», «комментарии к письменному переводу». Соотнося понятие реперной точки с инструментом модели в письменном переводе, ученый пишет, что в качестве реперных точек могут выступать следующие параметры: особенности исходного текста; трудности перевода; доминанты перевода;

переводческие решения (допустимые, недопустимые, рекомендуемые); параметры сопоставления исходного текста и текста перевода – например, на уровне смыслового содержания и на уровне языкового оформления, критерии оценки качества перевода [2]. Как следует из этой публикации, 1) в качестве реперных точек используются частотные трудности перевода, общего характера (относятся ко всему тексту в целом) и частного характера (отдельные элементы, фразы, имена, термины), 2) для разработки адекватной дискурсивно-коммуникативной модели перевода важно установить соотношения со смежными категориями [2]. Соглашаясь с этим мнением, в настоящей статье мы предлагаем разобрать идею реперных точек в двух разных переводческих задачах – на материале художественного перевода и на материале перевода экологических акций. Такие две разные задачи, на наш взгляд, позволят более точно и контрастно обозначить категории и инструменты модели в терминах Т. А. Волковой.

**Экспериментальная часть и анализ.** Известно, что мастерство перевода художественных произведений связано с передачей индивидуального авторского стиля. Именно он является одним из самых сложных объектов для перевода. Покажем реперные точки на материале произведения “The Posthumous Papers of the Pickwick Club” Чарльза Диккенса, а также переводов этого произведения на русский язык. Благодаря тому что данное произведение тщательно изучено в литературоведении, нам нет необходимости проводить его анализ с самого начала. Ссылаясь на имеющиеся работы, отметим, что для авторского стиля Ч. Диккенса характерны сатира, юмор и критика, эмотивность, символизм и образность, антитезы и контрасты, «синтез жанров» (для обзора [3; 4]). Указанные особенности актуально исследовать с точки зрения стилистических особенностей произведений авторов. В лингвистике сложился большой багаж знаний о том, что стилистические средства в языке являются особым образом маркированными элементами. Сам лингвостилистический анализ строится на том, что стиль – это возможность сказать или написать что-либо по-разному, а это связано с понятиями нормы и выдвижения, предполагающими то, что «существует определенная система норм, на фоне которой выдвигаются стилистически релевантные средства, обусловленные отклонением от установленных норм как самого языка, так и норм, характерных для той или иной разновидности текста и дискурса» [5, с. 41]. Норма является совокупностью общепринятых и закреплённых в узусе правил использования языковых единиц на различных уровнях языка, и она обеспечивает стабильность, понятность и

предсказуемость текста для переводчика. По мысли Г. Г. Хазагерова, в «основе понимания стиля лежат два концепта: узнаваемая форма, факультативно связанная с уместностью речи, и норма, облигаторно связанная с уместностью» [6, с. 38]. С этой точки зрения стиль автора, особенно такого узнаваемого, как Ч. Диккенс или, например, М. Твен, конечно, всегда будет отклоняться от нейтрального узуса.

Рассмотрим пример из текста оригинала “The Posthumous Papers of the Pickwick Club” и его переводы на русский язык, выполненные А. Кривцовой совместно с Е. Ланном [10]:

*Like a gas-lamp in the street, with the wind in the pipe, he has exhibited for a moment an unnatural brilliancy, then sunk so low as to be scarcely discernible: after a short interval he had burst out again, to enlighten for a moment, then flickered with an uncertain, staggering sort of light, and then gone out altogether* (Подобно уличному газовому фонарю, когда ветер задувает в трубку, он на момент вспыхнул неестественно ярким светом, затем потускнел так, что едва можно было его различить, после короткого перерыва снова разгорелся, опять замигал и замерцал и, наконец, угас окончательно). Символизм и образность с точки зрения переводческих стратегий, передается в переводе с помощью калькирования, опущения, добавления.

Рассмотрим пример стилистически маркированного фрагмента с контрастом:

*On his right sat Mr. Tracy Tupman – the too susceptible Tupman, who to the wisdom and experience of maturer years superadded the enthusiasm and ardour of a boy* <...> (По правую от него руку сидит мистер Треси Тапмен, слишком впечатлительный Тапмен, сочетавший с мудростью и опытностью зрелых лет юношеский энтузиазм и горячность <...>). Для более верной передачи контраста переводчики используют калькирование, добавление.

Заслуживают внимания результаты сравнения фрагментов перевода этого произведения, выполненного А. Кривцовой, Е. Ланном [10] и перевода, выполненного И. Введенским [11]. Разберем фрагмент:

*But love is blind; and Nathaniel had a cast in his eye; and perhaps these two circumstances, taken together, prevented his seeing the matter in its proper light:*

Но, как известно, любовь слепа, известно также, что Натаниэл Пипкин слегка косил, и, быть может, именно эти два обстоятельства взятые вместе помешали ему увидеть все дело в настоящем свете – перевод А. Кривцовой, Е. Ланна [10]. Это более современный перевод. В данном случае переводчики используют прием

калькирования, структура предложений при этом сохранена, но также используют и введение дополнительных слов (прием добавления).

Но любовь слепа, это всем известно. Натаниэль Пипкин косил на левый глаз – это знало также все местечко. По этим двум причинам, соединенным вместе, Натаниэль Пипкин очертя голову бросился вперед по ложному пути – фрагмент перевода И. Введенского [11]. Здесь мы видим переводческий прием добавления и членения предложения.

Применение переводчиками, наряду с калькированием, трансформаций позволяет говорить о том, что исходный художественный текст содержит специфичные авторские текстовые элементы. Формат статьи не позволяет привести больше примеров, но наш анализ показывает, что стилистически нагруженные элементы требуют от профессионального художественного перевода и более проработанных переводческих стратегий. К ним можно отнести добавление, членение, опущение, грамматическую замену. Примеры переводов художественных текстов, выполненные А. Кривцовой в соавторстве с Е. Ланном признаются наиболее известными и прагматически адекватными. В переводе И. Введенского, более раннем по хронологии, частотны приемы опущения «непонятных» для русского читателя шуток и других фрагментов.

Следовательно, сам набор использованных трансформаций выступает диагностическим признаком сложности и нестандартности оригинала. Вывод состоит в том, что реперной точкой в дискурсивно-коммуникативной модели перевода в рассмотренном материале следует считать переводческую трудность частного характера – передача авторского стиля (локализация точки соответствует стилистической особенности авторской речи). Методологически важным является соотношение указанной реперной точки с лингвостилистикой, в которой доказанным считается факт функционирования стилистических фигур как маркеров авторского стиля.

Во второй части статьи обратимся еще к одному контексту переводческой работы, который оказывается лингвокультурно специфичным. Речь идет о переводе текстов экологических акций. Известно, что экологическая повестка в каждой стране имеет свои особенности. Так, если для англоговорящего социума рассуждения о расизме, гражданских правах и экологии давно стали традицией [7], то для других лингвосообществ, эти же рассуждения, особенно в некоторых формулировках, выглядят не актуально, не понятно и требуют переосмысления в связи с

существующим в стране контекстом обсуждения соответствующих вопросов. Например, в англоговорящих странах экология нередко ассоциируется с политикой [8], социальной стратификацией [9]. Это контрастирует с российской традицией обсуждения соответствующих вопросов в духе дискуссии, тяготеющей к научному дискурсу. Исследование этой темы с точки зрения реперных точек норм перевода в ландшафте СМИ, освещающих экологические акции, также актуально. Для анализа мы использовали примеры лозунгов экологических акций зарубежных природозащитных кампаний и организаций (Greenpeace (до 2023 г.); World Wildlife Fund; Fridays for Future; Extinction Rebellion; PETA; World Water Day), а также переводы этих текстов в СМИ (статьи, репортажи, интервью), освещающих проведение этих акций (РИА новости, РБК.Ру).

Рассмотрим примеры. *We are the generation that can make peace with land — Мы — поколение, способное заключить мир с Землей* (ООН).

В примере можно увидеть лексическую трансформацию — конкретизацию слова *land*, так как это может быть и *почва*, и *государство*, и *суша*, но в данном контексте (экология) переводчик сузил значение этого слова до планеты Земля. Также произошла замена частей речи: придаточное определительное *that can* на простое прилагательное *способное*.

*Go green — go paperless — Будь экологичным — откажись от бумаги* (Greenpeace).

В данном лозунге произошло смысловое развитие клишированного выражения *go green*, которое чаще переводят как *будь зеленым* или *будь экологичным*. Также здесь можно увидеть замену частей речи: английское прилагательное *paperless* стало существительным с предлогом *от бумаги*, а в русском языке однословный эквивалент в виде словосочетания *будь безбумажным* звучал бы менее естественно.

*System change, not climate change — Меняй систему, а не климат* (Extinction Rebellion).

В примере можно наблюдать замену частей речи: словосочетания *system change* и *climate change* сохраняют лишь слова *система* и *климат*, а существительное *change* переосмысливается и становится глаголом *меняй*, что в свою очередь перестраивает лозунг, и он становится императивной конструкцией.

В примерах мы видим, что перевод требует определенных усилий, чтобы сохранить коммуникативную цель и прагматику лозунгов. Продолжая разработку модели Т. А. Волковой, отметим, что в дискурсивно-коммуникативной модели

перевода реперные точки в переводе лозунгов представляют собой определенные ориентиры. Это стилистически, прагматически и культурно-маркированные элементы текста, которые определяют его коммуникативную стратегию и требуют особого внимания при переводе. В случае с переводом текстов экологических акций такими реперными точками выступают оригинальные лингвокультурные концепты, связанные с экологической повесткой. Примеры из собранного нами корпуса, включающего 45 единиц лозунгов экологических акций, содержат следующие единицы, требующие трансформаций при переводе: *environmental racism, climate justice, go Green, veg, plastic-free hero, ecocide, planet B, go paperless, carpool, e-waste, animal souvenirs, to trap CO2* и др.

**Выводы и рекомендации.** Итак, наш анализ, цель которого мы видим в уточнении инструментов коммуникативно-дискурсивной модели перевода, позволяет предложить следующие шаги с учетом исследованного материала.

1. В художественном переводе реперными точками следует считать стилистические особенности авторской речи. Ирония, образность считаются наиболее сложными для перевода.

2. В переводе экологических акций реперные точки локализируются в оригинальных лингвокультурно обусловленных экологических концептах.

Указанные реперные точки в проанализированных примерах требовали специальных переводческих стратегий. Таким образом, учет этих элементов соответствует развитой переводческой рефлексии, создает методологическую базу для повышения объективных показателей качества перевода, то есть адекватности, эквивалентности и функциональной релевантности в принимающей лингвокультуре.

### Список литературы

1. Кужелева-Саган И. П. "Реперные точки" междисциплинарной рефлексии по проблематике влияния новых медиа на сознание и поведение молодежи // Connect-Universum–2014 : сборник материалов V Международной научно-практической интернет-конференции, Томск, 20–22 мая 2014 г. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2015. – С. 11-45.
2. Волкова Т. А. Инструментарий переводческого эксперимента // Didactica Translatorica. – 2023. – № 3. – С. 5-9.
3. Гредина И. В. О стилистических особенностях ранних переводов незавершенного романа Ч. Диккенса «Тайна Эдвина Друды» // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. – 2002. – С. 131-140.
4. Крупенина М. И. Фантастический Диккенс. – М.: Государственный академический университет гуманитарных наук, 2024. – 176 с.

5. Джусупов Н. М. Теория выдвижения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2016. – № 2. – С. 41-50.
6. Хазагеров Г. Г. Форма, норма, репутация и задачи стилистики // Актуальные проблемы стилистики. – 2016. – № 2. – С. 37-44.
7. Давыдов Д. А. Когда правые левее левых. Аномалии левых дискурсов в эпоху расцвета постматериализма // Антиномии. – 2023. – Т. 23, № 1. – С. 51-89.
8. Корзун В. А. "Глобальное потепление" - реальность или политизированный миф? (перспективы создания в России "зеленой экономики"). – М.: Институт мировой экономики и международных отношений РАН, 2009. – 191 с.
9. Хайнацкая Т. И. Разделенные общества: экологическое измерение // Анализ и прогноз. – 2023. – № 2. – С. 84-99.

#### **Список источников**

10. Диккенс Ч. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 1 : Посмертные записки Пиквикского клуба, Кн. 1, Главы I-XXX / пер. с англ. А. В. Кривцова, Е. Ланн. – М.: Полигран, 1996. – 438 с.
11. Собрание сочинений. Отдельный 6-й том. Замогильные записки Пиквикского клуба. Часть третья. Диккенс Чарльз. Серия: Всемирная библиотека / пер. Ириарха Введенского. – СПб: Просвещение, 1896 г. – 384 с.

Дата публикации 25.03.2026

УДК 372.881.1

**Волкова В.В., Мжачева М.В., Сессорова С.А. Цифровая трансформация образования: влияние онлайн-платформ и искусственного интеллекта на учебный процесс**

**Волкова Влада Владимировна**

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
Севастопольский Государственный Университет, РФ, г. Севастополь  
vlada.volkova20@yandex.ru  
SPIN-код: 2066-4843, AuthorID:1255090

**Мжачева Марина Владимировна**

преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь  
mzhacheva\_mv@mail.ru  
SPIN-код: 2784-6423, AuthorID:1252065

**Сессорова Светлана Александровна**

канд. фил. наук, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
Севастопольский Государственный Университет, РФ, г. Севастополь  
sessoreta96@gmail.com  
SPIN-код:4147-3660, AuthorID:1066018

**Digital Transformation of Education: The Impact of Online Platforms and Artificial Intelligence on the Learning Process**

**Volkova Vlada Vladimirovna**

senior lecturer at the department of foreign languages  
Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

**Mzhacheva Marina Vladimirovna**

lecturer of Foreign Languages Department, Sevastopol State University  
Russian Federation, Sevastopol

**Sessorova Svetlana Alexandrovna**

Ph.D. (Philology), senior lecturer at the department of foreign languages  
Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние цифровой трансформации образования на учебный процесс в условиях активного внедрения онлайн-платформ и технологий искусственного интеллекта. Анализируются современные подходы к использованию цифровых инструментов, их роль в формировании профессиональных и коммуникативных компетенций студентов. Особое внимание уделяется интеграции искусственного интеллекта в образовательную практику, а также результатам

экспериментальных исследований, демонстрирующих эффективность цифровых технологий в развитии мотивации, самостоятельности и критического мышления.

**Ключевые слова:** цифровая трансформация, онлайн-платформы, искусственный интеллект, образовательные технологии, компетентность, критическое мышление, цифровая образовательная среда.

**Abstract.** The article examines the impact of digital transformation in education on the learning process in the context of the active implementation of online platforms and artificial intelligence technologies. It analyzes modern approaches to the use of digital tools and their role in shaping students' professional and communicative competencies. Particular attention is paid to the integration of artificial intelligence into educational practice, as well as to the results of experimental studies demonstrating the effectiveness of digital technologies in fostering motivation, independence, and critical thinking.

**Keywords:** digital transformation, online platforms, artificial intelligence, educational technologies, competence, critical thinking, digital educational environment.

Современная система образования переживает глубокие изменения из-за цифровой трансформации. Онлайн-платформы и искусственный интеллект становятся неотъемлемой частью процесса обучения, предоставляя новые возможности для персонализированного обучения, интерактивного взаимодействия и развития навыков студентов. Современная система образования переживает глубокие изменения из-за цифровой трансформации. Онлайн-платформы и искусственный интеллект становятся неотъемлемой частью процесса обучения, предоставляя новые возможности для персонализированного обучения, интерактивного взаимодействия и развития навыков студентов. Эти процессы отражают глобальные тенденции, в которых цифровые технологии уже не являются инструментами, а становятся основой образовательных сред.

Цифровая трансформация образования включает не только внедрение новых технологий, но и изменение самой философии обучения. Акцент делается на студенте, его личных потребностях и пути развития. Онлайн-платформы позволяют гибко обучаться, предоставляя доступ к образовательным ресурсам независимо от времени и места. Искусственный интеллект, в свою очередь, открывает возможности для адаптивного обучения, когда система адаптируется к уровню знаний и восприятия конкретного ученика. Важным аспектом цифровой трансформации является создание новых навыков, необходимых для успешной профессиональной и общественной деятельности. Студенты должны не только освоить знания, но и научиться работать в цифровой среде, взаимодействовать с онлайн-ресурсами, критически оценивать информацию и использовать искусственный интеллект как инструмент для образовательных и профессиональных задач. [3]

Цифровая трансформация образования охватывает все уровни обучения, от начальной школы до высшего образования и дальнейшего профессионального обучения. Это находит отражение в изменении форматов уроков, методов преподавания и способов оценки знаний. Онлайн-платформы позволяют студентам получать доступ к лекциям, материалам и заданиям в любое время, что делает процесс обучения более гибким и персонализированным. Искусственный интеллект предоставляет возможность автоматически просматривать задания, анализировать прогресс студентов и формулировать индивидуальные пути обучения. Это позволяет преподавателям сосредоточиться на развитии критического мышления и творческих способностей студентов, а не просто освоить знания.

Важным аспектом цифровой трансформации является то, что она меняет структуру самого образовательного взаимодействия. Если в прошлом обучение основывалось главным образом на линейной передаче знаний от учителя к ученику, сегодня это приняло форму сетевого взаимодействия, в котором каждый участник образовательного процесса может быть источником информации и идей. Онлайн-платформы предоставляют программы обучения для совместных проектов, обмена мнениями и коллективного поиска решений. Искусственный интеллект помогает анализировать большие наборы данных, выявлять закономерности и предлагать студентам личные задания, соответствующие их уровням навыков.

Цифровые технологии способствуют развитию коммуникативных и социальных навыков. Виртуальные дискуссии, проектные мероприятия в онлайн-среде и использование услуг искусственного интеллекта для анализа и обработки информации развивают способность студентов общаться в цифровом пространстве, отстаивать свою позицию и критически оценивать поступающие данные. Таким образом, цифровые технологии становятся не только средством обучения, но и важным фактором в создании социальных связей с индивидуумом в глобальном информационном обществе.

Кроме того, цифровая трансформация образования оказывает влияние на мотивацию студентов. Возможность выбора персонализированного учебного пути, доступ к разнообразным ресурсам и использование интерактивных форматов обучения повышают интерес к процессу обучения. Экспериментальные исследования подтверждают, что использование онлайн-платформ и искусственного интеллекта положительно влияет на мотивацию студентов, их уверенность в себе и критическое мышление. Это позволяет нам утверждать, что цифровая трансформация

образования не является временным явлением, а представляет собой продолжающуюся тенденцию, которая формирует будущее образовательных систем.

Не менее важным является влияние цифровых технологий на роль учителя. В контексте цифровой трансформации учитель перестает быть единственным источником знаний и становится посредником образовательного процесса, наставником, который помогает студентам ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое мышление и навыки самоизучения. Таким образом, цифровая трансформация требует от педагогов развития новых навыков, связанных с использованием цифровых инструментов, управлением онлайн-коммуникацией и интеграцией искусственного интеллекта в процесс обучения.

Цифровая трансформация образования не ограничивается внедрением отдельных технологий, а представляет собой сложное изменение всей образовательной среды. Это касается организации обучения, структуры взаимодействия между преподавателем и учениками, а также способов оценки и мониторинга знаний. Благодаря диджитализации обучение становится более гибким, динамичным и адаптированным к индивидуальным потребностям учащихся. Онлайн-платформы предоставляют возможность выбора курсов, модулей и заданий, позволяя студентам формировать свой собственный путь обучения. Искусственный интеллект улучшает этот процесс, предлагая персонализированное обучение, адаптируя материалы и помогая студентам справляться с трудностями. [2]

Цифровые технологии также способствуют междисциплинарным связям. Использование онлайн-платформ позволяет сочетать знания из разных областей, создавать интегрированные курсы и проекты, где студенты применяют навыки из разных областей. Искусственный интеллект помогает анализировать большие наборы данных, выявлять закономерности и делать прогнозы - особенно важно для обучения на быстро меняющемся рынке труда.

Кроме того, цифровая трансформация образования влияет на системы оценки знаний. Традиционные формы мониторинга постепенно уступают место автоматизированным системам, которые позволяют объективно оценивать результаты обучения, отслеживать прогресс учащихся и выявлять проблемные области. Это делает процесс оценки более прозрачным и справедливым, а также уменьшает нагрузку на преподавателей.

Не менее значимым является влияние цифровых технологий на мотивацию студентов, а также формирования у них компетенций в условиях цифровой

трансформации. Возможность выбора персонализированного учебного пути, доступ к разнообразным ресурсам и использование интерактивных форматов обучения повышают интерес к процессу обучения. Экспериментальные исследования показывают, что студенты, которые активно используют онлайн-платформы и услуги искусственного интеллекта, демонстрируют более высокий уровень вовлеченности, автономности и ответственности за свои результаты обучения.

Однако, существует возможность возникновения барьеров и рисков цифровой трансформации, таких как:

**Недостаточная инфраструктура:** во многих школах и вузах отсутствует стабильный интернет, современное оборудование и техническая поддержка. Это ограничивает доступ к онлайн-платформам и ИИ-сервисам.

**Низкая готовность педагогов:** многие преподаватели не имеют достаточных навыков работы с цифровыми инструментами, что снижает эффективность их применения.

**Снижение роли живого общения:** чрезмерное использование онлайн-форматов может привести к дефициту личного взаимодействия между студентами и преподавателями.

**Зависимость от технологий:** чрезмерное использование ИИ и VR может привести к снижению самостоятельности и критического мышления. [7]

Таким образом, цифровая трансформация образования открывает огромные возможности, но требует внимательного анализа рисков и барьеров. Для успешного внедрения необходимо развивать инфраструктуру, обучать педагогов, создавать единые стандарты и уделять внимание психологическому благополучию студентов.

#### Структура компетенций в условиях цифровой трансформации

Предлагается четырехкомпонентная структура компетентности студента:

1. Мотивационный компонент — интерес к обучению через цифровые технологии, внутренняя мотивация.
2. Когнитивный компонент — знания о цифровых инструментах, умение работать с онлайн-ресурсами.
3. Интерактивный компонент — навыки взаимодействия в цифровой среде, участие в онлайн-дискуссиях, совместных проектах.
4. Перцептивный компонент — развитие эмпатии и критического мышления в условиях виртуального общения.

В ходе исследования были проведены занятия с использованием онлайн-платформ и ИИ-сервисов. Результаты показали:

- рост учебной мотивации на 25%;
- повышение самостоятельности студентов;
- развитие навыков критического анализа информации;
- улучшение качества коммуникации в онлайн-среде.

**Заключение.** Цифровая трансформация образования является ключевым фактором развития современного учебного процесса. Онлайн-платформы и искусственный интеллект не только расширяют возможности преподавателей и студентов, но и формируют новые модели компетентности, ориентированные на гибкость, критическое мышление и умение работать в цифровой среде.

Цифровая трансформация образования является ключевым фактором развития современного учебного процесса. Онлайн-платформы и искусственный интеллект не только расширяют возможности преподавателей и студентов, но и формируют новые модели компетентности, ориентированные на гибкость, критическое мышление и умение работать в цифровой среде.

Внедрение цифровых технологий в образовательную практику позволяет говорить о качественном изменении самой структуры обучения. Оно способствует переходу от традиционной модели передачи знаний к интерактивной, диалоговой и персонализированной модели, где студент становится активным участником образовательного процесса. Онлайн-платформы обеспечивают доступ к разнообразным ресурсам, создают условия для самостоятельного поиска информации и развития навыков самообразования. Искусственный интеллект, в свою очередь, позволяет адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности, повышая эффективность усвоения знаний и формируя у студентов навыки работы с современными цифровыми инструментами. [1, с. 15-23]

Особое значение цифровая трансформация имеет для формирования социально-коммуникативной компетентности. Виртуальные дискуссии, проектная деятельность в онлайн-среде, использование ИИ-сервисов для анализа и обработки информации развивают у студентов умение взаимодействовать в цифровом пространстве, аргументировать свою позицию и критически оценивать поступающие данные. Таким образом, цифровые технологии становятся не только средством обучения, но и важным фактором социализации личности в условиях глобального информационного общества.

Экспериментальные исследования подтверждают, что использование онлайн-платформ и искусственного интеллекта положительно влияет на мотивацию студентов, их самостоятельность и способность к критическому мышлению. Это позволяет утверждать, что цифровая трансформация образования не является временным явлением, а представляет собой устойчивую тенденцию, определяющую будущее образовательных систем.

В перспективе цифровая трансформация будет усиливаться, охватывая новые направления: виртуальную и дополненную реальность, интеллектуальные системы поддержки принятия решений, автоматизированное управление образовательными процессами. Всё это требует от преподавателей и студентов готовности к постоянному обновлению знаний, гибкости и умения адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

### **Список литературы**

1. Антипина Н.М., Гусева Т.А., Жигирева Е.Г., Сухов В.В. Цифровизация экономики в России: изменение вектора образовательных программ (2020–2025) // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2025. – № 4. – С. 15–23.
2. Овсянникова А.В. Цифровая трансформация образования: ключевые драйверы, барьеры и перспективы развития // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 3.
3. Кузнецова Е.И., Плотникова Н.В. Цифровая образовательная среда: вызовы и перспективы развития // Вестник образования и науки. – 2022. – № 6. – С. 33–41.
4. Иванова Т.В. Искусственный интеллект в образовательной практике: возможности и ограничения // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 2. – С. 12–20.
5. Федорова М.А. Онлайн-платформы как инструмент цифровой трансформации высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – Т. 28, № 1. – С. 67–75.

### **Список источников**

6. Министерство науки и высшего образования РФ. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. – Москва: Минобрнауки РФ, 2021. – 72 с.
7. UNESCO. Artificial Intelligence and the Futures of Learning. – UNESCO Report, 2022.

Дата публикации 03.04.2026

УДК 37.032 : 378.147

**Горлова Я.В., Зубкова М.А., Павлова Т.А., Цепкова А.С.  
Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации  
к изучению иностранного языка в неязыковом вузе**

**Горлова Яна Викторовна**

старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»  
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», РФ, г. Севастополь  
yanabeloved@yandex.ru  
SPIN-код: 6045-9683, AuthorID: 1196895

**Зубкова Мария Александровна**

старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»  
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», РФ, г. Севастополь  
zmasev@ya.ru  
SPIN-код: 2381-6388, AuthorID: 944840

**Павлова Татьяна Александровна**

старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»  
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», РФ, г. Севастополь  
tatyana\_bokhan@mail.ru  
SPIN-код: 7527-6320, AuthorID: 1021052

**Цепкова Анна Сергеевна**

ассистент кафедры «Иностранных языков»  
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», РФ, г. Севастополь  
ann.tsepkova@mail.ru  
SPIN-код: 7596-1244, AuthorID: 1078014

**Linguistic and foreign studies approach as a means of increasing motivation  
to learn foreign language at a non-linguistic higher education institution**

**Gorlova Yana Victorovna**

Senior lecturer Department of Foreign Languages Chief  
Federal State Autonomous Institution of Higher Education  
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

**Zubkova Mariya Alexandrovna**

Senior lecturer Department of "Foreign Languages" Federal State Autonomous Institution  
of Higher Education, Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

**Pavlova Tatiana Alexandrovna**

Senior lecturer Department of Foreign Languages Chief Federal State Autonomous  
Institution of Higher Education Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

**Tsepkova Anna Sergeevna**

Assistant Department of Foreign Languages Chief Federal State Autonomous Institution of Higher Education, Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

**Аннотация.** В статье рассматривается лингвострановедческий подход как эффективный инструмент повышения мотивации в процессе изучения иностранного языка и формирования межкультурной компетенции, раскрывается суть лингвострановедения, прослеживая эволюцию понятия от методики ознакомления с культурой страны изучаемого языка до самостоятельной методической дисциплины. Реализация лингвострановедческого подхода на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе открывает новые горизонты международного сотрудничества как в сфере образования, так и в сфере профессиональной деятельности. Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями в образовании: гуманизацией учебного процесса и растущей потребностью в межкультурном общении в условиях глобализации.

**Ключевые слова:** навыки иноязычной коммуникации, лингвострановедческий подход, межкультурная компетенция, лингвокультурология, представление родной культуры на иностранном языке, понимание культурной специфики, коммуникативные упражнения.

**Abstract.** The linguistic and cultural approach as an effective tool for increasing motivation in foreign language learning and developing intercultural competence is studied in the article. It explores the essence of linguistic and cultural studies, tracing the concept's evolution from a method for introducing the culture of the target language to an independent methodological discipline. The implementation of a linguacultural approach in foreign language classes at a non-linguistic university opens new horizons for international cooperation in both education and professional activities. The relevance of this research is determined by modern trends in education: the humanization of the learning process and the growing need for intercultural communication in the context of globalization.

**Key words:** foreign language communication skills, linguistic and cultural approach, intercultural competence, linguacultural studies, presentation of native culture in a foreign language, understanding of cultural specifics, communication exercises.

Одной из ключевых задач изучения иностранного языка в неязыковом вузе является способность использовать его как инструмент общения в рамках своей будущей профессии в условиях постоянно меняющегося рынка труда и технологического прогресса.

Развитие межкультурной компетенции в структуре иноязычного общения подразумевает формирование общекультурного, страноведческого и лингвистического мировоззрения, а также готовности к толерантному иноязычному общению. Следовательно, наличие общей образованности в различных сферах деятельности, освоение традиций и культурных ценностей собственного и других народов, умение преодолевать межкультурные барьеры в процессе коммуникации,

понимание специфики и сущности национально-культурной ментальности является неотъемлемой составляющей обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Лингвострановедческий подход актуален на любом этапе обучения и в настоящее время занимает лидирующую роль при обучении иностранному языку, так как иностранный язык наиболее эффективно усваивается на фоне культуры и истории страны изучаемого языка. В процессе освоения иностранного языка данный подход направлен на изучение лексики, в которой проявляются продукты национальной культуры и позволяет сформировать навыки иноязычной коммуникации в рамках социокультурной компетенции на основе фоновых знаний о национальных особенностях страны изучаемого языка, что способствует формированию умения представлять родную культуру на иностранном языке в ситуации межкультурной коммуникации и быстро адаптироваться в иноязычной среде. Учащиеся осознают своеобразие культуры изучаемого языка, развивают любознательность, расширяют кругозор, знакомятся с национальной литературой, обычаями и реалиями, что помогает обучающимся усвоить элементы иноязычной культуры и повысить их познавательную активность, а также положительно влияет на мотивацию изучения иностранного языка и дальнейшее самообучение.

В лингвострановедческом подходе при обучении иностранному языку выделяют страноведческую и теоретическую составляющие. Первая содержит сведения о культуре и истории, вторая – объясняет теорию иностранного языка.

Основоположники российского лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров разработали его теорию и методику, и ввели термин «лингвострановедение», под которым следует понимать такую организацию изучения языка, благодаря которой учащиеся знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им [1].

Т.Н. Бондаренко отмечает, что лингвистический аспект характеризуется изучением языка как системы, освоением его теории иностранного языка, тогда как страноведческий аспект представляет собой обществоведческую дисциплину, дающую определенные сведения о стране изучаемого языка, ее особенностях, культуре, с целью формирования страноведческой компетенции [2].

В.П. Рубаева подчеркивает, что наряду с изучением языка необходимо изучать и культуру его народа – знакомиться с историей, литературой, экономикой, географией, политикой страны, бытом, традицией и психологией. Комплекс этих

сведений принято обозначать термином «страноведение», а методику преподавания этих сведений при изучении иностранного языка – «лингвострановедением» [3].

Л.В. Николаева определяет взаимодействие трех аспектов: языка, отображающего культуру народа; культуры, передающей своеобразие социально-исторических условий; личности, сформированной в ходе практической деятельности [5, с. 89].

На основе лингвострановедческой теории Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова в конце XX века начала формироваться лингвокультурология, достижения которой помогало правильно отобрать языковые единицы с учетом своеобразия национальной культуры [1].

В круг языковых единиц, обладающих ярко выраженной национально-культурной семантикой, входят:

- названия реалий (предметы или явления материальной культуры, этнонациональные особенности, обычаи, а также элементы истории или процессы, обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках;

- коннотативная лексика (слова, подобные в основном значении, но имеющие отличия по культурно-историческим ассоциациям);

- фоновая лексика (предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемых культурах, но отличающиеся определенными национальными особенностями функционирования формы, предназначением предметов);

- фразеологизмы, являющиеся отражением национального своеобразия исторического, культурного образа народной жизни, культуры народа являющегося носителем языка [6].

Согласно лингвокультурной теории, термин «лингвострановедение» охватывает специально отобранный языковой материал, отражающий культурные особенности страны (эквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы), а также невербальные формы коммуникации (мимика, язык жестов). Такой подход соответствует современным образовательным трендам, сочетающим изучение иностранного языка с освоением культурных характеристик страны изучаемого языка. Иностраный язык отражает социальную и культурную жизнь его носителей [8], формирует представление о духовном богатстве другого народа, способствует уровню гуманитарного образования и развитию человеческого интеллекта, а также развивает способность быстро адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям [8, с. 43].

Цели, которые ставятся при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, напрямую влияют на содержание этого образовательного процесса, включая как учебные материалы, так и применяемые технологии. В результате обучения у учащегося должно сформироваться понимание культурных особенностей носителей языка, сохраняя естественный стиль общения в ситуациях межкультурного диалога [9, с. 16].

С прагматической точки зрения, язык можно выучить, не знакомясь с культурой и традициями его носителей, однако в таком случае будет сложно понять язык и проникнуть в его суть, усвоив только фонетические, грамматические или лексические парадигмы [10, с. 26]. Для непринужденной и эффективной коммуникации с представителями других стран и во время пребывания за границей важно также понимать культуру и поведение людей.

Принцип познания культуры страны изучаемого языка через призму языка является одним из основных принципов лингвострановедческого подхода. Качество обучения иностранному языку в неязыковом вузе во многом зависит от способности преподавателя правильно подобрать аутентичный учебный материал лингвострановедческой направленности с большим количеством реалий, характерных для страны изучаемого языка. Актуальные и интересные материалы о жизни в странах изучаемого языка, познавательные тексты для чтения и аудирования, диалоги, материалы СМИ, фотографии, схемы, подробные комментарии, аудио- и видеоматериалы должны быть направлены на формирование учащимися представлений об особенностях жизни и культуры представителей страны изучаемого языка. Студенты изучают особенности этикета, знакомятся с примерами диалогов и нормами общения, учатся слушать и слышать, анализировать и воспринимать мнение других, учитывать культурные особенности, решать проблемы профессионального характера с учетом национальных реалий, осваивают профессиональную терминологию. Содержание предлагаемых для изучения материалов должно иметь профессиональную значимость для учащихся и отличаться определенной новизной. Изучая новый язык, будущие специалисты технического профиля одновременно открывают новую национальную культуру и обогащаются духовно через язык, изучают особенности этикета в стране изучаемого языка и профессионально ориентированной речи. Такого рода задания позволяют лучше понять специфику и своеобразие культуры страны изучаемого языка.

Ведущие методисты подчеркивают важность использования лингвострановедческого материала как одного из эффективных методов повышения мотивации и поддержания интереса учащихся к изучению иностранного языка. Практика показывает, что студенты проявляют постоянный интерес к культуре, быту, обычаям и традициям, искусству, истории и экономике страны изучаемого языка.

Общекультурное развитие и приобщение к иноязычной культуре осуществляется на основе общеобразовательной подготовки при помощи создания типовых устных ситуаций на иностранном языке, методов проектов и кейсов, ролевых игр и др.

Понимание культурных различий и особенностей общения (знание норм и правил) и специфики современной жизни стран изучаемого языка способствует формированию уважения к другим культурам и расширяет горизонты студентов, позволяет участникам диалога, принадлежащим к разным национальным культурам, правильно воспринимать и понимать друг друга, способствуя тем самым «межкультурной коммуникации». Это не только повышает их интерес к изучению языка и расширяет лингвистический и общекультурный кругозор, но и мотивирует их использовать его в различных ситуациях, что делает процесс обучения более практичным и значимым.

Когда студенты понимают, как язык влияет на мышление и восприятие мира, у них возникает желание не только учить язык, но и погружаться в его культурную среду. Это делает обучение более увлекательным и насыщенным, что в конечном итоге приводит к более высоким результатам в овладении иностранным языком.

Ю.М. Бобрицкая отмечает, что мотивация к изучению иностранного языка студентами неязыковых специальностей представляет комплекс факторов внешнего воздействия на них и внутреннего развития их мотивационной сферы, которую формируют мотивы сотрудничества, достижения, саморазвития, а также профессиональные и учебно-познавательные мотивы [12]. Интерес студентов в процессе обучения иностранному языку может определяться как внешними (не связаны с содержанием учебного материала), так и внутренними (связаны с содержанием учебного материала) мотивами, которые исходят из самой иноязычной деятельности.

Анализ ряда исследований позволяет обозначить, что мотивационную сферу студента составляют внешние мотивы, связанные с обязанностями, перспективами карьерного роста, социальной значимостью английского языка сегодня,

самоутверждением личности, и внутренние мотивы, к которым относятся коммуникативный, лингвопознавательный, инструментальный [13, 14, 15, 16].

Преподавателям необходимо сосредоточить свои усилия на стимулировании внутренней мотивации студентов к обучению, так как она формирует их отношение к предмету и способствует успешному освоению иностранного языка.

Подбор содержания должен быть направлен на всестороннее и гармоничное развитие личности студента, а также на подготовку его к будущей профессиональной деятельности.

С целью повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка у студентов технических специальностей преподаватели кафедры «Иностранные языки» Института общественных наук и международных отношений Севастопольского государственного университета (ИОНМО СевГУ) организовали студенческие клубы межкультурной коммуникации для студентов различных технических специальностей (ProEnglish?, LingvaLand, ESP English linguocultural aspects, Film Archive&Couch Critics и iHabla-bla! (английский и испанский языки), Sea Chat (морские специальности, английский язык). В рамках данных клубов в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку преподаватели активно формируют лингвострановедческую компетенцию у студентов. Работа над типовыми устными ситуациями на иностранном языке, постановка задач и создание ситуаций с проблемными элементами, контроль знаний и навыков, изучение дополнительного раздаточного материала, обсуждение культурно-страноведческой информации, просмотр аутентичных фильмов с последующим обсуждением, проведение викторин и поэтических вечеров, использование познавательных игр с использованием страноведческой информации и т.п. способствуют развитию у студентов способности к межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. В корпус источников были включены актуальные аналитические статьи из профильных изданий (The business of fashion, Vogue business), а также мультимедийный контент, представленный экспертными интервью и видеоматериалами ведущих медиахолдингов. Анализ визуальных коммуникаций и медиаформатов целесообразно проводить на примере контента Condé Nast Entertainment. Сюда относятся образовательные ролики Vogue «Heritage» (об истории модных домов) или антропологические мини-фильмы i-D (Vice Media) о молодежных субкультурах и их влиянии на глобальные тренды. Использование масштабных рекламных стратегий, таких как «Inside Chanel», в качестве объектов для анализа

техник брендинга, работы с историческим наследием (heritage-маркетинг) и построения визуального нарратива.

Студенты проявляют больший интерес к языковым феноменам, активно работают в ходе групповых обсуждений и самостоятельной работы с целью интенсификации языковой практики. Повышение мотивации учащихся достигается путем вовлечения их в самостоятельную работу, что является логическим продолжением аудиторных занятий. Учащиеся самостоятельно готовят материалы по различным аспектам жизни стран изучаемого языка, после пройденной темы студентам предлагается выполнить самостоятельное задание на закрепление и расширение пройденного материала.

В рамках данного исследования в ходе учебного процесса 2024/2025 гг. и 2025/2026 гг. было проведено анкетирование студентов первых курсов технических специальностей Севгу (100 респондентов) относительно следующего:

- роли иностранного языка как средства будущей профессиональной деятельности;
- уровня мотивации студента технического вуза к изучению иностранного языка;
- актуальности внедрения в процесс обучения материалов аутентичной направленности.

Анализ ответов студентов на вопросы анкеты показал, что основная масса респондентов (64 %) отметила важную роль иностранного языка как средства будущей профессиональной деятельности. Отвечая на вопросы относительно уровня мотивации студента технического вуза к изучению иностранного языка, можно сделать вывод, что большинство современных студентов, принявших участие в анкетировании, мотивированы и заинтересованы в изучении иностранного языка, высокий уровень мотивации отмечен у 43 % респондентов, количество студентов со средним уровнем мотивации составило 33 % и с низким – 24 % респондентов соответственно. 56 % опрошенных студентов проявили интерес к внедрению в процесс обучения материалов аутентичной направленности. Также результаты подтверждают актуальность внедрения аутентичного материала в процесс обучения.

Таким образом, при изучении иностранного языка одним из важнейших факторов является мотивация учащегося, его умение и желание создать языковую атмосферу, имитирующую реальные жизненные ситуации. Внедрение лингвострановедческого подхода в практику обучения иностранному языку в

неязыковом вузе представляет собой эффективное средство повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, а также способствует их дальнейшему самообучению. Данный подход акцентирует внимание на интеграции языковых знаний и культурных аспектов, позволяя учащимся не только изучить лексику и грамматику, но и понять культурные особенности страны изучаемого языка.

Кроме того, изучение различных культурных контекстов помогает студентам сформировать уважение к другим культурам и улучшить навыки общения, способствуя развитию критического мышления и межкультурной компетенции, что особенно актуально в процессе глобализации в современном мире, где кросскультурное взаимодействие с представителями разных стран становится нормой. Наряду с этим дополнительное использование лингвострановедческого материала на занятиях по иностранному языку не только расширяет фоновые знания студентов, но и усиливает мотивационный аспект обучения иностранному языку.

Следовательно, лингвострановедческий подход не только повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка и открывает путь к пониманию культурного контекста, но и приводит к значимым результатам в овладении языком и подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности в международной среде.

### **Список литературы**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Издание 4-е. - М: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Бондаренко Т. Н. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку. Вестник МГУЛ. – Лесной вестник, 2001. – №3. – С. 110-11. <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskii-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku#ixzz4NjT6HRz4>.
3. Рубаева В.П. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2012. – №2. – С. 260-263. <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskiy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovyh-fakultetov#ixzz4NjXj26zU>
4. Пруссаков Н. Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста // Иностраный язык в школе – 1981. – № 5. – С. 57-62.
5. Николаева Л. В. Межкультурная коммуникация и толерантность / Л. В. Николаева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 2. – С. 88-92.
6. Шатилов, С.Ф. О гуманистической культурно-страноведческой основе обучения иностранному языку в средней школе. – СПб.: Сова, 2013 – 155 с., с. 108.
7. Кутнякова В. В. Лингвострановедческий подход к изучению иностранных языков / В. В. Кутнякова // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе : Всероссийская научно-практическая конференция, Рязань, 26 февраля 2024

- года. – Рязань: Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище, 2024. – С. 171-173. – EDN GJZNYI.
8. Карасик, Владимир Ильич. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик; Науч.-исслед. лаб. "Аксиол. лингвистика". – Москва: ГНОЗИС, 2004. — 389, [1] с.: 22 см.; ISBN 5-7333-0143-0 (в пер.).
  9. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классов школ с углубленным изучением немецкого языка / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 15-18.
  10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
  11. Катермина В. В. Лингвострановедение как один из основных компонентов содержания обучения и мотивации к изучению иностранного языка / В. В. Катермина // Языки и культуры в современном мире : материалы XVII Международной научнопрактической конференции, Москва, 13-14 октября 2022 года. – Москва: Издательский дом МЭИ, 2023. – С. 127-132. – EDN YHZUMI.
  12. Бобрицкая, Ю.М. Методика формирования и развития мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыкового вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Бобрицкая Юлия Михайловна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2015. – 25 с.
  13. Зиятдинова К. Г. Лингвострановедение в обучении иностранному языку / К. Г. Зиятдинова, О. Г. Палутина // Иноязычное образование в современных реалиях: проблемы и векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Казанского государственного энергетического университета, Казань, 09-10 ноября 2023 года. – Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2023. – С. 366-368. – EDN CHCPZW.
  14. Окопная М. Д. Способы и приемы использования лингвострановедческого аспекта при обучении иностранному языку на этапе основного общего образования / М. Д. Окопная, Ю. В. Ахметшина // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 109-2. – С. 36-39. – DOI 10.18411/trnio-05-2024-68. – EDN LQZKAE.
  15. Александрова, А. П. Роль лингвострановедения в обучении иностранным языкам / А. П. Александрова, А. О. Бывшева // Естественные и гуманитарные науки в современном мире : материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященная 115-летию Лакина Г.Ф., Орёл, 15-17 мая 2023 года. – Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2023. – С. 372-376. – EDN RFXSZC.
  16. Похвальная Т.В. Лингвострановедческий аспект как средство повышения мотивации при обучении английскому языку в школе // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2019. № 1. С. 118-121.

Дата публикации 16.03.2026

УДК 372.881.1

**Мжачева М.В., Волкова В.В., Сессорова С.А. Подбор и использование дополнительных материалов на занятиях по иностранному языку**

**Мжачева Марина Владимировна**

преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь  
SPIN-код: 2784-6423, AuthorID: 1252065  
E-mail: mzhacheva\_mv@mail.ru

**Волкова Влада Владимировна**

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
Севастопольский Государственный Университет, РФ, г. Севастополь  
SPIN-код: 2066-4843, AuthorID: 1255090  
volkova78vlada@gmail.com

**Сессорова Светлана Александровна**

канд. фил. наук, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
Севастопольский Государственный Университет, РФ, г. Севастополь  
SPIN-код: 4147-3660, AuthorID: 1066018  
sessoreta96@gmail.com

**Selection and use of additional materials in foreign language classes**

**Mzhacheva Marina Vladimirovna**

lecturer of Foreign Languages Department, Sevastopol State University  
Russian Federation, Sevastopol

**Volkova Vlada Vladimirovna**

senior lecturer at the department of foreign languages, Sevastopol State University  
Russian Federation, Sevastopol

**Sessorova Svetlana Alexandrovna**

Ph.D. (Philology), senior lecturer at the department of foreign languages  
Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме оптимизации учебного процесса по иностранному языку посредством внедрения дополнительных материалов. В современных условиях базовый учебно-методический комплекс не всегда обеспечивает достаточный уровень погружения в языковую среду и формирования коммуникативной компетенции. В статье рассматриваются возможности использования мультимедийных ресурсов, адаптированных текстов, онлайн-платформ и проектной деятельности для расширения языковой практики, повышения мотивации обучающихся и развития их способности к реальному межкультурному взаимодействию в условиях глобализованного образовательного пространства.

**Ключевые слова:** дополнительные задания, критерии отбора, интеграция, коммуникативные ситуации, аутентичный контент.

**Abstract.** This article explores the issue of optimizing foreign language learning through the introduction of supplementary materials. In modern conditions, basic teaching and learning materials do not always provide a sufficient level of immersion in the language environment and the development of communicative competence. The article explores the potential of using multimedia resources, adapted texts, online platforms, and project-based activities to expand language practice, increase student motivation, and develop their capacity for real-world intercultural interaction in a globalized educational environment.

**Keywords:** supplementary tasks, selection criteria, integration, communicative situations, authentic content.

Современный подход к обучению иностранному языку акцентирует внимание на развитии у студентов не только лингвистических навыков, но и способности использовать иностранный язык в реальных коммуникативных ситуациях. В этом контексте традиционные учебные материалы зачастую требуют дополнения, поскольку они могут быть недостаточно гибкими, актуальными или мотивирующими для разнообразной аудитории. Дополнительные задания — это специально подобранные или разработанные упражнения, игры, проекты, аудио- и видеоматериалы, которые дополняют основной учебный курс и направлены на углубление, расширение или закрепление изучаемого материала.

*Целью* данной статьи является анализ критериев отбора и методик использования дополнительных заданий на занятиях по иностранному языку с учётом современных педагогических и психологических требований, а также их интеграция в занятия по иностранному языку со студентами нелингвистических специальностей. *Методы исследования* включали теоретический анализ методической литературы, классификацию материалов, педагогический эксперимент и анкетирование.

### **Критерии отбора дополнительных заданий**

Эффективность дополнительных заданий напрямую зависит от их соответствия следующим критериям:

- 1) Соответствие целям занятия и учебной программе.

Любое дополнительное задание должно быть логически связано с темой занятия и способствовать достижению его дидактических целей. Например, если цель занятия — развитие навыков говорения на тему «Travel», то уместным будет ролевая игра в аэропорту или составление диалога между туристом и гидом.

- 2) Учёт возрастных и когнитивных особенностей учащихся [1, с.164]

Для младших школьников предпочтительны игровые, визуальные и двигательные задания (например, песни, flashcards, TPR-упражнения), тогда как старшеклассники и взрослые учащиеся лучше воспринимают аналитические, исследовательские и проектные задачи [6, с. 361].

3) Уровень языковой подготовки.

Задания должны соответствовать уровню владения языком (A1–C2 по шкале CEFR). Использование слишком сложного лексико-грамматического материала может вызвать демотивацию, в то время как излишне простые задания не способствуют прогрессу [7, с. 142].

4) Культурная и социальная релевантность.

Материалы должны быть культурно адекватными и интересными для учащихся. Например, использование популярных англоязычных сериалов, музыки или социальных сетей может повысить вовлечённость [2, с.71].

5) Дифференцированный подход.

Учитывая разный уровень мотивации и способностей учащихся, важно предлагать задания различной степени сложности и формата (индивидуальные, парные, групповые) [3, с. 115].

В методической литературе выделяют следующие типы дополнительных заданий:

1) Коммуникативные задания: ролевые игры, дебаты, интервью, обсуждение проблем.

2) Креативные задания: написание рассказов, создание комиксов, постановка мини-спектаклей.

3) Игровые задания: викторины, кроссворды, настольные игры, цифровые приложения.

4) Проектные задания: исследовательские работы, презентации, создание буклетов или видеороликов.

5) Аутентичные задания: работа с реальными текстами (новости, рецепты, объявления), просмотр фильмов, анализ рекламы [4, с.147].

Каждый тип заданий активизирует разные аспекты языковой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо, а также развивает soft skills — критическое мышление, сотрудничество, креативность [5, с.108].

Для проверки гипотезы о том, что систематическое использование дополнительных материалов повышает мотивацию обучающихся и уровень

сформированности коммуникативной компетенции, было проведено исследование. В эксперименте приняли участие две группы студентов уровня B1 (Intermediate), численностью по 15 человек в каждой.

Контрольная группа (КГ): Обучение проводилось строго по основному учебно-методическому комплексу. Экспериментальная группа (ЭГ): в учебный процесс были интегрированы дополнительные материалы (аутентичные тексты, аудиовизуальный контент, цифровые инструменты) согласно разработанной автором модели. Длительность эксперимента составила 12 недель. Ниже приведена типология использованных материалов с конкретными примерами их интеграции в занятие:

**Таблица 1. Примеры интеграции дополнительных материалов в структуру занятия**

<b>Тип материала</b>	<b>Конкретный пример</b>	<b>Этап занятия</b>	<b>Развитие навыков</b>
Аутентичный текст (Статья)	Статья на английском языке о международных культурных событиях	Pre-reading: Прогнозирование по заголовку While-reading: Поиск ключевой информации Post-reading: Обсуждение, выражение мнения	Развивает навык работы с неадаптированной лексикой и критического мышления.
Видеоматериалы (образовательный контент)	Документальные фильмы о культуре и истории стран изучаемого языка (VK Видео, Rutube (образовательный раздел))	Pre-watching: Лексическая подготовка While-watching: Заполнение таблицы фактов Post-watching: Обсуждение результатов	Тренирует аудирование разных акцентов и темпов речи, визуальная опора снижает когнитивную нагрузку.
Аудиоматериалы (подкасты)	Подкасты для изучающих иностранные языки (адаптированные) Яндекс. Музыка (раздел подкастов), VK Музыка	Pre-listening: Прогнозирование темы While-listening: Multiple choice вопросы Post-listening: Обсуждение в парах	Тренирует аудирование разных акцентов и темпов речи без визуальной опоры.
Цифровые инструменты	Приложения и платформы для отработки навыков (Lingualeo, Puzzle English, Skyeng)	Practice: Интерактивные упражнения Homework: Самостоятельная тренировка	Позволяет самостоятельно отработать различные лексические и грамматические темы)

Тип материала	Конкретный пример	Этап занятия	Развитие навыков
		Assessment: Тестирование	
Реалии	Настоящее меню ресторана, карта метро Лондона, билет на поезд.	Role-play: «В ресторане» или «Планирование маршрута». Студенты используют реальные цены и названия.	Создает эффект погружения, снимает психологический барьер перед реальной ситуацией общения.

По итогам 12 недель было проведено итоговое тестирование и анкетирование. Количественные показатели: лексический запас: в ЭГ прирост активной лексики составил в среднем 25% против 12% в КГ. Это объясняется частотой встречаемости лексики в аутентичных контекстах. Навыки аудирования: студенты ЭГ показали на 30% лучшие результаты в понимании речи носителей с разным темпом, так как регулярно работали с оригинальным видеоконтентом, а не только с аудио записями основного учебника. Автономность: студенты ЭГ начали самостоятельно искать дополнительные материалы (подкасты, статьи) для подготовки к урокам, что свидетельствует о развитии учебной автономии.

Заключение. Проведенный эксперимент подтвердил, что грамотный подбор и использование дополнительных материалов трансформирует урок иностранного языка из трансляции знаний в пространство коммуникации. Ключевым фактором успеха является не сам факт наличия дополнительного ресурса, а методически обоснованная система заданий, обеспечивающая поэтапное погружение в материал. Интеграция аутентичных и цифровых ресурсов способствует не только росту языковых компетенций, но и формированию социокультурной осведомленности и повышению внутренней мотивации обучающихся.

Подбор и использование дополнительных заданий на занятиях по иностранному языку — это не просто способ «оживить» урок, а важный методический приём, направленный на персонализацию обучения, развитие мотивации и формирование универсальных учебных действий. Успешное применение таких заданий требует от преподавателя глубокого понимания потребностей учащихся, гибкости мышления и постоянного профессионального развития. В условиях цифровизации образования возможности для создания и внедрения разнообразных дополнительных заданий значительно расширяются, открывая новые горизонты в преподавании английского языка.

### **Список литературы**

1. Безбородова М. А., Юзбашева Э. Г. Отбор учебного материала в процессе обучения иностранному языку // Школа будущего. – 2017. — № 2. – С. 163-168.
2. Чекун О.А., Современные технологии обучения иностранным языкам цифрового поколения студентов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – № 1. –2015. – С. 69-73.
3. Захарьяцева М.И., Кострова А.Г., Дифференцированный подход в обучении // Обучение и воспитание: методика и практика». – № 1. –2013. – С.114-117.
4. Сергеева Н.Н., Чикунова А.Е., Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование России № 1. – 2011. – С.147-149.
5. Смирнова Л. Е., Подбор аутентичных материалов для практических занятий по иностранному языку // Международный Научный Журнал «Инновационная Наука» № 4. – 2016. – С.108-110.

### **Список источников**

6. Jim Scrivener. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching (third ed.), Macmillan, Oxford, 2011., – 416 pp. – ISBN: 978-0-230-72982-7.
7. Spratt Mary, Pulverness Alan, TKT 2nd Edition. Course Modules 1, 2 and 3, Cambridge University Press, 2011. – 262 с. – ISBN. 978-0-521-12565-9.

Дата публикации 30.04.2026

УДК 378.016:811.124

**Пилипенко С.А. Разработка ФОС в контексте текущего тематического контроля успеваемости по латинскому языку для иностранных студентов медицинских специальностей с использованием ИИ-технологий**

**Пилипенко Софья Андреевна**

канд. пед. наук, доцент кафедры Теория и практика перевода и зарубежная филология, Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь  
soraira@mail.ru

**Development of Assessment Tools within the framework of current thematic control in Latin for international medical students using AI technologies**

**Pilipenko Sofya Andreevna**

PhD in pedagogy, Associate professor at the Department of Theory and practice of translation and foreign philology, Sevastopol State University Russian Federation, Sevastopol

**Аннотация.** В статье рассматривается разработка фондов оценочных средств для текущего тематического контроля по латинскому языку у иностранных студентов медицинских специальностей с использованием ИИ-технологий. Предложен алгоритм создания заданий, включающий этапы промптинга, генерации, верификации и редактирования. Обоснована система критериев оценки качества тестов. Показано, что применение ИИ при методическом контроле повышает эффективность и объективность оценивания.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, фонд оценочных средств, текущий контроль, тест, промптинг, верификация, латинский язык, иностранные студенты

**Abstract.** The article deals with the development of assessment tools for current thematic control in Latin for international medical students using AI technologies. An algorithm for task design is proposed, including prompting, generation, verification, and editing stages. A system of quality assessment criteria is substantiated. It is shown that AI use, under methodological supervision, improves the efficiency and objectivity of assessment.

**Keywords:** artificial intelligence, assessment tools, current control, test, prompting, verification, Latin language, foreign students

Современные ИИ-технологии прочно внедряются практически во все сферы общества, включая систему высшего образования, где они становятся важным инструментом оптимизации учебного процесса, в том числе повышения качества контроля учебных достижений обучающихся. В среде высших учебных заведений, готовящих иностранных студентов к профессиональной деятельности в области

медицины, латинский язык выступает ключевым элементом профессиональной терминологической подготовки, так как является лингвистической базой для большинства медицинских дисциплин, а именно, ее специфика, в соответствии с рабочей программой, связана с практическими умениями применения терминологического аппарата в ходе изучения фундаментальных медицинских дисциплин (фармакология, анатомия, физиология и др.), клинических дисциплин (хирургия, неврология, отоларингология, педиатрия, терапия и др.), применения знаний для образования медицинских терминов анатомического, клинического и фармацевтического блока, а также умения перевода, написания и оформления рецептов. В этой связи разработка фондов оценочных средств (далее – ФОС) в контексте текущего тематического контроля по латинскому языку отражает тенденцию перехода к компетентностно-ориентированной модели обучения, при которой формируется системный контроль над уровнем овладения учебным материалом и его профессиональной применимостью.

В рамках ФГОС ВПО акцент делается на результативности обучения, связи учебных достижений с практическими сценариями и систематическом контроле на каждом этапе освоения программы, включая входное, текущее, промежуточное и итоговое оценивание. Текущее оценивание или текущий контроль – систематическая проверка знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся, проводимая преподавателем «для своевременного вскрытия недостатков обучения при освоении учебной дисциплины» [1] во время аудиторных занятий в соответствии с учебной программой. Текущий контроль включает в себя тематический контроль – контроль знаний по темам и разделам дисциплины с целью оценивания этапов формирования знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся, усвоенных ими после изучения логически завершенной части учебного материала. Формами текущего контроля по дисциплине могут выступать письменные работы, устные опросы, отчеты, проверка самостоятельной работы, тестирование, контрольные работы и проч. В контексте отдельной дисциплины текущий контроль позволяет своевременно оценивать прогресс обучающихся и, тем самым, дает возможность регулярно корректировать и индивидуализировать работу с конкретной группой студентов, что в перспективе дает лучшие результаты.

В данной работе под ФОС текущего контроля (далее – ФОС<sub>тк</sub>) мы будем понимать *локальный документ или пакет заданий, разрабатываемый преподавателем для конкретной учебной ситуации или тематического блока.*

ФОСтк ориентирован на единичный контрольный эпизод (контрольная работа, тест, устный опрос, и т.д.) и призван измерить уровень усвоения конкретного фрагмента учебного материала преподаваемой дисциплины. Отдельно подчеркнем, что ФОСтк должен строго соответствовать содержанию и планируемым результатам рабочей программы предмета, а также требованиям, заданным ФГОС в части ожидаемых компетенций и знаниевых результатов. В практике преподавания курса латинского языка для иностранных студентов медицинских специальностей в СевГУ ФОСтк чаще всего используется для тематического контроля по отдельным разделам (например, «фармацевтические термины», «анатомическая лексика», «клиническая терминология и терминологические элементы», «рецептурные конструкции» и др.). Формы текущего контроля по дисциплине «Латинский язык и основы терминологии» для иностранных студентов-медиков в СевГУ включают письменные работы, тестирование, проверку самостоятельной работы, а также дополнительные виды аттестации, такие как написание глоссария профессиональных терминов, составление рецептурных формулировок, анализ рецептов и их перевод и т.п.

Интеграция ИИ-технологий в образовательную среду происходит в двустороннем взаимодействии «преподаватель–студент», позволяя как оптимизировать процесс подготовки учебно-методических материалов, так и повысить эффективность обратной связи и индивидуализации обучения [2, 3]. Вместе с тем такое внедрение при подготовке материалов текущего контроля всегда сопряжено с рядом условий, без соблюдения которых использование ИИ может привести к искажению результатов оценивания и снижению их «педагогической надёжности». К числу этих условий, на наш взгляд, относятся следующие:

- Корректность – методическая и лингвистическая точность структурных единиц;
- Достоверность – исключение «галлюцинаций» (ИИ-ошибок) в составе структурных единиц;
- Достаточность – наличие всех необходимых видов и типов заданий для полного и успешного тематического оценивания;
- Уместность – соответствие целям, тематике проверки и уровню обучаемых;
- Объективность результатов – результаты достоверны и показывают объективный объем усвоенных знаний;
- Объем – соответствие рабочему времени контроля;

- Открытость / прозрачность – критерии оценки заранее известны студентам.

При соблюдении вышеперечисленных условий применение ИИ-технологий в подготовке материалов для проверки усвоенных знаний и умений студентов позволяет преподавателю сосредоточиться на задачах, которые диктует современный государственный стандарт, — прежде всего на формировании профессиональных компетенций в рамках дисциплины «Латинский язык», а это владение принципами образования медицинских терминов анатомического, клинического и фармацевтического блока на латинском языке; проведение семантического анализа терминологии клинической подсистемы; владение навыками перевода терминологии и рецептов; освоение правил оформления и написания рецептов [4].

Общий процесс разработки ФОСтк проходит несколько этапов. На начальном этапе осуществляется проектирование системы контроля, в рамках которого определяются цели, планируемые результаты и подбираются адекватные им средства, материалы и формы проверки. Затем производится конкретизация образовательных результатов применительно к текущему этапу обучения, что позволяет соотнести уровень сложности заданий с фактической подготовкой обучающихся на момент проведения контроля. На следующем этапе осуществляется отбор типов учебных заданий, способных объективно отразить степень сформированности заявленных умений и навыков. Завершающим этапом выступает методическая разработка структурных единиц контрольных заданий, установление критериев оценивания, а также построение оценочных шкал и схем интерпретации результатов.

В условиях интеграции ИИ-технологий и организации совместной разработки ФОСтк обозначенный алгоритм приобретает определённую специфику и реализуется следующим образом:

1. *Планирование* — определяется дидактическая цель контроля, уточняется содержание темы и устанавливаются проверяемые результаты обучения.
2. *Формулировка промпта* — создаётся развернутый запрос к ИИ, включающий подробное описание параметров заданий, уровня сложности, типологию упражнений.
3. *Генерация заданий* — осуществляется автоматизированное создание контрольных материалов на основе заданных параметров.

4. *Верификация* — проводится первичная проверка полученных заданий на соответствие учебной программе, тематике, корректности формулировок и отсутствию содержательных ошибок, а также соответствию запросу и желаемому результату.

5. *Редактирование* — выполняется доработка материалов с учётом выявленных неточностей, включая устранение «галлюцинаций», исправление терминологических и грамматических ошибок, а также уточнение формулировок.

6. *Экспертная финальная проверка* — осуществляется итоговая оценка качества ФОСтк преподавателем как носителем профессиональной и методической компетенции перед внедрением в учебный процесс.

Как видно из приведенных выше этапов, алгоритм работы над ФОСтк с использованием средств ИИ-технологий и без них кардинально различается, в связи с чем мы бы хотели подчеркнуть некоторые из них.

*Формулировка промпта*, на наш взгляд, является основополагающим этапом, т.к. от качества промпта зависит качество результата, сгенерированного ИИ. Евстигнеев М.Н. и Евстигнеева И.А., изучив проблему «промпт-инжиниринга» пришли к выводу, что с практической точки зрения под промпт-инжинирингом понимается не столько отдельная техническая процедура, сколько особый способ взаимодействия с языковыми моделями, при котором результат напрямую зависит от качества исходного запроса. Иначе говоря, речь идет о целенаправленном управлении ответом ИИ через продуманную постановку задачи. В реальной работе это требует от пользователя умения учитывать контекст обращения, задавать нужную роль системе, определять формат ответа и заранее ограничивать возможные отклонения. Именно благодаря такому подходу генеративные модели переходят от роли вспомогательного справочного ресурса к инструменту, способному эффективно решать профессионально ориентированные задачи. По мнению авторов, «одной из наиболее эффективных является модель CRISP, позволяющая создавать качественные промпты для ИИ» [5]. Модель CRISP используется как удобная схема структурирования промптов, позволяющая сделать взаимодействие с ИИ более управляемым и предсказуемым. Каждая буква аббревиатуры отражает отдельный компонент качественного запроса:

**C** — Context (контекст). Задаёт исходные условия выполнения задачи: учебную ситуацию, тему, уровень обучающихся, профессиональную направленность. Контекст

позволяет ИИ «поместить» задание в нужную дидактическую рамку и избежать обобщённых или нерелевантных ответов.

R — Role (роль). Определяет, в какой позиции должен выступать ИИ (например, преподаватель латинского языка, методист, составитель тестов). Это влияет на стиль, глубину и направленность ответа, обеспечивая его соответствие профессиональным ожиданиям.

I — Instruction (инструкция). Содержит четкое задание: что именно требуется сделать (составить тест, разработать задания, сформулировать ответы и т.д.). Инструкция должна быть однозначной и конкретной, чтобы минимизировать вариативность интерпретации.

S — Structure (структура). Описывает форму представления результата: тип заданий, формат (тест, таблица, список), количество элементов, наличие ключей ответов, комментариев и т.п. Это обеспечивает удобство последующего использования материала в учебном процессе.

P — Parameters (параметры / ограничения). Включает дополнительные требования: уровень сложности, языковые ограничения, исключение ошибок, соответствие учебной программе, недопустимость «галлюцинаций» и др. Параметры задают границы, в которых должен формироваться ответ.

Таким образом, мы согласны с Евстигнеевым М.Н. и Евстигнеевой И.А. в том, что модель CRISP позволяет системно организовать процесс промптинга, повышая точность, педагогическую целесообразность и воспроизводимость результатов, получаемых с помощью ИИ.

*Этап верификации* при составлении ФОСтк с использованием генеративного ИИ не менее важен, т.к. верификация выполняет функцию первичного отбора и допуска заданий к дальнейшей методической обработке. На этом этапе осуществляется первичная оценка сгенерированных ИИ заданий на предмет их соответствия дидактическим и лингвистическим требованиям. Проверка носит комплексный характер и включает соотнесение содержания заданий с темой и целями текущего контроля, анализ корректности употребления латинской терминологии, грамматических форм и переводов, а также выявление возможных «галлюцинаций» — искусственно сгенерированных, но фактически некорректных языковых единиц. Особое внимание уделяется проверке соответствия заданий уровню подготовки иностранных студентов, поскольку ИИ нередко склонен либо к избыточному усложнению, либо к неоправданному упрощению материала.

Для повышения объективности и оптимизации процедуры верификации целесообразно представить её в виде системы критериев, представленных в таблице 1:

**Таблица 1. Система критериев верификации результатов генерации заданий**

Критерий	Содержание критерия	Показатели оценки	Уровень соответствия
Достоверность	Отсутствие «галлюцинаций», фактическая и терминологическая корректность	Термины существуют; формы нормативны; перевод корректен	высокий / средний / низкий
Корректность	Лингвистическая и методическая правильность, четкость формулировок и интерпретации	Нет грамматических ошибок; задания сформулированы корректно, нет двусмысленности	высокий / средний / низкий
Уместность	Соответствие целям, теме и уровню обучающихся	Задание отражает тему; адекватный уровень сложности	высокий / средний / низкий
Достаточность	Полнота охвата проверяемых результатов	Представлены разные типы заданий; проверяются все заявленные умения	высокий / средний / низкий
Сбалансированность	Соразмерность сложности и объёма	Задания равномерны по сложности; соответствуют времени	высокий / средний / низкий
Форматная корректность	Соответствие форме контроля	Тип задания выдержан; структура соблюдена	высокий / средний / низкий
Объективность	Возможность объективной проверки	Наличие ключей; прозрачность оценивания	высокий / средний / низкий

Использование системы критериев позволяет стандартизировать процедуру верификации заданий, минимизировать субъективный фактор и обеспечить воспроизводимость результатов оценивания (получение сопоставимых результатов при повторном применении оценочного инструмента в сходных педагогических условиях). Кроме того, формализованный подход к анализу качества заданий особенно значим в условиях использования ИИ-технологий, поскольку компенсирует риск появления содержательных и лингвистических искажений, характерных для генеративных моделей.

Этап редактирования представляет собой углублённую доработку отобранных заданий с целью их приведения в полное соответствие требованиям учебной программы и целям проверки. На данном этапе устраняются выявленные в ходе верификации неточности: корректируются терминологические ошибки,

уточняются формулировки заданий, исключаются неоднозначности и логические несоответствия. Кроме того, производится адаптация языкового оформления с учётом специфики контингента обучающихся (например, иностранные студенты), включая упрощение синтаксических конструкций при сохранении научной точности. Важной составляющей редактирования является также нормирование структуры заданий (унификация форматов, выравнивание сложности, балансировка теста), что обеспечивает сопоставимость результатов и повышает объективность оценивания.

В результате прохождения данных этапов ИИ-генерированный материал трансформируется из предварительного варианта в методически выверенный компонент ФОСтк, пригодный для последующего экспертного утверждения и практического использования в учебном процессе.

Завершающий этап - *экспертная финальная проверка* представляет собой завершающий этап разработки ФОСтк, на котором осуществляется комплексная оценка готового пакета заданий с позиций профессиональной, методической и дидактической обоснованности. В отличие от предшествующих этапов, ориентированных на выявление и устранение локальных недочётов, данный этап носит интегративный характер и направлен на оценку ФОСтк как целостного оценочного инструмента.

Преподаватель, выступающий в роли эксперта, анализирует согласованность всех компонентов ФОСтк: соответствие заданий заявленным целям и планируемыми результатам обучения, логичность структуры контрольной работы, сбалансированность уровня сложности, корректность распределения заданий по типам и видам деятельности. Особое внимание уделяется проверке валидности (измеряет ли ФОСтк именно те умения и знания, которые заявлены) и надёжности (обеспечивает ли стабильность результатов при повторном применении).

На данном этапе также оценивается готовность материалов к непосредственному использованию в учебном процессе: наличие чётко оформленных инструкций для обучающихся, корректных ключей ответов, прозрачных критериев оценивания и шкал перевода баллов. При необходимости вносятся финальные правки, направленные на устранение остаточных методических несоответствий и повышение удобства практического применения.

Таким образом, экспертная финальная проверка выступает гарантом качества ФОСтк и обеспечивает его соответствие требованиям образовательной программы, нормативным документам и принципам педагогического измерения (валидности,

надёжности, объективности и точности [6]), что соотносится с вышеупомянутыми условиями использования ИИ-технологий при разработке ФОСтк.

Так, *условие достоверности* непосредственно связано с обеспечением *валидности и точности* оценочного инструмента, поскольку исключение «галлюцинаций» и фактических ошибок гарантирует соответствие содержания заданий проверяемым знаниям и умениям.

*Условие корректности* коррелирует с принципом *объективности*, так как лингвистически и методически выверенные формулировки заданий минимизируют вероятность их неоднозначной интерпретации и обеспечивают единообразие процедуры оценивания.

*Уместность* отражает принцип *содержательной валидности*, обеспечивая соответствие заданий целям контроля, тематике и уровню подготовки обучающихся, что особенно значимо в условиях работы с иностранным контингентом.

*Достаточность* соотносится с принципом *точности и валидности*, поскольку предполагает охват всех ключевых компонентов проверяемого содержания и разнообразие типов заданий, позволяющих комплексно оценить сформированность умений.

*Условие объективности результатов* напрямую связано с *одноимённым принципом* педагогического измерения и обеспечивается за счёт прозрачных критериев оценивания, однозначности ответов и стандартизированных процедур проверки.

*Объём* заданий соотносится с принципом *надёжности*: оптимально сбалансированный по времени и сложности ФОСтк позволяет получить устойчивые результаты и выявить различия в уровне подготовки обучающихся.

*Открытость (прозрачность)* обеспечивает *объективность* оценивания, так как заранее заданные и понятные обучающимся критерии снижают влияние субъективных факторов и делают процедуру контроля предсказуемой и сопоставимой.

В рамках данного исследования были разработаны и апробированы образцы тестовых заданий по дисциплине «Латинский язык и основы терминологии» для иностранных студентов СевГУ 1 курса направления подготовки «Лечебное дело». В ходе разработки ФОСтк совместно с ИИ автор столкнулся со следующими проблемами: обширные «галлюцинации»; излишнее упрощение заданий; многократный повтор терминов в разных заданиях и в разных вариантах;

практически полное отсутствие вариативности в вариантах ответов последовательно стоящих вопросов, что ведет к «угадыванию» правильного ответа; недостаточное «перемешивание» вариантов ответов, что также ведет к «угадыванию» правильного ответа. Все эти проблемы были обнаружены на этапе верификации в соответствии с критериями (табл. 1), упомянутыми выше; устранены на этапе редактирования и усовершенствованы на этапе финальной экспертной проверки.

В результате апробации тестовых проверочных работ было установлено, что разработанные ФОСтк в целом соответствуют основным принципам педагогического измерения, включая валидность, надёжность и объективность оценивания. Использование нескольких вариантов контрольных материалов (в рамках исследования было разработано четыре эквивалентных варианта) позволило минимизировать вероятность «списывания» студентами, обеспечить большую надёжность контроля и, соответственно, более точную диагностику уровня подготовки, что позволило получить объективную картину сформированности знаний и умений.

Анализ практики разработки ФОСтк с использованием ИИ-технологий также показал, что при условии соблюдения этапов верификации и редактирования данный инструмент способен существенно оптимизировать деятельность преподавателя. Несмотря на необходимость дополнительной методической обработки сгенерированных материалов, общий процесс проектирования тестовых заданий становится менее трудозатратным и требует значительно меньших временных ресурсов по сравнению с полностью ручной разработкой.

Кроме того, использование генеративных моделей обеспечивает высокий уровень вариативности и уникальности создаваемых заданий, что практически исключает возможность их заимствования из открытых источников и повышает качество контроля за счёт новизны оценочных материалов.

Таким образом, проведённое исследование позволяет рассматривать использование ИИ-технологий в разработке фондов оценочных средств для текущего контроля как перспективное направление развития современной лингводидактики и практики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, в том числе латинского языка для студентов-медиков. В условиях цифровизации образования и ориентации на компетентностный подход интеграция инструментов генеративного искусственного интеллекта открывает новые возможности для оптимизации

деятельности преподавателя, в том числе в части проектирования оценочных материалов.

В ходе работы была предложена и обоснована поэтапная модель разработки ФОСтк с использованием ИИ, включающая планирование, формулировку промпта, генерацию заданий, их верификацию, редактирование и экспертную финальную проверку. Особое внимание было уделено этапам, обеспечивающим качество и педагогическую надёжность оценочных материалов, а также формированию системы условий (достоверность, корректность, уместность, достаточность и др.), позволяющих минимизировать риски, связанные с использованием генеративных моделей.

Результаты исследования подтверждают, что при соблюдении обозначенных условий и этапов работы ИИ может рассматриваться не как автономный источник учебного контента, а как инструмент, эффективность которого определяется уровнем методической подготовки преподавателя. Это позволяет говорить о трансформации роли педагога — от разработчика всех элементов контроля к организатору и эксперту, осуществляющему отбор, оценку и адаптацию сгенерированных материалов.

Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении эмпирической апробации разработанной модели с привлечением количественных методов анализа результатов обучения, а также в расширении области её применения на другие дисциплины профессионального цикла.

### **Список литературы**

1. Гитман Е.К., Гитман М.Б., Столбов В.Ю., Столбова И.Д. Разработка и использование фос в компетентностном формате для проведения промежуточной аттестации по учебной дисциплине // Высшее образование в России. 2016. №8-9. С. 74-83.
2. Нечипас П.Ю. Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием технологий искусственного интеллекта // Moscow Pedagogical Journal. 2025. №1. С. 91-107. DOI: 10.18384/2949-4974-2025-1-91-107
3. Никитин И.В., Белолуцкая А.К. Концептуализация формативного оценивания в высшем образовании: результаты тематического анализа // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11. С. 96–109. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-96-109
4. Курицына И.Ю. Лингводидактические аспекты обучения латинскому языку иностранных студентов // Тверской медицинский журнал. №2. 2025. С. 36-39.
5. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка // Вестник ТГУ. 2025. №4. С. 795-813. DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813
6. Костин Г.А., Петрова С.В. Оценка валидности тестирования как метода контроля качества усвоения учебного материала // Экономика и управление. 2014. №4 (102). С. 70-74.

Дата публикации 24.04.2026

УДК 81

**Савельева А.В. Токенизация, лемматизация и стемминг на уроках РКИ:  
примеры заданий и методические комментарии**

**Савельева Алена Владимировна**

преподаватель кафедры русского языка, Санкт-Петербургский государственный  
электротехнический университет «ЛЭТИ» имени В. И. Ульянова (Ленина)  
РФ, г. Санкт-Петербург  
avsaveleva@etu.ru

**Tokenization, lemmatization, and stemming in Russian as a Foreign Language  
(RFL) lessons: examples of tasks and methodological comments**

**Saveleva Alena Vladimirovna**

Lecturer, Russian Language Department, Saint Petersburg Electrotechnical University  
"LETI" named after V. I. Ulyanov (Lenin), Russia, Saint Petersburg

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности применения методов обработки естественного языка (NLP), таких как токенизация, лемматизация и стемминг, для повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Обосновывается актуальность интеграции NLP в образовательный процесс с целью развития у учащихся навыков анализа текста и понимания морфологической структуры слова. Представлен комплекс практических заданий, разработанных для различных уровней языковой компетенции, с подробными методическими комментариями.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный (РКИ), обработка естественного языка, токенизация, лемматизация, стемминг, анализ текста, искусственный интеллект в образовании.

**Abstract.** This article examines the potential of Natural Language Processing (NLP) methods, such as tokenization, lemmatization, and stemming, to enhance the effectiveness of teaching Russian as a Foreign Language (RFL). The relevance of integrating NLP into the educational process is substantiated, with the aim of developing students' text analysis skills and understanding of the morphological structure of words. A set of practical tasks designed for various levels of language proficiency is presented, along with detailed methodological comments.

**Keywords:** Russian as a foreign language (RFL), natural language processing, tokenization, lemmatization, stemming, text analysis, artificial intelligence in education.

Эффективное обучение русскому языку как иностранному (РКИ) требует постоянного поиска и внедрения новых методических подходов и инструментов, способствующих более глубокому пониманию структуры языка и развитию навыков анализа текста. В этом контексте, методы обработки естественного языка (Natural

Language Processing, NLP), активно развивающиеся в области искусственного интеллекта, представляют собой перспективное направление для совершенствования процесса обучения РКИ.

**Актуальность** данной работы обусловлена необходимостью интеграции современных технологий в образовательный процесс по РКИ. Использование методов NLP, таких как токенизация, лемматизация и стемминг, позволяет анализировать морфологическую структуру слов, что способствует более осознанному усвоению материала и развитию навыков самостоятельного анализа текста. **Целью** данной статьи является демонстрация возможностей применения методов NLP (токенизации, лемматизации и стемминга) в обучении РКИ, а также разработка и апробация практических заданий, направленных на развитие навыков анализа текста и понимания морфологической структуры слова у иностранных учащихся.

**Задачи исследования:**

1. Обобщить теоретические сведения о методах NLP (токенизация, лемматизация и стемминг).
2. Разработать комплекс заданий на основе методов NLP для различных уровней языковой компетенции (базовый и продвинутой).
3. Представить методические комментарии к разработанным заданиям, раскрывающие цели, задачи и ожидаемые результаты.
4. Определить перспективы использования NLP в преподавании РКИ.

**Научная новизна** исследования заключается в адаптации методов NLP для обучения РКИ, а также в разработке комплекса практических заданий, направленных на развитие навыков анализа текста и понимания морфологической структуры слова у иностранных учащихся. Предложенные задания могут быть использованы преподавателями РКИ для повышения эффективности учебного процесса.

**Результаты исследования** могут быть использованы преподавателями РКИ для разработки учебных материалов и проведения практических занятий, направленных на развитие навыков анализа текста и понимания морфологии русского языка. Разработанные задания могут быть адаптированы для различных уровней языковой компетенции и использованы в различных форматах обучения.

«Одной из областей искусственного интеллекта является обработка естественного языка (Natural Language Processing, NLP), характеризующаяся междисциплинарным подходом» [1, с.10]. В рамках NLP текст рассматривается как последовательность символов, что обеспечивает унифицированную обработку

различных языков и систем письменности. В зависимости от поставленных задач и применяемых методологий текстовая последовательность разбивается на минимальные смысловые единицы — токены. Процесс разделения текстовых данных на токены именуется токенизацией.

Токенизация классифицируется по уровню разбиения: словный, символьный, подсловный и предложенческий уровни. Токен морфема соответствует подсловному уровню токенизации. Подсловный уровень подразумевает разбиение текста на более мелкие составляющие, чем слова, и морфема является минимальной значимой единицей языка, которая может быть частью слова. В этом контексте токенизация на морфемном уровне позволяет выделить корни слов и аффиксы (приставки и суффиксы), что может быть полезно для более глубокого лингвистического анализа, например, в задачах морфологического анализа или при работе с алгоритмами стемминга и лемматизации.

При словном уровне токенизации «считается, что для каждого токена существует его начальная (или нормальная) форма (также называемая леммой)» [5, с. 31]. Процесс приведения словоформы к лемме именуется лемматизацией, а процесс приведения словоформы к основе (стему) — стемминг.

Обозначенные методы «нормализации текста» [2, с.163] (токенизация, лемматизация и стемминг), применяемые в области NLP, потенциально могут быть использованы в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Их применение обеспечивает наглядную демонстрацию морфологических изменений слов, а также могут способствовать развитию у обучающихся навыков анализа текста. Ниже будут рассмотрены примеры заданий на основе токенизации, лемматизации и стемминга, демонстрирующие возможности эффективной интеграции данных методов в учебный процесс по РКИ для групп различного уровня языковой компетенции (базовый и продвинутой). Данные задания направлены на развитие навыков анализа текста, «понимания морфологической структуры слова и автоматизированной обработки информации» [3, с.28].

Задание 1: «Разделить предложение на слова и знаки препинания (токенизация)» [4, с.222].

Пример: Иван учится на математическом факультете.

Токены: [«Иван», «учится», «на», «математическом», «факультете», «.»]

*Методический комментарий:* Данное задание направлено на формирование базовых навыков разделения текста на минимальные единицы, необходимые для дальнейшего анализа. Помогает учащимся закрепить знание орфографии.

Задание 2: Из набора токенов составить осмысленное предложение.

Пример: [«Я», «учусь», «в», «технологическом», «университете», «на», «инженерном», «факультете», «.»]

*Методический комментарий:* Это задание развивает навыки синтаксического анализа и помогает учащимся понять структуру предложения.

Задание 3: В списке токенов найти слово, которое не подходит по смыслу или грамматике.

Токены: [«стол», «компьютер», «писать», «книга»]

*Методический комментарий:* Данное задание направлено на развитие лексической сочетаемости и грамматической правильности речи. Учащиеся должны определить, что слово "писать" не относится к категории существительных, как остальные слова в списке.

Задание 4: Для каждого слова в предложении указать его лемму.

Пример: Мы видим красивый закат над морем.

Леммы: [«мы», «видеть», «красивый», «закат», «над», «море»]

*Методический комментарий:* Задание направлено на формирование навыка определения начальной формы слова, что важно для понимания грамматических правил и построения предложений.

Задание 5: Найти в тексте все глаголы и указать их леммы.

Пример: Иван встаёт в семь утра. Он умывается, завтракает и идёт в школу. В школе Иван учится и играет с друзьями. После школы он отдыхает. Вечером Иван читает книгу и ложится спать.

Леммы: [«вставать», «умываться», «завтракать», «идти», «учиться», «играть», «отдыхать», «читать», «ложиться»]

*Методический комментарий:* Данное упражнение помогает закрепить знания о глаголах и их формах, а также способствует развитию навыков анализа текста и понимания грамматических конструкций.

Задание 6: Выделить из текста все существительные, определить их падеж и число, найти лемму.

*Методический комментарий:* Задание направлено на углубленное изучение морфологии русского языка. Учащиеся тренируются в определении падежа и числа

существительных, а также сопоставляют словоформу с леммой. Это способствует лучшему пониманию грамматической структуры предложений и обогащению словарного запаса.

**Задание 7:** Лемматизировать текст и приписать леммам частеречные теги.

*Пример:* Студенты активно готовятся к экзаменам. Они посещают лекции, занимаются в библиотеке и консультируются с преподавателями.

*Результат:* [студент - NOUN (существительное), активно - ADV (наречие), готовиться - VERB (глагол), к - PREP (предлог), экзамен - NOUN (существительное), они - PRON (местоимение), посещать - VERB (глагол), лекция - NOUN (существительное), заниматься - VERB (глагол), в - PREP (предлог), библиотека - NOUN (существительное), и - CONJ (союз), консультироваться - VERB (глагол), с - PREP (предлог), преподаватель - NOUN (существительное) ]

*Методический комментарий:* Данное задание развивает навыки частеречного анализа текста и требует более глубокого понимания грамматики русского языка. Использование частеречных тегов позволяет автоматизировать дальнейшую обработку текста.

**Задание 8:** Разделить текст на токены, выполнить лемматизацию и стемминг всех слов.

*Методический комментарий:* Это задание направлено на то, чтобы учащиеся поняли разницу между лемматизацией и стеммингом, их преимущества и недостатки. Анализируя результаты, они увидят, что лемматизация возвращает словарную форму слова, в то время как стемминг отсекает аффиксы, включая как окончания, так и суффиксы. Это может приводить к неверным результатам, например, когда образуются несуществующие в языке "слова", что учит критически оценивать результаты.

Приведенные примеры заданий показывают, насколько перспективным является внедрение методов обработки естественного языка (токенизации, лемматизации и стемминга) в обучение РКИ. Применение этих методов способствует развитию навыков анализа текста и пониманию морфологии.

Внедрение подобных заданий в учебный процесс существенно повышает эффективность изучения грамматики и лексики. Будущие исследования могут быть сосредоточены на создании автоматических систем для генерации упражнений и оценки знаний, что сделает обучение РКИ более эффективным и интерактивным. В целом, возможности применения NLP в преподавании РКИ огромны, и дальнейшее

развитие этих технологий значительно улучшит методику преподавания русского языка как иностранного.

#### **Список литературы**

1. Белов С.Д., Зрелова Д.П., Зрелов П.В., Кореньков В.В. Обзор методов автоматической обработки текстов на естественном языке // Системный анализ в науке и образовании. 2020. №3. С. 8-22.
2. Кузина Е.Г. NLP – это не НЛО: составление словаря-гlossария терминов в сфере обработки естественного язык // Культура и текст. 2024. № 2(57). С. 158-168.
3. Клименко Е.О. Взаимодействие лингвистики и NLP // Вестник ВИЭПП. 2024. №3. С.24-35.
4. Редькина О.Ю. Машинное обучение при адаптации учебных текстов: лексический аспект // Вестник Челябинского государственного университета. 2024. № 8 (490). С. 220-229.

#### **Список источников**

5. Большакова Е.И. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и анализ данных: Учебное пособие / [Большакова Е.И и д.р.] — М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2017.-269 с.

Дата публикации 16.03.2026

УДК 81'44

**Сессорова С.А., Волкова В.В., Мжачева М.В. Текстocентрический подход в системе профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов нефилологических специальностей**

**Сессорова Светлана Александровна**

канд. фил. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Севастопольский Государственный Университет, РФ, г. Севастополь  
sessoreta96@gmail.com  
SPIN-код:4147-3660, AuthorID:1066018

**Волкова Влада Владимировна**

старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Севастопольский Государственный Университет, РФ, г. Севастополь  
volkova78vlada@gmail.com  
SPIN-код: 2066-4843, AuthorID:1255090

**Мжачева Марина Владимировна**

преподаватель кафедры иностранных языков  
Севастопольский Государственный Университет, РФ, г. Севастополь  
mzhacheva\_mv@mail.ru  
SPIN-код: 2784-6423, AuthorID:1252065

**A text-centric approach to professionally oriented foreign language instruction for non-linguistic majors**

**Sessorova Svetlana Alexandrovna**

Ph.D. (Philology), senior lecturer at the department of foreign languages  
Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

**Volkova Vlada Vladimirovna**

senior lecturer at the department of foreign languages, Sevastopol State University  
Russian Federation, Sevastopol

**Mzhacheva Marina Vladimirovna**

lecturer of Foreign Languages Department, Sevastopol State University, Russian  
Federation, Sevastopol

**Аннотация.** В работе исследуется текстocентрический подход к развитию иноязычных компетенций студентов нефилологических специальностей. Обоснованы методические принципы, ключевыми из которых являются культурологическая и информационная аутентичность текстов, а также их профессиональная направленность. Раскрыты критерии отбора текстового материала и принципы формирования лексико-грамматического содержания. Представлена поэтапная система работы с текстом (предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы) и

примеры заданий для развития чтения, лексических навыков и профессионально ориентированной устной речи. Апробация комплекса упражнений на материале текста по теме Deep Learning в Севастопольском государственном университете подтвердила эффективность предложенной модели. Сделан вывод, что текстоцентрический подход обеспечивает интеграцию языковой подготовки в профессиональное становление будущего специалиста и способствует достижению высокого уровня владения иностранным языком.

**Ключевые слова:** иноязычная подготовка, текстоцентрический подход, профессионально ориентированные тексты, аутентичные материалы.

**Abstract.** This study explores the potential of the text-centric approach for developing foreign language competences in students of non-linguistic majors. The methodological principles of this approach are substantiated, with particular emphasis on the cultural and informational authenticity of textual sources, as well as their professional orientation. Key criteria for selecting textual material and principles for forming lexical and grammatical content within the text-centric paradigm are outlined. A three-stage system of text work (pre-reading, while-reading, and post-reading stages) is presented, along with sample tasks designed to develop various reading skills, expand vocabulary, and build professionally oriented speaking skills. The developed set of exercises, based on a text on the topic of Deep Learning and tested at Sevastopol State University, confirmed the effectiveness of the proposed methodological model. It is concluded that the text-centric approach ensures the integration of language training into the professional development of future specialists and facilitates the attainment of a high level of foreign language proficiency necessary for successful professional fulfillment.

**Keywords:** foreign language training, text-centric approach, professionally oriented texts, authentic materials.

## **Введение**

В системе высшего образования независимо от профиля подготовки студентов иноязычное обучение занимает одно из ключевых мест. Владение одним или несколькими иностранными языками в настоящее время рассматривается не как дополнительное преимущество, а как обязательное условие профессиональной конкурентоспособности специалистов на современном рынке труда.

Результаты социологических опросов свидетельствуют о том, что значительная часть населения России имеет определенный уровень владения английским языком, однако точные данные варьируются в зависимости от методологии исследования и критериев оценки. Так, согласно результатам, представленным исследовательским холдингом «Romir», приблизительно 30% россиян в той или иной степени владеют английским языком. При этом каждый пятый респондент (20%) указал, что может читать и переводить со словарем, 7% владеют английским на разговорном уровне, и только 3% – свободно [9]. Эти показатели отражают ситуацию, при которой большинство граждан России обладают базовыми навыками иностранного языка, а

уровень свободного владения остается невысоким. Основную долю тех, кто владеет иностранными языками на более высоком уровне, составляют молодые люди и жители крупных городов, где образовательные и международные контакты развиты в большей степени.

Мотивы изучения и регулярного совершенствования иноязычных знаний являются индивидуальными и многообразными: профессиональный рост; успешный старт карьеры; личностное развитие; возможность свободного передвижения и постоянного самообразования; эмиграция и полноценная интеграция в иноязычное социокультурное пространство. Несмотря на разнообразие мотивационных факторов, очевидным остается тот факт, что формирование иноязычных умений представляет собой значимый компонент подготовки как студентов филологических, так и нефилологических специальностей.

Таким образом, **целью данного исследования** является анализ преимуществ применения текстоцентрического подхода в процессе развития иноязычных компетенций студентов нефилологических специальностей. Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Определить ключевые принципы текстоцентрического подхода и его влияние на формирование иноязычных компетенций студентов нефилологических специальностей.
2. Рассмотреть методы подбора и использования аутентичных текстов для развития навыков чтения, аудирования, письма и устной речи.
3. Исследовать эффективность применения текстоцентрического подхода в формировании профессионально ориентированных языковых умений и мотивации к изучению иностранного языка.
4. Обосновать принципы отбора лексического минимума и грамматического материала в рамках текстоцентрического подхода с учетом профессиональной направленности обучения.

### **Основная часть**

Современные научные исследования, посвященные методике преподавания иностранных языков, в значительной степени опираются на идеи текстоцентризма. Теоретические основы данного подхода начали формироваться еще в 1970-х годах, когда в методику развития связной речи наряду с языковой деятельностью был включен анализ результатов коммуникативного акта, в частности текста как продукта

речевой деятельности. В отечественной науке концепция текстоцентризма в методике преподавания языка разрабатывалась в рамках научной школы аксиологической лингвометодики А.Д. Дейкиной [1]. Общие принципы текстоцентрического подхода в лингвистических описаниях рассматривал С.Т. Золян [2]. В современной лингводидактике вопросы применения текстоцентрического подхода исследуют Е.Ю. Никитина [3], О.Ю. Афанасьева [4] и другие ученые.

Текстоцентрический подход ориентирован на усвоение языковых знаний и формирование речевых умений посредством работы с текстами. Н.Д. Гальскова подчеркивает, что текст в обучении иностранному языку выступает не только источником языкового материала, но и средством формирования коммуникативной компетенции обучающихся [10, с. 211]. Применение текстоцентрического подхода способствует формированию системного представления о языке, развитию коммуникативных умений и самореализации личности, усвоению национальных и общечеловеческих ценностей, а также развитию культурно-языковой и коммуникативной компетентностей.

В науке о методологии текст рассматривается как «объект для распознавания зрительно (чтение) и на слух (аудирование) и как продукт речепорождения (говорение, письмо)» [5, с. 48]. Словарь методических терминов определяет «текст» как «результат говорения или письма, продукт речевой деятельности; основная единица коммуникации, которой человек пользуется в процессе речевого общения» [13, с. 303].

Учебный потенциал текста раскрывается через интеграцию в нем языковых аспектов (фонетики, лексики, грамматики, графики) с фоновой (социокультурной и экстралингвистической) информацией. Выступая ядром содержания обучения языку, он воспроизводит реальные контексты и сценарии профессионального взаимодействия. Именно это качество – служить источником междисциплинарных знаний – определяет его высокую значимость для иноязычной подготовки будущих специалистов-нелингвистов.

При отборе текстов для чтения преподавателю следует руководствоваться рядом критериев, среди которых основными являются:

- актуальность содержания и интересная сюжетная линия;
- эмоциональная выразительность материала;
- тематическая соотнесенность проблематики текста с содержанием учебного курса и интересами студентов;

– наличие альтернативных точек зрения, способствующих развитию дискуссии;

– воспитательная ценность текста, предполагающая обращение к морально-этическим проблемам и способам их осмысления и решения.

Профессионально-ориентированный текст желательно должен быть культурологически аутентичным. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «иностранные языки должны преподаваться как неразрывное единство мира и культуры народов, говорящих на этих языках» [6, с. 27], таким образом обучение языку невозможно без знакомства с культурой его носителей. Чтение аутентичных текстов на занятиях расширяет кругозор студентов и одновременно является эффективным инструментом обучения. Под культурологической аутентичностью мы подразумеваем, что учебный текст отражает реальные культурные, профессиональные и научные практики сообщества, к которому относится; авторы текста используют естественные для данной культуры способы аргументации, терминологию и дискурс; текст соответствует нормам академической коммуникации в конкретной научной традиции.

Что касается информационной аутентичности, любой текст содержит информацию, интересную для читателя. Ранее этому аспекту уделялось мало внимания: тексты выбирали главным образом по лексической и грамматической доступности, а интересы студентов учитывались редко. В таких случаях текст служил больше для изучения новых слов, чем для передачи информации. С развитием педагогики и ростом значимости владения иностранными языками информационная аутентичность стала ключевым критерием при подборе учебного материала. Студентам предлагаются тексты, содержащие значимую и интересную информацию, чтобы повысить мотивацию и заинтересованность. Таким образом, язык становится инструментом развития личности, а разнообразие тем и тщательно подобранные тексты формируют когнитивные и эмоциональные навыки студентов.

Обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей Севастопольского государственного университета строится на текстоцентрическом подходе. Текстовый материал, соответствующий тематике рабочей программы и отражающий сферы будущей профессиональной деятельности, выступает ядром содержания обучения. Работа с текстом организуется поэтапно: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. В результате у студентов формируются ключевые умения:

- чтение и перевод профессионально ориентированных текстов различных жанров;
- извлечение, интерпретация и критическая оценка информации;
- применение полученных данных в учебно-профессиональном контексте.

Работа с текстом рассматривается как форма коммуникативно-познавательной деятельности. В процессе подготовки к профессиональному общению осваиваются разные виды чтения: *ознакомительное* (понимание основного содержания); *просмотровое* (общее представление о тематике); *изучающее* (полное и точное понимание с критической оценкой); *поисковое* (извлечение конкретной информации).

Обучение чтению направлено на развитие практических навыков: выделение смысловых частей и ключевых лексических единиц, прогнозирование содержания по структуре текста, корректная работа со словарём с учётом контекстуальных и грамматических признаков многозначных слов.

Реализуемый в Севастопольском государственном университете подход обеспечивает интеграцию языковой подготовки в систему профессионального становления будущего специалиста.

### **Практические упражнения для работы с профессионально ориентированным текстом.**

В рамках обучения иностранному языку, проводимого со студентами Севастопольского государственного университета, была апробирована серия упражнений на базе информационных материалов по теме *Deep Learning* (глубокое обучение). Выбор темы обусловлен ее междисциплинарным характером и актуальностью для студентов различных профессиональных направлений (информационные технологии, прикладная математика, инженерные специальности). Целью разработанного комплекса являлось не только извлечение предметной информации, но и развитие умений профессионально ориентированного чтения и говорения.

#### **Предтекстовый этап (pre-reading):**

Цель: активизация фоновых знаний, снятие лексических трудностей, прогнозирование содержания.

1. Ассоциограмма (mind map). Студентам предлагается ключевое понятие *Deep Learning* и дается задание за 3 минуты записать все ассоциации, термины и области применения, связанные с данной темой (например: *neural networks, algorithms, big*

*data, image recognition, training model*). Последующее обсуждение позволяет актуализировать имеющиеся знания и выявить терминологический дефицит.

2. Терминологическая разминка. Упражнение на соотнесение англоязычных терминов с их дефинициями (*to match the term with the definition*). Данное задание готовит студентов к корректному восприятию ключевых понятий в тексте.

3. Прогнозирование по заголовку и иллюстрациям. Студентам демонстрируется заголовок текста (“How deep learning works”) и несколько схематических изображений архитектуры нейросетей. Задание: предположить, о каких аспектах технологии пойдет речь, и сформулировать 2–3 вопроса, на которые они хотели бы получить ответы в процессе чтения.

### **Притекстовый этап (while-reading):**

Цель: контроль понимания содержания, развитие разных видов чтения, смысловая обработка информации.

1. Чтение с маркировкой. Студентам предлагается текст объемом 1500-1800 знаков, освещающий базовые принципы глубокого обучения. В процессе изучающего чтения они маркируют абзацы значками:

"V" – уже знал;

"+" – новая информация;

"?" – требует уточнения/перевода. Данный прием развивает навыки смыслового анализа и рефлексии.

2. Грамматический практикум (активный и пассивный залог). Поскольку технические тексты на английском языке характеризуются высокой частотностью пассивных конструкций (*was trained, are classified, is fed*), особое внимание уделяется различению и трансформации грамматических форм Active и Passive Voice в настоящем и прошедшем времени. Студентам предлагается упражнение на основе микроконтекстов из текста: найти предложения в страдательном залоге, объяснить причину их употребления (фокус на действии, а не на субъекте), а также выполнить упражнение на трансформацию, перефразируя активные конструкции в пассивные (например, “*The system processes the data*” → “*The data is processed by the system*”) и наоборот, что способствует более глубокому осмыслению структуры технического дискурса.

3. Поиск конкретной информации (*scanning*). Задание найти в тексте ответы на конкретные вопросы: “*What is the role of activation function?*”, “*How many hidden*

*layers are typically used?*", "What is the difference between supervised and unsupervised learning?" Упражнение направлено на развитие поискового вида чтения.

4. Восстановление логической последовательности. Ключевые этапы процесса обучения нейросети (*data collection, feature extraction, training, validation, application*) представлены в случайном порядке. Читая текст, студенты должны восстановить корректную хронологию, что способствует глубинному пониманию причинно-следственных связей в техническом процессе.

### **Послетекстовый этап (post-reading):**

Цель: интерпретация, критическая оценка, репродукция и продукция речи на профессиональные темы.

1. Заполнение таблицы "Pros & cons". На основе прочитанного текста и собственных знаний студенты заполняют таблицу преимуществ и ограничений технологий глубокого обучения (*Advantages and limitations of deep learning*). Это упражнение развивает аналитическое мышление и умение структурировать информацию.

2. Решение проблемной ситуации (Case-study). Студентам предлагается кейс: компании X требуется внедрить систему распознавания дефектов продукции на производственной линии, используя методы глубокого обучения. Задание: опираясь на информацию из текста, предложить алгоритм действий, обосновать выбор технологии и оценить возможные риски. Работа проводится в малых группах с последующей презентацией решений.

3. Мини-проект "Deep Learning in my field". Индивидуальное или парное задание: найти дополнительный материал и подготовить устное сообщение (3–5 минут) о том, как технологии глубокого обучения применяются в сфере профессиональных интересов студентов (например, в строительстве, морском транспорте, экономике, экологии). Данное упражнение реализует принцип профессиональной направленности обучения и развивает навыки монологической речи.

Разработанная система упражнений, интегрирующая работу с профессионально ориентированным текстом по теме *Deep Learning*, продемонстрировала свою эффективность в процессе обучения. Наблюдалось повышение мотивации студентов, связанное с актуальностью тематики, а также качественный рост показателей сформированности умений как различных видов чтения, так и продуктивной устной речи в профессиональном контексте.

### **Принципы отбора лексического минимума и грамматического материала в контексте текстоцентрического подхода.**

Важным аспектом лингводидактики, непосредственно связанным с работой над текстом, является определение лексического минимума, грамматического материала и принципов их отбора. Отбор языковых единиц, которые студенты должны усвоить при работе с конкретным текстом, осуществляется на основе единых критериев, подчиняющихся общей логике текстоцентрического подхода, где текст выступает не только источником информации, но и средой функционального функционирования языковых явлений.

Под лексическим минимумом понимаются словарные единицы, которые студенты должны усвоить за определенный период обучения. Как отмечает А.Н. Щукин, лексический минимум представляет собой «совокупность слов и выражений, необходимых для осуществления речевой деятельности в рамках определенного этапа обучения» [11, с. 154]. В зависимости от вида языковой деятельности выделяют активный (продуктивный) и пассивный (рецептивный) лексический минимум, границы между которыми достаточно условны. Н.Д. Гальскова указывает, что активный словарь включает лексические единицы, используемые обучающимися в собственной речи, тогда как пассивный словарь предназначен главным образом для понимания устной и письменной речи [10, с. 198].

Не менее значимым компонентом содержания обучения выступает грамматический минимум, под которым понимается совокупность грамматических явлений, подлежащих усвоению и обеспечивающих корректное оформление речи в соответствии с нормами изучаемого языка. Как справедливо отмечает Е.И. Пассов, грамматические навыки являются неотъемлемой частью речевых умений, поскольку именно грамматика организует лексику, превращая набор слов в осмысленное высказывание [7, с. 142].

Выбор лексических единиц и грамматических явлений определяется принципами отбора – измеримыми признаками, на основе которых принимается решение о включении языкового материала в программу обучения. Как отмечает А.Н. Щукин, отбор лексики должен осуществляться с учетом ее коммуникативной значимости, частотности употребления и методической целесообразности [11, с. 156]. Аналогичные требования предъявляются и к отбору грамматического материала, поскольку, как подчеркивает С.Ф. Шатилов, эффективность формирования грамматических навыков напрямую зависит от того, насколько отобранные явления

соответствуют реальным коммуникативным потребностям обучающихся [12, с. 89]. По устоявшейся классификации принципы отбора языкового материала можно разделить на три группы:

**1. Лингвистические принципы:**

- целостность лексической системы;
- стилевая универсальность;
- семантическая и словообразовательная ценность слова;
- многозначность;
- синтаксическая функция.

**2. Статистические принципы:**

- частотность употребления;
- распространенность;
- употребляемость;
- необходимость в различных коммуникативных ситуациях.

**3. Методические принципы:**

- минимизация учебного материала;
- репрезентативность и аутентичность языкового материала;
- коммуникативная ценность;
- учет интересов и потребностей обучающихся;
- информативная ценность.

Подобный подход к отбору лексики и грамматики связан с тем, что усвоение языковых единиц должно происходить не изолированно, а в системе языка и в контексте реальной речевой деятельности. Как подчеркивал Л.В. Щерба, изучение языка наиболее эффективно тогда, когда лексические и грамматические явления рассматриваются в их функциональном употреблении в речи, поскольку «грамматика и лексика не существуют друг без друга: грамматика оформляет лексику, а лексика наполняет грамматические схемы конкретным содержанием» [8, с. 27].

Преподаватель, формирующий текстоориентированный лексико-грамматический минимум для конкретной целевой группы, должен учитывать указанные принципы при отборе учебного материала, а также потребности студентов и особенности выбранного текста. Таким образом, лексический минимум и грамматический материал, составленные с учетом уровня владения иностранным языком целевой группы, должны быть вариативными, то есть отбираться из конкретного текста и включать языковые единицы в объеме, необходимом для

данной аудитории. Н.Д. Гальскова подчеркивает, что содержание обучения иностранному языку должно адаптироваться к потребностям обучающихся и условиям образовательной среды [10, с. 204]. Применительно к грамматическому аспекту это означает, что преподаватель целенаправленно выделяет из текста те конструкции, которые, во-первых, значимы для понимания содержания, во-вторых, репрезентативны для данного функционального стиля и, в-третьих, соответствуют этапу языковой подготовки студентов.

### **Выводы**

Проведенное исследование подтвердило, что текстоцентрический подход является эффективной методологической основой иноязычной подготовки студентов нефилологических специальностей. В ходе работы были решены все поставленные задачи: определены ключевые принципы текстоцентрического подхода, рассмотрены методы подбора и использования аутентичных текстов, а также исследована эффективность его применения в формировании профессионально ориентированных языковых умений. Установлено, что текст в рамках данного подхода выполняет триединую функцию, выступая источником языковых знаний, средством формирования коммуникативной компетенции и инструментом профессиональной социализации обучающихся. Эмпирическая апробация разработанного комплекса упражнений на базе текста по теме Deep Learning, проведенная в Севастопольском государственном университете, подтвердила результативность предложенной методической модели. Доказано, что системная работа с аутентичным профессионально ориентированным текстом способствует повышению мотивации студентов, развитию навыков критического анализа информации и формированию умений продуктивной устной речи в профессиональном контексте. Обоснованы принципы отбора лексического минимума и грамматического материала, обеспечивающие вариативность и адаптивность содержания обучения. Текстоцентрический подход обеспечивает органичную интеграцию языковой подготовки в систему профессионального становления будущего специалиста. Предложенная методическая модель может быть экстраполирована на иные профессиональные области, что определяет перспективы дальнейших исследований.

### Список литературы

1. Дейкина, А. Д. Потенциал текстов аксиологической направленности в обучении русскому языку как иностранному / А. Д. Дейкина, С. Э. Надха, О. Ю. Ряузова // Наука и школа. – 2023. – № 2. – С. 227–238.
2. Золян, С. Т. От текста к смыслу и от смысла к тексту : (текстовая деятельность как семиотическая проблема) / С. Т. Золян // Язык. Сознание. Коммуникация : сборник статей / под ред. В. В. Красных, А. И. Изотова. – Москва : Филология, 1997. – С. 7–17.
3. Никитина, Е. Ю. Текстцентрический подход в профессиональной подготовке учителя русского языка / Е. Ю. Никитина // Филологическое образование в современном мире: проблемы и перспективы : материалы Международной научно-практической конференции. – Москва : МПГУ, 2016. – С. 234–238.
4. Афанасьева, О. Ю. Методика работы с текстом на уроках русского языка: аксиологический аспект / О. Ю. Афанасьева // Научно-педагогическое обозрение. – 2018. – № 3 (21). – С. 78–83.
5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 146 с.
7. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М: Русский язык, 1989. – 276 с.
8. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба ; [предисл. Л.Р. Зиндера, М.И. Матусевич]. – Изд. 2-е, стер. – М: Едиториал УРСС, 2004. – 427 с.

### Список источников

9. Romir : исследовательский холдинг : официальный сайт. – Москва. – URL: <https://romir.ru/> (дата обращения: 21.03.2026). – Текст : электронный.
10. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 6-е изд., стер. – М : Академия, 2013. – 336 с.
11. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. – 746 с.
12. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов / С.Ф. Шатилов. – М: Просвещение, 1986. – 223 с.
13. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

Дата публикации 30.04.2026

УДК 37

**Споялова А.С., Лукконен С.А. Коллаж как арт-технология в обучении французскому языку младших школьников: психолого-педагогический потенциал и готовность педагогов**

**Споялова Алина Сергеевна**

Студентка 4 курса Петрозаводского государственного университета Институт иностранных языков  
spoyalova2004@gmail.com

**Лукконен Светлана Александровна**

Преподаватель французского языка Петрозаводского государственного университета  
SPIN-код: 7544-8393, AuthorID: 1246493  
luciolka@yandex.ru

**Collage as an Art Technology in Teaching French to Primary School Students: Psychological and Pedagogical Potential and Teachers' Readiness**

**Spoialova Alina Sergeevna**

Fourth-year student at the Institute of Foreign Languages at Petrozavodsk State University

**Lukkonen Svetlana Aleksandrovna**

French teacher at Petrozavodsk State University

**Аннотация.** В данной статье рассматривается коллаж как эффективная арт-технология обучения иностранному языку на примере французского языка в начальной школе. Авторами обосновывается идея о том, что коллаж, выходя за рамки простой аппликации, интегрирует визуальные, текстовые и эмоциональные компоненты, способствуя активизации познавательной деятельности младших школьников. Особое внимание уделяется психологическим особенностям учащихся 6–11 лет, обосновывающим использование наглядности. В статье анализируются данные анкетирования учителей, выявившие высокий потенциал арт-технологий при дефиците готовых методических разработок. Авторы приводят детальное описание апробированной структуры урока французского языка с созданием тематического коллажа, а также рассматривают возможности интеграции элементов искусственного интеллекта для генерации аутентичных визуальных материалов. В заключение авторы приходят к выводу, что коллаж может стать полноценным методическим инструментом при условии его осознанного, структурированного применения и учёта возрастных особенностей учащихся.

**Ключевые слова:** коллаж, арт-технология, младшая школа, французский язык, наглядность, визуализация, искусственный интеллект.

**Abstract.** This article is headlined collage as an effective art-based technology for teaching foreign languages, using French in primary school as an example. The authors argue that collage, going beyond simple appliqué, integrates visual, textual, and emotional

components, facilitating the cognitive development of young students. Particular attention is paid to the psychological characteristics of students aged 6–11, which justify the use of visual aids. The article analyzes data from a teacher survey, which revealed the high potential of art-based technologies in the face of a shortage of ready-made teaching methods. The authors provide a detailed description of a proven French lesson structure involving the creation of a thematic collage and explore the potential of integrating artificial intelligence elements to generate authentic visual materials. In conclusion, the authors conclude that collage can become a valuable teaching tool if used consciously and in a structured manner, taking into account the age-appropriate characteristics of students.

**Keywords:** collage, art technology, primary school, French language, visual aids, visualization, artificial intelligence.

Коллаж, изначально представлявший собой художественный приём, основанный на использовании фрагментов различных изображений на едином фоне, в настоящее время рассматривается как полноценная арт-технология, интегрирующая визуальные, текстовые и эмоциональные компоненты в целостный выразительный образ. В образовательном контексте данная форма творческой деятельности приобретает особое значение, поскольку способствует активизации познавательной активности обучающихся, развитию самостоятельности, ассоциативного мышления и устойчивого интереса к учебному материалу. Указанные характеристики являются ключевыми для процесса обучения иностранному языку, в рамках которого одновременно происходит освоение речевых навыков, лексического запаса, культурологического контекста и формирование личностного отношения к новому знанию. Для младших школьников изучение французского языка сопряжено не только с овладением грамматическими структурами и расширением словарного запаса, но и с приобщением к иной культуре, ритмико-интонационному строю речи, фонетическому своеобразию языка. Возрастные особенности учащихся начальных классов характеризуются целостным восприятием окружающей действительности, при котором задействованы все сенсорные каналы: зрительный, слуховой, тактильный [6]. В связи с этим подача учебного материала должна быть наглядной, динамичной и включать элементы творческой деятельности. Монотонная, абстрактная подача содержания снижает познавательный интерес, нивелируя мотивацию к изучению предмета. В этой связи поиск эффективных методических решений, обеспечивающих эмоциональную насыщенность образовательного процесса, приобретает особую актуальность.

Арт-технологии включают разнообразные способы творческой активности: драматизацию, рисование, работу с коллажем, создание тематических панно, музыкальное сопровождение, театрализацию, изготовление поделок, проектную

деятельность с визуальной поддержкой [1, с. 28]. Общим для них становится принцип синтеза: слово соединяется с образом, звук — с движением, эмоция — с действием. Такой подход снимает напряжение, связанное со страхом ошибки, и делает обучение естественным и живым. В педагогической практике коллаж зачастую воспринимается как простое «вырезание и наклеивание» — развлекательная пауза, не требующая серьёзного методического обоснования. Однако обращение к этимологии и истории вопроса позволяет увидеть иную картину. Термин восходит к французскому глаголу *coller* («клеить»), что само по себе задаёт культурную связь с изучаемым языком [2, с.16]. В зарубежной методике, начиная с работ Б.-Д.Мюллера и М.Зикманна, коллаж понимается как способ субъективного комбинирования смыслов, при котором обучающийся через соединение визуальных образов учится выстраивать логику собственного высказывания [3, с. 21]. В отечественной науке коллаж рассматривается как средство наглядности, схематично и образно представляющее часть предметного содержания через ключевое понятие-реалию.

Обращение к коллажу в обучении младших школьников обусловлено их психологическими особенностями. В возрасте 6–11 лет у детей преобладает наглядно-образное мышление и произвольная память. Заучивание лексических единиц по списку представляет для них значительную трудность, тогда как запоминание тех же слов в процессе вырезания, наклеивания и создания целостного образа происходит естественно и без дополнительного напряжения. Исследования показывают, что арт-технологии при грамотном применении снимают тревожность и задействуют все основные каналы восприятия — визуальный, аудиальный и кинестетический [5, с. 133].

В рамках подготовки данной статьи было проведено анкетирование учителей иностранных языков. В опросе приняли участие 19 учителей иностранных языков г. Петрозаводска (Республика Карелия) (84% — английский язык), среди которых 37% составили молодые специалисты со стажем до 5 лет, а 26% — педагоги с опытом работы более 20 лет, что позволило учесть разные профессиональные позиции. Анализ показал, что только треть респондентов хорошо знакома с термином «арт-технологии», однако положительное или скорее положительное отношение к их использованию выражают 90% учителей, а отрицательных ответов не зафиксировано вовсе. Это свидетельствует о том, что барьеры внедрения лежат не в плоскости нежелания педагогов, а в сфере ресурсного и методического обеспечения. При ответе на открытый вопрос о знакомых и используемых приемах абсолютным лидером стало

применение музыки и песен (18 упоминаний), что объясняется универсальностью данного приема и простотой его интеграции в любой этап урока. Изобразительные техники (коллажи, плакаты, ментальные карты) упомянуты 12 раз, драматизация и цифровые проекты (подкасты, видео) — по 10 раз. Наименее востребованными оказались анализ произведений искусства и работа с художественной литературой, вероятно, в силу требований к более высокому уровню языковой подготовки учащихся. Оценивая эффективность арт-технологий, педагоги единодушно отметили их мотивационный и эмоциональный потенциал: снижение тревожности, создание комфортной среды и улучшение запоминания материала за счет эмоциональной вовлеченности. Вместе с тем учителя сталкиваются с объективными трудностями: дефицит учебного времени (урок ограничен 40–45 минутами), отсутствие «банка готовых идей», адаптированных под конкретные УМК, а также сложности организации работы в больших классах. Основные запросы на методическую поддержку включают создание банка готовых поурочных разработок, сценариев и рабочих листов (70% ответов), проведение практических семинаров и мастер-классов (а не лекций), примеры интеграции арт-приемов в конкретные темы школьной программы с учетом возраста учащихся, а также рекомендации по созданию цифровых проектов. Таким образом, при высоком потенциале внедрения арт-технологий и открытости педагогов их использование носит стихийный характер и требует системной методической поддержки, направленной на преодоление ресурсных и организационных барьеров.

В рамках апробации арт-технологий был разработан и проведён урок французского языка в начальной школе, интегрирующий создание тематического коллажа. Структура урока включала следующие этапы.

1. Организационно мотивационный этап (5 минут) — создание эмоционального настроения через игровую ситуацию «путешествия во Францию». Мотивация осуществлялась с помощью визуального ряда (символы Франции) и короткого видеоролика, сгенерированного нейросетью, что позволило сформировать познавательный интерес и задать тему занятия.

2. Этап погружения в языковую и культурную среду (4 минуты) — знакомство с географическими и культурными реалиями (название страны, столица, Эйфелева башня) с опорой на наглядность и повтор ключевых лексических единиц (la France-Франция, Paris-Париж, la tour Eiffel-Эйфелева башня). На данном этапе доминировала рецептивная и репродуктивная речевая деятельность.

3. Этап введения тематической лексики (5 минут)— презентация слов (*le croissant*-круассан, *le fromage*-сыр, *le chocolat*-шоколад) в контексте знакомства с повседневной культурой Франции. Использовались приёмы хорового и индивидуального проговаривания, а также краткий диалог с классом по схеме «учитель – ученики».

4. Этап эмоционально-игровой разрядки (3 минуты) — фонетическая и эмоциональная игра, в ходе которой ученики повторяли ключевые слова с различной интонацией и жестами (тихо, громко, радостно, «вкусно»), что способствовало снятию мышечного и психологического напряжения.

5. Этап первичного контроля понимания (3 минуты) — игровое упражнение «Исправь ошибку» (верно / неверно), направленное на распознавание страноведческой и лексической информации. Форма обратной связи — невербальные сигналы (поднятый или опущенный палец).

6. Этап подготовки к творческой работе (введение в арт-технологии - 4 минуты) — объяснение понятия «коллаж» через его этимологию (фр. *coller* — клеить). Демонстрация учительского образца с комментарием смысловых связей между изображениями (например, кошка на Эйфелевой башне, солнце над домом). Акцент был сделан на том, что коллаж позволяет ученику создавать собственную смысловую и эмоциональную историю.

7. Этап создания арт-продукта (14 минут) — практическая работа с раздаточным материалом (изображения, клей, подписи на французском языке). Ученики сначала раскладывали картинки на листе без фиксации, затем приклеивали их и подписывали. Индивидуальная помощь учителя сопровождалась краткими вопросами на французском языке (*Qu'est-ce que tu choisis?* – Что ты выбрал?, *Qui est ce?* – Кто это?), что обеспечивало естественное вкрапление иноязычной речи в процесс творчества.

8. Этап презентации работ (4 минуты)— публичная демонстрация коллажей с элементами оценивания в форме одобрительных реплик учителя (*Bravo* – Отличная работа, *Très bien* – Очень хорошо, *Magnifique* - Великолепно) и аплодисментов класса.

9. Рефлексивно-оценочный этап (3 минуты) — две формы рефлексии. Первая — краткая беседа по итогам «путешествия» (что видели, что ели, цвета флага). Вторая — графическая рефлексия (изображение солнышка / тучки рядом с коллажем) для фиксации эмоционального и когнитивного комфорта.

Эти этапы формируют структурированную и увлекательную систему работы с коллажем, способствуя эффективному обучению иностранному языку и развитию творческих способностей учащихся. Однако при организации работы с коллажем необходимо учитывать определённые методические риски. Первый риск заключается в подмене языковой деятельности изобразительной. Коллаж не должен занимать всё время урока; оптимальная продолжительность этапа склеивания составляет 10–12 минут, остальное время следует отводить на говорение и презентацию. Второй риск связан с субъективностью восприятия визуальных образов. То, что может быть очевидным символом для учителя (например, багет как символ Франции), может быть незнакомо учащимся и, следовательно, требует предварительного пояснения или чёткого инструктажа. Отдельного внимания также заслуживает вопрос интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс подготовки и проведения занятий с использованием коллажа. Современные генеративные нейросети способны создавать уникальные изображения по текстовым запросам, что особенно ценно при изучении тем, слабо представленных в готовых печатных материалах (например, «традиционный французский завтрак в современной семье»). Процесс формулирования промптов на целевом языке становится эффективным речевым упражнением, развивающим лексико-грамматические навыки учащихся. Однако, как отмечается в методической литературе, ИИ следует рассматривать как вспомогательный инструмент в арсенале педагога, а не как замену традиционным методам визуализации. Тактильные ощущения, возникающие при вырезании, наклеивании и комбинировании материалов, критически важны для формирования долговременной памяти у детей младшего школьного возраста [4, с.5]. Эти ощущения невозможно воспроизвести при работе с цифровыми изображениями, поэтому остается актуальным использование физических материалов для обеспечения полноценного учебного процесса.

Коллаж представляет собой эффективную арт-технология, которая при методически грамотном применении способствует развитию наглядно-образного мышления, ассоциативного запоминания лексики и формированию устойчивого познавательного интереса у младших школьников. Интеграция коллажа в процесс обучения иностранному языку позволяет органично сочетать освоение языкового материала с творческой деятельностью, снижать тревожность учащихся и создавать эмоционально комфортную образовательную среду. Таким образом, коллаж может

стать полноценным методическим инструментом в арсенале учителя иностранного языка при условии его осознанного, структурированного применения и учёта возрастных особенностей учащихся начальной школы.

#### **Список литературы**

1. Медведева А.А., Шапетина А.С. Арт-Технологии В Процессе Обучения Младших Школьников // Проектирование. Опыт. Результат. - 2023. - №2. - С. 28-30.
2. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика, Поэтика / пер. с фр., сост., общ. Ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – С.16.
3. Афанасьева А.Б. Арт-Педагогика И Арт-Технологии: Пути Становления, Специфика, Педагогический Опыт РЕАЛИЗАЦИИ // Гуманитарные Науки (Г.Ялта). - 2025. - №1(69). - С. 28-34.
4. Ван Юйвень Как развивать интерес к обучению и практические способности при обучении коллажам // МЕЖДУНАРОДНЫЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК. - 2024. - №3. - С. 46.
5. Sakharova A.V., Lineva E.A., Grushina M.V. The Use Of Art Technologies At A Foreign Language Lesson In Elementary School // Наукосфера. - 2023. - № 9-1 . - С. 133-136.

#### **Список источников**

6. Особенности восприятия у детей начальной школы //Образовательный портал «Справочник». — Дата последнего обновления статьи: 01.01.2026. — URL [https://spravochnick.ru/pedagogika/osobennosti\\_vospriyatiya\\_u\\_detey\\_nachalnoy\\_shkoly/](https://spravochnick.ru/pedagogika/osobennosti_vospriyatiya_u_detey_nachalnoy_shkoly/) (дата обращения: 31.01.2026).

Дата публикации 30.04.2026

УДК 372.881.111.1

**Шашкова В.Н. Специфика обучения курсантов образовательных организаций МВД России коммуникативному взаимодействию на основе диалогических единств**

**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

**Specifics of training cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia in communicative interaction based on dialogic units**

**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 обосновывается методика обучения курсантов образовательных организаций МВД России профессионально ориентированному иноязычному взаимодействию на основе концепта диалогического единства. Диалогическое единство рассматривается как минимальная коммуникативно завершённая цепочка реплик, объединённая общей интенцией и прагматической задачей, что обеспечивает переход от бытовой речи к профессиональным коммуникативным сценариям. В статье предложена поэтапная модель формирования коммуникативных умений, включающая типологизацию служебных ситуаций, интеграцию правовых и этических ограничений, текстоцентрический анализ текстовых образцов и разработку рубрик для диагностики. На материале англоязычных диалогов демонстрируется структура прагматических установок, процедурных формул и маркеров вежливости, необходимых для юридически корректного общения с иностранными гражданами. Предложенная система заданий, обслуживающих репродуктивный, имитационный, конструктивный и комплексный этапы, обеспечивает последовательное развитие иноязычной коммуникативной компетенции в условиях, моделирующих реальную служебную деятельность.

**Ключевые слова:** профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, диалогическая форма речи, диалогическое единство, профессиональный сценарий, коммуникативное взаимодействие, текстоцентрический подход.

**Abstract.** This article substantiates a methodology for teaching cadets at educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation professionally oriented foreign language interaction based on the concept of a dialogic unity. A dialogic unity is viewed as a minimal, communicatively complete chain of remarks, united by a common intention and pragmatic objective, which facilitates the transition from everyday speech to professional communication scenarios. The article proposes a step-by-step model

for developing communicative skills, including a typology of official situations, the integration of legal and ethical restrictions, a text-centric analysis of text samples, and the development of diagnostic rubrics. Using English-language dialogues, the article demonstrates the structure of pragmatic guidelines, procedural formulas, and politeness markers necessary for legally correct communication with foreign citizens. The proposed system of tasks, serving the reproductive, imitative, constructive, and complex stages, ensures the consistent development of foreign language communicative competence in conditions simulating real official activities.

**Key words:** professional foreign communicative competence, dialogue form of speech, dialogic unit, professional scenario, communicative interaction, text-centric approach.

Обучение курсантов образовательных организаций МВД России диалогической речи требует разработки системы построения диалогов как форм коммуникативной деятельности. Впервые в отечественной лингвистике к рассмотрению диалогических единств как коммуникативных единиц, состоящих из реплик, обратилась Н. Ю. Шведова [1, с. 31]. С опорой на её исследования современные лингвисты определяют диалогическое единство как «поликоммуникативную единицу, включающую самостоятельные высказывания, обладающие относительной смысловой и структурной завершённостью» [2, с. 54].

Диалогическое единство понимается в статье как минимальная завершённая коммуникативная цепочка, включающая две реплики и более, объединённая общей интенцией, тематической связностью и прагматической завершённостью.

И. Н. Никитина, Н. В. Панина, Е. В. Копшукова предлагают в качестве одного из критериев дифференциации диалогических единств количество составляющих их реплик и выявляют двучленные, трёхчленные и четырёхчленные диалогические единства [3, с. 856]. Для нашего изложения принципиально важно, что диалогическое единство структурно может включать несколько коммуникативных обменов, не ограничиваясь лишь вопросно-ответным единством. Ключевым фактором, определяющим объединение реплик в одно диалогическое единство, является решение частной задачи в ходе коммуникативного взаимодействия.

Обучение курсантов диалогической форме организации коммуникативного взаимодействия требует типологизации диалогических единств по профессиональным сценариям. Этот этап методической работы требует выделения 4–5 базовых моделей коммуникативного взаимодействия. Примерами таких моделей, которые далее будут проиллюстрированы, включают установление контакта, урегулирование конфликта, опрос свидетеля или допрос подозреваемого, а также ситуацию межведомственного взаимодействия. Именно этот этап выявления и

типологизации профессиональных ситуаций позволяет преподавателю систематизировать материал, а также уйти от бытового диалога к профессионально обусловленным коммуникативным актам.

Вторая стадия методической подготовки заданий для развития диалогических умений состоит в интеграции правовых и этических ограничений. На этой стадии необходимо продумать включение в структуру диалогических единств маркеров законности: ссылок на статьи федерального закона «О полиции», правил разъяснения прав граждан, фиксацию согласия гражданина. Это является условием юридической точности речи сотрудников органов внутренних дел, а также предотвращает коммуникативные правонарушения.

Третья стадия представляет собой реализацию «текстоцентрического подхода» [4, с. 84; 5, с. 121], в котором текст выступает как образец, на основе которого выстраивается имитация коммуникативного взаимодействия в конкретной ситуации профессионального общения. Эта стадия чрезвычайно важна, так как она развивает когнитивную гибкость обучающихся: они решают, насколько исходный диалог подходит к конкретной ситуации, а также насколько он требует адаптации. Кроме того, эта стадия переводит обучение курсантов из лексико-грамматического в «поведенческо-коммуникативное измерение» [6, с. 167].

Четвёртая стадия, которую мы относим к подготовительным этапам организации коммуникативного взаимодействия на основе использования диалогических единств, – это продумывание параметров для диагностики уровня сформированности «профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции» [7, с. 6]. На этой стадии предполагается разработка рубрик для оценивания, таких как завершённость диалогического единства, решение коммуникативной задачи, уместность регистра и выбранных средств функционального стиля, эффективное завершение диалога, грамотность и соблюдение языковых норм.

Обратимся к рассмотрению разработанных моделей диалогических единств.

Пример 1 – установление контакта и запрос документов.

Police Officer: Good evening. I am a police officer Sidorov. I am a senior lieutenant. Please, present your identification document.

Foreign Citizen: Hello. Here's my passport.

Police Officer: Thank you. Can you tell me if you live at the address provided?

Foreign Citizen: Yes, I do. That's my registered address.

Police Officer: Your documents are in order. Thank you very much for your cooperation. Goodbye.

Прагматическая установка сотрудника полиции в рассматриваемом диалогическом единстве – идентификация собеседника и фиксация легитимности контакта. Общая структура может быть эксплицирована следующим образом: инициация – реакция – уточнение – подтверждение – завершение диалога. Языковыми маркерами, которые рекомендуется выявлять при работе с текстом-образцом, являются вежливый императив (*Please, present your identification papers.* – Пожалуйста, предъявите документ, удостоверяющий личность), стандартизированные формулы вежливости (*Thank you.* – Спасибо. *Thank you very much for your cooperation. Goodbye.* – Спасибо большое за Ваше сотрудничество. До свидания). Вариативность обеспечивается учебным заданием, которое может включать ситуации нарушения правил дорожного движения, переход дороги в неположенном месте, распитие алкоголя в общественном месте, факт схожести внешности гражданина с внешностью разыскиваемого преступника, требующий подтверждения личности, нарушение комендантского часа, а также проведение специальных мероприятий по охране общественного порядка.

Пример 2 – бытовой конфликт в подъезде многоэтажного дома.

Police Officer: Citizens, please, lower your voices. I am a police officer and am prepared to hear both sides in turn.

Foreign Citizen: He insulted me and pushed me!

Police Officer: Calm down, please! I am recording the complaints. First, let's go to a quiet place and formalize your statement. Are you ready to begin?

Foreign Citizen: Okay, I'm calm. Let's formalize it.

Прагматическая установка сотрудника полиции в ситуации, обрисованной диалогическим единством, – перевод регистра коммуникативного взаимодействия соседей, одним из которых является иностранный гражданин, из конфликтного в административно-процессуальное пространство. Структура диалогического единства включает следующие компоненты сценарного фрейма: вмешательство в конфликтную ситуацию – эмоциональный отклик участника конфликта – деэскалация конфликта сотрудником полиции + предложение процессуальных действий – согласие участника конфликта. Именно в эту структуру курсантам предлагается встроить аналогичные ситуации. Языковыми средствами, которые можно определить как типичные для коммуникативных ситуаций урегулирования

конфликта, являются вежливые императивы, смягчающие иллокутивную силу повелительного высказывания (*please, lower your voices* – пожалуйста, я прошу вас понизить голос), маркирование нейтральной позиции (*I am prepared to hear both sides in turn* – Я готов последовательно выслушать обе стороны; *I am recording the complaints* – Я фиксирую жалобы). Важно обратить внимание обучающихся на то, что в этом диалоге финальной репликой сотрудник полиции разрешает конфликт через предложение совместного действия. Потенциальным учебным заданием для перехода от текста-образца к стадии производства собственного высказывания в диалогической форме является ролевая игра с акцентом на управлении темпом речи, паузами, заменами оценочных лексических единиц на фактологические с нейтральной стилевой окраской.

Пример 3 – опрос свидетеля мелкой кражи в магазине.

Police Officer: Hello. I'm conducting an interview regarding an incident. Your statement will be used in accordance with the established procedures. Do you agree to provide a statement?

Witness: Yes, I agree.

Police Officer: Please, tell us what you saw when you heard the scream.

Witness: I was standing by the display case. A man in a blue jacket quickly exited through a side door, holding something in his hands.

Police Officer: Do you remember any distinguishing marks: height, shoes, scars, tattoos?

Witness: Approximately six feet tall, wearing white sneakers, and a chain around his neck.

Police Officer: Recorded. Thank you for your assistance. An investigator will contact you for further information.

Прагматическая установка приведённого примера – сбор юридически значимых сведений с соблюдением процессуальных норм. Структура представлена следующими компонентами сценарного фрейма коммуникативного взаимодействия: информирование иностранного гражданина, ставшего свидетелем преступления, о правах и обязанностях – согласие иностранного гражданина – мягкое требование дать ответ на открытый вопрос – детализация – уточнение в форме закрытого вопроса – завершение коммуникативного акта. Важными языковыми маркерами, на которые необходимо обратить внимание курсантов на первом этапе работы при ознакомлении с текстом-образцом – это чередование открытых / закрытых вопросов, маркирование

фиксации показаний (*Recorded* – зафиксировано), вербальная отсылка к следующему процессуальному этапу (*An investigator will contact you for further information* – Следователь свяжется с Вами для уточнения). Основное задание при воссоздании диалогических единств рекомендуется ориентировать на отработку вопросной воронки – построения серии вопросов от общего к частному, начиная с открытых вопросов в прямых и косвенных коммуникативных актов и последовательно переходя к закрытым вопросам, в структуре которых уже заложены варианты. Дополнительным фактором, требующим отработки посредством лексико-грамматических трансформаций, является информирование иностранного гражданина о правах. В разных коммуникативных ситуациях это требует отсылки к разным нормативным правовым актам: *in accordance with Article 5 of the Federal Law on Police* – в соответствии со статьёй 5 Федерального закона «О полиции»; *according to Article ... of the Criminal Code of the Russian Federation* – в соответствии со статьёй ... Уголовного кодекса Российской Федерации; *in compliance with the Code of Administrative Offences* – в соответствии с Кодексом об Административных правонарушениях; *pursuant to the Criminal Procedure Code* – в соответствии с Уголовно-процессуальным кодексом.

Предложенные образцы являются лишь основой для многочисленных языковых и коммуникативных преобразований, регулярная работа над которыми даёт стимул для развития социокультурной субкомпетенции в рамках профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции сотрудника полиции.

На репродуктивном этапе, следующем за работой с текстом-образцом, целесообразно проводить анализ новых диалогических единств, их анализ и заполнение / восполнение структурных схем, отражающих меню коммуникативных ролей в диалоге. Основанием для оценивания на этом этапе служит точность выделения и идентификации реплик-стимулов и реплик-реакций, а также корректность маркирования коммуникативных интенций.

Имитационный этап реализуется посредством ролевых симуляций с коммуникативным каркасом «сотрудник полиции – иностранный гражданин». В фокусе на этом этапе оказываются точность правовых формулировок и прагматически эффективное завершение диалогического единства.

Конструктивный этап работы над развитием умений диалогической речи заключается в составлении диалогических единств по заданным параметрам с учётом

общего контекста взаимодействия, статуса собеседников и правовых отношений между коммуникантами. Этот этап – это фаза активной текстовой деятельности: обучающиеся не воспроизводят реплики, а адаптируют их с учётом изменения контекстуальных условий. Объектом оценки на этом этапе становятся соответствие формальному регистру профессионального взаимодействия и отсутствие коммуникативных сбоев.

На комплексном этапе курсантам предлагается комплексный кейс с непредсказуемыми реакциями иностранного гражданина. Именно на этом этапе проверяются сформированность умений адаптивности, юридическая корректность и этичность коммуникативного взаимодействия.

Для предлагаемой системы заданий оптимальными критериями оценивания являются прагматическая завершённость, предполагающая решение коммуникативной задачи, юридическая точность формулировок, регистровая уместность, управление диалогом (паузы, переформулирование сообщения в случае непонимания его адресатом), а также этическая корректность, реализуемая отсутствием давления и маркерами нейтральности.

Регулярное включение последовательности заданий в речевую зарядку на начальном этапе занятия, расширение номенклатуры коммуникативных ситуаций, объединённых по функционально-прагматическому критерию, закладывает основы неподготовленного продуктивного высказывания в диалогической форме с учётом контекстуальных особенностей коммуникативного взаимодействия в сфере правоохранительной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М.: Азбуковник, 2003. 310 с.
2. Путина О. Н. Теоретические предпосылки изучения диалогического единства вопрос-ответ: лингвистический аспект // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16, № 1. С. 53 – 59.
3. Никитина И. Н., Панина Н. В., Копшукова Е. В. Диалогические единства как способ репрезентации логического умозаключения в диалогической речи (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18, № 3. С. 851–857.
4. Коцаренко А. М. Развитие монологической и диалогической речи в контексте когнитивно-коммуникативных методик обучения профессионально ориентированному иностранному языку // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XI Международной научной конференции, посвященной 96-летию образования Белорусского государственного университета, Минск, 25 октября 2017 года. Минск: Белорусский государственный университет, 2017. С. 117–118.

5. Шашкова В. Н. Интеллектуально-познавательные задачи как часть текстоцентрического подхода к обучению курсантов образовательных организаций МВД России английскому языку // Мир педагогики и психологии. 2025. № 6 (107). С. 121–130.
6. Шагиева Н. М. К вопросу об иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранных языков // Модернизация системы подготовки по иностранному языку в образовательных организациях высшего образования МВД России : Сборник тезисов всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 15 апреля 2015 года / Санкт-Петербургский университет МВД России; Под редакцией Н.А. Беломытцевой; сост.: Беломытцева Н.А., Рябченко Н.Г.. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2015. С. 165–168.

#### **Список источников**

7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.

**Международный научно-практический журнал  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия "Методика преподавания языка и литературы",  
№02 (37) 2026

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

Подготовлено с авторских оригиналов

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



Подписано в печать 15.05.2026  
Формат 60x84/16. Печать цифровая.  
Усл.печ.4,4. Тираж 500 экз.  
Научно-издательский центр «Открытое знание»  
[www.scipress.ru](http://www.scipress.ru)