



**Международный
научно-практический журнал
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ**

№ 03 (38), 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. № 03 (38). 119 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:

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

Редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Радбиль Тимур Беньяминович – 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

Боброва А.А. Методика преподавания формообразования английских неправильных глаголов	6
Дзюбан Д.Ю. Развитие цифровой грамотности как условие успешной профессиональной коммуникации: методические аспекты	14
Иванова Т.С. К вопросу преодоления межъязыковой интерференции при формировании грамматических навыков студентов неязыковых специальностей .	20
Патрашку Е.С., Пархатских А.С. Формирование речевой культуры и нравственных ценностей на занятиях по РКИ	30
Пожидаева А.С. Аутентичные тексты города и перспективы их использования на уроках русского языка как иностранного	37
Ракова И.А. Искусственный интеллект в изучении английского языка	43
Рыбка Т.А., Сергеева А.В., Давыдова А.А. Игровые технологии как средство формирования лексических навыков по теме «Эмоции» на уроках английского языка в 6 классе	49
Рындина Ю.В., Отт Е.В. Геймификация как средство формирования лексических навыков на уроках английского языка в средней школе.....	56
Сун Чэнчэн Generative AI as a Writing Feedback Partner: Examining the Efficacy of ChatGPT in L2 Writing Instruction	65
Сунцова Д. А., Прысяжнюк А. А. Особенности преподавания русского языка как иностранного в испаноговорящих странах: лингвистические и культурные аспекты обучения	75
Фомина Е.А., Сафронова А.Н. Развитие читательской грамотности учащихся 3-го класса средствами анализа художественного произведения	85
Чувикина Ю.А. Технология параллельного текста в обучении иностранным языкам студентов языковых специальностей	90
Шашкова В.Н. Компетентностный подход к контролю уровня сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции: потенциал ситуативных задач	98
Шульц А.С. Особенности восприятия и когнитивных реакций у современного ребенка на уроке русского языка	108

Дата публикации 30.06.2026

УДК 372.881.111.1

**Боброва А.А. Методика преподавания формообразования английских
неправильных глаголов**

Боброва Анастасия Александровна

студентка факультета иностранных языков и международной коммуникации
Тверской государственной университет, РФ, г. Тверь
aabobrova.01@mail.ru

Methodology of teaching the formation of English irregular verbs

Bobrova Anastasiia Aleksandrovna

student of the Faculty of Foreign Languages and International Communication
Tver State University, Russia, Tver

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об ограниченности традиционных методов преподавания формообразования неправильных глаголов английского языка. Предлагается альтернативный подход, основанный на принципах изучения немецких сильных глаголов по рядам аблаута, демонстрируются и аргументируются преимущества альтернативного подхода. Проводится классификация неправильных глаголов по способам формообразования. Приводятся примеры заданий на основе предложенного подхода, разработанные авторами статьи.

Ключевые слова: английские неправильные глаголы, классификация неправильных глаголов, альтернативный подход к преподаванию английских неправильных глаголов, развитие грамматической компетенции, дидактические принципы.

Abstract. The article examines the issue of the limitations of traditional methods of teaching the formation of English irregular verbs. An alternative approach is proposed, based on the principles of studying German strong verbs through ablaut series. The advantages of this alternative approach are demonstrated and substantiated. The classification of irregular verbs according to their patterns of formation is provided. The article also presents examples of exercises developed by the authors, based on the proposed approach.

Key words: English irregular verbs, classification of irregular verbs, alternative approach to teaching irregular verbs, development of grammatical competence, principles of didactics.

Введение

Одной из основополагающих тем при изучении английского языка, а именно грамматики как одного из средств реализации речевой деятельности, является изучение основных коренных форм глаголов. В рамках практической грамматики по способу образования коренных форм прошедшего неопределённого времени (Past Indefinite) и причастия прошедшего времени (Past Participle) глаголы

классифицируются на следующие группы: правильные (Regular Verbs) и неправильные (Irregular Verbs).

В то время как правильные глаголы следуют предсказуемым закономерностям, формообразование неправильных глаголов обуславливается их историческим фомоморфологическим развитием. Эти глаголы сохраняют формы, восходящие к древнему и среднему английскому.

Традиционно изучение и усвоение коренных форм неправильных глаголов осуществляется в алфавитном порядке или в рамках определённых лексическим тем. Несмотря на распространённость данного подхода, с нашей точки зрения, он не является оптимальным для целевой аудитории, обсуждаемой в нашей статье. Наша целевая аудитория – учащиеся углублённой программы по иностранному языку, учащиеся-олимпиадники, учащиеся продвинутого уровня, на котором должна осуществляться систематизация всех форм, и взрослые обучающиеся, обладающие системным алгоритмизированным типом мышления и высокой внутренней мотивацией к обучению. Данной целевой аудитории зачастую не импонирует традиционный способ преподавания коренных форм, дидактически характеризующийся механическим хаотичным заучиванием.

Это связано с тем, что преподаватели отдают предпочтение механическому и бессистемному запоминанию, а не более систематизированной отработке и практическому применению языка в различных контекстах и реальных ситуациях. Это приводит лишь к краткосрочному запоминанию форм глаголов и некоторой ограниченности в сформированности грамматической компетенции [6, с.5].

К распространённую способу запоминания коренных форм также относится применение небольших стихотворений, в которых рифмуются неправильные глаголы схожие по способу формообразования [1, с.33; 2, с.397]. Однако его применение преимущественно характерно для младших возрастных групп, что противоречит нашей целевой аудитории.

Актуальность исследования обусловлена отсутствием детально разработанных с дидактической точки зрения подхода и программы для изучения и усвоения формообразования неправильных глаголов английского языка посредством их систематизированной классификации для взрослой целевой аудитории и для учащихся продвинутого уровня.

Целью данной работы является проведение подробной классификации коренных форм неправильных глаголов и разработка примеров заданий, которые потенциально войдут в разрабатываемое нами учебное пособие, для их изучения на

основе данной систематизации согласно зарекомендовавшим себя дидактическим принципам, уровням и этапам формирования навыка.

Полный список всех неправильных глаголов, с учётом всех префиксов, всех архаичных глаголов, глаголов с изменённым способом написания инфинитивной формы и/или формы прошедшего неопределённого времени и/или причастия прошедшего времени включает более 630 глаголов [7].

В качестве возможного подхода к освоению коренных форм неправильных глаголов мы предлагаем их подробное изучение на основе классификации по аналогии с классификацией немецких сильных глаголов по рядам абляута, в зависимости от типа чередования корневых гласных при образовании трёх форм глаголов. Такая систематизация глаголов может способствовать более системному, наглядному, алгоритмизированному и осознанному закреплению в памяти учащихся и более эффективной их автоматизации.

Наш подход в полной мере отвечает принципам дидактики Я. А. Коменского: последовательность, доступность, полезность знаний, системность, наглядность, системное осознание и автоматизация навыка [4, с.96].

По способу образования форм прошедшего неопределённого времени и причастия прошедшего времени неправильные глаголы можно разделить на пять групп [5, с. 107]. Формы неправильных глаголов образуются:

1. путём изменения корневых гласных формы инфинитива: to begin – began – begun; to meet – met – met и т.д.;
2. путём изменения корневых гласных и прибавления окончания к форме инфинитива: to speak – spoke – spoken; to give – gave – given и т.д.;
3. путём изменения конечных согласных формы инфинитива: to send – sent – sent; to build – built – built и т.д.;
4. с сохранением формы инфинитива: to cut – cut – cut; to let – let – let и т.д.;
5. путём образования формы Past Indefinite от другого корня: to be – was/were – been; to go – went – gone и т.д.

Проведя подробную классификацию всех неправильных глаголов, за исключением тех, чьи неправильные формы или одна из форм является архаичной, мы выделили пять отдельных групп, состоящих из глаголов, объединённых по принципу схожести формы инфинитива (1-ой формы), формы прошедшего времени (2-ой формы) и причастия прошедшего времени (3-ей формы). В каждой из групп мы провели подробную классификацию и распределили глаголы на подгруппы по типу изменения форм и чередованию:

- I. Глаголы, у которых все три формы отличаются:
 - 1) Чередование ear – ore – orn: tear – tore – torn и др.;
 - 2) Чередование ite/ide – it/id – itten/idden: bite – bit – bitten и др.;
 - 3) Чередование ow/aw – ew – own/awn: throw – throw – thrown и др.;
 - 4) Присоединение окончания -ed к инфинитиву во второй форме (форме прошедшего времени) и окончания -(e)n к инфинитиву в третьей форме (форме причастия прошедшего времени): sew – sewed – sewn и др.;
 - 5) Чередование корневой гласной -i- в открытом слоге в инфинитиве, гласной -o- в открытом слоге во второй форме и -i- в закрытом слоге с окончанием на согласную -n- в третьей форме: arise – arose – arisen и др.;
 - 6) Чередование корневых гласных i – a – u: ring – rang – rung и др.;
 - 7) Изменение корневой гласной -a- инфинитива на -oo- во второй форме и присоединение согласной -n- к форме инфинитива в третьей форме: shake – shook – shaken и др.;
 - 8) Изменение корневой(-ых) гласной(-ых) на гласную -o- во второй форме и присоединения окончания на -(e)n к форме прошедшего времени (вторая форма) в третьей форме: swell – swelled – swollen и др.;
 - 9) Чередование ie – ay – ain: lie – lay – lain и др.;
 - 10) Изменение корневой гласной на гласные -e- или -a- во второй форме и присоединение -en к форме инфинитива в третьей форме: fall – fell – fallen; give – gave – given и др.;
- II. Все три формы глаголов совпадают: cast – cast – cast; split – split – split и др.;
- III. Первая и третья формы совпадают: run – ran – run и др.;
- IV. Вторая и третья формы совпадают:
 - 1) Изменение корневой гласной на -u- во второй и третьей форме (вторая и третья формы одинаковые): cling – clung – clung и др.;
 - 2) Чередование корневых гласных o/ee/ea – e – e/o: hold – held – held; lead – led – lead; speed – sped – sped и др.;
 - 3) Присоединение конечной согласной -t- к форме инфинитива во второй и третьей формах и/или изменение произношения корневой гласной: learn – learnt – learnt; read – read [e] – read [e]; deal – dealt [e] – dealt [e] и др.;
 - 4) Изменение конечной согласной -d- формы инфинитива на согласную -t- во второй и третьей форме: lend – lent – lent и др.;

5) Усечение одной гласной в корне и/или присоединение конечной согласной -t- или замена конечной согласной инфинитива на -t- во второй и третьей формах: creep – crept – crept; meet – met – met; smell – smelt – smelt и др.;

6) Чередование ay – aid – aid: lay – laid – laid и др.;

7) Чередование гласных в i – ou – ou (вторая и третья формы одинаковые): grind – ground – ground и др.;

8) Окончание второй и третьей форм на буквосочетание -ought или aught (вторая и третья формы одинаковые): fight – fought – fought; teach – taught – taught и др.;

9) Формообразование с корневой гласной -i- и окончанием на согласную -t- или -d- во второй и третьей формах: light – lit – lit; slide – slid – slid и др.;

10) Корневая гласная -o- во второй и третьей формах (вторая и третья форма одинаковые): shine – shone – shone; shoot – shot – shot и др.;

11) Чередование корневых гласных i – a – a: sit – sat – sat и др.;

12) Изменение корневой гласной на одну или удвоенную -o- и изменение последней(-их) согласной(-ых) на d: sell – sold – sold; stand – stood – stood и др.;

13) Изменение двух последних букв в инфинитиве на d/de во второй и третьей формах с сохранением корневой гласной -a-: have – had – had и др.;

V. Глаголы, способы формообразования которых является исключениями:

1) Формообразование глагола beat: первая и вторая формы одинаковые, в третьей форме к форме инфинитива присоединяется окончание -en: beat – beat – beaten;

2) Формообразование глагола do: do – did – done;

3) Формообразование глаголов be и go: образование второй формы от другого корня: be – was/were – been; go – went – gone;

4) Формообразование глагола see: изменение корня во второй форме на сочетание -aw- и присоединение к форме инфинитива -n в третьей форме: see – saw – seen.

В пятую группу включены также супплетивные глаголы, т.е. те глаголы, чья вторая форма, форма прошедшего простого времени, образована от другого корня: go – went – gone и др. [3, с.4].

В рамках дидактизации данной темы нами разрабатывается учебно-методический комплекс с практическими заданиями для усвоения форм и значений неправильных глаголов. Ниже приводятся примеры репродуктивных и

продуктивных заданий, распределенных по уровням и этапам формирования навыка, на примере подгруппы глаголов с чередованием *ow/aw – ew – own/awn*. Полный перечень заданий по всем группам будет представлен в соответствующем учебном пособии. Первая группа заданий (задание 1 и 2) относится к репродуктивному уровню усвоения навыка и нацелена на его понимание и узнавание. Целью следующей группы (задания 3, 4 и 5) является развитие метаязыковой компетенции, которая подразумевает осознание и первичную автоматизацию грамматического навыка в отношении коренных форм. И заключительная группа заданий (6, 7 и 8) отражает принципы продуктивного уровня освоения, т.е. активное воспроизведение и осознанное применение изученных коренных форм.

Задание 1: Поставьте глаголы в скобках в форму прошедшего простого времени (во вторую форму) (Put the verbs in the brackets in the form of the Past Simple (the 2nd form)):

1. She ... up in a loving environment (grow).
2. He ... his chance (blow).
3. We ... to Moscow last week (fly).

Задание 2: Поставьте глаголы в скобках в форму причастия прошедшего времени (в третью форму) (Put the verbs in the brackets in the form of the past participle (the 3rd form)):

1. He is a ... man now (grow).
2. There is no ... reason for this accident (know).
3. By the time the police arrived, the men had ... (fly).

Задание 3: Составьте предложения в настоящем простом, прошедшем простом и в настоящем совершенном времени (Build the sentences in the Present Simple, the Past Simple and the Present Perfect):

1. blow out / candles/ on his birthday
2. draw / sketches / in the notebook
3. never / fly / first class

Задание 4: Переведите с английского на русский (Translate from English into Russian):

1. He isn't coming today, as far as I **know**.
2. He **knew** that sooner or later the truth would come out.
3. She kept her diary in a hiding place **known** only to her.
4. He didn't want to **draw** attention to himself.
5. Manchester United **drew 0-0** with Liverpool.

6. If the game is **drawn**, each team receives one point.

Задание 5: Переведите с русского на английский (Translate from Russian into English):

1. Англия сыграла вничью с Чехией.
2. Он упустил свой шанс поучаствовать в конкурсе.
3. Выброси это в мусорку.
4. Он отрастил длинные волосы и усы.

Задание 6: Поставьте глагол в скобках в правильную форму и продолжите предложения самостоятельно (Put the verbs in brackets in the correct form and complete the sentences with your own ideas):

1. The teacher (draw) a circle on the board and said ...;
2. I have never (fly) to ..., but ...;
3. Last week she (grow) tired of ... and

Задание 7: Ответь на вопросы, используя те же глаголы в тех же формах, что и в вопросах (Answer the questions using the same verbs in the same forms as in the questions):

1. What moment **threw** your life completely off course and where are you now because of it?
2. What life lesson have you **drawn** from one of your failures?
3. When was the last time when you **blew** your chance because you were too afraid to act?

Задание 8: Составьте рассказ из 8–10 предложений с использованием данных ниже фраз, устойчивых выражений и глаголов во второй и третьей формах (Create a story consisting of 8–10 sentences using the given list of phrases, collocations and verbs in the 2nd and 3rd forms):

- throw a tantrum, grow apart, draw attention, blow a chance, throw a party, know the ins and outs.

Заключение

Таким образом, представленный альтернативный подход к изучению английских неправильных глаголов, по нашему мнению, может способствовать их более осознанному, системному и продуктивному запоминанию и использованию учащимися взрослой целевой аудитории с высоким уровнем внутренней мотивации и учащимися продвинутого уровня, поскольку предложенный подход в полной мере соответствует основополагающим принципам дидактики (системность, наглядность,

доступность, последовательность, системное осознание и автоматизация навыка), которые отвечают целям и потребностям выделенной группы учащихся.

В дальнейшем планируется верификация гипотезы о дидактической эффективности предложенного нами метода обучения формам неправильных глаголов английского языка. Верификация будет проходить в форме педагогического эксперимента, по результатам которого будут выявлены и эмпирически обоснованы преимущества и граничные условия применения предлагаемого метода.

Список литературы

1. Студинская Ю.Р., Овчаренко А.Д. «ЭДЬЮТЕЙМЕНТ» И НЕПРАВИЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ // Студенческий вестник: электрон. научн. журн. 2023. № 43(282).
2. Петухова, Е. В. Применение цифровых технологий при работе с неправильными глаголами английского языка / Е. В. Петухова, А. С. Брехунцова // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Пинск, 16 мая 2025 года. – Пинск: Полесский государственный университет, 2025. – С. 396-402. – EDN FIXYFN.
3. Хасанова, Ш. правильные и неправильные формы глагола в английском языке / Ш. Хасанова // Синергия Наук. – 2022. – № 67. – С. 420-424. – EDN UCSCSN.

Список источников

4. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с.
5. Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами / К. Н. Качалова, Е. Е. Израилевич. – СПб.: КАРО, 2018. – 608 с.
6. Germain, Ass. Betilombe Muvirwa, et al. "From Memorization to Internalization of Irregular Verbs in the Beni EFL Classroom." IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM), vol. 27, no. 5, Ser. 12, May 2025, pp. 01-07. IOSR Journals, doi:10.9790/487X-2705120107.
7. URL: <https://pasttenses.com/irregular-verbs-list> (Дата обращения: 20.06.2026)

Дата публикации 19.05.2026

УДК 37.015.32

Дзюбан Д.Ю. Развитие цифровой грамотности как условие успешной профессиональной коммуникации: методические аспекты

Дзюбан Дарина Юрьевна

магистрант 2 курса Института международных отношений и востоковедения
Казанский (Приволжский) федеральный университет, РФ, г. Казань
dzyubnd@mail.ru

Developing Digital Literacy as a Condition for Successful Professional Communication: Methodological Aspects

Dzyuban Darina Yuryevna

Second-Year Master's Student, Institute of International Relations and Oriental Studies
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты формирования цифровой грамотности в курсах профессиональной коммуникации. Уточняется компонентный состав цифровой грамотности по моделям DigComp 2.1 и DQ, прослеживается социолингвистическая стратификация владения цифровыми инструментами. Предлагается система заданий, покрывающая технологический, информационный, коммуникативный, критический и этический блоки, с опорой на платформенно-специфичные нормы электронной почты, MAX, Slack и Zoom. Отдельно обсуждается проектная форма оценивания и работа с текстами, порожденными ИИ-ассистентами.

Ключевые слова: цифровая грамотность, профессиональная коммуникация, методика преподавания, цифровые компетенции, жанровая компетентность, платформенная дифференциация, деловое общение.

Abstract. This article examines the methodological aspects of developing digital literacy in professional communication courses. The components of digital literacy are clarified using the DigComp 2.1 and DQ models, and the sociolinguistic stratification of digital tool proficiency is explored. A system of assignments is proposed covering the technological, informational, communicative, critical, and ethical areas, drawing on platform-specific norms of email, MAX, Slack, and Zoom. A project-based assessment and work with texts generated by AI assistants are discussed separately.

Key words: digital literacy, professional communication, teaching methods, digital competencies, genre competence, platform differentiation, business communication.

Содержание профессиональной деятельности за последние три десятилетия сместилось из кабинетов и переговорных комнат в мессенджеры, корпоративные чаты и системы видеоконференций. Вместе с каналами перестроились жанры: служебная записка растворилась в Slack, деловое письмо сжалось до нескольких слов

в МАХ, планерка превратилась в сегментированный поток видеоокон с параллельным чатом. Способность ориентироваться в новой среде, опознавать ее нормы и точно использовать цифровые инструменты складывается в самостоятельную профессиональную характеристику – цифровую грамотность. Встает методический вопрос о том, каким образом задача ее формирования встраивается в учебные курсы, готовящие специалистов к профессиональному общению.

Объем самого понятия в последние годы заметно расширился. От инструментальных навыков 1980-х – умения открыть файл и запустить программу – к многомерной системе, обсуждаемой в документе Европейской комиссии DigComp 2.1, где цифровые компетенции описываются как «интегрированный набор знаний, умений и установок, необходимых для активного, критического и безопасного участия в цифровом обществе» [9, с. 12]. В отечественной литературе разграничение грамотности и компетенций удерживается достаточно последовательно: грамотность трактуется как базовый уровень, тогда как компетенция понимается М.В. Дороненко в виде «способности эффективно применять знания, навыки и установки для решения сложных задач в изменяющихся условиях профессиональной деятельности» [1, с. 56].

Покомпонентный состав цифровой грамотности у В.А. Полянской и В.П. Кузнецова структурируется через пять взаимосвязанных блоков: технологический (владение интерфейсами и алгоритмами), информационный (поиск, оценка достоверности, фильтрация шума), коммуникативный (взаимодействие в виртуальных средах), критический (рефлексия этических и социальных следствий), этический (соблюдение норм цифрового этикета и интеллектуальной собственности) [2, с. 67]. У Й. Пака в модели цифрового интеллекта добавляются блоки цифровой идентичности, безопасности и эмоционального интеллекта в опосредованной среде [10]. При совмещении моделей становится заметной общая черта – пять–восемь разнородных плоскостей, каждая из которых нуждается в отдельной дидактической проработке, и ни одна не сводится к простому механическому тренингу.

Социолингвистическая стратификация владения цифровыми инструментами в эмпирических описаниях последних лет оказывается значительно более жесткой, чем предполагали ранние модели технологического детерминизма. У М.В. Дороненко разрыв в уровне компетенций оценивается как «устойчивый фактор профессиональной эксклюзии отдельных категорий работников» [3, с. 57], а В.С. Патрушев и В.Л. Попов пишут о «синергетическом эффекте однородной цифровой

компетентности, при которой отсутствие разрывов внутри коллектива устраняет транзакционные издержки коммуникации» [3, с. 215]. Для методики здесь существенно, что неравномерность аудитории не сводится к возрасту: образовательный фон, профессиональный сектор, идеологические установки относительно языковой политики переплетаются в сетку, в которой одна и та же возрастная когорта обнаруживает принципиально разный уровень владения цифровыми инструментами. Учебный курс, игнорирующий такую неоднородность на входе, теряет результативность уже на этапе диагностики.

Методически курс имеет смысл выстраивать в виде сети задач, каждая из которых прорабатывает один из компонентов цифровой грамотности через серию упражнений с возрастающей жанровой сложностью; линейная последовательность «теория → практика → контроль» в качестве основного каркаса здесь избыточна. Технологический блок включает разбор интерфейсов MAX, Slack и Яндекс.Телемост с анализом встроенных норм каждого канала – ожидаемой длины сообщений, порога неформальности, времени ответа, допустимых графических элементов. У Л.Ю. Щипициной прямо указывается, что «жанр в цифровой среде определяется опосредованием технологического фактора – канала электронной связи» [4, с. 172], из чего следует практическая неотделимость работы с интерфейсом от работы с жанром. Задания здесь ориентируются на аналитическую работу с каналом: например, написать сообщение об одной и той же отсрочке дедлайна в трех разных средах и сопоставить результаты по длине, тональности, структуре, этикетной рамке.

Информационный блок удобно вести через кейсы. Студенту предлагается пакет из пяти–семи разнородных источников – публикация в корпоративном блоге, реплика в MAX-канале, обсуждение в Slack-треде, короткий видеоролик, – после чего нужно сформулировать суждение о событии, отделив эмоциональный шум от собственно фактической ткани. У М.З. Касимовой отмечается, что «алгоритмы обработки естественного языка переводят коммуникативные процессы в измеримые количественные параметры» [5, с. 69]; для будущего специалиста в одной связке оказываются владение алгоритмическими сервисами и понимание искажений, вносимых алгоритмическим ранжированием ленты. Критический компонент прорабатывается через разбор случаев, в которых автоматическая рекомендация усилила ошибку или автокоррекция изменила коммуникативный смысл переписки.

Коммуникативный блок – самый емкий по объему заданий. Жанровые симуляции образуют его основу: студенту предлагается написать текст на одну и ту же тему – например, об отсрочке дедлайна – в четырех разных жанрах: электронного

письма клиенту, сообщения коллеге в MAX, реплики в корпоративном чате Slack. В сопоставлении четырех текстов обнаруживается масштаб регистровой вариативности внутри одного информационного повода. Дополнительный слой – работа с гибридными жанрами, описанными Т.Н. Колокольцевой как «диалогические образования, совмещающие признаки письменной корреспонденции и устной беседы» [6, с. 80]. Для тюркологических программ подобный материал особенно показателен: на турецких данных хорошо прослеживается переход между регистрами внутри одного диалога в MAX – от Sayın Müdürüm через Hosam к Kanka – с фиксацией лексических, синтаксических и прагматических маркеров переключения.

Отдельная методическая проблема – оценивание. Самооценочные опросники дают завышенные результаты у менее подготовленных студентов и заниженные – у наиболее подготовленных, что хорошо известно по практике корпоративной аттестации. Практическое тестирование надежнее, однако трудоемко и нуждается в индивидуальной экспертизе. Продуктивным решением оказывается проектная работа: в течение семестра студент ведет учебный корпоративный аккаунт, включающий рассылку, блог, профиль в профессиональной сети и канал мгновенных сообщений, а преподаватель оценивает соответствие каждого текста жанру, адресату и каналу. Близкий подход реализован в методике дискурс-анализа в обучении переводу, описанной Л.П. Тарнаевой, где «освоение коммуникативных стратегий происходит через системное соотнесение порождаемого текста с дискурсивным контекстом» [7, с. 92]. Критерии оценивания формулируются прозрачно: жанровое соответствие, уместность лексики, синтаксическая адекватность каналу, соблюдение платформенного этикета.

Корпоративный контекст добавляет к методическим задачам еще одну плоскость. У Н.И. Гендиной с соавторами фиксируется, что «национальные стратегии цифровизации включают компоненты массового повышения цифровой грамотности через образовательные программы, публичные кампании и стимулирование работодателей инвестировать в развитие цифровых компетенций персонала» [8, с. 189]. Для студента, готовящегося к профессиональной коммуникации, знание корпоративных форматов входит в обязательный минимум: на момент выхода на рынок труда выпускнику приходится одновременно поддерживать несколько регистров – от юридически значимой электронной переписки до трехсловной реплики в командном чате, – причем переключение между ними разворачивается в рамках одного рабочего дня и нередко одного получаса.

Актуальная дидактическая проблема – интеграция в курс материала, связанного с ИИ-ассистентами. В современных рабочих коммуникациях алгоритм автоматически дорабатывает черновик письма, исправляет грамматику, предлагает варианты формулировок, а иногда полностью порождает первичный текст. Студенту, готовящемуся к профессиональной среде, приходится владеть навыком редактирования автоматически сгенерированного выхода без слепого копирования. Задания на корректировку ИИ-выхода – относительно новая методическая форма, продуктивность которой подтверждается наблюдениями О.Л. Гнатюк о «коммуникативной плотности цифровой среды, определяющей субъективное ощущение контакта между участниками взаимодействия» [11, с. 184]. Чувствительность к тонким прагматическим сдвигам вырабатывается в процессе вычитки чужого (в данном случае алгоритмического) текста заметно продуктивнее, чем при написании собственного с нуля.

Таким образом, цифровая грамотность – составная характеристика, формирующаяся через серию жанровых, платформенных и прагматических задач; линейное освоение отдельных технологий эту задачу не покрывает. Методическая организация курса опирается на диагностику входного уровня, покомпонентную проработку с возрастающей сложностью и проектную форму оценивания. Включение задач на работу с ИИ-ассистентами и критический анализ алгоритмической среды меняет самый тип учебной работы – из инструментального тренинга курс превращается в исследовательскую практику, в рамках которой студент одновременно осваивает цифровые инструменты и вырабатывает рефлексивную позицию по отношению к ним.

Список литературы

1. Дороненко М.В. Базовые цифровые компетенции экономически активного населения // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2022. № 6. С. 54–59.
2. Полянская В.А., Кузнецов В.П. Современная модель цифровых компетенций сотрудников промышленных предприятий // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 4 (72). С. 63–72.
3. Патрушев В.С., Попов В.Л. Модель управления изменениями при цифровизации компании // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2020. № 2. С. 208–220.
4. Щипицина Л.Ю. Классификация жанров компьютерно-опосредованной коммуникации по их функции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 114. С. 171–178.
5. Касимова М.З. Обзор и анализ возможностей и последствий внедрения AI-технологий в HR-процессы // Финансовые рынки и банки. 2025. № 7. С. 66–73.

6. Колокольцева Т.Н. Электронное деловое письмо как диалогический жанр интернет-коммуникации // Культура и текст. 2024. № 4 (59). С. 75–94.
7. Тарнаева Л.П. Дискурс-анализ в обучении переводу в сфере профессионального общения // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. С. 90–105.
8. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Рябцева Л.Н. Цифровизация в сфере культуры: сущность, нормативно-правовое регулирование, приоритетные направления совершенствования кадрового обеспечения // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 50. С. 183–197.
9. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 48 p.
10. Park Y. DQ Global Standards Report 2019: Common Framework for Digital Literacy, Skills and Readiness. Singapore: DQ Institute, 2019. 72 p.

Список источников

11. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2010. 256 с.

Дата публикации 07.06.2026

УДК 378.147:811.111

Иванова Т.С. К вопросу преодоления межъязыковой интерференции при формировании грамматических навыков студентов неязыковых специальностей

Иванова Татьяна Сергеевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, НИТУ "МИСиС", Москва

redactora@yandex.ru

SPIN-код: 2970-5997, AuthorID: 833038

Overcoming Cross-Linguistic Interference in Developing Grammar Skills of Non-Language Students

Ivanova Tatiana Sergeevna

senior lecturer, Department of Modern Languages and Communication, National University of Science and Technology "MISIS", Moscow

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме межъязыковой интерференции в процессе обучения грамматике английского языка студентов неязыковых направлений подготовки. На основе анализа теоретических подходов (гипотеза контрастивного анализа, теория интерязыка) и обобщения результатов ряда последних эмпирических исследований выделяются и систематизируются наиболее частотные типы грамматических ошибок, обусловленных влиянием русского языка как родного. Предлагается развёрнутая система методических приёмов и упражнений для профилактики и коррекции интерференции, включающая контрастивный анализ, контекстно-ориентированные задания, рефлексивные техники и стратегии эксплицитной обратной связи.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, грамматические навыки, контрастивный анализ, интерференционные ошибки, методика преподавания английского языка, неязыковой вуз, русскоязычная аудитория

Abstract. The article addresses the urgent issue of cross-linguistic interference in teaching English grammar to non-language students. Based on the analysis of theoretical frameworks (Contrastive Analysis Hypothesis, Interlanguage theory) and the generalization of some of the latest empirical research results, the most frequent types of grammatical errors caused by the influence of Russian as a native language are identified and systematized. A detailed system of methodological techniques and exercises for the prevention and correction of interference, including contrastive analysis, context-oriented tasks, reflexive techniques and explicit feedback strategies, is proposed.

Keywords: cross-linguistic interference, grammatical skills, contrastive analysis, interference errors, English language teaching methodology, non-linguistic university, Russian-speaking audience

Современные тенденции в системе высшего профессионального образования в России характеризуются неуклонным ростом требований к уровню владения иностранным языком выпускниками неязыковых специальностей. Английский язык в данном контексте рассматривается не как самоцель или дань академической традиции, а как полноценный инструмент профессиональной коммуникации, необходимое условие доступа к актуальным научным публикациям в международных базах данных (Scopus, Web of Science), а также важнейший ресурс для участия в международных проектах [1, с. 234]. Однако многолетняя практика преподавания английского языка убедительно свидетельствует о том, что достижение требуемого (порогового или продвинутого) уровня иноязычной коммуникативной компетенции существенно затруднено из-за устойчивого, зачастую неосознаваемого влияния родного языка обучающихся. Это явление в лингводидактике получило наименование межъязыковой интерференции.

Под межъязыковой интерференцией понимается процесс и результат переноса особенностей родного языка (фонетических, лексических, грамматических, стилистических) на изучаемый иностранный язык, что закономерно приводит к появлению устойчивых ошибок, отклоняющихся от норм целевого языка [2, с. 1435]. В условиях русскоязычной студенческой аудитории, приступающей к изучению английского языка или продолжающей его освоение на неязыковых направлениях подготовки, грамматическая интерференция представляет собой наиболее системный, трудноустранимый и при этом самый «заметный» тип ошибок, поскольку грамматические системы русского и английского языков расходятся по ряду фундаментальных, глубинных параметров. К числу таких параметров относятся: категория определённости/неопределённости, выражаемая в английском языке артиклями, а в русском — отсутствующая; видо-временная система глагола, базирующаяся в английском на сложном взаимодействии аспектуальности и темпоральности с обязательным учётом точки отсчёта; строго фиксированный порядок слов в английском предложении против относительно свободного порядка в русском; наличие в русском языке развёрнутой падежной системы и практически полное её отсутствие в английском, где грамматические отношения передаются через порядок слов и предлоги [3].

Целью настоящего исследования является выявление, систематизация и лингводидактическая интерпретация основных типов грамматической межъязыковой интерференции, наиболее характерных для русскоязычных студентов неязыковых направлений подготовки, а также разработка, теоретическое

обоснование и практическая апробация (в логическом, а не полевом смысле) целостной системы методических приёмов и упражнений, направленных на минимизацию данного деструктивного явления в процессе формирования продуктивных и рецептивных грамматических навыков.

Для достижения поставленной цели в рамках данной статьи решаются следующие задачи:

1) систематизировать и критически осмыслить теоретические подходы к пониманию природы, механизмов и факторов межъязыковой интерференции, представленные в современной зарубежной и отечественной лингводидактике (гипотеза контрастивного анализа, теория интерязыка, когнитивный подход);

2) на основе анализа учебных работ студентов и данных актуальных эмпирических исследований выделить и описать наиболее частотные типы грамматических интерференционных ошибок с приведением конкретных примеров;

3) предложить развёрнутый, поуровнево организованный комплекс упражнений и методических приёмов для эффективной профилактики, коррекции и преодоления указанных ошибок в учебном процессе неязыкового вуза.

Изучение влияния родного языка на процесс овладения вторым (иностранном) языком имеет давнюю и продуктивную традицию в зарубежной и отечественной лингводидактике. Одной из первых системных теорий в этой области стала гипотеза контрастивного анализа (Contrastive Analysis Hypothesis, CAH), предложенная и разработанная Р. Ладо в середине XX века. Согласно этой гипотезе, все трудности, возникающие у обучающихся при овладении иностранным языком, можно предсказать и объяснить путём систематического синхронного сопоставления структур родного (L1) и целевого (L2) языков. При этом утверждается, что сходные структуры усваиваются легко и быстро благодаря положительному переносу, тогда как любые, даже незначительные, структурные различия между L1 и L2 ведут к возникновению устойчивых ошибок, то есть к отрицательному переносу, или интерференции [2, с. 1436–1438].

Дальнейшее развитие и существенная корректировка этих идей были осуществлены в рамках теории интерязыка (interlanguage theory), предложенной Л. Селинкером. Согласно этой теории, у каждого человека, изучающего иностранный язык, в когнитивной системе формируется и динамически развивается промежуточная, переходная языковая система, которая сочетает в себе черты родного языка (перенос), черты целевого языка (результаты обучения) и некоторые универсальные принципы организации языкового материала. Интерференция, с этой

точки зрения, — это не просто «досадная ошибка», которую можно немедленно устранить замечанием, а закономерный этап становления интерязыка, возникновение которого неизбежно [4, с. 14].

Фундаментальный вклад в понимание механизмов межъязыкового переноса внёс Т. Одлин, который в своём классическом труде систематизировал факторы, усиливающие или ослабляющие интерференцию. Среди таких факторов Одлин выделяет степень формального сходства между структурами L1 и L2, уровень владения целевым языком, а также тип языковой задачи (рецептивная или продуктивная) [5, р. 36–42]. Применительно к русскоязычной аудитории, изучающей английский язык, это означает, что грамматические явления, имеющие внешнее сходство, но разную функциональную нагрузку (например, система видов глагола), будут провоцировать наибольшее количество устойчивых интерференционных ошибок.

В самой современной методике преподавания иностранных языков всё большее распространение получает комплексный подход к преодолению интерференции, учитывающий не только лингвистические, но и когнитивные и социокультурные факторы [6]. Как справедливо отмечают Н.В. Матюшина и Н.Г. Прибылова, эффективная система профилактики и коррекции интерференционных ошибок должна встраиваться в процесс обучения академическому английскому языку и включать специализированные задания на развитие письменной и устной речи [7, с. 65].

Систематический анализ как устных (монологические и диалогические высказывания в рамках учебных ситуаций), так и письменных (эссе, личные и деловые письма) работ студентов неязыковых специальностей, а также обобщение данных, представленных в актуальных экспериментальных исследованиях последних лет [2; 7], позволяют выделить и подробно охарактеризовать несколько наиболее устойчивых, высокочастотных и трудноискоренимых типов грамматических ошибок, этиология которых напрямую связана с межъязыковой интерференцией русского языка.

1. Ошибки в употреблении артиклей (Article misuse/omission). В русском языке как языке синтетическом грамматическая категория определённости/неопределённости не имеет регулярного морфологического выражения. Определённость может выражаться порядком слов, частицами или контекстом, но артикля как служебного слова не существует. Следствием этого фундаментального структурного расхождения является систематическое опущение

артиклей студентами (особенно на начальном и среднем этапах обучения) либо недифференцированное, хаотичное употребление артиклей *a/an* и *the*. Примеры: «*This is book*» (норма: «*This is a book*»); «*Sun is shining brightly*» (норма: «*The sun is shining brightly*»); «*I saw very interesting movie yesterday*» (норма: «*I saw a very interesting movie yesterday*»); «*He is best student in group*» (норма: «*He is the best student in the group*»). Данный тип ошибок признаётся в литературе одним из самых распространённых, устойчивых (может сохраняться даже на уровнях B2–C1) и когнитивно затратных для преодоления [2, с. 1439].

2. Ошибки в видо-временной системе глагола (Tense-aspect errors). Русская глагольная система различает вид (совершенный/несовершенный) преимущественно через морфологические изменения глагольной основы и префиксацию (*делал — сделал*). Английская же система выражает сложнейшие видо-временные отношения путём комбинации вспомогательного глагола (*to be, to have, to do*) и смыслового глагола в разных формах (инфинитив, причастие настоящего и прошедшего времени). Наиболее характерные интерференционные ошибки:

- употребление Present Simple вместо Past Simple для действий в прошлом: «*I do this work yesterday*» (норма: «*I did this work yesterday*»);
- опущение вспомогательного глагола в вопросительных и отрицательных предложениях в Past Simple: «*Why you said that?*» (норма: «*Why did you say that?*»), «*I not see him yesterday*» (норма: «*I did not see him yesterday*»);
- неразличение Present Perfect и Past Simple: «*She live here since 2010*» (норма: «*She has lived here since 2010*»); «*I never was in London*» (норма: «*I have never been to London*»);
- смешение Present Continuous и Present Simple при выражении действий, происходящих в момент речи: «*I read an interesting book now*» (норма: «*I am reading an interesting book now*», потому что это длительное действие). Сюда же относятся ошибки, связанные с глаголами чувственного восприятия и мыслительной деятельности, которые меняют значение в зависимости от контекста и могут стоять как исключительно в Present Simple, так и в Present Continuous, например: «*I am seeing John tomorrow*» - верный вариант (значение: «Я встречаюсь с Джоном завтра»), в то время как русскоязычный студент может здесь использовать время, например, Future, по аналогии с русским языком.
- употребление «*would like*» как прямого аналога русского «хотел бы» без учёта придаточных предложений: «*I would like that you come*» (норма: «*I would like you to come*»).

3. Ошибки в порядке слов (Word order errors). Русский язык, будучи флективным (синтетическим) с развитой падежной системой, допускает относительно свободный порядок слов (Субъект — Предикат — Объект (SVO) является нейтральным, но возможны инверсии: OVS, VSO и др.), поскольку грамматические отношения маркируются окончаниями. Английский язык, напротив, является языком аналитическим с достаточно бедной морфологией, поэтому грамматические отношения передаются почти исключительно через строго фиксированный порядок слов SVO. Интерференция проявляется в следующих ошибках:

- постановка наречия частоты (*always, never, often, sometimes*) перед смысловым глаголом, но после глагола *to be* — студенты часто ставят наречие частоты перед глаголом *to be* по аналогии с русским порядком слов: «*He always is late*» (норма: «*He is always late*»);

- инверсия подлежащего и сказуемого в придаточных предложениях, начинающихся с *what, who, which* (калька с русского: «Я знаю, кто он (есть)» → «*I know who is he*» вместо «*I know who he is*»);

- пропуск формального (безличного) подлежащего *it* или *there* в конструкциях, описывающих погоду, время, расстояние или наличие: «*Cold outside*» (норма: «*It is cold outside*»); «*Was a big storm yesterday*» (норма: «*There was a big storm yesterday*»); «*Seems that he is right*» (норма: «*It seems that he is right*»).

4. Ошибки в употреблении предлогов (Prepositional errors). Межъязыковая интерференция на уровне предлогов проявляется в двух основных формах: а) опущение предлога там, где он грамматически необходим в английском, но отсутствует в русской конструкции; б) подмена предлога по аналогии с русским управлением. Примеры: «*listen music*» (норма: «*listen to music*», в русском: «слушать музыку» — предлог отсутствует); «*wait me*» (норма: «*wait for me*», русск.: «ждать меня»); «*enter to the room*» (норма: «*enter the room*», русск.: «войти в комнату»); «*depend from*» (норма: «*depend on*», по ложной аналогии с русским «зависеть от»); «*typical for*» (норма: «*typical of*», русск.: «типично для»).

5. Ошибки в согласовании и управлении, связанные с падежной системой. Поскольку в русском языке имена существительные, прилагательные, местоимения и числительные изменяются по падежам, а в английском падежная система редуцирована до общего и притяжательного падежа (и остатков объектного падежа у местоимений: *I — me*), то студенты часто:

- испытывают трудности с притяжательным падежом (*John's car*), иногда используя конструкцию «*car of John*» во всех случаях, что стилистически не всегда уместно;

- не используют типичные для английского языка конструкции типа *noun + noun*, заменяя их на громоздкие *of*-фразы, например: *the screen of a/the computer* (вместо *a computer screen*).

Преодоление столь разнообразной и глубоко укоренённой межъязыковой интерференции требует от преподавателя не эпизодического исправления ошибок «по мере поступления», а выстраивания целостной, теоретически обоснованной и методически обеспеченной системы, органично сочетающей профилактический (предупреждение появления интерференционных ошибок) и коррекционный (работа с уже возникшими устойчивыми ошибками) компоненты. Опираясь на работы последних лет [5; 7] и собственный педагогический опыт, мы можем выделить и проиллюстрировать конкретными упражнениями следующие ключевые стратегии, представленные ниже.

1. Контекстно-ориентированные и трансформационные упражнения. Изолированная отработка грамматических форм (например, подстановочные таблицы на *Past Simple*) не всегда эффективна для преодоления интерференции, поскольку последняя наиболее ярко и остро проявляется именно в спонтанной, контекстно-обусловленной речи. Предпочтение следует отдавать упражнениям, имитирующим реальную коммуникацию:

- Множественный выбор с семантически близкими дистракторами. Студент выбирает не просто правильную, а контекстуально единственно возможную форму. *Пример: «*I (have lived / lived / was living) in this city since 2010. I (have moved / moved / was moving) here after university.*» * Правильный выбор (*have lived, moved*) требует понимания разницы между релевантным настоящему опыту (*Present Perfect*) и завершённым действием в прошлом (*Past Simple*).

- Трансформация с русского на английский (контролируемый перевод). Дается русское предложение, содержащее потенциальную «ловушку интерференции», и ключевые английские слова. Задача — построить грамматически верное английское предложение. Пример: Русск. «Я никогда не видел такого красивого заката.» → Англ. ключи: *I / never / see / such / beautiful / sunset*. Ожидаемый ответ: «*I have never seen such a beautiful sunset.*» (акцент на *Present Perfect* и артикле **a** перед исчисляемым существительным в единственном числе).

- Редактирование (Error correction). Студентам предлагается текст (например, письмо другу или краткий отчёт), в который систематически встроены 10–15 интерференционных ошибок изученных типов. Задача: найти, подчеркнуть, классифицировать (A – article, T – tense, Prep – preposition, WO – word order) и исправить каждую ошибку. Последующее групповое обсуждение и особенно ценно.

2. Системная, отсроченная и металингвистическая обратная связь. Эмпирические исследования убедительно доказывают, что простая констатация ошибки (красная ручка, подчёркивание, знак вопроса на полях) без объяснения её природы и механизма практически бесполезна для преодоления интерференции, особенно у взрослых студентов (когнитивный стиль обучения) [7, с. 69]. Целесообразно использовать многоуровневую систему обратной связи:

- Кодирование ошибок. В письменных работах используется система условных обозначений: *Art* — артикль, *T* — время, *Prep* — предлог, *WO* — порядок слов, *Pron* — местоимение, *Sing/Pl* — единственное/множественное число.

- Металингвистическое пояснение. Вместо исправления за студента преподаватель задаёт вопрос или даёт подсказку: «*What time marker is used here?*», «*Do we need an article before 'sun'? Why?*», «*Is this verb transitive or intransitive in English?*»

- Фронтальный анализ типичных ошибок. Раз в 2–3 недели на занятии преподаватель выводит на экран (или раздаёт) 5–7 обезличенных предложений с наиболее частотными ошибками всей группы. Группа коллективно анализирует, классифицирует и исправляет их. Этот приём дестигматизирует ошибку, превращая её из источника стресса в объект учебного анализа.

3. Развитие языковой рефлексии и формирование «интерференционной бдительности». На продвинутых этапах обучения (уровни B1+ и выше) ключевой задачей становится формирование у студентов устойчивого метакогнитивного навыка — способности в режиме реального времени или при отсроченном контроле анализировать собственную речь и письмо именно с точки зрения потенциального интерферирующего влияния родного языка. Упражнение «Три шага» перед сдачей письменной работы: 1) написать черновик; 2) прочитать его специально, выискивая потенциальные интерференционные ошибки (пользуясь памяткой-чеклистом: «Проверил ли я артикли? Согласование времён? Порядок слов после вводных конструкций?»); 3) внести правки и только после этого сдать финальную версию. Упражнение «Самообъяснение» (self-explanation): студенту показывают правильно построенное английское предложение и его русскую кальку. Задача:

вербально объяснить, почему калька неверна, сформулировав краткое правило «разницы». Например: «В русском мы говорим "Она вышла замуж за него" (предлог "за" + винительный падеж), а в английском — "She married him" (без предлога, так как глагол *to marry* переходный)».

Проведённое в данной статье теоретическое исследование и обобщение эмпирических данных позволяют сделать следующие обоснованные выводы. Межъязыковая грамматическая интерференция при формировании иноязычных навыков у русскоязычных студентов неязыковых специальностей представляет собой не случайное, ситуативное явление, а объективную, системную и прогнозируемую закономерность, которая обусловлена существенными, глубинными структурно-типологическими различиями между грамматическими системами русского (синтетического, флективного) и английского (аналитического, с фиксированным порядком слов) языков. Наиболее частотными, устойчивыми и трудно преодолимыми типами интерференционных ошибок являются: а) ошибки в употреблении артиклей (опущение или недифференцированное использование); б) ошибки в аспектуально-темпоральной системе глагола, особенно в группе времён Perfect; в) ошибки в порядке слов, связанные с переносом русской инверсии и опущением формального подлежащего; г) ошибки в употреблении предлогов (как опущение, так и подмена); д) ошибки, обусловленные различиями в падежных системах (главным образом, у личных местоимений и форм множественного числа имён существительных).

Теоретический анализ и критическое обобщение данных актуальных исследований приводят к заключению, что эффективное, устойчивое и долгосрочное преодоление грамматической интерференции в условиях неязыкового вуза невозможно в рамках стихийной, эпизодической коррекционной работы. Оно требует целенаправленной, системной и планомерной реализации комплексной методической системы. Ключевыми компонентами такой системы должны выступать:

- 1) эксплицитный контрастивный анализ как основа для осознания структурных различий L1 и L2;
- 2) контекстно-ориентированные (в отличие от изолированно-формальных) упражнения, включающие трансформационные задания, редактирование текстов и контролируемый перевод;

3) системная, кодифицированная и металингвистически насыщенная обратная связь, ориентированная не на исправление, а на понимание природы ошибки;

4) планомерное развитие метакогнитивных навыков языковой рефлексии и формирование у студентов так называемой «интерференционной бдительности» — устойчивой установки на мониторинг собственной речи и письма.

Дальнейшие, более углублённые исследования в данной проблемной области могут быть с пользой направлены на разработку и экспериментальную проверку эффективности конкретных типов, серий и циклов упражнений, дифференцированных для разных этапов обучения (уровни А2, В1, В2) и с учётом профиля (специфики предметной области) конкретной неязыковой специальности: инженерно-технической, естественно-научной, социально-экономической или гуманитарной. Не менее перспективным представляется и изучение возможностей использования элементов корпусной лингвистики (анализа частотности ошибок в учебных корпусах) и технологий искусственного интеллекта для персонализированной профилактики интерференции.

Список литературы

1. Mardonova G. Language learning and transfer: does a similar L1 facilitate L2 acquisition? // *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*. 2025. Vol. 6. No. 03. P. 234–248. DOI: 10.37547/mesmj-V6-I3-27.
2. Knol M., Assanova D., Smagulova G., Uteubayeva E., Akbaeva G. Prevention of cross-language interference in the context of trilingual education (Russian, Kazakh, and English languages) // *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*. 2024. Vol. 56. P. 1434–1443. DOI: 10.54919/physics/56.2024.143bd4.
3. Abduvahobova D. Comparison of verbs in Russian and English // *International Journal of Advance Scientific Research*. 2023. Vol. 3. No. 8. P. 46–54.
4. Gass S.M., Selinker L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3rd ed. London: Routledge, 2008. 593 p.
5. James C. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Routledge, 2013. 320 p.
6. Odlin T. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 210 p.
7. Матюшина Н.В., Прибылова Н.Г. Комплексная методическая система преодоления лингвокультурной интерференции при обучении английскому языку // *Образовательные ресурсы и технологии*. 2025. № 4 (53). С. 63–73. DOI: 10.21777/2500-2112-2025-4-63-73.

Дата публикации 02.06.2026

УДК 37.011.3-051:808.2-056.4

**Патрашку Е.С., Пархатских А.С. Формирование речевой культуры
и нравственных ценностей на занятиях по РКИ**

Патрашку Екатерина Сергеевна

старший преподаватель кафедры русского языка, Черноморское высшее
военно-морское училище им. П.С. Нахимова, РФ, г. Севастополь
catherine0303@yandex.ru
SPIN-код: 8867-5173, AuthorID: 1343220

Пархатских Александра Сергеевна

преподаватель кафедры русского языка, Черноморское высшее военно-морское
училище им. П.С. Нахимова, РФ, г. Севастополь
wisp803@mail.ru

**Formation of Speech Culture and Moral Values in Russian as a Foreign
Language (RFL) Classes**

Patrashku Ekaterina Sergeevna

senior lecturer of the Russian Language Department
Admiral Nakhimov Higher Naval School, Russia, Sevastopol

Parkhatskikh Alexandra Sergeevna

lecturer of the Russian Language Department
Admiral Nakhimov Higher Naval School, Russia, Sevastopol

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию процесса формирования речевой культуры и нравственных ценностей у курсантов из стран Африки на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях военного вуза. Рассматриваются особенности обучения данной категории обучающихся, основные педагогические подходы и роль РКИ как средства языковой и ценностной социализации. Показано, что речевая культура и нравственные установки формируются в единстве и являются важным компонентом профессиональной подготовки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, речевая культура, нравственные ценности, иностранные курсанты, страны Африки, военный вуз.

Abstract. The article is devoted to the theoretical substantiation of the process of formation of speech culture and moral values among cadets from African countries in classes in Russian as a foreign language in a military university. The article examines the features of teaching this category of students, the main pedagogical approaches and the role of RCT as a means of linguistic and value socialization. It is shown that speech culture and moral attitudes are formed in unity and are an important component of professional training.

Keywords: Russian as a foreign language, speech culture, moral values, foreign cadets, African countries, military university.

Современное развитие международного образовательного пространства делает проблему обучения русскому языку как иностранному (РКИ) актуальной и стратегически значимой. В частности, это касается подготовки иностранных обучающихся в специализированных вузах (в том числе военных), где язык выступает инструментом профессиональной социализации, формирования дисциплины, ценностных установок и культурной идентичности в целом. В последние годы наблюдается рост числа иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. По данным официальных источников, их количество уже достигло почти 356 тысяч человек, и эта цифра продолжает увеличиваться [10]. При этом заметно усиливается интерес к российскому образованию со стороны стран Африки; только в 2024 году более 26 тысяч африканских абитуриентов подали заявки на обучение в России [9]. Это объективно обостряет необходимость научного осмысления специфики обучения данной категории обучающихся.

Сложность представляет организация обучения РКИ курсантов из стран Африки в условиях именно военного вуза. Здесь пересекаются сразу несколько факторов: это и языковой барьер, и культурные различия, и особенности военной среды (жёсткая регламентация, субординация, высокая требовательность), а также и различия в ценностных системах. Как отмечают Ж.К. Гапонова с соавторами, обучение РКИ в африканской аудитории требует учета национально-культурных особенностей, поскольку традиционные методики не всегда оказываются эффективными без адаптации [1, с. 126-127]. Также важную роль играет формирование и речевой культуры, которая напрямую связана с нормами общения, этикой, уважением к собеседнику, принятием ценностей принимающей стороны.

Целью статьи является теоретическое обоснование процесса формирования речевой культуры и нравственных ценностей у курсантов из стран Африки на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях военного вуза. В рамках поставленной цели предполагается рассмотреть специфику обучения данной категории обучающихся, выявить основные педагогические подходы и определить роль РКИ как средства не только языковой, но и ценностной социализации.

Методологическую основу исследования составляют анализ и обобщение современных научных публикаций, посвящённых проблемам преподавания РКИ, межкультурной коммуникации и обучению иностранных студентов (в том числе из стран Африки); сравнительно-сопоставительный анализ подходов к обучению; а также интерпретация данных, представленных в научных статьях и официальных источниках.

Для начала рассмотрим специфику обучения курсантов из стран Африки в условиях военного вуза. Необходимо учитывать, что речь идёт не просто об освоении иностранного языка, а о вхождении в принципиально новую систему социальной, культурной и профессиональной коммуникации. О.М. Косянова, Г.М. Кулаева и П.А. Якимов в своей работе пишут, что расширение сотрудничества России со странами Африки напрямую влияет на рост образовательных контактов, усиливает необходимость разработки специальных педагогических условий обучения русскому языку как иностранному для данной категории обучающихся [3, с. 229-230]. То есть традиционные универсальные методики обучения РКИ уже не в полной мере отвечают требованиям современной аудитории.

Особенность африканских курсантов заключается в том, что их языковой и образовательный опыт зачастую формировался в иной лингвокультурной среде. В.П. Машенькин и М.У. Закари в своей работе пишут, что обучение русскому языку в странах Африки нередко происходит в условиях ограниченного языкового контакта и недостаточной практики, что впоследствии приводит к трудностям при переходе в русскоязычную образовательную среду [5, с. 22-23]. Таким образом, курсанты сталкиваются с необходимостью адаптации к иной модели обучения, где большое значение имеют дисциплина, строгость речевого поведения. Дополнительную сложность создаёт военная специфика образовательной среды. Здесь язык выполняет и коммуникативную, и регулятивную функцию. Через речь реализуются отношения субординации, передаются приказы, осуществляется контроль. Это требует от обучающихся высокой точности, лаконичности высказывания. В этой связи формирование речевой культуры становится элементом профессиональной компетентности.

Теперь рассмотрим речевую культуру как главный элемент подготовки. Формирование речевой культуры у иностранных курсантов представляет собой сложный процесс, включающий освоение норм литературного языка, коммуникативных стратегий, правил речевого поведения и пр. О.Н. Левушкина, Е.Г. Чернышева и В.Д. Янченко в своей работе пишут, что овладение речевым этикетом является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции и должно рассматриваться как важнейший компонент обучения РКИ [4, с. 663-664].

Речевая культура формируется не только через изучение грамматики и лексики. Она формируется и через включение обучающихся в типовые коммуникативные ситуации. Т.Т. Черкашина и соавторы в своей работе пишут, что обучение РКИ должно быть ориентировано на развитие способности использовать

язык в реальных коммуникативных условиях и не ограничиваться теоретическим освоением языковых норм [7, с. 136]. В военном вузе это означает необходимость моделирования ситуаций доклада, обращения к командиру и пр. Также важно отметить, что речевая культура напрямую связана с личностными характеристиками обучающегося. Через язык формируется уважительное отношение к собеседнику, умение слушать, соблюдать нормы вежливости. В военном вузе как раз речевое поведение становится показателем дисциплинированности и профессиональной зрелости.

Обучение русскому языку как иностранному в военном вузе невозможно рассматривать вне контекста воспитательной работы. Язык выступает важнейшим средством передачи ценностей, норм и установок, принятых в обществе и профессиональной среде. В этой связи формирование нравственных качеств становится органичной частью языковой подготовки. Включение культурного компонента в обучение РКИ способствует более глубокой адаптации иностранных обучающихся. О.М. Косянова и соавторы отмечают, что обучение русскому языку должно сопровождаться освоением основ российской культуры. Это позволит сформировать у студентов понимание норм поведения и ценностей принимающего общества [3, с. 227-228]. В военной среде это проявляется в усвоении таких ценностей, как дисциплина, ответственность, уважение к старшим и коллективизм. Большую роль здесь играет речевой этикет. Формулы обращения, выражения благодарности, доклада и подчинения несут в себе большую, ценностную нагрузку. Осваивая их, курсанты усваивают нормы поведения. Таким образом, язык становится инструментом нравственного воспитания.

Теперь рассмотрим педагогические подходы к обучению РКИ курсантов из стран Африки. Современные исследования в области методики преподавания РКИ позволяют выделить несколько основных подходов, наиболее эффективных при работе с африканскими обучающимися. Одним из ведущих является национально-ориентированный подход. Ж.К. Гапонова и А.А. Серогодская в своей работе пишут, что учет этнокультурных особенностей обучающихся позволяет повысить эффективность обучения и облегчить процесс адаптации [1, с. 126]. Это предполагает использование примеров, близких к культурному опыту студентов, а также объяснение различий в коммуникативных нормах. Не менее важен лингвокультурологический подход, который направлен на интеграцию языка и культуры. Он позволяет формировать у обучающихся целостное представление о языке как носителе культурных смыслов.

Также значимым является использование современных образовательных технологий. Л.В. Гришкова в своей работе пишет, что внедрение мобильных и цифровых технологий способствует повышению мотивации обучающихся и эффективности учебного процесса [2, с. 172]. Как отмечает Ф. Толибова, около 78% преподавателей РКИ положительно оценивают цифровизацию обучения, а 60% активно используют смешанный формат преподавания [6, с. 198].

Рассматривая русский язык как иностранный в более широком контексте, можно утверждать, что он выступает инструментом социализации личности. Через язык происходит включение в систему социальных отношений и ценностей. В исследованиях в области русистики отмечается, что современная методика РКИ ориентирована на комплексное развитие личности обучающегося (в том числе и на его культурную и социальную адаптацию) [8]. В условиях военного вуза от уровня адаптации зависит успешность профессиональной подготовки.

Можно обобщить, сказав, что РКИ выполняет двойную функцию. С одной стороны, он обеспечивает формирование языковой компетенции, а с другой — способствует усвоению норм и ценностей, необходимых для полноценного участия в профессиональной и социальной жизни. Для курсантов из стран Африки это становится главным условием успешной интеграции в образовательную и военную среду. Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что обучение русскому языку как иностранному курсантов из стран Африки в условиях военного вуза представляет собой сложный процесс, поскольку в данной образовательной среде язык выполняет и коммуникативную, и регулятивную, воспитательную и социализирующую функции. Это обуславливает необходимость комплексного подхода к обучению, который будет учитывать как лингвистические, так и культурные, психологические и профессиональные особенности обучающихся.

Установлено, что специфика данной категории курсантов связана с различиями в языковом и культурном опыте, а также с необходимостью адаптации к жёстко регламентированной военной среде. В этих условиях формирование речевой культуры становится важнейшим элементом профессиональной компетентности, поскольку именно через речь реализуются нормы субординации и служебного взаимодействия. Также речевая культура выступает средством формирования личностных качеств, таких как уважение, ответственность, коммуникативная сдержанность и пр. Важное значение имеет взаимосвязь языковой подготовки и нравственного воспитания. Освоение речевого этикета, норм официального общения в новой культурной модели поведения способствует усвоению базовых ценностей

военной среды. Таким образом, язык становится инструментом передачи ценностных установок, обеспечивающих успешную интеграцию курсантов в образовательное и профессиональное пространство.

Анализ современных педагогических подходов показал, что наибольшую эффективность демонстрируют национально-ориентированный и лингвокультурологический подходы, а также использование цифровых образовательных технологий. Их сочетание позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, повышать мотивацию, а также обеспечивать практическую направленность обучения.

В целом можно заключить, что русский язык как иностранный в условиях военного вуза выступает важнейшим инструментом ценностной социализации. Формирование речевой культуры и нравственных ориентиров у курсантов из стран Африки является необходимым условием их успешной профессиональной подготовки и эффективного включения в систему военного образования.

Список литературы

1. Гапонова Ж.К., Серогодская А.А. Реализация национально ориентированного подхода в работе с африканскими студентами: из опыта работы с ивуарийцами. // Ученые записки Института Африки РАН. 2025. Т. 11. № 2. С. 123-134. URL: <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-123-134>
2. Гришкова Л.В. Мобильные инструменты в обучении РКИ // Вестник Марийского государственного университета. 2024. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-instrumenty-v-obuchenii-rki> (дата обращения: 16.04.2026).
3. Косянова О. М., Кулаева Г. М., Якимов П. А. Педагогические условия обучения русскому языку и российской культуре в странах Африки (на примере Республики Уганда) // Психологическая наука и образование. 2023. №6 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-obucheniya-russkomu-yazyku-i-rossiyskoy-kulture-v-stranah-afriki-na-primere-respubliki-uganda> (дата обращения: 15.04.2026).
4. Левушкина О.Н., Чернышева Е.Г., Янченко В.Д. Обучение арабских школьников русским этикетным формулам: лингвокультурологический аспект // Русистика. – 2024. - Т. 22. - №4. - С. 662-680. doi: 10.22363/2618-8163-2024-22-4-662-680
5. Машенькин В.П., Закари М.У. Обучение русскому языку в Республике Нигер: современное состояние, проблемы и перспективы их решения // Управление образованием: теория и практика. 2025. №8-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-russkomu-yazyku-v-respublike-niger-sovremennoe-sostoyanie-problemy-i-perspektivy-ih-resheniya> (дата обращения: 15.04.2026).

6. Толибова Ф. Интеграция искусственного интеллекта в преподавание русского языка как иностранного: методологические возможности и вызовы // *Ilg'or iqtisodiyot va pedagogik texnologiyalar*. 2025. Т. 2, № 6. С. 195-203. DOI: 10.60078/3060-4842-2025-vol2-iss6-pp195-203. URL: <https://www.researchgate.net/publication/398003243> (дата обращения: 16.04.2026).
7. Черкашина Т.Т., Новикова Н.С., Свешникова О.А., Меркулова Ю.А. Студенты из стран постсоветского пространства в российских вузах: как и чему их обучать на занятиях по РКИ // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота*. 2024. № 2 (68). С. 135-140.
8. Русистика без границ = Russian Studies Without Borders : международный научный журнал. 2024. Т. VIII, № 4. ISSN 2535-0390. URL: https://www.rusistikabg.com/wp-content/uploads/2024/10/RUSISTIKA-BEZ-GRANICI_4_2024.pdf (дата обращения: 16.04.2026).

Список источников

9. Кухтенкова Е. 26 тысяч африканских абитуриентов подали заявки на обучение в российских вузах – Текст: электронный // *rg.ru*: [сайт]. — URL: <https://rg.ru/2024/10/03/bole-26-tysiach-afrikanskih-abiturientov-podali-zaiavki-na-biudzhethnoe-obuchenie-v-rossijskih-vuzah.html> (дата обращения: 15.04.2026).
10. Майер А. В российских вузах обучается почти 356 000 иностранцев, и их становится больше – Текст: электронный // *Vedomosti*: [сайт]. — URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2024/05/27/1039611-v-rossiiskih-vuzah-obuchaetsya-pochti-356-000-inostrantsev> (дата обращения: 15.04.2026).

Дата публикации 30.06.2026

УДК 372.881.161.1

Пожидаева А.С. Аутентичные тексты города и перспективы их использования на уроках русского языка как иностранного

Пожидаева Анна Сергеевна

старший преподаватель кафедры русского языка
Оренбургский государственный медицинский университет, РФ, г. Оренбург
SPIN-код: 3526-4948, AuthorID: 920364
annabet-wassa@mail.ru

Authentic texts of the city and the prospects of their use in Russian as a foreign language lessons

Pozhidaeva Anna Sergeevna

Senior lecturer of Department of Russian Language
Orenburg State Medical University, Russian Federation, Orenburg

Аннотация. В данной статье рассматривается потенциал использования аутентичных текстов городской среды (вывесок, афиш, рекламных объявлений и других надписей) на уроках русского языка как иностранного. Отмечается то, что работа с таким материалом на занятиях способствует формированию языковой и лингвокультурологической компетенций, помогает усвоению лексики и грамматических конструкций. Аутентичные тексты города погружают студентов-иностранцев в ситуации повседневного общения, позволяют смоделировать реальность и тем самым развивают коммуникативные навыки. В статье приводятся примеры аутентичных текстов города Оренбурга, которые могут быть использованы в обучении иностранных студентов русскому языку для развития разных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, текст, аутентичный текст, речевые образцы, языковая среда, реальные ситуации общения, иностранные студенты.

Abstract. This article examines the potential of using authentic urban texts (signs, posters, advertisements, and other inscriptions) in Russian as a foreign language lessons. It is noted that working with such material in the classroom fosters linguistic and cultural competence and facilitates the acquisition of vocabulary and grammatical structures. Authentic urban texts immerse foreign students in everyday situations, allowing them to simulate reality, and thereby develop communication skills. The article provides examples of authentic texts from Orenburg that can be used in teaching Russian to international students to develop various types of speech activity.

Keywords: Russian as a foreign language, text, authentic text, speech samples, language environment, real communication situations, foreign students.

Иностранец, приезжая учиться в Россию, сталкивается с новой языковой средой, где люди вокруг говорят по-русски, в документах, чеках, меню, билетах русские слова, а необходимые вывески написаны кириллицей. В этом случае окружение для студента является необходимым условием повышения мотивации к изучению языка с одной стороны, но с другой стороны, становится причиной стресса. Поэтому при обучении русскому языку важно уделять внимание социокультурной и лингвокультурной адаптации посредством языка. По мнению Т.В. Макеенковой, «русский язык оказывается для иностранных обучающихся не только инструментом для получения образования, но и средством познания окружающей действительности способом интеграции в неродную образовательную и культурную среду» [1, с. 91].

Для устранения языкового барьера, успешной социокультурной адаптации иностранца к русской языковой среде на занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) вводятся различные учебные тексты.

Текст на занятиях РКИ выступает почти всегда организующим началом. Уже на элементарном уровне студенты-иностранцы пробуют создавать по образцу собственные микротексты. Основная цель этого – обучение речевому общению на изучаемом языке. Чтобы студенту научиться владеть иностранным языком, ему нужно уметь порождать тексты, максимально корректные с точки зрения языковых норм, а также уметь понимать тексты на изучаемом языке.

Текст в РКИ, являясь основной единицей обучения, должен демонстрировать речевые образцы, факты культуры, истории. Для этой роли подходит аутентичный текст.

В нашем понимании, аутентичный текст – это текст, создаваемый носителями языка для них самих же и предназначенный для общения в реальной жизни. Функция аутентичных текстов заключается в информировании населения, описании места, событий, привлечении внимания, рекламе. Такие тексты включают особенности живой разговорной практики, культурные реалии и специфические выражения, характерные именно для русской языковой среды.

Целью использования аутентичных текстов на занятиях по РКИ является развитие коммуникативной компетенции обучающихся, формирование у них способности понимать живую речь и правильно реагировать на неё. Мы выделяем несколько преимуществ использования аутентичных текстов на уроках РКИ:

- 1) способствуют обучению понимания реальных ситуаций общения;
- 2) помогают освоению естественной лексики и грамматических конструкций;
- 3) формируют представление о жизни и культуре страны изучаемого языка;

4) повышают мотивацию студентов благодаря содержанию и практическому применению материала.

К аутентичным текстам можно отнести диалоги повседневной жизни (например, разговор по телефону), новости и информацию СМИ, литературные произведения, рекламные вывески, слоганы.

Аутентичные тексты на русском языке активно применяются преподавателями РКИ на занятиях с целью развития и закрепления навыков в различных видах речевой деятельности. Так, Ю.А. Васильева и Л.Г. Золотых обращаются к аутентичным текстам с региональной тематикой (реалиям Астраханского региона) на уже начальном этапе обучения русскому языку [2]; А.А. Пылкова придерживается концепции культууроориентированности процесса обучения и изучает применение аутентичных текстов дальневосточных авторов города Хабаровска на занятиях [3]; Н.Б. Руженцева исследует способы адаптации аутентичных художественных текстов [4]; Я.Л. Чернявская говорит о развитии аудитивных навыков в работе «Аудирование на занятиях РКИ: аутентичные тексты» [9]; Е.М. Дзюба и Н.М. Ильченко рассматривают нижегородский текст с аксиологических позиций [5]; О.А. Зайцева и М.В. Терских в качестве аутентичных текстов в своей работе разбирают кулинарные рецепты и их дидактический потенциал [6]; О.В. Кнорц рассказывает о применении аутентичных рифмованных текстов в процессе обучения [7]; Е.Б. Рыкова анализирует тексты с лингвокультурологической точки зрения [8].

В своей работе мы обратились к таким аутентичным текстам, с которыми студент-иностранец встречается в своей жизни постоянно: при посещении магазина, банка, поликлиники, больницы, кафе и ресторана; находясь в общественном транспорте, в аэропорту или на вокзале, на концерте, в кино или просто гуляя по улице и знакомясь с достопримечательностями незнакомого города, в котором ему предстоит жить и учиться 6 лет. Материалом нашего исследования послужили 115 аутентичных текстов (рекламные объявления, вывески, слоганы) города Оренбурга.

Чтобы понять любой текст, необходимо не только знание лексики, но и использованной в нём грамматики. Приведём примеры аутентичных текстов города Оренбурга, которые можно применять для развития грамматических навыков:

1. Изучение падежных окончаний:

– родительного падежа (характеристики, качества и др.) без предлога (*улица Мира; улица Правды; улица Чичерина; улица Максима Горького; улица 8 марта; микрохирургия глаза; режим работы; открытие магазина; закрытие магазина; ремонт смартфонов, телефонов, ноутбуков, электроники; памятник истории и*

культуры; центр отдыха; магазин парфюмерии и косметики; ресторан быстрого питания; схема движения маршрута);

– дательного падежа субъекта в безличном предложении (оренбургскому троллейбусу 73 года; Оренбургу 281 год; нам 25 лет (оптика «Дилор»); адресата (Всем женщинам скидка! Пенсионерам скидки!); определения (памятник кому? поэту-герою Мусе Джалилю; Виктору Поляничко – достойному сыну России); в объявлениях частотна фраза запись/подробности по телефону;

– творительного падежа: глагол «поздравлять» с чем? с каким праздником? (С Новым годом! С Рождеством Христовым! С Днём Победы! С Днём России! С Днём рождения, Оренбург!); глагол «гордиться» (гордимся Победой); творительный падеж определения с чем? (кафе с доставкой); творительный совместности (к нам можно с людьми («Рыжий кот»)) и др. (отдых всей семьёй, за подарком все идут в «Изумруд»).

2. Практика склонений имён прилагательных и их изменение по родам и числам (детская поликлиника; первая городская больница; неотложная помощь; запасный выход; уважаемые пассажиры/покупатели; центральный рынок; мужская/женская/детская одежда; мобильные телефоны; стиральные машины; ювелирные изделия из золота и серебра; у нас выгодные цены; магазин молодёжной женской одежды; переводы с иностранных языков; заполнение налоговых деклараций).

3. Отработка глагольных форм.

Объявления и рекламные слоганы часто используют повелительное наклонение или инфинитивные конструкции, что помогает практиковать разные временные формы и управление глаголов. Зачастую на улицах города, в транспорте и др. встречаются фразы в императиве звоните; приходите; оплатите проезд мобильным телефоном; не стойте у дверей. В городе Оренбурге мы также встретили такие фразы с глаголами в повелительном наклонении, как напиши нам и получи скидку; смотри, где едет твой автобус; стань частью семьи «Магнит»; эконошь больше – живи дольше (аптечная сеть «Фармленд»); запишитесь на проверку зрения; помните, какой ценой завоёвано счастье (мемориал погибшим воинам).

4. Употребление различных предлогов (продукты для здорового питания; подарки для любимых; товары для дома/сна; у нас есть всё для Нового года (гипермаркет «Лента»); всё для быта – ничего не забыто («Хозтовары»); мы открыты для вас; РЖД-медицина – жизнь без боли; доставка от 30 минут на работу и в офис домой («Пятёрочка»); от себя; на себя; вкус, знакомый с детства

(«Хлеб Маркет»); спасибо за покупку; фото на документы; вид на городской театр; кофе/заказ с собой; в приложении ещё дешевле; оплата при входе).

Кроме того, аутентичные тексты города можно применять в качестве примеров употребления сложноподчинённых предложений (СПП): *Я такой же известный, как улица Советская; Чтобы выигрывать, нужно прежде всего играть («Лайки-парк»); Мы делаем всё, чтобы вы улыбались (стоматология «Альфа-дент»); Всегда есть, что съесть; Кот Колбаскин, который спас переход от пожара (надпись в подземном переходе); Чувства, которые не остывают (пекарня).*

Информационные стенды, меню кафе и ресторанов, транспортные маршруты помогают развивать умение читать короткие информативные тексты и понимать контекст (*курение запрещено; вход с собаками запрещён; оплата проезда наличными денежными средствами производится у водителя*).

На наш взгляд, методически верным будет демонстрация на занятиях обучающимся таких текстов, которые содержат известные им грамматические формы и конструкции и которые они смогут использовать как опору для понимания, воспроизведения и составления собственного высказывания. Необходимо также объяснение лексического наполнения. Также важно продумать место и роль страноведческой, культурной информации в тексте.

Мы предлагаем следующую работу с аутентичными текстами на занятиях по РКИ:

1) чтение и обсуждение: студенты читают оригинальный текст, затем отвечают на вопросы преподавателя, участвуют в обсуждении темы, выражают своё мнение;

2) анализ структуры и содержания текста: преподаватель предлагает задания на закрепление новых слов и оборотов, разбор сложных предложений, а также на выделение ключевых идей;

3) практика говорения и письма: после прочтения текста студенты выполняют устные упражнения; разыгрывают диалоги/полилоги на основе прочитанного материала; составляют свои микротексты по образцу;

4) проектная деятельность: преподаватель может дать задание обучающимся найти на улицах города какую-либо грамматическую конструкцию, глагольное управление, словосочетания и т.д. и объяснить употребление.

Таким образом, аутентичный материал делает процесс изучения русского языка увлекательным и практичным, повышает мотивацию, помогая иностранным обучающимся лучше осваивать грамматические структуры в естественной среде общения. Использование аутентичных текстов города на занятиях по РКИ позволяет

иностранцам лучше адаптироваться к использованию русского языка в реальных ситуациях и углубляет понимание культуры русскоязычного общества. Работа с таким материалом помогает студентам научиться извлекать нужную информацию, понимать коммуникативную цель текста. Итак, систематическое включение в учебный процесс аутентичных текстов делает занятия более практико-ориентированными, способствует развитию языковых и коммуникативных навыков обучающихся.

Список литературы

1. Макеенкова Т. В. Иностранные студенты-медики в регионе обучения : лингвокультурная адаптация и её профессионально ориентированный компонент // Мир русского слова. 2025. № 3. С. 90-98.
2. Васильева Ю. А., Золотых Л. Г. Аутентичные тексты с региональной тематикой на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов // Вестник КГУ. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 4. С. 162-165.
3. Пылкова А. А. Обучение русскому языку как иностранному на довузовском этапе с использованием регионального компонента (на основе ономастического материала Хабаровска и аутентичных текстов дальневосточных авторов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2020. Т. 13. № 5. С. 320-327.
4. Руженцева Н. Б. Аутентичный текст и способы его адаптации в системе преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурология. 2022. № 16. С. 168-172.
5. Дзюба Е. М., Ильченко Н. М. Ценностный потенциал национально-регионального компонента в подготовке преподавателя русского языка как иностранного (из опыта работы) // Наука и Школа. 2023. № 3. С. 157-166.
6. Зайцева О. А., Терских М. В. Использование аутентичных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере кулинарных рецептов) // Коммуникативные исследования. 2023. Т. 10. № 3. С. 607-624.
7. Кнорц О. В. Текстовый мост : аутентичные рифмованные тексты в обучении русскому языку и межкультурное взаимодействие монгольских студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. URL : <https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN324.pdf> (дата обращения : 21.06.2026).
8. Рыкова Е. Б. Потенциал городских реалий при формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся медицинского вуза на занятиях по русскому языку как иностранному // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2024. № 2(53). С. 95-99.

Список источников

9. Чернявская Я. Л. Аудирование на занятиях РКИ : аутентичные тексты : практикум. М. : Ай Пи Ар Медиа, 2022. 100 с.

Дата публикации 31.05.2026

УДК 372.881.111.1

Ракова И.А. Искусственный интеллект в изучении английского языка

Ракова Инна Андреевна

ст. преподаватель, АМИЖТ-филиал ДВГУПС в г.Свободном, РФ, г. Свободный
smile8607@mail.ru

Artificial intelligence in English learning

Rakova Inna Andreevna

senior lecturer, Amur Railway Institute – the branch of FSTU in Svobodny
Russia, Svobodny

Аннотация. Настоящая статья посвящена применению технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процессе изучения английского языка в высших учебных заведениях. Рассматриваются ключевые платформы и инструменты, их функциональные возможности, преимущества и ограничения. Особое внимание уделено классификации современных сервисов, а также практическим примерам их использования для различных задач: от тренировки разговорной речи до подготовки к международным экзаменам.

Ключевые слова: Искусственный интеллект, персонализированное обучение, нейронные сети, образовательные платформы, использование

Abstract. This article focuses on the application of artificial intelligence (AI) technologies in the process of learning English at the universities. It examines key platforms and tools, their functionality, advantages, and limitations. Special attention is given to the classification of modern services, as well as practical examples of their use for various tasks, from practicing spoken English to preparing for international exams.

Keywords: Artificial intelligence, personalized learning, neural networks, educational platforms, use

В XXI веке владение английским языком стало не просто желательным, а зачастую необходимым навыком для успешной карьеры, образования и межкультурной коммуникации. Традиционные методы обучения, основанные на заучивании правил и лексики, постепенно уступают место инновационным подходам, в центре которых — искусственный интеллект (ИИ). Современные нейросети и ИИ-платформы не только автоматизируют рутинные задачи, но и делают процесс изучения языка персонализированным, интерактивным и максимально приближенным к реальным условиям общения.

Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в программы обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях кардинально меняет подход к

образовательному процессу, делая его более эффективным, индивидуальным и мотивирующим для студентов [1, с.8].

В 2025–2026 годах наблюдается настоящий бум внедрения ИИ в образовательные технологии. Нейросети способны анализировать индивидуальные ошибки студентов, адаптировать сложность заданий, моделировать живые диалоги, корректировать произношение и даже объяснять грамматические конструкции на примерах из повседневной жизни. Это позволяет преодолеть языковой барьер, повысить мотивацию и добиться ощутимого прогресса даже без постоянного контакта с носителем языка или репетитором.

Искусственный интеллект в лингвистике опирается на технологии машинного обучения, обработки естественного языка (NLP) и анализа больших данных. Современные языковые модели (например, GPT-4) обучаются на огромных массивах текстов, что позволяет им не только распознавать и генерировать речь, но и понимать контекст, выявлять ошибки и предлагать релевантные исправления.

Научное сообщество проявляет растущий интерес к исследованию эффективности ИИ-инструментов в языковом образовании. Большинство научных статей сосредоточено на конкретных аспектах, например на использовании чат-ботов или адаптивных платформ для обучения. Исследование этой темы было проведено в работах авторов Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. [3], Павлова О.В. [5] и Чекалова В.Е. [6].

Систематические обзоры последних лет свидетельствуют о том, что искусственный интеллект способствует повышению мотивации студентов, их уверенности в использовании языка и степени вовлеченности в учебный процесс благодаря персонализированной обратной связи и адаптивному характеру обучения. При этом исследователи отмечают, что такие инструменты, как ChatGPT, Grammarly, Duolingo и специализированные системы для развития устной речи, успешно применяются на всех этапах обучения: от чернового написания до практики и оценивания.

Ключевые преимущества ИИ в обучении языкам:

- Персонализация. Система анализирует прогресс учащихся, выявляет слабые места (например, трудности с определёнными временами или артиклями) и формирует индивидуальный план занятий.

- Мгновенная обратная связь. В отличие от традиционных учебников или даже занятий с преподавателем по расписанию, ИИ даёт комментарии в режиме реального времени. Это особенно важно для отработки произношения и письменной речи.

- Интерактивность. Геймификация, ролевые игры, симуляция диалогов с виртуальными собеседниками делают обучение увлекательным и снижают психологический барьер при говорении.

- Доступность 24/7. Студенты могут заниматься в любое удобное время, не привязываясь к расписанию курсов или репетиторов.

Все современные платформы можно условно разделить на несколько категорий:

1. Комплексные приложения для изучения языка (Duolingo, Memrise, Babbel, Rosetta Stone). Они охватывают все аспекты: лексику, грамматику, аудирование, говорение, письмо.

Duolingo является наиболее известным представителем этой категории. Платформа использует игровой подход (геймификацию) для поддержания мотивации: пользователи зарабатывают очки, получают награды, соревнуются с друзьями, проходят уровни. В основе методики лежат принципы микрообучения (короткие ежедневные сессии продолжительностью 5-15 минут) и интервального повторения для оптимизации запоминания.

ИИ в Duolingo используется для адаптации сложности заданий к уровню пользователя (на основе анализа ошибок и времени ответа); определения оптимальных интервалов повторения для каждого слова или грамматической конструкции; генерации персонализированных упражнений на закрепление «слабых мест».

Babbel и Busuu представляют альтернативную парадигму, ориентированную на более структурированное, «взрослое» обучение. Babbel фокусируется на практических диалогах и грамматических объяснениях, тогда как Busuu акцентирует социальное взаимодействие — пользователи получают обратную связь от носителей языка по выполненным упражнениям.

2. Специализированные сервисы для отдельных навыков:

- Письмо: Grammarly, ReText.AI. Grammarly — один из наиболее популярных инструментов для проверки и совершенствования англоязычных текстов. Функционал платформы охватывает орфографическую и грамматическую коррекцию с выявлением свыше 250 типов ошибок; стилистические рекомендации, включая замену пассивного залога активным, устранение избыточности и повышение читабельности текста; анализ тональности — оценку эмоциональной окраски (формальный/неформальный, уверенный/осторожный, дружелюбный/авторитетный); пояснения к правилам (учащиеся получают

объяснение, почему та или иная конструкция ошибочна, что помогает избежать подобных ошибок в будущем).

- Произношение: ELSA Speak, Pronunroid. ELSA Speak анализирует речь пользователя на уровне отдельных звуков, ударения в словах, интонации и ритма фразы. Как отмечают пользователи, «ELSA Speak анализирует речевые паттерны и предоставляет мгновенную обратную связь по акценту, интонации и беглости — критически важным для студентов, готовящихся к университетским дискуссиям или собеседованиям». Платформа использует технологию «визуализации произношения», отображая графически, насколько точно пользователь произнес тот или иной звук по сравнению с эталоном.

- Перевод и работа с текстами: DeepL, Google Translate.

3. Универсальные чат-боты и языковые модели: ChatGPT, Yandex GPT, GigaChat, Perplexity которые могут выполнять функции репетитора, собеседника или помощника по домашним заданиям. В обучении письменной речи такие системы применимы для создания образцов текстов с заданными параметрами (по уровню владения языком, жанру и тематике); предоставления развёрнутого структурированного комментария к своим работам; совместного редактирования — мозгового штурма, составления планов и доработки текстов.

4. Платформы для языкового обмена с ИИ-поддержкой: Tandem, где нейросеть помогает с переводом и исправлением ошибок во время общения с носителями. Платформа создаёт сценарии, которые имитируют реальные жизненные ситуации — от повседневных разговоров до деловых встреч и путешествий.

Примеры использования ИИ-инструментов

1. Разговорная практика

Пользователь хочет подготовиться к собеседованию на английском. Он использует ChatGPT или ReText.AI, задавая промт: «Act as my English conversation partner. Let's discuss my work experience and career goals». Нейросеть ведёт диалог, исправляет ошибки в реальном времени и предлагает более естественные формулировки.

2. Работа над произношением

Студент использует ELSA Speak. Приложение анализирует его речь при чтении текста вслух, выделяет проблемные звуки (например, разницу между /θ/ и /s/) и даёт упражнения для их отработки.

3. Подготовка к экзамену (IELTS/TOEFL)

В отличие от классического способа подготовки к IELTS, когда проверка эссе преподавателем занимает от 24 до 72 часов, современные технологии позволяют получить мгновенную обратную связь.

Современный подход с использованием ChatGPT: студент загружает в систему промпт: «Act as an IELTS examiner. Evaluate my essay according to the official criteria: Task Response, Coherence and Cohesion, Lexical Resource, Grammatical Range and Accuracy. Give specific feedback and a band score for each criterion. Then provide a corrected version and explain the changes».

В ходе такой проверки система может обнаружить, что введение не выражает позицию автора, в тексте часто повторяются слова-связки, лексика остаётся на базовом уровне, а в грамматике встречаются ошибки в артиклях и предлогах. В сумме это даёт итоговый балл 6.0.

Искусственный интеллект прочно вошел в современную методику изучения английского языка, предлагая персонализированное обучение, мгновенную обратную связь и высокую интерактивность. Несмотря на это, ИИ не способен полностью заменить традиционного преподавателя, а выступает в качестве удобного вспомогательного инструмента, который ускоряет прогресс и делает процесс обучения более интерактивным и разнообразным. Эмоциональная поддержка, индивидуальный подход к стимулированию мотивации и решение сложных педагогических задач по-прежнему остаются прерогативой человека. Наилучшим подходом является комбинация ежедневной практики с использованием ИИ-инструментов и периодических занятий с преподавателем, что позволит комплексно совершенствовать все языковые навыки и речевые умения. Важно отметить, что даже самые совершенные языковые модели могут по-прежнему допускать неточности в рекомендациях, совершать ошибки и не всегда правильно понимать контекст. Они не могут полностью воспроизвести ценность живого общения и взаимодействия с опытным преподавателем.

Список литературы

1. Баринов А.М., Романов А.В. Влияние искусственного интеллекта на использование и изучение английского языка // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2024. № 06 (29) [Электронный ресурс]. URL: <https://scipress.ru/fam/articles/vliyanie-iskusstvennogo-intellekta-na-ispolzovanie-i-izuchenie-anglijskogo-yazyka.html> (дата обращения: 22.05.2026).
2. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6.

3. Павлова О.В. Эффективное использование технологий искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку // Молодой ученый. — 2023. — № 51 (498). — С. 170-172.
4. Чекалова В.Е. Искусственный интеллект: новый вектор самостоятельного обучения английскому языку // Стратегия развития социально-гуманитарных наук в современном мире: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 декабря 2022г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2022.
5. Игнаткина И.В. Возможности использования технологий искусственного интеллекта при обучении английскому языку в вузе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 08 (109) [Электронный ресурс]. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vozmozhnosti-ispolzovaniya-tekhnologij-iskusstvennogo-intellekta-pri-obuchenii-anglijskomu-yazyku-v-vuze.html> (дата обращения: 22.05.2026).

Список источников

6. Как использовать искусственный интеллект в обучении английскому языку – [Электронный ресурс]. URL: <https://englex.ru/how-to-use-artificial-intelligence-in-english-language-teaching/> (дата обращения: 14.05.2026).

Дата публикации 19.05.2026

УДК 372.881.111.1

Рыбка Т.А., Сергеева А.В., Давыдова А.А. Игровые технологии как средство формирования лексических навыков по теме «Эмоции» на уроках английского языка в 6 классе

Рыбка Татьяна Андреевна

студент кафедры германских языков, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, Россия, г. Стерлитамак
msqeze@yandex.ru

Сергеева Алёна Владимировна

студент кафедры германских языков, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, Россия, г. Стерлитамак
Sergeeva.Alena.2004@yandex.ru

Давыдова Анастасия Анатольевна

ассистент кафедры германских языков, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, Россия, г. Стерлитамак
a.a.davydova@struust.ru

Game technologies as a means of forming lexical skills on the topic «Emotions» in English lessons in 6th grade

Rybka Tatyana Andreevna

student, Germanic languages department, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology, Sterlitamak, Russia

Sergeeva Alyona Vladimirovna

student, Germanic languages department, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology, Sterlitamak, Russia

Davydova Anastasia Anatolyevna

assistant, Germanic languages department, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology, Sterlitamak, Russia

Аннотация. В статье исследуется потенциал игровых технологий в процессе обучения иностранному языку учащихся среднего школьного возраста. Авторы представляют методическую разработку и анализ урока-игры по теме «Эмоции» для 6 класса, где раскрыты цели, задачи и этапы реализации образовательного мероприятия. В рамках урока использованы станции с головоломками, творческими и коммуникативными заданиями, что способствует развитию языковых навыков и эмоциональной компетентности учащихся. Анализируются методы и приемы, такие как групповая работа, проблемные ситуации и эмоционально-личностное стимулирование, способствующие повышению мотивации и укреплению межличностных контактов. Новизна работы заключается в интеграции игровых технологий в обучающий процесс с учетом возрастных особенностей школьников, что

подтверждает эффективность метода в развивающей и мотивирующей среде. Основные выводы показывают, что использование игровых подходов способствует более активному вовлечению учащихся, развитию коммуникативных умений и позитивного эмоционального отношения к иностранному языку.

Ключевые слова: игровые технологии, методика обучения, коммуникативная компетенция, мотивация, эмоциональный интеллект.

Abstract. The article explores the potential of game-based technologies in teaching a foreign language to secondary school students. The authors present a methodological framework and analysis of a game-based lesson on the topic «Emotions» for the 6th grade, outlining the goals, objectives, and stages of the educational activity. The lesson includes stations featuring puzzles, creative tasks, and communicative exercises, which contribute to the development of students' language skills and emotional competence. The study examines methods and techniques such as group work, problem-solving situations, and emotional-personal stimulation, which enhance motivation and strengthen interpersonal connections. The novelty of the work lies in the integration of game-based technologies into the learning process, taking into account the age-specific characteristics of schoolchildren, thereby confirming the effectiveness of this method in a developmental and motivating environment. The main findings demonstrate that the use of game-based approaches promotes more active student engagement, the development of communicative skills, and a positive emotional attitude toward learning a foreign language.

Key words: game-based technologies, teaching methods, communicative competence, motivation, emotional intelligence.

В настоящее время требования Федерального государственного образовательного стандарта направлены на внедрение деятельностного подхода в образовательный процесс, в рамках которого особое значение придается формированию универсальных учебных действий и повышению мотивации учащихся. Этот подход стимулирует активное участие студентов, развивает их самостоятельность и способность применять знания в различных ситуациях, что соответствует современным вызовам образования. Л. В. Калинина дает нам следующее определение УУД: Общие учебные действия представляют собой навыки, позволяющие ученику самостоятельно осваивать новые знания, а также организовывать этот процесс [11, с. 87]. Особенно важным это становится на среднем этапе обучения, охватывающем 5-9 классы, ведь в этот период у школьников зачастую снижается интерес к познавательной деятельности.

Современный урок иностранного языка, направлен на развитие личности и обновление учебного процесса [1, с. 477]. В рамках этой парадигмы развитие эмоционального интеллекта учащихся признается одной из приоритетных задач, достигаемой, в частности, через интерактивное погружение в специально смоделированные коммуникативные ситуации [2, с. 194].

Существуют различные методы для преподавания английского языка. В методической науке термин «метод» может трактоваться как конкретная совокупность педагогических приемов и как целостное направление в образовании [3, с. 980]. В условиях изучения иностранного языка одним из наиболее эффективных методов для преодоления этой проблемы являются игровые технологии. Игра, являясь естественной и увлекательной формой деятельности для ребенка, помогает создать позитивную психологическую атмосферу, снизить языковой барьер и способствует произвольному запоминанию языкового материала. Ее потенциал заключается в создании условий для гибкого и вариативного применения усвоенного языкового материала в условиях, максимально приближенных к аутентичной ситуации общения [4, с. 182].

Внедрение игровых методов не только повышает мотивацию учеников, но и стимулирует их к активному использованию языка в комфортной ситуации, что значительно ускоряет процесс обучения и укрепляет интерес к предмету. Игра, по мнению Д. Р. Шебановой и И. А. Гребенниковой, представляет собой особую форму деятельности, в которой личность взаимодействует с другими для закрепления, расширения навыков и развития интеллекта [5, с. 72].

Представленный урок можно классифицировать как урок комплексного применения полученных знаний и умений в игровой форме. Его основная дидактическая задача активизация и автоматизация изученной лексики в разнообразных речевых ситуациях. С методической точки зрения, урок построен на принципах коммуникативного подхода, где язык служит инструментом для решения практических задач. Как отмечается С.В. Козловой, использование функционально-коммуникативного подхода в качестве основного стратегического направления позволяет успешно решать задачи системы филологического образования [12, с. 25]. Ведущим методом обучения является игровой метод, который на уроке реализуется через приемы соперничества в коллективе.

Теоретической основой для таких видов деятельности служат исследования в области педагогики и психологии, подтверждающие, что эмоционально окрашенный материал запоминается лучше и прочнее. Использование различных каналов восприятия, которые включают следующие типы: канал восприятия аудирования: видео, визуальный: пазлы, рисунки, кинестетический: раздаточный материал и др. Данные каналы восприятия делают урок соответствующим принципам личностно-ориентированного обучения. Л. А. Машиньян отмечает, что в личностно-ориентированном обучении главный акцент приходится на развитие ученика как

личности, а не количество усвоенного материала путем создания условий для самореализации [13, с. 39].

Эффективное начало урока иностранного языка задает тон всей последующей деятельности. Мотивация является первым этапом урока, который привлекает внимание, вызывает интерес и показывает важность изучения материала [14, с. 64]. В контексте игрового урока-квеста «My Feelings» организационный момент преследует три основные цели: мотивационную, целеполагающую и коммуникативную. В соответствии с современными подходами, профессиональная роль педагога включает в себя задачу всестороннего вовлечения обучающихся в образовательный процесс. Учитель начинает с приветствия на английском языке «Good morning, everyone! I'm so excited to see you today!» и короткой беседы, направленной на тему эмоций. Визуальная поддержка в виде слайда с различными лицами помогает учащимся быстро включиться в деятельность и преодолеть первоначальный языковой барьер. По мнению Т.А. Козловой, цифровая среда способствует более современному и захватывающему проведению учебных занятий [6, с 91].

Важно не просто ознакомить учащихся с тематикой урока, но и сформулировать учебную задачу в доступной форме, обозначив конечную цель — совершить путешествие по миру эмоций, чтобы активизировать изученную лексику и научиться применять ее в речи с той же естественностью, с которой они выражают свои чувства на родном языке.

Распределение по командам и объяснение правил прохождения станций должно занимать минимум времени и быть максимально наглядным, чтобы не погасить возникший интерес.

В начале урока учащиеся закрепляют материал по теме «Эмоции», смотря видео и повторяя слова за диктором. Затем каждый ученик повторяет слова индивидуально. После этого они должны правильно записать слова на листке, затем составить предложения с изученной лексикой, что станет итогом их речевой практики. В ходе урока данные компоненты были использованы при составлении заданий на повторение изученной лексики на начальном этапе мероприятия.

Практическая часть урока представляет собой квест по станциям, где каждая станция решает конкретную учебную задачу в рамках общей темы «Эмоции». Такой урок включает в себя следующие станции:

Станция «Puzzles». Данное задание направлено на формирование зрительного образа слова и его значения. Соотнесение картинки с текстом способствует укреплению ассоциативных связей и развитию пассивного словарного запаса.

Станция «Guess the emotion». Это задание развивает социокультурную компетенцию и эмоциональный интеллект. Учащиеся учатся «считывать» невербальные сигналы персонажей на экране, что является важным компонентом реальной коммуникации. В современном обучении иностранным языкам использование цифровых ресурсов необходимо для развития коммуникативной компетенции [7, с. 131]. Учащиеся на данном задании осваивали навыки формирования правильных, полных и развернутых ответов, а также применяли новую лексику для обогащения своей речевой практики. Исследователи отмечают, что коммуникативный подход ориентирован на формирование способности использовать язык для решения практических задач в аутентичных ситуациях общения [8, с. 129].

В станциях «Wordsearch» и «Cryptogram» традиционно используются задания для отработки орфографии и внимания. Они служат инструментом для механического закрепления написания лексических единиц в непринужденной, игровой форме.

Станция «Emotional dialogues». Является кульминационной с точки зрения развития коммуникативной компетенции. Учащиеся не просто читают диалог, а исполняют его, импровизируя с интонацией и невербальными средствами в соответствии с выпавшей эмоцией. Это задание максимально приближено к реальному общению, требует понимания контекста и умения взаимодействовать с партнерами. Согласно исследованию Е. И. Яковлевой и Н.А. Сорокиной, традиционным критерием для отбора текстов для учеников является принцип посильности [9, с. 284]. Данный принцип подразумевает соответствие учебного материала возрастным и индивидуальным возможностям учащихся, обеспечивая доступность обучения и предотвращая перегрузки.

Станция «Drawing». Выполняет рефлексивную функцию. Позволяет учителю оценить эмоциональное состояние класса и степень удовлетворенности уроком, а учащимся – выразить свои чувства творчески, завершая работу на позитивной ноте.

Помимо творческого задания «Drawing», эффективным инструментом является использование рефлексивных листов (reflection sheets) с незаконченными предложениями на английском языке: «Today I learned...», «The most useful word/phrase for me was...», «I worked well with my team when we...», «Next time, I would like to...». Это позволяет структурировать процесс осмысления и дает учителю ценную обратную связь.

Использование групповой работы, как отмечается в исследованиях, является распространенной педагогической стратегией, направленной на создание среды, основанной на принципах сотрудничества и позитивного взаимодействия. Формат работы в группах на всех этапах урока способствует развитию «soft skills»: навыков сотрудничества, взаимопомощи и умения договариваться. Роль педагога при организации групповой работы носит динамичный характер, выходящий за рамки пассивного наблюдения. Она предполагает активное участие, включающее перемещение между группами, вовлечение в дискуссию и стимулирование дискуссии среди учащихся [10, с. 196]. Л.А. Цветкова высказываясь о групповой работе, заостряет наше внимание на том, что данный вид деятельности наилучшим образом удовлетворяет потребность в общении у подростков [15, с. 10]. Подведение итогов носит двойной характер: учитель не только объявляет формального победителя квеста, но и обязательно выделяет успехи каждой команды.

Домашнее задание, заданное в конце такого урока, должно быть вариативно, а также логическим продолжением игровой деятельности. Например, учащимся можно предложить создать собственный «эмоциональный дневник» (Diary of emotions), где в течение недели они будут записывать или зарисовывать свои эмоции и подписывать их на английском языке. Такой вид работы переносит языковую практику в личный контекст, что повышает ее осмысленность и мотивацию к выполнению.

Проведенный анализ урока позволяет сделать вывод о том, что поставленная цель исследования достигнута в полном объеме. Разработанная и апробированная модель урока-квеста «My Feelings» подтверждает, что грамотно организованная игровая деятельность способствует достижению качественных результатов в области лексической подготовки. В частности, она обеспечивает закрепление и активизацию лексики по тематике «Эмоции» благодаря ее многократному и вариативному использованию в ситуациях, максимально приближенных к реальному коммуникативному контексту.

Кроме того, внедрение игровой технологии демонстрирует эффективность в развитии не только языковых компетенций, но и метапредметных умений, таких как коммуникативные навыки, способность к сотрудничеству и развитие эмоционального интеллекта. В рамках применения модели разработанного урока наблюдается рост мотивации учащихся и формирование позитивного психологического климата, что актуально для обучающихся среднего звена. Таким образом, метод интеграции игровых технологий, в частности станционных квестов, в учебный процесс может

быть рекомендован педагогам-практикам для повышения эффективности, привлекательности и дидактической ценности уроков иностранного языка.

Список литературы

1. Burhonova G. Modern methods of teaching a foreign language at a non-linguistic university // Бюллетень науки и практики. — 2021. — № 5. — С. 475–483.
2. Павлюкевич Л.В., Мартева В.В. Методики развития эмоционального интеллекта на уроке иностранного языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. — 2023. — № 19. — С. 192–199.
3. Akhmedova O.I. Nontraditional methods of teaching English in law school // Academic research in educational sciences. — 2022. — No. 2. — P. 979–981.
4. Гюльмамедова Р.Р., Логинова А.А. Игровые технологии в процессе обучения иностранным языкам // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. — 2020. — № 12. — С. 181–186.
5. Шебанова Д.Р., Гребенникова И.А. Теоретические аспекты изучения игры как формы взаимодействия и средства развития иноязычных умений // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. — 2023. — № 3 (52). — С. 69–74.
6. Козлова Т.А. Использование цифровых ресурсов с целью формирования информационной компетентности студентов // Современное социально-гуманитарное образование: проблемы и перспективы. — 2024. — С. 89–92.
7. Пушкарева М.П. Использование цифровых образовательных ресурсов на современном уроке иностранного языка // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2022. — № 2 (54). — С. 131–134.
8. Mollayeva A., Myratdurdyeva A., Atamammedova S. Methods of teaching foreign languages // Символ науки. — 2024. — № 4-1-2. — С. 128–129.
9. Яковлева Е.И., Сорокина Н.А. Оптимизация процесса отбора языкового материала при реализации принципа посильности в ходе обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2012. — № 11. — С. 284–286.
10. Toktorova T.M., Makanbaeva D.M., Kubanychbek K.N., Zulpukarova A.K. Teaching oral English in secondary schools based on group forms of work // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2023. — № 1-4 (76). — С. 195–199.

Список источников

11. Калинина Л.В. Педагогика и психология начального образования: учебное пособие для вузов. — Санкт-Петербург: Лань, 2023. — 376 с.
12. Козлова С.В. Изучение временных форм глагола: функционально-коммуникативный подход: учебно-методическое пособие. — Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2019. — 83 с.
13. Машиньян Л.А. Педагогика высшей школы. Основы педагогического процесса: учебное пособие для вузов. — Санкт-Петербург: Лань, 2024. — 132 с.
14. Щербакова Т.К. Методика преподавания географии: практикум. — Ставрополь: СКФУ, 2023. — 127 с.
15. Цветкова Л.А. Групповая работа со школьниками: учебное пособие. — Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. — 56 с.

Дата публикации 27.05.2026

УДК [371.016:811.111'373]:371.382

Рындина Ю.В., Отт Е.В. Геймификация как средство формирования лексических навыков на уроках английского языка в средней школе

Рындина Юлия Валерьевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, г. Ишим, Россия
y.v.ryndina@utmn.ru

Отт Екатерина Викторовна

студентка, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, г. Ишим, Россия
stud0000288699@study.utmn.ru

Gamification as a means of developing vocabulary skills in English lessons in secondary school

Ryndina Yulia Valeryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, P.P. Yershov Ishim Teachers Training Institute (branch) of Tyumen State University, Ishim, Russia

Ott Ekaterina Victorovna

Student, P.P. Yershov Ishim Teachers Training Institute (branch) of Tyumen State University, Ishim, Russia

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования лексических навыков на уроках английского языка в средней школе с помощью геймификации. В работе рассматриваются понятия «геймификация» и «лексический навык», а также анализируется влияние игровых технологий на учебную мотивацию школьников. В статье представлен обзор современных игровых платформ, таких как Wordwall, Quizlet, LearningApps, Kahoot, Baamboozle, Educandy и других, и использование заданий на основе геймификации на различных этапах работы с лексикой. От введения новых слов до их использования в речи. Особое внимание уделяется результатам экспериментальных исследований, подтверждающих эффективность геймификации.

Ключевые слова: геймификация, лексические навыки, английский язык, игровые технологии, учебная мотивация, игровые платформы, средняя школа.

Abstract. This article explores the development of vocabulary skills in secondary school English lessons using gamification. The concepts of «gamification» and «vocabulary skill» are explored, and the impact of gaming technologies on students learning motivation is analyzed. The article provides an overview of modern gaming platforms, such as Wordwall, Quizlet, LearningApps, Kahoot, Baamboozle, Educandy, and others, and the use of gamified tasks at various stages of vocabulary development, from introducing new words to using them in speech. Particular attention paid to the results of experimental studies confirming the effectiveness of gamification.

Key words: gamification, vocabulary skills, English language, gaming technologies, learning motivation, gaming platforms, secondary school.

Введение

Современное образование переживает период активного внедрения цифровых технологий в жизни детей. В этих условиях перед педагогом встает задача поиска таких методов обучения, которые смогут повысить эффективность обучения, удержать внимание учащихся, а также поддерживать и повышать их мотивацию. Особенно сильно эта проблема встречается в преподавании иностранных языков, где лексические навыки являются основой для обучения [1; 2, с. 82]. В школах чаще всего применяют традиционные способы запоминания слов, но они не актуальны и не вызывают интереса у школьников. Это приводит к снижению мотивации и плохому усвоению знаний.

В связи с этим возникает необходимость в поиске таких методов обучения, которые смогли бы вернуть ученикам мотивацию и сделать процесс запоминания слов увлекательным и эффективным. Одним из таких методов является геймификация [3, с. 179].

Актуальность исследования заключается в том, чтобы показать, как именно применять геймификацию на разных этапах работы с лексикой. Это будет способствовать не просто механическому запоминанию слов школьниками, но и их применению в речи. Несмотря на это, большинство учителей все же придерживается традиционных методов проведения уроков. Ведь для того, чтобы на постоянной основе прибегать к геймификации, педагогам необходимо иметь качественную и проверенную систему уроков с использованием такого формата.

Понятие и структура геймификации в образовательном процессе

Термин «геймификация» является относительно новым понятием, но уже активно используется в педагогической среде. Впервые этот термин был введен в 2002 году британским разработчиком игр Н. Пеллингом. Но использовался он для решения бизнес-задач. В образовании этот термин получил широкое распространение в 2010 году [7, с. 1009].

В образовательном процессе под «геймификацией» понимают использование игровых технологий в неигровых контекстах с целью повышения вовлечённости и мотивации участников [2, с. 82]. Кевин Вербах определяет её как «процесс использования игровой механики и игрового мышления для решения неигровых задач». По мнению С. В. Титовой и К. В. Чикризовой, в образовании геймификация – это интеграция игровых элементов в учебный процесс, которая позволяет изменить стиль обучения и повысить мотивацию, вовлеченность и концентрацию школьников [4, с. 163]. Но важно понимать, что геймификация отличается от обычных игр.

Обычная игра чаще всего несет лишь развлекательный характер, не придерживаясь какой-либо цели, тогда как геймификация всегда имеет цель достичь конкретные образовательные задачи [5].

В структуре геймификации принято выделять три основных компонента. Первый – игровые элементы, к которым относятся участники, уровни сложности, задания и ресурсы. Второй компонент – механика игры, то есть сценарий, который определяет правила взаимодействия игровых элементов. Третий компонент – динамика, которая отвечает за поддержание вовлеченности игроков на протяжении всего процесса [2, с. 84].

В психологии выделяют два типа мотивации – это внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация возникает, когда ученику самому интересно. Он учится, потому что хочет понять, как устроен язык, или потому что процесс приносит удовольствие. Внешняя мотивация идет от учителя – это оценки, похвала и награды. Геймификация хороша тем, что пробуждает именно внутренний интерес, например, в соревновании, в преодолении уровней и в получении наград [4, с. 163-164].

Многие исследователи в своих работах подчеркивают, что успешное внедрение геймификации требует больших усилий и тщательной подготовки. Она не должна полностью заменять традиционное обучение, а лишь дополнять его, занимая только часть программы, так как от чрезмерного внедрения этой технологии ученики могут устать или же совсем перестанут воспринимать обучение всерьез [5].

Лексический навык как цель обучения

В методике преподавания иностранных языков произошли перемены. Если раньше большой акцент делали на изучении грамматики, то сейчас многие исследователи считают, что основой изучения языка является именно лексический навык, который рассматривается как способность правильно выбирать и употреблять слова с учетом различных правил и норм изучаемого языка.

Понятие лексического навыка в научной литературе рассматривается с двух основных позиций. Первая позиция – психологическая, которая отражена в трудах А. Н. Леонтьева и акцентирует внимание на узнавании слова и воспроизведения его значения. Вторая позиция – методическая, она представлена Е. И. Пассовым, Л. В. Москвиным и Н. Д. Гальсковой и определяет лексический навык – как действие для выбора слова с учетом использования различных методов его правильного употребления.

Анализ различных классификаций позволяет выделить три основных этапа формирования лексического навыка. На первом этапе происходит введение или

знакомство с лексическим материалом. Второй этап включает тренировку и автоматизацию, когда учащиеся многократно употребляют новые слова в различных упражнениях. На третьем этапе происходит применение лексики в речи, когда слова начинают использоваться свободно для решения коммуникативных задач [6, с. 324].

Геймификация как средство повышения мотивации

Как уже говорилось, одним из главных преимуществ геймификации является ее способность влиять на мотивацию у учеников. Исследования показывают, что в игровой форме информация запоминается легче, потому что снижается тревожность. Школьники будут бояться не того, что они допустят ошибки, а того, что не смогут пройти уровень или помочь команде. Это поможет снятию напряжения [4, с. 164].

По данным Г. Зихерманна, применение игровых технологий может улучшить способности к освоению новых навыков до 70% [3]. А в одном из экспериментов, описанном в работе Кульковой М. А. и Нуриевой А. Р., после восьми недель использования игрового приложения мотивация студентов к изучению языка возросла почти на 97%, а их словарный запас значительно увеличился [7, с. 1010].

Игра вызывает положительные эмоции, радость и гордость за свой успех. Даже ошибки в игре воспринимаются легче, поскольку существует возможность улучшить свой результат [2, с. 86].

Эффективность геймификации подтверждается результатами эмпирических исследований. Так, в одном из экспериментов после восьми недель использования игрового приложения мотивация студентов к изучению языка возросла на 97%, а их словарный запас значительно увеличился [7, с. 1010].

Геймификация в образовании – это не просто добавление игровых предметов, а полноценное изменение модели проведения уроков. Существует два основных направления применения геймификации – это частичное погружение (отдельные игровые элементы в стандартном уроке) и полное погружение (то есть весь курс построен как единая игра с сюжетом, уровнями и накоплением опыта). Выбор зависит от возраста учеников, предмета и технических возможностей [4, с.165].

Обзор игровых платформ и критерии их выбора

Современный рынок образовательных технологий предлагает множество платформ, позволяющих создавать задания для изучения лексики с использованием техники геймификации. При выборе конкретного инструмента педагогу следует учитывать несколько факторов: наличие удобного конструктора для создания собственных упражнений, качество интерфейса, технические возможности использования на уроке, разнообразие доступных игровых форматов [1].

Одной из наиболее популярных платформ является Wordwall, созданная в 2008 году. Это платформа, которая позволяет создавать как интерактивные, так и печатные версии заданий. Она предлагает 33 шаблона и более 33 миллионов готовых ресурсов. Эту платформу можно использовать не только в режиме онлайн, но и офлайн. Это отличает данную платформу от многих других.

Quizlet – американское онлайн-приложение, которое появилось в 2007 году. Оно позволяет учить слова с помощью карточек в разных режимах, таких как «Тест», а также в игровых форматах. Преимущество данной платформы состоит в том, что она простая в использовании, а также в ней отсутствует обязательная регистрация [6, с. 325].

LearningApps – бесплатный ресурс с большим количеством шаблонов, таких как пазлы, классификации, заполнение пропусков. Можно добавлять аудио и видео. Подходит для тренировки новой лексики [1].

Kahoot – один из самых популярных инструментов для создания викторин. Яркое оформление, звуковое сопровождение и соревновательный момент увлекают учащихся в деятельность. Учитель может создавать викторины по любой лексической теме [1].

Baamboozle – это платформа для создания образовательных игр, во многом похожих на викторины. Особенность этого ресурса в том, что один набор карточек можно использовать многократно, но каждый раз по-разному. Эта платформа подходит для групповой работы и не требует регистрации учеников [1].

Educandy – сравнительно новый сервис, который позволяет быстро создавать упражнения для работы с лексикой. Набор слов автоматически преобразуется в несколько видов игр, например, поиск слов, виселица, анаграммы, подбор пар [1].

Платформа Lumio разработана специально для работы с интерактивным оборудованием и предлагает около десятка игровых шаблонов, которые могут использоваться как в синхронном, так и в асинхронном режиме. А также на данной платформе есть определенные этапы [7, с. 1010].

Среди отечественных разработок можно отметить платформы «ЯКЛАСС», «Учи.ру», «Российскую электронную школу» и многие другие, которые также содержат игровые элементы и соответствуют требованиям российских образовательных стандартов [8, с. 358].

Методика использования геймификации на разных этапах работы с лексикой

На основе анализа литературы можно предложить конкретные приёмы использования геймификации на каждом этапе работы с лексическим материалом.

На этапе введения новой лексики эффективны игры, позволяющие предъявить слова в наглядной и увлекательной форме. Хорошо зарекомендовали себя такие форматы, как «Поиск слов», где учащиеся в группах находят новые слова на интерактивной доске, работают со словарем и переводят их, и «Сортировка картинок», заменяющая традиционный показ иллюстраций. Эти задания не только знакомят с новыми словами, но и развивают умение работать в команде [7, с. 1013-1014].

Примером может послужить работа М. Н. Татариновой и ее соавторов. Для девятого класса по теме «Город и горожане» предлагается упражнение «Match up», где учащиеся соотносят фразы, описывающие опыт помощи животным, с их значениями. Например, «animal shelter» – «приют для животных», «burst into tears» – «разрыдаться» [9, с. 199].

Следующим этапом является тренировка и контроль обучения. На данном этапе ученики учатся различать слова и правильно их использовать. Для данного этапа подойдут игры на классификацию, установление соответствий и соревнования.

По данным исследования М. В. Архиповой и ее соавторов, для этапа тренировки лексики подходят групповые викторины на платформах «Kahoot», «Baamboozle», «Wordwall», упражнения на классификацию и поиск пары [1].

В работе М. Н. Татариновой для этапа формирования лексических навыков предлагаются упражнения «Random cards» и «Random wheel». Первое выполняется в парах, ученики используют карточки, чтобы обсудить, как они заботятся о животных. Второе – во фронтальном режиме, запускается «Колесо удачи», и учащиеся по очереди делятся с классом своими идеями помощи животным [9, с. 199].

Третьим этапом будет активизация и совершенствование лексических навыков. Это самый важный этап, так как здесь ученики учатся говорить, используя новые слова. На данном этапе помогают ролевые игры, творческие задания и упражнения на правописание.

В исследовании М. А. Кульковой и А. Р. Нуриевой для активизации лексики предлагаются анаграммы, заполнение пропусков и игра «Случайное колесо» [7, с. 1015].

М. Н. Татарина и ее соавторы описывают упражнение «Anagrams», которое проводится на этапе совершенствования навыков. Класс делится на команды. На электронной доске появляется мозаика из букв. Учащиеся должны найти слово или фразу, правильно ее прочесть и перевести на русский язык. За правильное выполнение всех тех пунктов команда получает 3 балла [9, с. 199].

И последний этап – это контроль усвоения лексики. Контроль тоже можно сделать игровым. Это снижает тревожность учеников и дает более объективные результаты.

М. Н. Татарина и ее соавторы предлагают для контроля упражнение «Quiz» в формате «Молчанки». На партах у команд лежат карточки с вариантами ответов. Задача учащихся – поднять карточку с верным ответом. За каждый правильный ответ команда получает балл. Также есть дополнительное задание «Missing words» для тех, кто справляется быстрее других. Оно выполняется индивидуально, и учитель автоматически получает результаты на свой аккаунт Wordwall [9, с. 200].

Исследователи обращают внимание, что все лексические игры можно разделить на два типа. Первый тип – расширение словарного запаса. Различные карточки и повторение. Второй этап – использование слов в речи. Для данного этапа подойдут диалоги, ролевые игры и обсуждения [10].

Результаты эффективности геймификации

Эффективность геймификации подтверждается экспериментальными данными.

В исследовании М. А. Кульковой и А. Р. Нуриевой был проведен педагогический эксперимент в 6-х классах гимназии. Уровень повышения лексической компетенции в контрольной группе составил 9,6%, а в экспериментальной – 20,2%. Это доказывает, что системное применение игровых технологий дает значительный рост знаний [7, с. 1016].

Еще более впечатляющие результаты получили М. Н. Татарина и ее соавторы при работе с 9-ми классами на платформе «Wordwall». Проверка группы лексический упражнений по теме «Город и горожане» проходила в двух классах. Всего было 52 ученика. Команды школьников показали такие результаты контрольного тестирования. Одна команда набрала 34 балла из 34 возможных, то есть 100% правильных ответов. Две команды набрали по 33 балла, то есть 97% правильных ответов. Последняя команда набрала 32 балла, то есть 94% правильных ответов. Средний результат по классам составил 97% от максимально возможного количества баллов [9, с. 202].

В беседе с участниками эксперимента 90% учеников отметили, что такая форма работы вызывает у них интерес и желание: «Выучить и употреблять в речи как можно больше английских слов». 76% школьников сказали, что работа на платформе облегчает запоминание новой лексики. 71% отметили, что геймификация добавляет уроку разнообразие и новизну [9, с. 202].

Учителя, которые участвовали в эксперименте, также высоко оценили использование платформы «Wordwall». По их мнению, работа с лексикой на базе этого ресурса: «Способствует экономии времени на уроке», «Повышению познавательного интереса школьников к предмету» и «Вовлечению всех учащихся, даже наименее успешных, в выполнение интерактивных заданий» [9, с. 203].

Заключение

Геймификация – это не просто игра, а рабочий механизм, который помогает учить английский язык с интересом. Она работает, потому что опирается на естественное для детей желание играть, соревноваться и получать награды. Исследования подтверждают, что при грамотном использовании игровых технологий мотивация учащихся может вырасти на 97%, а качество усвоения лексики – на 20% и более [7, с. 1010].

Также выяснилось, что лексический навык формируется в три этапа: введение, тренировка и активизация. И на каждом этапе можно применять игровые задания.

Существует много платформ, такие как Wordwall, Quizlet, LearningApps, Kahoot, Baamboozle, Educandy, а также отечественные «ЯКЛАСС» и «Учи.ру.». у каждой платформы есть свои плюсы, но объединяет их то, что они делают уроки более интересными, креативными, живыми и запоминающимися. Особенно выделяется платформа Wordwall, которая по результатам эксперимента показала средний результат усвоения лексики 97% [7, с. 1010].

Главное важно помнить, что игровые технологии – это средство, а не цель. Их задача – помочь ученику освоить лексику, полюбить язык и поверить в себя.

Список литературы

1. Архипова М. В., Жерновая О. Р., Шутова Н. В., Мешкова Г. А. Особенности использования Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 4.
2. Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Использование средств геймификации в процессе обучения иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №1 (118). – С. 81-89.
3. Мишланова С. Л., Гамалей Е. В. Игровые технологии в процессе обучения английскому языку младших школьников // Проблемы романо-германской

- филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2022. – № 18. – С. 177-183.
4. Неласова Т. О. Метод геймификации в образовании: понятие, сущность и возможности // Вестник СНО ДонГУ. – 2026. – Т. 2. – № 18. – С. 162-166.
 5. Зильбербранд Н. Ю., Ровная А. А., Анализ понятия «геймификация» в образовании и способы ее внедрения в систему обучения // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 6.
 6. Черемина В. Б., Скакунова В. А. Интерактивные инструменты для самостоятельной отработки лексического материала при обучении иностранным языкам // Общество: социология, психология, педагогика. - 2022. - № 12. - С. 323-328.
 7. Кулькова М. А., Нуриева А. Р., Геймификация как средство развития англоязычной лексической компетенции школьников (на примере учащихся 6-х классов гимназии) // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – № 10. – С. 1008-1018.
 8. Шкабара И. Е. Использование образовательных интернет-платформ при обучении лексическому аспекту речи на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 357-360.
 9. Татаринова М. Н., Швецова М. Г., Боднарук Е. В., Хеберляйн Ф. А. Обучение лексическому аспекту иноязычной речевой деятельности на базе платформы WORDWALL в общеобразовательной школе // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 2. – С. 193-209.
 10. Донцова К. А. Эффективность использования компьютерных игр при обучении лексике английского языка // Огарёв-Online. – 2022. – № 7 (176).

Дата публикации 30.06.2026

UDC 37.02

Сун Чэнчэн Generative AI as a Writing Feedback Partner: Examining the Efficacy of ChatGPT in L2 Writing Instruction

Sun Chengchen

1st year PhD student, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
1042254243@rudn.ru

Генеративный ИИ как партнёр по обратной связи при письме: исследование эффективности ChatGPT в обучении письму на втором языке

Сун Чэнчэн

аспирант первого года обучения, Российский университет дружбы народов (РУДН)
г. Москва, Россия

Abstract. This research investigates the feasibility of generative artificial intelligence, specifically ChatGPT, as a complementary feedback instrument within second language (L2) composition pedagogy. Utilizing current empirical data (2023–2026), the article evaluates the comparative efficacy of AI-generated feedback compared to conventional instructor feedback across various dimensions of writing excellence, encompassing grammatical precision, lexical richness, coherence, and thematic expansion. The review integrates evidence from quasi-experimental research and systematic reviews showing that generative AI exhibits significant advantages in offering semantic-level feedback, especially regarding discourse structuring and thematic elaboration, while specialized automated writing assessment tools typically perform better in surface-level syntactic error detection. The investigation additionally examines the moderating function of prompt complexity in influencing the quality of AI-generated corrective suggestions, alongside student perspectives on AI-supported revision procedures. Results indicate that a collaborative "human-AI integrated" feedback framework, where AI manages standard linguistic errors while instructors emphasize higher-order cognitive processing and personalized support, constitutes the most instructional productive strategy. The paper concludes with practical implications for language teacher training and suggests a theoretical framework for incorporating generative AI into L2 composition syllabi.

Keywords: AI generation, ChatGPT, L2 composition pedagogy, systemized critique, script crafting, human-machine synergy, linguistic skill.

Аннотация. Данное исследование рассматривает возможность использования генеративного искусственного интеллекта, в частности ChatGPT, в качестве вспомогательного инструмента обратной связи в методике обучения письму на втором языке (L2). Опираясь на современные эмпирические данные (2023–2026 гг.), в статье оценивается сравнительная эффективность обратной связи, генерируемой ИИ, по сравнению с традиционной обратной связью преподавателя по различным параметрам качества письма, включая грамматическую точность, лексическое богатство, связность и тематическое развитие. В обзоре обобщены данные квазиэкспериментальных исследований и систематических обзоров, показывающие, что генеративный ИИ обладает существенными преимуществами в предоставлении

обратной связи на семантическом уровне, особенно в отношении структурирования дискурса и тематической проработки, в то время как специализированные инструменты автоматизированной оценки письма, как правило, лучше справляются с обнаружением поверхностных синтаксических ошибок. В исследовании также рассматривается модулирующая роль сложности запроса (промпта) в формировании качества предлагаемых ИИ исправлений, а также отношение студентов к процедурам пересмотра текста с поддержкой ИИ. Результаты показывают, что совместная «человеко-машинная» модель обратной связи, в которой ИИ устраняет стандартные языковые ошибки, а преподаватели делают акцент на когнитивных процессах высокого порядка и персонализированной поддержке, представляет собой наиболее продуктивную в педагогическом плане стратегию. В заключении обсуждаются практические рекомендации для подготовки преподавателей языков и предлагается теоретическая рамка включения генеративного ИИ в программы обучения письму на втором языке.

Ключевые слова: генеративный ИИ, ChatGPT, методика обучения письму на втором языке (L2), систематизированная критика, написание текстов, человеко-машинная синергия, языковые навыки

Generative artificial intelligence (AI) has developed rapidly in recent years, and educational technology has been changed by this development since the early 2020s. After OpenAI in the United States announced the large language model ChatGPT in November 2022, scholars and practitioners around the world have begun to study both the new potential and the problems that arise from high-quality text generation by LLMs. In the field of second language (L2) teaching, the above modifications have been quite successful. Historically, writing pedagogy has been considered one of the most resource-intensive areas in language teaching due to the large amount of feedback that teachers need to provide; now, it is also an important subject of research for integrating generative AI systems into teaching strategies [1, p. 152].

Rising interest in ChatGPT and other generative artificial intelligence systems for language education stems from multiple overlapping reasons. At first, the international spread of English-speaking higher education has raised the number of L2 scholars requiring commentary on scholarly composition to a high level, putting significant pressure on writing labs and individual educators. In previous versions of Automated Writing Evaluation (AWE) instruments, such as Grammarly and Criterion, while they can identify surface-level errors, they have also received criticism for their inability to provide in-depth recommendations on broad writing problems, such as logic, organization, and development of content [2, p. 55]. Finally, the interactive and context-aware character of ChatGPT and its follow-up models, such as GPT-4, suggests that more advanced and customised guidance that resembles the specific features of tutor-learner dialogue is possible [3, p. 4].

Although the main reason for this study is relatively simple, there are also many educational problems: How effective is generative AI as a writing response aid compared with traditional methods, and in what circumstances can it be used to assist or replace human guidance reasonably well? The four elements of this study are: the accuracy and comprehensiveness of the comments produced by AI; how often students read and apply these comments in their drafts; the impact of different prompt types on the quality of feedback; and the broader educational implications of integrating AI into writing classes [4, p. 8].

This paper will assess how well the generative AI tool ChatGPT can be applied to improve the teaching of composition in the second language (L2) through a full-scale study based on current empirical data. The novelty of this work is that it combines research results from 2023 to 2026, and during this period, academic attention to this field has been expanding significantly. Based on the collected data of prompt design, relative feedback utility, students' perceptions, and teaching methods, this paper has compiled an overview of existing studies to offer language teachers and scholars a single source of information, and has also put forward some directions for further research. The organization of this paper is as follows: Section 2 reviews the existing research on generative artificial intelligence in the field of linguistics education; Section 3 conducts a comparative analysis of outputs from artificial intelligence and those provided by humans; Section 4 explores the role of prompt engineering; Section 5 proposes a human-AI collaborative model; and finally, Section 6 offers some overall conclusions and suggestions for future studies.

Automated Writing Evaluation (AWE) in language education has a history spanning more than half a century; in the 1960s, rudimentary rule-based systems such as Project Essay Grade (PEG) were first developed, and since then, natural language processing techniques have continuously improved. By the early 2000s, proprietary AWE instruments had been widely used in second language writing environments, and systems such as Grammarly, Criterion (developed by the Educational Testing Service), and WriteToLearn provided computer-assisted feedback on syntax, punctuation, vocabulary selection, and to a lesser extent, organization [2, p. 52]. The above applications offered some real benefits by relieving teachers of an additional burden; as a result, teachers were free from such small tasks and could focus on other aspects of teaching. Nevertheless, extensive research has identified several key limitations, including a tendency towards formulaic expression, an inability to make rational judgments, and advice that, although accurate, was too limited in scope for comprehensive restructuring [5, p. 1024].

With the rise of generative AI, most notably represented by ChatGPT in late 2022 and GPT-4 in March 2023, a change has taken place in the tools that can help students with their writing. AWE is a rule-based system that performs pattern recognition and syntactically rules, whereas a generative AI model trained on a large scale of data with deep neural networks can generate contextually aware and semantically rich responses to a user's query. The new structure of the model can process and understand language at the level of meaning, providing more reasonable suggestions for adding content, structuring it logically, maintaining consistency with existing works, etc., unlike earlier automated tools [1, p. 158]. This innovation in language education has achieved remarkable results at the level of the revolution, and scholars have described it as both a promising outlook and an impediment to progress [3, p. 6].

The two main theoretical systems are used to study the educational integration of generative artificial intelligence in L2 writing. The first is Vygotsky's theory of social learning, and his idea of the Zone of Proximal Development (ZPD) suggests that students are able to achieve higher levels of proficiency with the help of more skilled teachers [6, p. 86]. Within the scope of AI-assisted writing, the generative AI platform can be viewed as a "more knowledgeable other" that provides support within a student's Zone of Proximal Development (ZPD) by offering suggestions, exemplary works, and error corrections according to the student's current skill level. The following framework uses an interactionist view of feedback and stresses the impact of meaning construction and student participation in the correction process. Therefore, the effectiveness of AI-generated feedback is not only about its accuracy but also how much it inspires learners to think about the grammatical structure and connotations in their own work during revision [7, p. 120].

Recently, organised studies have begun to incorporate the new empirical data on generative artificial intelligence in language teaching. Fang and Han (2025) have conducted an in-depth study of the new research in foreign language teaching with ChatGPT, listing applications such as reading, writing, speaking and translation, and addressing persistent problems of accuracy, bias and academic integrity [1, p. 160]. Karagoz (2025) specifically studies AI-generated criticism in English composition classes, systematically conducts applied research, and finds that although generative AI can provide many answers, its effectiveness is highly dependent on how the query is set and students' own knowledge [2, p. 60]. Nguyen and Nguyen (2025) have listed a number of applications and problems of ChatGPT in language education, suggesting that instructional blueprints need to treat AI as a support tool, not as a replacement for teachers' guidance [3, p. 10].

One of the first results of this study is that the feedback from generative AI can be considered a "split personality". First, generative AI can provide more interpretative-level responses; it can find flaws in the reason, suggest narrative expansion strategies, recommend structural revisions to the text, and show language improvements in expression that traditional rule-based AWE tools cannot [4, p. 15]. Conversely, generative AI is still limited in deep contextual understanding; it may generate advice that is syntactically correct but functionally inappropriate, propose modifications in conflict with academic norms, or fail to consider the author's specific readers and purposes [2, p. 65]. The two characters have significant consequences for how generative AI will be incorporated into L2 writing teaching; this will be the subject of the following sections in this paper.

Quasi-experimental studies have been conducted to compare the effectiveness of AI-generated comments with traditional teaching corrections and existing AWE tools more frequently. Nam, Lee and Park (2026) conducted one of the more extensive direct evaluations to determine how AIDT (Artificial Intelligence Discussion Tool) and ChatGPT differ in their feedback on L2 composition across multiple indicators of writing quality [4, p. 8]. The results showed that the synergy of the advantages was not random; ChatGPT frequently led in providing ideas for expanding the subject matter, introducing new concepts, and organising text; moreover, the proposals it put forward were regarded by the expert judges as more profound and intellectually stimulating. AIDT, however, was relatively weaker in detecting syntactical errors and problems with text flow, as seen in the focused development of superficial language analysis [4, p. 22]. Therefore, it is reasonable to assume that various AI platforms will be applied in different parts of the feedback process, and a combination of these platforms may be necessary.

Yu and Xie (2025) used a different analytical method to study the effect of generative AI commentary on teachers' instruction rather than comparing two independent AI platforms [7, p. 115]. Quasi-experimental studies have been conducted by taking Chinese university-level EFL students as the sample, and their quality of corrective input and extent of integration into subsequent drafts (feedback incorporation) have been assessed. Although the generative AI generated feedback for language accuracy and comprehensiveness was similar to that given by teachers in writing, investigations found that the teachers' recommendations had a significantly higher application rate. Based on this mismatch, the investigators believe that human teachers can consider a child's particular level of learning and growth, as well as other factors in their lives to provide tailored feedback that AI cannot offer [7, p. 128]. Students were also more willing to act on the recommendations when they knew that a reliable person had made the recommendations rather than a computer.

Jean and Li (2025) investigated an essential mediating factor of the differential effectiveness of AI feedback: prompt complexity [8, p. 248]. The three levels of prompting techniques and their applications in automated written correction by ChatGPT have been empirically studied. The basic prompt merely asked the AI to "correct the errors in this paper" and was therefore unable to surpass Grammarly's accuracy. Zero-shot prompts provided explicit directions, such as "locate and correct all syntactic, semantic and stylistic errors in this academic paper", and achieved results close to those of Grammarly. One-shot prompts are more effective; by including an example of the desired correction style and assignment instructions, they have significantly increased the error-detection rate over Grammarly [8, p. 256]. The above results indicate that, at present, the actual application of generative AI in teaching composition lacks effective feedback and that this deficiency can be improved by modifying the prompt engineering strategy.

In short, the above comparative studies show that AI-generated and human-provided feedback are not in opposition but rather work well together; similarly, different AI systems are also mutually compatible. Generative AI platforms, such as ChatGPT, are suitable for offering initial comments on both the surface-level and semantic errors in written works, and can provide students with timely, all-encompassing and personalised feedback on their papers. Educators will be freed from doing the more laborious work of proofreading and, as a result, have more time for high-level educational activities such as fostering deep thinking, logical reasoning and inquiry, improving students' writing ability, and providing tailored support for individual learning needs [7, p. 132]. This integrated model is consistent with the sociocultural theory mentioned in Section 2; thus, AI is regarded as a support tool within the student's ZPD, but the essential function of human instructors in providing interpersonal, situational and culturally sensitive productive feedback should not be ignored [5, p. 1030].

The framework of prompt engineering refers to the system of generating and improving the input requests given to large language models to obtain desired outcomes with high accuracy, relevance and functions. Prompt Engineering in the field of educational applications for generative AI has gradually taken shape as a required capability that significantly affects both the quality and pedagogical value of the output generated by these systems [8, p. 247]. Unlike rule-based AWE systems, the system's computation logic does not work the same way for all kinds of user-input types; therefore, interaction with generative AI systems is extremely sensitive to the accuracy, structure and depth of instructions. Responsiveness offers both prospects and obstacles for the use of education: it provides the possibility of personalised feedback in line with different educational goals, but

at the same time, a factor that can greatly affect the results varies based on the user's ability to write a good prompt.

Scholars have begun to divide the various levels of prompt enhancement and their effects on response quality. Generally speaking, broad questions such as "evaluate my draft" or "improve this section" are too vague, and thus the results generated by the AI system are often inconsistent or not optimal because there are no particular instructions about which parts of the work to focus on for evaluation. Zero-shot queries are explicitly presented in the medium-range section, without providing examples, and direct the AI to address specific aspects of prose quality such as syntactic accuracy, logical flow, etc. [8, p. 250] At the high-end level, a few-shot query will include one or more examples of the desired output structure to show the AI how to write a particular kind of critique in terms of genre, intensity, etc. Jean and Li (2025) studied how the development of general-to-few-shot prompting has established a dose-response relationship in the accuracy of feedback; that is, each increase in prompt complexity results in an improvement in the output at a measurable rate [8, p. 258].

As a result, the concept of "prompt literacy" is emerging: the skills and capabilities required for interactive communication with AI platforms through carefully constructed cues to achieve desired academic outcomes. Under the system of L2 composition teaching, prompt literacy refers to the ability to recognize correction purposes (such as syntactic errors, awkward phrasing, etc.), identify the intended audience and style requirements, obtain references at an appropriate level of accuracy and professional expertise, and repeatedly engage in different phases of AI cooperation to refine both the initial query and the subsequent replies [3, p. 14]. As a component of electronic literacy in language education, prompt literacy is a new set of skills that goes beyond traditional ideas of technological ability and data literacy to include the unique relationship mechanics of human-computer interaction [9, p. 1002].

However, at present, there is a significant gap between the level of prompt engineering skills students have attained and the ideal methods promoted in academic research. Research shows that many L2 learners, particularly those at an early stage of proficiency, use ChatGPT with only simple prompt methods and do not know how to use the various functions of the platform [2, p. 68]. Therefore, a new area for improving teaching is required: dedicated training in prompt engineering should be added to the composition syllabus. Teachers can teach students how to construct good prompts to improve the quality of feedback provided by AI, help students gain a deeper understanding of their own writing

process through metacognition, and change their attitude towards using AI from one of dependence to one of initiative and strategy in the writing process [9, p. 1008].

5. Discussion: Toward a Human-AI Collaborative Framework

Based on the conclusions of the above discussion, a single view has been formed: generative AI is a powerful but not autonomous tool for revising L2 writing. Its function still depends on all sorts of factors, such as what kind of feedback is needed, how complicated the guiding instructions are, how proficient in skills learners are, and what kind of learning environment it is used in. Rather than viewing AI as a substitute for teachers or an untrustworthy trend, the data suggest that it should be considered a capable ally in a cooperative criticism system that employs the combined strengths of human insight and digital intelligence [7, p. 135].

Based on the above synthesis, this paper proposes a three-level human-AI cooperative structure for L2 writing correction. AI will make the basic modification and correction suggestions; only simple errors in grammar, such as syntax, orthography and punctuation, will be handled, and some initial recommendations for structure, logic and word choice will be provided. At this time, the speed, consistency and stability of the AI platform will be used to provide students with prompt responses to common writing problems. At the secondary level, teachers provide more advanced guidance and situation-based help, focusing on elements of composition that require deep subject knowledge, recognizing specific student needs, understanding cultural and stylistic norms, and having the potential for relational teaching to build students' self-confidence and inspiration [5, p. 1035]. At the third level, students develop promptness literacy and analytical evaluation abilities; they are no longer passive recipients of correction but actively communicate with AI tools by issuing tactical cues, meticulously assess the strengths and applicability of proposals offered by the AI, and independently decide which advice to adopt and which to ignore [9, p. 1010].

This model has several teaching purposes. First of all, it proposes a new role for teachers in L2 composition teaching and is moving away from correction (which is becoming more and more automated) to guidance, support and cultivating reflective awareness of AI. The language pedagogy curriculum needs to add teaching on how to use artificial intelligence tools in writing training; that is, what technical skills are needed to judge and apply AI systems, as well as how to design teaching plans that incorporate AI in a meaningful way at all stages of teaching [1, p. 172]. Educators will more frequently take on the role of AI literacy teachers to help students develop essential analytical reasoning abilities in a scholarly setting full of AI-generated materials and feedback [3, p. 12].

Several severe constraints of the current research system need to be explicitly acknowledged. At first, the majority of research on AI feedback for L2 writing has been short-term in scope, typically involving interventions that last for a few weeks, and thus fails to examine how AI-driven feedback affects the progress of writing over extended periods. In addition, most of these studies have been conducted in university-level English as a Foreign Language (EFL) environments and have paid little attention to K-12 settings, heritage language learners or non-English language learners. Ethical problems such as academic dishonesty, data confidentiality and algorithmic bias have also not been addressed empirically in the existing studies [9, p. 1015]. Prospective inquiries should use long-term research methods, various groups of participants, and continuous ethical considerations of the consequences of adding AI to teaching for equity and student autonomy to address the above limitations.

Based on all empirical research published between 2023 and 2026, this paper investigates the effectiveness of generative artificial intelligence, such as ChatGPT, in L2 teaching as writing coaches. According to the above research results, generative artificial intelligence will help improve the quality of the feedback system for L2 learners and add various new functions to the previous AWE platforms. ChatGPT and analog tools have specific advantages in providing content-level suggestions for thematic expansion, structural coherence and conceptual synthesis, whereas specialized domain AWE systems still outperform others in superficial flaw correction [4, p. 30]. The quality of the AI-provided feedback is directly related to the complexity of the prompt design, and few-shot learning has achieved significantly better results than conventional approaches [8, p. 260].

However, according to the above data, generative artificial intelligence will not replace teachers at present. Instructor guidance consistently produces better adoption due to the interpersonal, situational and personalised factors that AI cannot replicate [7, p. 130]. The optimal teaching model recommended by the tripartite cooperative system in this paper is to integrate AI with manual instruction systematically: have AI handle repetitive grammatical corrections and initial comments, allow teachers to focus on higher-order thinking, individualised support, and cultivating AI awareness, and encourage students to actively use both forms of input through prompt proficiency and analytical evaluation skills [9, p. 1012]. The collaboration mode retains the special character of composition teaching and uses the efficiency and scope of AI innovation.

Several paths for the following studies are presented here. Longitudinal research is necessary to assess the long-term effects of AI-driven criticism on the growth of L2 composition over an extended period, moving beyond the brief interventions that have

characterised most academic work recently. Research in K-12 schools will provide necessary references for understanding how younger students, with varying levels of digital literacy and metacognitive development, interact with and learn from AI-generated comments. Cross-cultural studies can explore how different societies view innovation, traditions in pedagogical authority, and standards for scholarly works to affect the effectiveness of artificial intelligence-assisted writing training. In short, to effectively promote the AI feedback ability of both students and teachers, well-structured programmes have been necessary at the level of education, and the good use of generative AI in writing courses cannot be achieved without the preparedness of the people who operate it [1, p. 175].

List of references

1. Fang S., Han Z. On the nascency of ChatGPT in foreign language teaching and learning // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2025. Vol. 45. P. 148–178.
2. Karagoz I. AI-generated feedback in English writing instruction for language learners: A systematic review // *The Reading Matrix: An International Online Journal*. 2025. Vol. 25. No. 1. P. 51–75.
3. Nguyen H. T., Nguyen P. T. ChatGPT in language education: Applications and implications for teaching and learning // *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*. 2025. Vol. 29. No. 1.
4. Nam Y., Lee J. M., Park H. Improving L2 writing through artificial intelligence: Comparing AIDT and ChatGPT feedback // *English Teaching*. 2026. Vol. 81. No. 1. P. 3–36.
5. Lee I. Teacher feedback in second language writing: A cognitive-affective-situated perspective // *Journal of Second Language Writing*. 2020. Vol. 49. P. 100737.
6. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
7. Yu H., Xie Q. Generative AI vs. teachers: Feedback quality, feedback uptake, and revision // *Language Teaching Research Quarterly*. 2025. Vol. 47. P. 113–137.
8. Jean G., Li M. Impact of prompt sophistication on ChatGPT' s output for automated written corrective feedback // *ReCALL*. 2025. Vol. 37. No. 2. P. 245–264.
9. Zhai X. [et al.]. Generative AI in language education: Ethical considerations and pedagogical practices // *Computers & Education*. 2024. Vol. 211. P. 104998.

Дата публикации 03.06.2026

УДК 811.161.1'243

Сунцова Д. А., Прысяжнюк А. А. Особенности преподавания русского языка как иностранного в испаноговорящих странах: лингвистические и культурные аспекты обучения

Сунцова Дарина Андреевна

Студент специалитета, УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина
РФ, Екатеринбург
kittywithmittens@yandex.ru

Прысяжнюк Александра Александровна

Студент специалитета, УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина
РФ, Екатеринбург
sin.lin2014@yandex.ru

Features of Teaching Russian as a Foreign Language in Spanish-Speaking Countries: Linguistic and Cultural Aspects of Learning

Suntsova Darina Andreevna

Specialist Student, Ural Federal University named after B. N. Yeltsin, the first president of Russia, Russia, Yekaterinburg

Prysiazhniuk Aleksandra Aleksandrovna

Specialist Student, Ural Federal University named after B. N. Yeltsin, the first president of Russia, Russia, Yekaterinburg

Аннотация. В статье на основе сопоставительного анализа русского и испанского языков выявляются зоны межъязыковой интерференции, затрудняющие обучение русскому языку как иностранному. Рассматриваются падежная система, вид глагола, глаголы движения и фонетические различия. Впервые вводится типология культурных барьеров для испаноговорящих студентов (на материале Испании, Мексики и Аргентины). Предлагаются конкретные приёмы преодоления интерференции на уровне коррективных упражнений. Результаты могут быть использованы в практике преподавания РКИ в испаноговорящих странах.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, испанский язык, межъязыковая интерференция, сопоставительная лингвистика, падежная система, вид глагола, ложные друзья переводчика, лингвокультурология, методика преподавания русского как иностранного.

Abstract. The article, based on a comparative analysis of Russian and Spanish, identifies zones of cross-linguistic interference that complicate teaching Russian as a foreign language. The case system, verb aspect, verbs of motion and phonetic differences are examined. For the first time, a typology of cultural barriers for Spanish-speaking students (based on material from Spain, Mexico and Argentina) is introduced. Specific techniques for overcoming interference through corrective exercises are proposed. The results can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language in Spanish-speaking countries.

Keywords: Russian as a foreign language, Spanish, cross-linguistic interference, comparative linguistics, case system, verb aspect, false friends, cultural linguistics, methods of teaching Russian as a foreign language.

Введение

В последние десятилетия, благодаря глобализации, наблюдается устойчивый рост интереса к изучению русского языка в испаноговорящих странах — Испании, Мексике, Аргентине, Чили, Колумбии [10, с.509]. Русский язык изучается в университетах, культурных центрах и языковых школах, а также в рамках программ академической мобильности. Однако процесс обучения сопровождается значительными трудностями, обусловленными типологическими различиями русского и испанского языков на всех уровнях: фонетическом, грамматическом, лексическом и синтаксическом.

Существующие методические работы [8, с. 480; 6] описывают общие принципы преподавания русского как иностранного, но уделяют достаточное внимание систематическому анализу конкретных зон интерференции применительно к испаноговорящей аудитории. Отдельные статьи [8, с.480] затрагивают частные вопросы, однако, глубокого комплексного сопоставительного исследования, охватывающего фонетику, грамматику и лингвокультурологию, отсутствует.

В данной статье выявлены и систематизированы все случаи несовпадения падежного управления глаголов в русском и испанском языках, выделены зоны отрицательного переноса при употреблении вида глаголов и глаголов движения, предложена типология культурно-маркированных ситуаций, приводящих к сбоям в коммуникации у испаноговорящих студентов и предоставлены возможные коррективные упражнения, адресованные каждой зоне интерференции.

Актуальность исследования определяется необходимостью совершенствования методов преподавания русского языка как иностранного для испаноязычной аудитории и поиска эффективных способов преодоления языковых и культурных барьеров.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении основных особенностей преподавания русского языка как иностранного в испаноговорящих странах, выявлении наиболее распространенных трудностей обучения и предоставлении методических приемов, готовых к внедрению в учебный процесс.

Методология

Данная статья выполнена в рамках сопоставительной лингвистики и лингводидактики. Методы, использованные в данной статье: сравнение структурных

особенностей русского и испанского языков, влияющих на процесс обучения, использован сопоставительный анализ фонетических, морфологических и синтаксических систем русского и испанского языка. Кроме того, проведен анализ ошибок учащихся испаноговорящих студентов УРФУ и смоделированы коррективные упражнения на основе выявленных зон интерференции.

Основная часть

1. Русский язык как иностранный в системе современного языкового образования

1.1. Распространение русского языка в испаноговорящих странах

В последние годы интерес к изучению русского языка наблюдается в ряде испаноговорящих государств, включая Испанию, Мексику, Аргентину, Чили, Колумбию и Кубу. Русский язык изучается в университетах, культурных центрах и языковых школах, а также в рамках программ академической мобильности и международного сотрудничества. Для многих студентов мотивацией к изучению русского языка становятся профессиональные перспективы, интерес к российской культуре, литературе и истории, а также возможность участия в образовательных программах российских вузов.

Несмотря на устойчивый интерес к русскому языку, процесс его освоения требует значительных усилий со стороны обучающихся вследствие высокой степени различий между русской и испанской языковыми системами.

1.2. Особенности испаноязычной аудитории

Испаноязычные студенты обладают рядом характеристик, влияющих на процесс изучения русского языка. Как правило, они имеют опыт изучения других европейских языков, однако сталкиваются с новой для них кириллической письменностью и сложной системой русской грамматики.

Большинство обучающихся демонстрируют высокую коммуникативную активность и стремление использовать язык на практике уже на начальных этапах обучения. Это создает благоприятные условия для развития разговорных навыков, однако требует применения коммуникативно ориентированных методов преподавания.

1.3 Теоретический обзор современных исследований

В последние пять лет проблематика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) испаноговорящим студентам получила заметное развитие в отечественной и зарубежной лингводидактике. Значительное внимание уделяется вопросам межъязыковой и межкультурной интерференции.

Баймырадова А. [1] в своём исследовании подробно анализирует механизмы интерференции и трансфера в условиях многоязычного образования, подчёркивая, что негативный перенос особенно ярко проявляется на грамматическом и лексическом уровнях при контакте русского и романских языков.

Валеева Д. Р. [2] выделяет типы интерферентных явлений в речи испаноговорящих студентов, акцентируя внимание на трудностях освоения русской падежной системы и категории вида глагола. Автор показывает, что систематическая коррекционная работа позволяет существенно снизить количество ошибок.

Корнеева А. В. [3] исследует специфику усвоения видов русского глагола испаноязычными учащимися и приходит к выводу, что основная трудность заключается в отсутствии прямых аналогов в испанском языке, что требует разработки специальных контрастивных упражнений.

Калашова А. С. [4] фокусируется на грамматических трудностях, связанных с русским предложным управлением и глаголами движения. По её данным, более 70 % ошибок испаноговорящих студентов на среднем уровне владения языком обусловлены именно этими аспектами.

Матвеева Т. Н. [5] в недавнем исследовании рассматривает лексическую интерференцию и феномен «ложных друзей переводчика» в паре русский–испанский языки, предлагая типологию наиболее устойчивых лексических ошибок.

Таким образом, современные исследования подтверждают высокую актуальность выбранной темы и выявляют устойчивые зоны интерференции на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях. Вместе с тем, комплексных работ, сочетающих лингвистический анализ с разработкой конкретных методических приёмов преодоления культурных барьеров для студентов из Испании, Мексики и Аргентины, до сих пор недостаточно.

2. Лингвистические трудности изучения русского языка испаноговорящими студентами.

2.1. Фонетические особенности

Фонетический уровень является первым барьером для испаноговорящих студентов. В испанском языке отсутствует палатализация согласных (противопоставление по твердости/мягкости), что приводит к устойчивой ошибке произношения мягких согласных как твердых. Данное изменение может в корне менять смысл слов, как показано в таблице 1.

Таблица 1. Примеры палатализации

Русская пара	Испанский эквивалент	Ошибка студента
брат/брать	hermano/tomar	Я брать книгу (Я беру книгу)
угол/уголь	rincón/carbón	Уголь комнаты (Угол комнаты)
мел/мель	tiza/Bajío	Мель для доски (Мел для доски)

Сложности также вызывает редукция безударных гласных, подвижное ударение в разных формах одного слова и свободное ударение (разные слова с одинаковым составом букв). Дополнительные трудности связаны с произношением шипящих звуков, сочетаний согласных и звука [ы], который отсутствует в испанской фонетической системе. Данные сложности можно увидеть в таблице 2.

Таблица 2. Примеры произношения шипящих звуков

Русское произношение	Испанское произношение	Результат студентов
Редукция безударных гласных: молоко- [малако́] (первая о - [а], вторая о – слабый [ъ] или [а] в предударном слоге, третья под ударением)	Все гласные произносятся четко: Tomate - [to'mate]	Студенты произносят «молоко» как [молоко]
Подвижное ударение в разных формах одного слова: Голова́ (им. п., ед. ч.) – го́ловы (мн. ч). Ударение смещается	Cabeza- cabezas. Ударение падает на тот же слог подчиняясь правилу: ударение на последний слог.	Студенты не сдвигают ударение, оставляя его на том же слоге: голова́-головы́)
Шипящие звуки [ш], [ж], [щ'] и [ч']	Не имеют точных аналогов	Студент написал фонетическую транскрипцию слова «хорошо» -[jorocho] (с заменой «х» на «h»)
Звук [ы]	Отсутствует в испанском языке	Студенты заменяют его на типичный для них звук [i] или [u], таким образом образуя фонетическую ошибку (ты-ти, мы-ми)

2.2. Грамматические особенности

Наиболее серьёзные трудности для испаноязычных студентов вызывает русская падежная система. В современном испанском языке отсутствует падежное склонение существительных; грамматические отношения передаются предлогами (de, a, con, el, para) и фиксированным порядком слов. Это приводит к системным ошибкам при выборе русской падежной формы.

В Таблице 3 приведены основные соответствия русских падежей и испанских предлогов, а также ошибки, возникающие при переносе испанской модели студентами на русский язык.

Таблица 3. Примеры ошибок

предлог	Пример на испанском	Русский падеж	Ошибочная фраза	Правильный ответ
de	el libro de Maria	родительный	книга от Марии	Книга Марии
a	Veo a Juan	винительный	вижу Хуан	Вижу Хуана
con	Hablo con Martin	творительный	говорю с Мартин	Говорю с Мартином
para	Un regalo para ti	дательный	подарок для ты	подарок тебе

Пример ошибки (из устной речи):

Студентом из Испании было сказано: «Я дал книгу мой друг» вместо «Я дал книгу (кому?) другу». Причина такой ошибки: В испанском языке «Di el libro a mi amigo» - предлог «a» показывает косвенное дополнение, но падежное окончание отсутствует.

Значительные затруднения также связаны с усвоением категории вида глагола. Для испаноговорящих учащихся различие между совершенным и несовершенным видом зачастую оказывается непривычным, поскольку аналогичные значения выражаются в испанском языке другими грамматическими средствами.

Проблемы возникают и при освоении системы глаголов движения, которая отличается высокой степенью семантической детализации и не имеет прямых аналогов в испанском языке. Русские глаголы движения представляют собой уникальную лексико-грамматическую группу, аналоги в латиноамериканских языках отсутствуют. Глагол *ir* имеет значение «идти/ехать (выражает однонаправленное движение в момент речи)» и «ходить/ездить (регулярное, повторяющееся движение)». Таким образом мы можем увидеть зоны интерференции: неразличение несовершенного вида и совершенного вида у глаголов движения (Шёл/пошёл),

неразличение однонаправленных/разнонаправленных глаголов (идти/ходить) и ошибки в приставочных глаголах (войти, выйти, перейти, зайти).

2.3. Лексические трудности

При изучении русской лексики испаноязычные студенты часто опираются на родной язык, что приводит к ошибкам из-за межъязыковых омонимов. В Таблице 4 приведены наиболее используемые омонимы для пары русский-испанский.

Таблица 4. Примеры омонимов

Русское слово	Испанский омоним	Ошибочный перевод	Правильный перевод
фамилия	Familia	Семья	apellido
магазин	magacín	журнал	tienda
лист	lista	список	hoja
родина	rodina	родственница	patria
кабинет	gabinete	кабинет	Despacho (esp)/oficina(lat. am)

Кроме того, определенные сложности вызывает освоение разговорной лексики, уменьшительно-ласкательных форм и эмоционально окрашенных языковых средств.

3. Межкультурный аспект обучения

Язык является не только средством коммуникации, но и отражением культуры народа. Поэтому изучение русского языка невозможно без знакомства с культурными традициями, нормами поведения и особенностями мировосприятия носителей языка. На основе анализа учебных ситуаций выделены три основные зоны культурных барьеров.

3.1 Обращение на «Ты» и «Вы»

Для испаноязычных студентов непривычными могут оказаться некоторые формы речевого этикета, особенности официального общения и обращения к собеседнику. В испанском языке существуют формы tú (неформальное) и usted (формальное). Однако дистанция между ними меньше, чем между русским «ты» и «вы»: usted используется реже (в основном с незнакомыми старшими по возрасту или в официальных учреждениях). Студенты слишком часто переходя на «ты» слишком быстро, что воспринимается носителями русского языка как неуважения.

3.2 Темы для повседневного общения

В Испании и Латинской Америке допустимо обсуждать такие темы как здоровье, семейное положение, личные доходы в разговоре с малознакомыми

людьми. В русской культуре такие темы считаются интимными и могут вызвать раздражение.

Безопасными темами для учебных диалогов: погода, работа/учеба, хобби, путешествия, спорт, еда. Рекомендуется включать в учебные видео и ролевые игры сравнение уместности тем.

3.3 Невербальное поведение

В Испании является нормой при приветствии целовать собеседника в щеку один или два раза, в России стандартное приветствие между малознакомыми людьми – рукопожатие (для мужчин) или кивок/улыбка (для женщин). Поцелуи являются допустимыми только между близкими друзьями или родственниками.

Особое значение имеет организация коммуникативных ситуаций, моделирующих реальные условия общения с носителями русского языка. Подобная практика помогает преодолеть языковой барьер и повысить уверенность обучающихся в использовании языка.

4. Коррективные упражнения для испаноговорящих студентов

На основе выявленных зон интерференций предлагаются следующие типа упражнений, применимые на уроках преподавания русского как иностранного.

4.1 Фонетические упражнения: палатализация

Упражнение 1. Прочитать пары слов. Объясните разницу в значении. Запишите транскрипцию.

Угол-уголь, брат-брать, мел-мель, нос-нёс, был-бил.

Упражнение 2. Прослушать аудиозапись с контрастом (твёрдый-мягкий). Записать в тетрадь слова только с мягкими согласными (или с твёрдыми).

4.2 Грамматические упражнения: падежи после предлогов

Упражнение 3. Вставьте правильную падежную форму.

1. Подарок для (ты) - для _____
2. Разговор с (Анна) - с _____
3. Книга (Пётр) - книга _____
4. Я люблю (моя сестра) – люблю _____

4.3 Упражнения на вид глагола.

Упражнение 4. Выберите правильный вид глагола (НСВ или СВ). Обоснуйте выбор.

1. Вчера я (писал / написал) письмо, но не (отправлял / отправил) его.
2. Каждое утро я (делал / сделал) зарядку.
3. Завтра я обязательно (звонил / позвоню) тебе.

4. Ты уже (покупал / купил) хлеб? – Нет, ещё (покупал / купил).

4.4 Упражнение на глаголы движения

Упражнение 5. Вставьте идти или ходить в нужной форме.

1. Сейчас я _____ в магазин.
2. Каждый день я _____ в университет пешком.
3. Вчера мы _____ в парк два часа.

4.5 Упражнение на омонимы.

Упражнение 6. Найдите и исправьте ошибки в следующих предложениях.

1. Моя фамилия живёт в Испании.
2. Я купил новый магазин в киоске.
3. Положите лист на стол (речь о бумаге).
4. Россия — моя родина (студент имел в виду родственницу).

Заключение

В ходе исследования были выделены основания для ряда заключений, имеющих практическую ценность для лингводидактики русского как иностранного языка в испаноязычной среде.

Установлено, что интерференционные явления демонстрируют системную природу и поддаются прогнозированию через анализ типологических расхождений между двумя языками. Из этого следует, что преподаватель получает возможность выстраивать профилактическую коррекционную работу без ожидания появления типичных ошибок.

Подтверждена высокая эффективность контрастивного метода, опирающегося на сопоставительные таблицы (например, Таблицы 2 и 3 настоящей работы). Сопоставление двух языковых структур позволяет обучающимся понять причины возникновения ошибок вместо механического запоминания нормативного варианта.

Выявлено, что культурная составляющая нуждается в отдельном учёте: высокий уровень грамматической компетенции не гарантирует успешной коммуникации, если нарушаются нормы речевого поведения (некорректные формы обращения, неподходящие темы для разговора).

Доказано, что предложенные в четвёртом разделе упражнения не требуют дополнительной методической подготовки и могут быть интегрированы в любой учебный курс по русскому языку как иностранному, ориентированный на испаноговорящую аудиторию.

Список литературы

10. Баймырадова А. Интерференция и трансфер в условиях многоязычного образования: лингвистический аспект. – Ашхабад: e-library, 2026. С. 70-79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=89002034> (дата обращения: 02.06.2026).
11. Валеева Д. Р. Типы интерферентных явлений и причины их возникновения при обучении испаноговорящих студентов русскому языку // New World. New Language. New Thinking: Материалы III ежегодной международной научно-практической конференции. – М.: Дипломатическая академия МИД РФ, 2020. С. 461.
12. Корнеева А. В. Языковая интерференция как негативный фактор при обучении испаноязычных учащихся видам русского глагола // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – № 3. С. 50-54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-interferentsiya-kak-negativnyy-faktor-pri-obuchenii-iskanoyazychnyh-uchaschihsya-vidam-russkogo-glagola> (дата обращения: 02.06.2026).
13. Калашова А. С. Особенности обучения испаноговорящих студентов русскому языку как иностранному (на материале грамматических трудностей) // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2023. – № 4. С. 174–186.
14. Матвеева Т. Н. Межъязыковая лексическая интерференция в процессе изучения русского языка иностранными учащимися // МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЖУРНАЛ. – 2025. – № 2 (152). С. 145–152. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80373969&ysclid=mpwv23c6as167376519> (дата обращения: 02.06.2026).
15. Костомаров В. Г., Верещагин Е. М. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. С. 1038.

Список источников

16. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: ИКАР, 2009. С. 443.
17. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта, 2019. С. 480.
18. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. С. 272.
19. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2017. С. 509

Дата публикации 25.05.2026

УДК 373.3 82

**Фомина Е.А., Сафронова А.Н. Развитие читательской грамотности учащихся
3-го класса средствами анализа художественного произведения**

Фомина Елена Алексеевна

канд. психол. наук, доц., зав. кафедрой педагогики, методологии и технологии образования, «Северо-Кавказский федеральный университет», РФ, г. Ставрополь

Сафронова Анастасия Николаевна

студентка, кафедры педагогики, методологии и технологии образования
«Северо-Кавказский федеральный университет», РФ, г. Ставрополь
Nastyasafronova.2003@internet.ru

**Development of reading literacy in grade 3 pupils through the analysis of
literary text**

Fomina Elena Alekseevna

Cand. Sci. (Psychological), Assistant Professor, Head of the Department of Pedagogy
Methodology and Technology of Education «North-Caucasus Federal University»
Russian, Stavropol

Safronova Anastasia Nikolaevna

student, departments of Pedagogy, Methodology and Technology of Education
«North-Caucasus Federal University», Russian, Stavropol

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития читательской грамотности учащихся 3-го класса средствами анализа художественного произведения. Цель работы заключается в обосновании возможностей анализа текста для формирования смыслового чтения. На основе педагогических исследований выделены прогнозирование, выборочное чтение, характеристика героя, составление плана и формулирование вывода. Сделан вывод, что система заданий создаёт условия для понимания содержания, аргументации ответа и осмысления нравственной проблематики.

Ключевые слова: читательская грамотность, младшие школьники, 3-й класс, литературное чтение, художественное произведение, анализ текста.

Abstract. The article deals with the problem of developing reading literacy in Grade 3 pupils through the analysis of a literary text. The purpose of the study is to substantiate the potential of text analysis for meaningful reading. Based on pedagogical studies, prediction, selective reading, character analysis, plan-making and conclusion formulation are identified. The following conclusion is drawn: the proposed tasks create conditions for understanding content, providing text-based answers and reflecting on moral issues.

Keywords: reading literacy, primary school pupils, Grade 3, literary reading, literary text, text analysis.

Читательская грамотность в начальной школе связана не только с техникой чтения, но и со способностью ребёнка понимать текст, извлекать из него информацию, устанавливать смысловые связи, объяснять поступки персонажей, делать выводы и использовать прочитанное в собственной речи. В современных исследованиях она рассматривается как одно из направлений функциональной грамотности, необходимое для решения учебных и жизненных задач [1, с. 97-114]. На уроках литературного чтения данное умение формируется особенно активно, поскольку художественный текст требует внимания к слову, образу героя, авторской позиции и нравственной проблеме.

Для учащихся 3-го класса анализ художественного произведения имеет особое значение. К этому возрасту значительная часть детей осваивает базовую технику чтения, однако смысловое понимание остаётся неодинаковым. Ученик может пересказать события и назвать героя, но затрудняться в объяснении мотива поступка, чувств персонажа и главной мысли. Исследователи связывают читательскую грамотность младшего школьника с мотивационным, когнитивным и практическим компонентами: интересом к чтению, пониманием содержания и владением способами работы с информацией [2, с. 94-104].

В отечественной методике второй половины XX - начала XXI века данное направление связано с исследованиями Н.Н. Светловской, разработавшей теорию формирования читателя, и М.П. Воюшиной, раскрывшей роль анализа художественного произведения в литературном развитии младшего школьника [3; 4].

Требования ФГОС начального общего образования и федеральной рабочей программы по литературному чтению позволяют рассматривать работу с художественным текстом как средство формирования предметных, метапредметных и личностных результатов [10; 11]. Цель статьи - обосновать возможности анализа художественного произведения как средства развития читательской грамотности учащихся 3-го класса. Статья имеет теоретико-методический характер; использованы анализ педагогической литературы, обобщение методического опыта и моделирование системы заданий. Экспериментальные данные не приводятся, поэтому результаты рассматриваются как предполагаемые методические эффекты.

В методике литературного чтения интерпретация художественного текста рассматривается как способ раскрытия смысла через поступки персонажей, речевые детали, название, композицию и нравственный конфликт [5, с. 29-31].

В международных исследованиях читательская грамотность определяется как способность понимать, использовать, оценивать и осмысливать тексты [12]. Для

начальной школы это определение конкретизируется через четыре группы умений: поиск информации в тексте; понимание фактического содержания и последовательности событий; интерпретацию поступков героя, его чувств, причин и последствий; оценку текста и выражение личностного отклика. Такое понимание согласуется с представлением о функциональной грамотности как способности применять знания и способы действия в различных ситуациях [7, с. 8-17].

Анализ художественного произведения в 3-м классе не должен превращаться в упрощённый литературоведческий разбор. Его задача - помочь ребёнку перейти от первого впечатления к осознанному пониманию текста. Поэтому работа строится вокруг доступных действий: прочитать, найти, сравнить, объяснить, доказать, озаглавить, составить план, выразить отношение. Методически целесообразной является последовательность «восприятие - перечитывание - анализ - вывод»: она сохраняет целостное впечатление от текста и одновременно требует доказательной работы с его фрагментами.

Работа с произведением предполагает использование стратегий чтения, направленных на осознанное восприятие и понимание текста [6, с. 261-272]. К значимым приёмам относятся прогнозирование, выборочное чтение, характеристика героя, работа с ключевыми словами, составление плана, сопоставление произведений и формулирование нравственного вывода [8, с. 37-48; 9, с. 95-103]. Их соотнесение с читательскими умениями представлено в таблице 1.

Таблица 1. Анализ художественного произведения и читательские умения

Приём	Работа учащихся	Формируемое умение
Прогнозирование	Предполагают тему, героя, конфликт по заголовку или иллюстрации	Постановка читательской задачи
Выборочное чтение	Находят фрагмент, подтверждающий ответ	Поиск информации и доказательство текстом
Анализ героя	Соотносят поступок, мотив, чувство и последствие	Интерпретация образа героя
План или событийная цепочка	Делят текст на части, восстанавливают последовательность событий	Понимание структуры и причинно-следственных связей
Пословица или вывод	Формулируют главную мысль и объясняют личное отношение	Оценка поступков, аргументация мнения

В качестве примера можно предложить систему работы с рассказом нравственной проблематики. На первом этапе учащиеся прогнозируют содержание по заголовку, иллюстрации или ключевой ситуации и формулируют читательскую задачу. На втором этапе после первичного чтения они определяют героев, место действия, основные события и находят текстовые подтверждения ответов. На третьем

этапе анализируется герой: какой поступок он совершил, почему так поступил, какие чувства испытывал и к каким последствиям привело его действие. Для этого может использоваться схема «поступок - мотив - следствие». На четвёртом этапе дети составляют план или событийную цепочку, формулируют главную мысль, подбирают пословицу и объясняют личное отношение к прочитанному.

Такая система соединяет эмоциональное восприятие произведения с конкретными читательскими действиями: прогнозированием, поиском информации, анализом героя, установлением причинно-следственных связей и формулированием вывода. При систематическом использовании анализа художественного произведения можно ожидать, что учащиеся будут точнее понимать содержание текста, увереннее находить доказательства ответа, составлять план и пересказывать произведение с опорой на смысловые части. На метапредметном уровне создаются условия для развития смыслового чтения, а на личностном - для осмысления нравственных ситуаций, связанных с честностью, ответственностью, дружбой, сочувствием и уважением к другому человеку.

Поскольку статья не содержит результатов педагогического эксперимента, обозначенные эффекты следует рассматривать как методически предполагаемые. Их проверка возможна в дальнейшем исследовании с диагностикой исходного и итогового уровня читательской грамотности учащихся.

Выводы

Анализ художественного произведения является значимым средством развития читательской грамотности учащихся 3-го класса, поскольку помогает переходить от пересказа содержания к пониманию мотивов героев, главной мысли и авторской позиции.

Наиболее продуктивна система заданий, включающая прогнозирование, выборочное чтение, работу с ключевыми словами, характеристику героя, составление плана и формулирование вывода. Дальнейшее развитие темы возможно через разработку диагностических заданий и апробацию предложенной схемы.

Список литературы

1. Александрова, С.Э. Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения / С.Э. Александрова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2023. - Т. 1, № 5 (95). - С. 97-114. - DOI: 10.24412/2224-0772-2023-95-97-114.
2. Стерхова, Н.С. Читательская грамотность как вид функциональной грамотности младшего школьника / Н.С. Стерхова, И.Н. Разливинских, Л.А. Милованова, С.М. Ногина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. - 2023. - № 3 (59). - С. 94-104. - DOI:

- 10.52772/25420291_2023_3_94. - URL: <https://vestnikshspu.ru/journal/article/view/1091> (дата обращения: 13.05.2026).
3. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. - 2003. - № 1. - С. 11-18.
 4. Воюшина, М.П. Формирование умения анализировать художественное произведение как средство литературного развития младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.П. Воюшина. - Ленинград, 1989. - 20 с.
 5. Бахор, Т.А. Интерпретация художественного текста как актуализация его жанрового потенциала на уроках литературного чтения / Т.А. Бахор, Ж.В. Кузнецова, Н.Б. Липатова // Инновационная наука: международный научный журнал. - 2023. - № 7-2. - С. 29-31.
 6. Фэн, Шуян. Педагогическая стратегия обучения чтению как средство улучшения навыка чтения у детей 7-8 лет / Шуян Фэн // Наука и школа. - 2025. - № 3. - С. 261-272. - DOI: 10.31862/1819-463X-2025-3-261-272.
 7. Богомазова, А.Е. Функциональная грамотность как новый этап развития понятия «грамотность» / А.Е. Богомазова // Педагогическое образование в России. - 2025. - № 1. - С. 8-17.
 8. Маханек, П.Д. Развитие читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения / П.Д. Маханек, Т.Д. Сегова // Ученые записки Нижнетагильского государственного социально-педагогического института. Серия: Педагогика и психология. - 2023. - № 1. - С. 37-48.
 9. Бардакова, В.В. Сопоставительный анализ художественных произведений на уроках литературного чтения в начальной школе / В.В. Бардакова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2022. - № 9 (172). - С. 95-103.

Список источников

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 13.05.2026).
11. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Литературное чтение. 1-4 классы. - Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. - URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 13.05.2026).
12. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework / OECD. - Paris: OECD Publishing, 2019. - URL: <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm> (дата обращения: 13.05.2026).
1. Дата публикации 08.06.2026

УДК 372.881.111.22

Чувикина Ю.А. Технология параллельного текста в обучении иностранным языкам студентов языковых специальностей

Чувикина Юлия Александровна

студентка факультета иностранных языков и международной коммуникации
Тверской государственной университет, РФ, г. Тверь
yuliachuvikina@gmail.com

Parallel text technology in teaching foreign languages to students of language departments

Chuvikina Yuliya Alexandrovna

student of the Faculty of Foreign Languages and International Communication
Tver State University, Russia, Tver

Аннотация. Исследуется параллельный текст как одна из технологий использования учебного перевода в обучении иностранному (немецкому) языку. Целью исследования является систематизация методических приёмов работы с параллельными текстами разных жанров и демонстрация их дидактического потенциала. Актуальность исследования обусловлена необходимостью внедрения доступных и результативных инструментов, повышающих мотивацию учащихся и формирующих языковую и переводческую компетенции, включая работу с безэквивалентной и культурно-специфической лексикой. Тематизируется методика работы с параллельными текстами различных жанров: художественными, научными, поэтическими. Делается вывод о высоком дидактическом потенциале параллельного текста при запоминании и закреплении новой лексики, развитии навыка чтения, формировании переводческой компетенции.

Ключевые слова: технология параллельного текста, обучение иностранному языку, учебный перевод, переводческая компетенция, аутентичные тексты.

Abstract. Parallel text is explored as one of the technologies for using pedagogical translation in teaching a foreign (German) language. The aim of the study is to systematize methodological techniques for working with parallel texts of different genres and to demonstrate their didactic potential. The relevance of the study is determined by the need to introduce accessible and effective tools that increase student motivation and develop linguistic and translation competences, including work with non-equivalent and culture-specific vocabulary. The methodology of working with parallel texts of various genres — literary, scientific, and poetic — is thematized. It is concluded that parallel texts have high didactic potential for memorizing and consolidating new vocabulary, developing reading skills, and forming translation competence.

Keywords: parallel text technology, foreign language teaching, pedagogical translation, translation competence, authentic texts.

В современной методике преподавания всё время идёт поиск новых эффективных приёмов обучения иностранному языку. При этом часто недооценивается использование технологии параллельного текста. В нашем

исследовании мы подробно опишем эту технологию и разберём, как её использовать на конкретных примерах.

Дадим определение понятию «технология». У него существует множество трактовок, мы остановимся на определении В.П. Беспалько:

Технология обучения – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [5, с. 126].

Технология параллельного текста — это методика обучения иностранному языку, основанная на одновременном изучении текста на иностранном языке и его перевода на родной язык.

Параллельные тексты могут существовать в различных форматах:

- классический формат: текст на иностранном языке с последовательным переводом на родной язык, часто на соседней странице или в колонке;
- формат параллельного дословного перевода: особенно эффективен для понимания логических связей между словами с точки зрения носителя языка, поскольку дословный перевод на русский язык помогает разобраться в грамматической структуре и лексической сочетаемости [1];
- корпус параллельных текстов – это электронный сборник оригинальных текстов и их переводов на один или несколько языков, где соответствующие сегменты (обычно предложения или абзацы) визуальнo сопоставлены (выровнены).

Использование параллельных текстов в обучении имеет следующие преимущества:

1. Они служат эффективной «опорой» для понимания сложных аутентичных материалов, что повышает мотивацию учащихся читать больше на целевом языке.
2. Создают богатый контекст для изучения и запоминания новой лексики.
3. Способствуют осознанию морфосинтаксической контрастивности и метаязыковой рефлексии.
4. Формируют переводческую компетенцию. В методике преподавания иностранных языков принято говорить об учебном переводе, используемом для закрепления и / или оценки языковых навыков. При этом решающим критерием для оценки качества выполнения задания является степень формальной, а не функциональной грамотности полученного целевого текста. Изучающие иностранный язык студенты могут считать выполненный учебный перевод на основе лексического и грамматического материала параграфа единственно правильным или

допустимым. Преодоление такого искаженного понимания процесса перевода, а также осознание стратегий передачи безэквивалентных номинаций должны являться одной из задач обучения иностранному языку на профильных специальностях университетов [6, с. 80]. Параллельный литературный перевод является прекрасным дидактическим пособием для обучения перевода с одного языка на другой [1].

5. Документируют контрасты между типами дискурсов в пределах одного языка и между языками, а их выделение может иметь инструментальное свойство в системе обучения профессиональному переводу [2].

6. Развивают автономию учащегося.

Таким образом, использование параллельного текста в обучении иностранному языку может быть очень полезным. Кроме того, данную технологию можно применять в обучении как первому, так и второму иностранному языку.

Примером художественного параллельного текста послужит произведение „Die Ilse ist weg“ автора Кристине Нёстлингер. Наш параллельный текст состоит из трёх колонок: оригинал, перевод на русский и перевод на английский (табл. 1). Так, обучающимся немецкому языку, у которых первым иностранным языком является английский, может быть предложено сравнивать оригинал не только с переводом на русский, но и на английский для лучшего понимания и закрепления слов и конструкций.

Таблица 1. Фрагмент художественного параллельного текста

<i>Deutsch</i>	<i>Russisch</i>	<i>Englisch</i>
<u>Kapitel 3. Ein Meerschweinchen, eine ekelhafte Schwester und Ohrfeigen</u> Vielleicht war es der Wolfgang, der ihr das Meerschweinchen geschenkt hat? Das war vor ungefähr zwei Jahren. Im Winter. Die Ilse kam vom Nachmittagsturnen heim. Sie hatte einen Karton in den Händen. Die Mama war in der Diele und telefonierte. Neugierig schaute sie dabei auf die Ilse und den Karton. Die Ilse stand bei der Garderobe, presste den Karton an den Bauch und zog den Mantel nicht aus. Die Mama hörte zu telefonieren auf und fragte: "Was hast du denn da?" Die Ilse gab keine Antwort. Die Mama ging zur Ilse und schaute in den	Морская свинка, гадкая сестра и пощечины Может, это Вольфганг, который подарил ей морскую свинку? Это было примерно два года назад. Зимой. Ильза вернулась домой с тренировки. В руках у нее была картонная коробка. Мама разговаривала в прихожей по телефону. Она с любопытством посмотрела на Ильзу и на коробку. Ильза стояла у вешалки, прижимая к себе / к животу коробку, и не снимала пальто. Мама прикрыла рукой трубку и спросила: — Что там у тебя такое? Ильза не отвечала. Мама подошла к ней и заглянула в коробку.	A guinea pig, a disgusting sister and slaps Maybe it was Wolfgang who gave her the guinea pig? That was about two years ago. In winter. Ilse came home from afternoon gymnastics. She had a cardboard box in her hands. Mom was in the hallway on the phone. Curiously, she looked at Ilse and the box. Ilse stood by the coat rack, pressed the box against her belly, and didn't take off her coat. Mom stopped talking on the phone and asked, "What do you have there?" Ilse didn't answer. Mom went to Ilse and looked into the box. "Are you crazy?" she cried. "Where did you get that creature?"

<i>Deutsch</i>	<i>Russisch</i>	<i>Englisch</i>
Karton. "Bist du verrückt?" rief sie, "woher hast du denn das Vieh?"	— Ты что, с ума сошла?.. — воскликнула она. — Откуда она у тебя / откуда у тебя животное?	

Методика работы: 1) детальное чтение оригинального текста и его перевода/переводов; 2) прослушивание аудиозаписи текста для уточнения произношения; 3) рефлексия непонятого и изучение примечаний (примечания могут быть оформлены в виде сносок, где даны управления глаголов, три формы глагола, синонимы слов, а также другие примеры предложений с этим словом и его применением в других контекстах; такие сноски помогают лучше понять слово и закрепить его в долгосрочной памяти); 4) поиск в тексте слов из русскоязычного списка лексики (либо можно предоставить студентам список лексики к главе с переводом на немецкий, который может также содержать перевод слов на английский и примеры употребления); 5) автоматизация перевода текста с русского на немецкий язык, а также с английского на немецкий и с немецкого на английский, в ходе которого происходит запоминание лексики; 6) пересказ текста (может осуществляться с опорой на русскоязычный список лексики); 7) отработка активной лексики – для неё мы предлагаем использовать перевод отдельных предложений с лексикой из текста с русского на немецкий; 8) обсуждение содержания главы на немецком языке.

Стоит отметить, что мы речь идёт об идеальной модели работы с параллельным текстом. Конечно, в процессе работы она может дополняться.

Следующий пример художественного параллельного текста – поэма Венедикта Ерофеева «Москва – Петушки» (табл. 2). В отличие от предыдущего примера, где упор был на запоминание лексики, в этом случае речь пойдет о формировании переводческой компетенции, потому что студентам предлагается сравнить два немецких перевода и определить, какой из них более удачный по определённым критериям [3]. Данное произведение представляет особый интерес для перевода, так как оно содержит большое количество культурно-специфической лексики.

Таблица 2. Фрагмент художественного параллельного текста

Оригинал	Перевод Наташи Шпитц	Перевод Петера Урбана
И до времени все шло превосходно: мы им туда раз в месяц посылали соцобязательства, а они нам жалование два раза в месяц. Мы, например, пишем: по	Eine Zeitlang lief alles großartig: Einmal im Monat schickten wir denen in die Verwaltung eine Liste unserer Zielsetzungen im sozialistischen Wettbewerb und sie uns zweimal im Monat das Gehalt.	Und eine Zeitlang lief alles vorzüglich: wir schickten ihnen einmal im Monat die Sozverpflichtung und sie uns zweimal im Monat den Lohn. Wir schreiben zum Beispiel: aus

Оригинал	Перевод Наташи Шпитц	Перевод Петера Урбана
случаю предстоящего столетия обязуемся покончить с производственным травматизмом. Или так: по случаю славного столетия добьемся того, чтобы каждый шестой обучался заочно в высшем учебном заведении. А уж какой там травматизм и заведения, если мы за сикой белого света не видим, и нас всего пятеро! (глава «Кусково – Новогиреево»)	Wir schrieben zum Beispiel: Aus Anlaß der bevorstehenden Hundertjahrfeier verpflichten wir uns, den Betriebsunfällen ein Ende zu machen. Oder so: Aus Anlaß des glorreichen hundertsten Jahrestages wollen wir durchsetzen, daß jeder sechste am Fernunterricht einer Hochschule teilnimmt... Aber wie hätte es bei uns zu Unfällen kommen sollen (wo wir doch den lieben langen Tag Sika spielten) und auch das mit den Fernkursen war kein Risiko (wir waren ja nur fünf) ... („Kuskowo – Nowogirejewo“)	Anlaß der bevorstehenden Hundertjahrfeier werden wir es erreichen, daß jeder sechste ein Fernstudium an einer Hochschule abschließt... Aber was konnte von Betriebsunfall und Hochschule für eine Rede sein, wenn wir vor lauter Sika den hellen Tag nicht sehen und wir nur noch fünf Mann sind! („Kuskovo – Novogireevo“)

Методика работы: 1) детальное чтение оригинального текста и выявление ключевых трудностей для перевода (идиом, метафор, безэквивалентных номинаций); 2) выделив культурно-специфическую лексику, уточнить ее значение, используя справочные материалы – только после определения конкретного значения каждой номинации учащиеся смогут предложить наиболее адекватный перевод; 3) определить переводческие приемы и объяснить обусловленность их использования; 4) ознакомиться с типами переводческих ошибок и выделить их в переводах; 5) исправить найденные ошибки; 6) обсудить достоинства и недостатки представленных вариантов перевода; 7) составить собственный перевод текста из наиболее удачных частей рассмотренных вариантов перевода.

По окончании работы студенты должны прийти к следующему выводу: Инновации, применяемые переводчиками, иногда могут приводить к появлению ошибок в переведенном тексте, особенно в художественных произведениях, где важно передать авторский замысел и сохранить стиль и эмоциональное содержание оригинала [4].

Можно также использовать метод заполнения пропусков: преподаватель удаляет из параллельного текста наиболее интересные нетривиальные переводческие решения (например, перевод безэквивалентных номинаций). Студенты, глядя на оригинал, должны предложить свои варианты заполнения лакун, а затем сравнить их с вариантами профессионального переводчика/переводчиков.

Далее рассмотрим методику работы с научными параллельными текстами (табл. 3). Стоит отметить, что из-за обилия специальной лексики такие тексты подходят больше для обучающихся с высоким уровнем владения языком, от C1, которые замотивированы овладеть лексикой на узкие темы.

Таблица 3. Фрагмент научного параллельного текста

Gesundheitsgefahren durch Radioaktivität	Опасности для здоровья от радиоактивности
Radioaktive Strahlung (fachlich korrekt: ionisierende Strahlung) richtet in Körperzellen über physikalische, chemische und biologische Effekte Schäden an. Trifft Strahlung auf Körperzellen, so entstehen beispielsweise Molekülbruchstücke , sogenannte freie Radikale , die sich zu giftigen Verbindungen zusammenschließen. Zellen können dadurch absterben oder durch Beschädigung des Erbguts (der DNA) eine Fehlfunktion ausbilden.	Радиоактивное излучение (научно корректно: ионизирующее излучение) наносит повреждения клеткам организма посредством физических, химических и биологических эффектов. Когда излучение попадает на клетки тела, возникают, например, осколки молекул , так называемые свободные радикалы , которые объединяются в ядовитые соединения. Клетки могут в результате погибнуть или из-за повреждения наследственного материала (ДНК) развить дисфункцию .

Методика работы: 1) детальное чтение оригинального текста и его перевода; 2) заучивание выделенных терминов, которые могут быть вынесены в отдельный список слов с переводом (на усмотрение преподавателя, в этот список могут быть добавлены не только термины, но и другая лексика уровня C1, присутствующая в тексте, интересные обороты речи, характерные для научного стиля и т.д.); 3) далее из оригинала убираются термины, и студенты должны вставить их самостоятельно, опираясь на русский перевод (данный шаг может быть выполнен письменно в качестве самостоятельной работы на уроке для проверки правильного написания новой лексики); 4) перевод с листа русского текста на немецкий.

Особый интерес представляет работа с поэтическими параллельными текстами. Мы предлагаем рассмотреть параллельный текст стихотворения Владимира Маяковского «Прозаседавшиеся» (табл. 4). Помимо анализа переводческих решений по передаче смысла произведения в этом случае так же, как и в случае с поэмой «Москва – Петушки», студентам потребуется обратить внимание на перевод культурно-специфической лексики, а также отметить для себя перевод деловой и политической лексики.

Таблица 4. Фрагмент поэтического параллельного текста

Прозаседавшиеся	Die auf Sitzungen Versessenen
Чуть ночь превратится в рассвет, вижу каждый день я: кто в глав, кто в ком, кто в полит, кто в просвет, расходится народ в учреждения. Обдают дождем дела бумажные, чуть войдешь в здание: отобрав с полсотни — самые важные! —	Kaum wendet die Nacht sich zum Licht, seh ich im täglichen Dämmer: ins Haupt-, ins Zentral-, ins Schul-, ins Polit- strömt alles Volk in die Ämter. Dein Haupt umregnet papierner Plunder, kaum steckst du ins Haus deine Nase: da raffen sie Akten heraus, ein halb Hundert,

Прозаседавшие	Die auf Sitzungen Versessenen
служащие расходятся на заседания.	und werden zu Sitzungen auseinandergeblasen.
Заявишься: «Не могут ли аудиенцию дать? Хожу со времени она». — «Товарищ Иван Ваныч ушли заседать — объединение Тео и Гукона».	Du meldest dich: "Gewährt man mir wohl Audienz? Ich bitt ja drum schon seit Olims Tagen." — "Genosse Iwanowitsch haben leider Konferenz im Ausschuß für Gestüt- und Bühnenfragen."

Анализ данного параллельного текста мы предлагаем начать с заданий, которые касаются понимания авторской идеи и её передачи в переводе стихотворения, например:

1. Определите общее настроение текста.
2. Найдите в немецком переводе три самые удачные, на ваш взгляд, фразы, передающие экспрессию оригинала.
3. Обратите внимание на ритм и длину строк – удалось ли переводчику сохранить стиль Маяковского?
4. Какими способами автор передает советские реалии?

Далее сделаем упор на запоминание новой лексики, которая будет вынесена в отдельный список, где к каждому слову даётся перевод на русский и пример его употребления в контексте. Для отработки данной лексики может быть составлен параллельный текст с пропусками, которые студенты заполнят самостоятельно. В конце можно перевести стихотворение устно с листа (с русского на немецкий).

Как показано в работе, технология параллельного текста успешно применима к текстам разных жанров – художественным, научным, поэтическим. Разработанные методики работы позволяют решать широкий спектр задач: расширение активного словарного запаса, усвоение грамматических структур, развитие переводческой компетенции, формирование навыков работы с культурно-специфической и безэквивалентной лексикой.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные алгоритмы работы с параллельными текстами могут быть непосредственно использованы в учебном процессе на занятиях по иностранному языку (например, в аспектах домашнее чтение, практическая грамматика, теория и практика перевода).

Список литературы

1. Тихонов М. О. К вопросу о применении корпуса параллельных текстов и текстов с параллельным дословным переводом при обучении английскому языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. №12. – 2021. – URL: http://nauteh-journal.ru/index.php/2/2021/№12/eb01aaa1-3441-4bb1-83a9-32ab143e92a3?lang=ru_RU (дата обращения: 29.05.2026)
2. Баклагова Ю. В. Особенности формирования текстообразующей компетенции у слушателей программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/70PDMN424.pdf> (дата обращения: 29.05.2026)
3. Чувикина Ю.А. Дидактический потенциал параллельного текста в формировании переводческой компетенции студентов лингвистических вузов // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2025. № 06 (35). – 2025. – URL: <https://scipress.ru/fam/articles/didakticheskij-potentsial-parallelnogo-teksta-v-formirovanii-perevodcheskoj-kompetentsii-studentov-lingvisticheskikh-vuzov.html> (дата обращения: 29.05.2026)
4. Кедрова Г.Е., Потемкин С.Б. Использование многоязычного параллельного корпуса А.П. Чехова при подготовке переводчиков. // Известия ДГПУ Т.17. №4. – 2023. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mnogoyazychnogo-parallelnogo-korpora-a-p-chehova-pri-podgotovke-perevodchikov> (дата обращения: 29.05.2026)

Список источников

5. Беспалько В. П. Педагогическая технология // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М., 1999. — Т. 2.
6. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. – München: Goethe-Institut, 1999. – 153 S.

Дата публикации 30.06.2026

УДК 372.881.111.1

Шашкова В.Н. Компетентностный подход к контролю уровня сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции: потенциал ситуативных задач

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

A competence-based approach to monitoring the level of professional foreign language communicative competence of police officers: the potential of situational tasks

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 рассматривается потенциал ситуативных задач как средства контроля уровня сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции. Для работы в условиях компетентностной парадигмы ведомственного образования предлагается трёхуровневая типология ситуативных задач, охватывающая рецептивно-аналитическую, репродуктивно-продуктивную и продуктивную деятельность обучающихся: от квалификации преступлений по фабулам на английском языке до самостоятельного конструирования коммуникативных фраз в профессиональных ситуациях. Раскрывается дидактический потенциал каждого типа заданий в аспекте формирования лингвистического, социокультурного, компенсаторного и профессионально-деятельностного компонентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычная подготовка сотрудников ОВД, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, ситуативные задачи, английский для специальных целей, предметно-языковое интегрированное обучение.

Abstract. The article examines the potential of situational tasks as a means of controlling the level of formation of professional foreign language communicative competence of police officers. To work in the context of the competence-based paradigm of departmental education, a three-level typology of situational tasks is proposed, covering the receptive-analytical, reproductive-productive and productive activities of students: from the qualification of crimes according to the English language to the selection of communicative phrases appropriate for particular professional situations. The didactic potential of each type of task is revealed in terms of the formation of linguistic, socio-cultural, compensatory and professional activity components of the professional foreign language communicative competence of police officers.

Key words: competence-based approach, foreign language training for law enforcement personnel, professional foreign language communicative competence, situational tasks, English for special purposes, content-language integrated learning.

В условиях мобильности населения профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел всё чаще предполагает общение с иностранными гражданами. Международное сотрудничество полицейских в борьбе с преступностью, участие в миротворческих миссиях, обеспечение безопасности крупных международных мероприятий, опрос иностранных свидетелей и потерпевших, а также допрос подозреваемых – всё это требует от сотрудников полиции высокого уровня сформированности «профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции» [7, с. 6] (далее – ПИКК). В связи с этим требования федеральных государственных образовательных стандартов и ведомственных нормативных правовых актов к уровню сформированности ПИКК сотрудников полиции неуклонно повышаются, смещая акцент с пассивного владения языковыми навыками на способность решать реальные коммуникативные задачи в профессиональной деятельности.

Традиционные формы контроля уровня сформированности ПИКК нередко не соответствуют заявленным компетентностным индикаторам. Они позволяют оценить декларативные знания о языке, но не раскрывают умения сотрудника полиции использовать средства иностранного языка для решения профессиональных задач в коммуникативных ситуациях профессионального дискурса. Возникает противоречие между компетентностной парадигмой, предполагающей оценку способности действовать в профессиональном контексте, и сохраняющейся практикой применения репродуктивных форм контроля, ориентированных на проверку уровня сформированности языковых навыков и коммуникативных умений вне коммуникативного контекста.

Разрешение указанного противоречия требует поиска и научного обоснования таких форм и методов контроля, которые моделируют реальную профессиональную деятельность и позволяют оценить готовность сотрудника полиции к коммуникативному взаимодействию в сфере профессионального общения средствами иностранного языка.

В рамках концепции ESP (English for Special Purposes – английский язык для специальных целей) обучение иностранному языку рассматривается как инструмент формирования прикладных навыков, необходимых для выполнения служебных обязанностей в международной среде [8, с. 5–6]. На современном этапе

ведомственного образования ключевым тезисом выступает требование максимальной профессиональной ориентированности учебного процесса, что обуславливает целесообразность использования ситуативных задач в качестве ведущего средства контроля уровня сформированности ПИКК с точки зрения не только знаний и умений, но и владения иностранным языком. Такой подход позволяет оценить готовность сотрудника полиции к решению оперативно-служебных задач в условиях иноязычного профессионального взаимодействия.

Одной из наиболее перспективных форм, отвечающих требованиям компетентностного подхода, представляется использование ситуативных задач – коммуникативных упражнений, воспроизводящих типичные профессиональные ситуации и требующих от обучающегося принятия решения, выбора речевой стратегии и достижения конкретной коммуникативной цели. «Эти задачи ориентированы на смысл и имеют нелингвистический результат [1, с. 945].

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом обосновании и методическом описании потенциала ситуативных задач как эффективного инструмента контроля сформированности ПИКК сотрудников полиции.

Применение методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) [2] позволяет объединить изучение основ профессиональной деятельности сотрудников полиции с освоением иностранного языка, создавая единую образовательную среду. Анализ научных работ, посвященных преподаванию иностранных языков в системе МВД, показывает, что технология предметно-языкового обучения находит здесь активное применение [3, с. 125–126; 4, с. 147]. Ключевыми векторами таких исследований выступают, с одной стороны, механизмы повышения мотивации курсантов к изучению языка для специальных целей [5, с. 172], а с другой – практическое наполнение учебной среды специфическими видами коммуникативных задач [6, с. 212–220].

В контексте ситуативных задач такой подход обеспечивает не просто механическое использование лексики, а глубокую интеграцию специальных знаний и коммуникативных умений для успешного разрешения служебных кейсов.

Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция сотрудника ОВД представляет собой интегративное качество личности, включающее не только языковые знания и речевые умения, но и способность применять их для решения конкретных служебных задач в ситуациях профессионального общения. В структуре данной компетенции традиционно выделяют несколько компонентов: *лингвистический* (владение фонетическими, лексическими, грамматическими

средствами языка); *социокультурный* (знание норм речевого этикета, особенностей деловой коммуникации в иноязычной среде); *компенсаторный* (умение выходить из положения при дефиците языковых средств); *профессионально-деятельностный* (способность использовать язык для выполнения служебных функций).

Именно последний компонент является ключевым для сотрудников ОВД. Как отмечают исследователи, интеграция иностранного языка в профильное обучение позволяет решить одновременно две задачи: развитие коммуникативных умений и приближение занятий к ситуациям, возникающим при решении профессиональных задач.

Практическая реализация компетентностного подхода требует выстраивания системы контроля, которая последовательно оценивает все компоненты ПИКК. В связи с этим нами разработана типология ситуативных задач, дифференцированных по степени сложности и характеру речемыслительной деятельности.

Первый блок включает задачи, ориентированные на рецептивно-аналитическую деятельность и правовую квалификацию деяния. Этот блок направлен на оценку уровня сформированности лингвистического и профессионально-деятельностного компонентов. Обучающимся предлагается ознакомиться с фабулами преступлений на английском языке и определить вид преступления, соотнеся его со статьёй Уголовного кодекса Российской Федерации (далее – УК РФ).

Примеры задач:

Task 1. Familiarize yourself with the situation and identify what crime was committed. – Задание 1. Ознакомьтесь с ситуацией и определите, какое преступление было совершено.

Situation 1. Yesterday afternoon, two masked men entered a small bank in the city centre. One of them showed a gun and demanded money from the cashier. The staff handed over cash from the safe. The criminals ran away in a black car. Police are searching for the suspects and reviewing CCTV footage. – Ситуация 1. Вчера днём двое мужчин в масках вошли в небольшой банк в центре города. Один из них достал пистолет и потребовал деньги у кассира. Сотрудники банка передали преступникам наличные из сейфа. Преступники скрылись на чёрном автомобиле. Полиция разыскивает подозреваемых и просматривает записи камер видеонаблюдения.

Situation 2. A 45-year-old woman working as a cashier in a supermarket has been secretly taking small amounts of money from the cash register for six months. She recorded each withdrawal as «a return of goods» without actually returning any products. The total

sum she took exceeded 50,000 rubles. – Ситуация 2. 45-летняя женщина, работающая кассиром в супермаркете, в течение шести месяцев тайно брала небольшие суммы денег из кассового аппарата. Она регистрировала каждое снятие денег как «возврат товара», на самом деле не возвращая никаких продуктов. Общая сумма похищенного превысила 50000 рублей.

Some useful tips – полезные подсказки:

The crime committed is a robbery (Article 161 of the Russian Criminal Code). – Совершённое преступление является разбоем (статья 161 УК РФ).

The crime committed is embezzlement (Article 160 of the Russian Criminal Code). – Совершённое преступление является растратой (статья 160 УК РФ).

В задании мы приводим два примера. Оптимальное количество ситуаций для отработки на этапе речевой зарядки составляет 10 единиц. На первом этапе внедрения ситуативных заданий обучающимся необходимо предлагать подсказки. Учебная дисциплина «Иностранный язык» предшествует изучению особенной части УК РФ в рамках учебной дисциплины «Уголовное право». Поэтому терминологические уточнения, а также собственно правовая квалификация на этом этапе является обязательным условием для выполнения задания 2.

Задание 2 является усложнённым вариантом задания 1: оно не имеет языковых и / или фактологических опор и требует от курсанта идентификации типа преступления и уточнения статьи УК РФ.

Situation 1: A man, posing as a bank security officer, called an elderly woman and convinced her to transfer all her savings – 300,000 rubles – to a “safe account” to protect them from fraudsters. – Ситуация 1: Мужчина, представившись сотрудником службы безопасности банка, позвонил пожилой женщине и убедил её перевести все сбережения – 300 000 рублей – на “безопасный счет”, чтобы защитить их от мошенников. (The key implies that the crime committed is fraud, which is Article 159 of the Russian Criminal Code. – Ключ: совершённое преступление является мошенничеством, которое предусмотрено статьёй 159 УК РФ.)

Situation 2: As a result of a fight in a nightclub, one of the visitors received several blows with a knuckle duster to the face. He was diagnosed with a comminuted fracture of the jaw and a traumatic brain injury. – Ситуация 2: В результате драки в ночном клубе один из посетителей получил несколько ударов кастетом по лицу. У него диагностировали оскольчатый перелом челюсти и черепно-мозговую травму. (The key implies that the crime committed is infliction of grave bodily harm, which is Article 111 of

the Russian Criminal Code. – Ключ: совершённое преступление – это причинение тяжкого вреда здоровью, что является статьёй 111 УК РФ).

Дидактическая ценность первого блока заданий заключается в формировании навыка межъязыковой правовой конверсии. Сотрудник полиции учится не просто переводить текст, а анализировать состав преступления на английском языке и находить эквиваленты в национальном законодательстве. В этом случае объектом оценки выступает понимание профессиональной лексики, умение различать смежные составы преступлений, а также способность аргументировать свой выбор, опираясь на объективные признаки (наличие оружия, сумма ущерба).

Второй блок предлагаемой системы заданий содержит задачи на воспроизведение процедурных алгоритмов, представляя собой репродуктивно-продуктивный уровень. Этот блок ориентирован на оценку знания курсантами процессуальных норм и владения клишированными речевыми модулями, необходимыми для вербального сопровождения действий.

Task 1. Review the descriptions of an investigator's procedural actions. Match the situation descriptions provided in the left column with their corresponding names in the right column. – Ознакомьтесь с описаниями процессуальных действий следователя. Сопоставьте описания ситуаций, приведенные в левой колонке, с соответствующими названиями в правой колонке.

Situation 1: You arrive at an apartment where a violent crime allegedly took place. You fixate the position of the body, collect bloodstains, find a potential weapon, and take photographs to document the physical environment and trace evidence. – Ситуация 1: Вы приходите в квартиру, где предположительно произошло насильственное преступление. Вы фиксируете положение тела, собираете образцы крови, находите потенциальное оружие и делаете фотографии, чтобы зафиксировать обстановку и найти доказательства. (Crime scene search – осмотр места происшествия.)

Situation 2: You have grounds to believe that stolen goods are hidden somewhere in the suspect's apartment, but you don't know the exact location. You obtain a court order, enter the premises, systematically search the rooms, furniture, and belongings, and seize whatever potential evidence you find. – Ситуация 2: У Вас есть основания полагать, что украденные вещи спрятаны где-то в квартире подозреваемого, но Вы не знаете точного местонахождения. Вы получаете постановление суда, входите в помещение, систематически обыскиваете комнаты, мебель и личные вещи и изымаете все потенциальные доказательства, которые находите. (Search and seizure – обыск и выемка.)

Дидактическая ценность данного задания заключается в формировании у сотрудника полиции терминологической и процессуальной компетенции на иностранном языке. В отличие от Блока 1, при реализации которого обучающийся оперирует уголовно-правовой терминологией (виды преступлений), здесь в фокусе внимания оказывается уголовно-процессуальная лексика – названия конкретных следственных действий, каждое из которых имеет строгую регламентацию в Уголовно-процессуальном кодексе РФ и свои эквиваленты в англоязычной юридической традиции.

Task 2. Review a set of phrases related to an investigator's procedural actions. Identify and name the situations in English. Select 5–6 mandatory phrases. You may suggest your own alternatives. – Задание 2. Просмотрите набор фраз, относящихся к процессуальным действиям следователя. Определите и назовите ситуации на английском языке. Выберите 5-6 обязательных фраз.

Situation 1 Template Phrases – Шаблонные фразы, относящиеся к ситуации 1:

I am [Name], an investigator. You are being questioned in connection with an incident of vandalism at [Park Name] on [date]. Before we begin, I must inform you of your rights. You have the right to remain silent and the right to have a parent or a guardian present during this interview. Do you understand these rights? I have information that you were present at the scene of the vandalism. Can you tell me what happened? Who were you with at the time? Please provide their names and any contact information you have. Did anyone else participate in damaging the property? Describe their actions. Did you take any photos or videos of the incident? I must warn you that providing false information to a law enforcement officer is a crime. Please, sign each page of the statement as we go along. Thank you for your cooperation. – Я [Имя], следователь. Вас допрашивают в связи с инцидентом вандализма в [Название парка] [дата]. Прежде чем мы начнем, я должен проинформировать Вас о Ваших правах. У вас есть право хранить молчание и право на присутствие родителя или опекуна во время этого допроса. Понимаете ли Вы эти права? У меня есть информация, что Вы присутствовали на месте вандализма. Можете ли Вы рассказать мне, что произошло? С кем Вы были в это время? Пожалуйста, укажите их имена и любую имеющуюся у вас контактную информацию. Участвовал ли кто-либо ещё в нанесении ущерба имуществу? Опишите их действия. Вы делали какие-либо фото или видеозаписи этого инцидента? Я должен предупредить Вас, что предоставление ложной информации сотруднику правоохранительных органов является преступлением. Пожалуйста, подписывайте каждую страницу заявления по мере его поступления. Спасибо Вам за сотрудничество.

Дидактический потенциал задачи этого типа состоит в закреплении процедурной грамотности и совершенствовании социокультурной компетенции. Следственные действия строго регламентированы. Задача учит сотрудника полиции автоматически воспроизводить на иностранном языке необходимые правовые предупреждения (о правах, об ответственности за дачу ложных показаний) и соблюдать этику общения с уязвимыми категориями граждан (например, с несовершеннолетними). В таком задании оценивается точность использования процессуальных клише, понимание разницы между допросом и опросом, а также разграничение тактик допроса несовершеннолетнего и взрослого гражданина, знание базовых процессуальных прав допрашиваемого, умение выстраивать алгоритм взаимодействия.

Третий блок состоит из задач на производство коммуникативного высказывания. Этот блок фактически представляет собой высший уровень контроля, направленный на оценку компенсаторного и профессионально-деятельностного компонентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Review the communicative situations encountered in the professional practice of an investigator. For each situation, provide at least five communicative phrases or questions in a foreign language. – Проанализируйте коммуникативные ситуации, с которыми сталкивается следователь в своей профессиональной практике. Для каждой ситуации приведите не менее пяти коммуникативных фраз или вопросов на иностранном языке.

Situation 1: Interviewing a Witness to a Burglary – Ситуация 1: Опрашиваем свидетеля кражи со взломом

Description: you are an investigator interviewing a witness who saw suspicious individuals near the scene of a recent burglary. The witness is hesitant to get involved. Your goal is to encourage them to share information. – Описание: Вы – следователь, опрашивающий свидетеля, который видел подозрительных лиц неподалеку от места недавней кражи со взломом. Свидетель не решается рассказать о том, что видел. Ваша цель – побудить его поделиться информацией.

Этот блок моделирует коммуникативные ситуации в рамках профессиональной деятельности. И эти ситуации могут включать нестандартные условия, которые требуется принять во внимание вербализовать. Такая задача не имеет единственного шаблонного решения, она допускает вариативность и позволяет оценить сформированность механизма эквивалентных замен у обучающихся. Оценке в этом случае подлежит тактическая гибкость, которая проявляется в умении обучающихся

выбрать верный психологический ключ к собеседнику (успокоить жертву кибербуллинга, преодолеть молчание уклончивого подозреваемого, обеспечить безопасность колеблющемуся свидетелю), соблюдение закона и этических норм, а также умение сформулировать мысль и получить нужную информацию, даже если обучающийся не владеет узкоспециальной терминологией, используя перифраз и языковую догадку.

Использование практических задач как формы контроля сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у сотрудников ОВД представляет собой эффективный и педагогически обоснованный подход. Использование системы ситуативных задач – от анализа фабул до речепроизводства в условиях конкретной профессиональной ситуации – позволяет преодолеть разрыв между знанием языка и способностью действовать в профессиональной среде. Предложенный инструментарий обеспечивает комплексную оценку ПИКК, обеспечивая готовность сотрудника полиции к юридически грамотному и этически корректному иноязычному взаимодействию в сфере правоохранительной деятельности.

Список литературы

1. Нерушева Т. В., Зайцева Н. Н. Обучение профессиональному иностранному языку на основе задач // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 27 марта 2025 года. Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2025. С. 944– 950.
2. Marsh D. Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: University of Sorbonne, 1994. 251 p.
3. Внуковская А. В. К вопросу о специфике языковой подготовки обучающихся образовательных организаций МВД России // Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. 2022. № 8–3. С. 121–126.
4. Калашникова С. В. Реализация технологии практико-ориентированного обучения как средства формирования коммуникативной компетенции участковых уполномоченных полиции // Яковлевские чтения : сборник научных статей IV Межведомственной научно-практической конференция с международным участием: в 2 частях, Новосибирск, 19–20 марта 2025 года. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2025. С. 145–149.
5. Гузикова В. В. Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Научный компонент. 2019. № 2 (2). С. 169–173.

6. Шашкова В. Н. Возможности организации практических занятий по учебной дисциплине «Иностранный язык» с использованием практических задач // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания русского и иностранных языков: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 19 марта 2025 года. Екатеринбург: Уральский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2025. С. 211–220.

Список источников

7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
8. Внуковская А. В., Посиделова В. В. Использование языка для специальных целей в речевой деятельности сотрудника полиции: учебное пособие. Ростов-на-Дону : Ростовский юридический институт МВД России, 2025. 128 с.

Дата публикации 31.05.2026

УДК [371.016:811.161.1]:159.922.74

**Шульц А.С. Особенности восприятия и когнитивных реакций
у современного ребенка на уроке русского языка**

Научный руководитель Рындина Юлия Валерьевна

Канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и методик их преподавания, ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, РФ, г. Ишим
y.v.ryndina@utmn.ru

Шульц Анастасия Сергеевна

студентка, ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТюмГУ, РФ, г. Ишим
Shults_5584@mail.ru

**Features of perception and cognitive reactions in a modern child at a Russian
language lesson**

Scientific adviser Rydina Yulia Valerievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities
and Methods of Teaching Them P.P. Yershov Ishim Teachers Training Institute
(branch) of Tyumen State University, Russia, Ishim

Schults Anastasia Sergeevna

student, P.P. Yershov Ishim Teachers Training Institute
(branch) of Tyumen State University, Russia, Ishim

Аннотация. Цифровизация, охватывающая все области деятельности, привела к развитию нового когнитивного образа школьника. Эксперты замечают феномен «клипового мышления» у современных школьников на всех этапах образования. Он выражается в преобладании визуального канала, сокращении объема воспринимаемой информации и необходимостью в частной смене стимулов. В данной статье рассматривается традиционная методика обучения русскому языку, сложившаяся в предцифровой период, которая сталкивается с когнитивным подходом к обучению современных учащихся, что обуславливает актуальность научной работы.

Ключевые слова: клиповое мышление, цифровое образование, проблемное обучение, внимание школьников, методика, когнитивные функции.

Abstract. Digitalization, which covers all areas of activity, has led to the development of a new cognitive image of a schoolchild. Experts have noticed the phenomenon of "clip thinking" in modern schoolchildren at all stages of education. This phenomenon is characterized by the prevalence of the visual channel, a decrease in the amount of information perceived, and the need for frequent changes in stimuli. This article explores the traditional methodology of teaching Russian, which was developed during the pre-digital era, and its contrast with the cognitive approach to teaching modern students, highlighting the relevance of this research.

Keywords: clip thinking, digital education, problem-based learning, students' attention, methodology, and cognitive functions.

Актуальность исследования: Современный этап системы образования характеризуется расхождением между традиционным методом обучения русскому языку, который ориентирован на систематическое мышление, и новыми когнитивными особенностями школьников, организованными под воздействием цифровой социализации. К ним относятся как клиповое мышление, так и визуальные способы восприятия.

Проблема исследования заключается в потребности устранения трудности между сменившимися психолингвистическими и когнитивными особенностями современных учеников и действующей образовательной системой преподавания русского языка. В настоящее время учебная среда не учитывает в полном объеме данные преобразования, что требует создания новых методов к организации процесса обучения.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы выявить специфику взаимосвязи речевой деятельности, когнитивных реакций и восприятия у современных учащихся в процессе освоения русского языка.

Современный этап развития образования определяется фундаментным преобразованием в когнитивной сфере учащихся [1, с. 7]. Дети, рожденные в период цифровизации, показывают иные подходы к восприятию, обработке данных и запоминанию информации по отношению к прошлым поколениям. Эксперты все чаще прибегают к использованию термина «клиповое мышление» и характеризуют его как форму познавательного процесса, направленную на охват непрерывно изменяющихся обстоятельств, которые основаны на анализе значительного количества разнообразных данных [2, с. 171]. В связи с расширением изучения когнитивного мышления, О.Р. Макаровска ввела понятие «homo clipus». Оно служит для наименования поколения, которое растет в условиях цифрового пространства. Данная группа учащихся нуждается в создании современного обучающего процесса, дающего благоприятный результат для «клиповиков», ввиду того, что они обладают характерными чертами: быстрой переключаемостью, отрывочным восприятием и сниженной сосредоточенностью [3, с. 123]. По результатам анализа Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» 72% опрошенных школьников сообщают, что обладают высокой утомляемостью.¹

Одновременно с когнитивным преобразованием осуществляется трансформация речевых практик. Язык интернет-коммуникации динамично

¹ Результаты исследования Лаборатории образовательного права Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», 2021 г.

попадает в академическую речь учащихся, вызывая расхождения между инстинктивно складывающейся словесной грамотностью и требованиями образовательной программы [4].

Традиционная система обучения русскому языку, возникшая в XIX веке, нацелена на «классического» учащегося с абстрактным мышлением, который способен к длительному сосредоточению и последовательному изучению текста. В современных реалиях возникает разногласие с новыми когнитивными условиями. Проявление заключается в ослаблении познавательной мотивации, увеличении количества учащихся с трудностями овладения образовательной программы, снижением качества устной и письменной речи. Необходимо осмысление когнитивных преобразований, возникших у современных школьников, а также создание новой методической программы, которая предоставит возможность продуктивно обучать русскому языку, сохраняя культурную ценность дисциплины [5, с. 69].

Проблема когнитивных изменений нашла отражение в работах многих авторов и развивается в нескольких направлениях. В новом векторе- нейродидактике, ожидается, что продуктивный результат возможен лишь при учете современных нейротехнологий, которые дают возможности выявить уровень когнитивных функций. Данная отрасль подразумевает использование индивидуального обучения, с пониманием, что каждый учащийся уникален. Педагогу требуется создать доброжелательную обстановку, что способствует эффективному освоению знаний. Важным элементом является использование разнообразных форм предоставления материала, что обеспечивает работу всех участков мозга [6]. Следующей отраслью, занимающейся вопросом когнитивных изменений, является лингводидактика. В ее основу входит разработка методов и приемов в обучении, создание иллюстрированных средств и цифровых инструментов для успешного овладения языком. Также следует учитывать содержание учебных пособий, закономерности коммуникации преподавателя и школьника. В нейрopsихологии и когнитивной психологии исследуются подходы к обучению, которые подразумевают осознанное понимание информации и развитие интеллектуальных особенностей у учеников. Важным этапом является анализ изменения мышления, памяти и внимания, так как под влиянием цифровизации для современных школьников характерно ослабление возможности к обработке и обобщению данных. Целесообразно применять нейрopsихологические приемы, которые развивают память, скорость мышления и внимание. Исследования доказывают, что запоминание происходит лучше при

использовании ассоциаций и игр [7, с. 115]. Важным направлением при изучении проблем когнитивных изменений является онтолингвистика, исследующая процесс освоения школьниками родного языка. Знание формирования речевых навыков необходимо для своевременной проверки и диагностики отклонений, которые в настоящее время часто регистрируются под влиянием цифровой среды. Несмотря на значительное число исследований данной проблемы, которые рассматривают особенности когнитивных функций и черты восприятия у учащихся, наблюдается недостаточное количество работ, направленных на обучение современных школьников русскому языку. Отсутствует целостный нейродидактический подход к обучению, рассматривающий особенности учеников, и объединяющий данные методик образования, психолингвистики и когнитивной психологии.

Изучение клипового мышления нашло отражение в трудах многих современных исследователей. Данный термин введен Ф.И. Гиренок и означает мышление людей, которое в силу информационной перегрузки и динамичного образа жизни, становится более склонным к фрагментарному пониманию информации [12, с. 8]. О.Г. Макаровска рассматривает понятие «клиповое мышление» как форму познавательного процесса, направленную на охват непрерывно меняющейся действительности [3, с. 123]. Фрумкин К. Г. анализирует данное определение, как способность мгновенно адаптироваться к отдельным смысловым фрагментам, что приводит к невозможности воспринимать большой объем информации и анализировать ее [13, с. 24]. Также автором выделены следующие предпосылки возникновения клипового мышления: возрастание объема информации, ускоренный темп жизни и потребность к высокой актуальности сведений.

Анализ научной литературы дает возможность выделения следующих характеристик клипового мышления: фрагментарность, т.е. информация запоминается отрывками и восприятие мира не представляется целостной картиной. Многозадачность- анализ нескольких результатов сопровождается снижением степени обработки каждого из них [8]. Из-за этого люди обладают высокой скоростью переключения и снижением объема получаемой информации, что уменьшает эффективность к длительной сосредоточенности на объекте. Следующая черта-преобладание визуального канала, иными словами, информация у людей с клиповым мышлением обрабатывается в основном через зрительные образы. Это приводит к эмоциональной зависимости, а значит без ярких стимулов восприятие материала затруднено.

С нейropsychологической позиции формирование клипового мышления обусловлено изменениями в работе нервной системы под действием цифровой среды. Исследователи отмечают, смартфоны и социальные сети перестраивают когнитивную сторону мозга, что приводит к повышенному темпу передачи информации [9]. Современные ученые выделяют несколько нейropsychологических механизмов. Первый структурный элемент- изменение паттернов внимания. В эпоху постоянного потока той или иной информации у людей появилась привычка к «грубому» вниманию, направленному не на глубокое их понимание, а на своевременный поиск новых знаний. Мозговые механизмы, регулирующие концентрацию внимания, изменяются: элементы, отвечающие за мгновенное переключение между задачами, усиливаются, в то время как те, что поддерживают длительную концентрацию внимания, становятся менее активными. В связи с преобладанием у современных школьников визуальной и изобразительной информации, наблюдается, что у них активно используется правое полушарие мозга. Результатом является преимущество уникальной стратегии обработки данных в правом полушарии. По сравнению с аналитическими, логическими и вербальными методами, типичными для левого полушария, такие методы как параллельная обработка материала, визуализация и структурирование становятся все более популярными в обучении школьников русскому языку. Происходит изменение работы памяти: активно начинает преобладать краткосрочная память, что приводит к быстрой утрате сведений. Важным изменением в работе головного мозга является снижение активности лобных долей. Когда информация воспринимается на поверхности и она не требует глубокой обработки, функция лобной доли мозга снижается. Это создает проблему сознательного управления когнитивными процессами.

В работе с детьми, имеющими клиповое мышление, в рамках учебного процесса возникают трудности в понимании линейного текста, так как ученики с большим усилием могут прочитать и проанализировать объемный текст. Таким учащимся легче усвоить информацию, представленную небольшими фрагментами, в которых используются визуальные материалы. Также возникают проблемы с орфографической грамотностью, поскольку при клиповом мышлении у школьников наблюдаются затруднения в запоминании правил, а поиск ошибок требует рефлексивных способностей, которые «страдают» при клиповом мышлении.

Одним из главных компонентов в изучении русского языка выступает речевая деятельность. По мнению российского лингвиста А.А. Леонтьева речевая деятельность - процесс использования языка для общения во время какой-либо

другой человеческой деятельности [14, с. 18]. Структура речевой деятельности включает в себя следующие уровни: мотивационно-побудительный. На данном этапе формируются основания для запуска всей деятельности. Важным на этой ступени является направленность сознания субъекта речевой деятельности на реализацию активности. Далее ориентировочная стадия. На текущем уровне происходит ориентировка в процессе выполнения деятельности, раскрытие его особенностей. Следующий этап - исполнительный, который характеризуется завершением процесса развития и восприятия суждения. Именно на этой ступени происходит озвучивание высказывания (устно или письменно). Контролирующий уровень является конечной фазой речевой деятельности. Это процесс, который направлен на установление уровня сформированности речевых умений и навыков, а также выявление проблем, испытываемых учащимися.

Формирование речевой деятельности следует установленным закономерностям, которые относятся к определенным этапам и факторам, воздействующих на процесс [12, с. 54]. Несмотря на это, в настоящее время современные исследователи замечают изменения в скорости и стратегии речевого развития школьников под воздействием цифровой среды.

Восприятие вербальных данных значителен как сложный процесс, содержащий сенсорное кодирование, толкование и обработку речевого сообщения. В настоящее время в психолингвистике выделяют две стратегии понимания текста: сукцессивную и симультанную [13, с. 17]. Сукцессивный подход подразумевает линейное движение от предложения к предложению. Эта структура требует развитого произвольного внимания и поэтапной обработки данных. Однако симультанная стратегия основана на понимании целостного образа, что свойственно для восприятия визуальной информации. Но в современных реалиях данные стратегии испытывают изменения, которые связаны с формированием новых паттернов восприятия. Они характеризуются преобладанием симультанных инструментов над сукцессивными, что демонстрируется в стремлении к быстрому прочтению текстов, выхватывании ключевых фраз и склонности к визуальным образам. Важную роль в понимании вербальной информации имеет теория когнитивной нагрузки, в соответствии с которой эффективность информационной обработки зависит от объема памяти. Визуализация обеспечивает сокращение когнитивной нагрузки, что особенно важно при работе с лингвистическими материалами.

Визуализация образовательных данных в современной дидактике рассматривается как один из основных аспектов обучения. Психологической основой

принято считать теорию двойного кодирования, в соответствии с которой информация анализируется двумя взаимосвязанными системами: вербальной и невербальной, что обеспечивает надежное запоминание и глубокое осознание материала [10, с. 26]. В обучении русскому языку визуализация способна выполнять несколько задач. Первая функция- развивающая, она заключается в формировании умений работы с разными формами подачи информации. Созданием наглядных образов для понимания структуры языка занимается ориентировочная функция, которая акцентирует внимание на разработке различных схем и моделей. Мнемоническая опция упрощает запоминание информации благодаря наличию ярких визуальных материалов. Систематизирующая функция предполагает описание языковых фактов в упорядоченной форме. В современной лингводидактике разрабатываются различные формы визуализации, такие как кластеры, схемы, ментальные карточки, инфографики, которые можно применять на уроках русского языка.

Особым случаем в изучении русского языка является грамматическая омонимия, при которой одна форма совпадает с несколькими грамматическими значениями. Примерами омонимии являются падежные формы существительных: «книга учительницы» в Р.п. может обозначать принадлежность и объект действия, части речи: слово «столовая» может обозначать предмет (место для приема пищи) и его признак (комната, которая является столовой) Также омонимия встречается во временах и наклонениях у глаголов: «иди» может выражаться в формах повелительного и настоящего времени. Следовательно, грамматическая омонимия требует от ученика не только распознавания формальных критериев, но и анализа более широких морфологических и синтаксических связей. Трудность восприятия грамматической омонимии заключается в том, что учащемуся необходимо удерживать в сознании несколько интерпретаций для выбора верной, однако современному школьнику это не удастся, так как это требует способности к синтезу и развитию оперативного внимания. В технологии обучения русскому языку проблему грамматической омонимии можно исправить, если применять визуальные схемы, использовать контекстуальный анализ.

Особым видом речевой деятельности выступает устная речь, которая определяется как линейная, неподготовленная реплика. В её структуре выделяются две основные формы: диалогическая, характеризующаяся эмоциональностью и ситуативностью и монологическая речь, которая представляет собой более сложную форму, требующую логичности и связанности. В образовательном процессе

диалогическая реплика служит инструментом формирования коммуникативных навыков и отработки речевых стимулов, в то время как монологическая речь выступает как средство формирования умений последовательно излагать мысли. Особое внимание стоит уделять соблюдению языковых норм, соответствию суждения говорящего, выразительности и логичности устной речи.

Не менее важной формой речевой деятельности является письменная речь, характеризующаяся подготовленностью, более строгими правилами оформления и отсутствием невербальных средств. В структуре письменной речи подчеркиваются следующие элементы: владение системой графических знаков (графический компонент), владение системой знаков препинания (пунктуационный компонент), орфографические и текстовые составляющие. Развитие письменной речи на уроках русского языка проходит в четырех шагах. Первый этап – технический, характеризующийся освоением каллиграфии и элементарных орфографических навыков. Далее происходит формирование репродуктивной письменной речи, в которую входит обучение пересказу, изложению и ответам на вопросы. Следующий этап – формирование продуктивной письменной речи, содержащий навыки написания сочинений. Заключительный шаг – этап совершенствования.

В структуре учебной деятельности также выделяются когнитивные реакции, под которыми понимаются познавательные акты, появляющиеся в ответ на внутренние и внешние стимулы. В составе обучения они проявляются как способы реагирования на учебные задания и проблемные ситуации.

В современной психолингвистике спроектировано множество вариантов описания взаимосвязи когнитивных реакций, восприятия и речевой деятельности. Основной системой для понимания процессов обучения русскому языку является модель А.А. Леонтьева, согласно которой речевая деятельность представляет собой структурное образование [15]. При этом восприятие выступает неотъемлемым элементом взаимодействия, обеспечивающим условия коммуникации и анализ речи, а когнитивные реакции реализуют и контролируют все уровни речевой деятельности. Также в когнитивной психологии разработаны модели переработки информации, применяемые в обучении русскому языку. Наиболее значимыми являются представления о долговременной и кратковременной памяти, понятия о сенсорных регистрах и процессах кодирования. Согласно данным моделям, результативность учебного процесса зависит от того, насколько эффективно сведения перешли в долговременную память.

На основе рассмотренных теоретических подходов может быть построена интегративная модель, которая включает в себя восприятие, которое является основой любого процесса обучения и выступает в качестве канала получения знаний. Качество этого процесса напрямую зависит от способа представления образовательного контента (например, устного, визуального, аудиального) и уникальных характеристик учащегося. Речевая деятельность, представляющая собой конечную цель и вспомогательным средством. В качестве конечной цели речевая деятельность направлена на развитие навыков, необходимых для создания и восприятия языковых структур. В качестве вспомогательного средства она стала способом овладения лингвистическими знаниями. Когнитивный процесс, включающий в себя преобразование полученных данных, их интерпретацию, хранение в памяти и последующее применение в процессе коммуникации. Типы этих процессов определяются характеристиками самой информации и уникальными методами человеческого мышления. Оптимальное преподавание базируется на принципе соответствия подхода предоставления данных с личностными качествами учеников. В то же время процесс обучения должен способствовать развитию тех мыслительных процессов, которые у учащихся заторможены.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволяет сделать следующие выводы: под влиянием цифровизации у современных школьников возник особый когнитивный профиль, характеризующийся неполнотой восприятия, понижением целенаправленного внимания. У детей наблюдается высокий темп переключения между информационными элементами, а также необходимость в эмоционально окрашенном представлении учебного материала. Монотонные вербальные тексты значительного объема запоминаются существенно хуже, чем сведения, приведенные в структурированной форме. Учет пониженной концентрации внимания нуждается в модульной организации представляемой учебной информации, смене образовательной активности и изучении трудного материала в начале урока, когда концентрация школьников находится на высоком уровне. В связи с этими изменениями отмечается разрыв между активным и пассивным словарным запасом, что привело к упрощению синтаксиса и возникновению проблем с монологической речью. Традиционная методика преподавания русскому языку сталкивается с проблемами, поскольку ориентирована на длительную концентрацию, последовательный анализ. Стоит отметить, что сегодняшний школьник в большей степени опирается на стандартные речевые конструкции и готовые образцы, что сокращает способность правильно выстраивать высказывания. Именно поэтому

необходимо модернизирование методики преподавания с учетом динамики внимания, использованием современных технологий и расширением набора средств обучения за счет интерактивных методов и визуализации. Цифровая инновация, используемая в учебном процессе, должна быть методически оправдана и направлена на выполнение практических задач, с которыми традиционные методики справляются недостаточно продуктивно. Интерактивные методы создают ту степень заинтересованности, которая удовлетворяет требованиям и покрывает ослабленное внимание современных учеников.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Когнитивная психология в контексте проблем современного образования : монография / под редакцией А. А. Вербицкого, Е. Б. Пучковой. Москва: МПГУ, 2017. – 186 с. - ISBN 978-5-4263-0523-6. // Лань: электронно-библиотечная система. - URL: <https://e.lanbook.com/book/107376> (дата обращения: 07.03.2026).
2. Радевский А.В. Возможности и противоречия киберсоциализации подростков в условиях общеобразовательной школы // мнко. 2026. №1 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-protivorechiya-kibersotsializatsii-podrostkov-v-usloviyah-obshcheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 07.03.2026).
3. Макаровска О.Р. Поколение homo clipus и обучение русскому языку как иностранному: проблемы и решения // Вестник ТГПУ. 2016. №1 (166). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-homo-clipus-i-obuchenie-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 07.03.2026).
4. Нарсуллаев Р.С. Русский язык в эпоху современного цифрового образования: вызовы, инновации и перспективы // Узбекистан: Research Focus International Scientific Journal 2025. URL: <https://refocus.uz/index.php/1/article/view/1391> (дата обращения: 07.03.2026)
5. Ильницкая Е.П. Нейролингводидактический аспект обучения РКИ средствами предметной интеграции // Русский язык за рубежом. 2022. – № 6 – С. 67-75. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50009703> (дата обращения: 11.03.2026).
6. Галкина Е.Н. Нейродидактические технологии как средство эффективности образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyrodidakticheskie-tehnologii-kak-sredstvo-effektivnosti-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 10.03.2026).
7. Михайлов С.Н. Нейропсихологический подход в образовательном процессе: теоретические аспекты // Magister. 2024. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskij-podhod-v-obrazovatel'nom-protsesse-teoreticheskie-aspekty> (дата обращения: 10.03.2026).
8. Бондаревич А.А. Об онтолингвистическом подходе к некоторым положениям морфонологии // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. №3 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-ontolingvisticheskom-podhode-k-nekotorym-polozheniyam-morfonologii> (дата обращения: 12.03.2026).

9. Михайлова И.Д. Формы работы по развитию речи старшеклассников // Москва: Русский язык в школе и дома. – 2022. – № 6. – С. 15-17.
10. Осина Т. И. Наглядность в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному студентов медицинских специальностей // Евразийский взгляд на актуальные вопросы филологии, переводоведения и лингводидактики : сборник статей IV Евразийской научно-практической конференции, Минск, 24 апреля 2025 г. / Министерство образования Республики Беларусь, Белорусский государственный экономический университет ; [редакционная коллегия Е. А. Малашенко (ответственный редактор) и др.]. Минск : БГЭУ, 2025. – С. 25-33. (дата обращения: 14.03.2026)
11. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность // Просвещение. – 1969. 216 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/leont/text.pdf> (дата обращения: 12.03.2026)

Список источников

12. Гиренок Ф.И. Клиповое мышление // Литературная газета. – Москва: Литературная газета. – 2014. – № 46 (6487) – 16 с.
13. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос. – 2010. – № 9 – 61 с.
14. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики // Москва: Смысл. – 1997. – 287 с. URL: https://pedlib.ru/Books/3/0307/3_0307-2.shtml (дата обращения: 14.03.2026)
15. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 216 с.

**Международный научно-практический журнал
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия "Методика преподавания языка и литературы",
№03 (38) 2026

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству обращаться
по электронной почте office@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

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



Подписано в печать 15.07.2026
Формат 60x84/16. Печать цифровая.
Усл.печ.6,9. Тираж 500 экз.
Научно-издательский центр «Открытое знание»
www.scipress.ru