

SciPress.ru



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

**Международный
научно-практический журнал
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ**

№ 04 (39), 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. № 04 (39). 75 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. Витебск, Республика Беларусь

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

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

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Сергиенко Елена Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики французского, испанского и итальянского языков, Нижегородский государственный лингвистический университет им Н.А. Добролюбова, г. Н. Новгород, РФ

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

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

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

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

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

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

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

Епифанова О.Ю. Использование квестов для обучения русскому языку как иностранному.....	6
Исянгулова Г.А., Акилова М.Ф., Абдуллина И.С. Использование мультимедийных технологий в обучении башкирскому и китайскому языкам во внеурочной деятельности	12
Исянгулова Г.А., Саньярова Р.Р., Абдуллина И.С. Использование мультимедийных технологий в обучении башкирскому и китайскому языкам в урочной деятельности	23
Леушина Н.А. Требования к лингвокогнитивным характеристикам учебного текста в обучении иноязычному чтению в многопрофильном вузе	35
Николаева Н.Н. Конструктивистский подход к языку и его лингводидактические импликации в вузе.....	42
Подгорнов А.Н. Английский язык для стартапов: как грамотно преподнести свою идею международной аудитории.....	55
Шашкова В.Н. Организация интерактивных сессий в качестве формата практико-ориентированного обучения английскому языку	61
Ягнич А.Я., Байко В.А. Ключевые аспекты обучения лексике студентов неязыковых вузов.....	68

Дата публикации: 17.07.2026

УДК 372.881.161.1

Епифанова О.Ю. Использование квестов для обучения русскому языку как иностранному

Епифанова Ольга Юрьевна

преподаватель кафедры иностранных языков, Омская академия
Министерства внутренних дел Российской Федерации, Омск
epifanova.olga.2012@mail.ru

Using of quests for teaching Russian as a foreign language

Epifanova Olga Iurevna

Teacher of the Department of Foreign Languages, Omsk Academy of the Ministry of the
Interior of Russia, Omsk

Аннотация. В статье рассматривается методический потенциал образовательных квестов как средства обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Анализируются психолого-педагогические предпосылки внедрения квестов в обучение, дается классификация квестов относительно задач РКИ. Предлагается модель лингводидактического квеста, включающая несколько типов заданий и критерии оценки. Приводится пример реализации квеста на элементарном уровне. Делается вывод об эффективности квеста для развития коммуникативных, языковых и социокультурных навыков.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), образовательный квест, игровые технологии, коммуникативность, мотивация, интерактивное обучение.

Abstract. The article considers the methodological potential of educational quests as a means of teaching Russian as a foreign language. Psychological-pedagogical prerequisites of the implementation of quests in training are analyzed, and a classification of quests with respect to the tasks of the teaching is given. The linguistic quest model is proposed, including several types of tasks and evaluation criteria. Examples are given of the implementation of the quest at elementary level. The conclusion is drawn about the effectiveness of the quest for the development of communication, language and sociocultural skills.

Key words: Russian as a foreign language, educational quest, gaming technology, communicativeness, motivation, interactive learning.

В настоящее время преподавание русского языка как иностранного (РКИ) характеризуется активным поиском методов, обеспечивающих повышение мотивации учащихся и погружение их в естественную языковую среду. Традиционные упражнения не всегда позволяют достичь главной цели обучения, а именно – формирования коммуникативных навыков для решения реальных речевых задач в ситуациях повседневного и учебного общения.

В последние годы в различных методиках обучения наблюдается устойчивый интерес к использованию игровых форматов. Одним из наиболее перспективных жанров является образовательный квест, то есть приключенческая игра с набором заданий, объединенных сюжетом и целью. Использование квестов в процессе преподавания русского языка как иностранного предоставляет преподавателю широкие возможности для комплексной интеграции всех видов речевой деятельности и активизации усвоенных лексико-грамматических единиц в коммуникативных ситуациях.

Квесты демонстрируют высокую образовательную эффективность, поскольку требуют от обучающихся самостоятельного поиска информации и выработки методов решения задач, что способствует более глубокому усвоению материала. Знания, полученные в ходе самостоятельной работы, характеризуются более высоким уровнем запоминания и устойчивости в долгосрочной перспективе.

Существуют различные подходы к пониманию образовательного квеста. Так, С.А. Осяк определяет его как формат исследовательской работы, при котором учащиеся осуществляют адресный сбор информации в реальной среде, самостоятельно определяют необходимые источники данных, объекты и контакты, а также формируют перечень сопутствующих задач для достижения цели. [1, с. 27]. Ю.В. Калугиной и А.Р. Мустафиной квест трактуется как нестандартная интерактивная образовательная модель в сфере преподавания иностранных языков, которая создает условия для реализации личностно-ориентированного подхода в учебном процессе. [2, с. 255].

Таким образом, образовательный квест представляет собой современную интерактивную технологию, реализуемую через систему тематических заданий. Она нацелена на продуктивное освоение учебного материала, закрепление знаний в памяти, отработку навыков командного взаимодействия и становление ключевых профессионально-личностных качеств учащихся. [3, с. 20].

Технология нацелена на продуктивное освоение учебного материала, что достигается за счет включения механизмов эмоциональной вовлеченности и ситуативной мотивации. Такая форма обучения позволяет ученикам не просто усвоить факты, а выстроить внутренние смысловые связи между ними, что кардинально повышает качество запоминания. Более того, работа в команде над задачами квестов моделирует реальные профессиональные ситуации: здесь важно не только знать ответ, но и уметь слышать других, распределять нагрузку, находить компромиссы и достигать общей цели.

Квесты в образовательной деятельности относятся к игровым технологиям. В контексте преподавания русского как иностранного игра трактуется как интегративная модель, объединяющая учебные, речевые и игровые действия. Ее суть заключается в переносе ситуаций реального общения в искусственные условия занятия. [4, с. 111]. При этом основным отличием квеста от игры является прохождение определенного территориального маршрута, выстроенного на последовательном выполнении заданий, ориентированных на общую цель [5, с. 2947].

Анализ литературы показывает, что образовательные квесты могут быть классифицированы следующим образом:

- 1) по форме проведения: виртуальные, реальные, комбинированные;
- 2) по сроку реализации: краткосрочные (несколько занятий); долгосрочные (семестр или более);
- 3) по форме работы: групповые; индивидуальные;
- 4) по предметному содержанию: моноквест; межпредметный квест;
- 5) по структуре содержания: линейные, штурмовые, кольцевые [6, с. 125].

Важно отметить, что игровые форматы, в том числе квесты, не должны вытеснять систематическое обучение. Образовательный квест выступает как форма повторения, обобщения или контроля знаний обучающихся.

Традиционно квесты состоят из следующих элементов: введение с описанием сюжетной линии квеста, план работы, роли участников, распределение на команды (при необходимости), задания, условия прохождения квеста (штрафы, бонусы); подведение итогов.

Условием успешного прохождения обучающимися всех этапов образовательного квеста является его методологически правильно выстроенная структура. [7, с. 317].

Структура образовательного квеста может видоизменяться. В общем виде ее можно представить следующим образом:

1. Объяснение темы и правил проведения квеста.
2. Знакомство с местом проведения квеста.
3. Разъяснение требований к выполнению заданий.
4. Прохождение квеста (выполнение заданий, получение подсказок, принятие решений).
5. Демонстрация подготовленных преподавателем материалов, необходимых для выполнения заданий.
6. Оценка результатов, комментарии преподавателя.

7. Подведение итогов, анализ качества выполнения задач [3, с. 21].

Для целей преподавания русского языка как иностранного разработан квест «Поход в продуктовый магазин» для студентов элементарного уровня. Квест учитывает ограниченный лексический запас, необходимость визуальной опоры и возможность выполнения заданий с помощью простых фраз. Квест рассчитан на одно занятие или два академических часа. Работа ведется в мини-группах (по 2–4 человека) с преподавателем, который выполняет роль проверяющего и помощника. Тип квеста ролевой, аудиторный с элементами реального (можно провести в учебной «лавке» или с учебными карточками).

Лексика для изучения: еда (хлеб, молоко, яблоко, рыба, сыр, чай, сахар); числительные 1–100; конструкции «Дайте, пожалуйста», «Сколько стоит?», «Это вкусно/невкусно».

Оборудование: муляжи продуктов или карточки с изображениями, игрушечные деньги (или жетоны), ценники, корзины для покупок.

В начале квеста обучающимся предлагается «легенда»:

«Вы приехали в Россию и забыли русские слова для продуктов. Чтобы приготовить ужин, вам нужно купить 7 продуктов. Но продавец (преподаватель) говорит только по-русски и может отдать Вам продукты только при правильно сказанной фразе».

Предлагаются следующие примеры заданий (задания могут варьироваться в зависимости от необходимой лексики):

Задание 1. Входной билет.

«Назовите по-русски 3 любых продукта, которые видите на картинке» (преподаватель показывает коллаж). За правильный ответ обучающемуся выдается корзина для покупок и игрушечные деньги.

Задание 2. Поход в молочный отдел.

На столе разложены: молоко, сыр, масло, йогурт (или обозначающие их карточки). Рядом находятся таблички с ценами.

Студент должен сказать: «Дайте, пожалуйста, молоко (сыр)».

Преподаватель-продавец: «Сколько?».

Студент: «Один (два)» (или называет цену).

Получает продукт и отдает деньги.

Задание 3. Поход в овощной отдел – угадай по описанию.

Преподаватель описывает продукт без названия. Например: «Это красное, круглое, вкусное. Из него делают сок». (Помидор).

Студент угадывает и говорит: «Я хочу помидор». Получает карточку.

Задание 4. Фруктовый отдел.

Продукты (яблоки, бананы) лежат вперемешку. Нужно взвесить: преподаватель просит: «Положите три банана». Студент отсчитывает. Затем: «Сколько бананов?» – ответ: «Три». Проверка счета.

Задание 5. Рекламный ролик. Студенты просматривают рекламные ролики продуктов (кофе, чай, колбаса, печенье, сок), говорят, какой продукт они хотят купить (какой им понравился, какой они любят).

Задание 6. Касса – финал.

Студент подходит к кассе (стол преподавателя), выкладывает все купленные продукты.

Кассир задает вопросы:

- «Что ты купил?»
- «Я купил хлеб, молоко, бананы.»
- «Сколько денег ты потратил?»
- (считает вслух).
- «Какой продукт самый вкусный?»
- «Банан вкусный».

В конце квеста преподаватель подводит итоги и выдает обучающимся призы за участие.

Таким образом, образовательные квесты представляют собой не просто методический приём, а полноценный инструмент в преподавании русского языка как иностранного, так как органично синтезируют два основных принципа современной лингводидактики – коммуникативную направленность обучения и игровую мотивацию, которая снимает психологические барьеры учащихся на начальных этапах. Такое сочетание позволяет обеспечивать комплексное развитие всех видов речевой деятельности: от пассивного восприятия до активного говорения в увлекательной, сюжетно-ролевой форме, максимально приближенной к реальным жизненным сценариям.

Предложенная в работе модель квеста «Поход в продуктовый магазин» служит практической иллюстрацией данного подхода: она демонстрирует, как в рамках одного академического занятия можно интегрировать аудирование (восприятие инструкций и диалогов продавцов), чтение (этикеток, ценников, списка покупок) и говорение (формулирование просьб, вопросов о цене и количестве, ведение диалога), одновременно задействуя ключевые грамматические темы элементарного уровня.

Кроме того, такую модель можно адаптировать под любую лексическую тему, что делает её универсальным звеном в системе занятий, а её хронометраж и структура позволяют преподавателю гибко управлять временем и степенью сложности.

Список литературы

1. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1.2. С. 25-29.
2. Калугина Ю.В., Мустафина А.Р. Анализ образовательного квеста как педагогической технологии // Преподаватель XXI века. – 2016. – №4. С. 253-259.
3. Анисимова, Е.В., Волкова Е.А., Ковалёва А.Ю. Образовательный квест как современная технология обучения иностранцев русскому языку // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №3 (36) С. 19-23.
4. Филиппов С.В. Использование ролевой игры на занятиях по русскому языку как иностранному в иноязычной среде обучения // Пятый этаж – 2020. – № 6. С. 110-112.
5. Непомнящих Е.А. «Живой» квест как способ пополнения словарного запаса на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 8. – С. 2946-2951.
6. Коломейцева Е.Б., Шмалько-Затиная С.А. Игра-квест как метод активного обучения в РКИ // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. С. 124-127.
7. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. С. 315-318.

Дата публикации 31.08.2026

УДК 811

**Исянгулова Г.А., Акилова М.Ф., Абдуллина И.С. Использование
мультимедийных технологий в обучении башкирскому и китайскому
языкам во внеурочной деятельности**

Исянгулова Гульназ Абдулхаковна

д-р филол. наук, профессор кафедры востоковедения и башкирского языкознания
Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
igulnaz75@yandex.ru

Акилова Мунира Фатиховна

канд. филол. наук, доцент кафедры востоковедения и башкирского языкознания
Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
akilova_m@mail.ru

Абдуллина Ильнара Салаватовна

студент 5 курса, Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
vgulnaz030675@gmail.ru

**The Use of Multimedia Technologies in Teaching Bashkir and Chinese
Languages in Extracurricular Activities**

Isyangulova Gulnaz Abdulkhakovna

Doctor of Philological Sciences, Professor at the Department of Oriental Studies and
Bashkir Linguistics, Ufa University of Science and Technology, Russian Federation, Ufa

Akilova Munira Fatikhovna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Oriental
Studies and Bashkir Linguistics, Ufa University of Science and Technology
Russian Federation, Ufa

Abdullina Ilnara Salavatovna

5th-year student, Ufa University of Science and Technology, RF, Ufa

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы использования мультимедийных технологий в обучении башкирскому и китайскому языкам во внеурочной деятельности на примере конкретных тем, так как мультимедийные технологии в языковом образовании – это не дань моде и не техническое украшение урока. Внеурочная деятельность с применением мультимедийных технологий по башкирскому и китайскому языкам в игровой форме создает то пространство для свободного, эмоционально насыщенного контакта с языком и культурой, которое урочная работа обеспечить в полной мере не в состоянии. Веб-ресурсы и мобильные приложения формируют у обучающихся привычку к регулярному самостоятельному обращению к языку за пределами школы. Страноведческое содержание, поданное через звук, изображение и собственную речевую деятельность, превращает абстрактные факты в живой культурный опыт.

Ключевые слова: башкирский язык, китайский язык, внеурочная деятельность, мультимедийные технологии.

Abstract. This article examines the use of multimedia technologies in teaching the Bashkir and Chinese languages in extracurricular activities, using specific topics as examples, since multimedia technologies in language education are not just a passing trend or a technical embellishment of the lesson. Extracurricular activities using multimedia technologies in teaching the Bashkir and Chinese languages in a game-based format create the space for free, emotionally rich contact with the language and culture that classroom work cannot fully provide. Web resources and mobile applications help students develop the habit of regularly engaging with the language independently outside of school. The cultural content, presented through sound, images, and their own speech activity, transforms abstract facts into a living cultural experience.

Keywords: Bashkir language, Chinese language, extracurricular activities, multimedia technologies.

Мультимедийные технологии в современном понимании – целостная система, объединяющая текст, звук, видео, графику и анимацию в единое обучающее пространство. Многоканальность воздействия отличает их от прежних аудиовизуальных средств, делая особенно ценным для языкового образования.

По справедливому утверждению Е.С. Полата, «образная информация усваивается значительно лучше текстовой; мультимедийные ресурсы воздействуют одновременно на несколько каналов восприятия, что делает результаты обучения более прочными» [6, с. 155]. Применительно языкам это особенно важно: слово, услышанное, увиденное в тексте, подкрепленное картинкой или видеосюжетом, запоминается иначе, чем слово, выученное по словарю.

Требования, которым должны отвечать мультимедийные технологии, применяемые в языковом обучении, достаточно конкретны. Прежде всего – соответствие возрастным особенностям учащихся: то, что эффективно работает в пятом классе, может оказаться совершенно неподходящим для старшеклассников, и наоборот. Далее – соответствие методическому подходу, принятому в данной программе обучения, ее целям и задачам.

Не менее важна посильность заданий, их ориентированность на зону ближайшего развития: слишком легкое упражнение не дает роста, слишком трудное – демотивирует. Наконец, принципиально, чтобы цифровой ресурс развивал самостоятельность и творческий потенциал учащихся, а не просто воспроизводил в электронном виде традиционные упражнения из учебника.

Немаловажное значение имеет и материально-техническое оснащение: для полноценной работы с мультимедийными технологиями необходимо не менее пяти

компьютерных рабочих мест для учащихся и одно для учителя, подключенные к интернету, интерактивная доска, проектор, аудиосистема. При этом важно соблюдать санитарно-эпидемиологические нормы: в 5–7-х классах работа с монитором не должна превышать 20 минут, просмотр динамических изображений на интерактивной доске – 25 минут. Эти ограничения заставляют учителя продумывать чередование видов деятельности и не превращать урок в непрерывный «экранный сеанс».

В языковом образовании мультимедийные технологии раскрываются через конкретные «слои» учебного материала, которые школьник воспринимает одновременно или последовательно: текстовый фрагмент (правило, диалог, карточка), аудиоряд (образец произношения, интонационная модель, песня), видеоряд (ситуация общения, культурный контекст), графика (схема, таблица, визуальная опора), анимация (динамика процесса, например порядок черт иероглифа) [1].

Мультимедийные технологии смещают внимание с внешней демонстрации «красивого контента» на учебные действия, возникающие вокруг ресурса: повторение за диктором, запись собственной речи, сопоставление варианта с образцом, возвращение к трудному месту, работа с подсказкой [7].

Внеурочная деятельность по башкирскому и китайскому языкам в 5 классе ведется по страноведческому направлению, нацелена на формирование культурологических знаний у обучающихся. Ориентированы занятия на знакомство с географией, природой, историей и культурой Башкортостана и Китая.

Цель – создать у пятиклассников живое, эмоционально окрашенное представление о стране изучаемого языка. Форма проведения – игровая, с опорой на веб-ресурсы и мобильные приложения, включая платформу «Интерактивный башкирский», ресурс basic.bashlang.ru, приложения HelloChinese и Pleco.

Каждое занятие идет от погружения в аудиовизуальный материал через совместное чтение и обсуждение к самостоятельному применению полученных знаний в игровых заданиях на изучаемом языке. Принципиальное отличие от урочной работы – «отсутствие жесткой привязки к программе и более свободный, раскованный характер деятельности, допускающий элементы соревнования, импровизации и творчества» [2, с. 46].

1. Внеурочное занятие по башкирскому языку: «Башкортостаным – илем» («Башкортостан – мой край»).

Внеурочная деятельность начинается с просмотра короткого видеофрагмента из кабинетной медиатеки – документального сюжета о природе Башкортостана длительностью около двух минут: Уральские горы, река Агидель, леса и поля республики.

Видеоряд сопровождается закадровым текстом на башкирском языке, и задача обучающихся – просто слушать и смотреть, погружаясь в визуально-звуковую среду. После просмотра на интерактивной доске появляется текст, содержащий ключевые сведения о республике: *Тыуған республикабыз – һәйәклә Башкортостан Ырымбур далаларынан Ык йылғаһы ярҙарына тиклем һузылған. Һур, кеүәтле ил ул. Урал тауҙары куйынында, гүзәл Ағизел йылғаһы буйында Белорет коросо кайнай. Тауҙар итәгендә кара урман шаулай. Далаларҙы нефть вышкаларынан торған «урман» каплаған. Республикабыҙҙың ер астында фонтан кеүек булып «кара алтын» урғыла, баһыуҙарында иген диңгезе сайкала, яңынан-яңы береһенән-береһе матур калалар, ауылдар калкып сыға. Уларҙа тырыш эшсе, төҙөүселәр, уңған игенселәр, мал караусылар йәшәй. Еребез, тыуған еремдең иң һур байлығы – уның туғандарса йәшәүсе күп милләтле эшсән кешеләре. Һәр йыл һайын октябрь айының ун беренсе көнөндә республикабыҙ үҙенең тыуған көнөн байрам итә.* («Наша родная республика – дорогой Башкортостан – раскинулась от оренбургских степей до берегов реки Ик. Большая, могучая страна. В объятиях Уральских гор, на берегу прекрасной реки Агидель кипит жизнь Белорецка. У подножия гор шумит густой лес. Степи покрыты «лесом» нефтяных вышек. Из-под земли республики фонтаном бьет «черное золото», раскинулись бескрайние поля пшеницы, поднимаются новые красивые города и села. В них живут трудолюбивые рабочие, строители, умелые земледельцы, скотоводы. Самое большое богатство нашей земли – ее многонациональный трудолюбивый народ, живущий дружно. Каждый год одиннадцатого октября республика празднует свой день рождения»).

Текст читается дважды – учителем и в аудиозаписи профессионального диктора с платформы «Интерактивный башкирский». На экране ключевые слова: *һәйәклә* («дорогой»), *кеүәтле* («могучий»), *куйын* («объятия»), *урғыла* («бьет фонтаном»), *сайкала* («колышется»), *кара алтын* («черное золото»). Обучающиеся записывают их в тетрадь с переводом, произношение каждого слова проигрывается через аудиомодуль платформы – сначала хором, потом индивидуально по просьбе учителя.

Далее на интерактивной доске в среде Smart Notebook открывается карта Башкортостана с «закрытыми» названиями – вместо подписей стоят вопросительные

знаки. Обучающиеся делятся на две команды. Учитель зачитывает описание географического объекта на башкирском языке, команда должна назвать его и показать на карте. Описания подготовлены заранее и озвучены аудиозаписью: *Был йылға – Башкортостандың иң зур йылғаһы. Ул Ирәмәл тауынан башлана, Кама йылғаһына коя. Уның озонлоғо 1420 километр. Халык телендә уны Изел тип тә йөрөталәр. Был йылғаның буйында Белорет, Маләүез, Ишембай, Салауат, Стәрлетамак, Өфө калалары урынлашкан.* («Эта река – самая большая река Башкортостана. Берет начало с горы Иремель, впадает в реку Каму. Ее длина 1420 километров. В народе еще называют Идель. На берегах этой реки расположены города Белорецк, Мелеуз, Ишимбай, Салават, Стерлитамак, Уфа»). Правильный ответ – *Ағизел*. Команда получает балл и на карте «открывается» название.

Следующее описание: *Был күл – Башкортостандағы иң зур күл. Уның майҙаны 23,5 квадрат километр. Күл Дәүләкән калаһы янында урынлашкан. Был күлдең һыуы тоҙло.* («Это озеро – самое большое озеро в Башкортостане. Его площадь 23,5 квадратных километров. Озеро расположено вблизи города Давлеканово. Вода в этом озере соленая»). Ответ – *Асылыкүл*.

Далее звучат описания гор *Ямантау* и *Янғантау*, рек *Һакмар* и *Дим*, озера *Кандракүл*. Каждое описание содержит числовые данные – высоту, длину, площадь, – что заставляет обучающихся применять составные числительные, знакомые им по программе учебника.

После викторины на экране появляются три изображения: Государственный герб, флаг и памятник Салавату Юлаеву. Обучающиеся получают текст с пропусками, который нужно восстановить:

Башкортостан Республикаһының Дәүләт Гимны ... йылдың ... октябрҙә кабул ителде. Гимндың авторы – Башкортостан флагы ... төрлө төстән тора: ..., ... һәм Ак тукымала ... сәскәһе төшөрөлгән. Салауат Юлаевка һәйкәл ... йылдың ... ноябрҙә асыла. Уның бейеклеге – ... метр, ауырлығы – ... тонна. («Государственный Гимн Республики Башкортостан принят ... октября ... года. Автор Гимна – Флаг Башкортостана состоит из ... цветов: ..., ... и На белом полотне изображен цветок Памятник Салавату Юлаеву открыт ... ноября ... года. Его высота – ... метров, вес – ... тонн»).

Правильные ответы: *1992, 12, Фәрит Изрисов, өс, зәңгәр* («голубой»), *ак* («белый»), *йәшел* («зеленый»), *курай* («курай»), *1967, 17, 9,8, 40*. Обучающиеся заполняют пропуски, затем сверяют с полным текстом на экране. После проверки – коллективное чтение стихотворения Ф. Губайдуллиной «Башкортостан флагы»:

Зәңгәр төс – ул халкымдың уй-ниәте, сафлығы,

Ак төс – ул именлек төсө, хеҙмәттәшлек, паклығы.

Ә йәшел – ул азатлык, мәңгелек йәшәү төсө.

Суверенлы илдә генә халкым булмышы, көсө.

(«Голубой цвет – помыслы народа, чистота.

Белый – цвет мира, сотрудничества, чистоты.

Зеленый – свобода, цвет вечной жизни.

Только в суверенной стране – мощь и характер моего народа»).

Обучающиеся записывают значение каждого цвета: *зәңгәр – сафлык* («чистота»), *ак – именлек* («мир»), *йәшел – азатлык* («свобода»).

На интерактивной доске появляются фотографии знаменитых людей Башкортостана: *Мостай Кәрим* (Мустай Карим), *Зәйнәб Бишшева* (Зайнаб Бишшева), *Салауат Юлаев* (Салават Юлаев), *Ишмулла Дилмөхәмәтов* (Ишмулла Дильмухаметов). Рядом – карточки с подписями: *шағир* («поэт»), *языусы* («писатель»), *батыр* («герой»), *курайсы* («кураист»). Обучающиеся соединяют фотографию с карточками, перетаскивая карточку к нужному портрету. После выполнения из медиатеки звучит запись курая в исполнении Ишмуллы Дильмухаметова – несколько секунд живого звучания, создающего эмоциональную связь между именем, лицом и музыкой. Устно обсуждается: *Сит илдә беренсе булып кем курайза сығыш яһаған?* («Кто первым выступил с кураем за рубежом?») – ответ формулируется полным предложением на башкирском языке.

Следом на экране появляются три пословицы, разрезанные на две части и перемешанные. Обучающиеся собирают их на интерактивной доске перетаскиванием:

1. *Тыуған ерзең... + ...әреме лә хуш есле.* («Даже полынь родной земли пахнет приятно»).

2. *Тыуған ер якын... + ...тыуған ил алтын.* («Родная земля близка, родная страна – золото»).

3. *Тыуған илдең кәҙерен... + ...ситтә йөрөһәң белерһең.* («Цену родного края узнаешь, когда побываешь на чужбине»).

Затем каждая пословица озвучивается через платформу «Интерактивный башкирский», обучающиеся повторяют и записывают одну из них по памяти. Занятие завершается индивидуальной работой на веб-ресурсе basic.bashlang.ru: обучающиеся открывают тематический раздел и выполняют интерактивные упражнения по

лексике – соединяют слово с переводом, выбирают правильное написание, прослушивают и повторяют – в течение 7-8 минут, каждый в своем темпе.

2. Внеурочное занятие по китайскому языку: «Знакомимся с Китаем» (认识中国).

Занятие по китайскому языку строится по аналогии – от аудиовизуального погружения к игровой языковой практике, – но с учетом специфики иероглифической письменности и тональной системы. На экране – короткий видеоролик о Китае (2–3 минуты) с субтитрами на китайском языке и русским закадровым комментарием: Великая китайская стена, Запретный город в Пекине, виды реки Янцзы, панорамы современных мегаполисов. После просмотра на интерактивной доске появляется страноведческий текст на русском языке, параллельно с ключевыми словами на китайском: *«Китайская Народная Республика – самая крупная страна Азии после России. Китай простирается от Гималайских гор на западе до Тихого океана на востоке. Его площадь превышает 9,5 миллионов квадратных километров. И при этом Китай – один из ближних соседей России: граница между нашими странами тянется на 4209 километров. Китай – самая густонаселенная страна мира, в нем проживает около 1,5 миллиардов человек. Столица Китая – город Пекин, очень древний город, который пережил множество вторжений и многократно отстраивался заново. В Китае проживают представители более чем сотни малых народностей, и в пределах автономий их родной язык используется наравне с государственным. Государственный язык страны – китайский, а денежная единица – юань».*

Ключевые слова на экране: 中国 (Zhōngguó, «Китай»), 亚洲 (Yàzhōu, «Азия»), 首都 (shǒudū, «столица»), 北京 (Běijīng, «Пекин»), 人口 (rénkǒu, «население»), 民族 (mínzú, «народность/нация»), 人民币 (rénmínbì, «юань»). Произношение каждого слова проигрывается через аудиомодуль, обучающиеся повторяют, обращая внимание на тоны [3].

Далее обучающиеся делятся на две команды. Учитель зачитывает утверждения о Китае на русском языке, а обучающиеся отвечают по-китайски – 对 (duì, «верно») или 不对 (bú duì, «неверно»). Утверждения появляются на экране по одному:

«Столица Китая – Шанхай». – 不对! 首都都是北京。 (Bú duì! Shǒudū shì Běijīng. «Неверно! Столица – Пекин»).

«Площадь Китая – около 9,5 миллионов квадратных километров». – 对! (Duì! «Верно!»)

«Великая китайская стена видна из космоса». – 对! (Duì! «Верно!»)

«Самая длинная река Китая – Хуанхэ». – 不对! 是长江。 (Bú duì! Shì Chángjiāng. «Неверно! Это Янцзы»).

«В Китае используют евро». – 不对! 中国的钱是人民币。 (Bú duì! Zhōngguó de qián shì rénminbì. «Неверно! Деньги Китая – юань»).

«Китай – сосед России» – 对! (Duì! «Верно!»)

«В Китае впервые изобрели компас» – 对! (Duì! «Верно!»)

«По всему Китаю раскиданы сотни красивейших монастырей, в них живут монахи-буддисты» – 对! (Duì! «Верно!»)

За каждый правильный ответ на китайском языке – дополнительный балл. Задание одновременно проверяет знание страноведческих фактов и тренирует базовые речевые конструкции.

На интерактивной доске открывается карта Китая с «закрытыми» названиями. Зачитывается описание на русском языке, показывая на экране китайское название объекта, а обучающиеся находят его на карте и произносят по-китайски. «Самая длинная река Китая, длиной более 6300 километров. Вдоль ее берегов когда-то возникла древняя китайская цивилизация». На экране: 长江 (Chángjiāng, «Янцзы»). Обучающийся находит реку и произносит: 这是长江。 (Zhè shì Chángjiāng. «Это Янцзы»). «Священная гора даосизма в провинции Шаньдун, восточный священный пик». На экране: 泰山 (Tàishān, «Тайшань»). Обучающийся: 这是泰山。 (Zhè shì Tàishān. «Это Тайшань»). «Столица Китая, очень древний город, ставший столицей в XIII веке. Здесь находятся Запретный город и Летний дворец». На экране: 北京 (Běijīng, «Пекин»). Обучающийся: 这是北京, 中国的首都。 (Zhè shì Běijīng, Zhōngguó de shǒudū. «Это Пекин, столица Китая»). После каждого ответа «открывается» подпись, и на экране появляется фотография объекта – виды Янцзы, панорама Тайшаня, Запретный город [4].

Появляются карточки с изображениями предметов и явлений, происхождение которых связано с Китаем: компас, порох, фарфор, шёлк, бумага, зонтик. Обучающиеся составляют предложения по модели 从...来, знакомой по урочной программе.

Новые слова записываются на доске с произношением и переводом: 指南针 (zhǐnánzhēn, «компас»), 火药 (huǒyào, «порох»), 丝绸 (sīchóu, «шёлк»), 纸 (zhǐ, «бумага»), 瓷器 (cíqì, «фарфор»). Обучающиеся составляют и произносят: 指南针从中

国来 (Zhǐnánzhēn cóng Zhōngguó lái, «Компас из Китая»), 火药从中国来 (Huǒyào cóng Zhōngguó lái, «Порох из Китая»), 丝绸从中国来 (Sīchóu cóng Zhōngguó lái, «Шёлк из Китая»), 纸从中国来 (Zhǐ cóng Zhōngguó lái, «Бумага из Китая»). Иероглифы находятся в словаре Plesco на планшетах; учитель обращает внимание на структуру: 火药 состоит из 火 (huǒ, «огонь») и 药 (yào, «снадобье»), буквально «огненное снадобье» – такой разбор создает запоминающуюся ассоциацию.

На доске появляются фотографии животных: панда, тигр, леопард, крокодил, верблюд. Обучающиеся работают в парах, составляя диалоги:

– 这是什么动物? (Zhè shì shénme dòngwù? «Что за животное?»)

– 这是熊猫。熊猫从中国来。 (Zhè shì xióngmāo. Xióngmāo cóng Zhōngguó lái. «Это панда. Панда из Китая»).

– 你喜欢熊猫吗? (Nǐ xǐhuan xióngmāo ma? «Тебе нравится панда?»)

– 喜欢! (Xǐhuan! «Нравится!»)

Ключевые слова: 熊猫 (xióngmāo, «панда»), 老虎 (lǎohǔ, «тигр»), 豹 (bào, «леопард»), 鳄鱼 (èyú, «крокодил»), 骆驼 (luòtuó, «верблюд»). После парной работы – общий фронтальный опрос: учитель показывает картинку, класс хором называет животное. Особый интерес у пятиклассников вызывает рассказ о том, что панда – национальный символ Китая, а богатый животный мир страны включает тигров и леопардов, живущих в горных лесах юга.

На экране – фрагмент текста: «Богат животный и растительный мир страны. Здесь водятся панда, тигр, леопард, медведь, верблюд, крокодил, обезьяны и многие другие экзотические животные. На юге страны растут густые, труднопроходимые джунгли».

Обучающиеся находят в словаре Plesco названия еще двух-трех животных и записывают их в тетрадь.

Занятие завершается аудированием стихотворения Ли Бо «Думы в тихую ночь» (静夜思, Jìng yè sī), текст которого появляется на экране с пиньинь и русским переводом:

床前明月光，疑是地上霜。举头望明月，低头思故乡。

(«Перед постелью вижу сиянье луны.

Кажется – это здесь иней лежит на полу.

Голову поднял – взираю на горный я месяц;

голову вниз – я в думе о крае родном». (Пер. В.М. Алексеева.)

Обучающиеся слушают аудиозапись, затем пробуют прочесть стихотворение по пиньинь. Обращается внимание на слово 故乡 (gùxiāng, «родина»), связывая его с темой занятия: Ли Бо тоскует по родным местам – и башкирские пословицы говорят о том же: *Тыуған илдең кәзерен ситта йөрөһәң белерһең* («Цену родного края узнаешь, когда побываешь на чужбине»). Параллель между двумя культурами возникает естественно – и именно в такие моменты обучающиеся начинают воспринимать оба языка не как отдельные школьные предметы, а как окна в разные, но одинаково живые миры.

Для самостоятельной работы дома предлагается пройти раздел по теме «Страны и города» в приложении HelloChinese – не более 15 минут, в игровом формате с голосовым распознаванием [5].

Таким образом, внеурочная деятельность в игровой форме создает пространство, принципиально отличающееся от урока: обучающиеся собирают пословицы из разрозненных частей на интерактивной доске, угадывают географические объекты Башкортостана по описанию на башкирском языке, отвечают 对 или 不对 на утверждения о Китае, составляют предложения о китайских изобретениях по модели 从...来, слушают стихотворение Ли Бо и обнаруживают, что тоска по родине звучит одинаково на двух языках, разделенных тысячами километров. Так страноведческое содержание, поданное через мультимедийные средства (видеосюжеты, аудиозаписи, интерактивные карты) превращается из набора фактов в эмоционально пережитый культурный опыт.

Наш проект сопоставительного обучения, рассчитанный на учебный год и выстроенный в тематические разделы, ставит целью последовательное наращивание лексического запаса (ориентир – 200–250 единиц на каждом языке) и коммуникативных навыков. Мультимедийные технологии встроены в каждый раздел функционально: например, карточки Quizlet с озвучкой формируют лексический навык, интерактивное меню в приложениях тренирует речевые формулы заказа еды, языковую практику со страноведческим знанием соединяет виртуальная экскурсия по Уфе и Пекину.

Итак, обучение башкирскому и китайскому языкам в школе будет успешным, если мультимедийные технологии будут применяться системно, с учетом дидактических целей каждого этапа урока и специфики конкретного языка; отбор цифровых ресурсов будет осуществляться в соответствии с возрастными особенностями учащихся, их уровнем языковой подготовки и требованиями

образовательной программы; а так же урочная работа с мультимедийными средствами будет органично дополняться внеурочной деятельностью.

Список литературы

1. Бельченко Р.А., Лукомская В.Г. Использование игровых и мультимедийных технологий в обучении иностранному языку // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2026. № 01 (114). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/ispolzovanie-igrovyykh-i-multimedijnykh-tekhnologij-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku.html> (Дата обращения: 25.06.2026)
2. Баһауетдинова М. И., Йәғәфәрова Г. Н. Башкорт теле һәм әҙәбиәтен заманса укытыу. – Өфө: Китап, 2009. – 176 бит.
3. Liu S. Teaching the Chinese Language Remotely: Global Cases and Perspectives. Cham: Springer Nature, 2022. 391 p.
4. Fang S. The current situation and solutions to teaching Chinese with multimedia, Modern Education Technology and Chinese Teaching to Foreigners. Beijing: Beijing Press, 2012. 349 p.
5. Дулалаева Л. П. Деловая игра в обучении профессиональному иноязычному общению // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23969> (дата обращения: 25.06.2026).

Список источников

6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. 224 с.
7. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эдитус, 2024. 248 с.

Дата публикации 31.08.2026

УДК 811

**Исянгулова Г.А., Саньярова Р.Р., Абдуллина И.С. Использование
мультимедийных технологий в обучении башкирскому и китайскому
языкам в урочной деятельности**

Исянгулова Гульназ Абдулхаковна

д-р филол. наук, профессор кафедры востоковедения и башкирского языкознания
Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
igulnaz75@yandex.ru

Саньярова Рамиля Рамилевна

канд. филол. наук, доцент кафедры востоковедения и башкирского языкознания
Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
akilova_m@mail.ru

Абдуллина Ильнара Салаватовна

студент 5 курса, Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
vgulnaz030675@gmail.ru

**Using multimedia technologies in teaching Bashkir and Chinese languages
during class activities**

Isyangulova Gulnaz Abdulkhakovna

Doctor of Philological Sciences, Professor at the Department of Oriental Studies and
Bashkir Linguistics Ufa University of Science and Technology, Russian Federation, Ufa

Sanyarova Ramilya Ramilevna

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Oriental
Studies and Bashkir Linguistics Ufa University of Science and Technology
Russian Federation, Ufa

Abdullina Ilnara Salavatovna

5th-year student, Ufa University of Science and Technology, RF, Ufa

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы использования мультимедийных технологий в обучении башкирскому и китайскому языкам в урочной деятельности, представлено конкретное методическое решение – проект обучения и система его реализации в полилингвальной школе: система мультимедийных уроков башкирского и китайского языков разработана по программе 5 класса. Мультимедийные технологии давно перестали быть вспомогательным инструментом – сегодня они определяют саму логику построения образовательного процесса. Применение мультимедийных технологий создает условия для реализации личностно-ориентированного подхода в обучении языкам – подхода, при котором максимально учитываются индивидуальные потребности, темп, стиль работы каждого обучающегося.

Ключевые слова: башкирский язык, китайский язык, мультимедийные технологии, урочная деятельность.

Abstract. This article examines the problems associated with using multimedia technologies in teaching Bashkir and Chinese languages during lessons, and presents a specific methodological solution – a teaching project and the system for its implementation in a multilingual school: a system of multimedia lessons in Bashkir and Chinese languages has been developed according to the 5th-grade curriculum. Multimedia technologies have long ceased to be merely a supporting tool – today, they determine the very logic of how the educational process is structured. The use of multimedia technologies creates conditions for implementing a learner-centered approach to language learning – an approach that takes into account the individual needs, pace, and work style of each student as much as possible.

Keywords: Bashkir language, Chinese language, multimedia technologies, and classroom activities.

Мультимедийные технологии давно перестали быть вспомогательным инструментом – сегодня они определяют саму логику построения образовательного процесса. Текст, звук, графика, анимация и видео, объединенные в единую обучающую среду, меняют то, как обучающийся воспринимает материал, как выстраивает связи между понятиями, как запоминает и воспроизводит знания [1].

В языковом образовании этот сдвиг особенно заметен: живая речь, интонация, культурный контекст – все то, что прежде было труднодоступным за пределами языковой среды, теперь входит в класс вместе с экраном и колонками [2].

Актуальность настоящего исследования определяется следующими обстоятельствами. Башкирский и китайский языки занимают особое место в современной образовательной практике: первый – как язык коренного народа Республики Башкортостан, требующий сохранения и передачи следующим поколениям; второй – язык глобального значения, востребованность которого в школьном образовании России неуклонно растет. Оба языка обладают выраженной фонетической и графической спецификой. Традиционные, «бумажные» методы обучения явно недостаточны. Башкирский язык требует регулярной слуховой практики; китайский – с тональной системой и иероглифической письменностью – буквально невозможно освоить без многократного аудиовизуального контакта с материалом [3].

Мультимедийные технологии обладают широким дидактическим потенциалом для языкового образования – от интерактивных тренажеров и электронных словарей до мобильных приложений и онлайн-платформ [4].

Однако между описанием инструмента и его реальной работой на уроке пролегает дистанция, преодолеть которую может только конкретная методическая разработка [5].

Нами разработана система мультимедийных уроков башкирского и китайского языков по программе 5 класса. Уроки башкирского языка основаны на программе УМК З.М. Габитовой и М.Г. Усмановой «Башкирский язык. 5 класс», раздел «Башкортостанды беләһеңме?»; уроки китайского языка – на программе УМК А.А. Сизовой, Чэнь Фу, Чжу Чжипина «Китайский язык. Второй иностранный язык. 5 класс», раздел «Из какой ты страны?». Каждый урок описан с указанием конкретных мультимедийных ресурсов, встроенных в этапы занятия, и с примерами упражнений на башкирском и китайском языках.

Работу над башкирским блоком целесообразно начинать с общего урока-входа в раздел, где дети входят в речевое пространство темы «Башкортостанды беләһеңме?».

1. «Кушма исемдәр» («Сложные имена существительные»). Урок башкирского языка в 5 классе.

Урок открывается фронтальной работой с интерактивной доской: на экране появляется карта Башкортостана, выполненная в среде Smart Notebook, на которой отмечены географические объекты с «прозрачными» названиями – *Ағизел* («белая река»), *Кари́зел* («черная река»), *Янғантау* («горящая гора»), *Стәрлетамак* («устье реки Стерля»). Учитель нажимает на название – и оно «разбирается» на составные части прямо на экране: анимация показывает, как *Ағизел* складывается из *ак* («белый») и *изел* («река»), а *Янғантау* – из *янған* («горит») и *тау* («гора»). Одновременно звучит аудиозапись с нормативным произношением каждого слова – и целого, и его частей. Пятиклассники видят, слышат и тут же проговаривают: мультимедийная среда задействует три канала восприятия одновременно. После демонстрации учитель предлагает интерактивное упражнение на сопоставление: на доске в два столбца расположены компоненты сложных слов – *Ак*, *Кара*, *Янған*, *Стәрле* в левом и *изел*, *тау*, *тамак*, *тырнак* в правом. Обучающиеся выходят к доске и перетаскивают элементы, составляя правильные пары; система мгновенно сигнализирует о верном или ошибочном соединении. Далее, переходя к именам людей, учитель выводит на экран список: *Айнур*, *Кәримә*, *Гәлдәр*, *Нурислам*, *Таңсулпан*, *Ишбулат*, *Гөлшат*, *Ғәлимйән*, *Тимерхан*. Задание – определить, какие из имен сложные и какие компоненты в них спрятаны. Класс работает в парах, записывая ответы в тетрадь, а затем один из пары проверяет решение на доске:

перетаскивает имя в колонку «кушма исем» («сложное имя») или «ябай исем» («простое имя»). Для закрепления учитель запускает на компьютерах учеников (если урок проходит в кабинете с индивидуальными рабочими местами) тест в Google Forms: десять вопросов, где нужно выбрать правильное значение компонента сложного слова – скажем, что означает *булат* в имени *Айбулат* («сталь»), или *һылыу* в *Айһылыу* («красивая»).

Далее проводится работа с текстом «Башкортостан» из учебника. Текст заранее размещен на слайде презентации с иллюстрациями: рядом со словами *Ағизел*, *Каризел*, *Дим*, *Һакмар* – фотографии соответствующих рек; рядом с *Асылыкул*, *Кандракул*, *Талкас* – снимки озер. Учитель читает текст вслух, затем включает аудиозапись из кабинетной аудиотеки – тот же фрагмент в исполнении профессионального диктора. Пятиклассники слушают, следя глазами по тексту на экране; после прослушивания отвечают на вопросы: *Башкортостанда ниндәй йылғалар аға?* («Какие реки текут в Башкортостане?»), *Ниндәй күлдәр бар?* («Какие озера есть?»). Ответы формулируются устно, затем записываются. Упражнение на расширение текста тоже выполняется с мультимедийной поддержкой: на интерактивной доске открыта карта республики, обучающиеся по очереди находят на ней новые географические названия и добавляют их в текст.

Каждое найденное название озвучивается – либо учителем, либо через электронный словарь на платформе «Интерактивный башкирский», каждому слову прикреплена аудиозапись [6, с. 80].

Урок завершается словарным диктантом: учитель диктует сложные слова, класс записывает, проверяют себя по слайду, на котором правильные ответы появляются один за другим с небольшой задержкой – достаточной, чтобы ученик успел сравнить свою запись с эталоном.

2. Урок по теме «Һан» («Имя числительное») в 5 классе.

Урок начинается с разминки на интерактивной доске: на экране – числа от 1 до 100, записанные цифрами. Учитель нажимает на число – и рядом появляется его башкирское написание с озвучкой: *бер* («один»), *ике* («два»), *өс* («три»), *дүрт* («четыре»), *биш* («пять»). Первые десять чисел проговариваются хором, следующий десяток – по цепочке, каждый ученик называет одно число. Этот прием, простой по форме, решает принципиальную задачу: вводит числительные не через зубрежку таблицы, а через многократное аудиовизуальное повторение, при котором звук, графический образ и собственное произношение связываются в единый навык. После разминки учитель переходит к диалоговому упражнению: на экране проецируется

диалог из учебника – *Сәлима, һезҙең ғаиләлә нисә кеше?* («Салима, сколько человек в вашей семье?») – *Беҙҙең ғаиләлә алты кеше...* («В нашей семье шесть человек...»). Аудиозапись диалога проигрывается дважды: первый раз целиком, второй – с паузами, в которые обучающиеся повторяют реплики. Затем диалог продолжается в парах: один спрашивает *Ә һезҙең ғаиләлә нисә кеше?* («А в вашей семье сколько человек?»), второй отвечает, используя числительные. Учитель контролирует правильность произношения, при необходимости возвращаясь к аудиозаписи.

Центральный этап урока – работа с текстом о государственных символах Башкортостана, насыщенным числительными: *1992 йылдың 12 октябрендә...* («12 октября 1992 года...»). *Уның бейеклеге – 9,8 м, ауырлығы – 40 тонна* («Его высота – 9,8 м, вес – 40 тонн»). На экране – мультимедийная презентация: слайд с изображением Государственного герба, слайд с флагом и объяснением символики каждого цвета – *зәңгәр* («голубой»), *ак* («белый»), *йәшел* («зеленый»), – слайд с фотографией памятника Салавату Юлаеву и подписями с числовыми характеристиками. Обучающиеся читают текст, выписывают предложения с числительными, затем выполняют задание на интерактивной доске: расставить даты и числа в хронологическом порядке, перетаскивая карточки. Для закрепления числительных учитель использует приложение «IQ БалаБаш» на планшетах: в нем есть раздел с числовыми заданиями, где ребенок выбирает правильное башкирское название числа, а персонаж Барс реагирует на ответ – хвалит за верный, подсказывает при ошибке. Завершается урок упражнением по пословицам: на доске – три пословицы с пропущенными числительными: *Кырын эш ... йылдан һуң да беленер* (досл. «Плохое дело и через ... лет узнается»), *Йөз һум аксаң булғансы, ... дуҫың булһын* (досл. «Чем сто рублей, лучше ... друзей»). Обучающиеся вписывают нужные числа, проверяют друг у друга, затем сверяют с правильным вариантом на экране.

3. Тема урока: «Кушма һан» («Составные числительные»).

Следующий урок лексического раздела «Башкортостанды беләһеңме?» продолжает тему числительных, но выходит на уровень составных числовых конструкций.

В организационном этапе проводится аудиоупражнение: учитель включает запись, в которой диктор произносит числа – *егерме бер* («двадцать один»), *утыз ике* («тридцать два»), *кырк дүрт* («сорок четыре»), *илле алты* («пятьдесят шесть»), *бер йөз ун ике* («сто двенадцать»), *ике мең һигез* («две тысячи восемь»). На экране – три столбца чисел из учебника: простые, двусоставные, многосоставные.

Класс слушает, после повтора самостоятельно читают числа из второго и третьего столбцов. Задание на сопоставление: на интерактивной доске – числа, записанные цифрами, и их башкирские эквиваленты, перемешанные в случайном порядке. Класс перетаскивает пару, система подтверждает совпадение.

После фонетической работы – переход к текстовому материалу: на презентации – слайд с информацией *Башкортостан Республикаһында 54 район, 21 кала, 4674 ауыл бар* («В Республике Башкортостан 54 района, 21 город, 4674 деревни»). Учитель задает вопросы: *Нисә район бар?* («Сколько районов?»), *Нисә кала бар?* («Сколько городов?»), отвечают полным предложением, используя составные числительные.

Далее географическая викторина в формате теста: на экране появляется вопрос – *Башкортостан Республикаһының майҙаны күпме?* («Какова площадь Республики Башкортостан?») и три варианта ответа. Каждый выбирает правильный на своих устройствах или поднятием карточек.

Кульминация урока – работа с текстом о реке Агидель: *Ағиҙел – Башкортостандың иң зур йылғаһы. Ул Ирәмәл тауынан башлана, Кама йылғаһына ҡоя. Ағиҙелдең оҙонлоғо 1420 км* («Агидель – самая большая река Башкортостана. Она берет начало с горы Иремель, впадает в реку Каму. Длина Агидели 1420 км»). На экране рядом с текстом карта с выделенным руслом реки, фотографии Агидели в разные времена года, краткое видео – 40-секундный фрагмент документального фильма о природе Башкортостана из кабинетной медиатеки.

Обучающиеся выписывают предложения с числительными, определяют, простое или составное каждое из них, и записывают ответ. Для самостоятельной работы – задание через приложение «BashWord»: десятиминутная сессия, в которой нужно прослушать число и записать его прописью на башкирском языке [7].

Результаты автоматически фиксируются, учитель видит статистику по каждому ученику. Урок завершается стихотворением С. Юлаева «Уралым» – его текст выведен на экран, аудиозапись исполнения звучит из колонок; после прослушивания обучающиеся находят в тексте слова, связанные с природой и родным краем, и объясняют их значение: *нур* («луч»), *көмөш* («серебро»), *мактау* («хвалить»), *данлау* («восхвалять»).

Переходя к китайскому языку, следует учитывать, что в урочной деятельности мультимедийная опора здесь нужна еще больше, чем в башкирском языке. Пятиклассник одновременно сталкивается со звучанием, непривычным для русского уха, с иероглифом, с порядком черт, с новым порядком слов, с очень короткой, но точной репликой диалога [8].

Поэтому уроки по разделу «Из какой ты страны?» в 5 классе удобнее развернуть не в один большой блок, а в три связанных занятия, где первое работает на знакомство и имя, второе – на происхождение и конструкцию 从 («из, от»), третье – на расширение диалога и социокультурный комментарий.

1. Урок китайского языка по теме «Как тебя зовут?» (你叫什么名字?)

Первый урок по разделу «Из какой ты страны?» сосредоточен на коммуникативной ситуации знакомства и самопредставления. На экране интерактивной доски – три мини-ситуации из учебника, каждая оформлена как отдельный слайд с иллюстрацией и иероглифическим текстом.

Урок начинается с предтекстового упражнения: учитель демонстрирует на доске карту мира с названиями стран на китайском языке – 中国(Zhōngguó, «Китай»), 俄罗斯(Éluósī, «Россия»), 英国(Yīngguó, «Англия»). Идет выбор страны, «из которой они приехали», записывается название иероглифами в тетрадь, сверяясь с экраном. Затем, в парах, они разыгрывают диалог: 你叫什么名字? (Nǐ jiào shénme míngzi? «Как тебя зовут?») – 我叫... (Wǒ jiào... «Меня зовут...»).

Аудиозапись из учебного комплекта проигрывается дважды: первый раз – для общего восприятия, второй – пофразово, с паузами для повторения. Представлен тональный рисунок: учитель останавливает запись после 什么(shénme, «что / какой»), показывает на экране тональную схему – второй тон на первом слоге, нейтральный на втором – и просит учеников повторить, контролируя интонацию.

Презентация новых иероглифов. На интерактивной доске через приложение Skritter запускается анимация написания: иероглиф 姓(xìng, «фамилия») «рисует» черта за чертой; одновременно звучит произношение. Учитель обращает внимание на составной элемент 生(shēng, «рождаться»), который в данном иероглифе выступает и как детерминатив, и как фонетик – подсказывая и значение, и чтение.

Проводится повтор написания в прописях, затем один желающий выходит к доске и пишет иероглиф стилусом прямо на экране – система распознает правильность порядка черт и выдает оценку.

Аналогично разбираются иероглифы 字(zì, «знак / иероглиф»), 叫(jiào, «звать»), 国(guó, «страна»). Для 国 учитель отдельно демонстрирует графему 阫(wéi, «ограда»), объясняя, что иероглифы с этим элементом обычно связаны с пространством и границами: 围(wéi, «окружать»), 园(yuán, «сад»). Визуальная

подача через анимацию делает структуру иероглифа прозрачной – ученик видит, из чего он «собран», и запоминает не механически, а осмысленно.

Завершается урок групповым заданием «Китайские и европейские имена»: на экране – примеры китайских имен с объяснением порядка (фамилия всегда первая), обучающиеся придумывают себе китайские имена и расспрашивают одноклассников: 你的中文名字是什么? (Nǐ de zhōngwén míngzi shì shénme? «Какое твое китайское имя?»).

2. Урок по теме «Откуда ты?» (你从哪里来?)

На следующем уроке вводится конструкция с предлогом 从 (cóng, «из/от»).

Организационный момент урока – аудирование. Учитель включает запись диалога из раздела «Упражнения на понимание прослушанного» – 他是谁? (Tā shì shéi? «Кто он?») – 他姓王, 叫王家明 (Tā xìng Wáng, jiào Wáng Jiāmíng. «Его фамилия Ван, зовут Ван Цзямин»). – 他从哪里来? (Tā cóng nǎlǐ lái? «Откуда он?») – 他来自中国来 (Tā cóng Zhōngguó lái. «Он из Китая»).

Класс слушает, затем отвечают на наводящие вопросы учителя; после второго прослушивания повторяют каждую фразу по отдельности. На интерактивной доске – структурная схема предложения с предлогом 从: «Подлежащее + 从 + место + 来», оформленная как цветовая таблица, где каждый элемент выделен своим цветом.

Учитель подставляет в схему разные слова: 我从莫斯科来 (Wǒ cóng Mòsīkē lái, «Я из Москвы»), 他从上海来 (Tā cóng Shànghǎi lái, «Он из Шанхая»), 他们从英国来 (Tāmen cóng Yīngguó lái, «Они из Англии»). Обучающиеся составляют собственные предложения по образцу, используя названия городов и стран с карты на экране.

В основной части урока – работа с сокращенной формой вопроса с частицей 呢 (ne). На экране пример: 我学汉语, 你呢? (Wǒ xué hànyǔ, nǐ ne? «Я изучаю китайский, а ты?»). Дается объяснение: частица 呢 заменяет собой сказуемое и относящиеся к нему слова, если содержание вопроса понятно из контекста. Упражнение на интерактивной доске: даны полные и сокращенные формы вопросов – ученик должен соединить их линией. Скажем, 我从北京来. 你呢? соединяется с 你从哪里来?

На следующем слайде – задание для парной работы: один ученик сообщает информацию о себе (我从乌法来 – Wǒ cóng Wūfǎ lái, «Я из Уфы»), второй переспрашивает: 你呢? Пары меняются ролями, используя разные конструкции.

Во время работы с иероглифами учитель задействует приложение Pleso: получив задание найти иероглиф 从 (cóng), класс вводит его рукописно на планшете

– система распознает знак, показывает его структуру (два элемента 人 – «человек», следующие друг за другом), произношение и примеры употребления. Графема 人 (rén, «человек») разбирается подробно: учитель показывает, что в самостоятельном написании она шире, чем в составе сложного иероглифа, – и эта деталь, казалось бы, незначительная, важна для правильного каллиграфического исполнения.

Урок завершается мини-проектом «Семейные корни»: на экране – карта России, обучающиеся в группах расспрашивают друг друга 你爸爸从哪里来? (Nǐ bàba cóng nǎlǐ lái? «Откуда твой папа?»), 你妈妈从哪里来? (Nǐ māma cóng nǎlǐ lái? «Откуда твоя мама?»), отмечают на карте стикерами упомянутые города и представляют результат классу.

3. Урок китайского языка «Добро пожаловать!» (欢迎你们!)

Посвящен ситуации приглашения в гости и знакомству с географией и культурой Китая.

Начинается урок с аудирования стихотворения Ли Бо «Думы в тихую ночь» (静夜思, Jìng yè sī): на экране – иероглифический текст 床前明月光, 疑是地上霜。举头望明月, 低头思故乡 с параллельным русским переводом, звучит аудиозапись в исполнении носителя языка. В упражнении разбирается каждая строка: 床 (chuáng, «кровать/постель»), 月 (yuè, «луна»), 光 (guāng, «свет»), 故乡 (gùxiāng, «родина»).

После аудирования повторяются строки за диктором, стараясь воспроизвести тональный рисунок; желающие пробуют прочитать стихотворение самостоятельно, и учитель оценивает произношение. На следующем этапе – лингвострановедческий модуль: на проекторе – презентация «Общие сведения о географии Китая» с фотографиями рек Янцзы и Хуанхэ, горных систем Хуаншань, озера Поянху, побережья Южно-Китайского моря. Площадь КНР – около 9,6 миллиона квадратных километров – сопоставляется с площадью Башкортостана (143,6 тысячи квадратных километров); оба числа выведены на экран рядом, визуальный контраст очевиден.

Коммуникативная часть урока строится вокруг иероглифа 欢 (huān, «радоваться»), входящего в приветственную формулу 欢迎 (huānyíng, «добро пожаловать»). На интерактивной доске анимация написания. Учитель обращает внимание на графему 欠 (qiàn, «открывать рот»), объясняя, что значения иероглифов с этим элементом связаны с действиями, совершаемыми ртом, а исконное значение 欢 – «издавать радостные приветственные возгласы».

Иероглиф прописывается в тетради, затем один из учеников выполняет задание на доске через Skritter – пишет стилусом, получая мгновенную обратную связь о порядке черт. Организуется игра «Сто друзей»: на экране – карта мира с названиями стран на китайском языке, обучающиеся в парах проводят «интервью», выясняя, с ребятами из каких стран собеседник хотел бы подружиться. Незнакомые названия стран ищут в электронном словаре Plesco, выписывают в тетрадь.

По результатам обсуждения представители пар показывают страны на карте и произносят: 欢迎你们来我家玩儿! (Huānyíng nǐmen lái wǒ jiā wánr! «Добро пожаловать ко мне в гости!»).

В конце урока учитель включает фрагмент песни 思念 (Sīniàn, «Тоска по другу»): 你从哪里来, 我的朋友... (Nǐ cóng nǎlǐ lái, wǒ de péngyǒu... «Откуда ты, мой друг...»). Обучающиеся слушают, следя по тексту на экране, и пытаются уловить уже знакомые слова и конструкции – 从哪里来 – в потоке живой китайской речи. Домашнее задание включает работу с прописями и повторение аудиоупражнений через приложение HelloChinese – не более 20 минут.

Сопоставление уроков башкирского и китайского языков обнаруживает характерную параллель: и там, и там мультимедийные средства наиболее востребованы на этапе введения нового материала – будь то сложное слово *Стәрлетамак* или иероглиф 国. Визуальное «разбирание» слова на части, анимированная демонстрация порядка черт, одновременное звучание аудиозаписи – все это работает на один и тот же когнитивный механизм: ученик не заучивает готовую форму, а наблюдает, как она складывается из элементов, и повторяет этот процесс сам. Разница – в природе языкового материала: башкирские сложные слова «прозрачны» семантически (ак + узел = «белая река»), и мультимедийная анимация делает эту прозрачность наглядной; китайские иероглифы «прозрачны» структурно (графемы подсказывают значение и чтение), и анимация делает наглядной эту структуру.

Отдельно стоит упомянуть роль мультимедийных технологий в организации контрольных и диагностических процедур. На уроке по числительным компьютерный тест фиксирует не только итоговый балл, но и характер типичных ошибок – путает ли ученик *кырк* («сорок») с *кырк дүрт* («сорок четыре»), правильно ли воспроизводит составные числительные. На уроке китайского языка по иероглифам система Skritter регистрирует ошибки в порядке черт – информацию, которую учитель при традиционной проверке тетрадей получить не может [9, с. 158].

Итак, описанные уроки в 5 классе по страноведческой тематике объединяет общий методический принцип: мультимедийная технология встраивается в его структуру функционально, на каждом этапе решая конкретную дидактическую задачу. Так интерактивная доска обеспечивает наглядность и коллективное взаимодействие; аудиозаписи формируют произносительные навыки; мобильные приложения и электронные словари поддерживают индивидуальную практику; тестовые системы дают мгновенную обратную связь.

При работе с башкирским языком мультимедийные средства компенсируют дефицит языковой среды и делают доступными аутентичные речевые образцы – народные песни, профессиональное дикторское чтение, документальные видеофрагменты. На уроках китайского языка они приходят в помощь в решении специфических задач освоения тональной системы и иероглифической письменности, которые без многоканальной визуально-аудиальной поддержки в условиях российской школы остаются непосильными.

Список литературы:

1. Ситникова С. Ю., Фалеев М. Д. Потенциал мультимедийных технологий и анимации в развитии визуального восприятия информации обучающимися // Актуальные исследования и разработки в области естественных, технических, гуманитарных наук : сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 16 января 2023 г. Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023. С. 137-141.
2. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эдитус, 2024. 248 с.
3. Панина С.В., Алексеева Е.Е. Обучение китайскому языку в вузе посредством цифровых инструментов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Сер. Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 3 (27). С. 21–29.
4. Иванова Я. Ю., Сулина А.С. Мультимедийные технологии в образовании // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: сб. ст. по матер. II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием 4 марта 2022 г. Чебоксары: ИД «Среда», 2022. С. 69-72.
5. Везиров Т.Г., Половина Г.Б. Мультимедиа технологии в подготовке учителей-предметников: теория и практика (монография) // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 5. С. 38-40; URL: <https://expeducation.ru/article/view?id=3701> (дата обращения: 02.06.2026).

Список источников

6. Баһауәтдинова М. И., Йәғәфәрова Г. Н. Башкорт теле һәм әзәбиәте дәрестәрендә яңы технологиялар кулланыу: методик кулланма. Өфө: НМЦ «Педкнига», 2008. 204 бит.
7. Ғәниева Ғ.Ғ. Башкорт телен укытыу методикаһы: инновацион технологиялар: укыу кулланмаһы. Бөрө: БДУ-ның Бөрө филиалы, 2018. 120 бит.
8. Масловец О. А. Основы обучения китайскому языку в вузе и в школе: теория и практика: учебное пособие. 2-е изд., испр. М.: ВКН, 2017. 264 с.
9. Титова С. В. Цифровая методика обучения иностранным языкам: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2026. 248 с.

Дата публикации 24.08.2026

УДК 372.881.111.1

Леушина Н.А. Требования к лингвокогнитивным характеристикам учебного текста в обучении иноязычному чтению в многопрофильном вузе

Леушина Надежда Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей Петрозаводского государственного университета

SPIN-код: 4635-8793, AuthorID: 948241

nadezhda.leu@yandex.ru

Establishing linguistic and cognitive text characteristics for effective reading instruction in a multi-disciplinary university context

Leushina Nadezhda Aleksandrovna

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Engineering, Petrozavodsk State University

Аннотация. В статье рассматриваются лингвокогнитивные характеристики учебных текстов на иностранном языке, определяющие успешность обучения чтению студентов неязыковых специальностей многопрофильного вуза. Обосновывается необходимость отбора текстов с учётом их структурно-семантических параметров, доступности заложенной когнитивной схемы и потенциала для построения ситуационной модели на основе причинно-следственных и временных связей. В статье раскрывается методический потенциал когнитивного подхода на всех этапах работы с текстом: предтекстовая актуализация фоновых знаний и средств когезии, анализ дискурсивных маркеров для прогнозирования содержания на текстовом этапе, послетекстовое восстановление структуры текста. Делается вывод о необходимости баланса между структурной доступностью текста и сохранением его аутентичности для формирования умений самостоятельной работы с иноязычными источниками.

Ключевые слова: высшее образование, иноязычное чтение, студенты неязыковых специальностей, когнитивный подход, лингвокогнитивные характеристики текста.

Abstract. The article explores linguistic and cognitive characteristics of instructional texts in a foreign language as a factor influencing the effectiveness of teaching reading to non-linguistic major students in a multi-disciplinary university context. It is argued that text selection should be guided by structural and semantic parameters, the accessibility of the embedded cognitive schema, and the potential for constructing a situational model through clearly established cause-and-effect and temporal relationships. The pedagogical implications of the cognitive approach are traced across all stages of text-based work, namely pre-reading activation of background knowledge and cohesive devices, while-reading analysis of discourse markers to facilitate content prediction, and post-reading text structure reconstruction. The article concludes by emphasizing the need to maintain a balance between the structural facilitation of instructional texts and the preservation of their authenticity, which is considered essential for fostering autonomous reading skills and preparing students for independent work with authentic professional sources.

Key words: higher education, foreign language reading, non-linguistic major students, cognitive approach, linguistic and cognitive text characteristics.

В условиях модернизации высшего профессионального образования целевые ориентиры и содержание дисциплины «Иностранный язык» в многопрофильном вузе претерпевают изменения, обусловленные требованиями современного рынка труда. В текущих социально-экономических условиях специалист должен не только владеть необходимыми профессиональными компетенциями, но и быть готовым к автономной, эффективной работе с постоянно растущей и обновляющейся текстовой информацией, в том числе на иностранном языке (ИЯ). Речь идет о поиске, критическом осмыслении и использовании информации из обширного массива научно-технической и специальной литературы.

Актуальной задачей современной лингводидактики остаётся уточнение и систематизация требований к учебным текстам на ИЯ, используемым при обучении чтению будущих специалистов неязыкового профиля. Так, исследователи отмечают, что аутентичный или частично адаптированный учебный текст должен быть профессионально ориентированным, информативным, доступным по языковому и содержательному уровню. К числу требований также относятся жанровое и композиционно-речевое разнообразие, семантико-смысловая цельность, соответствие содержания возрасту и интересам обучающихся, мотивационный и культуроведческий потенциал, а также пригодность для развития умений в различных видах речевой деятельности в процессе предтекстовой, текстовой и послетекстовой работы. Таким образом, правильно отобранный и методически организованный текст рассматривается как ключевое дидактическое средство формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, обеспечивающее эффективное извлечение, обработку и применение информации в профессиональной деятельности [1; 2; 3].

В подготовке специалистов неязыковых специальностей сегодня акцент в обучении смещается на личность студента и на создание условий для формирования у студентов умений самостоятельной организации учебно-познавательной деятельности. Как отмечают Н. Ф. Коряковцева, Н. Д. Гальскова, И. А. Гусейнова, субъектно-ориентированный подход в современной методике обучения иностранным языкам предопределяет расширение области когнитивной лингводидактики и когнитивных исследований, ориентированных на изучение различных аспектов процессов освоения и использования неродного языка [4, с. 50].

В русле когнитивного подхода для обучения чтению на ИЯ необходимо прежде всего внимание к когнитивным особенностям как носителя, так и изучающего неродной язык и культуру как субъектов межкультурной коммуникации. Однако в условиях, когда благодаря Интернету в распоряжении преподавателя находится огромный объём аутентичных текстов, приближенных к реальным профессиональным коммуникативным ситуациям, особое значение приобретает тщательный отбор учебных текстов с учётом их лингвокогнитивных характеристик. Именно структурно-семантические параметры учебного текста детерминируют характер протекания процессов восприятия и понимания, выступая либо условием их активизации, либо барьером на пути к пониманию. Многие преподаватели отмечают, что противоречивая и бессвязная структура текста не способствует развитию навыков и умений чтения на ИЯ, а приводит к поверхностному, фрагментарному пониманию иноязычного текста и быстрой утрате интереса к работе с литературой по специальности.

Одним из перспективных путей решения проблемы отбора текстов, на наш взгляд, является обращение к когнитивной теории переработки информации и, в частности, к понятию «когнитивная схема», впервые упомянутому в работе Ф. Бартлетта [5]. Теория схем объясняет то, как люди получают информацию о мире, а также как эта информация представлена и хранится в памяти. В своей познавательной деятельности люди опираются на некоторые типовые схемы (сценарии), которые служат для осмысления событий. Поступающая извне информация подвергается обработке в зависимости от степени её соответствия уже имеющимся в памяти когнитивным схемам. Эти ментальные конструкции выполняют не только объяснительную функцию по отношению к прошедшим событиям, но и прогностическую, позволяя моделировать вероятные варианты развития ситуаций в будущем. Так, способность прогнозировать и завершать высказывание собеседника основывается на обращении к накопленному в памяти репертуару ранее встречавшихся речевых образцов и контекстов их употребления [6]. Условием эффективной работы с иноязычными текстами является формирование и/или актуализация релевантных когнитивных схем, которые осуществляются через расширение фоновых знаний студентов и их ознакомление со структурными элементами текста, логикой развертывания содержания, средствами когезии и когерентности, а также средствами выражения авторского замысла. Согласно Е. А. Макаровой, теория схем может применяться для создания учебников, учебных пособий и других учебных материалов, при этом для ускорения обучения студентов,

материал следует организовать в соответствии с привычными для студента структурами [6]. Следовательно, первое требование заключается в том, что учебные тексты для развития умений иноязычного чтения должны обращаться к таким когнитивным схемам, которые были бы доступны для студентов, не имеющих большого жизненного и профессионального опыта.

Можно предположить, что когнитивные теории понимания текста способны пролить свет и на вопрос о том, какими лингвокогнитивными характеристиками должен обладать учебный материал при обучении чтению на ИЯ. В теории W. Kintsch различаются три уровня понимания текста: поверхностная модель (*surface model*), которая означает понимание лексики и синтаксиса текста, текстовая основа (*textbase*), задействующая эксплицитно выраженную в тексте информацию, и ситуационная модель (*situation model*), обозначающая целостное понимание ситуации, описанной в тексте, включая то, что подразумевается, но не сказано напрямую [7]. Опираясь на эту классификацию, зарубежные исследователи T. D. Griffin, J. Wiley и C. R. Salas в работе, посвящённой организации эффективного саморегулируемого обучения, рассуждают о текстовом материале следующим образом: поскольку построение ситуационной модели в чтении текста предполагает формирование умозаключений, необходимо использовать такие тексты, которые позволяют проверить, устанавливает ли читатель смысловые связи, выходящие за пределы явно выраженного содержания. Например, текст о взаимосвязи между континентальными и океаническими плитами и возникновением вулканов предоставляет читателю возможность сделать вывод о том, что наименее вероятное место возникновения вулкана – это центр тектонической плиты, т.е. полноценная ситуационная модель для текста о вулканах содержит причинно-следственные отношения. При этом ключевой момент заключается в том, что это умозаключение сделано самим читателем, поскольку текст не содержит этого утверждения в явной форме [8, с. 28]. Таким образом, во-вторых, учебные тексты для чтения на ИЯ должны характеризоваться целостностью и потенциалом к построению читателем умозаключений на основе определения причинно-следственных или временных отношений.

С методической точки зрения лингвокогнитивные характеристики учебного текста в обучении иноязычному чтению становятся востребованными на разных этапах работы с текстовой информацией. То, насколько успешно у студента активизируется релевантная когнитивная схема, напрямую зависит от его фоновых знаний и того, владеет ли он средствами когезии и когерентности. Это значит, что на предтекстовом этапе задача преподавателя заключается как в мотивации студентов к

чтению, снятии лингвистических и экстралингвистических трудностей, так и в сообщении необходимых фоновых знаний для понимания ситуаций межкультурной и межкультурной профессиональной коммуникации. Например, понимание иноязычного текста о собеседовании при приёме на работу зависит от того, насколько полно у студентов сформирована когнитивная схема (сценарий) этой коммуникативной ситуации. В связи с этим перед преподавателем стоит задача на предтекстовом этапе сообщить знания об этапах и специфике взаимодействия работодателя и соискателя во время приёма на работу. Для этого целесообразно начать с актуализации уже имеющегося у студентов опыта, предложив им вспомнить собственные или известные им случаи прохождения собеседований на родном или иностранном языке. Затем необходимо постепенно ввести ключевые понятия, характерные для иноязычной корпоративной культуры, акцентируя внимание не только на терминах, таких как *CV*, *motivation letter* или *referees*, но и на невербальных и поведенческих аспектах (значение зрительного контакта, соблюдение временного регламента, формата вопросов и ответов и др.). Далее необходимо организовать анализ этапов собеседования: от приветствия и представления соискателя до заключительного этапа, когда работодатель предлагает задать встречные вопросы. На каждом из этих этапов важно продемонстрировать характерные иноязычные речевые образцы и тактики самопрезентации, что позволяет студентам не просто выучить отдельные фразы, но понять их прагматическое назначение в конкретной деловой ситуации межкультурного общения. Одновременно с этим рекомендуется использовать короткие видео и/или аудио с диалогами, в которых демонстрируется успешная и неуспешная стратегии поведения соискателя, чтобы обучающиеся наглядно увидели связь между лингвистическим выбором и коммуникативным результатом, а также осознали экстралингвистические риски, связанные с культурно обусловленными различиями в ожиданиях работодателя. Затем студенты переходят к чтению иноязычного текста, уже обладая когнитивной схемой, в соответствии с которой они могут прогнозировать содержание, восполнять пробелы и корректно интерпретировать имплицитную информацию, поскольку восприятие иноязычного материала происходит через призму актуализированной когнитивной схемы (сценария). Знание когнитивной схемы позволяет понять логику развертывания содержания, например, тезис – аргументация – вывод; проблема – причины – последствия; эксперимент – результаты – интерпретация. Понимание схемы позволяет отчасти компенсировать невысокий уровень владения ИЯ, так как студент прогнозирует содержание текста.

На предтекстовом и текстовом этапах проводится ознакомление студентов с дискурсивными маркерами (*discourse markers/sentence connectors/links*), заголовками, подзаголовками и союзами как опорами для прогнозирования содержания, понимания текста и его структуры. В тексте на ИЯ могут содержаться дискурсивные маркеры установления последовательности (*first, next*), выделения главного (*the most important thing ..., it's essential that ...*), заключения (*finally, to sum up, in conclusion, so*) и др. Так, если в тексте есть дискурсивный маркер *as a result*, студенту следует искать причину до этого маркера, а следствие после него, игнорируя при этом второстепенные придаточные предложения. В этом случае работа ведется не с отдельными предложениями, а с блоками текста, что повышает скорость восприятия иноязычного текста.

На послетекстовом этапе диагностируется соответствие между прогнозируемой до чтения и выявленной в ходе чтения структурами текста. Эффективным средством для этого можно считать восстановление структуры текста (например, задание на восстановление логической последовательности абзацев). Ошибки в этом задании сигнализируют о недостаточном понимании студентами текста и стоящей за ним когнитивной схемы, а само задание выступает одновременно средством обучения и оценки.

В заключение следует отметить, что определённые в статье лингвокогнитивные характеристики учебного текста на ИЯ, в частности, доступность заложенной в тексте когнитивной схемы и потенциал построения ситуационной модели, благодаря ярко выраженным причинно-следственным или временным отношениям, разумеется, не отменяют принятых в методике требований к отбору иноязычных текстов для развития умений чтения. Однако в условиях недостаточного владения жанрово-стилистическими и культурно-прагматическими особенностями изучаемого языка эти характеристики призваны облегчить студентам понимание текста и авторского замысла. При этом чрезмерное упрощение или избыточная структурированность текста на ИЯ могут породить нежелательный эффект, когда студент привыкает к заранее выстроенным текстам и утрачивает способность самостоятельно вычленять смысловые вехи в неадаптированных аутентичных источниках.

Список литературы

1. Зюкова А.С. Иноязычное чтение как средство получения профессионально ориентированной информации / А.С. Зюкова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 11. – С. 63-67.
2. Ростовцева П.П. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / П.П. Ростовцева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 138-140.
3. Рябкова В.В. Роль текста в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / В.В. Рябкова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 3. – С. 124-127.
4. Коряковцева Н. Ф. Современные тенденции теории и методики обучения иностранным языкам в русле стратегии развития отечественного образования / Н. Ф. Коряковцева, Н. Д. Гальскова, И. А. Гусейнова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2026. – Вып. 1 (858). – С. 49–56.
5. Bartlett F.C. Remembering / F.C. Bartlett. – Cambridge: Cambridge University Press, 1932. – 317 p. URL: <https://archive.org/details/Bartlett1932Remembering/page/n7/mode/2up> (дата обращения: 15.03.2024).
6. Макарова Е.А. Когнитивный аспект применения теории схем в познавательной деятельности / Е.А. Макарова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2013. – № 1. – С. 63-66.
7. Kintsch W. Revisiting the construction – integration model of text comprehension and its implications for instruction // Theoretical models and processes of literacy. – 2018. – Pp.178-203. DOI: 10.4324/9781315110592-12
8. Griffin T. D. Supporting effective self-regulated learning: the critical role of monitoring / T. D. Griffin, J. Wiley, C. R. Salas // International handbook of metacognition and learning technologies. – Springer, New York. – 2013. – Pp. 19-34. DOI: 10.1007/978-1-4419-5546-3_2

Дата публикации 31.08.2026

УДК 378.147:811.111

**Николаева Н.Н. Конструктивистский подход к языку и его
лингводидактические импликации в вузе**

Николаева Наталья Николаевна

канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры Л2 «Английский язык для
приборостроительных специальностей», Московский государственный технический
университет им. Н.Э. Баумана (Национальный исследовательский университет)
РФ, г. Москва

SPIN-код: 6028-1368, ORCID: 0000-0002-6104-6577

nnn55n73@mail.ru

**Constructivist approach to language and its linguodidactic implications in
higher education**

Nikolaeva Natalja Nikolaevna

Cand. Sci. (Philological), associate professor Of English Language Department
Bauman Moscow State Technical University, Russia, Moscow

Аннотация. Рассматриваются принципы и приемы обучения студентов вуза иностранному языку в рамках конструктивистской эпистемологии, противопоставляемой традиционной инструктивистской лингводидактике. Цель работы – теоретически обосновать и практически продемонстрировать, что конструктивистский подход способен обеспечить активное, осознанное и социально обусловленное овладение иностранным языком студентами технического вуза. Проведенный анализ показал, что этот подход представляет собой эффективную систему организации учебного процесса, в которой студенты активно конструируют свои знания и навыки, создающиеся через трансформацию и реорганизацию предыдущего опыта путем активного взаимодействия; язык же изучается не как самоцель, а как среда и средство профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: иностранный язык, конструктивистский подход, лингводидактика, иноязычная коммуникативная компетенция, принципы и приемы обучения.

Abstract. The article examines some principles and techniques of university students' foreign language acquisition within the framework of constructivist epistemology, which contradicts the traditional educational methodology. It aims at demonstrating that the constructivist approach in foreign language teaching is an effective system for organizing the educational process. The results show that students actively construct their knowledge and skills through the transformation and reorganization of previous experience via social interaction. Foreign languages are studied not as an end in themselves, but as a means of professional communication.

Keywords: foreign language, constructivist approach, linguodidactics, foreign language communicative competence, teaching principles and techniques.

Введение. Конструктивистский подход к языку, в отличие от конструктивистской эпистемологии как общефилософской концепции, фокусируется на понимании языка как конструктивной деятельности. В рамках этого подхода язык рассматривается не как статическая система правил, а как динамическая деятельность коммуникантов по конструированию смыслов в процессе общения. В рамках конструктивизма подчёркивается активная роль студентов в понимании и осмыслении информации. Конструктивистское учение является студент-ориентированным, где обучаемые активно участвуют в создании знаний, а не являются пассивными слушателями, путём трансформации, организации, реорганизации предыдущих знаний посредством социального взаимодействия [1; 2; 3]. Применительно к обучению иностранным языкам конструктивистский подход актуализируется в следующих принципах организации учебного процесса: (1) ориентация на активную учебную деятельность (кооперативность, креативные формы работы, проектная деятельность); (2) центрирование на личности обучающегося (индивидуализация и автономия); (3) осознанность изучения и овладения языком, межкультурная осознанность; (4) целостность при освоении языка, т. е. упор на содержание, аутентичное комплексное окружение [4; 5; 14].

Актуальность настоящей работы обусловлена противоречием между традиционной парадигмой преподавания иностранного языка, ориентированной на передачу готовых знаний, и современными требованиями к выпускнику вуза, который должен владеть иностранным языком как средством профессиональной коммуникации в условиях реального межкультурного взаимодействия. Это противоречие составляет *проблему* исследования, а именно: каковы теоретические основания и практические механизмы эффективной реализации конструктивистского подхода в неязыковом вузе? Данный вопрос определяет *цель* нашей работы, заключающейся в теоретическом обосновании и практической апробации системы принципов и приёмов конструктивистского обучения иностранному языку в техническом вузе, направленную на формирование иноязычной коммуникативной компетенции как результата совместной конструктивной деятельности студентов. Для достижения цели были поставлены следующие *задачи*. 1. Проанализировать философские, психолого-педагогические и лингвистические основания конструктивистского подхода к обучению языку. 2. Выделить и охарактеризовать ключевые принципы конструктивистской дидактики применительно к преподаванию иностранного языка в вузе. 3. Систематизировать методические приёмы, реализующие данные принципы, и описать опыт их

применения на занятиях по английскому языку со студентами технических направлений. 4. Обосновать взаимосвязь между коллективной формой работы и становлением автономии обучающегося. 5. Сформулировать практические рекомендации по проектированию учебных материалов на основе конструктивизма.

Новизна исследования заключается в комплексном обосновании конструктивистского подхода к обучению иностранному языку в техническом вузе на стыке трёх фундаментальных теорий: биоконструктивизма (язык как координация действий), социокультурной теории (обучение через зону ближайшего развития) и системного подхода (языковая компетенция как эмерджентная целостность). Предложена авторская трактовка диалектики «автономия – кооперация», позволяющая разрешить кажущееся противоречие между конструктивистскими принципами индивидуализации и коллективным характером овладения иностранным языком. Систематизированы и апробированы конкретные конструктивистские приёмы (обратный инжиниринг, SCAMPER, диаграммы причинно-следственных связей, CLIL и др.) в контексте иноязычного инженерного образования, что даёт возможность перенести полученные результаты в практику преподавания в вузах.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении понимания механизмов усвоения иностранного языка как интересубъективного процесса, укоренённого в биологической и социальной природе человека. Результаты расширяют представления о роли коллективной деятельности в формировании индивидуальных когнитивных схем и обосновывают необходимость пересмотра традиционных методик с позиций конструктивистской эпистемологии. *Практическая значимость* состоит в разработке конкретных методических рекомендаций по организации занятий, подбору аутентичных материалов и конструированию заданий, которые могут быть непосредственно использованы преподавателями иностранных языков в технических вузах для повышения эффективности обучения и мотивации студентов.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу работы составили: конструктивизм (E. von Glasersfeld [15], С.А. Лебедев [6]), биоконструктивизма (теория аутопоэзиса У. Матураны и Ф. Варелы [7], работы А.В. Кравченко [8; 9], Р.С. López [16]), социокультурная теория (Л.С. Выготский [10], J.P. Lantolf [17]), системный подход (L. von Bertalanffy [18], И.В. Блауберг и др. [11]), теория совместного диалога М. Swain, S. Lapkin [19], а также работы отечественных и зарубежных авторов по конструктивистскому подходу к обучению иностранным

языкам (M. Wendt [14], S.G. Thomason, T. Kaufman [20], J.C. Richards, T.S. Rodgers [21], А.В. Кравченко [12], Т.А. Паршуткина [4]).

В исследовании использовались следующие методы исследования: теоретический анализ и синтез научной литературы по философии, психологии, лингвистике и лингводидактике, педагогике и методике преподавания иностранных языков; моделирование учебного процесса на основе конструктивистских принципов; педагогическое наблюдение за деятельностью студентов в ходе обучения; обобщение собственного многолетнего опыта преподавания английского языка в техническом вузе; качественный и количественный анализ результатов учебной деятельности (включая оценку уровней сформированности коммуникативной компетенции, динамику учебной мотивации и развитие навыков рефлексии).

Конструктивистские принципы организации учебного процесса.

Проанализируем эффективность и действенность вышеизложенных конструктивистских принципов с теоретических и практических точек зрения. Прежде всего, на наш взгляд, коллективная организация обучения является онтологически необходимым условием для освоения иностранного языка каждым студентом, что подразумевает отказ от пассивного усвоения иноязычных правил и зубрежки в пользу их применения для решения коммуникативных задач. Без коллективной когниции, коллективной творческой работы, группового обучения не может быть полноценного индивидуального обучения, поскольку знание конструируется через активную, целенаправленную совместную деятельность людей. Данный тезис подкрепляется разделяемыми нами положениями биоконгнитивизма (теории аутопоззиса, энактивизма), социокультурной теории, системного подхода.

Так, в теории аутопоззиса У. Матурана и Ф. Варела определяют познание как биологический феномен, отрицая картезианский дуализм и утверждая, что когнитивные процессы неотделимы от организации живых систем, а язык как «координацию координаций действий» в рамках лингвальной области, служащей для адаптации человека к социокультурной среде [7]. С этой точки зрения, языковая компетенция не может быть сформирована в изоляции; она является результатом и инструментом совместной деятельности. Именно в процессе «оязыковления» (languageing), т.е. непрерывной координации действий между индивидами, рождается и функционирует язык. Следовательно, учебная деятельность должна моделировать этот процесс, делая кооперативность не просто методическим приемом, а биологическим условием освоения языка. Например, изучение грамматики предполагает рассматривать грамматические категории не как абстрактные правила,

подлежащие заучиванию, а как когнитивные привычки, формирующиеся в процессе взаимодействия организма со средой. Это означает, что обучение грамматике должно быть ориентировано не на механическое запоминание форм, а на развитие у студентов способности к эффективной адаптации в различных коммуникативных ситуациях через вариации языкового поведения [12].

Л.С. Выготский показал, что любая высшая психическая функция возникает дважды: сначала как интерпсихическая (в коллективной деятельности), а затем как интрапсихическая (внутреннее достояние индивида). Центральный постулат культурно-исторической (социокультурной) теории Л.С. Выготского заключается в том, что человеческое когнитивное развитие представляет собой социально обусловленный процесс, опосредованный языком [10]. Изучение иностранного языка, согласно социокультурной модели, является социально обусловленным процессом, причём эта обусловленность носит не факультативный, а фундаментальный характер. Принцип действия этой модели реализуется через кооперативность, которая создает «зону ближайшего развития». В этом пространстве студенты, работая над проектом или решая проблему совместно, выходят за пределы своих актуальных возможностей, используя поддержку (скаффолдинг) более компетентных сверстников или преподавателя. Этот коллективный процесс и является двигателем индивидуального развития, в частности, усвоения иностранного языка.

Более того, мы убеждены, что осмысленность процесса обучения и осознание своего прогресса в изучении иностранного языка, в значительной степени является продуктом диалога. В ходе совместного обсуждения языковых проблем, в процессе «совместного диалога» (collaborative dialogue) [19], студенты вербализуют свои мыслительные процессы, выдвигают гипотезы и аргументируют свой выбор. Процессы «проговаривания вслух» (private speech) или совместное письмо (collaborative writing) [19] переводит неосознанные интуитивные догадки в разряд осознанных знаний, что способствует овладению языком, поскольку в процессе совместного создания текстов студенты обсуждают языковые формы, выдвигают гипотезы и приходят к совместным решениям. В ходе совместной деятельности студенты используют язык для ориентации в заданиях и оказания помощи друг другу. Коллективное обсуждение ошибок, различных точек зрения и межкультурных нюансов способствует развитию метакогнитивной осознанности, т.е. способности критически оценивать собственное понимание и стратегии учения. Коллективная деятельность выступает в роли «зеркала», в котором студент может увидеть

собственные когнитивные схемы со стороны. Межкультурная осознанность, в свою очередь, является результатом столкновения с иными культурными когнитивными моделями в процессе общения, что заставляет студента переосмыслить и собственную культурную идентичность.

Системный подход рассматривает языковую компетенцию как целостную, эмерджентную систему, где все компоненты (лексика, грамматика, произношение, стратегии) взаимосвязаны [11]. Искусственное разделение языка на изолированные аспекты (например, урок грамматики) разрушает эту систему. Именно поэтому все аспекты языка и виды речевой деятельности должны быть задействованы на каждом уроке. Аутентичное комплексное окружение (решение профессиональной задачи, участие в дискуссии на реальную тему, коммуникативно укоренённые грамматические структуры и лексические единицы) позволяет активировать все компоненты лингво-когнитивной системы студентов одновременно. Более того, работа в группе над аутентичным проектом создает сложную, динамичную среду, где для достижения общей цели (например, подготовка презентации) студенты вынуждены использовать язык во всем его многообразии. Это создает естественные условия функционирования языка, где смысл и коммуникативная цель являются первичными, а форма – вторичной. Отметим, что значение языковых единиц и структур не существует абстрактно, оно всегда укоренено в конкретном контексте действия и взаимодействия. Аутентичные, профессионально-значимые задачи создают тот самый контекст, в котором языковые структуры обретают для студента реальный, телесно- и эмоционально-переживаемый смысл, который мотивирует студентов к изучению иностранного языка. Без этого контекста язык остается абстрактной и мертвой системой символов.

Особого внимания заслуживает конструктивистский принцип центрирования на личности, индивидуализации обучения, автономии студентов. Мы разделяем точку зрения японского ученого Ёро Такэси, который определяет язык «как инструмент “общего понимания”, средство, позволяющее людям понимать друг друга», а развитие человеческого мозга как расширение «круга того, что понимают одинаково как можно больше людей» [23, с. 30]. На этом фоне, отмечает ученый, противоречивыми выглядят призывы к «индивидуальному подходу в образовании, уважению индивидуальности ребенка, воспитанию детей с богатым творческим потенциалом. Но это же явное противоречие! Если стремление к общему пониманию – естественный ход развития цивилизации, то эти разговоры попросту абсурдны» [23,

с. 31]. Как же можно разрешить этот образовательный парадокс «автономии vs. кооперации»?

На наш взгляд, ответ дает диалектическая природа этих понятий. В рамках конструктивистского подхода автономия понимается не как изоляция или обучение в одиночку, а как способность к саморегуляции и ответственности за собственное учение, которая развивается и проявляется в социальном взаимодействии. Быть автономным – значит уметь ставить собственные цели, выбирать стратегии и оценивать результаты, но эти навыки формируются только в процессе совместной, управляемой работы, где студенты могут примерять на себя разные роли, сравнивать свои стратегии с чужими и получать обратную связь. Коллективная среда предоставляет разнообразный «сырой материал» (чужие интерпретации, стратегии, ошибки), который каждый студент по-своему перерабатывает и интегрирует в свою когнитивную систему. Таким образом, коллектив является необходимым условием для полноценной реализации индивидуализации обучения. Студенты учатся автономии быстрее именно через управляемое кооперативное обучение, когда индивидуальная ответственность является необходимым условием успешной работы в группе.

Таким образом, в отличие от традиционных методик, которые фрагментируют язык на лексику, грамматику и фонетику, конструктивизм, интегрируя биоконструктивизм, социокультурную теорию и системный подход, предлагает обучение как единый процесс решения профессиональных задач. Биоконструктивизм объясняет, *почему* кооперация онтологически необходима для овладения специализированным иностранным языком, социокультурная теория – как именно она запускает индивидуальное обучение, а системный подход определяет структурную целостность иноязычной языковой компетенции. Реализация конструктивистских принципов обучения реализуется с помощью конструктивистских приемов.

Конструктивистские приемы иноязычного обучения в техническом вузе. Конструктивистские приемы – это конкретные методы, техники и формы организации учебной деятельности, которые реализуют принципы конструктивистской теории обучения на практике [13]. Данные приемы не обладают новизной, однако их подбор, совокупность, анализ и апробация в нашей реальной практике вузовского обучения английскому языку могут служить доказательством продуктивного воплощения теоретических положений на практике. Рассмотрим их более подробно в соответствии с рассмотренными выше конструктивистскими

принципами и приведем примеры их использования на занятиях английским языком в техническом вузе.

Приёмы, основанные на кооперативном обучении. Эти приёмы реализуют принцип социального взаимодействия как основы конструирования знания, отработки умений и формирования навыков. Приём *«работа в малых группах»* заключается в том, что студенты объединяются в группы по 3–5 человек для совместного решения задачи, где каждый вносит вклад в общий результат. Например, группа из 3–4 студентов-инженеров получает техническую спецификацию на английском языке и совместно составляет глоссарий ключевых терминов, где каждый отвечает за свою часть документа. Приём *«парная работа сменного состава»*, когда студенты работают в парах, периодически меняя партнёров, что позволяет каждому побывать и в роли «учителя», и в роли «ученика». Например, студенты по очереди объясняют друг другу значение технических терминов из статьи на английском языке; затем пары меняются, и объяснение повторяется с новым партнёром. Прием *«дискуссии и дебаты»* заключается в столкновении различных точек зрения на профессионально значимую проблему на иностранном языке. Например, проводятся дебаты на тему *«Mechanics is a fundamental branch of natural sciences that has played a crucial role in human civilization's development»* с обязательным использованием профессиональной лексики и аргументацией на английском языке. Прием *«проектная деятельность»* предполагает совместное создание конечного продукта (презентации, технического отчёта, прототипа), например, совместная подготовка на английском языке технического предложения (proposal) по модернизации системы автоматизации производства.

Приёмы, основанные на проблемно-ориентированном обучении. Эти приёмы реализуют принцип активного конструирования знания через решение реальных проблем. Приём *«обратный инжиниринг»*: студенты анализируют готовый продукт или техническое решение на английском языке и «разбирают» его на составные части, чтобы понять логику его создания. Например, студенты получают на английском языке инструкцию по эксплуатации сложного оборудования и должны, проанализировав её, восстановить техническое задание (Terms of Reference), по которому это оборудование создавалось. Прием *«SCAMPER»*: мозговой штурм на иностранном языке по семи направлениям модификации объекта: substitute (заменить), combine (объединить), adapt (адаптировать), modify (изменить), put to another use (найти другое применение), eliminate (устранить), reverse (перевернуть). Например, группа студентов обсуждает на английском языке, как можно

модифицировать существующую конструкцию моста, применяя каждый из семи методов SCAMPER и фиксируя идеи на английском языке. Приём «*диаграмма “причина-следствие”*» включает деятельность студентов по выявлению и визуализации причины технической проблемы на английском языке. Например, студенты получают описание аварии на производстве на английском языке и строят диаграмму Исикавы (рыбья кость), где на английском языке обозначают все возможные причины и следствия. Приём «кейс-метод», т.е. анализ реальной профессиональной ситуации на иностранном языке с выработкой решения. Например, студенты-инженеры получают кейс на английском языке: «A manufacturing plant has experienced a 15% drop in productivity. Analyze the data and propose solutions».

Приёмы, развивающие критическое мышление и рефлекссию. Эти приёмы реализуют принцип осознанности в процессе обучения. Приём «*мозговой штурм*» включает свободное генерирование идей на иностранном языке без критики на первом этапе. Следующее задание поможет студентам предложить идеи на английском языке, которые затем будут обсуждаются и критически оцениваются группой: «Brainstorm all possible applications of graphene in construction». Приём «*портфолио*», предполагающий сбор и рефлекссию собственных учебных работ на иностранном языке. Например, студент собирает в портфолио свои технические переводы, эссе, презентации на английском языке и пишет рефлексивный комментарий на английском о своём прогрессе. Приём «*взаимооценка*», когда студенты оценивают работы друг друга по заданным критериям на иностранном языке. Студенты могут обмениваться своими техническими отчётами на английском языке и оценить их по критериям: «technical accuracy», «language clarity», «logical structure».

Приёмы, основанные на аутентичных материалах и интегрированном обучении. Эти приёмы реализуют принцип целостности, т.е. язык изучается не изолированно, а в контексте профессионального содержания. Приём «*работа с аутентичными техническими текстами*» заключается в использовании реальных профессиональных документов: патентов, инструкций, научных статей, технических спецификаций. Студенты могут работать с реальным патентом США на английском языке, анализируют его структуру и терминологию. Приём «*CLIL (Content and Language Integrated Learning)*», т.е. интегрированное обучение иностранному языку и профессиональным дисциплинам. Например, занятие по теме «Fluid Mechanics» проводится на английском языке: студенты

изучают законы гидродинамики через англоязычные видеолекции и статьи, а затем выполняют лабораторную работу с отчётом на английском языке. Приём «ролевые игры профессиональной направленности», в которых происходит имитация профессиональных ситуаций на иностранном языке. Например, студенты разыгрывают на английском языке ситуацию: «You are an engineer presenting a new project to the board of directors. Defend your solution.»

На основе обобщения нашего многолетнего педагогического опыта (экспериментальное обучение проводилось на базе МГТУ им. Н.Э. Баумана в 2020–2026 гг.) можно констатировать, что применение описанных выше приёмов приводило к устойчивому росту показателей иноязычной коммуникативной компетенции. В частности, у студентов экспериментальных групп ($n=78$) наблюдалось достоверное ($p<0,05$) повышение уровня лексико-грамматической точности в устной речи на 22% и увеличение индекса учебной автономии (по опроснику саморегуляции) на 18% по сравнению с контрольными группами ($n=72$), где занятия велись по традиционной методике. Качественный анализ рефлексивных отчётов студентов показал, что они стали более осознанно подходить к выбору стратегий изучения языка, чаще проявляли инициативу в коммуникации и отмечали снижение языкового барьера. Эти данные свидетельствуют о практической эффективности конструктивистской модели.

Разработка учебных материалов на основе конструктивизма. Описанные выше приёмы предполагают разработку учебных материалов на основе конструктивизма. Это означает, что учебный материал проектируется не как «книга правил», а как инструмент для активного конструирования знаний. Ключевыми характеристиками таких материалов являются: студент-центрированность, т.е. материал не диктует, а предлагает выбор, а студент сам определяет траекторию изучения материала; активность студента, для чего материал должен содержать не просто тексты для чтения, а задания, требующие анализа, синтеза, применения знаний; опора на предыдущий опыт, для этого материал должен включать задания, активирующие уже имеющиеся знания студентов-инженеров (как технические, так и языковые); социальное взаимодействие, для чего в учебном материале необходимы задания для парной и групповой работы. Кроме этого, материал должен быть аутентичным, профессионально ориентированным и организованным на основе коммуникативных задач, а не вокруг лексико-грамматических тем, т.е. он должен иметь проблемную основу (task-based), реальную коммуникативную задачу, на которой строится каждый раздел (модуль), при этом задания предполагают диалог,

обсуждение, совместное решение проблем (интерактивность), грамматика и лексика изучаются как средства для достижения коммуникативной цели, а не как самоцель. Отметим, что у автора настоящей статьи есть учебные пособия, включающие указанные приёмы [24; 25].

Выводы и рекомендации. В работе доказывается, что конструктивистский подход к обучению иностранным языкам является продуктивной теоретико-методологической базой, на которой реализуется осознанное структурирование процесса овладения иностранным языком студентами вузов. Конструктивистские принципы и приемы обладают действенным образовательным потенциалом, так как учитывают самые современные философские, психолого-педагогические, лингвистические и социокультурные положения, а именно: знания, умения и навыки (ЗУН) конструируются не в изолированном сознании, а в интересубъективном пространстве совместной деятельности; ЗУН не могут быть «переданы» от преподавателя к студенту, они должны быть «выстроены» самим обучающимся; это выстраивание невозможно вне диалога, вне столкновения разных точек зрения, вне совместного решения проблем, поскольку языковая компетенция по своей природе является интересубъективным, социальным феноменом. Обучение иностранному языку, организованное как сугубо индивидуальная деятельность (заучивание слов, выполнение изолированных упражнений), противоречит биологической природе языка. Язык как координация действий может быть освоен только в процессе реальной координации, т. е. в коллективной, интеракционной деятельности. Автономия обучающегося, столь важная для конструктивизма, не есть изоляция. Студенты учатся автономии быстрее через управляемое кооперативное обучение, в котором они сотрудничают со сверстниками, чтобы найти и создать свою собственную учебную траекторию. Таким образом, индивидуальная автономия формируется через коллективную деятельность.

Практические рекомендации по использованию предложенных принципов и приёмов обучения могут быть следующими: на каждом занятии предусматривать задания для парной и групповой работы, требующие совместного принятия решений и распределения ролей; использовать проблемные кейсы и проекты, связанные с реальными профессиональными ситуациями (технические задания, патенты, отчёты об авариях); включать аутентичные материалы (видеолекции, научные статьи, технические спецификации, инструкции) и строить занятие вокруг коммуникативной задачи, а не вокруг грамматической темы; применять приёмы рефлексии и самооценки для развития метакогнитивных навыков; разрабатывать учебные

пособия, где каждый раздел начинается с проблемного вопроса и содержит задания для самостоятельного поиска решений, а не готовых формулировок; активно интегрировать цифровые технологии (онлайн-доски для совместной работы, чаты для обсуждения) для поддержки коллаборативной среды вне аудитории.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку критериев оценки уровня сформированности конструктивистских компетенций и сравнительный анализ эффективности отдельных приёмов в разных языковых группах.

Список литературы

1. Беленкова Н. М. Реализация принципов конструктивизма при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 3. – С. 810–831.
2. Иванова Д. Н., Поленова А. Ю. Новая образовательная модель и место иностранного языка в учебно-воспитательном процессе // Гуманитарий Юга России. – 2025. – Т. 14. – № 6. – С. 181-191.
3. Плужникова Н. Н. Техника и общество: конструктивистская модель: монография. – Волгоград: Сфера, 2024. – 160 с.
4. Паршуткина Т. А. Конструктивистские теории и методики, заложенные в разработку контекстного подхода к обучению иностранным языкам // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – №. 1. – С. 186-189.
5. Новоселов М. Н., Новосёлова С. Н. Дифференциация как основа педагогического взаимодействия в процессе обучения деловому иностранному языку студентов магистратуры и разработки электронного учебного пособия // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – №. 3. – С. 198-210.
6. Лебедев С.А. Конструктивистская эпистемология и ее философские основания // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – 2026. – № 1 (75). – С. 7-23.
7. Матурана У., Варела Ф. Древо познания: биологические корни человеческого понимания. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
8. Кравченко А.В. Язык и природа человечности (приглашение к дискуссии) // Слово. ру: Балтийский акцент. – 2022. – Т. 13. – №. 3. – С. 7-24.
9. Кравченко А. В. Знаки и смыслы как эпистемологическая проблема // Слово. ру: Балтийский акцент. – 2023. – Т. 14. – №. 4. С. 31-47.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2019. – 352 с.
11. Тищенко В. И. Эволюция эпистемологической стратегии: от системного подхода к постнеклассической рациональности // Общество: философия, история, культура. – 2026. – № 5. – С. 70-76.
12. Кравченко А. В. Когнитивная грамматика на уроке английского, или как облегчить жизнь русским студентам // Вестник МГИМО Университета. – 2013. – №. 3. – С. 83-89.

13. Семакина М. С. Использование конструктивистских приемов при обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2025/0.htm?id=45003> (Дата обращения: 21.08.2026).
14. Wendt M. Konstruktivische Fremdsprachen Didaktik: Lerner und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik, 1996. – 120 p.
15. Von Glasersfeld E. Radical constructivism. – London: Routledge, 2013. – 232 p.
16. López P. C., López I. F. Biolinguistics and its impact on language teaching: achievements and prospects // Benítez-Burraco A., Fernández López I., Fernández-Pérez M., Ivanova O. (Eds.) Biolinguistics at the Cutting Edge: Promises, Achievements, and Challenges. – Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2025. – P. 331-357.
17. Lantolf J. P., Xi J. Digital Language Learning: A Sociocultural Theory Perspective // TESOL Quarterly. – 2023. – Vol. 57. – No. 2. – P. 702–715.
18. Von Bertalanffy L. An Outline of General System Theory // Emergence: Complexity & Organization. – 2008. – T. 10. – №. 2. – P. 103-116.
19. Swain M., Lapkin S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together // The Modern Language Journal. – 1998. – Vol. 82. – №. 3. – P. 320-337.
20. Thomason S. G., Kaufman T. Language contact, creolization, and genetic linguistics. – California: University of California Press, 2023. – 15 p.
21. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2016. – 410 p.
22. Swain M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency // Byrnes H. (Ed.) Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky. – London: Continuum, 2006. – P. 95-108.

Список источников

23. Ёро Т. Стена невежества. Почему мы ошибаемся в понимании мира и людей – и что с этим делать. – М.: Альпина Паблишер, 2026. – 163 p.
24. Николаева Н.Н., Куликова М.В. Английский язык в правоохранительной сфере = Mastering English in Law Enforcement Discourse: учебное пособие: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2025. – 236 с.
25. Николаева Н.Н., Куликова М.В. Английский язык в правоохранительной сфере = Mastering English in Law Enforcement Discourse: учебное пособие: в 2 ч. Ч. 2. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2026. – 252 с.

Дата публикации 14.08.2026

УДК 81.27

Подгорнов А.Н. Английский язык для стартапов: как грамотно преподнести свою идею международной аудитории

Подгорнов Андрей Николаевич

Методист ИРПО ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
г. Москва

English for startups: how to present your idea to an international audience

Podgornov Andrey Nikolaevich

Methodologist of the Moscow City Pedagogical University of the
Russian Federation, Moscow

Аннотация. В условиях глобализации экономики стартапы все чаще выводят свои продукты на международные рынки. В связи с тем, что большая часть проектов не воплощаются из-за технологических или финансовых просчетов. Это происходит вследствие неспособности основателей понятно и убедительно представить свою идею англоязычной аудитории инвесторов, клиентов. Проблема здесь в том, что технический язык имеет свои характерные особенности. Под стартапом понимается бизнес, который предполагает инновационную идею с высоким потенциалом развития.

В данной работе рассматривается практический фреймворк для эффективной презентации стартап-идей на английском языке глобальной аудитории. В работе обосновывается тезис о том, что успешная коммуникация требует владение языком, стратегического подхода с учетом культурных и структурных особенностей восприятия информации зарубежными слушателями.

Ключевые слова: английский язык, стартап, фреймворк, технический язык, предпринимательская коммуникация, презентация идей, английский для бизнеса, предприниматель.

Abstract. In the context of globalization of economy, startups are increasingly introducing their products to international markets. This is due to the fact that most projects fail due to technological or financial miscalculations. This is caused by the founders' inability to clearly and convincingly present their ideas to the English-speaking audience of investors and customers. The problem lies in the fact that technical language has its own characteristics. A startup is a business that involves an innovative idea with high potential for development. This paper explores a practical framework for effectively presenting startup ideas in English to a global audience. The paper substantiates the thesis that successful communication requires language proficiency and a strategic approach that takes into account the cultural and structural characteristics of how information is perceived by foreign listeners.

Keywords: English language, startup, framework, technical language, entrepreneurial communication, idea presentation, English for business, entrepreneur.

Введение

В последние десятилетия технологическое предпринимательство стало одним из главных драйверов экономического роста как в развитых, так и в развивающихся странах. Стартапы, особенно в сферах информационных технологий, биотехнологий и чистых энергий, рассматриваются не только как источники инноваций, но и как механизмы создания новых рабочих мест и привлечения инвестиций. Глобализация финансовых рынков и повсеместное распространение цифровых коммуникаций открыли перед молодыми компаниями беспрецедентные возможности для выхода на международную арену [1, с. 70].

На сегодняшний день основатель стартапа из любой точки мира может представить свою идею инвесторам, не покидая собственного офиса. Однако здесь есть обратная сторона медали. Беспрепятственный доступ к глобальной аудитории означает и беспрецедентный уровень конкуренции за внимание инвесторов. По данным CB Insights, ежегодно инвесторы по всему миру просматривают сотни тысяч проектов, однако финансирование получают лишь доли процента проектов. Анализ причин отказов показывает, что технологическое несовершенство продукта занимает далеко не первое место. Гораздо чаще решение об отказе принимается на ранних стадиях коммуникации: основатели не могут ясно сформулировать суть своего предложения, не понимают, как говорить с аудиторией, которая не разделяет их культурных и профессиональных допущений, и теряются при попытке адаптировать сложную техническую идею к простому и убедительному нарративу [2, с. 4; 2, с. 5].

Традиционно проблематика коммуникации в предпринимательстве рассматривалась в рамках риторики и деловой коммуникации. В современной бизнес-литературе вопросы питчинга (короткая презентация подачи идеи своего проекта), подачи информации акцентируют внимание на эмоциональной составляющей [3, с. 273; 3, с. 274].

В сфере прикладной лингвистики было показано, что использование профессионального жаргона в общении с внешней аудиторией создает когнитивный барьер, снижающий доверие к говорящему [4, с. 63].

Все это происходит потому что человеческий мозг стремится к минимизации когнитивных усилий, а значит, сложно сконструированное сообщение с высокой плотностью терминов подсознательно маркируется как «ненадежное» или «непонятное», даже если содержание объективно ценно. Обилие работ с аспектами коммуникации показывает очевидный разрыв между теоретическими изысканиями и практическими потребностями основателей стартапов. Большинство исследований

сфокусированы на лингвистических аспектах (грамматика, лексика), практические рекомендации несут разрозненный «советный» характер и не предлагают системной методологии. Таким образом, на сегодняшний день отсутствует комплексный, операционализированный фреймворк, который объединял бы лингвистические, нарративные и культурные измерения эффективной презентации стартап-идеи на английском языке для международной аудитории [1, с. 75; 2, с. 6; 3, с. 273; 3, с. 274; 4, с. 63; 5, с. 74].

Экспериментальная часть

Для проведения исследования по тематике английский язык для стартапов: как грамотно преподнести свою идею международной аудитории были изучены научные труды следующих авторов: Перовой Е.А., Кобышевой А.С., Азнабаевой А.Ф., Изимариевой З.Н., Балахонской Л.В., Воронцовой Ю.А., Novikova V., Соловьевой Ю.А.

Данная работа направлена на разработку и эмпирическую проверку комплексного фреймворка для грамотной презентации стартап-идей на английском языке международной аудитории, который систематизирует языковые, структурные и культурные параметры успешной коммуникации.

Опираясь на научные труды данных авторов были выявлены основные теоретические подходы: риторика, коммуникация, когнитивная лингвистика - это ключевые параметры, влияющие на восприятие устной и письменной презентации. А также выделяются основные частотные ошибки и коммуникативные разрывы, возникающие при презентации сложных технических идей на иностранном языке. Объектом исследования выступает предпринимательская коммуникация в контексте международного питчинга. Предметом исследования являются лингвистические, структурные и культурные стратегии, используемые основателями стартапов при презентации своих идей на английском языке международной аудитории [1, с. 75; 2, с. 5; 4, с. 64; 4, с. 65; 5, с. 73; 5, с. 74; 5, с. 75].

В качестве материалов для исследования были выбраны 15 питч-презентаций, представленных на TechCrunch Disrupt (Startup Battlefield) и Startup World Cup [7, 8].

Исходя из анализа презентаций стартапов-идей было выявлено, что эффективность презентации на международной арене не является исключительно следствием индивидуальных риторических способностей или уровня владения языком. Она может существенно повыситься посредством системного фреймворка, который основан на трех принципах: семантическая и синтаксическая доступность (минимизация жаргона, замена технических описаний функциональными выгодами); нарративная архитектура (построенная по логике проблема – решение –

доказательная база – призыв к действию); культурная калибровка, учитывающая ценностные и коммуникативные паттерны целевой аудитории [5, с. 73].

Для проверки выдвинутой гипотезы и разработки комплексного фреймворка эффективной коммуникации было проведено качественное эмпирическое исследование. Данное исследование проводилось в период с июня 2026 года по июль 2026 года. В нем приняли участие 15 студентов из Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. Главные критерии: английский язык не являлся родным, уровень владения до B1; наличие готового питч-дека на английском языке, возможно, во время проведения эксперимента будут выявлены ошибки, которые удастся устранить. Были проанализированы питч-презентации по следующим параметрам: лексический состав (наличие / отсутствие ключевых блоков); визуально-смысловое соотношение (объем текста на слайде); наличие нарративных элементов (метафоры, примеры, сторителлинг, обращение к аудитории). Каждая питч-презентация оценивалась по 12 бальной шкале по соответствию параметрам, которые необходимо учитывать при создании успешной питч-презентации своего стартапа. С каждым участником было проведено интервью с циклом вопросов:

- как Вы выбираете, что включить в питч-презентацию?
- языковые стратегии, как Вы переводите технические термины, что делаете, если нет нужного слова?
- какие страхи и ожидания связаны с иностранными инвесторами, что важно для них?
- какие фидбеки Вы получали и как на них реагировали?

Все ответы участников на интервью были проанализированы. Также оценена подача материала аудитории по критериям: уверенность и контакт с аудиторией (невербальные маркеры); темп речи и паузирование; ясность артикуляции и акцент; способность отвечать на вопросы. Оценка участников проводилась по 5 бальной шкале по критериям, описанных выше. Участники справились на 76% по 5 балльной шкале, что свидетельствует о надежности оценок. На основе данных проведенного этапа был разработан фреймворк, включающий доступность языка (правила отбора лексики, алгоритм замены терминов на функциональные выгоды); нарративная архитектура (структура выступления по модели «Проблема – решение – доказательство рыночного спроса – команда – призыв к действию); культурная калибровка (рекомендации по стилю подачи материала). По завершении этапа участники предоставили обновленные питч-презентации, которые были доработаны, учитывая все критерии, изложенные выше. После анализа данных было выявлено

улучшение подачи материала до 93% всех участников, а значит качественная глубина данных и триангуляция методов (контент + анализ + интервью + оценки) обеспечивают достаточную внутреннюю валидность для формулировки обоснованных выводов [5, с. 73; 5, с. 74].

Настоящее исследование было посвящено разработке и эмпирической проверке комплексного фреймворка для эффективной презентации стартап-идей на английском языке международной аудитории. В условиях глобализации и жесткой конкуренции за внимание инвесторов способность основателя ясно, структурировано и культурно-адаптированно (способ подготовки презентации под систему ценностей, табу и коммуникативные ожидания зала, чтобы обеспечить максимальное понимание материала) изложить свою мысль становится не просто «мягким навыком», а критическим фактором выживания проекта. Проведенное исследование подтвердило, что данная компетенция может быть системно-развиваемой (навык можно выработать с помощью заранее продуманной программы и развивать регулярной практикой) при условии использования правильно выстроенного инструментария. Эффективность презентации стартап-идеи на международной арене не является исключительно следствием индивидуальных риторических способностей или уровня владения языком. Она может быть существенно повышена посредством системного применения структурированного фреймворка, основанного на принципах семантической доступности, нарративной целостности и культурной калибровки. Результаты показывают, что коммуникативные навыки поддаются целенаправленному формированию и предлагаемый фреймворк является действенным инструментом такого формирования.

Список литературы

1. Перова Е.А., Кобышева А.С., Донцов А.В. Особенности применения стартапа как метода опережающей специализации в контексте современной лингводидактике // Общество: социология, психология, педагогика. Ставрополь. – 2023. – №7. – С. 70 – 76.
2. Азнабаева А.Ф., Изимариева З.Н. Применение образовательной технологии «стартап» на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Наука, образование, профессия, Уфа. – 2023. С. – 3 – 8.
3. Балахонская Л.В. Питч как текст бизнес-PR: коммуникативно-прагматический аспект // Медиалингвистика, Санкт-Петербург. – 2021. – 8(3). – С. 273 – 285.
4. Воронцова Ю.А., Кураленко П.Р. Новые словарные единицы в деловом английском языке // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации, Брянск. – 2025. – С. 61 – 66.
5. Novikova V. The most common frameworks for teaching grammar: TTT, PPP, guided discovery // Мой вклад в науку, Пенза. – 2023. – С. 73 – 75.

6. Соловьева Ю.А. Бизнес-игра на уроках английского языка в вузе // управление образованием: теория и практика, Москва. – 2025. – №12-1. – С. 154 – 160.

Список источников

7. Стартап-платформа Startup World Cup [Электронный ресурс] – URL: <https://www.startupworldcup.io/> (дата обращения: 15.07.2026) – Текст: электронный.
8. Стартап-платформа TechCrunch Disrupt (Startup Battlefield) [Электронный ресурс] – URL: <https://techcrunch.com/startup-battlefield/> (дата обращения: 15.07.2026) – Текст: электронный.

Дата публикации 30.08.2026

УДК 372.881.111.1

**Шашкова В.Н. Организация интерактивных сессий в качестве формата
практико-ориентированного обучения английскому языку**

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

**Organizing interactive sessions as a format for practice-oriented English
language learning**

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 организация интерактивных сессий как эффективный формат практико-ориентированного обучения, позволяющий развивать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию сотрудников полиции в контексте, приближенном к реальной служебной деятельности. На основе анализа методической литературы уточняется понятие «интерактивная сессия» в соотношении с терминами «ролевая игра» и «парная работа», выявляются её отличительные признаки: многосторонний характер коммуникации, обязательная обратная связь, совместное конструирование знания. Представлен алгоритм организации интерактивной сессии, включающий четыре этапа: подготовку, инструктаж, взаимодействие и презентацию результатов. Описаны два формата интерактивных сессий: технология «мировое кафе» и «форсайт-игра». На примерах показано, что интерактивные сессии позволяют преодолеть разрыв между академическим изучением языка и его практическим применением, создавая условия для развития коммуникативных умений, необходимых для достижения профессиональных целей средствами иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, практико-ориентированное обучение, интерактивная сессия, формат организации коммуникативного взаимодействия, форсайт-игра, мировое кафе.

Abstract. This article examines interactive sessions as an effective practice-oriented training format for developing police officers' professional foreign-language communicative competence in a context similar to real-life work. Based on an analysis of methodological literature, the concept of an interactive session is clarified in relation to the terms "role-playing" and "pair work", identifying its distinctive features: multifaceted communication, mandatory feedback, and joint knowledge acquisition. An algorithm for organizing an interactive session is presented, including four stages: preparation, instruction, interaction, and presentation of results. Two interactive session formats are described such as the "world café" technology and the "foresight game". Examples demonstrate that interactive sessions help bridge the gap between academic language learning and its practical application,

creating the conditions for developing the communicative skills necessary for achieving professional goals using a foreign language.

Key words: professional foreign communicative competence, practice-oriented teaching, interactive session, format of organizing communicative interaction, foresight-game, world café.

Требования современных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к обеспечению практической направленности всех учебных дисциплин образовательной программы обуславливают обязательный характер профилированного обучения курсантов образовательных организаций МВД России иностранному языку. В этой связи возникает актуальная потребность в расширении номенклатуры форматов организации учебного процесса, которые позволили бы развивать и совершенствовать «профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию» [6, с. 6] сотрудников полиции в контексте профессиональной деятельности. Кроме того, утвердившаяся в лингводидактике «компетентностная парадигма обучения иностранному языку, целью которой провозглашается подготовка компетентного профессионала» [1, с. 54–55], постулирует необходимость развития у обучающихся умений действовать на языке при решении практических задач.

Мы разделяем позицию, в соответствии с которой именно «достижение общей цели» [2, с. 168] представителями разных культур является показателем эффективной межкультурной деловой коммуникации. Применительно к иностранному языку это подразумевает умение прийти к консенсусу при решении сложных профессиональных задач средствами изучаемого языка.

Цель настоящей статьи – описать алгоритм создания и проведения интерактивных сессий как способа организации предметно-языкового интегрированного обучения, выделить наиболее гибкие форматы и определить роль преподавателя в каждом из них.

Начнём с базовых определений и терминологических уточнений. Итак, технология предметно-языкового интегрированного обучения – это междисциплинарный подход, при котором иностранный язык является не только целью обучения, но и способом освоения предметного содержания профильной дисциплины [3]. В контексте нашего исследования язык выступает средством коллективного поиска ответов на вопросы, входящие в сферу профессиональной деятельности сотрудников полиции.

Далее мы определим само понятие «интерактивная сессия» в соотношении с методическими терминами «ролевая игра» и «парная работа» и выявим его

дифференциальные признаки. Итак, интерактивная сессия понимается как организованный отрезок учебного времени, в котором все участники активно вовлечены в коммуникацию, обмениваются информацией, совместно решают задачи и получают обратную связь и друг от друга, и от преподавателя. Это структурированное, многоэтапное взаимодействие, направленное на решение конкретной практической задачи и требующее выбора правильной коммуникативной стратегии. В качестве иллюстрации одной из форм организации интерактивной сессии можно привести учебную ситуацию, в которой группа курсантов получает для изучения видеофрагмент остановки автомобиля с иностранным водителем. В ходе интерактивной сессии они в малых группах обсуждают увиденное, констатируют следование установленному регламенту и/или вербально фиксируют допущенные ошибки, предлагают альтернативные варианты, затем представляют свои выводы другим группам и преподавателю.

В этом простом сценарии интерактивной сессии обучающиеся обсуждают увиденное в малых группах, что предполагает сформированность умения констатировать сообщение и аргументировать свою позицию. Кроме того, пример иллюстрирует многостороннюю коммуникацию, при которой взаимодействуют не только обучающиеся и преподаватель. Предусмотренный коммуникативный кортеж включает также такие типы соотношений коммуникативных ролей, как «курсант – курсант» и «группа – группа». Это позволяет охарактеризовать формат взаимодействия как комплексный и многосторонний. Ещё одним признаком интерактивной сессии, который иллюстрирует рассматриваемый пример, является обязательная обратная связь между участниками. Каждое высказанное предложение или предположение оценивается и или принимается в качестве аргумента, или отвергается. Обучающиеся оказываются вовлечены в совместное конструирование знания, так как они добывают информацию в процессе обсуждения. Акцент при рассматриваемой форме организации коммуникативного взаимодействия всегда остаётся на взаимодействии, а не на пассивном восприятии информации.

Ролевая игра – это один из методов внутри интерактивной сессии. Утверждая это, мы определяем отношения между двумя терминологическими единицами «интерактивная сессия» и «ролевая игра» как гиперо-гипонимические. При ролевой игре участники наделяются определёнными социальными ролями и действуют в заданных условиях задания обстоятельствах, имитируя реальную профессиональную ситуацию.

Парная работа – это форма организации учебной деятельности, определённая для обучающихся преподавателем в ходе инструкции к выполнению задания. Парная работа может быть или не быть интерактивной. Если преподаватель не вводит распределение по ролям, в парной работе нет распределения по сценарным ролям (хотя может быть распределена, например, последовательная смена контролёра и отвечающего при работе с лексическим компонентом речи).

В ходе интерактивных сессий, объединяющих элементы ролевых игр и парной работы, курсанты последовательно проходят этапы от анализа профессиональных ситуаций к их обсуждению или непосредственному моделированию, что позволяет сформировать устойчивые умения иноязычной коммуникации в условиях, приближенных к реальным.

Общий алгоритм организации интерактивной сессии включает четыре этапа. Первый этап – подготовительный. На нём осуществляется анализ потребностей аудитории, подготавливаются речевые клише и тематически релевантные номинативные единицы, чтобы снять языковые трудности курсантов при речепроизводстве. Второй этап – инструктаж – предполагает погружение курсантов в ситуацию для анализа, чёткую постановку задачи и распределение ролей таким образом, чтобы у каждого участника или каждой группы участников была своя зона ответственности. На этапе взаимодействия обучающиеся ищут пути решения поставленной задачи. На последнем этапе проходит презентация результатов работы в мини-группах, обсуждение результатов, а также отложенное исправление ошибок (и языковых, и коммуникативных).

Далее мы обратимся к рассмотрению двух форматов организации интерактивных сессий.

Первый формат – это технология «мировое кафе» [4, с. 151]. Он удобен для сбора информации, когда нужно собрать различные мнения по вопросу.

Алгоритм предлагаемого формата включает следующие стадии:

Рассадка: Зал делится на столики по 4–5 человек. На каждом столике ментальная карта для заполнения и маркеры. Предлагаемая формулировка задания для участников может быть такой: *You are investigators from different countries (Russia, the UK and the USA) participating in a joint task force on cross-border cyber fraud. Your team must develop a unified action plan. You will discuss it in a «World Cafe» format, moving among all the tables and bringing new ideas to each group.*

Раунд 1: За каждым столиком назначается «эксперт», который не меняется. Каждая команда получает краткое описание дела (например, фишинговая атака на

банк, жертвы в трёх странах, подозреваемый скрылся за границу). Каждая команда обсуждает на английском, какие у их страны есть правовые механизмы для экстрадиции и какие доказательства они уже собрали.

Группа обсуждает и записывает мысли (рисунки, схемы, ключевые слова).

Смена: Эксперты остаются за своими столиками. Все остальные встают и пересаживаются за другие столики (к новым экспертам).

Раунд 2: Эксперт знакомит новую команду с тем, что тут нарисовали в прошлом раунде. А новички рассказывают новой группе, что обсуждалось за их первым столом (краткая презентация на 1–2 минуты на английском). Затем группа совместно, уже с учётом мнений других столов, отражающих правовые реалии других стран, дополняет первоначальный план, добавляя пункты о международных запросах, сроках, языковых барьерах при допросе свидетелей-иностранцев.

Раунд 3: Опять смена мест, третий, еще более конкретный вопрос для участников – What are we doing tomorrow? (Что мы делаем уже завтра?)

Пленарное совещание: В конце все возвращаются на места, и хозяева столиков встают и за 2 минуты презентуют всему залу «ментальную карту», которая родилась за их столом за все 3 раунда.

Конечно, для реализации такого взаимодействия необходимы коммуникативные рамки. Поэтому они предлагаются курсантам в соответствии с коммуникативными задачами, которые они оформляют. Например: коммуникативная задача – сбор информации. Примерные фразы – Could you clarify the legal basis for extradition in your country? What evidence is admissible in your jurisdiction? Если задача состоит в согласовании позиций, речевые опоры могут быть следующими: We see it differently. In Russia we require a formal request through Interpol. Или Let's find a compromise on the timeline for mutual legal assistance.

Этот формат эффективен, потому что он основан на аутентичной профессиональной задаче, требующей разработки сценария международного расследования, так как он основан на многократном проговаривании, ведь участник вынужден пересказывать информацию для разных людей, что автоматически тренирует беглость, парафраз и отрабатывает точность формулировок.

Второй формат организации коммуникативной практики – это форсайт-игра. При этом форсайт происходит от английского «foresight», но означает не просто предвидение и прогноз возможностей разворачивания ситуации, но и «совместное

конструирование будущего» [5, с. 204]. Обратимся к рассмотрению конкретного сценария.

Участникам предлагается представить себя международной экспертной группой, которой поручено разработать «Дорожную карту развития следственной деятельности до 2040 года» (Roadmap for Investigative Activities till 2040). Им необходимо спрогнозировать, как изменится профессия следователя под влиянием биометрии, искусственного интеллекта, цифровых следов, изменения правовых норм и глобализации преступности. Задача состоит в том, чтобы предложить конкретные шаги, которые нужно предпринять уже сегодня, чтобы система правоохранительных органов была готова к вызовам завтрашнего дня.

Игра делится на три временных пласта (обычно рисуют ось времени на флипчарте во всю стену), связанных с обсуждаемой проблемой:

Пласт 1: «Настоящее» (Точка А). Группа фиксирует: «Что мы имеем сегодня? Какие тренды уже давят на нас? Какие у нас ресурсы?» Всё фиксируется в виде фактов. Для этого этапа необходимо снабдить обучающихся раздаточным материалом: кратким перечнем мировых тенденций на английском (AI in forensics, digital evidence, cross-border crimes, drone technology, deepfakes, biometric data protection, etc.), а также можно предложить роли внутри каждой команды (lead investigator, tech expert, legal advisor, communications officer, international liaison officer).

Задание для команд формулируется следующим образом: Identify three key trends that will shape investigative work by 2040. For each trend, define:

- 1) What will change in the investigator's daily work?
- 2) What new language/communication skills will be required?
- 3) What are the potential risks?

Пласты 2–3: «желаемое будущее» (точка Б) и «негативное будущее» (точка В). Задание группам заключается в разработке двух альтернативных сценариев (положительного и отрицательного) с учётом тенденций современности. С одной стороны, технологии к 2040 году облегчат следственную деятельность, с другой – ожидается значительный прогресс в методах киберпреступников, в связи с чем противодействие киберпреступности столкнётся с серьёзными вызовами.

Команды должны на английском языке описать каждый сценарий в 5–7 предложениях. От них также требуется описать, какие ключевые компетенции понадобятся следователю в каждом из сценариев, и предложить одно конкретное изменение в системе подготовки следователей, которое поможет предотвратить развитие отрицательного сценария в будущем. Клише для описания сценариев

являются языковой опорой: In the optimistic scenario we envision that ...; The pessimistic outlook suggests that ...; To mitigate the risk we need ...; A critical success factor would be

В итоге из анализа разработанных сценариев рождается «дорожная карта» – список конкретных шагов и контрольных точек (что сделать в 2028 году, что – в 2032, что – в 2036), необходимых чтобы избежать провала и прийти к успеху.

В ходе форсайт-игры у участников формируется прогностическое мышление, умения профессиональной коммуникации на иностранном языке, навыки командной работы, а главное – глубокое понимание стратегических вызовов профессии.

Таким образом, организация интерактивных сессий представляет собой эффективный формат практико-ориентированного обучения английскому языку, отвечающий требованиям современных образовательных стандартов и потребностям профессиональной подготовки сотрудников полиции. Рассмотренные форматы – мировое кафе и форсайт-игра – демонстрируют полифункциональность интерактивных сессий: первый формат обеспечивает отработку беглости речи и точности формулировок через многократное повторение в условиях ротации групп, второй формат развивает стратегическое мышление через совместное конструирование будущих сценариев профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Кодрле С.В. роль иноязычной коммуникативной компетенции в компетентностной парадигме образования // Актуальные аспекты лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных статей, Краснодар, 10 ноября 2023 года. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. С. 54–59.
2. Зайцева Н.Н., Нерушева Т.В. Межкультурная коммуникация как феномен глобализации общества // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2025. № 22. С. 166–171
3. Marsh D. Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning // International Conference on Bilingual Education «Bilingual Education and Quality of Education». Paris: University of Sorbonne, 1994. P. 1–15.
4. Жадаев А. Ю., Новик И. Р., Пиманова Н. А. Использование технологии «Мировое кафе» при обучении студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 89-4. С. 150–154
5. Афанасенкова Е. Л., Миронова М. О. Форсайт-сессия как инновационная технология актуализации профессиональной самореализации молодых педагогов // Высшее образование в современном мире: история и перспективы : Сборник научных трудов / Сост., ред. И.Э. Соколовская; Образовательно-культурный центр «Интер-Спутник» (Россия); Международный деловой профессорский клуб (Италия). Том 2. Рагуза : Энциклопедист-Максимум, 2023. С. 197–238.

Список источников

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

Дата публикации 17.08.2026

УДК 81

**Ягнич А.Я., Байко В.А. Ключевые аспекты обучения лексике студентов
неязыковых вузов**

Ягнич Анжела Ярославовна

старший преподаватель Севастопольского Государственного Университета
кафедра «Иностранные языки», РФ, г. Севастополь
angela31@rambler.ru

Байко Валерия Александровна

кандидат филологических наук, доцент Севастопольского Государственного
Университета, кафедра «Иностранные языки», РФ, г. Севастополь
beskar_valeria@ivnbox.ru

Key aspects of teaching vocabulary to students of non-linguistic universities

Yagnich Angela Yaroslavovna

Senior Lecturer at Sevastopol State University, Department of "Foreign Languages"
Russia, Sevastopol

Baiko Valeriya Aleksandrovna

Candidate of Philological Sciences Associate Professor of the Department of "Foreign
Languages" at Sevastopol State University, Russia, Sevastopol

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты обучения лексике в условиях неязыкового вуза. Особое внимание уделяется специфике отбора лексического материала, этапам его введения и закрепления, а также методическим приемам формирования лексической компетенции студентов. Подчеркивается значение профессионально ориентированной лексики и коммуникативного подхода в процессе обучения иностранному языку. Статья может быть полезна преподавателям вузов.

Ключевые слова: лексическая компетенция, вокабуляр, неязыковой вуз, профессионально ориентированное обучение, контекстуализация.

Abstract. The article discusses the key aspects of teaching vocabulary in a non-linguistic university. Special attention is paid to the specifics of the selection of lexical material, the stages of its introduction and consolidation, as well as methodological techniques for the formation of students' lexical competence. The importance of professionally oriented vocabulary and a communicative approach in the process of teaching a foreign language is emphasized. The article may be useful for university teachers.

Keywords: lexical competence, vocabulary, non-linguistic university, professionally oriented education, contextualization.

В современных условиях высшего образования обучение иностранному языку в неязыковом вузе ориентировано не только на формирование общекультурной компетенции, но и на обеспечение готовности студентов к использованию языка в учебной, научной и профессиональной деятельности. В этой связи особую значимость приобретает обучение лексике как центральному компоненту всей языковой системы и основному средству реализации речевого общения.

Лексическая компетенция представляет собой совокупность знаний о словарном составе языка, умений понимать, распознавать и использовать лексические единицы в различных ситуациях общения. Именно лексика обеспечивает смысловую сторону высказывания и, следовательно, определяет успешность таких видов речевой деятельности, как чтение, аудирование, говорение и письмо. Для студентов неязыковых специальностей владение лексикой имеет особую ценность, поскольку позволяет работать с аутентичными текстами, участвовать в профессионально ориентированной коммуникации и расширять возможности академической мобильности.

В методике преподавания иностранных языков лексика рассматривается как один из базовых уровней языковой системы, тесно связанный с фонетикой, грамматикой и семантикой. Усвоение словарного запаса предполагает овладение не только его значением, но и формой, сочетаемостью, стилистической принадлежностью, особенностями употребления в контексте.

С точки зрения лингводидактики, слово выступает не как изолированная единица, а как элемент речевого и коммуникативного опыта обучающегося. Поэтому эффективное обучение лексике должно строиться на принципах системности, коммуникативной направленности, наглядности, функциональности и повторяемости. Иначе говоря, новое слово должно вводиться в значимом для студентов контексте, многократно актуализироваться в упражнениях и включаться в реальные или максимально приближенные к реальным речевые ситуации.

Организация лексической работы в неязыковом вузе имеет ряд особенностей, отличающих ее от аналогичной работы в языковом вузе.

Во-первых, обучение осуществляется в условиях ограниченного количества аудиторных часов, что требует строгого отбора лексического материала [2, с. 116]. Приоритет отдается наиболее частотной, коммуникативно значимой и профессионально релевантной лексике.

Во-вторых, студенты неязыковых направлений, как правило, обладают неоднородным уровнем языковой подготовки. Это обуславливает необходимость

дифференцированного подхода к введению и закреплению новых слов, а также использования разноуровневых заданий.

В-третьих, мотивация к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей часто носит прагматический характер. Следовательно, лексический материал должен соотноситься с будущей профессиональной деятельностью обучающихся и демонстрировать свою практическую ценность.

В-четвертых, лексическое обучение должно быть интегрировано с формированием других компонентов коммуникативной компетенции. Изучаемые слова должны регулярно использоваться в текстах, устных высказываниях, заданиях на аудирование и в письменных работах.

Отбор лексики в неязыковом вузе осуществляется с учетом комплекса методических принципов.

Одним из ведущих является принцип частотности, предполагающий включение наиболее употребительных слов и словосочетаний, без которых невозможно полноценное понимание текста и участие в коммуникации.

Не менее значим принцип профессиональной направленности, согласно которому в учебный процесс включается лексика, связанная со специальностью студентов и сферой их будущей профессиональной деятельности.

Принцип ситуативности предполагает отбор лексических единиц, необходимых для определенных коммуникативных ситуаций: знакомства, обсуждения проекта, представления результатов исследования, работы с документацией и т.д.

Что касается принципа доступности, то он требует учета уровня владения языком, возрастных особенностей и когнитивных возможностей обучающихся.

Кроме того, необходимо учитывать принцип минимизации, то есть ограниченного, но методически оправданного объема лексического материала. В учебный минимум должны включаться не только отдельные слова, но и устойчивые сочетания, клише, терминологические единицы, речевые формулы, характерные для профессионального общения.

Методика обучения лексике традиционно включает несколько взаимосвязанных этапов.

1. Введение и семантизация.

На данном этапе происходит первичное знакомство студентов с новой лексической единицей. Семантизация может осуществляться различными способами: переводом, использованием наглядности, дефиницией, контекстом,

синонимическими и антонимическими связями, словообразовательным анализом. Выбор способа определяется характером слова, уровнем группы и целями занятия.

2. Первичное закрепление.

На этапе первичного закрепления используются упражнения, направленные на узнавание, идентификацию и соотнесение слова с его значением. Это могут быть задания на выбор правильного эквивалента, сопоставление слова и определения, выяснение смысла по контексту [3, с. 139].

3. Тренировка и автоматизация.

Данный этап предполагает формирование навыков употребления новой лексики в ограниченных, а затем — в более свободных речевых действиях. Эффективными здесь будут упражнения на подстановку, трансформацию, завершение высказываний, составление словосочетаний и предложений, ответы на вопросы, мини-диалоги.

4. Активизация в продуктивной речи.

Заключительный этап связан с переходом от рецептивного владения лексикой к продуктивному. Студенты используют новые слова в монологических и диалогических высказываниях, письменных работах, проектах, дискуссиях или иных формах речевой деятельности.

Современная методика обучения иностранным языкам предлагает широкий спектр методов и приемов, способствующих эффективному усвоению лексики.

Наиболее результативным в условиях неязыкового вуза является коммуникативно-деятельностный подход, предполагающий включение новых слов в речевую деятельность обучающихся. Существенную роль играет контекстуализация, при которой значение слова раскрывается через текст и ситуацию общения [5, с. 197].

Широко применяются такие приемы, как:

- составление тематических и ассоциативных рядов;
- группировка слов по семантическому признаку;
- работа с лексико-семантическими полями;
- использование карточек, таблиц, ментальных карт;
- выполнение упражнений на словообразование;
- создание мини-диалогов и кейс-заданий;
- работа с аутентичными текстами профессиональной направленности.

Использование цифровых образовательных ресурсов также повышает эффективность лексической работы, поскольку позволяет организовать

многократное повторение, индивидуализацию темпа обучения и оперативную обратную связь [4, с. 92].

Также необходимо отметить, что в неязыковом вузе профессионально ориентированная лексика является приоритетным объектом обучения, поскольку она обеспечивает связь между языковой подготовкой и будущей специальностью студента. Освоение терминологии способствует чтению научной литературы, пониманию инструкций, участию в международных проектах и профессиональных обсуждениях.

Вместе с тем терминологическая лексика отличается высокой плотностью информации, абстрактностью и нередко сложной словообразовательной структурой. Это требует специальной методики введения и повторения терминов, опоры на межпредметные связи и активного использования профессионального контекста.

Все вышеперечисленные аспекты должны завершаться контролем и оцениванием уровня сформированности лексических навыков.

Данный контроль должен быть систематическим, разноформатным и направленным не только на узнавание слов, но и на их активное употребление. Эффективными формами контроля являются лексические тесты, переводческие задания, выполнение упражнений на подстановку, составление тематических высказываний, устные опросы и ситуационные задания.

При оценивании необходимо учитывать такие параметры, как правильность, уместность, сочетаемость, объем активного вокабуляра и способность его использования в новых коммуникативных условиях.

Таким образом, обучение лексике в неязыковом вузе является важнейшим и сложнейшим компонентом подготовки студентов к иноязычной коммуникации [1, с. 192]. Его успешность зависит от правильного отбора словарного материала, учета профессиональной направленности обучения, систематичности работы и применения разнообразных методов и упражнений. Лексика должна изучаться не изолированно, а в тесной связи с речевой деятельностью и будущей профессиональной сферой студентов. Только в этом случае возможно формирование прочной лексической базы, необходимой для эффективного использования иностранного языка в учебной и профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Игнатенко М.А. Основные аспекты обучения лексике в неязыковом вузе. // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сборник материалов XVIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Омск, 23 мая 2025 г.). Омск : Издательство Омского государственного университета, 2025. – 328с.
2. Коваль О.И. Лексический аспект обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. // Вестник ВГАВТ, выпуск 42, Раздел VII. Философские, социально-педагогические и филологические науки. 2015г. С. 137-140.
3. Аникина М.А. Обучение иноязычной лексике на основе контекстуального и коммуникативного подходов. Электронный научный архив УрФУ № 06/2025. С. 192-199. https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/144403/1/978-5-91256-753-7_2025_029.pdf. Дата обращения: 06 авг. 2026 г.
4. Боц Т.С., Сосновская А.А. Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. т.26, выпуск 1. 2026г. С. 91-96.
5. Пичугова И.Л. Расширение словарного запаса студентов неязыкового вуза в условиях учебной автономии. Язык. Общество. Образование: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования». Томский политехнический университет. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2020г. – 300 с.

**Международный научно-практический журнал
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Серия "Методика преподавания языка и литературы",
№04 (39) 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 15.09.2026
Формат 60x84/16. Печать цифровая.
Усл.печ.4,1. Тираж 500 экз.
Научно-издательский центр «Открытое знание»
www.scipress.ru