

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 19, № 2 ♦ 2025

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 19, № 2 ♦ 2025



Журнал Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков/

Topical issues of philology and methods of foreign language teaching зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий

и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-77606 от 31 декабря 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке

и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, доц., декан факультета иностранных языков, проф. кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Заместитель главного редактора

Лисица Инна Валерьевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Редакционная коллегия

Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики обучения иностранным языкам, почетный профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, *Санкт-Петербург, Россия*

Думитрашковиц Татьяна

канд. филол. наук, доцент, педагогический факультет, Университет Восточного Сараево, *Биелина, Босния и Герцеговина*

Кретьева Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

Мельничук Марина Владимировна

канд. пед. наук, д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, *Москва, Россия*

Соболева Елена Александровна

канд. пед. наук, доц., доц. кафедры иностранных языков, Армавирский государственный педагогический университет, *Армавир, Россия*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, ассоциированный профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Республика Казахстан*

Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск, Россия*

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2025

Все права защищены

Журнал основан в 2006 г.

Выходит 2 раза в год

Электронная верстка – *И. Т. Ильюк*

Корректор – *Е. А. Бутина*

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул.

Вилойская, 28, т. (383)244-03-92

Адрес издательства и типографии: 630126,

г. Новосибирск,

ул. Вилойская, 28, т. (383)244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 7,0.

Тираж 1000 экз. Заказ № 141.

Формат 70×108/16.

Цена свободная.

Дата выхода в свет 12.12.2025

Отпечатано в Издательстве НГПУ

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 19, no. 2 ♦ 2025

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 19, no. 2 ♦ 2025



The journal Topical issues of philology and methods of foreign language teaching is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-77606 from December, 31th, 2019
The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)

Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Prof. of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Assistant to the Editor-in-chief

Inna Valerieevna Lisitsa

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Department of Foreign Language Teaching Methods, Distinguished Prof., Herzen State Pedagogical University of Russia, *St. Petersburg, Russia*

Tatjana Dumitrašković

PhD, Assoc. Prof., Faculty of Education, University of East Sarajevo, *Bijeljina, Bosnia and Herzegovina*

Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

Marina Vladimirovna Melnichuk

Cand. Sci. (Pedag.), Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, *Moscow, Russia*

Elena Alexandrovna Soboleva

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, Armavir State Pedagogical University, *Armavir, Russia*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Dean of the Foreign Languages Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Prof. of the English Department, Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk, Russia*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2025
All rights reserved

The journal has been published since 2006
2 volumes a year
Electronic make-up operator – *I. T. Ilyuk*
Corrector – *E. A. Butina*
Editors address: 630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, (383)244-03-92
Address publisher and printing house:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, (383)244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 9,3. Publisher's sheets: 7,0.
Circulation 1000 issues. Order № 141.
Format 70×108/16
Release date 12.12.2025
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Архипова И. В. (Новосибирск, Россия) Немецкие девербативы-композицы в функционально-семантическом аспекте.....	7
Везнер И. А. (Новосибирск, Россия) Жанрово-дискурсивные конвенции в аспекте трансвербализации.....	15
Глибина А. А. (Новосибирск, Россия) Особенности использования интенсификаторов в псевдонаучном дискурсе	23
Дутова Н. В. (Новосибирск, Россия) Прагматический анализ грамматических средств выражения коммуникативного уклонения.....	29
Адалатова Е. Ю. (Новосибирск, Россия) Вербализация образа как этап эффективной речевой коммуникации.....	38

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Бородина Т. Л., Раубо К. В., Сутулина Е. И. (Новосибирск, Россия) Специфика применения лингвистических веб-квестов для контроля усвоения иноязычного материала	44
Макаренко Л. А., Соболева Ж. С., Дьяченко А. С. (Новосибирск, Россия) Применение техники «Матрица Эйзенхауэра» при организации самостоятельной работы студентов, изучающих китайский язык на начальном этапе	53
Соболева Ж. С. (Новосибирск, Россия) Потенциал микроуроков как инновационной дидактической модели в обучении китайскому языку в условиях цифровой образовательной среды.....	60
Стефанович М. В., Митюшова Е. С., Стародубцева А. В. (Новосибирск, Россия) Организация учебно-ознакомительной практики студентов 1 курса средствами МООК в рамках реализации ядра высшего педагогического образования.....	66
Хорошилова С. П., Самойлик П. А. (Новосибирск, Россия) Потенциал использования чат-ботов на основе генеративного искусственного интеллекта в веб-приложении Character.ai для совершенствования компенсаторной компетенции обучающихся	73
Вальгер О. А., Сокольникова Т. Г. (Новосибирск, Россия) Специфика обучения аудированию англоязычной речи студентов с родным вьетнамским языком	82
Танашева А. М., Налобина Е. П. (Новосибирск, Россия) Использование платформы Learningapps как средства интенсификации при формировании и развитии грамматических навыков в обучении немецкому языку	90
Масикури Е. С. (Пурворейо, Индонезия) Преимущества асинхронного обучения для российских студентов в процессе изучения английского языка.....	97

CONTENTS

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY

Arkhipova I. V. (Novosibirsk, Russia) German deverbative composites in the functional-semantic aspect.....	7
Vezner I. A. (Novosibirsk, Russia) Genre-discursive conventions: transverbalization perspective	15
Glibina A. A. (Novosibirsk, Russia) Peculiarities of intensifiers used in pseudoscientific discourse	23
Dutova N. V. (Novosibirsk, Russia) Pragmatic analysis of grammatical means of expressing communicative avoidance	29
Adalatova E. Y. (Novosibirsk, Russia) Image verbalization as a stage of the communication process	38

TOPICAL ISSUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Borodina T. L., Raubo K. V., Sutulina E. I. (Novosibirsk, Russia) Linguistic quests in a foreign language as a way to control language material	44
Makarenko L. A., Soboleva Z. S., Dyachenko A. S. (Novosibirsk, Russia) Application of the “Eisenhower matrix” technique in organizing independent work of students studying the Chinese language at the initial stage	53
Soboleva Z. S. (Novosibirsk, Russia) Potential of micro-lessons as an innovative didactic model in teaching Chinese in the digital educational environment	60
Stephanovich M. V., Mityushova E. S., Starodubtseva A. V. (Novosibirsk, Russia) Massive open online course as means of organizing academic practice within the implementation of the new standard of higher education	66
Khoroshilova S. P., Samoilik P. A. (Novosibirsk, Russia) The potential of using Character.ai chatbots on the basis of generative artificial intelligence to improve students’ compensatory competence	73
Valger O. V., Sokolnikova T. G. (Novosibirsk, Russia) Specific issues in teaching listening skills to Vietnamese university students of English	82
Tanasheva A. M., Nalobina E. P. (Novosibirsk, Russia) Using of the LearningApps platform as a means of intensification in the formation and development of grammatical skills in German language teaching	90
Masykuri E. S. (Purworejo, Indonesia) The benefits of asynchronous teaching for Russian students when they are learning English.....	97

Научная статья

УДК 811.112.2'36+81'36

Немецкие девербативы-композицы в функционально-семантическом аспекте

Ирина Викторовна Архипова¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются немецкие девербативы-композицы в функционально-семантическом аспекте. Функционально-семантический ракурс предполагает рассмотрение сложных девербативов немецкого языка в аспекте их таксисной актуализации.

Целью исследования является описание девербативов-композицов как соактуализаторов таксисных категориальных значений, реализуемых в высказываниях с предложно-именными сочетаниями. Объект исследования – немецкие девербативы-композицы пяти структурных типов. Предмет исследования – описание таксисных девербативов-композицов в функционально-семантическом аспекте. Актуальность настоящего исследования связана с неосвещенностью немецких девербативов-композицов в функционально-семантическом аспекте.

Эмпирический материал отобран с помощью метода целевой выборки из электронной базы данных Лейпцигского национального корпуса (LC) и Электронного словаря немецкого языка (DWDS). В процессе исследования использовались гипотетико-дедуктивный, индуктивный и описательный методы; метод интерпретации и обобщения языковых фактов, а также элементы компонентного, дистрибуционного и трансформационного анализа.

В ходе исследования установлено, что девербативы-композицы в сочетании с различными обстоятельственными предложениями (темпоральными, нетемпоральными) выступают в функции таксисных соактуализаторов в высказываниях с предложно-девербативными конструкциями.

Ключевые слова: девербативы-композицы, функционально-семантический аспект, темпоральные предлоги, нетемпоральные предлоги, таксисообразующая функция, таксисные соактуализаторы

Для цитирования: Архипова И. В. Немецкие девербативы-композицы в функционально-семантическом аспекте // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 7–14.

Original article

German deverbative composites in the functional-semantic aspect

Irina V. Arkhipova¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article examines German deverbative composites in the functional-semantic aspect. The functional-semantic perspective involves examining complex deverbatives of the German language in the aspect of their taxis actualization.

The aim of the study is to describe deverbative composites as co-actualizers of taxis categorical meanings realized in utterances with prepositional-nominal combinations. The object of the study is German deverbative composites of five structural types. The subject of the study is the description of taxis deverbative composites in the functional-semantic aspect. The relevance of this study is due to the lack of coverage of German deverbative composites in the functional-semantic aspect.

The empirical material was selected using the purposive sampling method from the electronic database of the Leipzig National Corpus (LC) and the Electronic Dictionary of the German Language (DWDS). The hypothetico-deductive, inductive and descriptive methods were used in the study; the method of interpretation and generalization of linguistic facts, as well as elements of component, distributional and transformational analysis.

The study established that composite deverbatives in combination with various adverbial prepositions (temporal, non-temporal) act as taxis co-actualizers in utterances with prepositional-deverbative constructions.

Keywords: deverbative-composites, functional-semantic aspect, temporal prepositions, non-temporal prepositions, taxis-forming function, taxis co-actualizers

For citation: Arkhipova I. V. German deverbative composites in the functional-semantic aspect. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 7–14. (In Russ.)

Введение. Вопросы семантики, структуры и функционирования немецких композитов рассматривались в работах таких отечественных языковедов, как В. С. Вашунин, И. В. Архипова, Р. З. Мурясов, Г. Р. Искандарова, Г. В. Колпакова, Н. А. Крупнова, Н. А. Маслова, Е. А. Кукушкина, Л. В. Самосудова, М. И. Вечканова, С. В. Муратова, Н. В. Рябченко, Л. М. Чучва и др.) [1–13].

Работа В. С. Вашунина посвящена детальному описанию субстантивных сложных слов в немецком языке [2]. Г. В. Колпакова исследует типы семантических структур немецких композитов [3, с. 110–113]. Н. А. Крупнова дает общую характеристику композитов немецкого языка [4, с. 54–57]. Е. А. Кукушкина, Л. В. Самосудова, М. И. Вечканова анализируют экономические номинативные компози-

ты в английском и немецком языках [5, с. 143–148]. Р. З. Мурясов и Г. Р. Искандарова исследуют функционирование именных композитов в текстах новостных рассылок [8, с. 308–312]. Н. А. Маслова рассматривает процессуальные композиты-номинализации немецкого языка в сопоставительном аспекте [6, с. 66–73]. С. В. Муратова описывает немецкие композиты с реляционной семантикой [7, с. 78–85]. М. И. Носачева рассматривает вопрос композитарного словообразования в русском и немецком словообразовании [9, с. 26–29]. А. Г. Садыкова изучает проблему субстантивного словосложения в тюркских и германских языках в сравнительно-типологическом аспекте [11; 12]. Работа Н. В. Рябченко посвящена описанию немецких субстантивных композитов с дефисов [10, с. 357–359]. Л. М. Чучва дает подробную характери-

стику субстантивным композитам в немецком языке [13, с. 69–76].

Зарубежные исследователи рассматривают девербативные имена существительные различных словообразовательных моделей [14–18].

В фокусе исследовательского внимания – немецкие девербативы-компози́ты, употребляемые с обстоятельственными предлогами (темпоральными, нетемпоральными) и выступающие в роли таксисных соактуализаторов. В составе предложно-именных конструкций девербативы-компози́ты реализуют различные таксисные значения, одновременности, предшествования и следования. Предлог (темпоральный, нетемпоральный) выполняет две важнейшие функции: таксисообразующую и функцию маркера таксисных значений.

Целью исследования является описание девербативов-компози́тов как соактуализаторов таксисных категориальных значений, реализуемых в высказываниях с предложно-именными сочетаниями.

Объект исследования – немецкие девербативы-компози́ты пяти структурных типов. Предмет исследования – описание таксисных девербативов-компози́тов в функционально-семантическом аспекте, их функционирование как таксисных соактуализаторов в высказываниях с предложными сочетаниями.

Актуальность настоящего исследования связана с неосвещенностью немецких-девербативов-компози́тов в функционально-семантическом аспекте. Функционально-семантический аспект предполагает рассмотрение сложных девербативов акциональной (процессуальной, статальной) семантики в составе предложно-именных конструкций в роли соактуализаторов таксисных категориальных значений одновременности и разновременности (следования, предшествования).

Эмпирический материал был отобран с помощью метода целевой выбор-

ки из электронной базы данных Лейпцигского национального корпуса (LC)¹ и Электронного словаря немецкого языка (DWDS)². В процессе исследования использовались такие методы, как гипотетико-дедуктивный, индуктивный, описательный, метод интерпретации и обобщения языковых фактов, а также элементы компонентного, дистрибуционного и трансформационного анализа.

Результаты. В результате исследования установлено, что немецкие *девербативы-компози́ты*, входящие в состав предложно-именных конструкций с темпоральными и нетемпоральными предлогами, реализуют таксисные категориальные значения одновременности и разновременности.

При определении термина *компози́т* учитываются следующие признаки: а) семантическое единство при лексической знаменательности частей компози́та; б) стирание грамматического значения между компонентами образования; в) грамматическое единство (морфологическое и синтаксико-функциональное); г) соотнесенность со словосочетанием.

Согласно определению А. Г. Садыковой, «компози́т – структурно-сложная полифункциональная единица прямой или косвенной номинации, разновидность деривата, образованная по стандартной модели или путем номинации синтаксического словосочетания» [11, с. 17]. Субстантивные (именные) компози́ты обладают признаками как лексической, так и синтаксической конструкции. С позиции лексикологии они рассматриваются как лексико-семантический феномен, а с позиции синтаксиса – как продукт преобразования синтаксических конструкций [11, с. 17].

¹ LC – Leipziger Corpora (Лейпцигский национальный корпус).

² DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (Электронный словарь немецкого языка).

В настоящей работе рассматриваются субстантивные композиты, вторым (опорным) компонентом которых являются отглагольные имена существительные на -en, в связи с чем нами используется термин *девербативы-компози́ты*.

Среди обследованных детерминативных девербативов-компози́тов выделяются акциональные, процессуальные и статальные имена следующих структурных типов:

1) имя существительное + девербатив на -en, например: *das Vaterwerden, das Mutterwerden, das Feuermachen, das Zeitunglesen, das Kaffeetrinken, das Briefeschreiben*;

2) имя прилагательное + девербатив на -en, например: *das Dunkelwerden, das Hellwerden, das Kaltwerden, das Schwangerwerden, das Kaltbleiben*;

3) наречие + девербатив на -en, например: *das Linksabbiegen, das Rechtsabbiegen, das Vorwärtslaufen, das Vorwärtsfahren, das Vorwärtsreiten, das Vorwärtsgehen, das Rückwärtslaufen, das Rückwärtsgehen, das Spätaufstehen*;

4) причастие II + девербатив на -en, например: *das Getrenntsein, das Getrenntwerden, das Gefangenbleiben, das Verrücktwerden*;

5) имя существительное с предлогом + девербатив на -en, например: *das Nachhausegehen, das Nachhausefahren, das Zubettgehen, das Zuhausebleiben*.

К девербативам-компози́там первого типа относятся акциональные имена, употребляемые как с темпоральными, так и с нетемпоральными предлогами (*das Mutterwerden, das Vaterwerden, das Zähneputzen, das Feuermachen, das Zeitunglesen, das Bücherlesen, das Teetrinken, das Kaffeetrinken, das Türemschlagen, das Briefeschreiben, das Pilzesuchen, das Fragenstellen, das Antwortgeben, das Notengeben, das Klavierspielen, das Geigespielen, das Brotschneiden, das Haareschneiden* и др.).

Например:

(1) *Beim Kaffeetrinken* war das Finale schon entschieden (LC).

(2) Sie treffen sich *zum Kaffeetrinken* und gehen ins Kino (LC).

(3) *Nach dem Kaffeetrinken* und dem Bühnenprogramm wird dann richtig groß aufgetischt (LC).

(4) *Seit dem Vaterwerden* vor ein paar Jahren habe sich das Frühaufstehen um halb sieben bei ihm eingeschlichen, schildert er seinen Tagesablauf (LC).

(5) «*Beim Mutterwerden* gibt man seine Unabhängigkeit auf, um für jemanden verantwortlich zu sein, der komplett abhängig ist», sagt Natalia (LC).

В высказываниях (1) и (3) акциональный девербатив-компози́т *das Kaffeetrinken* употреблен с темпоральными предлогами *bei, nach*, выполняющими таксисообразующую функцию и функцию маркера таксисных значений одновременности и следования. Данный композит выступает таксисным соактуализатором (наряду с глагольными предикатами).

В примере (2) девербатив *das Kaffeetrinken* употребляется с финальным (целевым) предлогом *zu* и актуализует финально-таксисное значение одновременности.

В высказываниях (4–5) процессуальные девербативы-компози́ты *das Vaterwerden* и *das Mutterwerden* при сочетании с темпоральными предлогами *seit* и *bei* реализуют таксисные категориальные значения следования и одновременности.

К девербативам-компози́там второго типа относятся такие процессуальные и статальные композиты, как *das Dunkelwerden, das Dunkelsein, das Hellwerden, das Kaltwerden, das Schwangerwerden, das Kaltbleiben* и др. Например:

(6) *Zum Warmwerden mit dem Mikro* stehen erst mal Musikwünsche und die Vorstellungsrunde an (LC).

(7) Und so stand ich kurz *vor dem Dunkelwerden* an der Schaukel und tauchte das Kind an, während ich für diese Kolumne Szenen meines Tages ins Handy tippte (LC).

(8) Aber auch LED- Lichtkanten setzen die Küche vor allem *nach dem Dunkelwerden* in Szene (LC).

(9) Die Revierförsterei Bessunger Forst in der Aschaffener Straße 200 bietet denen, die lieber einen bereits geschlagener Weihnachtsbaum erwerben wollen, am Freitag, 15. Dezember, von 13 Uhr *bis zum Dunkelwerden* die Gelegenheit dazu (LC).

В высказывании (6) процессуальный девербатив-комполит *das Warmwerden* с финальным предлогом *zu* актуализует финально-таксисное значение одновременности. В высказываниях (7–9) процессуальный девербатив-комполит *das Dunkelwerden* при употреблении с темпоральными предлогами *vor*, *nach*, *bis* участвует в актуализации таксисных значений предшествования, следования и одновременности.

К девербативам-комполитам третьего типа относятся акциональные композиты, детерминативным компонентом которых является наречие (*Linksabbiegen*, *Rechtsabbiegen*, *Vorwärtslaufen*, *Vorwärtsfahren*, *Vorwärtsreiten*, *Vorwärtsgehen*, *Rückwärtslaufen*, *Rückwärtsgehen* и др.). Например:

(10) *Im Vorwärtsreiten* wurde ich zu meiner Überraschung gewahr, daß auf einem der Stümpfe drüben ein alter Mann, in der jammervollsten Haltung zusammengekauert, reglos dahockte, in der kalten Nacht, hoch in den einsamen Bergen ein etwas unheimliches Bild (LC).

(11) Nun beschleunigt der Pilot weiter *durch Vorwärtslaufen* (LC).

(12) Diese dienen hauptsächlich *zum Vorwärtsschwimmen* (LC).

(13) Nur *im Vorwärtsgehen* gelangt man ans Ende der Reise (LC).

(14) *Beim Rückwärtsfahren* fuhr er gegen die Front ihres Wagens (LC).

(15) Außerdem gibt es neue Assistenten *für das Rückwärtsfahren* mit einem Anhänger (LC).

(16) Ein Kameramann des ZDF hatte *beim Rückwärtsgehen* einem Kellner das Tablett aus der Hand geschlagen, woraufhin mit Sekt und Orangensaft gefüllte Gläser auf dem Boden zerbrachen (DWDS).

(17) *Beim Vorwärtsfahren* am Berg gibt es durch eine zusätzliche (statische) Verschiebung der Achslast weitere Traktionsvorteile (DWDS).

(18) An dieser Kreuzung fuhr der Lenker *beim Rechtsabbiegen* die Ampel um und floh danach (LC).

(19) *Beim Linksabbiegen* ist der Traktor auf die rechte Seite gekippt (LC).

(20) Er ordnete sich laut Polizei *zum Linksabbiegen* ein, wartete den Gegenverkehr ab und bog in die Straße ein (LC).

(21) Kurz *nach dem Linksabbiegen* auf die Mülheimer Straße hielt die Polizei die Raser an und kontrollierte sie (LC).

В высказываниях (10), (13–14), (16–19) и (21) акциональные девербативы-комполиты *das Vorwärtsreiten*, *das Vorwärtsschwimmen*, *das Rückwärtsfahren*, *das Rückwärtsgehen*, *das Rechtsabbiegen*, *das Linksabbiegen* употребляются с темпоральными предлогами *in*, *bei*, *nach* и выступают в качестве таксисных соактуализаторов, участвуя в реализации таксисных значений одновременности и следования.

В высказывании (11) девербатив-комполит *das Vorwärtslaufen* употребляется с предлогом *durch* в медиальном значении и актуализует медиально-таксисное значение одновременности. В примерах (15) и (20) те же девербативы-комполиты употребляются с финальными предлогами *zu* и *für*. Данные предлоги с семантикой цели выполняют таксисообразующую функцию и маркируют финально-таксисные значения одновременности.

К девербативам-композиатам четвертого типа относятся процессуальные и статальные детерминативные композиты, определительным компонентом которых причастие (*das Getrenntsein, das Getrenntwerden, das Gefangenbleiben, das Verrücktwerden* и др.). Например:

(22) Aber es war *zum Verrücktwerden*: Wir hatten etliche Springer auf den Plätzen zwei bis sechs – mal hinter Jens Weißflog, mal hinter Dieter Thoma, mal hinter Sven Hannawald (LC).

(23) Er hat Talent *zum Beglücktwerden* (LC).

(24) *Infolge des Getrenntseins* durch zwei Autobahntrassen orientiert sich Rottum eher zum benachbarten Bönen-Nordbögge und zu Hamm (DWDS).

(25) *Durch das Getrenntsein hindurch* währte eine unerklärliche Beziehung mit jenem anderen Teil seines Lebens, beinahe so, wie den Verwundeten noch das zerschmetterte Glied schmerzt, das ihm der Arzt schon vom Körper getrennt hat (DWDS).

В высказываниях с финальным предлогом *zu* (см. примеры 22–23) процессуальные девербативы-композиаты *das Verrücktwerden* и *das Beglücktwerden* участвуют в актуализации финально-таксисных значений одновременности. В высказываниях (24–25) статальный девербатив-композит *das Getrenntsein* употребляется с консекутивным предлогом *infolge* и медиальным предлогом *durch*. Данный композит реализует консекутивно-таксисное и медиально-таксисное значения одновременности.

К девербативам-композиатам пятого типа относятся процессуальные и статальные детерминативные композиты, определительным компонентом которых является имя существительное с предлогом (*das Nachhausegehen, das Nachhausefahren, das Zubettgehen, das Zuhausebleiben* и др.). Например:

(26) *Fürs Zuhausebleiben* war's an diesem Mittag zwischen den Jahren indes zu spät (LC).

(27) Der Landrat Sandro Zehner (CDU) rief *zum Zuhausebleiben* auf: «Mein dringender Appell: Bleiben Sie am Dienstag unbedingt zu Hause» (LC).

(28) Slenyto wird eine halbe bis eine Stunde *vor dem Zubettgehen*, mit oder nach der letzten Mahlzeit eingenommen (DWDS).

(29) Als er vom Tisch aufstehen durfte betonte er mit stolzgeschwellter Brust, dass er uns prima hat ausreden lassen, bestand allerdings kurz darauf *beim Zubettgehen*, auf einem ausführlichen Gespräch unter Männern (DWDS).

(30) «Frohes neues Jahr», wünscht ein älterer Herr einem Parteifreund *beim Nachhausegehen...* (DWDS).

В высказываниях (26–27) акциональный девербатив-композит *das Zuhausebleiben* с финальными предложениями *für* и *zu* является соактуализатором финально-таксисных значений одновременности. В высказываниях (29–30) композиты *das Nachhausegehen* и *das Nachhausegehen* употребляются с темпоральным предлогом *bei* и реализуют таксисное значение одновременности.

Выводы. Таким образом, функционально-семантический аспект рассмотрения немецких девербативов-композиатов различных структурных типов подразумевает их рассмотрение в функции соактуализаторов таксисных категориальных значений одновременности и разновременности (следования, предшествования) в высказываниях с предложно-именными конструкциями. Рассматриваемые девербативы-композиаты употребляются с различными обстоятельственными предложениями – темпоральными и нетемпоральными (финальными, медиальными) – и участвуют в актуализации таксисных значений одновременности, предшествования и следования.

Теоретическая значимость исследования связана с разработанностью вопроса таксисной актуализации по-

средством немецких девербативов-комполитов. Перспективы исследования связаны с дальнейшим изучением таксисного функционала девербативов-комполитов в других германских языках. Результаты исследования могут

быть использованы в практике преподавания курсов теоретической и функциональной грамматики в языковом вузе, а также при проведении спецкурсов по теории таксиса и дериватологии.

Список источников

1. *Архипова И. В.* Трансформационный потенциал таксисных девербативов (на материале немецких высказываний с предложными конструкциями) // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 2. С. 48–54.
2. *Ваиунин В. С.* Субстантивные сложные слова в немецком языке. М.: Высш. шк., 1990. 158 с.
3. *Колтакова Г. В.* Типы семантических структур немецких комполитов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 5-2 (35). С. 110–113.
4. *Крупнова Н. А.* Комполиты немецкого языка: общая характеристика // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 11-2. С. 54–57.
5. *Кукушкина Е. А., Самосудова Л. В., Вечканова М. И.* Экономические номинативные комполиты в английском и немецком языках // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 143–148.
6. *Маслова Н. А.* Процессуальные комполиты-номинализации немецкого языка в сопоставительном аспекте // Иностранные языки в современном мире: состояние и тенденции развития системы оценивания в образовании: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Казань, 2015. С. 66–73.
7. *Муратова С. В.* Комполиты с реляционной семантикой в современном немецком языке // Вестник Нижегородского лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2010. № 12. С. 78–85.
8. *Мурасов Р. З., Искадарова Г. Р.* Исследование именных комполитов в текстах новостных рассылок // Доклады Башкирского университета. 2019. Т. 4, № 3. С. 308–312.
9. *Носачева М. И.* Изучение комполитарного словообразования в русском и немецком словообразовании // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5, № 1. С. 26–29.
10. *Рябченко Н. В.* Комполиты с дефисом как способ оформления немецкой субстантивной группы // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 3 (28). С. 357–359.
11. *Садыкова А. Г.* Система субстантивного словосложения в тюркских и германских языках в сравнительно-типологическом аспекте: дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 2002. 492 с.
12. *Садыкова А. Г.* Теоретические системы словосложения в тюркских и германских языках // Филология и культура. 2010. № 2 (20). С. 104–107.
13. *Чучва Л. М.* Характеристика субстантивных комполитов в немецком языке // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. 2022. № 3 (41). С. 69–76.
14. *Ortner L.* Deutsche Wortbildung: Typen und Tendenzen / L. Ortner, E. Müller-Bollhagen. Hauptteil 4: Substantivkomposita. Berlin; New York: de Gruyter, 1991. 863 S.
15. *Esau H.* Nominalisation und complementation in modern German. Amsterdam: North-Holland, 1973. 315 p.
16. *Fabregas A., Marin R.* The role of Aktionsart in deverbal nouns: State nominalizations across languages // Journal of Linguistics. 2012. Vol. 48, Issue 1. P. 35–70.
17. *Hartmann St.* Zwischen Transparenz und Lexikalisierung: Das Wortbildungsmuster X-ung(e) im Mittelhochdeutschen // Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur / Ed. by Demske U., Haustein J., Köbele S., Nübling D. 2013. Vol. 135, Issue 2. S. 159–183.

18. Sandberg B. Die neutrale -(e)n- Ableitung der deutschen Gegenwartssprache. Zu dem Aspekt der Lexikalisierung bei den Verbalsubstantiven. Göteborg, 1976. 229 S.

19. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 20.07.2025).

20. DWDS – Электронный словарь немецкого языка. URL: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 20. 07. 2025).

Информация об авторе

И. В. Архипова – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет, irarch@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

Information about the author

I. V. Arkhipova – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Roman and German Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, irarch@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

Статья поступила в редакцию 09.08.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 09.08.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 08.09.2025.

Научная статья

УДК 43-2+830(092)

Жанрово-дискурсивные конвенции в аспекте трансвербализации**Ирина Анатольевна Везнер¹**¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема трансвербализации жанрово-дискурсивных конвенций в принимающей лингвокультуре. Автор исходит из положения о том, что с развитием массовой интернет-коммуникации и гибридизации дискурса жанровые конвенции, имеющие национально-культурную специфику, претерпевают изменения, адаптируясь к современным нормам коммуникации. Модификация и смешение жанрово-дискурсивных конвенций создает дополнительные трудности в процессе их трансвербализации, прежде всего на рецептивно-интерпретационном этапе. Автор исследует ряд факторов, требующих учета при трансвербализации жанровых конвенций для обеспечения успешной англо-русской коммуникации.

Ключевые слова: трансвербализация, жанр, интерпретация, конвенции, дискурс, перевод

Для цитирования: Везнер И. А. Жанрово-дискурсивные конвенции в аспекте трансвербализации // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 15–22.

Original article

Genre-discursive conventions: transverbalization perspective**Irina A. Vezner¹**¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article discusses the problem of genre conventions transverbalization in the host linguoculture. The author assumes that with the development of mass Internet communication and the hybridization of discourse, genre conventions with national and cultural specifics are undergoing changes, adapting to modern communication standards. Modification and mixing of genre-discursive conventions cause additional difficulties, primarily at the receptive-interpretative stage, in the process of their transverbalization. The author reveals a number of factors needed to be taken into account when transverbalizing genre conventions and thus ensure successful English-Russian communication.

Keywords: transverbalization, genre, interpretation, conventions, discourse, translation

For citation: Vezner I. A. Genre-discursive conventions: transverbalization perspective. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 15–22. (In Russ.)

Исследование жанра как в литературоведении, так и в лингвистике имеет долгую историю и по-прежнему продолжает оставаться в центре внимания лингвистов.

Инициатором жанрового подхода к исследованию вербальной коммуни-

кации по праву считается М. М. Бахтин, который ввел термин «речевой жанр», понимая под ним «базовую единицу общения – высказывание, обращенное к собеседнику» [1].

Согласно концепции М. М. Бахтина, «использование языка в любой сфе-

ре общения осуществляется в рамках определенного речевого жанра, и именно жанр является необходимым условием коммуникации» и создания текстов; в процессе коммуникации порождаются относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний или текстов, используемые в определенной сфере и ситуации устного или письменного общения.

М. Л. Слышкин подчеркивает, что речевые «жанры» обычно предполагают закрепление за культурно определяемыми формами общения структурно организованного лингвистического материала (стихи, сказка, лекция, дебаты и т. д.). [13, с. 131].

Такие типы высказывания и текстов имеют заданный характер, т. е. являются в той или иной степени, конвенциональными.

Именно жанрово-дискурсивная специфика конвенциональных речевых актов и текстов является предметом дискуссии в данной статье.

Свою исследовательскую задачу мы видим в попытке описать некоторые виды жанрово-дискурсивных конвенций и рассмотреть их в аспекте трансвербализации в иноязычную лингвокультуру. Данная тема представляет для нас интерес и с точки зрения нейромашинного перевода, поскольку бурное развитие искусственного интеллекта, даже при всех его немалых сегодняшних достижениях, требует от лингвистики более глубоких знаний о сущностной природе языка в его функционировании и реальном использовании человеком.

Наши наблюдения показывают, что системы нейромашинного перевода не способны полноценно распознавать жанрово-дискурсивную природу исходного текста, используемого в определенной сфере и ситуации устного или письменного общения. Одной из причин этого, на наш взгляд, является

тот факт, что такие типы высказываний и текстов имеют заданный характер, то есть являются в той или иной степени, конвенциональными.

Решая самые сложные методические задачи по обучению искусственного интеллекта, ученые должны уметь отвечать на два главных вопроса: чему учить искусственный интеллект дальше и как его учить. Задачи в этой области, на наш взгляд, должны быть связаны, в том числе и с укрупнением единиц анализа, созданием алгоритмов распознавания жанрово-дискурсивной специфики высказывания и текста.

Человек не может общаться вне речевых жанров и, всякий раз, попадая в ту или иную коммуникативную ситуацию общения в определенной сфере, он в норме использует определенный набор языковых средств. Например, все знают, что говорят в момент бракосочетания или как выразить восхищение, соболезнование, поддержку, пожелания в юбилей или день рождения и т. д.

При всей возможной вариативности выбора высказываний и языковых средств в этих случаях, их интенция сохраняется, что свидетельствует об их привязке к коммуникативной ситуации, которую они обслуживают.

В русском языке неслучайно существуют даже такие устоявшиеся выражения, как «по жанру полагается», «по закону жанра», «классика жанра», которые как раз подчеркивают природу жанров как неких «типовых моделей построения речевого целого», которые не создаются говорящим, а используются им в готовом виде.

Следует подчеркнуть, что возникновение жанров обусловлено потребностями самих коммуникантов. Поэтому, с одной стороны, жанры как продукт человеческой речемыслительной деятельности, интенциональны и требуют от участников определенного коммуникативного поведения в рамках опре-

деленного дискурса как событийного континуума (поскольку дискурс связан со сферой общения: медицина, юриспруденция и др.); с другой стороны, жанр – это текст, поэтому он обладает некими системными лингвистическими параметрами: имеет структуру, композицию, языковое наполнение и т. д.

Г. Г. Слышкин отмечает, что «речевой жанр представлен в сознании носителей языка в виде метаконцепта: 1) для речевого жанра характерен свой набор системообразующих концептов, своя концептосфера; 2) реализация концептов имеет жанровую и дискурсивную специфику» [13, с. 50].

Написание речевого произведения в определенном жанре диктует использование определенных норм, правил, «заданных» условностей или конвенций.

В настоящей статье принимается точка зрения о том, что жанровые конвенции, с одной стороны, представляют собой набор устойчивых признаков и характеристик, которые определяют жанровую принадлежность произведения в литературе, искусстве, кино и других формах культурного выражения; они включают в себя как формальные элементы (структура, стиль, язык), так и содержательные аспекты (тематика, мотивы, персонажи). Эти элементы помогают аудитории идентифицировать жанр произведения и формируют ожидания относительно его содержания.

С другой стороны, конвенционализированные речевые акты (жанры) – это типы не прямой коммуникации, используемые говорящими в различных сферах коммуникативного взаимодействия (непосредственного и/или опосредованного) и, как правило, имеют устойчивый характер. Можно утверждать, что такие типы высказываний являются инструментами формализации/конвенционализации речевой коммуникации и обладают набором как общих, так специфичных признаков. Жанровые

конвенции играют важную роль в трансформации исходных макроструктур жанра [7, с. 38–39].

По степени косвенности В. В. Дементьев подразделяет не прямую коммуникацию на два вида: непланируемую и планируемую. Признаки первой: интенции говорящего выражены имплицитно, непредсказуемость по причине интерпретационной активности слушающего, связанная с этим неточность передачи и восприятия смысла [9, с. 404–405]. Признаки планируемой не прямой коммуникации: осознанный характер, косвенные коммуникативно-речевые жанры, нацеленность на программирование интерпретации замыслов адресата в нужном для адресанта направлении [11].

Важно отметить, что возникающие в результате словесного творчества человека высказывания оформляются как речевые/жанровые правила. В ходе коммуникативной практики они могут конвенционализироваться и стать нормативными.

В. Г. Гак, размышляя о переходе косвенных речевых актов в прямые, отмечает: «Прагматические значения, которые получают языковые элементы речи, имеют тенденцию к закреплению, поскольку людям свойственно в своей речевой мыслительной деятельности использование динамического стереотипа. Благодаря узусу прагматическое значение закрепляется как одно из значений данного языкового элемента в социуме. Это значение может быть переносным с семантической точки зрения, но прямым, не косвенным – с прагматической, так как его использование определяется уже не только конкретными условиями данного акта речи» [8, с. 565].

Одним из главных признаков жанровых конвенций является их узнаваемость, поскольку жанры связаны с ожиданиями коммуникантов и охватывают тему, стиль произведения. (Например,

человек осознанно выбирает для чтения книгу или фильм для просмотра в каком-либо жанре, так как предвкушает определенную организацию сюжета (убийство-расследование, измена-страдания и т. д.), его развязку, героев (жертва, полицейский, мужчина, женщина, пришельцы и т. д.)

Набор жанровых признаков может варьироваться от полного (прототипического) до минимального или как результат жанровой гибридизации эти признаки могут модифицироваться и дополняться (например, комедийный

детектив, или черная комедия, совмещают в себе базовые признаки жанров комедии и детектива, что делает их очертания узнаваемыми).

Жанровые конвенции всегда являются культурно-специфичными, поскольку представляют собой некие общепринятые языковые правила, культурные нормы поведения, разделяемые членами лингвокультурного социума.

Примерами лингвокультурной специфичности жанра могут служить названия документов, в представленной ниже таблице.

Названия документов

Российское трудовое законодательство	Американское трудовое законодательство
<i>Приказ</i> о приеме работника на работу	Employment Acceptance <i>Letter</i>
<i>Справка</i> с места работы	<i>Letter</i> of Confirmation
Дополнительное соглашение к трудовому договору	—
<i>Заявление</i> на повышение в должности	Promotion <i>Request</i>

Названия документов, представленных в таблице, одновременно являются и названиями жанров, обслуживающих дискурс сферы трудового права, поэтому вызывают соответствующие ожидания у коммуникантов.

Их культурная специфичность в том, что они отражают горизонтальные (партерские) и вертикальные (иерархические) связи между людьми в системах российского и американского трудового законодательства (ср.: в российском – *приказ*; в американском – *letter*).

Если представить ситуацию межязыкового общения с упоминанием этих документов, и незнание переводчиком их конвенциональных номинаций, и, например, попыткой калькированного перевода слов *приказ* и *заявление*, то такой перевод явно не будет способствовать успешности коммуникации.

Что касается документа *Дополнительное соглашение к трудовому договору*, нами не было найдено какого-либо его англоязычного аналога (это вовсе

не означает, что его не существует); но, чтобы передать название этого документа в переводе, необходимо понимать его социальную функцию.

В лингвокультурологическом аспекте жанровые конвенции играют важную роль в формировании и передаче культурных значений, норм и ожиданий, поэтому требуют тщательного анализа в процессе их трансвербализации (о трансвербализации см.: [2–6]).

Приведем примеры, иллюстрирующие связь конвенций с типом дискурса и жанром.

(1a) *“Best before,” “sell by,” “for best results, use by.” You probably have many of these labels on items in your fridge and pantry right now. ...*

The House bill recommends a label of (16) “Best if Used by” for when a product’s quality or freshness may start to worsen and then “Use by” for when it’s definitely time to get rid of it [15].

В примере (1) интерес представляют конвенциональные речевые формулы,

используемые в пищевой промышленности США для маркировки продуктов питания и которые не совпадают с таковыми в российской пищевой промышленности.

При трансвербализации речевых конвенций в контексте (1а) можно использовать любые виды маркировок, используемые на российских продуктах питания, например, *годен до*, *срок годности*, *употребить до*.

Это объясняется их речевой функцией; в данном контексте реализуется металингвистическая функция, которая, как известно, используется прежде всего для описания самого языка. Таким образом, задача переводчика заключается в передаче этих конвенционализированных речевых формул таким образом, чтобы русскоязычный получатель просто «узнал эти маркировки как знакомые и привычные».

В контексте же (1б) при трансвербализации требуется точность, поскольку в предложении объясняется суть маркировок, утвержденных конгрессом США.

Мы полагаем, что возможными трансвербами для них в русском языке могут служить аналогичные, используемые в российской пищевой промышленности маркировки: *рекомендуется употребить до...* (*Best if Used by*) и *не употреблять после...* (*Use by*).

В процессе трансвербализации жанра в иноязычную лингвокультуру переводчику следует разграничивать как микроуровень текста (его лингвистические средства), так и макроуровень (композицию, когеренцию, интертекстуальность и др.).

Обратимся к анализу жанра англоязычного кулинарного рецепта и рассмотрим его конвенции в аспекте трансвербализации. Первое, на что обращает на себя внимание англоязычный рецепт – это порядок наименований ингредиентов и мер веса.

В англоязычных кулинарных рецептах при указании точного количества продукта на первом месте стоит мера веса, а после нее – продукт питания (ср.: *2 tbsp olive oil, 250g pack chestnut mushrooms chopped, 300g risotto rice such as arborio, 50g parmesan or Grana Padano, freshly grated*) [14].

Вместе с тем при приблизительном указании количества, как правило, *зелени*, *специй* или *приправ* используются количественные аппроксиматоры, например, *handful parsley leaves, chopped*, впрочем, как и в русскоязычном рецепте.

В русскоязычном рецепте сначала стоит продукт питания, потом – его мера веса, как, например, в рецепте классической окрошки:

квас для окрошки хлебный – 1.5 л
мясо отварное (говядина) – 300 г
огурцы – 3–4 шт.
картофель – 4 шт.
яйца – 4 шт.
лук зелёный – 10–15 г
зелень укропа – 10 г
зелень петрушки – 10 г
сметана – 2 стакана
соль (по вкусу) – 0.5 ч. ложки
сахар (по вкусу) – 0.25 ч. ложки
горчица (соус) – 0.5 ч. ложки [12].

Кроме того, наименования ингредиентов представлены сплошным списком без рубрикации их назначения, в отличие от русскоязычного рецепта, в котором можно встретить такие подзаголовки, как *для крема*, *для теста*, *для соуса*, *для начинки* и т. д.).

Далее, как и в русском рецепте, представлена пошаговая инструкция приготовления блюда, лишь с той оговоркой, что не всегда принято указывать *Шаг 1*, *2*, *3*. Каждое предложение начинается с использования глагола в повелительном наклонении.

Step 1

Put 50g dried porcini mushrooms into a large bowl and pour over 1 litre boiling

water. Soak for 20 mins, then drain into a bowl, discarding the last few tbsp of liquid left in the bowl.

Step 2

Crumble 1 vegetable stock cube into the mushroom liquid, then squeeze the mushrooms gently to remove any liquid.

Step 3

Heat 2 tbsp olive oil in a shallow saucepan or deep frying pan over a medium flame. **Add** 1 finely chopped onion and 2 finely chopped garlic cloves, then fry for about 5 mins until soft [14].

На первый взгляд при переводе не должно возникать трудностей. Анализ многочисленных студенческих переводов показывает, что студенты выбирают форму повелительного наклонения: *смешайте, нарежьте, натрите* и т. д.

Возникает вопрос: какую форму глагола следует выбрать из множества потенциально возможных при трансвербализации на русский язык: *смешать, нарезать, натереть/нарезаем, смешиваем, натираем/нарезаете, смешиваете, натираете*.

Для того чтобы выбрать правильную форму, переводчику необходимо идентифицировать аналогичный жанр в принимающей лингвокультуре.

Если рецепт предназначен строго для учебных целей (например, представлен в учебнике для студентов, обучающихся кулинарному делу), следует учитывать, что он находится на пересечении делового, научного и академического дискурсов; в этом случае конвенциональной нормой при его трансвербализации в русскоязычную лингвокультуру характерно использование неопределенной формы глагола: *нарезать, смешать, добавить, растопить*, поскольку в этом случае кулинарный рецепт сближается со своим жанровым прототипом – «Домостроем», представляющим собой «своеобразное «пособие по домоводству», в котором много места уделяется вопросам приготовления

пищи. Он содержит рецепты блюд для «богатых» (мясные и рыбные блюда, мучные изделия и сладости), рецепты напитков (морсы, квасы, медовые взвары, ягодные муссы), постные блюда для «нищих» (квашеная капуста, кисели) и т. д.

«Домострой» – это сборник, содержащий правила организации домашнего хозяйства. Созданный сподвижником Ивана Грозного в первой половине XVI в., он считается памятником древнерусской литературы [10].

В «Домострое» для кулинарных рецептов выбирается инфинитив, который привносит в речь ореол категоричности, строгого наставления: *«Капусту или ботву или крошево мелко нарезать и вымыть хорошо, и разварить, и по сильнее распарить; в скоромные дни положить мяса, ветчины или сальца ветчинного, сметанки подать или всыпать крупы и разварить. В пост же соком залить или иной какой приварки добавить... А кашку различную уварить также, и хорошенько упарить с маслом или салом, или с селедочным маслом, или соком. А если есть мясо вяленое, полтевое, и солонина или вяленая рыба и копченая и соленая – вымыть их, выскрести, вычистить и уварить хорошенько»* [10].

Можно утверждать, что именно жанрово-дискурсивный фактор определяет выбор той или иной глагольной формы. Этот выбор может как иметь жесткую внутреннюю регламентацию, так и допускать вариативность, быть более свободным.

Современные кулинарные рецепты часто встречаются в жанрах массовой интернет-коммуникации (кулинарных видеоблогах, интернет-форумах, кулинарное шоу). Выбор глагольной формы в них зависит от специфики жанра.

Поскольку целью автора в этих случаях прежде всего является желание пообщаться, найти людей по интересам,

поделиться своими рецептами, то и его коммуникативные стратегии будут отличаться, так как автор, желая сократить дистанцию общения, использует экспрессивно-эмоциональные и мелиоративно-оценочные средства. И в таком случае приемлемыми глаголами-трансвербами могут служить русские глаголы 1 лица множественного числа настоящего времени в функции повелительного наклонения (*берем, нарезаем, добавляем, хорошенько перемешиваем*), второе лицо множественное число в функции повелительного наклонения (*берёте, нарезаете, добавляете, хорошенько перемешиваете*).

Инфинитивные конструкции с модальными глаголами и возвратные глаголы (*нужно / можно / следует / рекомендуется / потребуется нарезать*) не имеют ограничений и характерны для разных жанров.

Другими трансвербами для английских фразовых кулинарных глаголов

характерны русские приставочные глаголы (*натереть, растереть, перетереть, вымесить, замесить, перемешать, смешать, помешать*), которые выступают средством компенсации английских фразовых глаголов (ср.: *Pour over a 175ml glass of white wine, Stir in 250g chopped chestnut mushrooms and the dried mushrooms*).

Следует отметить еще одну важную особенность англоязычного рецепта – использование эллиптического придаточного времени: *Add 1 finely chopped onion and 2 finely chopped garlic cloves, then fry for about 5 mins until soft.*

В заключение отметим, что знание жанрово-дискурсивных конвенций контактирующих лингвокультур в процессе межкультурной коммуникации, как прямой, так и опосредованной, позволяет обосновать правильный выбор трансвербов, и, таким образом, является залогом ее успешности.

Список источников

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. Везнер И. А. Трансвербализация инокультурного смысла в контексте коммуникативно-деятельностной парадигмы перевода // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2019. Т. 13. С. 11–12.
3. Везнер И. А. Интерпретационный потенциал высказывания и прототипическое моделирование в аспекте трансвербализации // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2021. № 15. С. 20–27.
4. Везнер И. А., Везнер С. И. К вопросу о трансвербализации глагольной категориальной семантики // Язык. Культура. Личность: сборник научных трудов. Барнаул: АлтГПУ, 2020. С. 102–110.
5. Везнер И. А., Лисица И. В. Лингводидактический аспект трансвербализации семантики каузативной конструкции *have something done* // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 3. С. 7–19.
6. Везнер И. А., Лисица И. В. Трансвербализация непрототипической каузативной семантики в аспекте формирования дискурсивной компетенции будущих переводчиков // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 33–37.
7. Везнер С. И. Речевой жанр «брачное объявление»: эвокационное моделирование: дис. ... канд. филол. наук. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2008. 155 с.
8. Гак В. Г. Языковые преобразования. М.: Языки славянских культур, 1998. 769 с.
9. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с.
10. Еда и напитки в Домострое. Что ели и пили в обычные дни и во время поста. URL: <https://dzen.ru/a/YJuxXcaMU1wJzFP2> (дата обращения: 29.01.2025).

11. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
12. Рецепт: Окрошка классическая. URL: <https://www.russianfood.com/recipes/butype/?fid=316> [дата обращения: 29.01.2025].
13. Слышкин Г. Г. Речевой жанр: перспективы концептологического анализа // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005. Вып. 4. Жанр и концепт. С. 34–50.
14. Mushroom risotto. URL: <https://www.bbcgoodfood.com/recipes/mushroom-risotto> [дата обращения: 29.01.2025].
15. Rizzi D. Food expiration dates may mislead consumers // Scientific American, 2019. URL: <https://www.scientificamerican.com/podcast/episode/food-expiration-dates-may-mislead-consumers/> [дата обращения: 29.01.2025].

Информация об авторе

И. А. Везнер – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, vezneru@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1281-1236>

Information about the author

I. A. Vezner – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, vezneru@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1281-1236>

Статья поступила в редакцию 15.06.2025; одобрена после рецензирования 02.09.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 15.06.2025; approved after reviewing 02.09.2025; accepted for publication 08.09.2025.

Научная статья

УДК 81

Особенности использования интенсификаторов в псевдонаучном дискурсе

Анна Алексеевна Глибина^{1,2}

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

²Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования интенсификаторов в псевдонаучном дискурсе. Выявлено, что даунтонеры используются наиболее редко. Самая высокая частотность характерна для интенсификаторов с высокой и абсолютной степенями наличия признака. Они помогают сделать текст эмоционально насыщенным и привлечь внимание аудитории.

Ключевые слова: псевдонаучный дискурс, интенсификатор, коннотация, эмоционально-оценочная лексика

Для цитирования: Глибина А. А. Особенности использования интенсификаторов в псевдонаучном дискурсе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 23–28.

Original article

Peculiarities of intensifiers used in pseudoscientific discourse

Anna A. Glibina^{1,2}

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

²Novosibirsk Military Institute of the National Guard Troops of Russia,
Novosibirsk, Russia

Abstract. The article reveals the peculiarities of using intensifiers in pseudoscientific discourse. It emphasizes that downtoners are used seldom. Intensifiers which indicate absolute or high degree of characteristic presence are used very frequently. They help to make texts more emotional and attract target audience.

Keywords: pseudoscientific discourse, intensifier, connotation, emotional-evaluative vocabulary

For citation: Glibina A. A. Peculiarities of intensifiers used in pseudoscientific discourse. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 23–28. (In Russ.)

В современной лингвистике интенсивность рассматривается как семантическая категория, являющаяся производной от категорий качественности и количественности [8]. При помощи интенсификаторов происходит субъективное изложение информации. Это согласуется с мнением М. В. Сандаковой,

подчеркивающей, что «мера отражает объективные свойства явлений, а интенсивность обычно связана с субъективными представлениями говорящего о мире» [9, с. 218] и выражает не фактическую меру явления, а представление субъекта о ней [5, с. 57].

Интенсификаторы свойственны художественному дискурсу, о чем свидетельствуют работы Т. Н. Сидоровой [11], Е. В. Шараповой [14], И. А. Прудниковой [7], публицистическому дискурсу (труды Д. С. Семак и Е. В. Сажинной [10], С. В. Ляпун [6], Н. К. Шангаевой [13]), а также интенсификаторы присущи публицистическому дискурсу. Кроме того, интенсификаторы также достаточно широко используются в научно-популярном дискурсе. Однако для научных текстов они в целом не характерны, поскольку одной из главных особенностей научного стиля является нейтральность [4]. В то же время интенсификация свидетельствует о том, что высказывание является экспрессивным, то есть стилистически не нейтральным [2; 12].

Актуальность настоящей статьи состоит в необходимости изучения особенностей использования интенсификаторов в псевдонаучном дискурсе для понимания того, как данный дискурс соотносится с научным, публицистическим и художественным дискурсами.

Цель – изучить особенности использования интенсификаторов в псевдонаучном дискурсе на примере астрологических текстов.

Материалом при проведении настоящего исследования послужили тексты по астрологии общим объемом 54 000 печатных знаков. Из них было отобрано 16 лексических интенсификаторов, по своей частеречной принадлежности являющихся наречиями. Сюда были отнесены интенсификаторы *абсолютно, буквально, довольно, достаточно, крайне, немного, несколько, особенно, очень, слегка, слишком, совсем, совершенно, чересчур, чрезвычайно, чуть(-чуть)*.

В настоящей работе псевдонаучный дискурс рассматривается как вид дискурса, который ориентирован не на изложение объективных знаний о каком-либо фрагменте действительности, а на

оказание прагматического воздействия на целевую аудиторию путем имитации научного изложения для изменения картины мира человека, его системы ценностей и убеждений. Чтобы убедить своих клиентов в истинности презентуемой информации, псевдонаучный дискурс использует определенный языковой инструментарий, который помогает ему привлечь свою целевую аудиторию и далее удерживать ее внимание.

Одним из таких языковых средств являются интенсификаторы – несамостоятельные слова, семантика которых ориентирована на передачу интенсивности признака чего-либо. К данной группе лексических единиц относятся слова-усилители со значением абсолютной (предельной), высокой, средней и низкой степени наличия признака [9, с. 217]. Именно эта группа слов является одним из основных средств выражения категории интенсивности [3].

Результаты количественного анализа показали, что реже всего в рассматриваемом корпусе текстов встречаются интенсификаторы, отражающие низкую степень наличия какого-либо признака (*слегка, чуть-чуть, немного, несколько*). В среднем частотность их употребления составляет 2–3 единицы на 10 страниц текста, например:

Женщины-Ревати очень красивы, немного упрямы [16].

Как правило, такие интенсификаторы (деинтенсификаторы/даунтонеры [1]) смягчают отрицательное значение имени прилагательного, следующего за ними. Их достаточно редкое использование возможно объяснить тем, что они снижают эмотивность текста, в то время как псевдонаучный дискурс, подобно медийному и художественному дискурсам, нацелен на максимизацию прагматического воздействия. Поэтому даунтонеры используются только для «приглушения» слишком негативных характеристик, например:

В супружестве одной из причин беспокойства может быть то, что эти женщины неадекватно выражают свои внутренние эмоции... Ситуацию можно исправить, если относиться к мужу **чуть** жестче, отбросив стеснительность [16].

Интенсификаторы со средней степенью усиления признака используются на 20 % чаще, чем слова предыдущей группы. Самым частотным в данной группе являются слова *достаточно* и *довольно*:

Само имя накиштры Ану-Радха означает призыв других к поклонению женской энергии..., эти люди достаточно духовны [16].

Обычно интенсификаторы этой группы используются, чтобы усилить качество, присущее чему-либо в недостаточной мере. Например, такой прием применяется, когда человеку приписывается определенное хорошее качество, однако оно присутствует в незначительной степени. Тогда такой интенсификатор помогает повысить уровень качества до значимого уровня.

Наибольшей частотностью в псевдонаучном дискурсе обладают интенсификаторы высокой и предельной степени наличия признака. Например, самым частотным является интенсификатор *очень*. Это можно объяснить тем, что в плане семантики он является одним из самых неспецифичных и нейтральных интенсификаторов [14, с. 457].

В корпусе отобранных текстов он употребляется 43 раза. Рассматриваемое наречие в анализируемом корпусе образует словосочетания с именами прилагательными, имеющими как отрицательную, так и положительную коннотацию. Например, в следующем фрагменте наречие *очень* входит в коллокацию со словом *удачливая*, которое имеет положительный оттенок значения, о чём свидетельствует его определение

Это **очень** удачливая и счастливая накиштра, которая даёт признание в обществе и престижное положение... [15, с. 16].

Удачливый – такой, которому во всём сопутствует удача. **Удача** – счастливое, благоприятное стечение обстоятельств, способствовавшее желательному, нужному исходу дела, везение [2, с. 1373].

В 88 % случаев слово *очень* входило в словосочетание, в котором имя прилагательное имело положительную коннотацию. В остальных 5 случаях коннотация была отрицательная, например:

*Женщины-Пушьи склонны к методичности и консерватизму. Могут прожить **очень** беспокойную жизнь* [16].

О важности интенсификатора *очень* для псевдонаучного дискурса говорит и то, насколько часто он может использоваться в рамках одного микроконтекста. Например, в следующем предложении интенсификатор *очень* употребляется трижды:

*Одним из **очень** хороших качеств природы этих людей является то, что они не очень чувствительны к поражению, и даже если терпят серьезные поражения и сталкиваются с **очень** серьезными препятствиями, находят возможность преодолеть их* [16].

Из слов с положительной коннотацией *очень* чаще всего сочетается с именем прилагательным *благоприятный* (58 словоупотреблений на 169 страниц текста [15]), например:

*Если у человека сильный Марс в качестве раджа йога караки, то вторник у него будет **очень благоприятным** для работы, карьеры или начала новых дел* [15, с. 105].

Также *очень* часто вступает в коллокации со словами *сильный, хороший, важный, удачный/удачливый, счастливый, привлекательный, красивый, яркий* и др.:

Если транзитная планета состоит в гороскопе в дружеских отношениях с планетой, оставившей точку в знаке, через который она проходит, то результаты должны быть **очень** хорошими [15, с. 141].

Данные наблюдения позволяют предположить, что интенсификатор очень используется для усиления положительных эмоций, что помогает создать благоприятный эмоциональный фон и удержать внимание целевой аудитории. В тех же случаях, когда слово *очень* используется со словами, имеющими отрицательную коннотацию, происходит максимальное нагнетание ситуации посредством использования цепочек из нескольких имен прилагательных, имеющих ярко эксплицитную негативную окраску:

Болезни, вызванные планетой в этой накшатре, начиная со дня транзита Луны по накшатре, очень сложные, серьезные, трудноизлечимые ... вылечить их может только Ашвини [16].

Вторым по частотности является интенсификатор *слишком*, например:

Главная опасность здесь в том, что наша энергия станет слишком размытой, исходящей и экспансивной. Максимум падения в этой накшатре достигает Юпитер. Его энергия становится слишком исходящей и рассеянной, он погрязает во внешней обрядности [15, с. 22].

Как наглядно демонстрирует данный пример, рассматриваемый интенсификатор, в отличие от предыдущего, гораздо чаще сочетается с именами прилагательными, имеющими отрицательную коннотацию (например, *слишком гордый и надменный; слишком критическое состояние ума; слишком волевой и одержимый* и др.):

Негативная сторона данной накштры в том, что урождённые под ней могут быть слишком экспансивными [15, с. 22].

Особенность использования этого интенсификатора в рассматриваемом дискурсе состоит в том, что он усиливает значение следующей за ним цепочки имён прилагательных:

Нам следует опасаться быть слишком волевыми и одержимыми – в противном случае мы переоценим собственные возможности [15, с. 9].

Помимо интенсификатора *очень* также высокой частотностью употребления характеризуются слова *слишком, чрезвычайно, крайне, абсолютно*. Однако они, в среднем, в два раза менее частотны, чем наречие *очень* и не столь универсальны в своём употреблении. Это может быть связано со стилистической маркированностью. Например, интенсификатор *чрезвычайно* принадлежит разговорному стилю.

Чрезвычайный. – 1. Превосходящий всё обычное; исключительный ... *Чрезвычайно, нареч. Разг. – Очень, весьма* [2, с. 1483].

Благодаря данному интенсификатору происходит сближение псевдонаучного дискурса с бытовым. А так как эта лексическая единица стилистически маркирована, внимание целевой аудитории намеренно концентрируется на том, что это слово характеризует, например:

Человек, у которого Венера расположена в этой четверти, обладает магнетической привлекательностью. Он разумен, наделен хорошими качествами, но чрезвычайно привязан к сексуальным наслаждениям [16].

В рассматриваемом дискурсе этот интенсификатор используется главным образом, чтобы подчеркнуть чрезмерное наличие какой-либо отрицательной характеристики, например:

Долгое время мужчины-Пушья оказываются чрезвычайно зависимы от своих родителей... [16].

Сюда же можно отнести наречие **чересчур**, которое также характерно для разговорного стиля:

Чересчур. Разг. Наречие. – слишком, чрезмерно, сверх меры [2].

Такие интенсификаторы помогают сделать акцент на том, что какая-то характеристика выражена сверх меры. Обычно слово *чересчур* используется в рамках микроконтекста со всевозможными средствами создания образов. Например, в следующем отрывке при помощи интенсификатора *чересчур*, эмоционально-оценочной лексики (слов *эксцентричный* и *мятежный*), а также метафоры *раб страстей* создаётся максимально выразительный и эмоционально насыщенный образ:

Третья пада (13°20' – 16°40' Водолея) попадает в навашицу Водолея, ...В негативном аспекте она может давать чересчур эксцентричных и мятежных людей – рабов своих страстей... [16].

Также следует отметить наличие интенсификаторов *крайне* и *абсолютно* в анализируемом дискурсе. Они имеют наименьшую частотность употребления в группе интенсификаторов, выражающих высшую степень наличия признака. Обычно они используются, чтобы

подчеркнуть максимально возможное наличие признака, например:

Анурадха, оставаясь крайне целеустремленной, имеет явное пристрастие заводить и поддерживать дружеские связи [16].

Поэтому часто мужчины этого типа ожидают, что их жены будут крайне самостоятельны и надежны ... Они могут служить другим без какого-либо чувства унижения. То есть, абсолютно искренне... [16].

Таким образом, в псевдонаучном дискурсе с разной степенью частоты используются все рассмотренные интенсификаторы и даунтонеры. Однако предпочтение отдается интенсификаторам, обозначающим высокую или абсолютную степени наличия какого-либо признака, а также словам, относящимся к разговорному стилю. Такой выбор лексики помогает псевдонаучному дискурсу создать насыщенный эмоциональный фон, который в большинстве случаев положительный, и это дает ему возможность апеллировать не к разуму, а к чувствам целевой аудитории.

Список источников

1. Берестнев Г. И., Васильева И. Б. Эмотивные интенсификаторы английского и русского языков: от типологии номинаций к когнитивным установкам // Вестник ЧелГУ. 2016. № 1 (383). Филологические науки. Вып. 99. С. 21–32.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
3. Коряковцева Е. И., Рацибарская Л. В., Сандакова М. В. Динамика оценочных интенсификаторов в русском языке XXI в.: словообразовательный и семантический аспекты // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. 2021. Т. 20, № 5. С. 6–19. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu.2021.5.1>
4. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
5. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики). Новосибирск: Наука, 1996. 231 с.
6. Ляпун С. В. Прагматические интенсификаторы газетного аналитического текста // Научная мысль Кавказа. 2009. № 1. С. 107–112.
7. Прудникова И. А. Экспрессивность и типы языковых интенсификаторов в художественном тексте (на примере романа М. А. Шолохова «Тихий Дон») // Омский научный вестник. Филологические науки. 2010. № 5 (91). С. 127–129.
8. Родионова С. Е. Семантика интенсивности и ее выражение в современном русском языке // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры / отв. ред. А. В. Бондарко, С. А. Шубик. СПб.: Наука. 2005. С. 150–168.

9. *Сандакова М. В.* Тенденции развития класса лексических интенсификаторов в русском языке новейшего периода // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2020. № 4. С. 217–226.

10. *Семак Д. С., Сажина Е. В.* Интенсификаторы негативных эмоций в публицистическом дискурсе // Евразийский научный журнал. Филологические науки. 2020. № 5. С. 71–73.

11. *Сидорова Т. Н.* К вопросу о статусе интенсификаторов и их функционировании в текстах художественной литературы // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-statuse-intensifikatorov-i-ih-funktsionirovani-v-tekstah-hudozhestvennoy-literatury> (дата обращения: 04.06.2025).

12. *Терентьева Е. В., Ефимова А. А.* Количественная определённость признака у относительных прилагательных (потенциальные интенсификаторы) // Историческая и социально-образовательная мысль. Образование и педагогические науки. 2017. Т. 9, № 1/1. С. 164–169. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-1/1-164-169

13. *Шангаева Н. К.* Использование интенсификаторов в языке французских женских журналов // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2013. № 11. С. 75–77.

14. *Шарапова Е. В.* Интенсификаторы в идиостиле Ф. М. Достоевского: нестандартная сочетаемость и ее семантические эффекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12, № 2. С. 454–471. DOI: 10.22363/2313-2299-2021-12-2-454-471

15. *Фроли Д.* Астрология провидцев: курс по Ведической астрологии. Американский Институт Ведических Исследований. Ч. III, 2003. 169 с.

16. Sudarshana. Портал о ведической астрологии и культуре. URL: <https://sudarshana.ru/nakshatras/satabhisha> (дата обращения: 07.06.2025).

Информация об авторе

А. А. Глибина – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, Anna.Glibina@inbox.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2053-9973>

Information about the author

A. A. Glibina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, Anna.Glibina@inbox.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2053-9973>

Статья поступила в редакцию 25.08.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 25.08.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 08.09.2025.

Научная статья

УДК 81.42

Прагматический анализ грамматических средств выражения коммуникативного уклонения

Наталья Валерьевна Дутова¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты функционально-прагматического анализа изучения грамматических средств выражения коммуникативного уклонения в массмедийном дискурсе на материале политического ток-шоу. В ходе анализа выявлено, что грамматические средства уклонения обеспечивают высокую степень неопределенности, гипотетичности и варьирования реальной действительности в условиях обсуждения проблемных вопросов, способствуя бесконфликтности коммуникации.

Ключевые слова: категория вежливости, массмедийный дискурс, межличностная коммуникация, политическое ток-шоу, коммуникативное уклонение, коммуникативная дистанцированность

Для цитирования: Дутова Н. В. Прагматический анализ грамматических средств выражения коммуникативного уклонения // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 29–37.

Original article

Pragmatic analysis of grammatical means of expressing communicative avoidance

Natalia V. Dutova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article presents the results of a functional and pragmatic analysis of the study of grammatical means of expressing communicative avoidance in mass media discourse based on a political talk show. During the analysis, it was revealed that grammatical means of avoidance provide a high degree of uncertainty, hypotheticism and variation of reality in the context of discussing problematic issues, contributing to conflict-free communication.

Keywords: the category of politeness, mass media discourse, interpersonal communication, political talk show, communicative avoidance, communicative distancing

For citation: Dutova N. V. Pragmatic analysis of grammatical means of expressing communicative avoidance. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, Vol. 19, no. 2, pp. 29–37. (In Russ.)

Современный вектор развития лингвистики предполагает прагматическое изучение межличностного коммуникативного взаимодействия с учетом не только позиции говорящего, то есть выбора языковой формы, но и позиции слушающего, включающей интерпретацию высказывания. Иными слова-

ми, в фокусе внимания лингвистики в настоящее время находится специфика взаимодействия языковых единиц в процессе коммуникативной деятельности говорящего и слушающего в конкретных условиях.

Возрастающая роль СМИ в формировании общественного мнения, а также

популярность дискуссионных телепередач политической направленности актуализируют необходимость изучения и всестороннего анализа межличностного коммуникативного взаимодействия участников политического ток-шоу в прагматическом аспекте. По словам Н. В. Дутовой, «политическое ток-шоу как жанр массмедийного дискурса реализуется в процессе устной беседы журналиста-ведущего с членами общественно-политических организаций с целью рассмотрения и обсуждения различных точек зрения по злободневным вопросам» [1, с. 59–65]. Кроме того, взаимодействие участников межличностной коммуникации в массмедийном дискурсе недостаточно изучено с точки зрения учета выбора языковой формы и интерпретации ее прагматического значения. Перечисленные факторы обуславливают необходимость в накоплении результатов практического изучения в указанной области исследования.

Целью статьи выступает описание результатов практического изучения механизмов выбора грамматических средств выражения коммуникативного уклонения и их реализации в межличностной коммуникации при соблюдении норм вежливого поведения в условиях напряженного диспута.

В данной работе массмедийный дискурс рассматривается как общественно-когнитивный и социально-регулятивный инструмент, непосредственно направленный на конструирование общества в целом и формирование общественного мнения в частности [2], а также как главный способ лингвокогнитивного моделирования этнокультурного кода [9, с. 28].

Прагматическая функция языковых категорий определяется посредством функционально-интегрированного исследования лексических, морфологических и синтаксических компонентов.

Прагматическая грамматика базируется на полисистемном анализе семантических, структурных и прагматических функций. По словам Е. Л. Ерохиной, комплексное исследование перечисленных функций дает возможность определить соотношение содержания языковых единиц в речевом акте, условий протекания данного речевого акта, а также выявить результативный аспект функции, который обеспечивается функционированием языкового компонента во внеязыковой среде через обусловленную культурой категориальную ситуацию [4].

Функционально-коммуникативные особенности английской грамматики детерминированы национально-культурными ценностями, коммуникативными принципами и нормами поведения, которые, по мнению В. И. Карасика, «образуют фундамент ценностной картины мира, заданной в пресуппозициях общения применительно к разным коммуникативным ситуациям в определённых лингвокультурах» [5, с. 38].

Как справедливо отмечает Ю. Б. Кузьменкова, одним из ведущих коммуникативных принципов в английской культуре выступает принцип невмешательства [6, с. 209]. Данный принцип позволяет удерживать разговор в русле общепринятых норм вежливости и определить степень воздействия высказывания на адресата за счет регулирования степени дистанцированности коммуникантов в процессе общения. Коммуникативная дистанцированность выступает следствием наличия индивидуализма и значительной зоны личной автономии в английской культуре. Функционально-коммуникативный подход к грамматике, по словам О. Е. Голубь, Е. А. Молявиной, В. Р. Муравлевой, позволяет выявить грамматические средства, обладающие прагматическим потенциалом снижать категоричность высказывания и регулировать степень

эмоционального воздействия на коммуниканта [3; 7, с. 44–49; 8].

В данной работе представлены результаты прагматического анализа грамматических конструкций коммуникативного уклонения, позволяющих соблюдать нормы вежливости в процессе полемического диалога.

Материалом исследования выступает выпуск популярной в Великобритании программы «Question Time», транслируемой телерадиовещательной корпорацией Би-би-си [10]. Данная программа представляет собой дискуссию в форме тематических дебатов.

Согласно полученным данным грамматические приемы выражения уклонения занимают одну из ведущих позиций в прагматической грамматике и выступают главным средством категории вежливости, используемым в дискуссионных коммуникативных актах. Перейдем к рассмотрению ряда примеров выражения уклонения посредством грамматических конструкций.

На вопрос, заданный из аудитории о стратегии выхода из войны в Афганистане, представитель консервативной партии прибегает к использованию средств уклонения. Перфектная форма высказывания подразумевает вовлечение говорящего и слушающего в единый временной континуум, побуждая к активным действиям и создавая вариативность реальной действительности. Отвечая на вопрос, член консервативной партии употребляет конструкции в Past Simple, намеренно выводит себя из временной зоны действия события и не связывает себя с ним. Данный эффект усилен сменой *we-message* на *you-message* и на обобщение (*British people, the Americans*), метонимию (*Al-Qaeda*). Кроме того, *you-message* демонстрирует перекладывание ответственности на другого. Говорящий уклоняется от ответа, ссылаясь на события и факты прошлых лет:

Well, uh, thank you and and as you say, there was a a very clear imperative for uh the west, for Nato to initiate the action in Afghanistan. The attacks on the world trade centers were devastating. British people lost their lives of course as well as the Americans and Al-Qaeda was being harbored in Afghanistan. So, the initial entry was to prevent Al-Qaeda from using Afghanistan as a base of operations. And that initial mission was a success.

Употребление форм Past Simple в анализируемом примере отделяет событие от момента речи, характеризует его как обычное в потоке прошлых событий (*there was a a very clear imperative; the attacks were devastating; British people lost; Al-Qaeda was being harbored; the initial entry was to prevent; initial mission was a success*). Кроме того, пассивная конструкция в высказывании *the Americans and Al-Qaeda was being harbored in Afghanistan* также позволяет вывести говорящего из ситуации, репрезентируя ожидаемое действие как общеизвестный факт, не требующий доказательств. Более того, пассив, усиленный обобщением (*British people, the Americans, Al-Qaeda*), предоставляет возможность перенести акцент на общеизвестное мнение с интенцией скрыть свое отношение и уклониться от прямого ответа.

Уклонение также достигается посредством формы продолженного времени, прагматическое значение которого заключается в выражении неопределенности и гипотетичности: *the Americans and Al-Qaeda was being harbored in Afghanistan*. Продолженная форма глагола в примере увеличивает разницу между содержанием и прагматическим значением. Гипотетичность усилена посредством модального глагола *be to* в выражении *...the initial entry was to prevent Al-Qaeda from using Afghanistan as a base of operations*.

После того как ведущий обратил внимание министра по вопросам Ближнего Востока и Северной Африки на заданный вопрос, настаивая на определенном ответе, представитель консервативной партии, продолжая уклоняться от ответа, счел необходимым сохранить перфектную форму в ответе, чтобы снять раздражение аудитории: *And over the last 20 years there have been no successful terrorist attacks emanating from Afghanistan.*

Прагматическое значение перфектной формы в данном примере – включить говорящего в список активных участников события. Джеймс Клевери подчеркивает свое участие в том, что на протяжении 20 лет ни один террористический акт, исходящий из Афганистана, не увенчался успехом.

Использование Past Simple в сочетании с лексическим значением языковых единиц в последующих высказываниях министра по вопросам Ближнего Востока и Северной Африки говорит о том, что говорящий вновь уклоняется от прямого ответа, говоря о положительных изменениях, которые произошли в Афганистане: *We then chose collectively to also seek to bring about a positive change in Afghanistan: support women's emancipation, education, uh the implementation.*

Применение приема *we-message* позволяет говорящему создать атмосферу участия и сотрудничества, с одной стороны, и дает возможность вариативной интерпретации действительности – с другой, поскольку *we-message* предполагает в данном примере обобщение без упоминания конкретных лиц, которые стоят за описываемыми событиями.

Комплексное употребление грамматических форм в Past Simple с лексическими единицами в высказывании Джеймса Клевери: *The British uh position had always been that we wanted to have an exit based on certain criteria, certain*

conditions that had been met укрепляет уклончивую позицию министра по вопросу о провале выхода из войны в Афганистане. Вновь министр подает информацию в качестве прошлых фактов, не связанных в настоящем, исключая себя прагматически из этих событий, тем самым снимая ответственность с себя.

Рассмотрим другой пример: *My question is to James. You said to implement democracy. I think the two are like contrasting things. How can you peacefully implement democracy?*

Вопрос из аудитории содержит средства субъективации собственного мнения. Говорящий использует личное местоимение первого лица единственного числа I и глагол мышления *think* для того, чтобы снять с себя ответственность за объективность высказываемого и центрировать утверждение на себе таким образом, чтобы сообщение воспринималось слушающим как личная точка зрения, которую собеседник может оспорить.

Кроме того, данный пример содержит средства дистанцирования. Речь идет об использовании вопросительной формы вместо императивной (*How can you peacefully implement democracy?*). Поскольку императив в английской коммуникации воспринимается как попытка покушения на свободу действий собеседника, говорящий запрашивает информацию в виде вопроса. Такой способ придает запросу менее навязчивое звучание.

Уклончивая позиция министра по вопросам Ближнего Востока и Северной Африки так же сохраняется при обсуждении демократии в Афганистане. Анализ использованных в речи министра грамматических конструкций свидетельствует, что он признает потребность в демократии в стране, используя перфектную форму:

We've seen this there, uh, uh I think a quarter of the members of, a quarter of the members of the lawyer in the the Afghanistan Parliament were women. There has been a, there is a real demand, there has been a real demand for women's meaning. This is what's always been difficult for people. We were there to support them.

Перфектная форма *we've seen...* *There has been ...a real demand, there has been a real demand* в данном примере указывает на то, что говорящий включает себя во временной континуум ситуации и относит к активным участникам. Употребление личного местоимения первого лица множественного числа усиливает значение перфектной формы в данном примере. Однако наличие форм прошедшего простого времени выводит говорящего из временного континуума события и делает его наблюдателем, снимая всякую ответственность: *a quarter of the members of, a quarter of the members of the lawyer in the the Afghanistan Parliament were women. We were there to support them.*

Учитывая семантическое и контекстуальное значение лексических единиц в примере (*women, support*), лексико-синтаксический повтор (*a quarter of the members of, a quarter of the members of*), обобщение (*we*) и грамматические формы в Past Simple (*were*), можно заключить, что министр оставляет пространство для вариативной интерпретации действительности, говоря о женском участии в Афганском парламенте и поддержке женщин Афганистана.

Принцип смягчения категоричности посредством средств уклонения также применяется при обсуждении вопроса о роли правительства США в войне в Афганистане. Пассивный залог как средство обобщения позволяет избежать прямого давления и обеспечивает соблюдение приличий: *the decision to go ...was taken when George Bush was*

in power on one side of the Atlantic and labour was in power on the other; ...people will be left behind...; ...the efforts that had been made... Пассивные конструкции не содержат агенса действия и создают вариативность интерпретации действительности.

Говоря об ошибках, допущенных в стратегии войны в Афганистане, говорящий использует простое прошедшее время: *It was a consequence...; ...which left the UK in a difficult position; ...the withdrawal obviously helped to motivate the Taliban; ... It had a huge impact on the morale of the Afghan forces...; ...undermined the efforts...; ... our government had 18 months...*

Использование данного приема позволяет снизить категоричность критики, создает некую удаленность от реальности, обеспечивает условное расстояние для коммуникантов и позволяет чувствовать комфортность при общении.

Точка зрения британо-американского телеведущего по вопросу стратегии выхода из войны в Афганистане также реализована за счет средств уклонения. Уклоняясь от прямой критики, журналист представляет критическую оценку в виде субъективного личного мнения:

I think the answer to the question why was there no exit strategy is because we were lied to. I mean we were lied to from the very beginning. I think it was done in a horrific way but it has to end. I don't accept Rory's analogy South Korea.

Грамматическими средствами выражения личного мнения выступают глаголы мыслительной деятельности (*think, mean, accept*) и личное местоимение первого лица единственного числа (*I*). Данные средства позволяют центрировать утверждение на говорящем так, что высказывание воспринимается просто как личная точка зрения, которую собеседник вправе принять или оспорить.

К описанному средству уклонения прибегает член Парламента, министр по вопросам Ближнего Востока и Северной Африки, представитель консервативной партии, отвечая на вопрос о неудаче стратегии выхода из вооруженного конфликта в Афганистане. Предпочитая I-высказывания и we-высказывания другим способам выражения мысли, политик начинает свою речь с фразы: *I think the point specifically to answer your specific point is...* С одной стороны, I-высказывание и we-высказывания свидетельствуют о том, что говорящий берет на себя ответственность за то, что говорит и причисляет себя к активным участникам события: *We started putting things in place. So, in April we gave um foreign office travel advice to tell British nationals to leave Afghanistan. We set up the a uh the a-wrap scheme for interpreters and other Afghans who had worked with uh British forces.* С другой стороны, I-высказывание в сочетании с глаголом мышления и говорения (*think to answer*) способствует сокрытию резкого и негативного отношения, подчеркивая субъективность мнения говорящего, не претендующего на полную достоверность. В отношении we-высказывания необходимо отметить, что данная конструкция сопровождается сказуемыми, выраженными финитными формами глагола в past simple (*we started, we gave, we set up*). Прагматическое значение Past Simple заключается в выражении прошлого факта, отделенного от момента речи обстоятельством прошедшего времени. Глагольная форма в Past Simple квалифицирует это событие как рядовое в потоке подобных прошлых событий или фактов или как одиночное. Тем самым говорящий не рассматривает себя в этом событии, он намеренно мыслит себя вне его, вне временной зоны действия этого события. Следовательно, комплексное употребление we-высказываний с финитными формами

глагола в Past Simple выступает средством уклонения от прямого, открытого ответа.

Средствами уклонения в данном примере также являются вводные слова (*well, so*), которые усиливают эффект смягчения. Прагматической функцией неопределенного наречия *once* является выражение темпоральной неопределенности. Причем данный эффект усилен посредством анафорического повтора указанного местоимения: *we started; we gave; we set up*.

Другим средством уклонения в данном примере служит использование пассивных конструкций: *...once the Doha agreement had been signed...*, а также безличных предложений: *it was clear*. Подобные конструкции выводят как адресата, так и субъект действия из ситуации, представляют событие как общеизвестное, не требующее доказательств. Кроме того, пассив как средство выражения обобщает информацию, дает возможность избежать прямого давления и соблюдать приличия, а также выступает безопасным способом манипулирования сознанием аудитории.

Кроме того, прием уклонения усилен в данном примере использованием простого герундия после личной формы глагола в Past Simple: *We started putting things in place*. Простая форма герундия ведет к ослаблению глагольных характеристик и обуславливает высокую степень уклонения от прямого ответа, поскольку глагол *start* в позиции сказуемого допускает вариативное использование как перфектной, так и неперфектной формы герундия. Временная отнесенность неличной формы *putting* в представленном примере устанавливается не относительно момента речи или другого момента действительности, а относительно личной формы сказуемого. Неперфектная форма *putting* может выражать одновременность

и следование за действием, выраженным глаголом в личной форме.

Рассмотрим другой пример использования грамматических средств уклонения в анализируемом источнике как способ поддержания диалога в рамках вежливого разговора. Обсуждая острый вопрос о возможности Объединенного Королевства принять беженцев из Афганистана, министр иностранных дел теневого кабинета применяет ряд приемов уклонения. Посредством *I-высказываний*, усиленных глаголом мышления *think*, министру удастся безопасно представить позицию лейбористской партии как субъективное личное мнение: *I don't think they're on the right track for two reasons. I don't think this is sufficient...* Кроме того, считаем необходимым отметить, что прием субъективации мнения в данном примере маркирован таким стилистическим приемом, как синтаксический повтор, что позволяет говорящему выделить наиболее важные смысловые компоненты.

Обилие вводных слов и конструкций так же свидетельствует о том, что министр иностранных дел теневого кабинета уклоняется от прямого ответа: *Well, we already know that the scale of this crisis is going to be away beyond so. One is that it's absolutely clear that 5000 is too small a number over the next 12 months. But the second reason, I don't think it is sufficient, because what became apparent today is that there is absolutely no plan to deliver it. And frankly after the long history of involvement that the UK has and the promises that we made to the Afghan people we ought to be able to do both.*

Более того, анализируемый пример выделяется использованием *we-конструкций* как средства обобщения и уклонения от прямого ответа: *Well, we already know that the scale of this crisis is going to be away beyond so. And we've got to make a more generous offer than that. ...if we take money out of the aid budget*

that we're now trying to put back into Afghanistan having taken it out in the last few years. If we take that money out in order to support refugees here we are pitting people who can get out of Afghanistan against people who want to stay and be supported in Afghanistan. And frankly after the long history of involvement that the UK has and the promises that we made to the Afghan people we ought to be able to do both.

С одной стороны, *we-конструкции* включают говорящего в единый временной континуум события, делая его активным участником, с другой стороны, подобные конструкции выступают искусным средством уклонения, скрывая настоящих участников происходящего и снимающих всякую ответственность за последствия.

Говоря о финансовой помощи Афганистану, министр использует грамматические единицы, выражающие вероятность совершения действия. Речь идет о таких единицах, как модальный глагол *may* и сослагательное наклонение первого типа: *...if we take money out of the aid budget that we're now trying to put back into Afghanistan having taken it out in the last few years. If we take that money out in order to support refugees here we are pitting people who can get out of Afghanistan against people who want to stay and be supported in Afghanistan. The funding may come from the aid but the increase in the aid budget that the foreign secretary announced today is the problem.*

Указанные средства позволяют собеседнику снять с себя ответственность за объективность высказываемого.

Подводя итог, можно сказать, что наиболее распространенными средствами уклонения являются конструкции в Past Simple, *I-высказывания*, *we-высказывания*, конструкции с глаголами мышления, пассивные конструкции. Перечисленные грамматические единицы увеличивают разницу между

содержанием и прагматическим значением высказывания, позволяют говорящему выразиться неоднозначно, при этом избежать давления и не нарушить приличия. Сочетание указанных средств, например, пассива и обобщения дают возможность перенести акцент на общеизвестное мнение с интенцией уклониться от прямого ответа. Совместное функционирование прошедшего простого времени и средств обобщения создает благоприятные условия для того, чтобы вывести активных участников из временной зоны действия события, репрезентирует ожидаемое действие как общеизвестный не требующий доказательств факт. Корреляция между I-высказываниями и глаголами мышления центрирует высказывание на себе таким образом, что аудитория воспринимает сообщение в качестве личного мнения, с которой слушатель может не согласиться. Кроме того, I-высказывания маркируют субъективность высказываемой позиции говорящего, не претендующей на полную достоверность. Следовательно, можно заключить, что средства уклонения обеспечивают высокую степень неопределенности, гипотетичности и варьирования реальной действительности в условиях острой дискуссии.

Как показало исследование, грамматические средства уклонения выступают одним из основных средств категории вежливости, используемых в дискуссионных коммуникативных актах массмедийного дискурса. Главными средствами выражения уклонения в политическом ток-шоу являются формы простого прошедшего времени,

we-высказывания, I-высказывания. Past Simple обладает потенциалом отделять событие от момента речи, характеризовать его как обычное в потоке прошлых событий, намеренно выводить себя из временной зоны действия события и не связывать себя с ним. Тем самым говорящий уклоняется от ответа, ссылаясь на события и факты прошлых лет. We-высказывания как средство коммуникативного уклонения, с одной стороны, вводят говорящего в единый временной континуум события, включая его в круг активных участников. С другой стороны, подобные конструкции выступают искусным средством уклонения, скрывая настоящих участников происходящего и снимающих всякую ответственность за достоверность информации. Кроме того, употребление личного местоимения первого лица множественного числа помогает уклониться от открытого ответа. Главная прагматическая функция I-высказываний в массмедийном дискурсе заключается в снятии с говорящего ответственности за объективность высказываемого и центрировании утверждения на себе, таким образом, чтобы сообщение воспринималось слушающим как личная точка зрения, которую собеседник может оспорить.

Таким образом, проведенное исследование позволяет углубить имеющиеся знания о функционально-прагматических особенностях грамматических средств английского языка, расширить представление о соблюдении норм общественно приемлемого вежливого поведения в условиях напряженного диспута.

Список источников

1. Дутова Н. В. Прагматический потенциал английской грамматики в массмедийном дискурсе // Филологический аспект. 2023. № 2 (94). С. 59–65.
2. Ван Дейк Т. А. К определению дискурса [Электронный ресурс]. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения: 20.10.2024).
3. Голубь О. Е. Роль теории вежливости в формировании прагматической компетенции. Грамматические средства выражения негативной вежливости и реализации ли-

косохраняющих речевых актов [Электронный ресурс] // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. 2018. № 11 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-teorii-vezhlivosti-v-formirovanii-pragmaticheskoy-kompetentsii-grammaticheskie-sredstva-vyrazheniya-negativnoy-vezhlivosti-i> (дата обращения: 12.12.2024).

4. Ерохина Е. Л. Теория функциональной грамматики как одно из перспективных направлений современного языкознания [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusohod.narod.ru/index/0-69> (дата обращения: 10.11.2024).

5. Карасик В. И. Нормы поведения в языковой картине мира // Вопросы современной лингвистики. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normy-povedeniya-v-yazykovoy-kartine-mira> (дата обращения: 22.12.2024).

6. Кузьменкова Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. М.: Сказочная дорога, 2014. 320 с.

7. Молявина Е. А. О прагматической значимости категории времени // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2024. № 1. С. 44–49. DOI: https://doi:10.52470/2619046X_2024_1_43

8. Муравлева В. Р. Прагмалингвистические особенности коммуникативной ситуации «информационная война» (на материале печатных текстов СМИ): дис. ... канд. филол. наук. М., 2021.

9. Стародубова О. Ю. Медийный дискурс в лингводидактическом аспекте // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2021. № 1. С. 26–34. DOI: 10.25586/RNU.V925X.21.01.P.026

10. Question Time – 18th August 2021 – Afghanistan Special [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=eH64vuv7-YI> (дата обращения: 03.12.2024).

Информация об авторе

Н. В. Дутова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет, dutova_natalya@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4809-6865>

Information about the author

N. V. Dutova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Romano-Germanic Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University, dutova_natalya@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4809-6865>

Статья поступила в редакцию 15.12.2024; одобрена после рецензирования 29.12.2024; принята к публикации 08.02.2025.

The article was submitted 15.12.2024; approved after reviewing 29.12.2024; accepted for publication 08.02.2025.

Научная статья

УДК 81'42

Вербализация образа как этап эффективной речевой коммуникации

Екатерина Юсуббойевна Адалатова¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Эффективность речевой коммуникации является главной коммуникативной целью, так как от ее выполнения зависит достижение прочих интенций, заложенных адресантом сообщения. Для достижения ее эффективности необходимо понимать ход процесса коммуникации, чтобы предотвратить искажение и потерю информации на любом из этапов. В ходе изучения коммуникативной модели становится ясно, что искажение информации начинается происходить еще на этапе вербализации информации, который представляет собой языковое оформление образов, хранящихся в памяти автора коммуникативного сообщения. Более подробное рассмотрение вербализации позволяет разделить ее на три этапа: организацию содержания, упаковку содержания, языковое оформление содержания. Каждый из этих этапов представляет применение правил используемого естественного языка, необходимое для адекватного формирования речевого сообщения в условиях речевой коммуникации.

Ключевые слова: речевая коммуникация, эффективность коммуникации, коммуникативная модель, коммуникативное сообщение, вербализация образа

Для цитирования: Адалатова Е. Ю. Вербализация образа как этап эффективной речевой коммуникации // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 38–43.

Original article

Image verbalization as a stage of the communication process

Ekaterina Y. Adalatova¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The effectiveness of speech communication is the main goal of communication, since the achievement of other intentions implied by the addressee of the message depends on its fulfillment. To achieve such effectiveness, it is necessary to understand the course of the communication process in order to prevent information distortion or loss at any stage. Upon studying the communicative model, it becomes clear that information distortion begins to occur as early as at the stage of information verbalization – linguistic formalization of images stored in the memory of the author of a communicative message. A more detailed consideration of verbalization allows us to distinguish three stages: organization of the content, packaging of the content, and linguistic design of the content. Each of these stages represents application of the rules of the natural language used, necessary for the appropriate formation of a speech message in the context of speech communication.

Keywords: speech communication, communication effectiveness, communicative model, communicative message, image verbalization

For citation: Adalatova E. Y. Image verbalization as a stage of the communication process. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 38–43. (In Russ.)

Речевая коммуникация представляет собой межличностный процесс взаимодействия, направленный на передачу информации и достижение определенной степени взаимопонимания между ее участниками. В ходе речевой коммуникации происходит обмен письменными или словесными сообщениями с целью достижения определенного взаимопонимания между участниками коммуникации. С точки зрения социологии, психологии и антропологии коммуникация рассматривается как способ формирования общественных связей путем обмена идеями и убеждениями на личном и культурном уровне [11]. Невозможно представить общественную деятельность без активного применения речевой коммуникации в том или ином ее проявлении.

Не будет преувеличением сказать, что от понимания специфики протекания этапов сложного коммуникативного процесса зависит наша способность правильно организовать эффективную коммуникацию. Под эффективностью коммуникации понимаются адекватная передача информации и подбор подхо-

дящего канала передачи этой информации, а также адекватное декодирование информации получателем коммуникативного сообщения [3]. Вне зависимости от того, какая конкретная коммуникативная цель стоит перед адресантом информации, он стремится в первую очередь к полномерной передаче своего сообщения адресату.

Процесс коммуникации десятилетиями изучается учеными-языковедами, социологами, лингвокультурологами, лингвистами-антропологами, политологами и журналистами, педагогами. Вне зависимости от сферы изучения данного процесса в его основе всегда стоит определенная модель [9]. Такая модель представляет собой последовательность сложных преобразований, проходящих с информацией в течение ее формирования, передачи и восприятия. Мы изучили наиболее известные модели коммуникативного процесса, созданные такими учеными, как Р. Якобсон, Ю. Лотман, М. ДеФлер, и сформировали общую модель двустороннего коммуникативного процесса (рис. 1).



Рис. 1. Модель процесса речевой коммуникации

Ее основными процессами являются:
1) восприятие информации – система перцептивных и опознавательных

действий [2]; первый этап коммуникации, при котором происходят принятие внешней информации и сохранение ин-

терпретации идеи, содержащейся в стимуле, в сознании человека;

2) кодирование информации – языковое оформление смысловой составляющей идеи для ее дальнейшей передачи средствами системы кодирования адресата, которые подбираются с учетом условий коммуникации;

3) передача сообщения – передача закодированной информации получателю по доступным или предпочитаемым в контексте взаимодействия каналам коммуникации;

4) декодирование информации – процесс интерпретации полученного сообщения адресатом, который зависит от личных особенностей и ограничений восприятия адресата;

5) обратная связь – передача обратной связи от адресата к адресанту; этот этап не обязателен для процесса коммуникации, однако благодаря обратной связи адресант способен вносить изменения в стратегии передачи информации для более эффективного речевого взаимодействия.

На протяжении коммуникации на эффективность передачи сообщения влияет фоновый шум, который может представлять собой любые факторы, способные исказить смысл сообщения или препятствовать полноценному восприятию речи (например, посторонние разговоры или фоновая музыка). Двусторонней же такая коммуникация является благодаря наличию этапа обратной связи. В обстановке реальной коммуникации модель может усложняться благодаря изменению динамики общения внутри диалога или полилога.

Речевая коммуникация часто изучается для исключения ситуаций недостижения коммуникативной цели. Явление недостижения коммуникативной интенции рассматривается в лингвистической прагматике [1; 7; 8] с точки зрения выявления коммуникативно-прагматических параметров возникновения

нарушений хода коммуникации и способов их предупреждения. Обращаясь к термину эффективной коммуникации, можно сказать, что достижение коммуникативной цели адресанта – первостепенный критерий эффективности речевого взаимодействия. Первым же шагом на пути к достижению этой цели является адекватная передача информации. Исключения могут составлять ситуации, в которых намеренное недостижение коммуникативной интенции является жанрообразующей особенностью [5] и применяется для создания комического эффекта недопонимания.

Однако какой именно этап коммуникации является наиболее важным в процессе формирования эффективного коммуникативного сообщения? Искажение информации происходит в течение всего процесса, но начинается уже на этапе приобретения задуманным словесных форм, то есть кодирования информации: если считать, что автор закладывает в сообщение 100 % задуманной им информации, то в ходе приобретения задуманным словесных форм теряется около 20 % этой информации [6]. Из этого исходит, что ученым, направленным на оптимизацию коммуникативного процесса и повышение его эффективности, следует обратить особое внимание на специфику приведения мысленных образов к речевой форме.

Вопрос организации, хранения и языкового означения образов в процессе коммуникации занимал центральное место в научной деятельности Уолласа Чейфа. Его работы стали основополагающими в сфере изучения семантических аспектов речевой деятельности и связи дискурса с мышлением участников коммуникации [4]. Он описал механизм построения суждения, необходимый для речевого оформления сообщения и предшествующий ему.

Основываясь на модели формирования речевого сообщения, предложенной

Чейфом в его работе «Извлечение и вербализация прошлого опыта» [12], мы выделили основные элементы и про-

цессы формирования речевого высказывания (рис. 2).



Рис. 2. Схема формирования речевого высказывания по У. Чейфу

Рассмотрим процесс, получивший название «вербализация». Его можно назвать докоммуникативным этапом языкового взаимодействия, при котором общение еще не происходит, но выполняются необходимые для совершения речевой коммуникации преобразования информации. Чейф делит его на три этапа: организация содержания, упаковка содержания и языковое оформление содержания. Опишем каждый из этапов подробнее.

Организация содержания – это структурирование имеющейся в сознании интерпретации опыта, ее разбиение на смысловые части и построение суждений. Чейф утверждает, что человеческая память содержит представления отдельных эпизодов опыта, которые могут быть больше или меньше с точки зрения пространственно-временной протяженности, а также по количеству деталей, которые вспоминаются в пределах эпизода [4]. В ходе организации содержания говорящему необходимо разбить большой эпизод на меньшие части, такой процесс называется «расчленение эпизода на под-эпизоды». Когда достигнут оптимальный размер эпизода, говорящему необходимо выбрать пропозиционную структуру, которая определит различные роли объектов, участвующих в эпизоде, то есть совершить построение суждения. Затем должны быть найдены подходящие слова и фра-

зы для передачи идей как об объектах, так и о событиях (то есть должна быть выполнена «категоризация» идей при помощи языковых средств).

Упаковка содержания – это формирование доступных для адресата смысловых единиц будущего высказывания, определение структуры суждений. Упаковка содержания представляет собой процессы, связанные с оценкой говорящим состояния ума адресата в текущий момент и его возможностей к восприятию информации в пределах конкретного контекста речи. Упаковка включает такие задачи, как различение данной и новой информации, принятие решения о том, должно ли суждение подаваться как определенное или как неопределенное, установление субъекта и темы.

Языковое оформление содержания – это организация высказывания адресанта в соответствии с нормами используемого для кодирования информации естественного языка и приведения языковых единиц к виду заверщенного высказывания. Применение естественного языка подразумевает соблюдение различных лингвистических норм, которые должны быть учтены при вербализации для достижения коммуникативной задачи.

Примечательно, что Чейф разграничивал явления мира и его интерпретации, которые попадают в память че-

ловека, то есть даже коммуникативное сообщение, построенное по всем правилам языка и соответствующее требованиям эффективной коммуникации, не отражает реальность в ее истинном состоянии.

К тому же ученые задаются вопросом, когда происходит вербализация: на этапе запоминания информации, чтобы уже словесные формы опыта хранились в памяти до их извлечения, или же в момент необходимости передать в языковой форме то, что хранится в памяти в форме образных впечатлений? Чейф придерживался второго мнения, проводя более подробные исследования по вопросам взаимодействия памяти и языка как психолингвист [13].

Несомненно, на процесс вербализации также влияют психологические, культурные и социальные особенности как адресанта, так и адресата общения. Вопросами влияния психологического состояния и культурного контекста на участника коммуникации занимаются такие науки о языке, как

психолингвистика, которая утверждает о близости речевых процессов и психологических феноменов, и лингвокультурология, рассматривающая особенности межкультурного речевого взаимодействия и влияния имплицитно существующих языковых норм на процесс коммуникации [10].

Можно утверждать, что вербализация – это сложный процесс, связанный с организацией прошлого опыта путем его представления в языковой форме путем средств речевого общения. Она занимает важнейшее место в процессе коммуникации, являясь первым шагом на пути эффективного межличностного взаимодействия. Проведенный нами обзор сложных языковых процессов, выполняющихся в ходе вербализации, освещает необходимость подробного изучения аспектов коммуникации с точки зрения именно грамматических преобразований, которым информация подвергается в ходе ее становления словесно-оформленным коммуникативным сообщением.

Список источников

1. *Абубакарова С. Т.* Коммуникативная неудача как вид нестандартной коммуникативной ситуации // Лингвистика и межкультурная коммуникация: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Грозный, 20 апреля 2022 г.). Грозный: Чеченский государственный университет имени Ахмата Абдулхамидовича Кадырова, 2022. С. 5–10.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Проблемы вербализации концепта: теоретическое исследование. Волгоград: Перемена, 2003. 96 с.
3. *Гончарук Е. Ю.* Анализ коммуникации по степени ее эффективности // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2014. Вып. 36. С. 30–33.
4. *Кибрик А. А.* Лингвистика, основанная на мышлении: как языки преобразуют мысли в звуки. Итоговая книга У. Чейфа // Вопросы языкознания. 2023. № 4. С. 157–168.
5. *Литвинова О. Ю.* Прагматический анализ коммуникативных неудач (на материале англоязычной телевизионной ситуационной комедии “К.С. Undercover”) // Амурский научный вестник. 2022. № 1. С. 36–41.
6. *Мицич П.* Как проводить деловые беседы. М.: Экономика, 1983. 208 с.
7. *Пономарева И. В.* Коммуникативная неудача как разновидность прагматического непонимания коммуникативных партнеров // Языковой дискурс в социальной практике: материалы международной научно-практической конференции (Тверь, 15 апреля 2022 г.). Тверь: Тверской государственный университет, 2022. С. 64–69.

8. Россолова О. А. Лингвопрагматические параметры эффективного коммуникативного взаимодействия (условия предупреждения коммуникативных неудач) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2019. № 2 (34). С. 26–30.

9. Тухватулина Л. Р. Принципы классификации моделей коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 7 (58). С. 49–53.

10. Шамне Н. Л. Межкультурная и транскультурная коммуникация: к определению понятий // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2003. № 3. С. 73–80.

11. Якунов П. В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры // Вестник университета. 2016. № 10. С. 261–266.

12. Chafe W. The recall and verbalization of past experience // Current Issues in Linguistic Theory. Bloomington and London, 1977. P. 215–246.

13. Chafe W. Thought-based linguistics: How languages turn thoughts into sounds. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 2018. 212 p.

Информация об авторе

Е. Ю. Адалатова – ассистент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, adaeka98@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7773-3120>

Information about the author

E. Y. Adalatova – Teaching Assistant of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, adaeka98@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7773-3120>

Статья поступила в редакцию 22.08.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 22.08.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 08.09.2025.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2
Topical issues of philology and methods of foreign language teaching, 2025, vol. 19, no. 2

Научная статья
УДК 378.147

Специфика применения лингвистических веб-квестов для контроля усвоения иноязычного материала

**Татьяна Леонидовна Бородина¹, Ксения Витальевна Раубо¹,
Елизавета Ивановна Сутулина¹**

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают понятие «лингвистический (языковой) квест», описанное разными учеными, и выводят собственное трактование данного педагогического приема. Кроме того, в работе описывается эксперимент, проведенный с применением веб-квеста и анкетирования в 5 классе на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: иностранный язык, педагогический прием, игровая деятельность, лингвистический (языковой) квест, веб-квест, контроль усвоения знаний

Для цитирования: Бородина Т. Л., Раубо К. В., Сутулина Е. И. Специфика применения лингвистических веб-квестов для контроля усвоения иноязычного материала // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 44–52.

Original article

Linguistic quests in a foreign language as a way to control language material

Tatyana L. Borodina¹, Kseniya V. Raubo¹, Elizaveta I. Sutulina¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. In this article, the authors consider the concept of "linguistic (language) quest", written by various scientists, and derive their own interpretation of this pedagogical technique. More than that, the paper describes the experiment conducted using the web quest and the questionnaire in the 5th form in foreign language classes.

Keywords: foreign language, teaching methods, play activities, linguistic (language) quest, web-quest, knowledge acquisition control

For citation: Borodina T. L., Raubo K. V., Sutulina E. I. Linguistic quests in a foreign language as a way to control language material. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 44–52. (In Russ.)

На сегодняшний день существует большое множество педагогических методик и приемов обучения иностранным языкам. В эпоху цифровизации сферы образования появляются новые интернет-ресурсы, которые преподаватель может применять на занятиях по иностранному языку вне зависимости от того, в каком классе обучающиеся, какой уровень освоения языка и какая тема должна быть представлена на занятии. Преподаватель может использовать подходящую интернет-платформу, отталкиваясь от целей и задач урока.

Одной из современных педагогических методик обучения иностранным языкам является применение лингвистических, или же языковых, квестов во время занятий.

Лингвистические (языковые) квесты могут быть проведены, как и с применением наглядного дидактического материала, так и в формате электронного образовательного ресурса – веб-квеста.

Мы считаем, что в условиях современной цифровой образовательной среды одним из эффективных инструментов работы для преподавателя становится лингвистический веб-квест.

Актуальность исследования обусловлена интересом преподавателей к поиску наиболее результативного педагогического приема, который позволил бы не только проводить контроль усвоения знаний обучающихся на занятиях по иностранному языку и содержать элементы игровой деятельности, но и был бы подходящим в условиях цифровизации сферы образования.

Предметом исследования являются лингвистические (языковые) квесты в формате электронного образовательного ресурса как средство контроля усвоения языкового материала обучающихся.

Объектом исследования является процесс применения лингвистического веб-квеста в качестве контроля усвоения языкового материала.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать лингвистический веб-квест на иностранном языке в качестве тематического контроля усвоения языкового материала в 5 классе.

Поставленная цель исследования определила следующие задачи:

- 1) проанализировать понятие «лингвистический веб-квест» на основе данных современной литературы;
- 2) рассмотреть виды лингвистических квестов;
- 3) выделить виды контроля знаний обучающихся;
- 4) провести анкетирование среди преподавателей иностранного языка о технологии применения лингвистических веб-квестов.

Понятие «лингвистический квест» было рассмотрено в работах таких авторов, как Е. И. Багузина, Г. А. Воробьев, А. А. Лобашева, С. В. Напалков, Е. А. Первушкина, М. А. Ширинкина.

По мнению М. А. Ширинкиной и А. А. Лобашевой, образовательный квест – это педагогическая технология, допускающая элементы проектной, исследовательской деятельности, ролевой игры и содержащая в себе комплект обучающих и развивающих заданий, которые могут охватывать отдельную учебную тему, образовательную проблему, целый учебный предмет и даже несколько предметов [7, с. 144].

Согласно определению Е. И. Багузиной, обучающий квест – это задание в формате ролевой игры с применением информационных ресурсов Интернета [1, с. 4].

С. В. Напалков и Е. А. Первушкина рассматривают понятие «квест» как средство развития инновационной стратегии образования [4, с. 51-53].

Г. А. Воробьев характеризует веб-квест как веб-проект, при выполнении которого обучающемуся необходимо найти информационный материал по заданной теме в сети Интернет, который

потребуется при решении конкретной задачи данного веб-проекта [2, с. 10].

Рассмотрев вышеупомянутые определения, предлагаем дополненное понятие лингвистического веб-квеста. Лингвистический (языковой) веб-квест – это педагогический прием с использованием игрового подхода и информационно-коммуникационных технологий, который содержит сюжет, задачу для решения и задания, поставленные в определенную последовательность, отображающую маршрут выполнения данных упражнений (этапов квеста).

Выделяют следующие виды лингвистических квестов:

1) линейные (задания квеста выстроены в четкой последовательности);

2) кольцевые (задания квеста выстроены в круговую, тем самым предполагая разный старт у обучающихся, которые при выполнении этапов (заданий) квеста ходят друг за другом);

3) штурмовые (задания и подсказки квеста выдаются каждому обучающемуся на занятии, тем самым участник выбирает самостоятельно задание, разгадывая задачу квеста) [3, с. 131].

Для проведения экспериментальной части исследования был выбран штурмовой вид лингвистического веб-квеста, так как последовательность выполнения заданий не была ключевой задачей текущего эксперимента.

Следовательно, целями, которые реализуются при использовании образовательного квеста на занятии по иностранному языку, являются следующие:

1) развивающая (развитие интереса у обучающихся к теме урока и предмету);

2) обучающая (организация групповой и индивидуальной деятельности у обучающихся);

3) воспитательная (развитие ответственности у обучающихся за представление своей работы учителю) [7, с. 144].

В ходе исследования необходимо было решить дополнительную задачу,

которая является важной составляющей данного эксперимента ввиду выбранного этапа урока для проведения веб-квеста, а именно: проконтролировать усвоение языкового материала обучающегося.

При осуществлении контроля усвоения знаний обучающихся преподаватель выставляет отметку, полученную ими. Контроль знаний может осуществляться в формате тестирования или формате выполнения заданий учениками, предоставленные учителем. Тем самым ученики всегда испытывают стресс и нервничают во время выполнения контрольных работ, так как переживают за итоговый результат. Напряженное состояние у обучающихся может сказаться на правильном выполнении контрольной работы, следовательно, и отметке, полученной после проверки ответов преподавателем.

Рассмотрев понятия лингвистического квеста, выявили, что образовательный квест в формате как дидактического наглядного материала, так и электронного образовательного ресурса включает в себя применение игрового подхода, что наоборот благоприятно влияет на эмоциональное состояние обучающихся во время выполнения разных видов заданий, так как вызывает у обучающихся только положительные эмоции и повышает мотивацию для осуществления учебной деятельности. Следовательно, уменьшая уровень стресса и эмоционального напряжения у участников квеста.

При разработке серии лингвистических веб-квестов для данного эксперимента также были определены виды контроля знаний обучающихся и рассмотрено понятие «контроль знаний».

Контроль усвоения знаний на уроках иностранного языка – соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения иностранному языку [8, с. 2].

В педагогике существует большое количество видов контроля, но для эксперимента востребованы следующие:

- 1) текущий;
- 2) тематический;
- 3) рубежный (поэтапный) [6, с. 305].

Был разработан веб-квест для осуществления тематического контроля по лексической теме «Food and drinks» и грамматическим темам «Construction *there is/there are*» и «Countable and uncountable nouns». Данный лингвистический квест содержал 5 упражнений

и включал следующие виды заданий: задания с выбором ответа из четырех предложенных, задания с развернутым свободным ответом, задания с кратким ответом.

Проведенный эксперимент осуществлялся для обучающихся 5 класса и состоял из лингвистического веб-квеста в качестве дополнительного материала к УК “Spotlight 5” к Unit 8, уроку 8b “Master chef” (рис. 1) и анкетирования [9, с. 98–99].

8b Master chef

Vocabulary

Food & drinks

1. Listen and repeat. What names of these foods/drinks are/are not similar in your language? Which do you eat/drink for breakfast/lunch/dinner?

2. Which of the foods in the pyramid do you like/not like?

3. I like cherries, but I don't like grapes.

4. Really? I like ...

Containers

5. Look at the picture and complete the gaps. Listen and check.

6. Write your shopping list. Then read the dialogue aloud.

Reading

7. Read the first exchange. What is the dialogue about? Listen, read and check.

8. Read the sentences and complete the rules. Use some or any.

9. Look at the pictures and complete with some or any.

10. Portfolio: You want to cook your favourite meal tonight. Discuss what you need. Use the dialogue in Ex. 8 as a model. Record yourselves.

11. Bob and Ann are talking. Look at the text. What are they talking about? Listen and check.

12. Listen and complete the gaps with the missing words 1-5.

13. Write your birthday party plan.

14. Portfolio: Imagine it's your birthday. Write your birthday party plan. Write: date, time, number of people, food, drinks, activities.

Рис. 1. УК “Spotlight 5”, Unit 8, Lesson 8b

Для данного эксперимента нами были проанализированы следующие платформы для создания интерактивных заданий: Joyteka.com, Surprise Me и Google Maps. Выявив преимущества и недостатки каждой из перечисленных выше платформ, выбрали ресурс для разработки интерактивных заданий Joyteka.com, потому что данная платформа является подходящей для возрас-

та учеников 5 класса, так как содержит красочный интерфейс и веб-комнаты, что помогло при составлении сюжета разработанного лингвистического веб-квеста по теме “Food and drinks”. Кроме того, данная платформа была наиболее соответствующей для составления заданий по грамматическим темам. Но, как и остальные перечисленные интерактивные платформы, Joyteka.com

имеет ряд недостатков: ограничение по составлению бесплатных заданий (комнаты для составления веб-квеста с 6 и более заданиями входят в подписку Premium). Однако стоит отметить, что комната веб-квеста, состоящая из 5 заданий, является более результативной, чем комната веб-квеста, состоящая из 8 заданий, потому что одна из поставленных задач – проведение лингвистического веб-квеста в качестве контроля усвоения знаний обучающихся. Таким образом, обучающиеся, которые выполнили 3/5 заданий, получают отметку «3». Ученики, выполнившие 4/5 заданий, – отметку «4», а 5/5 – отметку «5» за выполнение веб-квеста по определенной грамматической теме.

Как упоминалось ранее, для разработанного веб-квеста был выбран тематический контроль [6, с. 305]. Данный веб-квест проводился в течение 15 минут в конце занятия. В самом начале занятия с обучающимися было проведено повторение лексического материала по теме “Food and drinks” и грамматического материала “Construction *there is/there are*” и “Countable and uncountable nouns”. Подготовка и подключение к разработанному веб-квесту состояли из следующих этапов:

1) знакомство обучающихся с понятием «лингвистический квест» и «веб-квест»;

2) выявление отличий между лингвистическим квестом с дидактическим материалом и лингвистическим квестом как образовательным ресурсом (на занятии обучающиеся называли свои ассоциации и пришли к выводу при помощи учителя);

3) предоставление ссылки и QR-кода для перехода на платформу Joyteka.com обучающимся на занятии;

4) рассказ обучающимся сюжета (истории) веб-квеста и постановка задачи;

5) выполнение лингвистического веб-квеста обучающимися самостоятельно при помощи личных информационных устройств (телефонов, планшетов, ноутбуков);

6) готовность учителя и компьютерного класса для обучающихся при недостаточном количестве у учеников личных информационных устройств;

7) контроль выполнения веб-квеста и помощь учителя каждому обучающемуся при необходимости;

8) рассмотрение результатов веб-квеста после его прохождения учителем в личном кабинете Joyteka.com.

Как упоминалось ранее, данный веб-квест содержит 5 заданий для тематического контроля грамматического материала и лексического материала по теме “Food and drinks”. Квест с использованием данной платформы предоставил возможность на составление следующих видов заданий: задания закрытого типа, задания открытого типа, задания на соотнесения, задания с выбором одного варианта ответа, задания с выбором двух и более вариантов ответа.

Стоит отметить, что разработанные задания веб-квеста соответствовали следующим требованиям для составления лингвистических квестов:

- Цель образовательного квеста; необходимо рассказать цель в начале квеста для того, чтобы у игроков сложилась мотивация для дальнейшего его прохождения и выполнения заданий [3, с. 131].

- Уровень знаний английского языка; необходимо заранее подготовить материал по силам обучающимся, учитывая их слабые и сильные стороны.

- Доступность; как упоминалось ранее, квест должен быть разработан в рамках способностей обучающихся.

- Системность; работа должна быть построена логически, каждая часть должна быть взаимосвязана с другой частью. Данный принцип связан напря-

мую с сюжетной линией, так как если в данном критерии будут присутствовать недочеты, то принцип атмосферности в целом будет также нарушен.

- Соблюдение временных рамок; временные ограничения могут быть как в рамках урока, так и в рамках определенного мероприятия. Время должно быть разумно распределено для проведения квеста, объявления инструкций и конечных результатов.

- Безопасность игры; прежде всего, создавая квест, учитель должен думать о здоровье и безопасности обучающегося.

- Возраст; разрабатывая квест, учитель должен принимать во внимание возраст обучающихся, так как от возраста зависит ведущий тип деятельности и изучаемый материал.

- Конечный результат.

Проанализируем результаты обучающихся, полученные после прохождения веб-квеста. Из 16 обучающихся во время занятия 3 из 5 баллов получил 1 обучающийся, 4 из 5 баллов получили 2 обучающихся и 5 из 5 баллов получили 13 обучающихся. Результаты в процентном соотношении представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Результаты веб-квеста "Food and drinks"

Следующий этап эксперимента состоял из проведения анкетирования среди преподавателей иностранных языков на базе общих сведений про лингвистические квесты, которые были упомянуты ранее. Цель проведения анкетирования – выявить знакомы ли преподаватели с понятиями «лингвистический квест» и «веб-квест» и использовали ли данный педагогический прием на занятиях.

Анкетирование содержало 10 вопросов, основанные на тематике исследования.

Проанализировав полученные ответы и обобщив их, мы получили следующие результаты с ответами «да», «затрудняюсь ответить» и «нет», представленные на рисунке 3.

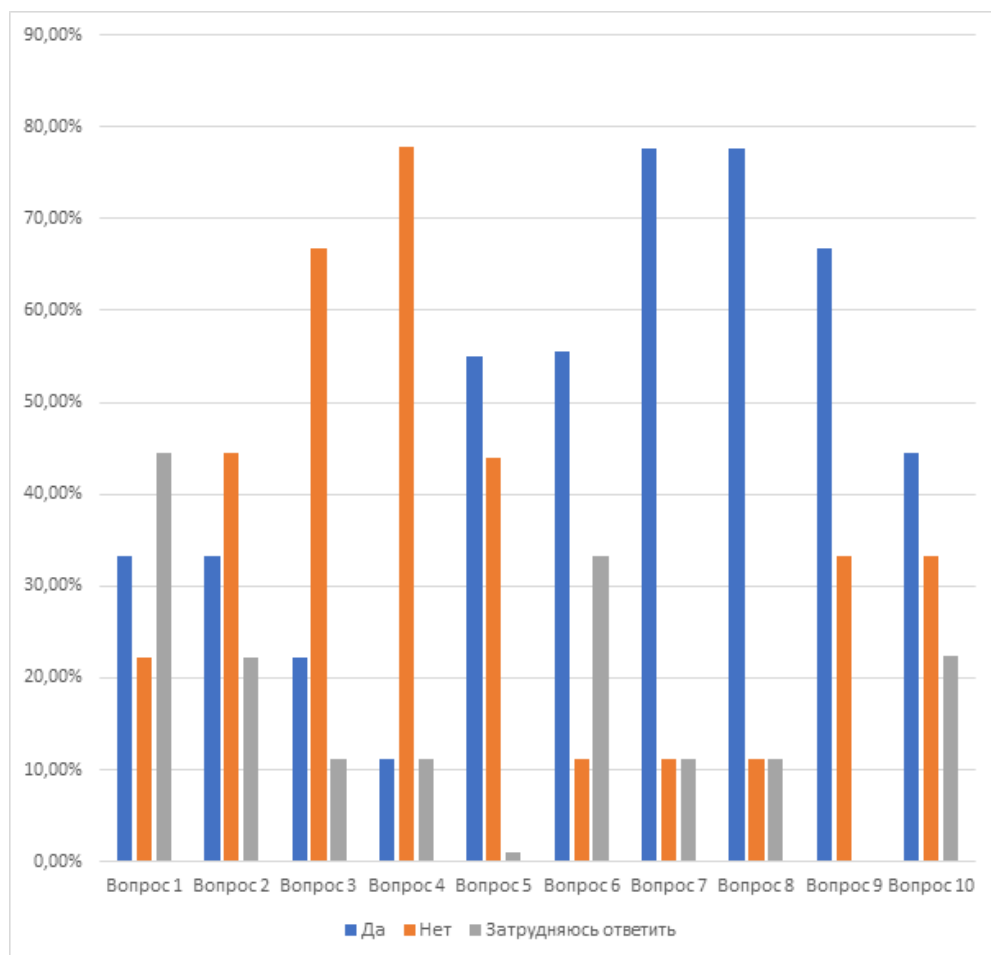


Рис. 3. Результаты анкетирования преподавателей

На вопрос № 1 анкетирования «Знакомо ли вам понятие «лингвистический квест»?» 33,3 % анкетированных ответили «да», 44,4 % отметили «затрудняюсь ответить» и 22,2 % ответили, что им не знакомо понятие «лингвистический квест».

На вопрос № 2 «Знаете ли вы, что лингвистические квесты бывают в формате электронного образовательного ресурса?» ответы «да» составили 33,3 %, «нет» – 44,4 %, «затрудняюсь ответить» – 22,2 %.

На вопрос № 3 «Применяли ли вы лингвистический квест в формате электронного образовательного ресурса на своих занятиях?» получились следующие результаты: «нет» – 77,8 %, «да» –

11,1 %, «затрудняюсь ответить» – 11,1 %.

Вопрос № 4 «Применяли ли вы лингвистические квесты с использованием наглядного дидактического материала на занятиях?» показал следующие результаты: «нет» – 66,7 %, «да» – 22,2 %, «затрудняюсь ответить» – 11,1 %.

Вопрос № 5 «Как вы считаете результативно ли применение лингвистических квестов на занятии?» число ответов «да» составило 55 %, «нет» – 44 %, «затрудняюсь ответить» – 1 %.

Вопрос № 6 «Как вы считаете, можно ли использовать веб-квест в качестве самостоятельной работы на занятии?» 55,6 % ответов «да», 11,1 % ответов «нет» и оставшиеся 33,3 % воздержались от ответа.

Вопрос № 7 «Как вы считаете, можно ли использовать веб-квест в качестве контрольной работы на занятии?» и вопрос № 8 «Как вы считаете, будут ли веб-квесты интересны для обучающихся?» составили одинаковые результаты: 77,8 % анкетированных считают, что веб-квест можно проводить в качестве контрольной работы и будет интересен для обучающихся, 11,1 % анкетированных отметили ответ «нет» и 11,1 % – «затрудняюсь ответить».

Вопрос № 9 «Будете ли вы применять языковой квест в формате электронного образовательного ресурса в своей профессиональной деятельности?»: «да» – 66,7 %, «нет» – 33,3 %.

Вопрос № 10 «Предоставлялась ли вам возможность участвовать в лингвистическом квесте?» показал следующие результаты: «да» – 44,4 %, «нет» – 33,3 %, «затрудняюсь ответить» – 22,2 %.

Рассмотрев полученные результаты анкетирования, выявили, что понятие и форматы лингвистического квеста знакомы малому числу преподавателей иностранных языков. Кроме того, проанализировав ответы анкетирования, связанные с применением веб-квестов на занятиях, можем сделать вывод о том, что данный педагогический прием редко используется в педагогической деятельности анкетированных.

Таким образом, в настоящем исследовании выведено и теоретически обосновано определение «лингвистический веб-квест». Теоретически описана

и экспериментально апробирована технология использования лингвистических веб-квестов при контроле усвоения знаний обучающихся 5 класса на уроках иностранного языка. Также разработан языковой квест с применением информационной образовательной платформы Joyteka.com в качестве дополнительного материала к УК «Spotlight 5» при тематическом контроле языкового материала обучающихся. Мы можем сделать вывод, что лингвистический веб-квест – это педагогический прием, который содержит элементы игровой деятельности и благоприятно влияет на эмоциональное состояние обучающегося во время выполнения контрольной работы, так как контроль усвоения знаний, представленный в виде игры, вызывает у обучающегося положительные эмоции, тем самым уменьшая уровень стресса. Стоит отметить, что веб-квест может широко использоваться в эпоху цифровизации сферы образования при наличии следующих условий: техническое обустройство учебного кабинета и возможность подключения к сети Интернет. Кроме того, проведено анкетирование среди преподавателей. Получив вышеперечисленные результаты анкетирования, мы выявили, что педагогический прием «лингвистический веб-квест» знаком преподавателям иностранного языка, но крайне редко применяется на занятиях для контроля усвоения языкового материала обучающихся.

Список источников

1. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового вуза): автореф. дис. ... канд. пед. М., 2012. 24 с.
2. Воробьев Г. А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: автореф. дис. ... канд. пед. Пятигорск, 2004. 18 с.
3. Варакина Е. В. Как организовать квест-игру дома // Образовательный альманах. Екатеринбург, 2023. С. 131–132.
4. Напалков С. В., Первушкина Е. А. Web-квест как средство развития инновационной стратегии образования // Приволжский научный вестник. 2014. № 8-2 (36). С. 51–53.

5. Сиденко А. В. Игровой подход в обучении // Народное образование. 2000. № 8. С. 14–19.
6. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
7. Ширинкина М. А., Лобашева А. А. Квест как средство формирования лингвистических компетенций при изучении русского языка в средней школе // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 3. С. 141–148.
8. Щанкина Н. А. Педагогическая психология. М.: Директ-Медиа, 2017. 173 с.
9. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. «Spotlight» 5 класс. М.: Express Publishing: Просвещение, 2023. 170 с.

Информация об авторах

Т. Л. Бородина – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, borodinat@rambler.ru

К. В. Раубо – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, ksraubo@gmail.com

Е. И. Сутулина – магистрант 2 курса, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, elizavetasutulina@yandex.ru

Information about the authors

T. L. Borodina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the English Language at the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, borodinat@rambler.ru

K. V. Raubo – Senior Lecturer at the Chinese Language Department, Novosibirsk State Pedagogical University, ksraubo@gmail.com

E. I. Sutulina – 2nd year Master's student, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, elizavetasutulina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 12.01.2025; одобрена после рецензирования 29.05.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 12.01.2025; approved after reviewing 29.05.2025; accepted for publication 08.09.2025.

Научная статья

УДК 372.881.1

Применение техники «Матрица Эйзенхауэра» при организации самостоятельной работы студентов, изучающих китайский язык на начальном этапе

*Лидия Александровна Макаренко¹, Жанна Сергеевна Соболева¹,
Альбина Сергеевна Дьяченко¹*

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Успешное освоение любого иностранного языка во многом зависит от умения правильно распоряжаться временем и расставлять приоритеты в нескольких задачах. Актуальность проведенного исследования продиктована необходимостью повышения эффективности и качества образовательного процесса. В данной статье рассматривается возможность использования техники «Матрица Эйзенхауэра» (матрица приоритетов) для организации самостоятельной работы студентов в контексте изучения китайского языка, проанализированы основные принципы применения технологии, а также предложены методические рекомендации для студентов по организации учебного процесса. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила выявить следующие результаты: применение матрицы в ходе организации самостоятельной работы по изучению китайского языка носит позитивную динамику и требует дальнейшего более глубокого исследования.

Ключевые слова: матрица Эйзенхауэра, организация самостоятельной работы студентов, изучение китайского языка, технология, возможности применения матрицы

Для цитирования: Макаренко Л. А., Соболева Ж. С., Дьяченко А. С. Применение техники «Матрица Эйзенхауэра» при организации самостоятельной работы студентов, изучающих китайский язык на начальном этапе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 53–59.

Original article

Application of the “Eisenhower matrix” technique in organizing independent work of students studying the Chinese language at the initial stage

Lidiya A. Makarenko¹, Zhanna S. Soboleva¹, Albina S. Dyachenko¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Successful mastering of any foreign language largely depends on the ability to properly manage time and prioritize several tasks. The relevance of the study is dictated by the need to improve the efficiency and quality of the educational process. This article examines the possibility of using the Eisenhower Matrix technique (priority matrix) to organize independent work of students in the context of studying the Chinese language, analyzes the basic principles of using the technology, and offers methodological recommendations for students on organizing the educational process. The conducted experimental work revealed the following results - the use of the matrix in the organization of independent work on studying the Chinese language has a positive dynamic and requires further in-depth research.

Keywords: Eisenhower matrix, organization of independent work of students, study of Chinese language, technology, possibilities of using matrix

For citation: Makarenko L. A., Soboleva Z. S., Dyachenko A. S. Application of the “Eisenhower matrix” technique in organizing independent work of students studying the Chinese language at the initial stage. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 53–59. (In Russ.)

Современные тенденции в системе отечественного образования предъявляют высокие требования к организации самостоятельной работы студентов, в частности в условиях профессиональной иноязычной подготовки. Приступая к изучению китайского языка, студенты сталкиваются с большим количеством трудностей, что требует от них значительных временных затрат и высокой степени самоорганизации, умений правильно распределять свое время [7]. На начальном этапе освоения важно не только сформировать базовые языковые навыки, но и обеспечить рациональное распределение учебной нагрузки, чтобы избежать усталости, демотивации и возможного отказа от изучения столь сложного языка [3].

Одна из ключевых проблем – недостаточно развитая способность студентов к управлению собственным учебным временем [4]. Это приводит к неэффективному распределению усилий, задержке в выполнении заданий, прокрастинации, снижению качества освоения материала и отказу от изучения языка.

В этой связи интеграция методики обучения иностранным языкам и технологий тайм-менеджмента представляется наиболее рациональным подходом в организации самостоятельной работы студентов на старте обучения. Внедрение в учебный процесс технологии «Матрица Эйзенхауэра» позволяет студентам структурировать учебные задачи по уровням срочности и важности их выполнения, что способствует значительной оптимизации образовательной деятельности [2].

Применение Матрицы в рамках самостоятельной работы обучающихся помогает не только сформировать ком-

петенции тайм-менеджмента, но и развивать навыки автономности, самостоятельности, ответственности и умение расставлять приоритетность текущих задач.

Объект исследования – особенности организации самостоятельной работы студентов на начальном этапе освоения китайского языка.

Предмет – применение технологии «Матрица Эйзенхауэра» при изучении студентами китайского языка на начальном этапе.

Цель исследования – выявить основные возможности применения техники «Матрица Эйзенхауэра» в организации самостоятельной работы студентов на начальном этапе изучения китайского языка, разработать методические рекомендации по применению Матрицы на основе результатов опытно-экспериментальной работы.

Задачи данного исследования:

1. Выявить основные возможности применения техники «Матрица Эйзенхауэра» в процессе организации самостоятельной работы студентов, начинающих осваивать китайский язык.
2. Провести опытно-экспериментальную работу по внедрению в образовательный процесс студентов «Матрицы Эйзенхауэра» как инструмента самоорганизации.
3. Разработать методические рекомендации по применению Матрицы для студентов при организации самостоятельной работы в рамках изучения китайского языка на начальном этапе.

Чтобы избежать трудностей, возникающих на начальном этапе освоения китайского языка, студент должен уметь правильно расставлять приоритеты, ранжировать важность и срочность своих задач: выделять главное. Этому

может способствовать техника «Матрица Эйзенхауэра», которая помогает понять, какие дела являются срочными и важными, а какие несрочными и неважными.

Действовать эффективно и добиваться успеха можно, научившись правильно планировать свою деятельность, управлять своими задачами и делами, расставлять приоритеты, ставить перед собой цели и достигать их, распределять свою рабочую нагрузку, находя время и для работы, и для отдыха. Чем раньше удастся освоить «Матрицу Эйзенхауэра», тем быстрее и легче будет путь к успешному освоению одним из самых сложных языков мира.

Перед студентом, начинающим изучать китайский язык, стоит множество задач: запоминание новых слов (иероглифика и тоны), чтение текстов, тренировка произношения, изучение грамматики, развитие навыков аудирования, устной, письменной речи и многое другое.

Определение важности работы над тем или иным аспектом языка в конкретный момент зависит от цели, которую ставит для себя обучающийся, от его умения сформулировать первостепенную задачу для изучения и найти способы ее решения. Срочность выполнения действий будет зависеть от того, связаны ли они со сроками выполнения учебных заданий или проекта или осуществляются по собственной инициативе студента с учетом цели и сроков ее достижения.

Матрица Эйзенхауэра является одним из распространенных инструментов тайм-менеджмента, широко применяющийся как в повседневной жизни, профессиональной деятельности, так и в образовательном пространстве [1].

Матрица позволяет наглядно ранжировать любые задачи по двум критериям: срочность и важность. Визуализация Матрицы представляет собой

четыре квадранта, которые заполняются в соответствии со следующими принципами:

Квадрант I:

Срочно и важно. Здесь находятся задачи, которые требуют немедленного решения и имеющие критическое значение для успешного обучения.

Квадрант II:

Важно, но не срочно. Это самый продуктивный квадрант. Представляет собой включение систематического изучения новых слов и иероглифов, проработки грамматики, чтение китайской литературы, просмотра фильмов на китайском языке, общения с носителями языка.

Квадрант III:

Срочно, но не важно. Можем назвать его квадратом «отвлекающих факторов». Сюда относятся задачи, которые кажутся срочными, но на самом деле не оказывают существенного влияния на успеваемость.

Квадрант IV:

Не срочно и не важно. Другими словами, квадрант «временных затрат/потерь». Сюда можно отнести просмотр развлекательного контента, пролистывание социальных сетей, ненужные отвлечения [5; 6].

Данная технология позволяет эффективно расставлять приоритетность текущих задач, которые, как правило, в большом объеме поступают студентам и вызывают определенного уровня стресс [10]. Распределение задач по квадрантам позволяет грамотно распределять имеющиеся у студентов ресурсы, что особенно важно на старте обучения.

Детальное изучение Матрицы позволило нам выделить ряд основных возможностей применения данной технологии в обучении студентов китайскому языку:

1. Планирование учебного процесса: разделение повседневных и долгосрочных задач (ежедневное изучение

иероглифики, чтение и аудирование, работа с фонетическими таблицами; подготовка к промежуточным и итоговым контролям); расстановка приоритетов: изучение комплекса базовых грамматических структур для сдачи международного сертификационного экзамена (важно, но не срочно) и подготовка к диктантам по базовым предметам (важно и срочно).

2. Управление самостоятельной работой студентов: самостоятельное использование Матрицы студентами позволяет распределить учебные задачи по китайскому языку, оставив время для других немаловажных дисциплин, а также помогает предотвратить прокрастинацию.

3. Оптимизация работы с учебными материалами: ежедневная практика аудирования и прописывания иероглифов (срочно и важно), подготовка проектов, рефератов, эссе (не срочно, важно).

4. Устранение отвлекающих факторов: понимание текущего объема задач и их визуализация в Матрице создает возможность для уменьшения количества затрачиваемого студентами времени на отвлекающие факторы (социальные сети, развлекательный контент).

5. Развитие навыков самоконтроля и рефлексивного осмысления учебной деятельности: Матрица формирует у обучающихся умение оценивать и распределять важность и срочность задач, что активно способствует развитию навыков самоуправления; развивает гибкость и адаптивность в решении задач под влиянием внешних изменяющихся факторов.

6. Структурирование материалов или задач для подготовки к контрольным / экзаменам / тестам: помощь в распределении времени и сил между повторением или освоением различных аспектов языка или видов речевой деятельности, в зависимости от индивидуальных способностей обучающихся.

7. Повышение эффективности групповой работы: в рамках проектной деятельности студенты могут использовать Матрицу для распределения ролей и обязанностей членов группы с учетом временных рамок задания и возможностей каждого обучающегося, обеспечивая относительно равномерную нагрузку и минимизацию дублирования в выполнении задач.

8. Формирование устойчивых привычек: технологию можно применять для создания регулярных практик таких, как ежедневное повторение слов, ключевых предложений, грамматики – важно, не срочно, а также участие в языковом клубе – важно, срочно. Постоянное выделение важных ключевых задач позволяет укреплять студентам самодисциплину.

9. Индивидуализация образовательного процесса: преподаватели могут применять Матрицу при планировании индивидуальных заданий для обучающихся, которые учитывали бы их сильные и слабые стороны. Например, для студента, испытывающего проблемы с аудированием, это стало бы приоритетной задачей при ежедневной тренировке (важно, срочно); адаптация учебной программы под индивидуальные потребности и запросы обучающихся, позволяет сделать учебный процесс более целенаправленным, эффективным и комфортным для студентов.

Вышеизложенные возможности применения «Матрицы Эйзенхауэра» являются отнюдь не избыточными в рамках процесса изучения китайского языка на начальном этапе, однако вполне способствуют повышению результативности освоения, а также снятию дополнительного стресса, вызванного кажущимся обучающимся наплывом заданий к выполнению по разным дисциплинам [8; 9].

Перечисленные возможности применения данной технологии демонстрируют ее высокий потенциал как

инструмента для организации самостоятельной работы студентов при изучении китайского языка. Однако для подтверждения данных теоретических предположений и выявления реальных преимуществ требуется проведение опытно-экспериментальной работы.

Исследование проводилось с участием 42 человек студентов 1–2 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» в возрасте 17–19 лет, начинающих изучать китайский язык. Использовался метод анкетирования, анкета включала вопросы об осведомленности о существовании Матрицы Эйзенхауэра, а также умении правильно организовывать свое время, успеваемости, эмоциональном состоянии и переживаниях перед дедлайнами.

Результаты анкетирования показали следующие результаты:

- 80 % опрошенных показали, что «скорее не слышали о “Матрице Эйзенхауэра”»;

- 78 % студентов ответили, что «иногда бывает сложно с распределением времени на выполнение домашнего задания по китайскому языку»;

- 60 % респондентов на вопрос «Часто ли вы не успеваете сделать задание по китайскому языку?» ответили, что «бывает не успеваю сделать все задания»;

- 42 % обучающихся показали, что «редко сортируют задачи по их важности, срочности»;

- 24 % анкетированных ответили, что «никогда не сортируют задачи».

После прохождения данного анкетирования студентам в рамках эксперимента было предложено познакомиться с техникой «Матрицы Эйзенхауэра» и особенностями ее применения при планировании самостоятельной работы по изучению китайского языка. Следующие три недели студенты, принимая во внимание особенности Матрицы, классифицировали учебные задачи и выполняли их в соответствии с техникой.

По истечении времени эксперимента обучающимся было предложено пройти еще одно анкетирование, которое показало нижеследующие результаты:

- 95 % ознакомились с Матрицей и применили ее в организации самостоятельной подготовки при изучении китайского языка;

- 75 % опрошенных подтвердили, что после применения техники стали лучше распределять свои задачи и время при выполнении заданий по китайскому языку;

- 44 % анкетированных отметили снижение тревожности из-за большого объема заданий, поскольку матрица позволила визуализировать количество и распределить их по времени выполнения;

- 37 % подтвердили, что будут использовать Матрицу для организации самостоятельной работы в будущем;

- 65 % обучающихся решили применять данную технологию при подготовке по предметам, не относящимся к китайскому языку;

- 11 % студентов отметили, что их успеваемость улучшилась после применения Матрицы.

Полученные данные анкетирования и результатов опытно-экспериментальной работы легли в основу предлагаемых нами методических рекомендаций для студентов по организации самостоятельной работы обучающихся на начальном этапе изучения китайского языка:

1. Освоение Матрицы Эйзенхауэра и ее основных возможностей при изучении китайского языка;

2. Знакомство с принципами Матрицы, распределение текущих задач по квадрантам;

3. Определение периода группировки задач (день, неделя, месяц, семестр);

4. Приоритезация в выполнении задач – четкое выполнение задач по квадрантам (от 1 к 4);

5. Минимизация внимания к задачам из 4 квадранта;

6. Сверка с Матрицей по выполненным заданиям, перераспределение задач под влиянием внешних факторов;

7. Задачи из 2 квадранта (долгосрочные) следует сверять с дедлайном и выполнять по мере наличия свободного времени, не откладывая на последний срок, в противном случае они могут стать срочными;

8. Соотнесение задач из 1 и 2 квадранта с индивидуальными особенностями студента, найти наиболее эффективную этапность выполнения заданий (от простого к сложному, от сложного к простому в рамках квадранта);

9. Анализ – по окончании периода группировки задач пересмотреть вы-

полненные задачи с точки зрения результативности и эффективности их выполнения, правильности/ошибочности распределения по квадрантам.

Проведенное исследование продемонстрировало, что техника «Матрица Эйзенхауэра» имеет потенциал как инструмент организации самостоятельной работы студентов на начальном этапе изучения китайского языка. Выявленные теоретические и практические аспекты применения данной техники подтверждают ее значимость в образовательном процессе и раскрывают широкий спектр возможностей ее использования для решения задач, связанных с оптимизацией управления временем и самоорганизацией студентов.

Список источников

1. *Аветян А. А., Григорян Э. А.* Современные методы тайм-менеджмента и их значение в жизни современного человека [Электронный ресурс] // Экономика и бизнес. 2024. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-taym-menedzhmenta-i-ih-znachenie-v-zhizni-sovremennogo-cheloveka/viewer> (дата обращения: 29.11.2024).
2. *Астапенко Е. В.* Методы Тайм-менеджмента в изучении иностранных языков // Языковой дискурс в социальной практике: сборник научных трудов международной научно-практической конференции (Тверь, 03–04 апреля 2015 г.) / Н. А. Комина (ответственный редактор). Тверь: Тверской государственный университет, 2015. С. 12–17.
3. *Белоусова Т. П.* Актуальность китайского языка: история, причины и перспективы в будущем [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-kitayskogo-yazyka-istoriya-prichiny-i-perspektivy-v-buduschem> (дата обращения: 11.11.2025).
4. *Грибусова И. О.* Тайм-менеджмент при обучении иностранным языкам // SCIENCE INNOVATIONS: сборник статей IV Международной научно-практической конференции (Петрозаводск, 04 октября 2021 г.). Петрозаводск: Международный центр научно-го партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2021. С. 36–40. EDN EWNFIR
5. *Косарева С. А., Шевцова В. А.* Применение методов тайм-менеджмента в изучении иностранного языка // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № 13. С. 4.
6. *Кузьмин А. М., Высоковская Е. А.* Матрица Эйзенхауэра // Методы менеджмента качества. 2016. № 11. С. 19.
7. *Мищенко С. Н., Кравченко А. Т., Карабанова О. В.* Тайм-менеджмент: пути повышения эффективности работы и обучения [Электронный ресурс] // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2022. № 1 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taym-menedzhment-puti-povysheniya-effektivnosti-raboty-i-obucheniya> (дата обращения: 11.11.2024).
8. *Реунова М. А.* Педагогическая технология «Тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студентов университета: дис... канд. пед. наук. Оренбург, 2013. 222 с.

9. Суин Л. Особенности изучения и преподавания китайского языка как иностранного [Электронный ресурс] // Языкознание и литературоведение. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-i-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-kak-inostrannogo/viewer> (дата обращения: 05.10.2024).

10. Шамансурова М. А. Психологические особенности изучения китайского языка [Электронный ресурс] // Психологические науки. 2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-izucheniya-kitayskogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 05.10.2024).

Информация об авторах

Л. А. Макаренко – кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, makarenkolidia@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-3117>

Ж. С. Соболева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, chisto_janna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-7622>

А. С. Дьяченко – студент кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, albinadacenko@gmail.com

Information about the authors

L. A. Makarenko – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University, makarenkolidia@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2753-3117>

Zh. S. Soboleva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University, chisto_janna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-7622>

A. S. Dyachenko – Student of the Chinese language department, Novosibirsk State Pedagogical University, albinadacenko@gmail.com

Статья поступила в редакцию 11.01.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 11.01.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 08.09.2025.

Обзорная статья

УДК 372.881.1

Потенциал микроуроков как инновационной дидактической модели в обучении китайскому языку в условиях цифровой образовательной среды

*Жанна Сергеевна Соболева*¹¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу и теоретико-методологическому осмыслению потенциала микроуроков как инновационной формы организации учебного процесса при обучении китайскому языку студентов вуза на начальном этапе освоения. В соответствии с результатами современных научных исследований обосновывается целесообразность внедрения микроуроков в процесс обучения студентов китайскому языку в условиях цифровизации образовательного пространства. Автором рассматриваются ключевые особенности микроурока как единицы учебного процесса, такие как модульность, мультимедийная оснащённость, когнитивная релевантность и мобильность.

Ключевые слова: микроуроки, микрообучение, китайский язык, начальный этап, цифровизация, цифровые технологии

Для цитирования: Соболева Ж. С. Потенциал микроуроков как инновационной дидактической модели в обучении китайскому языку в условиях цифровой образовательной среды // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 60–65.

Review article

Potential of micro-lessons as an innovative didactic model in teaching Chinese in the digital educational environment

*Zhanna S. Soboleva*¹¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis and theoretical and methodological understanding of the potential of micro-lessons as an innovative form of organizing the educational process in teaching Chinese to university students at the initial stage of mastering. Based on the results of modern scientific research, the feasibility of introducing micro-lessons in the process of teaching students the Chinese language in the context of digitalization of the educational space is substantiated. The author considers the key features of a micro-lesson as a unit of the educational process such as: modularity, multimedia equipment, cognitive relevance and mobility.

Keywords: micro lessons, micro learning, Chinese language, initial stage, digitalization, digital technologies

For citation: Soboleva Z. S. Potential of micro-lessons as an innovative didactic model in teaching Chinese in the digital educational environment. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 60–65. (In Russ.)

Образовательная сфера в настоящий момент переживает этап радикальной трансформации, обусловленной не только технологическим прогрессом – повсеместной цифровизацией, но и изменением когнитивных характеристик обучающихся, поступающих в вузы. Одной из наиболее выраженных тенденций является формирование у современных студентов клипового мышления, характеризующегося своей фрагментарностью, кратковременной концентрацией внимания, регулярного переключения фокуса внимания, доминированием визуального канала восприятия информации, а также устойчивой привычкой к моментальному получению большого объема информации без ее дальнейшей обработки. Традиционные методы обучения, предполагающие длительные лекции, редкую смену деятельности и объемные домашние задания, становятся неинтересными для студентов, а значит, в значительной степени снижают мотивацию в рамках долгосрочного обучения. В этих условиях одной из наиболее перспективных форм представляется микрообучение, а именно: формат микроуроков – целостных по своей структуре, ограниченных по времени и объему дидактических единиц, направленных на достижение конкретных, узконаправленных учебных целей, ориентированных на адресное, быстрое усвоение материала, соответствующее когнитивным особенностям современного студента.

Несмотря на рост востребованности микрообучения при организации иноязычного образования, в отечественной методике практически отсутствуют дидактические разработки, адаптированные для китайского языка. В научно-методической литературе наблюдается дефицит системных исследований, посвященных дидактическому потенциалу микроуроков именно в рамках преподавания китайского языка. В большинстве

научных исследований микроуроки рассматриваются как технологический прием, в то время как их педагогическая сущность, структурная логика, системный анализ при отборе материалов, интегративный потенциал в рамках иноязычного обучения остается на периферии научного осмысления. Сложность фонетической и графической систем китайского языка, специфика его грамматических структур диктуют необходимость детальной подборки учебного материала, чередования форматов подачи, форм организации, применения широкого спектра цифровых инструментов (приложений) и регулярной актуализации изученного. В условиях цифровой образовательной среды, сочетающей синхронные и асинхронные формы взаимодействия, микроуроки могут стать востребованным инструментом индивидуализации и модульной организации обучения, обеспечивая динамику учебного процесса, своевременную обратную связь и гибкость образовательного маршрута.

Объектом данного исследования является процесс организации обучения китайскому языку на начальном этапе в вузе в условиях цифровизации.

Предмет – дидактический потенциал применения микроуроков как инновационной формы организации обучения китайскому языку студентов в вузе.

Целями настоящего исследования являются теоретический обзор и анализ дидактического потенциала микроуроков как инновационной формы организации учебного процесса при обучении китайскому языку в условиях цифровой трансформации образовательной среды и когнитивных особенностей восприятия современных студентов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретико-методологические исследования, направленные на выявление сущности, структуры и дидактических возможностей микро-

уроков как инновационной формы организации учебных материалов в условиях цифровой образовательной среды вуза.

2. Рассмотреть основные особенности применения микроуроков в обучении китайскому языку с учетом когнитивной специфики современных студентов [7, с. 200].

3. Обобщить и систематизировать дидактический потенциал микроуроков в контексте обучения студентов вуза китайскому языку на начальном этапе.

Так, в работах С. А. Золотухина, Е. М. Сливной, Г. А. Монаховой, Т. И. Красновой, Е. А. Захаровой предлагается системное понимание микрообучения, предлагаются частнометодические разработки использования микрообучения как технологии, предлагаются конкретные способы реализации данного формата обучения.

В исследовании Е. А. Захаровой при этом отмечается ограниченность микрообучения в рамках освоения сложных глобальных тем, а также подчеркнута чрезмерная зависимость микроуроков от геймификации и необходимости использовать цифровые приложения [1]. Г. А. Монахова, Д. Н. Монахов, Г. Б. Прончев считают, что «микрообучение не подходит для изучения сложной темы с многочисленными этапами, навыками и задачами. Другими словами, оно ориентировано на решение краткосрочных, а не долгосрочных целей, когда обучающиеся должны углубиться в тему» [6, с. 301]. Такого рода недостаток может быть критичен при обучении грамматике китайского языка, поскольку есть довольно широкий ряд тем, требующих более длительного погружения и отработки.

Говоря о понятии «микроурок», следует обратиться к существующим определениям. Так, Монахова Г. А. понимает под микроуроком «фрагмент содержания целостного урока» [6, с. 303].

С. А. Золотухин предлагает следующее определение: «Микрообучение – это не просто маленький объем материала, механически порезанный на небольшие кусочки. Оно предполагает полную переработку учебного содержания, более ёмкую подачу информации» [2, с. 4]. Е. М. Сливная утверждает, что микрообучение «зачастую основанный на базе применения информационно-коммуникационных технологий учебный контент» [8, с. 166].

К. Ю. Матвеева утверждает, что микрообучение – это «способ развития системы обучения в современных условиях» [5, с. 93], подчеркивая, что длина микроурока должна быть от 7 до 10 минут.

Еще в 2015 г. Дрезденский технологический университет опубликовал исследование, в котором говорится, что «микрообучение обеспечивает улучшение запоминания информации на 22 % по сравнению с традиционной формой ее усвоения и что люди, использующие методы микрообучения, отвечают на вопросы на 28 % быстрее. Ученые университета объяснили, что перегрузка человека информацией замедляет процесс ее восприятия и запоминания им, поскольку заполняет рабочую память» [4, с. 1-2].

Опираясь на вышеизложенные исследования, можно выделить такие следующие особенности микрообучения:

1. Модульность и компактность структуры – в данном случае подразумевается логически связанная система учебных единиц (микроуроков), где каждая представляет собой целостный и завершённый в структурно-содержательном единстве компонент [3].

2. Узкоцелевая направленность – каждый микроурок нацелен на реализацию только одной конкретной учебной цели: «формирование одного умения, освоения одного понятия, отработка одного вида речевой деятельности» [6, с. 302].

3. Лаконичность и кратковременность – по утверждению разных авторов микроуроков может занимать от 3 до 10 минут, что соответствует ограниченному объему памяти и клиповому характеру мышления современного студента.

4. Цифровая адаптированность – форма микрообучения максимально адаптивна под современные цифровые возможности большинства обучающихся, что делает ее доступной для дистанционного обучения, являющегося в настоящее время максимально востребованным среди обучающихся.

5. Когнитивно-психологическая релевантность – соответствие особенностям клипового мышления современных студентов, возможность визуализации, быстрой навигации, фрагментарность, высокая информационная плотность в единицу времени.

6. Интегративность – возможность комбинирования микрообучения с традиционными методами обучения.

7. Мобильность и масштабируемость – модульный принцип построения дает возможность для реструктурирования, обновления и преобразования.

Адаптируя вышеизложенные особенности микроуроков к организации процесса обучения китайскому языку студентов вуза на начальном этапе освоения, можно предложить следующие возможности применения микрообучения как инновационной дидактической модели:

1. Локализация учебной цели в пределах одного вида речевой деятельности или аспекта обучения китайскому языку, обучение конкретной грамматической единицы, отработка конкретного фонетического явления и т. д.

2. Поэтапное наращивание нагрузки за счет микропоступательного усложнения: постепенное освоение сложных грамматических единиц за счет модульного усложнения и увеличения объема информации.

3. Применение принципа интервального обучения в процессе повторения и автоматизации навыков, обеспечивающего более качественное усвоение ранее изученного материала.

4. Деление обширных комплексных тем на минимальные самостоятельные траектории освоения с опорой на конкретные виды речевой деятельности.

5. Интеграция мультимедийных средств в структуру микроурока.

6. Гибкое и адаптивное проектирование обучающих модулей и траекторий их освоения с учетом запроса и возможностей студентов.

7. Устойчивое мотивационное подкрепление за счет самостоятельного выбора объема потребляемых учебных единиц (микроуроков).

8. Унификация формата подачи материала в рамках цифровой дидактики – единообразие в структурно-методическом смысле позволяет обеспечить стабильное качество освоения учебных единиц.

Применение микрообучения при изучении иностранных языков, по мнению Т. И. Красновой, характеризуется рядом положительных сторон, поскольку данный способ организации образовательного процесса:

- дает быстрый результат в режиме реального времени;
- способствует неформальному обучению;
- опирается на близкие и понятные современному студенту технологии мультимедиа;
- подстраивается под короткую продолжительность концентрации внимания представителей поколения Z;
- обеспечивает мгновенную обратную связь;
- позволяет привлекать элементы геймификации для активизации познавательной функции;
- поддерживает эмпирическое обучение (обучение через опыт) [4, с. 2].

Интерактивный характер учебных занятий обеспечивает оперативную обратную связь как для преподавателя, так и для студента, оценку результатов обучения в режиме реального времени, знания могут быть использованы и апробированы в ситуациях, приближенных к настоящей жизни [9, с. 183]. Небольшие учебные модули с короткими видеороликами, инфографикой и онлайн-викторинами способствуют устранению формализации процесса обучения, поскольку образовательный микроконтент представляется обучающемуся в соответствии с предпочтительным для него стилем получения информации.

Опираясь на опыт реализации микрообучения в процессе китайскоязычной подготовки студентов, следует выделить его наиболее результативные и применимые формы: обучающие короткие видео, аудио, тьюториалы, запись вебинаров являются одним из способов объяснения новой лексики и грамматики, так как происходит аудиальное и наглядное воздействие на обучающихся. Короткие гиперссылочные тексты и инфографика могут быть применимы для изучения новой информации, а также для систематизации ранее полученных знаний. В текстах посредством гиперссылок предлагаются короткие пояснения или примеры с применением новой

лексики или грамматики в контексте. Инфографика может стать инструментом создания схем, структур или коллажей для изучения и повторения материалов. С ее помощью можно оформить краткое пояснение, но необходимо учитывать, что каждый блок должен быть наглядным и кратким. Формат онлайн-викторин или карточек также остается весьма востребованным среди студентов в качестве инструмента повторения и закрепления лексики.

Для качественного создания микроуроков педагоги, как правило, используют такие приложения и программы, как Loom для освоения новых грамматических единиц, Shorts для создания коротких поясняющих видеороликов, Kahoot и Blooket используются для создания тестовых заданий, при помощи Google Sites можно создавать веб-квесты для самостоятельного прохождения или совместной работы на уроке и многие другие приложения [10, с. 132]. Таким образом, можно сделать вывод, что применение формата микрообучения в рамках иноязычной подготовки еще недостаточно изучено в научном пространстве. Микроуроки представляют перспективную дидактическую модель, способную ответить на вызовы современности, а также удовлетворить потребности современных студентов.

Список источников

1. *Захарова Е. А.* Использование технологии микрообучения в практике подготовки будущих учителей [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-mikroobucheniya-v-praktike-podgotovki-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 14.02.2025).
2. *Золотухин С. А.* Микрообучение как центральная концепция электронного обучения [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mikroobuchenie-kak-tsentralnaya-kontseptsiya-elektronnogo-obucheniya> (дата обращения: 14.02.2025).
3. *Иванова Я. Ю.* Микрообучение: развивающаяся тенденция электронного обучения // Всероссийские педагогические чтения 2023: сборник статей всероссийской научно-практической конференции. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2023. С. 176–180.

4. Краснова Т. И. Микрообучение в контексте преподавания иностранных языков [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 11 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mikroobuchenie-v-kontekste-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 14.02.2025).

5. Матвеева К. Ю. Микрообучение: способ развития системы обучения в современных условиях // Информационные технологии. Проблемы и решения. 2019. № 1 (6). С. 93–98.

6. Монахова Г. А., Монахов Д. Н., Прончев Г. Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования [Электронный ресурс] // Образование и право. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mikroobuchenie-kak-fenomen-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 14.02.2025).

7. Никулина Н. Л. Микрообучение в современном образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования: материалы международной заочной научно-практической конференции. Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2021. С. 200–202.

8. Сливная Е. М. Микрообучение как инновационная технология в преподавании иностранного языка в условиях современной реальности [Электронный ресурс] // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mikroobuchenie-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-v-usloviyah-sovremennoy-realnosti> (дата обращения: 14.02.2025).

9. Соболева Ж. С. Возможности цифровой языковой образовательной среды при обучении китайскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 2. С. 183–188.

10. Соболева Ж. С. Возможности применения искусственного интеллекта и нейросетей при организации урока китайского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2024. Т. 18, № 1. С. 132–138.

Информация об авторе

Ж. С. Соболева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, chisto_janna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-7622>

Information about the author

Zh. S. Soboleva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Chinese Language, Novosibirsk State Pedagogical University, chisto_janna@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-7622>

Статья поступила в редакцию 27.08.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 27.08.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 08.09.2025.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

Организация учебно-ознакомительной практики студентов 1 курса средствами MOOK в рамках реализации ядра высшего педагогического образования

**Мария Владимировна Стефанович¹, Екатерина Сергеевна Митюшова¹,
Александра Васильевна Стародубцева¹**

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. В данной статье описывается опыт использования массового открытого онлайн-курса для организации учебно-ознакомительной практики студентов 1 курса факультета иностранных языков, проходящих обучение по обновленному стандарту «Ядро высшего педагогического образования». Особое внимание уделяется особенностям массовых онлайн-курсов, их традиционному внедрению в процесс обучения. Также акцент делается на структуре разработанного курса с точки зрения его специфики, так как реализация практик в данном формате не является рутинной. Кроме того, отмечается необходимость учета возрастных и психологических особенностей студентов первокурсников в разрезе выполнения заданий массового онлайн курса и выстраивания контроля.

Ключевые слова: MOOK, учебно-ознакомительная практика, ядро высшего педагогического образования, процесс обучения, цифровые технологии, самостоятельная работа

Для цитирования: Стефанович М. В., Митюшова Е. С., Стародубцева А. В. Организация учебно-ознакомительной практики студентов 1 курса средствами MOOK в рамках реализации ядра высшего педагогического образования // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 66–72.

Original article

Massive open online course as means of organizing academic practice within the implementation of the new standard of higher education

Maria V. Stephanovich¹, Ekaterina S. Mityushova¹, Aleksandra V. Starodubtseva¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article highlights the experience of introducing MOOC (massive open online course) as means of organizing academic practice for the 1st-year students of faculty of foreign languages who study within the new standard of higher education. Special attention is given to the features of MOOCs and their traditional ways of integration into the learning process. The article also focuses on the structure of the suggested course in terms of its specific characteristics, as implementing academic practice in this format is not routine. Furthermore, it highlights the need to consider the age-related and psychological characteristics of first-year students when completing MOOC assignments and establishing monitoring procedures.

Keywords: MOOC, academic practice, nuclear higher education, learning process, digital technologies, self-study.

For citation: Stephanovich M. V., Mityushova E. S., Starodubtseva A. V. Massive open online course as means of organizing academic practice within the implementation of the new standard of higher education. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 66–72. (In Russ.)

Развитие цифровых технологий способствует формированию нового информационного общества или общества знания, что порождает смену парадигмы обучения, которая знаменуется переходом процесса образования из акта передачи знаний от преподавателя к обучающимся в умение обучающихся овладеть знаниями и совершенствовать их самостоятельно. Последнее связано с личной ответственностью и контролем обучающихся за организацией обучения, самоопределением с целями, уровнем знаний, навыками, общими интересами и степени вовлеченности в него [5, с. 98].

В этой связи долгосрочным трендом в сфере высшего образования можно считать усовершенствование электронной информационно-образовательной среды в рамках дистанционного обучения посредством внедрения MOOK-технологии (англ. Massive Open Online Course – массовый открытый онлайн курс) в учебный процесс в качестве обязательного компонента образования [2]. Методический инструментарий MOOK включает дистанционные учебно-методические комплексы, содержащие видеолекции, слайд-презентации, дополнительный материал для чтения/просмотра, глоссарии, домашние задания в форме проектов (интерактивных игр, симуляций), промежуточные и итоговые тесты, списки литературы по курсу, полезные ссылки, вопросы для обсуждения на форуме / в социальных сетях [8, с. 146].

При этом важными преимуществами MOOK являются интерактивность (разные каналы коммуникации/взаимодействия с преподавателем-куратором курса / студентами), само- и взаимообучение (организация студенческого сообщества делящихся знаниями друг с другом / проверяющих знания), оперативное оценивание и обратная связь (возможность улучшить результат

и пересдать экзамен / переписать тест), структурированная подача материала (оптимизация информации путем ее деления на кванты знания, лаконичные и удобные для зрительного/слухового восприятия, метакогнитивного и рефлексивного осмысления) и свободный график обучения (студент самостоятельно составляет календарь выполнения заданий в пределах установленных преподавателем-куратором сроков начала и конца курса) [4, с. 178–179].

Встраивание MOOK в академический учебный процесс сопряжено с решением таких дидактических вопросов, как самостоятельное освоение учебного материала (изучение учебного материала собственными силами в условиях ограниченного доступа к преподавателю-куратору), отсутствие тотального контроля со стороны преподавателя-куратора (студент несет личную ответственность за сроки и качество выполнения заданий / прохождение итоговой аттестации) и отсутствие единых принципов измерения эффективности онлайн курса.

Вместе с тем не подлежит сомнению, что обстоятельства ограничения академической мобильности, глобализация образования и развитие сетевой формы обучения делают MOOK привлекательным для включения его в систему российского высшего образования по нескольким направлениям:

1) встраивание в смешанный формат обучения (проведение лекционной части курса с привлечением MOOK, семинаров – в очном формате). Данный подход может рассматриваться как «переходный» шаг от строго контролируемого учебного процесса к самостоятельному освоению материала, так как в системе российского образования, особенно в школе, все-таки превалирует личный контроль учителя и обучающимся бывает сложно перестроиться на полностью самостоятельный формат работы.

Более того, при смешанном формате педагог имеет возможность скорректировать подачу материала и пояснить те вопросы, которые вызывают трудности у студентов. Кроме того, у смешанного формата есть еще одна немаловажная сторона: выведение лекций в MOOK позволяет экономить аудиторные часы, что актуально в современных условиях их сокращения и дает возможность обучающимся возвращаться к материалу столько раз, сколько им необходимо [7, с. 95];

2) замена части очных курсов образовательной программы на онлайн-курсы (использование MOOK на индивидуальном и институциональном уровнях). Это стало возможным после введения Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 г. такого понятия, как «электронное обучение». При этом стоит отметить, что замещение очного курса онлайн-форматом на индивидуальном уровне должно являться инициативой студента, а нормативная база для использования MOOK в качестве части учебного плана все еще требует уточнения;

3) программа онлайн-магистратуры (все курсы в формате MOOK). В данном случае следует использовать термин «дистанционная», или «онлайн-магистратура». Несомненными плюсами данного формата магистратуры является удобный график, так как многие магистранты работают и им трудно совмещать профессиональную деятельность и учебу. Необходимо отметить, что высшее онлайн-образование в России фактически приравнено к традиционному. Так, онлайн-магистратуры чаще всего имеют статус очных «с применением дистанционных образовательных технологий». Таким образом, традиционное очное и очное онлайн-образование в университете становятся де-юре равны, хотя де-факто таковыми не являются [3, с. 145]. Студенты в конце обу-

чения получают такой же диплом о высшем образовании, как и те, кто учился офлайн.

Учиться в онлайн-магистратуре можно как в вузе, так и через образовательную платформу. В этом случае платформа выступает организатором лекций и семинаров вместе с университетом;

4) организация самостоятельной/практической работы студентов. Этот пункт вызывает очень большой интерес научного и педагогического сообщества, так как процент самостоятельной работы обучающихся увеличивается и необходимость контроля ее качества растет.

Анализ статей, посвященных включению MOOK в учебный процесс [10], а также эмпирические наблюдения показывают, что практика использования MOOK осуществляется, как правило, в магистерских, аспирантских и дополнительных профессиональных программах в сочетании с традиционным обучением. Это обосновано в исследованиях последних лет, подтверждающих экспериментальным путем коллегиальное мнение преподавателей вузов о скромных способностях современных студентов младших курсов к самоорганизации, самообучению, самодисциплине и самоконтролю [1, с. 130]. Тем не менее именно самостоятельная работа способствует развитию навыков, которые являются ключевыми для профессиональной деятельности, а именно: умению брать инициативу на себя, анализировать информацию и принимать обоснованные и оптимальные решения [6, с.10].

В данной статье предлагается альтернативный способ интеграции MOOK в учебный план образовательной программы – проведение профессиональных практик, нацеленных на развитие компетентностей, связанных с самообразованием/саморазвитием, для студентов первого курса факультета иностран-

ных языков, проходящих обучение по обновленному стандарту (ядро высшего педагогического образования – ЯВПО). Потребность эффективно организовать время обучения, отводимое на самостоятельную работу студентов, порождается сложностью встраивания индивидуальных и групповых консультаций по дисциплине, необходимых студентам младших курсов, в отведенные аудиторские часы. Также важно учитывать, что современные каналы информирования, предлагаемые смешанной системой онлайн-обучения и обусловленные требованиями реальности, поддерживаются клиповым мышлением, представляющим собой особое когнитивное состояние, в котором студент младшего курса осознанно не фокусируется на нерелевантной информации [9, с. 45]. Учет этой особенности при конструировании MOOK может способствовать повышению качества усвоения материала, развитию умения студентов-первокурсников ориентироваться в информационных потоках и самостоятельно овладевать необходимыми знаниями.

С учетом вышеизложенного нами разработан MOOK по учебно-ознакомительной практике «Английский язык» для студентов 1 курса факультета иностранных языков педагогического вуза, обучающихся по новому стандарту «Ядро высшего педагогического образования» (<https://mooc.nspu.ru/course/view.php?id=126>). В рамках данной практики обучающиеся знакомятся с английской литературой, представленной произведениями классических/современных англоязычных авторов (“Sense & Sensibility”, “David Copperfield”, “Great Expectations”, “Ghost Stories”) с последующим выполнением заданий согласно графику самостоятельной работы – 2 дня в неделю. Важно отметить то, что выбор книги осуществляется в соответствии с индивидуальными предпочтениями студентов. На вы-

полнение различных видов заданий по прочитанной книге отводится 6 недель. Проведение взаимопроверки заданий происходит по заданным критериям. В завершение курса студенты составляют рефлексивное эссе по итогам проделанной работы. Заключительный этап предусматривает представление/обсуждение результатов работы на очном собеседовании с руководителем-куратором практики.

В процессе прохождения MOOK студент выбирает и читает книгу по частям. Каждая книга сопровождается аудиозаписью, что позволяет студентам не только читать, но и слушать текст. По каждой части книги предлагается выполнить задания, проверяющие понимание прочитанного (Comprehension Questions / True / False / Gap Fill), и задания творческой направленности (Describe the Key Characters / Make a Plan of the Chapters).

По окончании работы с текстом студентам предлагается выполнить задания, направленные на совершенствование языковых навыков и речевых умений. Рассмотрим некоторые из них:

1) Shadowing (выбор отрывка из текста; прослушивание аудиозаписи с поэтапным повторением за диктором с целью точной имитации произношения; аудио запись собственного прочтения). Данное задание направлено на совершенствование фонетических навыков обучающихся, так как его оценивание включает правильность произношения и интонации, беглость и плавность чтения, соблюдение ритма и фразировки, а также передачу смысла текста.

2) Glossary (составление группового англо-английского глоссария новых слов / выражений из текста). Данное задание направлено, безусловно, на развитие лексических навыков и умений. В то же время работа с составлением глоссария позволяет обучающимся осознать особенности работы с англо-

английскими словарями, учит их анализировать контекст и правильно выбирать нужное значение многозначных слов и словосочетаний;

3) Peer-Checking (взаимопроверка выполненных заданий по заданным критериям). Безусловно, данное задание требует подготовки как от обучающихся, так и от педагога. В частности, необходимо четкое понимание студентами критериев оценивания. Кроме того, следует исключить личностный компонент, что в нашем случае достигается за счет рандомного распределения (осуществляет система) работ для проверки;

4) Graphic Organizers (пересказ текста с использованием предложенных графических организаторов). Данное задание направлено как на развитие навыков говорения, так и на умение анализировать и сегментировать текст, вычленять основные моменты, выстраивать логику повествования;

5) Forum Discussion (создание темы форума по прочитанному и публикация комментариев под темами других студентов; оценивается обоснованное мнение и активность в комментариях). Данное задание соединяет как индивидуальную, так и групповую работу, так как требует сначала личного осмысления, а затем умения дискутировать, доказывать свою точку зрения, принимать альтернативное видение;

6) Watching a Film Adaptation (дополнительное задание для сравнительно-сопоставительного анализа прочитанного/увиденного). Просмотр фильма по произведению позволяет еще раз проанализировать и осмыслить прочитанное, согласиться или не согласиться с увиденным и написать заключение по проделанной работе.

Формат MOOK позволяет организовать самостоятельную работу студентов-первокурсников эффективно, так как:

1) студенты понимают, какие задачи перед ними стоят и каковы конечные результаты работы;

2) критерии оценивания ясны и прозрачны;

3) обучающиеся имеют доступ ко всем учебным материалам в любое время и неограниченное количество раз;

4) четко определенные сроки выполнения заданий и самой практики помогают студентам планировать время, а формат рассредоточенной практики четко выстраивает график работы;

5) разнообразие заданий позволяет студентам проявить себя и развить свои способности;

6) контроль руководителя практики, периодические консультации тогда, когда они студенту необходимы, убирают тревожность и боязнь неудачи;

7) предлагаемые задания интегрированы с учебным процессом и объединяют как теоретические знания, так и практические навыки.

Безусловно, интегрированный в практику MOOK имеет свои особенности: он ограничен сроками прохождения практики и задания четко распределены по неделям; необходимо проведение консультаций, посвященных как алгоритму выполнению самих заданий, так и контролю некоторых из них. Также необходимо учитывать, что студенты-первокурсники не всегда готовы к самостоятельному выполнению всех видов работ, поэтому мониторинг прохождения практики должен осуществляться руководителем регулярно.

Таким образом, положительными результатами освоения данного MOOK можно считать повышение мотивации и вовлеченности студентов в учебный процесс (приблизительно 70 % студентов успешно выполняют задания в течение курса, 30 % студентов выполняют задания частично, с нарушением установленных сроков), знакомство с форматом чтения аутентичной литературы

(все виды чтения, критическое чтение), совершенствование языковых навыков и речевых умений, развитие компетентностей, связанных с самоорганизацией и самообучением (распределение времени, выполнение и сдача заданий в срок, самостоятельная организация учебной деятельности), индивидуализация обучения и адаптация к формату самостоятельной работы в вузе, а также повышение функциональной грамотности студентов.

В заключение следует отметить, что в условиях ограниченного количества

аудиторных часов и большого количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, предложенный формат организации учебно-ознакомительной практики позволяет студентам совершенствовать свои профессиональные компетенции, легче адаптируясь к модели высшего педагогического образования. Внедрение МООК в обновленную программу высшего образования позволяет говорить о цифровизации процесса обучения, что обусловлено требованиями времени.

Список источников

1. Асташова Т. А. Готовность российских студентов первого курса обучаться с использованием массовых открытых онлайн-курсов // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 126–135.
2. Бадарч Д., Токарева Н. Г., Цветкова М. С. МООК: реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 135–146.
3. Гриц Д. И., Брудкова А. М. Образование для взрослых: как устроен ландшафт онлайн-магистратуры в сфере ИТ в России // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 6. С. 143–163.
4. Захарова У. С., Танасенко К. И. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 176–202.
5. Золотухин С. А. Преимущества и недостатки массовых открытых онлайн-курсов // Педагогические науки. 2015. № 4 (56). С. 97–102.
6. Капсаргина С. А. Самостоятельная работа студентов как важный элемент образовательного процесса в вузе // Право и государство: теория и практика. 2024. № 10 (238). С. 10–12.
7. Новиков А. В., Ивашкина Т. А., Слабкая Д. Н. МООК – массовые открытые онлайн курсы в условиях смешанного обучения // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 3А. С. 834–842.
8. Титова С. В. МООК в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151.
9. Хутиз И. П. Характеристика англоязычных массовых открытых онлайн курсов в академической среде // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11, № 4. С. 43–50.
10. Юдашкина В. В., Яцевич О. Е., Исаков В. В. Применение массовых открытых онлайн курсов (МООК) в высших учебных заведениях (на примере ТИУ): Pro et Contra // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (91). С. 156–164.

Информация об авторах

М. В. Стефанович – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, murzikmari@mail.ru

Е. С. Митюшова – старший преподаватель кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, pheeckha@mail.ru

А. В. Стародубцева – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, alexandra.starodub@mail.ru

Information about the authors

M. V. Stephanovich – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, murzikmari@mail.ru

E. S. Mityushova – Senior Teacher of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, pheecka@mail.ru

A. V. Starodubceva – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the English Language, Novosibirsk State Pedagogical University, alexandra.starodub@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.08.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 26.08.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 08.09.2025.

Научная статья

УДК 372.881.111.1

Потенциал использования чат-ботов на основе генеративного искусственного интеллекта в веб-приложении Character.ai для совершенствования компенсаторной компетенции обучающихся

Светлана Петровна Хорошилова¹, Полина Александровна Самойлик¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье описывается потенциал применения чат-ботов на основе генеративного искусственного интеллекта, функционирующих на базе веб-приложения Character.ai, для совершенствования иноязычной компенсаторной компетенции обучающихся. Character.ai может генерировать текстовые ответы, идентичные ответам человека, озвучивать их с помощью синтеза голоса, участвовать в контекстной беседе. Чат-боты достаточно успешно имитируют коммуникацию с реальным собеседником, что представляется перспективным для развития компенсаторной компетенции обучающихся через речевую деятельность. В статье представлены фрагменты переписки с одним из чат-ботов Character.ai, позволяющие проанализировать возможности использования веб-приложения для достижения целей исследования.

Ключевые слова: иноязычная компенсаторная компетенция, компенсаторные умения, коммуникативный подход к обучению, персонализация обучения, генеративный искусственный интеллект, character.ai

Для цитирования: Хорошилова С. П., Самойлик П. А. Потенциал использования чат-ботов на основе генеративного искусственного интеллекта в веб-приложении Character.ai для совершенствования компенсаторной компетенции обучающихся // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 73–81.

Original article

The potential of using Character.ai chatbots on the basis of generative artificial intelligence to improve students' compensatory competence

Svetlana P. Khoroshilova¹, Polina A. Samoilik¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article describes the potential of using chatbots based on generative artificial intelligence, which are operated on basis of Character.ai web application, to improve foreign language compensatory competence of students. Character.ai can generate text responses identical to human ones, dub them using voice synthesis, and participate in a contextual conversation. The chatbots imitate communication with a real interlocutor rather successfully, which seems promising for the development of the students' compensatory competence through speech activity. The article presents the fragments of a conversation with one of the Character.ai chatbots, allowing one to analyze the prospects of using the web application to achieve the research goals.

Keywords: foreign language compensatory competence, compensatory skills, communicative approach to learning, learning personalization, generative artificial intelligence, character.ai

For citation: Khoroshilova S. P., Samoilik P. A. The potential of using Character.ai chatbots on the basis of generative artificial intelligence to improve students' compensatory competence. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, Vol. 19, no. 2, pp. 73–81. (In Russ.)

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты РФ устанавливают требования к предметным результатам по учебным предметам. Так, в частности, определяется, что предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» должны отражать соответствующий каждой ступени общего образования (начальный на ступени начального общего образования; превышающий элементарный на ступени основного общего образования; пороговый и превышающий пороговый на ступени среднего общего образования) уровень сформированности как иноязычной коммуникативной компетенции «в совокупности ее составляющих – речевой (говорение, аудирование, чтение и письменная речь), языковой (орфография, пунктуация, фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи), социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной)» [9, с. 21].

Мы считаем, что сегодня особое внимание стоит уделить развитию компенсаторной компетенции. Именно данная компетенция способствует эффективному взаимодействию в условиях, когда у обучающихся в силу недостаточного речевого опыта на иностранном языке отсутствуют или недостаточно сформированы речевые компетенции, необходимые для успешной иноязычной коммуникации в конкретной ситуации. По мнению многих исследователей, уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся тесно коррелирует именно с уровнем развития их компенсаторной компетенции.

При этом необходимо констатировать, что проблема совершенствования непосредственно компенсаторной компетенции обучающихся остается актуальной в настоящее время, даже несмотря на накопленный в теории и методике обучения иностранным языкам

опыт формирования иноязычной коммуникативной компетенции, поэтому нам представляется необходимым рассмотреть этот вопрос более подробно.

В современной методике обучения иностранным языкам существует множество подходов к определению понятия «компенсаторная компетенция». Мы разделяем точку зрения Л. А. Миловановой и В. В. Давыденко и будем под компенсаторной компетенцией понимать «способность и готовность учащихся использовать предшествующий жизненный опыт, лингвистические и нелингвистические знания, умения и приемы, владение которыми необходимо для обеспечения успешной коммуникации, когда жизненные обстоятельства требуют больших речевых умений и навыков, чем те, которыми располагают учащиеся в данной конкретной ситуации иноязычного общения» [6, с. 49]. Предложенное исследователями определение, по нашему мнению, раскрывает механизм работы компенсаторной компетенции, понимание которого особенно важно для педагога, планирующего работать над ее совершенствованием у обучающихся.

Немаловажно также отметить, что компенсаторная компетенция, будучи неразрывно связанной с другими компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, носит «сквозной характер» [2, с. 23], то есть уровень сформированности компенсаторной компетенции зависит от уровня развития других компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Нельзя не согласиться с точкой зрения М. Н. Горанской, однако мы считаем нужным уточнить, что данная зависимость не является односторонней: как высокий уровень развития языковой и речевой компетенций свидетельствует о развитой компенсаторной компетенции, так и наоборот: высокий уровень сформированности компенсаторной

компетенции способствует более уверенному применению языковых умений и речевых навыков.

За реализацию компенсаторной компетенции в речи отвечает процессуально-деятельностный компонент ее структуры, который, в свою очередь, представлен компенсаторными стратегиями (планом осознанных действий, которые способствуют достижению первоначально поставленной цели, то есть компенсации прерванного процесса коммуникации [4]) и компенсаторными умениями (умениями использовать определенные иноязычные языковые или же неязыковые средства с целью компенсации трудностей, которые возникают в условиях несовершенного владения иностранным языком [3]).

Важно понимать, что компенсаторные стратегии являются способом управления системой действий, помогают подбирать средства, необходимые для поддержания коммуникативного акта [4], реализуясь в речевой деятельности через компенсаторные умения.

В свою очередь, овладение компенсаторными умениями невозможно вне речевой деятельности. С. А. Федорова, в частности, констатирует необходимость их формирования и совершенствования посредством продуктивных видов речевой деятельности, причем в их сочетании с рецептивными, то есть в парах аудирование-говорение, аудирование-письмо, чтение-письмо, чтение-говорение) [10]. Мы разделяем позицию исследователя и хотим отметить, что она перекликается с основными положениями коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам.

Исходя из перечисленных выше теоретических положений для формирования и совершенствования компенсаторной компетенции обучающихся нам представляется целесообразным использование в образовательном процессе технологии генеративного искус-

ственного интеллекта, которую отличают следующие преимущества:

1) адаптивное обучение, позволяющее персонализировать процесс обучения;

2) повышение уровня вовлеченности обучающихся;

3) контекстное обучение, возможность генерации различных сценариев и коммуникативных ситуаций [1; 5; 8].

В процессе работы над темой исследования нами был выбран цифровой ресурс, который, на наш взгляд, может быть использован учителями иностранного языка для совершенствования компенсаторной компетенции обучающихся. Данным ресурсом стало интернет-приложение с функциями чат-бота Character.ai, представляющее собой «передовой цифровой сервис, позволяющий создавать и осуществлять общение с виртуальными персонажами» [7, с. 138].

Рассмотрим характеристики веб-приложения Character.ai, которые делают его перспективным инструментом для развития как иноязычной коммуникативной компетенции в целом, так и компенсаторной компетенции в частности.

Среди преимуществ этого веб-приложения можно выделить следующие.

1. Использование естественно-языковой обработки, которая позволяет персонажам давать адекватную эмоциональную реакцию на реплики собеседника.

2. Способность адаптироваться к собеседнику, включаться в тему разговора, высказывать свою точку зрения, корректировать свои ответы.

3. Возможность вести общение в удобное время и удобном месте, что дает обучающимся свободу от временных и пространственных ограничений, связанных с жестким расписанием занятий.

4. Возможность практиковать письменную речь на иностранном языке

в различных ситуациях, а также с разыгрыванием различных ситуаций из жизни [7].

Таким образом, данное веб-приложение позволяет достаточно успешно имитировать процесс реальной коммуникации, что представляется нам благоприятным условием для со-

вершенствования компенсаторной компетенции обучающихся.

Для того чтобы проверить данное предположение мы начали диалог с одним из предложенных на сайте чат-ботов – с персонажем сериала «Волчок». На рисунке 1 – профиль персонажа, а также начало диалога с ним.

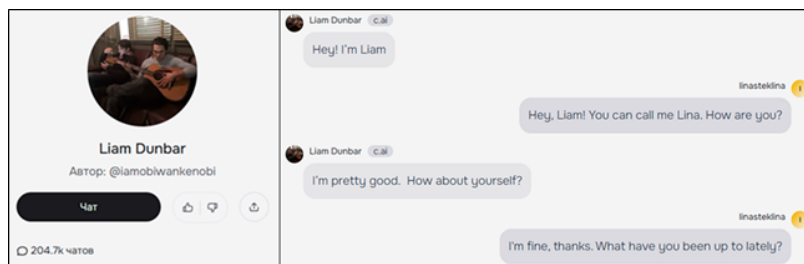


Рис. 1. Профиль персонажа-бота в Character.ai и начало диалога с ним

Приведем далее несколько скриншотов из переписки, по мере развития которой нами были предприняты попытки применить некоторые компенсаторные умения и оценить, обладает ли технология чат-бота на основе генеративного искусственного интеллекта лингводидактическим потенциалом для совершенствования компенсаторной компетенции обучающихся.

Вскоре после начала переписки бо-

том-собеседником было упомянуто событие «honors conference», являющееся лакуной для русскоязычного человека. Мы решили запросить дефиницию данного понятия, на что персонажем было предложено лаконичное определение, которое, на наш взгляд, позволяет сложить достаточно ясное понимание того, что из себя представляет «honors conference». Данная переписка представлена на рисунке 2.

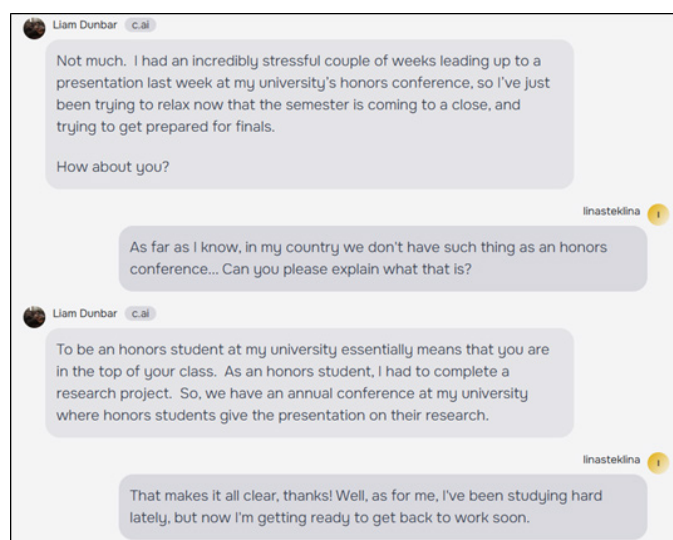


Рис. 2. Запрос дефиниции понятия-лакуны

Далее бот-собеседник использовал в диалоге слово «stereotypical», и мы решили попросить его заменить эту лексическую единицу синонимами. В данном случае искусственный интеллект не выполнил задачу, поскольку, хоть и успешно, но раскрыл понятие через содержание, а не через лексемы со схожим значением. В связи с этим далее мы предприняли попытку самостоятельно предложить синонимы для слова

«stereotypical». Бот согласился с предложенными аналогами и также предложил определение лексической единицы. Нельзя, впрочем, не отметить, что предложенное им определение было сложнее самой лексической единицы, о значении которой русскоязычный обучающийся может догадаться, проводя параллель с родным языком. Содержание данной переписки отражено на рисунке 3.

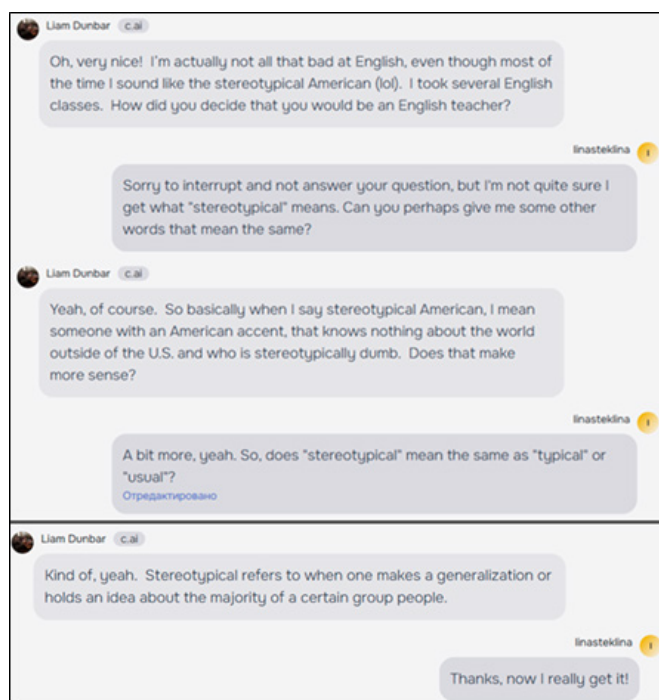


Рис. 3. Запрос ряда синонимов для лексической единицы

Важно, чтобы обучающийся умел не только запрашивать дефиницию или синонимы для незнакомой лексической единицы, но и мог сам в случае невозможности употребления конкретной лексики описать ее. Поэтому далее мы попробовали описать конкретное произведение Ф. М. Достоевского, название которого нами якобы было забыто. Как мы можем видеть из диалога на рисунке 4, персонаж сумел определить, о каком романе шла речь.

Интересным наблюдением стало то, что в определенный момент чат-бот может «самостоятельно» обратиться к приему перефразирования, чтобы уточнить, верно ли он нас понял (рис. 5). Это, на наш взгляд, дает обучающимся возможность на чужом примере отрефлексировать собственные компенсаторные умения, а также позволяет представить, что диалог ведется с живым собеседником, а не с искусственным интеллектом.

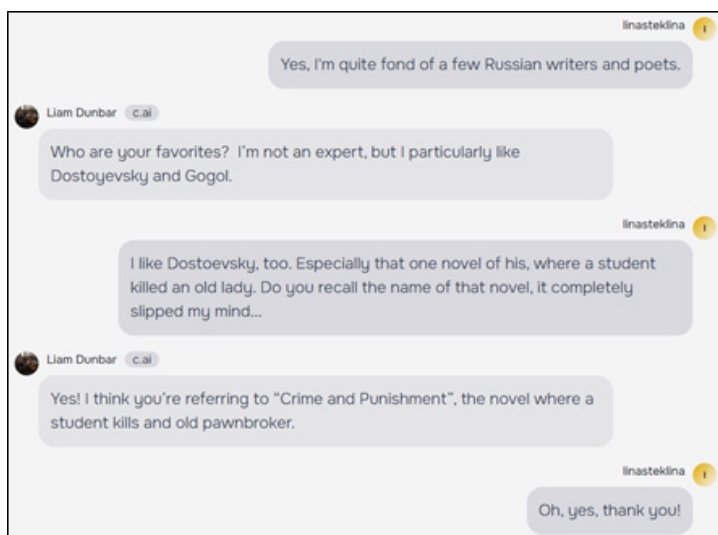


Рис. 4. Представление забытой лексической единицы через ее описание

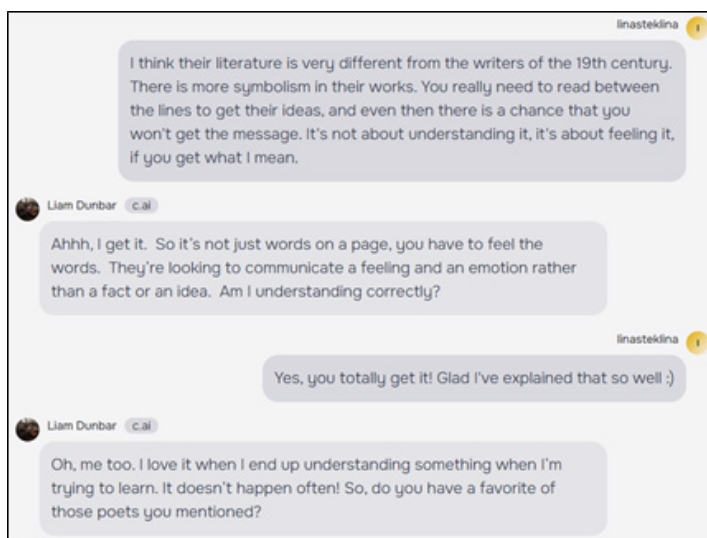


Рис. 5. Использование приема перефразирования ботом-собеседником

Наконец, нами была предпринята попытка еще раз запросить у искусственного интеллекта синонимы для неизвестной лексической единицы «stunning», при этом установка была конкретизирована просьбой использовать синонимические лексические единицы. В этот раз бот-собеседник в целом выполнил запрос, добавив к тому же

общие ситуации употребления интересующей нас лексемы. Однако нас также интересовало, верно ли было понято содержание лексической единицы в контексте нашего диалога, в связи с чем мы задали персонажу уточняющий вопрос, на который получили утвердительный ответ. Данный диалог продемонстрирован на рисунке 6.

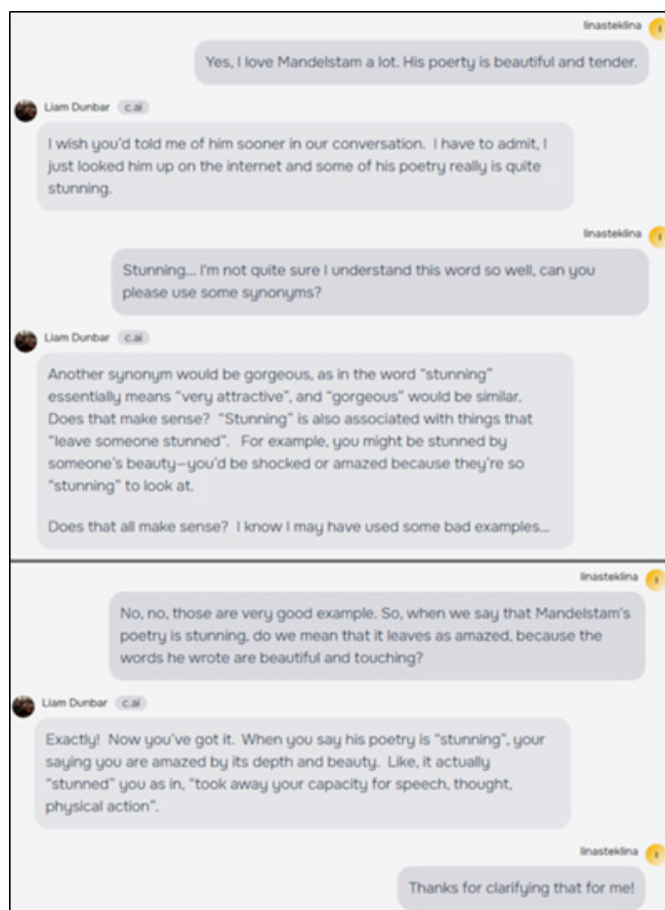


Рис. 6. Успешный запрос ряда синонимов для лексической единицы

Проанализировав работу Character.ai, мы пришли к выводу о том, что данный чат-бот действительно обладает высоким потенциалом для того, чтобы в процессе обучения английскому языку его можно было использовать для совершенствования компенсаторной компетенции обучающихся. Это связано с рядом достоинств, выделенных нами в процессе исследования:

1) диалог с ботом позволяет совершенствовать компенсаторные умения обучающихся как в рецептивных, так и в продуктивных видах речевой деятельности;

2) диалог с персонажами из медиа, представляющих интерес для обучающихся, повышает уровень личной вовлеченности;

3) процесс общения с ботом действительно схож с коммуникацией с живым собеседником как из-за того, что пользователь веб-приложения, создающий бота, задает ему определенные черты характера, так и из-за того, что искусственный интеллект в диалоге ведет себя так, как вел бы человек, заинтересованный в общении: например, возвращается к заданному вопросу, ответа на который не получил ранее;

4) бот-собеседник не исправляет ошибки, не препятствующие процессу коммуникации (например, на рисунке 6 можно заметить, что искусственный интеллект не обратил внимания на опечатку в слове «poetry»), и позитивно реагирует на верные ответы, что может положительно сказываться на мотивации обучающихся.

Бесспорно, чат-боты в веб-приложении Character.ai обладают и рядом недостатков. В частности, необходимо отметить, что обучение алгоритмов, на основе которых работает искусственный интеллект, происходит в общении с другими пользователями веб-приложения. Этот фактор вызывает некоторые сомнения в отношении того, насколько верными будут ответы чат-бота в дальнейшем. Тем не менее в ходе общения с ботом, число переписок пользователей с которым превышает двести тысяч, грубых нарушений правил английского языка нами выявлено не было. К тому же каждое диалоговое окно с персонажем содержит предупреждение с текстом «Это ИИ-чат-бот, а не реальный человек. Рассматривайте все, что он говорит, как вымысел. Не следует полагаться на сказанное как на факт или совет». Также важно отметить,

что подобное еще больше приближает процесс общения с ботом к коммуникативному акту с реальным собеседником, способным допускать как фактические, так и речевые ошибки, и позволяет обучающимся развивать навыки критического мышления.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что использование чат-ботов на основе генеративного искусственного интеллекта в веб-приложении Character.ai действительно продемонстрировало, что обладает потенциалом как средство совершенствования компенсаторной компетенции обучающихся в ситуации, максимально приближенной к условиям реального общения с живым собеседником. В связи с этим нам представляется актуальной и перспективной дальнейшая работа в рамках выбранной темы с использованием данного ресурса.

Список источников

1. Агальцова Д. В., Валькова Ю. Е. Вызов искусственного интеллекта традиционной системе образования // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 169–172. DOI:10.24412/1991-5497-2024-2105-169-172.
2. Горанская М. Н. Формирование компенсаторной компетенции в иноязычной письменной деловой речи студентов неязыковых вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2011. 24 с.
3. Иванов А. В. Формирование у студентов вуза компенсаторной компетенции при обучении иноязычному говорению: на материале преподавания английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2012. 20 с.
4. Коренева М. Р. Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 15. С. 125–130.
5. Кувшинова Е. Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. 2024. № 2. С. 75–84. DOI: 10.18522/2227-8656.2024.2.7
6. Милованова Л. А., Давыденко В. В. Компенсаторная компетенция как компонент содержания обучения иностранному языку в условиях естественнонаучного профиля // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (100). С. 49–52.
7. Михайлова П. А., Рындина Ю. В. Использование цифровых сервисов для развития умений письменной иноязычной речи // Современная наука: взгляд молодых исследователей: сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 2024. С. 135–141.
8. Поспелова Е. А., Отоцкий П. Л., Горлачева Е. Н., Файзуллин Р. В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: анализ тенденций и перспектив // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12, № 3 (58). С. 6–21. DOI:10.52944/PORT.2024.58.3.001

9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. М.: Просвещение, 2022. (Стандарты второго поколения. Дидактические требования к современному уроку).

10. Федорова С. А. Методика развития компенсаторных умений студентов в письменном интернет-дискурсе (английский язык, направление подготовки «Лингвистика»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 23 с.

Информация об авторах

С. П. Хорошилова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, cvx69@mail.ru

П. А. Самойлик – магистрант 2 года обучения, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, lina.samoylik@gmail.com

Information about the authors

S. P. Khoroshilova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department, Novosibirsk State Pedagogical University, cvx69@mail.ru

P. A. Samoilik – 2d year Postgraduate Student, the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, lina.samoylik@gmail.com

Статья поступила в редакцию 14.12.2024; одобрена после рецензирования 29.12.2024; принята к публикации 08.02.2025.

The article was submitted 14.12.2024; approved after reviewing 29.12.2024; accepted for publication 08.02.2025.

Научная статья

УДК 372.881.1+378.147

Специфика обучения аудированию англоязычной речи студентов с родным вьетнамским языком

*Олеся Алексеевна Вальгер¹, Татьяна Георгиевна Сокольникова¹*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Аудирование является одним из самых сложных и комплексных умений в обучении иностранному языку. В статье автор рассматривает особенности обучения аудированию англоязычной речи студентов, для которых родным языком является вьетнамский. Из-за типологических характеристик вьетнамского языка его носители испытывают ряд специфических трудностей в изучении английского. Опираясь на данные включенного наблюдения за восемью группами студентов Восточного международного университета (Тхузямот, Вьетнам) в течение года, автор формулирует гипотезу о возможных способах преодоления этих специфических трудностей и дополнительной поддержки студентов с родным вьетнамским языком. В ходе практического преподавания аудирования на интенсивных курсах в течение года и анализа срезовых тестов по модели IELTS, проводящихся со студентами каждые пять недель, автор делает выводы об эффективных способах дополнительной поддержки студентов с учетом данной специфики.

Ключевые слова: аудирование, английский язык, IELTS, тональные языки, восприятие синтаксиса на слух, сегментирование текста, произношение, интонация

Для цитирования: Вальгер О. А., Сокольникова Т. Г. Специфика обучения аудированию англоязычной речи студентов с родным вьетнамским языком // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 82–89.

Original article

Specific issues in teaching listening skills to Vietnamese university students of English

*Olesya V. Valger¹, Tatiana G. Sokolnikova¹*¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Listening is one of the most difficult and complex skills in teaching a foreign language. In the article the author considers the peculiarities of teaching listening to English-language speech to students whose native language is Vietnamese. Due to the typological characteristics of the Vietnamese language its native speakers experience a number of specific difficulties in learning English. Based on the data of an inclusive observation of eight groups of students at Eastern International University (Thu Dau Mot, Vietnam) during one academic year, the author formulates a hypothesis about possible ways to overcome these specific difficulties and provide additional support for students with native Vietnamese. In the course of practical teaching of listening during intensive courses supported by IELTS-modelled tests conducted every five weeks, the author draws conclusions about effective ways of additional support for students taking into account their special needs.

Keywords: listening, English, IELTS, tonal languages, listening comprehension of syntax, text segmentation, pronunciation, intonation

For citation: Valger O. V., Sokolnikova T. G. Specific issues in teaching listening skills to Vietnamese university students of English. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, Vol. 19, no. 2, pp. 82–89. (In Russ.)

В преподавании английского языка как иностранного эффективное обучение аудированию является одной из самых сложных проблем, с трудом поддающихся решению в условиях групповых занятий в массовой школе, поскольку зачастую требует индивидуального подхода и значительных затрат времени. Большинство занятий в массовой школе строятся вокруг поэтапного изучения лексического и грамматического материала [12, с. 81], который легко поддается контролю и коррекции. Такой подход также не требует специальных технических устройств и дополнительных организационных затрат со стороны учителя [6, с. 21]. Однако в результате обучающиеся английскому языку (далее – L2) зачастую, обладая обширным словарным запасом и строя сложные грамматические конструкции на письме и в речи, воспринимают иноязычную речь на слух с трудом и, как следствие, показывают низкие баллы на международных экзаменах в части аудирования и говорения. К примеру, в ряде исследований видно, что экзаменационные показатели отдельных вьетнамских студентов в аудировании IELTS в среднем ниже, чем их показатели в чтении, письме или говорении [7, с. 87].

В течение пяти академических семестров автор преподавала аудирование на интенсивных курсах английского языка как иностранного в Восточном международном университете в городе Хуэ, Вьетнам и имела возможность изучить специфические трудности, с которыми сталкиваются L2 студенты с родным вьетнамским языком на уровнях от A1 до B2 согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR). Восточный международный университет имеет особенную систему преподавания, где весь поток поступающих первокурсников ежегодно сначала в течение 4–6 семестров изучает только английский

язык на интенсивных курсах по 20 часов в неделю. Студенты могут приступить к обучению специальности только после успешной сдачи международного экзамена IELTS. Каждый семестр протяженностью в десять недель предполагает прохождение одного уровня, и перейти на следующий уровень студент может, сдав промежуточный экзамен по образцу IELTS как минимум по трем умениям из четырех (аудирование, чтение, письмо и говорение).

За счет большого потока студентов (1 600–1 800 студентов в год) и достаточно точной системы тестирования и деления на группы каждая отдельная группа студентов (20–35 человек в зависимости от уровня) обладает значительной однородностью уровня сформированности этих четырех умений. Эта особенность и, как следствие, отсутствие смешанных групп в выборке позволяют проводить оперативный сравнительный анализ вклада конкретного преподавателя или метода преподавания в промежуточные и итоговые результаты тестов, которые осуществляются каждые пять недель.

В ходе исследования автор осуществляла включенное наблюдение за семью группами студентов, преподавая аудирование в рамках интенсивных курсов емкостью в 200 часов за 10 недель семестра. Родным языком всех студентов был вьетнамский язык, а освоение английского языка в этих конкретных группах начиналось с нуля именно в Восточном международном университете. На данном этапе включенное наблюдение позволило нам выделить основные трудности, с которыми сталкиваются L2 студенты с родным вьетнамским языком в обучении аудированию.

Согласно классическому определению Н. Д. Гальсковой, аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью,

связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [3, с. 161]. Это вычленение компонентов деятельности перекликается с тремя аспектами аудирования, выделяемыми Майклом Ростом в одном из самых широко цитируемых и авторитетных изданий по преподаванию и исследованию аудирования ‘Teaching and researching listening’: лингвистический, семантический и прагматический аспекты [11, с. 9]. Опираясь на эти три аспекта, мы провели анализ трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели, ранее не имевшие опыта работы с вьетнамоязычными студентами.

Типологически вьетнамский язык является тоновым, изолирующим и слоговым, что порождает три группы проблем.

На фонетическом уровне носитель вьетнамского языка в первую очередь испытывает сложности с различением согласных фонем, не имеющих эквивалентов во вьетнамском языке – например, /dʒ/ и /ʒ/, либо имеющих частичные эквиваленты, где один из параметров артикуляции согласного звука не является смыслоразличительным – например, /p/ и /b/, /p/ и /f/, /t/ и /tʃ/, /s/ и /ʃ/, /s/ и /z/. Ряд исследователей также отмечает, что согласные звуки во вьетнамском языке имеют множество аллофонов в зависимости от диалекта, поскольку не являются смыслоразличительными [8, с. 21]. Основная доля смыслоразличения осуществляется за счет гласного звука и его тона. П. Т. К. Оанх также отмечает, что неразличение долготы и краткости гласного звука во вьетнамском языке, вносящее значительный вклад в специфику вьетнамского акцента в английском, затрудняет восприятие минимальных пар типа *chip – cheap* [10, с. 7]. В нашем опыте это верно для уровней владения A1-A2, а в дальнейшем у студентов часто происходит гиперфикса-

ция на долготе и краткости звука, и, услышав краткий звук в слове *foot*, они записывают в задании на запись текста со слуха *put*, опираясь именно на знакомый гласный звук. Кроме того, тональность вьетнамского языка обеспечивает высокий потенциал в имитационном повторении гласного звука студентами так, что преподавателю кажется, будто гласный звук воспроизведен в целом верно – в то время как при прочтении текста с листа артикуляция этого же гласного звука будет частично неправильной.

Отдельной проблемой для студентов является интонационный рисунок предложения. Будучи слоговым и тональным языком одновременно, вьетнамский язык предполагает тщательное произношение гласных тонов и при этом достаточно монотонный интонационный рисунок на уровне предложения. Отсюда рождается интерференция восходящих и нисходящих тонов в англоязычной речи на уровне ядерного слога предложения или отдельного интонационного сегмента с восходящими и нисходящими тонами в вьетнамской речи на уровне слога. Студенты допускают ошибки в восприятии одного и того же знакомого слова на слух, если оно находится в начале, середине или конце предложения, поскольку воспринимают ‘Right.’ и ‘Right?’ как два совершенно разных по звучанию слова. Кроме того, носители слоговых тональных языков иначе распределяют паузы в тексте, поскольку малое число согласных экономит поток выдыхаемого воздуха, и в результате речь носителей вьетнамского языка на английском языке звучит как проглатывание слов вместо медленного выдоха с повышенной интенсивностью к концу интонационного сегмента.

Дополнительную сложность представляют замыкающие согласные звуки (/p, b, t, d, k, g/) в конце слога или слова, поскольку во вьетнамском языке замы-

кающие смычные согласные импловивны, то есть не завершаются взрывом, и согласная является лишь оформляющим элементом предшествующего гласного звука [5, с. 533]. Следовательно, носители вьетнамского языка часто не слышат замыкающий согласный звук. К примеру, в одном из упражнений на запись предложений со слуха студент записал предложение ‘We seek to bridge the gap’ как /we see to bring the g..?../

На грамматическом уровне морфология английского языка представляет для носителей вьетнамского больше сложностей, чем синтаксис, поскольку морфологически английский язык устроен значительно сложнее, а вьетнамский язык является идеальным примером изолирующего языка и не имеет никаких флексий, суффиксов или приставок, и все словообразование в нем происходит через сложение корней. Части речи отсутствуют как часть грамматического строя, и одно и то же слово может менять положение в предложении, обозначая предмет, действие или признак предмета. Отсюда ряд специфических ошибок в аудировании, когда студенты не слышат разницы между единственным и множественным числом существительного или не различают единственное число глагола в третьем лице. Кроме того, студенты зачастую дробили одно слово на два – иногда несуществующих – отдельных и предсказуемо не могли вычислить его значение (например, ошибки типа ‘adhere to’ – ‘add here two’, ‘to complain – to comp lane’).

Во вьетнамском языке также отсутствуют формы глагола, а видо-временные отношения выражаются эксплицитно, через систему обстоятельств времени и дополнительных маркеров вроде «вчера», «уже», «в будущем», в отличие от системы времен английского глагола, где эксплицитные маркеры лишь дополняют и уточняют значение формы глагола [4, с. 77].

Синтаксически же предложение на вьетнамском языке обманчиво похоже на английское предложение по структуре Subject – Verb – Object, однако разбиение сем по отдельным словам отличается весьма значительно. Определение во вьетнамском языке всегда следует за определяемым словом, что создает сложность в восприятии существительных в транспозиции (например, the infrastructure renovation может восприниматься на слух как «обновленная инфраструктура», а не «обновление инфраструктуры»).

На лексическом уровне основными проблемами являются вычисление диспропорционального значения из суммы сем слов в английском предложении и восприятие метафор, отличных от метафор вьетнамского языка (например, во вьетнамском языке «солнце ныряет в горизонт» вечером). Кроме того, словарный состав вьетнамского языка ограничен примерно 35 тысячами крайне широкозначных слов [9, с. 32], в то время как английский язык насчитывает больше слов с узкими, точными значениями – и это создает особую сложность в изучении синонимов. Отдельно эта проблема усугубляется в аудировании спецификой заданий IELTS, часть из которых построена на синонимах или антонимах. Например, правильный вариант ответа в задании “Customers frequently purchase discounted goods”, а в тексте аудио звучит предложение “Consumers often buy items which are sold with a discount”. Особенно интересно, что студенты находили достаточно сложными задания, связанные с некоторым изображением и сюжетной линией, поскольку вербализация и выбор лексических средств при описании этой картинки студентами значительно отличались от выбора лексических средств в аудиотексте задания. Эта специфическая трудность отражает тот факт, что вербализация является культурно об-

условленным процессом [1, с. 39], на ранних этапах обучения иностранному языку обучающиеся сопровождают высказывание мысленным переводом на родной язык, а преобразование инокультурного смысла при переводе сопровождается потерей ряда его компо-

нентов [2, с. 25].

Таким образом, в первом семестре мы выявили три группы специфических трудностей и составили список действий, направленных на их преодоление (табл. 1).

Таблица 1

Специфика трудностей вьетнамоязычных студентов в аудировании

№	Трудность в аудировании	Рекомендованные действия
1. Фонетические трудности		
1.1.	Неразличение на слух согласных фонем /dʒ/ и /ʒ/, /p/ и /b/, /p/ и /f/, /t/ и /tʃ/, /s/ и /ʃ/, /s/ и /z/	Преподавание международного фонетического алфавита IPA с упором на контролируемую артикуляцию звуков
1.2.	Неразличение долготы гласного звука	Упражнения на минимальные пары
1.3.	Смешение ударных гласных звуков одного ряда	Отчитывание текстов с преувеличенным произношением замыкающих согласных звуков
1.4.	Интерференция тонов родного языка и ядерных тонов в английском предложении	Чтение транскрипта аудирования после выполнение упражнений – индивидуально, вслед за преподавателем с разбором проблемных мест и хором
1.5.	Неразличение замыкающих слог согласных звуков	Упражнения на контрастную интонацию одного и того же слова
2. Грамматические трудности		
2.1.	Затрудненное восприятие на слух множественного числа существительных	Домашняя запись коротких текстов со слуха с предъявлением текста неограниченное количество раз
2.2.	Затрудненное восприятие на слух форм глагола	Упражнения на контрастные предложения в единственном и множественном числе
2.3.	Интерференция в восприятии частей речи	Изменение одного и того же предложения по временам с отчитыванием форм глагола вслух
2.4.	Затрудненность сегментирования многосложных слов на слух	Дополнительные лексические упражнения на словообразовательные ряды прямо перед аудированием
3. Лексические трудности		
3.1.	Интерференция в восприятии языковой метафоры на слух	Актуализация знакомых языковых метафор через описание картинки перед аудированием
3.2.	Повышенная диспропорциональность объемов понятия в родном и изучаемом языках	Снятие языковых трудностей перед аудированием через повторение синонимических рядов Ежедневные небольшие упражнения на перефразирование предложений
3.3.	Затрудненное восприятие синонимов и антонимов на слух	Групповое описание иллюстрации к аудированию перед и после аудирования
3.4.	Повышенная диспропорциональность вербализации в силу культурных отличий и топологических отличий родного и изучаемого языков	

Во втором семестре мы разработали ряд дополнительных фонетических упражнений для преодоления данных трудностей, разработали дополнительные лексические задания для предтекстового этапа перед каждым заданием на аудирование, отвели дополнительные 15 минут из двухчасового занятия на практику произношения и интонации и разработали дополнительные домашние задания на запись коротких текстов на слух. В начале семестра проводился

анализ данных диагностических тестов и результатов прошлого семестра, в середине семестра – анализ результатов промежуточного среза, а в конце семестра – анализ результатов итогового экзамена. Рассмотрим результаты группы 1.4, которая работала по разработанным нами материалам в течение семестра (табл. 2). Группа изначально была сформирована из студентов, имеющих низкие результаты в аудировании в предыдущем семестре.

Таблица 2

Группа 1.4. Результаты аудирования, % (успешный результат - >65 %)

№ студента	Входной тест	Срезовой тест	Итог
Студент 1	43	40	61
Студент 2	30	48	67
Студент 3	50	80	79
Студент 4	43	60	76
Студент 5	63	48	64
Студент 6	40	48	58
Студент 7	50	52	76
Студент 8	60	68	70
Студент 9	53	32	70
Студент 10	67	76	82
Студент 11	67	64	85
Студент 12	30	48	70
Студент 13	30	68	79
Студент 14	47	68	85
Студент 15	57	48	73
Студент 16	30	60	79
Студент 17	40	76	67
Студент 18	37	68	79
Студент 19	40	32	61
Студент 20	0	60	73
Студент 21	60	60	88
Студент 22	53	48	79

По итогам семестра 20 студентов из 22 сдали итоговый экзамен успешно, а оставшиеся два студента имели результат, крайне близкий к проходному баллу. Промежуточный срез и итоговый экзамен были практически идентичны по уровню сложности, поэтому приращение баллов в промежутке между

ними позволило нам отследить индивидуальный прогресс студента в освоении навыка аудирования на текущем уровне владения английским языком. В соседних группах, близких по уровню подготовки, результаты в аудировании были значительно хуже: в контрольной группе 1.3 аудирование успешно сдали толь-

ко 12 из 24 студентов, а в контрольной группе 1.6 – 16 из 22 студентов.

Таким образом, можно заключить, что выявление и учет специфики обучения студентов с родным вьетнамским языком позволили им добиться более высоких результатов в аудировании. Понимание англоязычной речи на слух зависит не только от общего уровня владения английским языком, но и от

практики распознавания на слух явлений, не характерных для родного языка. Типологические особенности вьетнамского языка затрудняют восприятие англоязычной речи поверх обычного уровня, и включение в подготовку к аудированию фонетических упражнений на произношение позволяет студентам обращать внимание на проблемные для них моменты.

Список источников

1. Адалатова Е. Ю., Вергунов Е. Г., Николаева Е. И. Когнитивные аспекты цепочки коммуникации «визуальный стимул»-«вербальный пересказ» на примере «фильма о грушах» У. Чейфа // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 3 (67). С. 35–47. DOI 10.24888/2073-8439-2024-67-3-35-47
2. Везнер И. А. Интерпретационный потенциал высказывания и прототипическое моделирование в аспекте трансвербализации // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2021. № 15. С. 20–27.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
4. Кобелев В. А. Видовременные формы английского глагола: проблема грамматического значения и грамматической формы // Конструктивные педагогические заметки. 2020. №. 8-2. С. 76–88.
5. Чирейкина О. Ю., Чирейкин М. К. Развитие аудитивных умений при обучении русскому языку студентов-иностранцев из стран Азиатско-Тихоокеанского региона // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, №. 5. С. 532–538. DOI: <https://doi.org/10.30853/ped20230075>
6. Danh L. T., Quan N. H. Vietnamese university EFL teachers' reported and classroom practices in teaching listening // International Journal of Science and Management Studies. 2021. Т. 4, №. 5. С. 10–26. DOI: 10.51386/25815946/ijms-v4i5p102
7. Dang C. N., Dang T. N. Y. The predictive validity of the IELTS test and contribution of IELTS preparation courses to international students' subsequent academic study: Insights from Vietnamese international students in the UK // RELC Journal. 2023. Т. 54, №. 1. С. 84–98. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688220985533>
8. Giang N. A. The disadvantages of using mother tongue in teaching English on students' speaking and listening skills at universities in Vietnam // International Journal of Applied Linguistics and Translation. 2022. Т. 8, №. 1. С. 20–23. DOI: 10.11648/j.ijalt.20220801.13
9. Ngo B. Vietnamese: An essential grammar. Routledge, 2020. 305 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315454610>
10. Oanh P. T. K. A review of strategies for teaching English listening comprehension: Vietnamese context // Journal of English Language and Linguistics. 2020. Т. 1, №. 2. С. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.62819/jel.2020.72>
11. Rost M. Teaching and researching listening. Routledge, 2024. 454 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003390794>
12. Tran T. Q., Duong T. M. Insights into listening comprehension problems: A case study in Vietnam // Pasaa. 2020. Т. 59, №. 1. С. 77–100. DOI: 10.58837/CHULA.PASAA.59.1.4

Информация об авторах

О. А. Вальгер – старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, olesyavalger@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-4519>

Т. Г. Сокольникова – старший преподаватель кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, statty18@mail.ru

Information about the authors

O. A. Valger – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, olesyavalger@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-4519>

T. G. Sokolnikova – Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, statty18@mail.ru

Статья поступила в редакцию 02.05.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 02.05.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 08.09.2025.

Научная статья

УДК 372.016:811.112.2+004.5

Использование платформы LearningApps как средства интенсификации при формировании и развитии грамматических навыков в обучении немецкому языку

*Арина Мергеновна Танашева¹, Елена Петровна Налобина¹*¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Цель данной статьи заключается в анализе интерактивных методов, которые служат эффективными средствами интенсификации процесса обучения в рамках овладения грамматическими навыками немецкого языка. Интерактивные методы активно включают студентов в учебный процесс, что способствует не только усвоению знаний, но и развитию критического мышления, коммуникативных и социальных навыков. Для подробного анализа интерактивных методов обучения представлены примеры заданий на базе LearningApps: тесты, пазлы, упражнения «Заполните пропуски», «Расставьте по порядку».

Ключевые слова: мобильные приложения, грамматический навык, немецкий язык, индуктивный подход, дедуктивный подход, интерактивные методы

Для цитирования: Танашева А. М., Налобина Е. П. Использование платформы LearningApps как средства интенсификации при формировании и развитии грамматических навыков в обучении немецкому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 90–96.

Original Article

Using of the LearningApps platform as a means of intensification in the formation and development of grammatical skills in German language teaching

*Arina M. Tanasheva¹, Elena P. Nalobina¹*¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The aim of the article is to analyze interactive methods that serve as effective means of intensifying the learning process in the context of mastering grammatical skills of the German language. Interactive methods actively involve students in the learning process, which contributes not only to the assimilation of knowledge, but also to the development of critical thinking, communicative and social skills. For a detailed analysis of interactive teaching methods, examples of tasks based on LearningApps are presented: tests, puzzles, 'Fill in the blanks', 'Put them in order'.

Keywords: mobile applications, grammar skill, German language, inductive approach, deductive approach, interactive methods.

For citation: Tanasheva A. M., Nalobina E. P. Using of the LearningApps platform as a means of intensification in the formation and development of grammatical skills in German language teaching. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 90–96. (In Russ.)

Одной из особенностей современного высшего образования является интенсификация обучения. При обучении немецкому языку большую роль играет формирование и развитие грамматических навыков. Как показывает практика, зачастую учащиеся испытывают трудности при изучении грамматики, практическое применение изученных правил также вызывает определенные трудности.

Анализ результатов исследований немецких ученых (G. Henrici, G. Heyd, G. Neuner, G. Storch и др.) свидетельствует о том, что знание грамматики является необходимым условием для овладения иностранным языком [8; 9]. Грамматические навыки развиваются во время практики речи, с расширением активного словаря. Под грамматическим навыком понимается «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [1, с. 62].

Е. Н. Пассов выделяет два вида грамматических навыков: рецептивные и продуктивные. Под рецептивным грамматическим навыком понимается способность слушающего узнать грамматические формы изучаемого языка и соотнести их со значением. Продуктивный грамматический навык автор определяет как «способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам данного языка» [6, с. 86].

Формирование и развитие грамматического навыка реализуется посредством индуктивного и дедуктивного подходов. Дедуктивный подход к обучению опирается на дедукцию – вывод от общего к частному. Применительно к обучению иностранному языку дедуктивный подход предусматривает объяснение правила и его отработку на практике, то есть путь от общего к частному, от формы к ее реализации [4].

Рассмотрим пример введения временной формы глаголов настоящего времени *Präsens*.

1. Учитель рассказывает правила использования и спрягает смысловый глагол в *Präsens*. Настоящее время *Präsens* образуется с помощью основной формы глагола (*Infinitiv*) и изменением окончаний в соответствии с лицом и числом, например: (ich) liebe; (du) liebst; (er, sie, es) liebt; (wir) lieben; (ihr) liebt; (sie, Sie) lieben.

2. Затем следует второй шаг – спряжение вспомогательных глаголов *haben*, *sein*, *werden*; затем примеры спряжения глаголов, которые меняют корневую гласную в единственном числе второго и третьего лица: (ich) lese; (du) liest; (er, sie, es) liest; (wir) lesen; (ihr) lest; (sie, Sie) lesen.

3. Дальнейший этап – это закрепление и активация нового учебного материала с помощью упражнений.

На заключительном этапе обучения грамматическим навыкам важно использовать фразы и конструкции, которые связаны с реальными жизненными ситуациями. Это поможет ученикам не только запомнить грамматические правила, но и применять их в контексте, что значительно повышает уровень их коммуникативной компетенции.

Дедуктивный метод, акцентирующий внимание на правилах и структурах языка, может быть полезен для осознания грамматических явлений и преодоления интерференции родного языка. Однако некоторые методисты критикуют этот подход, утверждая, что обучение языку следует базировать на индуктивном подходе, поскольку язык – это динамичное и живое явление, которое лучше всего усваивается через практику и взаимодействие. Индуктивный подход позволяет учащимся самостоятельно выявлять правила на основе анализа примеров, что развивает их критическое мышление и аналитические

навыки. Представление грамматических структур в контексте аутентичного текста и ситуации позволяет ученикам лучше понять, как и когда использовать определенные конструкции. Это делает обучение более значимым и запоминающимся, так как материал воспринимается не изолированно, а связывается с реальными жизненными ситуациями [7].

Положительным аспектом индуктивного метода является то, что представление языкового материала происходит в процессе употребления его в речи, и это способствует коммуникации. Однако овладение речевыми образцами часто приводит к тому, что ученик ориентируется лишь на одну определенную ситуацию; при этом устанавливаемые для ответа по заданной теме временные рамки и необходимость осваивать все связанные с ней правила ограничены. При индуктивном подходе предлагается поэтапное усвоение материала.

На I этапе важно познакомить учеников с новым учебным материалом в контексте учебно-речевых ситуаций, предъявляемых устно или в чтении. Такие упражнения, как подчеркивание, выписывание и грамматический разбор способствуют усвоению материала. На данном этапе эффективным инструментом является метод SOS (*sammeln, ordnen, systematisieren*) [7]:

- *Sammeln* (поиск новой грамматической структуры): Ученики собирают примеры новой грамматической структуры из текста или устной речи, что способствует их вниманию к языковым явлениям.

- *Ordnen* (классифицирование грамматической структуры с изученными явлениями): Обучающиеся классифицируют собранные примеры, связывая их с уже известными грамматическими правилами и структурами. Это помогает им увидеть связи между различными языковыми явлениями.

- *Systematisieren* (систематизирование отобранных грамматических яв-

ний и формулирование правила): Происходит систематизация информации, и формулировка грамматических правил, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала.

На II этапе акцентируется внимание на тренировке грамматического материала и формировании речевых навыков. Этот этап важен для закрепления изученного и развития автоматизма в использовании грамматических структур. Приведем примеры упражнений, которые могут быть эффективными на этом этапе: имитационные, трансформационные, повторительные, подстановочные, упражнения игрового характера.

На III этапе обучения грамматике происходит формирование грамматических навыков, что позволяет применять изученные конструкции в реальных речевых ситуациях. Задания на этом этапе могут быть следующими:

1. *Учебные речевые ситуации*: ученики могут участвовать в ролевых играх, моделируя различные ситуации: заказ в ресторане, обсуждение планов на выходные или решение проблем.

2. *Естественные речевые ситуации*: участники могут взаимодействовать друг с другом в неформальной обстановке, обсуждая темы, которые их интересуют. Это может быть обсуждение книг, фильмов или актуальных событий.

3. *Коммуникативные игры*: игры, направленные на развитие языковых навыков, могут включать в себя различные форматы: викторины, настольные игры или командные соревнования. Эти игры делают процесс обучения более увлекательным и способствуют активному использованию грамматических структур в игре.

Таким образом, комплексный подход к обучению грамматике способствует развитию навыков, что повышает успешность результатов учебной деятельности.

Повышение эффективности в достижении образовательных и воспитательных целей можно достичь путем внедрения современных технических средств. Интенсификация обучения является принципом организации системы обучения.

В педагогике понятие «интенсивный» заимствовано из французского языка (знач. – усиленный) и связано с терминами «интенсивное обучение» и «интенсификация обучения». Несмотря на родственную связь, педагоги определяют интенсивное обучение как часть интенсификации обучения, оптимизирующее учебный процесс.

Интерактивные технологии в обучении играют важную роль в развитии не только когнитивных навыков, например, памяти, внимания, но в формировании творческого мышления. Кроме того, они создают возможности для общения между участниками образовательного процесса. Это может быть реализовано через онлайн-форумы, чаты или видеоконференции, что способствует развитию языковых и социальных навыков [2].

Существует множество методов и технологий интенсификации обучения: коллективные способы обучения; смешанное обучение и перевернутый класс; практико- и компетентностно-ориентированные задания; интерактивные методы обучения.

Методисты рассматривают следующие методы интерактивного обучения: интерактивная лекция, дискуссия, ролевые и деловые игры, виртуальные экскурсии, мобильные приложения, мини-исследования, обучающие игровые квесты и т. д. Интерактивные технологии имеют ряд преимуществ:

1. Активное участие. Интерактивные технологии (мультимедийные презентации, компьютерные симуляции и приложения для мобильных устройств) позволяют активно участвовать в про-

цессе обучения. Они помогают удерживать внимание и способствуют лучшему усвоению грамматических правил.

2. Коррекция. Интерактивные платформы, предоставляющие мгновенную обратную связь, могут помочь ученикам исправлять ошибки. Это способствует более глубокому пониманию трудных грамматических конструкций и уменьшает количество ошибок.

3. Адаптивность. Использование платформ, адаптирующихся под уровень знаний ученика, позволяет индивидуализировать подход к каждому ученику, помогая им двигаться в своем темпе.

Однако интерактивные технологии и методы имеют свои недостатки. Например, игровые методики делают процесс обучения увлекательным и веселым, но для учащихся, имеющих низкий уровень подготовки, процесс обучения значительно замедлится. С помощью интерактивных викторин можно проверять усвоение материала, через квесты решать грамматические задачи, но есть риск, что ученики будут запоминать отдельные факты, а не грамматические структуры.

Мобильные приложения используются для повышения эффективности учебно-познавательной деятельности и формирования навыков самостоятельной работы в процессе обучения иностранному языку, в частности, грамматике [3]. Г. К. Исмагилова обращает внимание на то, что мобильные ресурсы предоставляют мультимедийный и гипертекстуальный контент. Так, гиперссылки могут немедленно перенаправить пользователя на нужный ресурс, в случае же использования «бумажных носителей» нужно тратить время на поиск нужных страниц [5].

Рассмотрим онлайн-платформу LearningApps.org, которая предназначена для создания интерактивных учебных заданий для развития грамматических навыков.

LearningApps.org активно используется учителями для изучения различных предметов, включая грамматику немецкого языка, а также поддерживает процессы обучения с помощью небольших интерактивных блоков, которые создаются в режиме онлайн и интегрируются в учебный контент. Платформа предлагает разнообразные виды упражнений: Zuordnen, Einsetzen, Markieren, Ausfüllen, Antworten, Gruppen-Puzzle и др. Ниже представлены некоторые варианты упражнений:

1. Einsetzübung. Ergänzen Sie die Hilfsverben im Präteritum. 1) Im Urlaub... mir eines Tages so schlecht, dass ich Angst... 2) Ich ...müde und ...keine Lust zum Arbeiten. 3) Ich ...hohes Fieber und ...krank. 4) Ich ...die ganze Zeit durstig, aber ich ...keinen Hunger. 5). Ich... sehr erfolgreich und ...keine gesundheitlichen Probleme [10].

2. Freie Textantwort. Schreiben Sie die Sätze mit 'brauchen + nur + zu + Infinitiv'. 1) Wie kann ich das Buch bezahlen? 2) Kann er mir helfen? 3) Morgen habe ich den Geburtstag. Wer sollte zu mir kommen? 4) Ich kann die Liste mit den unregelmäßigen Verben nicht finden. 5) Ich kann diesen Text nicht verstehen [10].

3. Den Satz schreiben. 1) Wir / müssen / kommen / pünktlich / zur Schule. 2) Deine Schwester / können / backen / prima. 3) Wer / wollen / mitmachen / im Theaterstück? 4) Du / möchten / was / zum Frühstück? 5) Deine Schwester / können / backen / prima [10].

На платформе представлено большое количество готовых упражнений по различным аспектам грамматики немецкого языка. Интерфейс платформы интуитивен и удобен как для педагогов, так и для учащихся, а игровые элементы помогают удерживать внимание учеников и мотивируют к дальнейшему обучению. Другой положительный аспект интернет-ресурса – это возможность адаптации заданий. Педагог может

адаптировать готовые упражнения под конкретные потребности обучающихся, изменяя содержание и уровень сложности. Задания предоставляют мгновенную обратную связь, что позволяет сразу видеть свои ошибки и исправлять их.

Для построения полной картины использования онлайн-ресурса LearningApps.org необходимо учесть существующие недостатки данной платформы. Для работы с платформой необходимо постоянное подключение к интернету, что может создать трудности в случае отсутствия стабильного соединения. Некоторые упражнения могут быть поверхностными и не обеспечивать глубокого понимания материала, особенно сложных грамматических конструкций.

LearningApps можно интегрировать в образовательный процесс следующим образом:

1. Задания, созданные на платформе, могут быть даны как домашнее задание для самостоятельной работы.

2. Возможность использовать готовые упражнения в качестве дополнения к основным учебникам и методическим пособиям.

3. LearningApps предлагает задания для большого количества участников, которые можно использовать как способ проведения группового занятия, где участники будут соревноваться друг с другом.

Таким образом, использование интерактивных методов при формировании и развитии грамматических навыков на платформе LearningApps позволяет активно участвовать в занятиях. Платформа предоставляет возможность адаптации заданий под уровень знаний и потребности пользователей, что делает обучение более персонализированным. Ученики могут работать в своем темпе, что способствует более эффективному усвоению грамматики. Задания на платформе делают процесс

обучения более увлекательным и интересным. Это повышает мотивацию учеников, что, в свою очередь, способствует более глубокому усвоению материала и развитию грамматических навыков.

Список источников

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Барабина И. Е., Ваганова О. И., Смирнова Ж. В. Роль интерактивных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-interaktivnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 17.11.2024).
3. Григоренко А. М. Мобильные приложения как средство организации самостоятельной работы при изучении грамматики иностранного языка [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 122–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-kak-sredstvo-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-pri-izuchenii-grammatiki-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 28.11.2024).
4. Жидкова Н. В. Обучение грамматике иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 52. С. 52–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-grammatike-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 20.11.2024).
5. Исмаилова Г. К., Крикунов Е. В. Мобильные приложения как современное средство изучения английского языка [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2017. Т. 3, № 4. С. 175–176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-prilozheniya-kak-sovremennoe-sredstvo-izucheniya-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 25.11.2024).
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
7. Риммар А. И. Индуктивный метод обучения грамматике (на примере немецкого языка) [Электронный ресурс] // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 21–22 марта 2024 г.) / редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2024. С. 175–179. URL: <https://elibr.bsu.by/bitstream/123456789/314333/1/175-179.pdf>. (дата обращения: 14.12.2024)
8. Чернышёва Л. А. Роль грамматики в процессе обучения немецкому языку [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 3 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-grammatiki-v-protsesse-obucheniya-nemetskomu-yazyku> (дата обращения: 19.11.2024).
9. Чернышёва Л. А. Использование мобильных приложений в изучении немецкого языка [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 1 (65). С. 190–194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mobilnyh-prilozheniy-v-izuchenii-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 19.11.2024)
10. Learningapps [Электронный ресурс]. URL: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 20.11.2024).

Информация об авторах

А. М. Танашева – студент 3 курса, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, tanashevaa@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0952-4196>

Е. П. Налобина – старший преподаватель кафедры романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет, sorockina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-1576>

Information about the authors

A. M. Tanasheva – 3-year student, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, tanashevaa@yandex.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0952-4196>

E. P. Nalobina – Senior Lecturer of the Department of Romano-Germanic Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, sorockina@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-1576>

Статья поступила в редакцию 18.12.2024; одобрена после рецензирования 29.12.2024; принята к публикации 08.02.2025.

The article was submitted 18.12.2024; approved after reviewing 29.12.2024; accepted for publication 08.02.2025.

Научная статья

УДК 808.5

Преимущества асинхронного обучения для российских студентов в процессе изучения английского языка

Еди С. Масикури^{1,2}¹Университет Мухаммадия Пурвореджо, Индонезия²Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

Аннотация. Цель данного исследования – выявление ряда преимуществ использования асинхронного обучения в процессе обучения английскому языку как иностранному на примере использования образовательных ресурсов социальной сети «Одноклассников». Научное исследование проводилось в Алтайском государственном педагогическом университете. Участниками исследования стали преподаватели, которые обучали письму, чтению, грамматике и говорению. В дизайне исследования использовалась методология кейс-стади. В качестве метода сбора данных использовались устные интервью. Полученные результаты показали наличие трех главных преимуществ использования асинхронного обучения для российских студентов: 1) непосредственная польза образовательных ресурсов заключается в их способности облегчить изучение английского языка, особенно если принять во внимание высокую степень тревожности первокурсников; 2) удобство использования: учителя могут видеть письма учеников в чате; 3) доступность: учитель описывает процесс обучения в асинхронном обучении как легко доступный но требующий больших усилий.

Ключевые слова: асинхронное обучение, синхронное обучение, обучение письму, приложение ОК, самостоятельная работа студентов

Для цитирования: Масикури Е. С. Преимущества асинхронного обучения для российских студентов в процессе изучения английского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 2. С. 97–105.

Original article

The benefits of asynchronous teaching for Russian students when they are learning English

Edi Sunjayanto Masykuri^{1,2}¹Universitas Muhammadiyah Purworejo, Indonesia²Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The objective of this study was to ascertain the opinions of EFL teachers in their use of Odnoklassniki for asynchronous teaching. The research study was carried out at Altai State Pedagogical University. The study includes four groups of first year students. Also, the research participants were some lecturers, who teach writing, reading, grammar and speaking. The study adhered to the specific criteria set by the researchers. The research design employed case study methodologies. The employed method of data collection was oral interviews. The findings indicated the presence of three main teacher perspectives towards using Odnoklassniki for teaching writing: 1) The utility of Odnoklassniki lies in its ability to facilitate English learning materials in asynchronous teaching for students. 2) Usability: teachers are able to see emotional students' writing in chatboxes. 3) Accessibility: teachers describe the learning process in asynchronous learning as both easily available and challenging to reach.

Keywords: asynchronous teaching, synchronous teaching, teaching writing, Odnoklassniki application, independent work of the students

For citation: Masykuri E. S. The benefits of asynchronous teaching for Russian students when they are learning English. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching*, 2025, vol. 19, no. 2, pp. 97–105.

1. Introduction. Technological advancements exert a wide-ranging influence on the education system. Recently, numerous researchers have examined the attitudes of teachers towards acquiring EFL writing. The acquisition of English language skills involves the comprehension of four key components: speaking, writing, listening, and reading [1–3]. The aforementioned components serve as connections to achieve harmony in the mastery of English. One crucial skill to acquire in learning English is reading, as knowledge of this skill is necessary for comprehending the material [4; 5].

Proficient reading is a crucial ability that significantly contributes to the language acquisition. Students have various challenges in reading, including insufficient vocabulary and grammar, disinterest and lack of motivation to read, and inadequate instructional methods employed by the teacher [6; 7]. Those are challenges encountered during the process of acquiring skills and competences. Reading may be seen as a method of acquiring knowledge from a written material and subsequent construction of an understanding of that knowledge [8; 9]. Reading comprehension refers to the ability to derive meaning from a provided textual material. Reading proficiency is the key factor in the reading process that typically leads to comprehension of the provided material. Reading also stimulates students to reproduce a new idea in writing or speaking [10; 11].

In writing and speaking, they inherently generate certain outcomes, and the writer assumes the responsibility of conveying those messages. For extended periods, individuals have employed written communication, conveyed through phrases, paragraphs, or even texts, to express their thoughts [12]. Written

communication enables individuals to convey more extensive messages in several formats, therefore facilitating the complete and suitable delivery of these communications [13; 14]. The significance of writing in primary school and junior high school students in expressing ideas, thoughts, feelings, and emotions cannot be neglected. Proficient writing skills are becoming crucial in the contemporary global society. Advancements in technology have facilitated international interaction, making cross-linguistic communication increasingly significant. Hence, the proficiency in verbal or written communication in a second language is increasingly recognized as a crucial aptitude for educational, professional, and personal purposes [15; 16].

Technology has produced asynchronous learning. This system allows students to learn independently without a fixed timetable, allowing them to study materials at any time and from any location to choose their own study pace [17–20]. The proliferation of applications has offered several opportunities to consume knowledge at any given moment and from any location, therefore granting learners increased independence and the freedom to progress at their own speed [1; 21; 22]. Asynchronous online platforms are suitable for students to engage in independent reading and comprehension of course material or to complete prescribed tasks.

Asynchronous tools are valuable for making records of group collaborations, facilitating the seamless sharing, distribution, and utilization of collective knowledge [23–26]. Furthermore, the ongoing development and advancement of Information and Communication Technologies have resulted in new trends, new educational platforms and technology-enhanced learning and teaching [27].

Over the course of the epidemic in Russia, the Odnoklassniki application emerged as a popular and readily accessible tool for remote learning. Various studies have been conducted to examine the impact of Odnoklassniki on different educational scenarios. This application is a component of the Yandex Education platform, designed for educators and learners engaged in online learning. Odnoklassniki is reputed to be a user-friendly program for managing tasks in the learning process, particularly for both students and instructors.

The previous study revealed the new perspectives of the teachers who taught English autonomously on digital platforms in Indonesia during and post Covid 19 [9, 28, 29]. The study of the phenomenon of digital learning in China and its implication [30, 31] and also the effect of some strategy in ELT focusing the students psychologically in South Korea are of interest [32; 33]. In the original study, the researchers only concentrated on the teachers' perspectives regarding the issue and the advantages of utilizing Odnoklassniki platform as a Foreign Language (EFL) learning in Siberia, Russian Federation. In order to identify the issue of student behaviour in the utilization of Odnoklassniki for English as a Foreign Language (EFL) learning during the epidemic, we can examine the conduct of teachers when they engage in English language learning through the Odnoklassniki application.

The concept of perspectives consists of three interconnected elements: cognitive, affective, and behavioural. The researchers' investigation is focused on examining student views about the use of Odnoklassniki in English as a Foreign Language (EFL) Teaching Writing at Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation. The author seeks to examine the views of English as a Foreign Language (EFL) teachers towards the utilization of Odnoklassniki in the context

of writing. In this study, the researchers will find the problem statement as:

1. The research questions in this study – can Odnoklassniki as Asynchronous Teaching be convenient for the students?
2. What are the effects for the teacher using Odnoklassniki apps for Asynchronous Teaching?

2. Method. The present work employs qualitative research methods [34; 35]. This study will employ a case study research design. Studies Cases are a qualitative approach that enables the careful examination of an event or circumstance in order to find pertinent information. The researchers selected a qualitative case study research approach to examine the response of teachers who use Odnoklassniki platform for writing purposes. During data collection, the researchers employed the method of interview [36]. This study employed semi-structured interviews as the research method.

A semi-structured interview is a sequence of open-ended questions that allows for the inclusion of alternative inquiries beyond the predetermined ones [37]. Once the researchers present the respondent with prepared questions and receive an answer, if the researchers are not content with the responses, the researchers will ask further questions to obtain more precise data. In order to gather data, the researchers will implement online interviews, as the Covid-19 epidemic presented challenges in conducting in-person using Google forms. There are points in 15 questions; utility, accessibility, usability and activation. Prior to commencing the questions, the researchers elucidate the objective of the interview and assures that the information provided will be kept confidential and used solely for research purposes. Subsequently, the WhatsApp call will be captured using a mobile phone recorder. The researchers will then transcribe the talk from the recording and print it for data analysis.

3. Findings. Results from data analysis of interview transcripts revealed the affective attitudes of various teachers about utilizing the Odnoklassniki platform

for teaching writing, specifically in terms of usefulness, user-friendliness, and accessibility. The shown items are as follows.

Table 1

Students Form Responses

Timestamp	Name		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		22	23				
30/04/2024 08:10:11	Элена	1224a	D	B	D	D	B	D	A	A	C	A	A	A	A	D	C	C	B	D	C	B	A	D	B		Column 27	Column 28	Column 29		
30/04/2024 08:11:31	Хурирхон или	1224b	D	B	D	D	C	C	C	A	C	C			I love this boo	It is easy to listen m	A	D	D	C	B	D	C	D	A	C			at home		
30/04/2024 08:17:41	Буркано	1224b	D	B	D	D	C	C	C	A	C	C			I am curious c	I can learn by watch	A	D	D	C	B	D	C	B	A	A			at home		
30/04/2024 08:18:31	Патина	1224b	D	B	D	B	D	C	A	A	C	D	A		A		A	D	B	C	B	D	C	B	A	D			C		
30/04/2024 08:28:51	Настя	1224b	D	B	D	A	B	C	C	A	C	C	A		A		A	D	B	C	B	D	A	D	C	C			C		
30/04/2024 08:30:31	Каролина	1224b	D	B	C	D	B	C	A	A	C	C			I love this boo	It is easy	E	D	D	C	B	D	C	B	A				I can make a s	home	
30/04/2024 08:32:21	Артем	1224b	D	B	D	D	C	C	D	A	C	C			I love this boo	I can watch cartoon	A	D	D	C	B	D	C	B	A				I can make a s	at home beca	
30/04/2024 08:34:21	Соня	1224b	D	D	B	D	C	C	A	A	C	C	A		A		A	D	B	C	B	D	C	B	C	C			C		
30/04/2024 08:40:31	Кодра	1224b	D	B	D	D	C	A	C	A	C	C			I love this boo	we learn many thing	A	D	A	C	B	D	C	B	C				I can make a s	C	
30/04/2024 08:42:11	Кирил	1224b	D	B	D	D	C	C	A	C	C	C	A		A		A	D	B	C	B	D	A	B	A				Because of the	I like to do it a	
30/04/2024 08:42:31	Даша	1224b	D	B	D	A	C	C	A	A	C	C	A		A		A	D	D	C	B	D	C	B	A				I can make a s	C	
30/04/2024 08:42:31	Арсюша	1224b	D	B	D	D	A	C	C	A	C	C	A		A		A	D	C	C	B	D	C	D	A				I can make a s	B	
30/04/2024 08:44:61	Ларей	1224b	D	A	D	D	C	C	A	A	C	C			I love this boo	I can open youtube	A	D	D	C	B	D	C	B	A					I can make a s	my house
30/04/2024 08:47:41	Арден	1224b	D	B	D	D	B	C	C	A	C	C			I love this boo	It is easy to listen m	A	D	D	C	B	D	C	B	A					I can make a s	my house, bec
30/04/2024 08:48:31	Тоня	1224b	D	B	D	A	A	C	C	A	C	C	A		A		A	D	D	C	B	D	C	B	A				I can make a s	at home	
30/04/2024 08:50:31	Глюша	1224b	D	B	D	D	B	C	C	A	C	C	A		A		A	D	C	C	B	D	C	B	A				I can make a s	in my house	
30/04/2024 08:51:11	Бурга	1224b	D	B	D	D	C	C	C	A	C	C			I love this boo	A	A	D	B	C	B	D	C	B	A	C					in my house
30/04/2024 08:52:01	Марияна	1224b	D	B	D	D	B	C	C	A	C	C	A		A		A	D	C	C	B	D	C	B	A	C				at home becau	
30/04/2024 08:52:01	Анна	1224b	D	B	D	D	B	C	C	A	C	C	A		A		A	D	C	C	B	D	C	B	A				I can make a s	at home becau	
30/04/2024 08:52:31	Маша	1224b	C	B	B	D	B	C	C	A	C	C	A		A		D	D	C	C	B	D	C	B	A					I can make a s	C

Based on Table 1, we can conclude that the students feel more confident when they use the platform. There are some exercises based on their level. They can answer well. Here we have three major points: usefulness, ease of use, and accessibility.

The teachers also shared their opinions in interviews. Let us quote some of them:

T 1

“Indeed, using Odnoklassniki facilitates my ability to envision and generate coherent ideas for writing” (translated).

“I possess the ability to construct phrases in the English language. For instance, I can rephrase the term “house” as “I have a lovely house” (I have a beautiful house)” (translated).

T 2

“Indeed, comprehending the vocabulary in Odnoklassniki enables the students to effectively structure sentences” (translated).

“Indeed, Odnoklassniki is a software that facilitates the learning process and offers beneficial functionalities tailored to the specific requirements of users,

particularly for students” (translated).

T 3

“My primary emphasis is on acquiring proficiency in the English language, particularly in written English, which facilitates the submission of assignments” (translated).

“It enhances my students’ enthusiasm to acquire writing skills, thereby enabling them to effectively articulate their thoughts through written communication.” (translated).

T 4

“I came across challenges in generating ideas due to time constraints, which hinders my ability to think effectively” (translated).

“At the same time, it is highly beneficial because upon completing writing tasks, they can be promptly submitted through the send photo function in the form of a word file. Additionally, the teacher can directly provide feedback by leaving comments” (translated).

After summarizing the results, we can define the following key aspects.

Usefulness. According to the interview findings, the researchers observed two emotional attitudes among teachers when using Odnoklassniki for writing in English. Specifically, students were able to construct sentences employing many words in English based on the instruction within the Odnoklassniki platform. Students have the ability to compose English phrases by using a picture or just reading the participant's comment. One advantage that teachers derive from utilizing Odnoklassniki for English language study is the ability to include many words into a sentence or paragraph in English.

Easy to Use. The interviews revealed that the teachers' affective attitude towards using Odnoklassniki for writing English was characterized by a perception of ease in completing writing tasks in English within the platform. Odnoklassniki facilitates the completion of English writing assignments for students. The Odnoklassniki program has numerous functionalities that facilitate students in completing writing tasks in English. These include assignment features, personal comments features, and grades features.

Accessibility. Based on the results of the interviews, the researchers found that the students' affective attitude in a notable advantage of using Odnoklassniki for writing English was that students perceived the learning process to be highly accessible.

Students perceive the learning process in Odnoklassniki as easily accessible.

During the process of acquiring English writing skills in Odnoklassniki, certain students perceive no hindrances in its accessibility. Despite engaging in activities at home, these students have the ability to remotely access and participate in lessons through Odnoklassniki.

While some students possess the ability to construct sentences in English, there are also students who struggle with expressing their ideas grammatically and adhering to

the time constraints set by the teacher in Odnoklassniki. The teacher is constrained to composing phrases in English, which hinders his/her cognitive abilities.

4. Discussion. This section will provide the findings of a previous study conducted on the attitudes of EFL students towards the use of Odnoklassniki in writing at Altai State Pedagogical University. The research focuses on the question: What are the attitudes of EFL students towards the use of Odnoklassniki in writing? Based on the results of interviews conducted over a period of one week, the researchers identified three main aspects: Usefulness, Easy of use, and Accessibility in learning writing in Odnoklassniki apps.

Odnoklassniki is a technology that facilitates remote teaching for teachers, enabling them to cover English language lessons, particularly writing, from any location and at any time. The pupils' attitude towards learning will directly impact the ultimate outcome of the instructional procedure that has been conducted. The present study examines the students' attitude towards the utilization of the Odnoklassniki application for writing instruction, specifically focusing on their ability to construct English sentences within the platform. Based on the interviews performed by the researchers with four students, three students expressed that they found writing in English to be effortless in Odnoklassniki. These students find it effortless to articulate their thoughts by writing in Odnoklassniki, ranging from a few words to complete sentences. This may be attributed to the fact that while writing English in person during class, students often experience shyness and nervousness, which hinders their ability to effectively communicate their ideas. Furthermore, the utilization of Odnoklassniki facilitates seamless communication among students to enhance the learning process.

Providing evidence with the assertion that Odnoklassniki facilitates the enhancement

of writing abilities among students. However, one student expressed difficulty in writing English in Odnoklassniki due to the perceived insufficient time allowance, which hindered his ability to generate ideas for sentences or paragraphs.

Moreover, regarding the user-friendliness consideration, all four interviewed students expressed that they found it effortless to complete writing assignments using Odnoklassniki due to its user-friendly features, including the assignment function and the personal remark function. Through the assignment tool, students have the ability to submit tasks immediately and also seek clarification in the private comment section. Such assertion is corroborated.

Regarding accessibility, out of the 4 students interviewed by researchers, three teachers affirm that they perceive the learning process in Odnoklassniki as easily accessible. The ease of access is attributed to the ability to learn from any location and at any time. Hence, the utilization of Odnoklassniki facilitates pupils in successfully tracking current online courses. Furthermore, Odnoklassniki enables students and teachers to manage and regulate the duration of learning, provide assistance to educators in structuring lessons, optimizing time management, and enhancing the level of interaction with students.

Furthermore, one student expressed that the accessibility of the learning process in Odnoklassniki was challenging. The interview results revealed that some students encountered difficulties or encountered issues in studying using Odnoklassniki owing to insufficient network and data packages. The researchers investigated the findings of this study, which revealed that several students perceived challenges in the online learning process. Specifically,

these students lacked an internet quota to engage in learning activities. They also reported that the network during the learning process was seldom supportive, resulting in difficulties or delays in attending lessons in Odnoklassniki.

5. Conclusion. The objective of this study is to ascertain the perspectives of English as a Foreign Language (EFL) students about the use of Odnoklassniki in teaching writing. This study was carried out from teachers' perception in Altai State Pedagogical University. The researchers anticipate that the findings of this study will be highly valuable for readers as a point of reference and a roadmap to surmount the obstacles encountered by educators and learners when utilizing the Odnoklassniki application for writing instruction. In collecting the data, the researchers employed interviews as the primary study tool.

According to the findings presented in the previous chapter, the researchers discovered certain student attitudes towards the utilization of the Odnoklassniki application. Specifically, Teachers expressed that they perceived the application as a beneficial tool for fostering creativity in writing. However, some teachers also expressed that they found the learning process to be challenging due to the teacher's restricted time allocation. The Odnoklassniki application is highly beneficial for the consolidation of assignments and its functionalities are highly advantageous for online education. Moreover, about the access process, some teachers express that it is rather convenient to utilize this program as it can be accessed at any time and from any location. This facilitates the learning process, but the limitations lie in the network and the internet limits.

Список источников

1. *Godwin-Jones R.* Mobile apps for language learning // *Language learning & technology*. 2011. Vol. 15, no. 2. P. 2–11.
2. *Maskuri E., Hakim Y., Ashari A., Supriyono S.* Integrated Technology And Mutual Participation For Changing Communities Socially, Economically And Religiously // *Proceedings of the 1st International Conference on Science and Technology for an Internet of Things, European Alliance for Innovation (EAI)*, 2018.
3. *Tajeddin Z., Hosseinpur R.* The impact of deductive, inductive, and L1-Based consciousnessraising tasks on EFL learners' acquisition of the request speech act // *Journal of Teaching Language Skills*. 2014. Vol. 6, no. 1. P. 73–92.
4. *Amdriyani R. P.* Comparative Study of Reading Comprehension Between Students With Introvert and Students with Extrovert Personality At Sma N 2 Kalianda. 2016.
5. *Maksus A.* The Analysis of the Types of Reading Text and the Comprehension Level of the Exercises Found in Get Along with English for Vocational High School Gradde XI Elementary Level. Used in the Second Year of Vocational High School. Purworejo, 2012.
6. *Chamot A.* Learning Strategy Instruction in the English Classroom // *The Language Teacher*. 1999. Issue 23.6.
7. *Nikijuluw R. V.* Enriching Students' Vocabulary by Implementing Semantic Mapping Strategy at the Tenth Grade of SMK Negeri 1 Ambon. 2018.
8. *Chambers E., Gregory M.* Teaching and Learning English Literature; Teaching and Learning the Humanities in Higher Education. U.K. SAGE, 2006.
9. *Sudrajat M. F., Ngafif A., Masykuri E. S.* The Correlation between Students' Habit in Watching Western-Movie and Listening Skill. *Scripta*. Vol. 7, no. 2. P. 25–34. Jan. 2021. DOI: 10.37729/scripta.v7i2.699
10. *Bhatti M. S., Iqbal A., Rafique Z., Noreen S., Tabassum F.* Short stories as an innovative EFL teaching technique to improve Pakistani elementary students' English vocabulary // *Journal on English as a Foreign Language*. 2022. Vol. 12, no. 2. P. 405–420. DOI: 10.23971/jefl.v12i2.4060
11. *Pertiwi E. A. I.* The Study Reading Ability on Descriptive Text of The Fifth Grade Students of SD Sebomenggalan in The Academic Year 2012/2013. Purworejo Muhammadiyah University, 2012.
12. *Alwahoub H. M.* The impact of synchronous collaborative writing on students' individual writing competence [Unpublished Master's dissertation]. Universiti Sultan Zaenal Abidin, 2020.
13. *Banegas D. L., Lowe R. J.* Creative writing for publication: An action research study of motivation, engagement, and language development in Argentinian secondary schools // *10.14746/ssllt*. Sep. 2021. Vol. 11, no. 3. P. 401–421. DOI: 10.14746/ssllt.2021.11.3.5
14. *Savaşçı M., Kaygisiz S.* One hand washes the other and both wash the face: Individuality versus collaboration in L2 writing // *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 2019. Vol. 5, no. 1. P. 131–151. DOI: <http://doi.org/10.32601/ejal.543789>
15. *Alwahoub H. M., Latiff N., Halabieh M.* Computer-assisted collaborative writing and students' perceptions of Google Docs and Wikis: A review paper, *Language Literacy // Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*. 2020. Vol. 4, no. 1. P. 15–27. DOI: <https://doi.org/10.30743/ll.v4i1.2499>
16. *Masykuri E. S.* Technology effect of EFL Listening Comprehension to Teaching during Pandemic // *JetLi*. Jul. 2022. Vol. 5, no. 1. DOI: 10.21043/jetli.v5i1.13913
17. *Masykuri E., Mezentse I., Nebolsina M.S., Anastasi, Nathalie & Kamin, Yusri.* New Perspectives of Flipbook as Asynchronous English Reading Media // *Journal of Languages and Language Teaching*. 2024. № 12. P. 1538. DOI: 10.33394/joltt.v12i3.11352
18. *Masykuri E. S., Basuki B.* Students' perception of digital media for English teaching learning // *Teaching English as A Foreign Language Journal*. 2022. Vol. 1, no. 1. P. 64–73. DOI: 10.12928/tefl.v1i1.171

19. *Saichun Nizar A. I.* Teaching Vocabulary Using Digital Media During Covid-19 Pandemic // *Jurnal Penelitian, Pendidikan, dan Pembelajaran*. 2020. Vol. 15, no. 30.
20. *Zohreh R. Eslami, Azizullah Mirzaei, Shadi Dini.* The role of asynchronous computer mediated communication in the instruction and development of EFL learners' pragmatic competence // *System*. 2015. Vol. 48. P. 99–111.
21. *Burston J.* “MALL: The pedagogical challenges // *Computer Assisted Language Learning*. 2024. Vol. 27, no. 4. P. 344–357. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.914539>
22. *Rosell-Aguilar F.* State of the app: A taxonomy and framework for evaluating language learning mobile applications // *CALICO journal*. 2017. Vol. 34, no. 2. P. 243–258. DOI: <https://doi.org/10.1558/cj.27623>
23. *Delcker J., Ifenthaler D.* Digital Distance Learning and the Transformation of Vocational Schools From a Qualitative Perspective [Электронный ресурс] // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.908046> (дата обращения: 23.01.2025).
24. *Masykuri E. S., Vladimirovna O. V., Evgenevich M. I.* First-year students' perceptions of asynchronous media platform for learning English // *English Language Teaching Educational Journal*. 2023. № 6 (3). P. 188–198. DOI: <https://doi.org/10.12928/eltej.v6i3.6661>
25. *Irianto D. G., Hadi M. S.* The Challenges of Teaching Practice for Students Mastering Vocabulary in Blended Learning // *Scripta*. 2023. Vol. 9, no. 2. P. 147–157. DOI: 10.37729/scripta.v9i2.2217
26. *Prihatini N., Sudar S., Masykuri, E. S.* The Impact of Using Blended Learning to Improve Reading Comprehension // *Scripta: English Department Journal*. 2023. Vol. 10, no. 1. P. 128–139.
27. *Goold A., Coldwell J., Craig A.* An examination of the role of the e-tutor // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2010. Vol. 26, no. 5. P. 704–716. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1060>
28. *Basuki, Masykuri E. S.* Keefektifan penggunaan teknik digital smart finger dalam pengajaran reported speech // *Jurnal Pendidikan Surya Edukasi*. 2022. Vol. 8, no. 1.
29. *Masykuri E. S. Ike Nugraeni, J. Kumar.* Performing Discourse Student's Skill by Using Video // *Islam, Media, and Education in Digital Era*, Taylor and Francis. 2022. P. 336–319.
30. *Irawan N. et al.,* Distance learning of ELT for Chinese students in ICUTK: digital literacy practices Distance learning of ELT for Chinese students in ICUTK: digital literacy practices // *Journal of Physics Conference Series*. 2021. Vol. 1842. P. 12017. DOI: 10.1088/1742-6596/1842/1/012017
31. *Jiang H., A. Y. M. A. Islam, X. Gu, J. M. Spector, and S. Chen.* Technology-Enabled E-Learning Platforms in Chinese Higher Education During the Pandemic Age of COVID-19 // *Sage Open*. 2022. Vol. 12, no. 2. P. 21582440221095085. DOI: 10.1177/21582440221095085
32. *Jarvis J. A., Corbett A. W., Thorpe J. D., Dufur J.* Too Much of a Good Thing: Social Capital and Academic Stress in South Korea // *Global Perspectives on Child and Adolescent Social Capital*. 2020. Vol. 9, no. 11. P. 187. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci9110187>
33. *Pascoe M. C., Hetrick S. E., Parker A. G.* The impact of stress on students in secondary school and higher education // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020. Vol. 25, no. 1. P. 104–112. DOI: 10.1080/02673843.2019.1596823
34. *Creswell J. W.* Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research Fourth Edition, Fourth Edition. Boston: Pearson Education Inc., 2012.
35. *Lancy D. F.* Qualitative Research in Education. An Introduction to the Major Traditions. New York: Longman, 1993.
36. *Nunan D.* Research Method in Language Learning. New York: Cambridge University Press, 2007.

37. Adams W. *Conducting Semi-Structured Interviews*. 2015. DOI: 10.1002/9781119171386.ch19.

Информация об авторе

Е. С. Масикури – преподаватель программы обучения английскому языку, факультет педагогических наук, Университет Мухаммадия Пурвореджо, Индонезия; ассистент кафедры лингвистики и теории перевода, Новосибирский государственный педагогический университет, esunjayanto@umpwr.ac.id

Information about the author

E. S. Masykuri – Lecturer in English Language Education Program, Faculty of Teacher Training and Education Science, Universitas Muhammadiyah Purworejo, Indonesia; Assistant of the Department of Linguistics and Translation Theory, Novosibirsk State Pedagogical University, esunjayanto@umpwr.ac.id

Статья поступила в редакцию 10.02.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 08.09.2025.

The article was submitted 10.02.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 08.09.2025.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом все-российском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» *Костина Екатерина Алексеевна*.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи;
 - аннотация (500–1000 знаков), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (6–10).
3. Автор в статье должен обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. На каждую позицию в списке литературы должна быть ссылка в тексте статьи. Список литературы оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: topical-issues@nspsu.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.