



МОСКОВСКАЯ
МЕЖДУНАРОДНАЯ
АКАДЕМИЯ

**СБОРНИК
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ
МАГИСТРАНТОВ ММА**

**ТОМ 7
2025**



ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЧАСТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ»

**СБОРНИК
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ МАГИСТРАНТОВ
ММА**

**ТОМ 7
2025**

МОСКВА – 2025

Сборник научных статей магистрантов
ОЧУ ВО «Московская международная академия»
издается по решению Учёного совета Академии

Редакционная коллегия:

В.Ю. Иванова – декан факультета лингвистики и педагогики
Московской международной академии.

С.В. Дмитрюк – кандидат филологических наук – выпускающий
редактор

Д.А. Кремнёв – начальник отдела мониторинга научно-
исследовательских работ и организации научных мероприятий
Московской международной академии.

Сборник научных статей магистрантов Московской
международной академии. – М.: ММА. Том – 7. 2025. – 86 с.

© Коллектив авторов, 2025
© ОЧУ ВО «Московская международная академия», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Психология и педагогика

Клычева А.В.	
Развитие словарного запаса и грамматических умений в иностранном языке у школьников средней школы с использованием цифровых инструментов	4
Козинец А.С.	
Возможности нейролингвистического программирования для эффективного изучения иностранных языков детьми младшего школьного возраста	11
Мирзоева З.Б.	
Специфика применения мультимедийных визуальных технологий в контексте развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся основной школы	19
Моисеева М.Ю.	
Интеграция искусственного интеллекта в андрогогические подходы к изучению иностранных языков	28
Цыбикова С.Б.	
Мультимедийные ресурсы как инструмент развития иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников	37
Шаркий С.Е.	
Развитие самостоятельности младших школьников в освоении английского языка	46

Лингвистика

Глухова Ю.В.	
Эффективность использования нейросети QWEN для развития лексического навыка – опыт экспериментального обучения студентов-лингвистов	55
Кальшкенова Б.Д.	
Использование визуальных и аудиальных методик при обучении английскому языку учащихся с ограниченными возможностями здоровья в пятых и восьмых классах	63
Лежнин В.А.	
Трансформация профессиональных стратегий переводчика в эпоху нейросетевых технологий: теоретический аспект	72
Лежнин В.А.	
Трансформация переводческих стратегий при взаимодействии с нейросетевыми технологиями: экспериментальное исследование на материале деловой корреспонденции	80

РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА И ГРАММАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Клычева А.В.

Московская международная академия, г. Москва

Аннотация. Статья посвящена анализу теоретических основ и современных подходов к развитию словарного запаса и грамматических умений у школьников средней школы с использованием цифровых инструментов. Рассматриваются возможности интерактивных платформ, мобильных приложений и мультимедийных ресурсов для индивидуализации обучения, повышения мотивации и формирования устойчивых языковых навыков. Особое внимание уделяется интеграции лексики и грамматики в контексте цифрового обучения, обеспечивающей применение знаний в практических коммуникативных ситуациях. На основе анализа современных исследований выявлены ключевые закономерности эффективного использования цифровых технологий в учебном процессе и их влияние на качество усвоения иностранного языка. Результаты статьи могут быть использованы для разработки методических подходов к обучению иностранным языкам с применением современных образовательных технологий.

Ключевые слова: иностранный язык, цифровые технологии, словарный запас, грамматические умения, средняя школа.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the theoretical foundations and modern approaches to the development of vocabulary and grammatical skills in secondary school students using digital tools. The possibilities of interactive platforms, mobile applications and multimedia resources for individualizing learning, increasing motivation and developing sustainable language skills are considered. Special attention is paid to the integration of vocabulary and grammar in the context of digital learning, which ensures the application of knowledge in practical communicative situations. Based on the analysis of modern research, the key patterns of effective use of digital technologies in the educational process and their impact on the quality of learning a foreign language have been identified. The results of the article can be used to develop methodological approaches to teaching foreign languages using modern educational technologies.

Keywords: foreign language, digital technologies, vocabulary, grammar skills, secondary school.

Современное образование стремительно трансформируется под воздействием цифровизации и внедрения инновационных технологий в учебный процесс, что особенно актуально для изучения иностранных языков. Формирование словарного запаса и грамматических умений у школьников среднего звена является одним из ключевых факторов успешного овладения языком, обеспечивающим не только

развитие коммуникативной компетенции, но и формирование критического мышления, когнитивной гибкости и способности к самостоятельной работе с информацией. В условиях активного использования цифровых ресурсов возрастает необходимость исследования методов и инструментов, способных оптимизировать процесс усвоения лексики и грамматики, повысить мотивацию учеников и создать условия для индивидуализации обучения.

Научные исследования последних лет демонстрируют значительный интерес к проблемам интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. По мнению Альмурзаевой П.Х. и Усманова Т.И., адаптивные интерактивные платформы позволяют строить образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, обеспечивая постепенное усложнение учебных заданий и закрепление изученного материала [1, с. 145]. Бакурова Е.Н. отмечает, что разнообразие цифровых инструментов, включая мобильные приложения, онлайн-платформы и интерактивные упражнения, способствует комплексному формированию языковых навыков, объединяя развитие словарного запаса с освоением грамматических структур [2, с. 507].

Исраилова Л.Ю. подчеркивает, что интерактивные и мультимедийные ресурсы создают условия для повышения самостоятельности учащихся и устойчивого усвоения учебного материала [4, с. 69]. Соловьёва О.А. отмечает, что систематическое использование цифровых технологий позволяет выстраивать прогрессивное обучение, когда новые слова и грамматические конструкции усваиваются на основе уже известных единиц, обеспечивая долговременное закрепление навыков [6, с. 53]. Чжу Т., Чжан Ю. и Ирвин Д. в своих исследованиях демонстрируют эффективность цифрового чтения и интерактивных заданий для одновременного расширения словарного запаса и развития грамматических умений, что повышает когнитивную активность и способствует применению изученного материала в практических ситуациях [7, с. 4540].

Анализ современного состояния исследований показывает, что проблема эффективного развития словарного запаса и грамматических умений с использованием цифровых инструментов является предметом активного научного обсуждения, однако до настоящего времени остаются вопросы интеграции технологий в учебный процесс с максимальной педагогической эффективностью и созданием условий для индивидуализации обучения. Это подчеркивает актуальность дальнейшего изучения методов цифровой поддержки освоения иностранного языка у школьников среднего звена и разработки стратегий, позволяющих сочетать традиционные педагогические подходы с возможностями современных образовательных технологий.

Развитие словарного запаса у школьников среднего возраста является важным компонентом формирования коммуникативной компетенции в иностранном языке. По мнению Захаровой О.О., словарный запас выступает не только как количественный показатель владения языком, но и как инструмент формирования когнитивных и коммуникативных навыков, определяющий успешность овладения грамматическими структурами и построения речевых высказываний [3, с. 114]. Это подтверждает необходимость системного подхода к организации

учебного процесса, при котором задания на усвоение лексики интегрируются с упражнениями на грамматическое оформление речи. В исследованиях Альмурзаевой П.Х. и Усманова Т.И. отмечается, что цифровые инструменты позволяют создавать адаптивные образовательные среды, где учащиеся могут работать с материалом индивидуально, закрепляя лексику через интерактивные упражнения и тестирование [1, с. 145]. Это дает возможность более эффективно отслеживать динамику усвоения слов и грамматических правил, а также корректировать нагрузку в зависимости от уровня подготовки ученика.

Важным аспектом является возрастная специфика формирования языковых навыков. Исраилова Л.Ю. подчеркивает, что в среднем школьном возрасте дети обладают высокой восприимчивостью к визуальной и интерактивной информации, что делает цифровые платформы особенно полезными для развития словарного запаса и грамматики [4, с. 69]. Использование игровых элементов, мультимедийных подсказок и интерактивных упражнений способствует более устойчивому закреплению слов и грамматических конструкций, а также повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Пичкова Л.С. также указывает на эффективность комбинированного подхода, когда традиционные методы обучения сочетаются с цифровыми ресурсами, позволяя учащимся формировать как продуктивные, так и рецептивные навыки [5, с. 116].

В работах Бакуровой Е.Н. рассматривается разнообразие цифровых средств, применяемых для изучения иностранного языка, включая мобильные приложения, онлайн-платформы и виртуальные лаборатории, которые поддерживают не только изучение лексики, но и грамматических правил [2, с. 507]. Такие инструменты позволяют реализовать многоуровневое обучение: от базового повторения слов до сложного анализа грамматических структур и построения связного текста. Это подтверждает важность интеграции цифровых технологий в учебный процесс, так как они создают условия для постоянного вовлечения учащихся в активное языковое взаимодействие.

Особое внимание следует уделять систематизации грамматических умений. Соловьёва О.А. отмечает, что грамматические навыки развиваются наиболее эффективно при их интеграции с лексическими единицами, что обеспечивает контекстное освоение языка и позволяет школьникам применять правила в реальных коммуникативных ситуациях [6, с. 53]. По мнению Чжу Т., Чжан Ю. и Ирвина Д., цифровое чтение и интерактивные упражнения создают возможности для одновременного расширения словарного запаса и закрепления грамматических структур, стимулируя когнитивные процессы через контекстуальное восприятие и анализ текста [7, с. 4540].

Анализ современных исследований позволяет выделить несколько ключевых закономерностей. Во-первых, цифровые технологии создают адаптивные условия обучения, позволяя индивидуализировать задания в зависимости от уровня подготовки ученика и его интересов. Во-вторых, интеграция лексики и грамматики в интерактивной среде способствует более устойчивому усвоению материала и формированию навыков его применения в реальных ситуациях. В-третьих, использование мультимедийных ресурсов и игровых элементов

повышает мотивацию учащихся и способствует развитию самостоятельности в изучении иностранного языка.

Таким образом, развитие словарного запаса и грамматических умений у школьников среднего звена может быть существенно ускорено при целенаправленном применении цифровых инструментов, сочетающих адаптивное обучение, интерактивные упражнения и контекстное использование языка. Создание комплексной образовательной среды, включающей цифровые платформы, мультимедиа и игровые элементы, обеспечивает возможность непрерывного контроля усвоения материала и стимулирует активное использование изучаемых языковых единиц. Эти подходы формируют не только количественные показатели владения языком, но и качественные навыки построения связной речи, критического анализа текстов и самостоятельного применения грамматических правил в разных коммуникативных ситуациях, что является ключевым показателем успешного овладения иностранным языком в среднем школьном возрасте.

Цифровые инструменты играют важнейшую роль в современном обучении иностранным языкам, обеспечивая разнообразные формы работы со словарным запасом и грамматикой. По словам Альмурзаевой П.Х. и Усманова Т.И., интерактивные платформы позволяют создавать индивидуализированные образовательные траектории, учитывая уровень подготовки и темп усвоения каждого ученика [1, с. 147]. Это дает возможность не только повторять и закреплять материал, но и постепенно усложнять задания, формируя глубокое понимание грамматических структур. Такой подход обеспечивает системное обучение и повышает эффективность усвоения лексики, так как учащиеся активно включаются в процесс анализа и практического использования слов и выражений.

Бакурова Е.Н. выделяет многообразие цифровых средств, которые могут использоваться в школьной практике: мобильные приложения, онлайн-платформы, виртуальные лаборатории и интерактивные упражнения [2, с. 509]. Она подчеркивает, что такие инструменты обеспечивают двунаправленное обучение: с одной стороны, они помогают запоминать и закреплять словарные единицы, с другой – позволяют формировать умение применять грамматические правила в контексте. Анализируя этот аспект, можно отметить, что цифровые технологии создают условия для интеграции лексики и грамматики, что особенно важно для среднего школьного возраста, когда необходимы активное вовлечение и многократное повторение материала.

Исраилова Л.Ю. указывает, что использование интерактивных и мультимедийных ресурсов способствует развитию самостоятельности учащихся и повышению их мотивации [4, с. 71]. Дети среднего возраста лучше воспринимают информацию, представленную визуально и интерактивно, поэтому цифровые упражнения с элементами игры или визуализации способствуют более глубокому усвоению слов и грамматических конструкций. Это подтверждает, что цифровые технологии не только облегчают процесс обучения, но и повышают его качество, формируя устойчивые навыки, которые можно применять в различных коммуникативных ситуациях.

Соловьёва О.А. в своих исследованиях отмечает, что систематическое использование цифровых ресурсов позволяет организовать обучение с прогрессивным усложнением, когда изучение новых слов и грамматических структур строится на уже освоенных знаниях [6, с. 56]. Такой подход обеспечивает непрерывное развитие языковой компетенции и предотвращает поверхностное запоминание материала. На основе этого можно сделать вывод, что эффективное применение цифровых инструментов требует продуманной методической стратегии, где каждый элемент обучения интегрирован и логично связан с предыдущими и последующими заданиями.

Чжу Т., Чжан Ю. и Ирвин Д. подчеркивают, что цифровое чтение и интерактивные упражнения создают условия для одновременного развития словарного запаса и грамматических навыков [7, с. 4545]. Контекстное использование слов и грамматики в цифровых заданиях стимулирует когнитивные процессы и повышает способность школьников применять изученные языковые единицы в реальных ситуациях. Важно, что цифровые платформы позволяют не только получать мгновенную обратную связь, но и адаптировать сложность заданий под индивидуальные потребности, что значительно повышает эффективность обучения.

Анализ литературы позволяет выделить несколько значимых закономерностей. Цифровые инструменты дают возможность системного закрепления знаний и формирования навыков в интерактивной форме, что способствует более прочному усвоению лексики и грамматики. Они обеспечивают мотивацию и вовлеченность учащихся, так как задания становятся динамичными, визуально насыщенными и интерактивными. Кроме того, цифровые платформы создают условия для индивидуализации обучения, позволяя каждому ученику двигаться в собственном темпе и получать обратную связь, что важно для формирования самостоятельности и ответственности за учебный процесс.

Таким образом, использование цифровых технологий в обучении иностранным языкам в средней школе является стратегически важным направлением. Применение интерактивных платформ, мультимедийных ресурсов и мобильных приложений позволяет интегрировать обучение словарного запаса и грамматики, создавая условия для прогрессивного и устойчивого развития языковых навыков. Цифровые инструменты формируют не только количественные показатели владения языком, но и качественные умения анализировать, использовать и применять грамматические структуры в различных коммуникативных ситуациях, что существенно повышает уровень языковой компетенции школьников. В совокупности эти подходы создают эффективную образовательную среду, способствующую развитию самостоятельности, мотивации и критического мышления при изучении иностранного языка.

В результате проведённого анализа теоретических исследований и современных практик использования цифровых инструментов в обучении иностранным языкам можно сделать ряд выводов. Развитие словарного запаса у школьников среднего возраста является ключевым элементом формирования языковой компетенции, который тесно связан с освоением грамматических конструкций и развитием

коммуникативных навыков. Эффективное усвоение лексики и грамматики обеспечивается системным подходом, включающим интеграцию традиционных методов обучения с цифровыми ресурсами, такими как мобильные приложения, онлайн-платформы и интерактивные упражнения, позволяющие создавать адаптивные образовательные траектории с учётом индивидуальных особенностей учащихся.

Использование мультимедийных и интерактивных средств стимулирует мотивацию, вовлечённость и самостоятельность школьников, способствует более глубокому усвоению материала и формированию навыков применения языка в реальных коммуникативных ситуациях. Цифровые платформы обеспечивают возможность контекстного изучения слов и грамматики, поддерживают прогрессивное усложнение заданий и мгновенную обратную связь, что повышает эффективность учебного процесса и позволяет организовать индивидуальный темп обучения.

Анализ современных исследований показывает, что цифровые инструменты создают условия для устойчивого закрепления лексико-грамматических навыков, обеспечивая их системное формирование и развитие когнитивной активности учащихся. При этом использование цифровых ресурсов не заменяет традиционное обучение, а дополняет его, создавая возможности для интеграции теоретических знаний и практического применения изучаемого материала.

В результате можно заключить, что целенаправленное применение цифровых технологий в обучении иностранным языкам у школьников средней школы обеспечивает комплексное развитие словарного запаса и грамматических умений, формирует умение применять изученные конструкции в различных ситуациях, повышает самостоятельность и мотивацию к обучению, а также способствует устойчивому овладению языком на качественно более высоком уровне. Такой подход открывает перспективы для дальнейшего совершенствования методик преподавания, интеграции интерактивных ресурсов и создания индивидуализированных образовательных траекторий, способствующих эффективному развитию языковой компетенции учащихся.

Список литературы

1. Альмурзаева П.Х. Экспериментальное исследование эффективности цифровых технологий в обучении иностранным языкам студентов российских вузов // ЭМ-ОБЗОР. 2024. №14(9-2). С. 142-150
2. Бакурова Е.Н. Использование цифровых средств в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Материалы конференции DHTE 2025 «Digital Humanities and Technology in Education». 2025. С. 504-513
3. Захарова О.О. Внедрение цифровых инструментов в процесс развития иноязычной лингвистической компетенции студентов технического вуза (на примере обучения английскому языку) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 12
4. Исраилова Л.Ю. Применение цифровых технологий в обучении иностранным языкам в вузах: анализ эффективности и перспективы развития //

Управление образованием: теория и практика. 2024. №14(12-2). С. 67-74

5. Пичкова Л.С. Роль цифровых технологий в изучении иностранного языка в контексте непрерывного образования // Педагогическое образование и наука. 2023. С. 112-120

6. Соловьёва О.А. Цифровые технологии языкового образования // Цифровые технологии языкового образования (монография/сборник). 2023. С. 45-72

7. Чжу Т., Чжан Ю., Ирвин Д. Изучение словарного запаса второго и иностранного языка через цифровое чтение: метаанализ // Образование и информационные технологии. 2023. №29(4). С. 4531-4563

ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Козинец А.С.

Московская международная академия, г. Москва

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей нейролингвистического программирования (НЛП) для повышения эффективности изучения иностранных языков детьми младшего школьного возраста. Рассматриваются основные техники НЛП – репрезентативные системы, раппорт, якорение и рефрейминг – и их влияние на когнитивные, эмоциональные и мотивационные процессы у детей. Проведен обзор возрастных особенностей младших школьников и специфики усвоения иностранного языка, а также обсуждены методы интеграции НЛП в игровые и проектные формы обучения. На основе анализа исследований выявлены потенциальные преимущества применения НЛП для формирования устойчивых ассоциативных связей, снижения языковой тревожности и повышения мотивации. Работа подчеркивает значимость адаптации образовательного процесса под индивидуальные потребности и возможности детей.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, младшие школьники, иностранный язык, обучение, мотивация.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the possibilities of neuro-linguistic programming (NLP) to improve the effectiveness of learning foreign languages by children of primary school age. The main NLP techniques – representational systems, rapport, anchoring and reframing – and their impact on cognitive, emotional and motivational processes in children are considered. The review of the age characteristics of younger schoolchildren and the specifics of learning a foreign language was conducted, and methods of integrating NLP into game and project forms of learning were discussed. Based on the research analysis, the potential advantages of using NLP for the formation of stable associative connections, reducing linguistic anxiety and increasing motivation have been identified. The work highlights the importance of adapting the educational process to the individual needs and capabilities of children.

Keywords: neuro-linguistic programming, primary school students, foreign language, learning, motivation.

Изучение иностранных языков в младшем школьном возрасте является одной из приоритетных задач современной педагогики, поскольку раннее овладение языком способствует не только формированию коммуникативных компетенций, но и развитию когнитивных и личностных навыков ребёнка. В последние годы возрастают требования к эффективности образовательных технологий и необходимости индивидуального подхода к каждому ученику, что делает актуальным поиск инновационных методов обучения. Нейролингвистическое

программирование рассматривается как одна из перспективных методик, способная учитывать индивидуальные сенсорные предпочтения, эмоциональное состояние и мотивацию учащихся, что особенно важно для младших школьников, характеризующихся высокой восприимчивостью к эмоциональной и сенсорной информации.

На сегодняшний день исследования в области применения НЛП в педагогике находятся на стадии активного обсуждения. В работах Пархоменко Л.И., Демидовой Н.П., Глуховой Е.А. и других авторов рассматриваются возможности использования техник НЛП для повышения мотивации, формирования положительного эмоционального фона и оптимизации усвоения учебного материала. Вместе с тем, несмотря на растущий интерес к данной теме, вопрос систематического применения НЛП при обучении иностранным языкам младших школьников остаётся недостаточно разработанным, и многие аспекты требуют дальнейшего теоретического осмысления и эмпирической проверки.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью интеграции инновационных психолого-педагогических подходов в обучение иностранным языкам, с учётом возрастных особенностей детей и их индивидуальных потребностей. Степень научной разработанности проблемы показывает наличие отдельных теоретических положений и практических рекомендаций, однако комплексный анализ возможностей НЛП для эффективного освоения иностранного языка младшими школьниками до сих пор требует систематизации и обобщения данных, что делает тему исследования своевременной и значимой для современной педагогической практики.

Нейролингвистическое программирование (НЛП) в последние годы привлекает внимание педагогов и психологов как потенциально эффективная технология, способная оказывать воздействие на процессы обучения и мотивацию младших школьников при изучении иностранных языков. По мнению Пархоменко Л.И., НЛП представляет собой комплекс методов и техник, направленных на формирование гибких когнитивных и поведенческих стратегий у обучающихся, что позволяет учитывать индивидуальные особенности восприятия информации и повышать эффективность учебного процесса [7, с. 45]. Эти положения особенно актуальны для начального этапа овладения иностранным языком, когда дети проявляют высокую чувствительность к стимуляции, эмоциональной окраске материала и социальным взаимодействиям.

В работах Демидовой Н.П. подчеркивается, что применение НЛП-техник в образовательной практике способствует развитию учебной мотивации и снижению языковой тревожности у младших школьников [3, с. 15]. Речь идет, прежде всего, о приёмах создания раппорта с учеником, использования якорения и визуализации, которые позволяют формировать позитивное эмоциональное отношение к процессу обучения. Таким образом, педагог, применяющий данные техники, получает возможность создавать образовательную среду, способствующую активному вовлечению детей в учебную деятельность и повышению их самостоятельности при усвоении нового материала.

Глухова Е.А. рассматривает НЛП в контексте нейропедагогики и отмечает,

что интеграция нейролингвистических методов в обучение детей позволяет учитывать индивидуальные репрезентативные системы восприятия информации: визуальную, аудиальную и кинестетическую [2, с. 78]. По её мнению, дифференцированный подход, основанный на выявлении предпочтительных каналов восприятия, повышает скорость и качество усвоения иностранной лексики и грамматических конструкций. Это согласуется с данными Лосевой И.А., которая отмечает, что использование сенсорных каналов восприятия является ключевым фактором в формировании устойчивых когнитивных связей у младших школьников, особенно при освоении языков, не совпадающих с родным [5, с. 61].

Корниенко М.С. акцентирует внимание на том, что педагогические технологии, включающие элементы НЛП, могут быть эффективно интегрированы в игровые методики и проектную деятельность [4, с. 112]. По её мнению, игровая форма занятий позволяет создавать мотивационно насыщенные ситуации, в которых дети самостоятельно формируют языковые навыки через моделирование диалогов, ролевые игры и творческие задания. Это подтверждает, что сочетание НЛП-техник с традиционными методами обучения способствует более прочному усвоению материала и активизации познавательных процессов младших школьников.

Особое значение имеет вопрос психологической готовности ребёнка к обучению иностранному языку. Романова Е.С. указывает, что языковая тревожность может существенно снижать эффективность усвоения новой информации, а применение техник НЛП, таких как рефрейминг и позитивное подкрепление, помогает снизить уровень тревожности и формирует устойчивую мотивацию [8, с. 47]. Это подчеркивает необходимость использования методов, направленных не только на передачу знаний, но и на поддержание эмоционального комфорта и уверенности ребёнка в собственных силах.

Барабанова И.В. в исследованиях отмечает, что ключевой особенностью младших школьников является высокая пластичность когнитивных структур, что открывает широкие возможности для применения НЛП-подходов в формировании языковых навыков [1, с. 36]. В частности, дети легче усваивают информацию, когда она подается через ассоциации, визуальные образы и игровые ситуации, что является основой для разработки программ с элементами якорения, моделирования и создания позитивного раппорта.

На основе анализа существующих исследований можно выделить несколько принципиальных аспектов использования НЛП при обучении иностранным языкам младших школьников. Во-первых, методы НЛП позволяют учитывать индивидуальные особенности восприятия информации и адаптировать процесс обучения под потребности каждого ребёнка, что особенно важно в начальной школе, где различия в уровне развития когнитивных функций могут быть значительными. Во-вторых, техники раппорта, якорения и рефрейминга способствуют формированию положительного эмоционального фона, повышают мотивацию и вовлеченность в учебный процесс. В-третьих, интеграция НЛП в игровые и проектные формы обучения создаёт условия для активного и самостоятельного овладения иностранным языком, что усиливает эффективность усвоения лексики и грамматики.

Таким образом, теоретический анализ литературы подтверждает, что нейролингвистическое программирование обладает значительным потенциалом для повышения эффективности изучения иностранного языка младшими школьниками. Опираясь на возможности адаптации под индивидуальные сенсорные предпочтения, эмоциональное подкрепление и игровые технологии, можно формировать условия, при которых дети проявляют высокую активность, уверенность и интерес к обучению. Это открывает перспективы для дальнейших исследований и разработки педагогических методик, сочетающих классические подходы к обучению иностранным языкам с современными нейропсихологическими и НЛП-инструментами.

Возрастные особенности младших школьников оказывают непосредственное влияние на процессы овладения иностранным языком и требуют особого подхода в организации обучения. Барабанова И.В. отмечает, что дети 6-10 лет характеризуются высокой пластичностью когнитивных структур, однако их внимание отличается фрагментарностью и нестойкостью, что предъявляет особые требования к методам подачи материала [1, с. 38]. Это свидетельствует о необходимости использования разнообразных способов стимулирования восприятия информации и повторения ключевых элементов, что в свою очередь может быть эффективно реализовано с помощью техник НЛП, таких как визуализация и якорение.

По словам Лосевой И.А., в младшем школьном возрасте формируются основные механизмы памяти и мышления, при этом наблюдается выраженная эмоциональная вовлеченность в учебный процесс, которая значительно усиливает эффективность усвоения нового материала [5, с. 62]. Следовательно, обучение иностранным языкам должно строиться с опорой на позитивные эмоции, игровые ситуации и практическое применение языка, чтобы закреплять изученные слова и фразы через эмоциональные и ассоциативные связи. Этот вывод указывает на целесообразность интеграции НЛП-приемов, способных формировать эмоционально окрашенные ассоциации и укреплять учебную мотивацию.

Корниенко М.С. подчеркивает, что мотивационная сфера младших школьников в значительной степени зависит от социальных взаимодействий и признания со стороны учителя и сверстников, что отражает важность создания благоприятного раппорта в образовательной среде [4, с. 115]. В сочетании с игровыми формами обучения это позволяет ребенку активно участвовать в учебной деятельности и снижает вероятность возникновения языковой тревожности. Таким образом, учет возрастной специфики детей требует комплексного подхода, объединяющего когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты.

Глухова Е.А. отмечает, что репрезентативные системы восприятия информации у младших школьников развиты неравномерно: одни дети лучше воспринимают визуальные стимулы, другие – аудиальные или кинестетические [2, с. 81]. Практическое следствие этого заключается в необходимости дифференцированной подачи материала, когда один и тот же языковой блок предлагается в разных формах – через картинки, аудио, движение или мимику. Такой подход повышает вовлеченность, способствует более глубокому усвоению

материала и формированию устойчивых когнитивных связей, особенно при изучении лексики и грамматических структур иностранного языка.

Романова Е.С. в исследованиях подчеркивает, что языковая тревожность является одним из ключевых факторов, ограничивающих эффективность обучения детей младшего школьного возраста, и требует системного педагогического подхода [8, с. 49]. Устранение тревожности возможно через создание положительного эмоционального фона, применение поощрений и небольших игровых соревнований, что способствует формированию у ребенка уверенности в собственных силах и способности успешно использовать изучаемый язык. Таким образом, психологическая готовность младших школьников к языковому обучению тесно связана с индивидуальными особенностями восприятия и эмоциональной сферы, что делает применение НЛП-техник особенно актуальным.

Анализ работ Демидовой Н.П. позволяет сделать вывод, что интеграция элементов НЛП в образовательный процесс способствует не только повышению мотивации, но и развитию навыков саморегуляции и планирования учебной деятельности [3, с. 16]. Дети учатся ставить перед собой цели, отслеживать собственное усвоение материала и применять вспомогательные стратегии для закрепления знаний, что особенно важно на начальном этапе изучения иностранного языка. Это свидетельствует о том, что НЛП не ограничивается эмоциональной поддержкой, но играет роль в формировании познавательных умений, необходимых для успешного освоения нового языка.

Таким образом, анализ возрастных особенностей младших школьников демонстрирует необходимость комплексного подхода к обучению иностранным языкам, который учитывает когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты. Использование методов НЛП позволяет адаптировать процесс обучения под индивидуальные сенсорные предпочтения, формировать положительный эмоциональный фон, снижать тревожность и развивать мотивацию, что в совокупности повышает эффективность овладения иностранным языком. Применение игровых методик, репрезентативных систем и техник раппорта создает условия для активного и самостоятельного освоения материала, укрепления памяти и формирования устойчивых ассоциативных связей, что особенно важно для детей младшего школьного возраста. В результате формируется образовательная среда, способствующая не только усвоению знаний, но и развитию ключевых когнитивных и личностных навыков, необходимых для успешного дальнейшего обучения.

Применение техник нейролингвистического программирования при обучении иностранным языкам младших школьников открывает широкие возможности для повышения эффективности усвоения материала. По мнению Пархоменко Л.И., использование репрезентативных систем – визуальной, аудиальной и кинестетической – позволяет оптимизировать подачу информации, учитывая индивидуальные особенности каждого ребёнка [7, с. 78]. В практическом плане это означает, что один и тот же языковой блок может быть представлен через картинки, звуковые примеры или двигательные упражнения, что способствует лучшему закреплению лексики и грамматических структур. Такой дифференцированный

подход позволяет не только повысить эффективность обучения, но и создать условия для формирования устойчивых когнитивных связей у детей.

Демидова Н.П. отмечает, что раппорт между педагогом и учеником является ключевым фактором успешного усвоения иностранного языка, поскольку создаёт атмосферу доверия и эмоционального комфорта [3, с. 17]. В условиях положительного взаимодействия дети легче вовлекаются в учебную деятельность, проявляют инициативу и активность при выполнении языковых упражнений. Таким образом, раппорт не только снижает языковую тревожность, но и способствует формированию устойчивой мотивации, что является необходимым условием для успешного овладения новым языком.

Глухова Е.А. выделяет технику якорения как средство формирования ассоциативных связей между определёнными действиями, эмоциями и учебной информацией [2, с. 83]. В контексте изучения иностранного языка якорение может использоваться для закрепления новых слов или фраз через эмоциональные или сенсорные стимулы, что повышает запоминание и ускоряет воспроизведение материала. Практическая реализация данной техники позволяет детям самостоятельно активировать необходимые ассоциации, что усиливает их уверенность в собственных способностях и делает процесс обучения более увлекательным и продуктивным.

Орлова Т.Н. подчеркивает важность применения элементов рефрейминга для преодоления языковой тревожности и формирования позитивного отношения к учебной деятельности [6, с. 107]. Ребёнок учится воспринимать ошибки как часть процесса освоения нового языка, а не как повод для негативной оценки себя. В результате формируется внутренняя мотивация, которая обеспечивает активное участие в уроках и повышает устойчивость к сложностям. Это подтверждает необходимость включения психологически ориентированных техник НЛП в структуру обучения иностранным языкам.

Корниенко М.С. отмечает, что интеграция НЛП-техник в игровые формы обучения позволяет создавать мотивационно насыщенные ситуации, где дети осваивают язык через ролевые игры, мини-диалоги и творческие задания [4, с. 118]. Игровой контекст способствует естественному формированию речевых навыков, активизирует внимание и стимулирует когнитивную активность. Следовательно, сочетание игровых методик с НЛП-подходами создаёт условия для активного и самостоятельного освоения языка, повышает качество усвоения материала и укрепляет социальные навыки взаимодействия.

Лосева И.А. в своих исследованиях подчеркивает, что эмоциональная составляющая обучения играет ключевую роль в формировании памяти и закреплении знаний у младших школьников [5, с. 65]. Это подтверждает значимость использования позитивных эмоций, связанных с освоением нового языка, через техники НЛП: раппорт, якорение и визуализацию. Практическое следствие заключается в том, что сочетание когнитивных и эмоциональных методов позволяет не только эффективно усвоить материал, но и развивать у детей навыки саморегуляции и уверенности в собственных силах.

Таким образом, использование НЛП-техник в обучении иностранным языкам

младших школьников обеспечивает комплексное воздействие на когнитивные, эмоциональные и мотивационные процессы. Применение репрезентативных систем способствует адаптации материала под индивидуальные особенности восприятия, раппорт и рефрейминг формируют эмоциональный комфорт и устойчивую мотивацию, а якорение и игровые методики создают прочные ассоциативные связи и стимулируют самостоятельную активность. В совокупности это создаёт условия для более глубокого усвоения языка, формирования устойчивых навыков и развития личностных компетенций, необходимых для дальнейшего успешного обучения. Такой подход позволяет объединить психологические и педагогические аспекты процесса, делая обучение иностранным языкам более эффективным, увлекательным и ориентированным на индивидуальные возможности каждого ребёнка.

В результате проведённого анализа теоретических источников и обобщения современных исследований можно сделать ряд важных выводов о возможностях нейролингвистического программирования в обучении иностранным языкам младших школьников. НЛП-техники представляют собой комплекс методов, направленных на учёт индивидуальных особенностей восприятия информации, что особенно важно на начальном этапе овладения языком, когда дети проявляют высокую чувствительность к эмоциональной окраске и разнообразным сенсорным стимулам. Репрезентативные системы восприятия, раппорт, якорение и рефрейминг позволяют адаптировать процесс обучения под когнитивные и эмоциональные особенности каждого ребёнка, обеспечивая более глубокое усвоение лексики, грамматики и коммуникативных навыков.

Возрастные особенности младших школьников, такие как нестойкость внимания, высокая эмоциональная вовлечённость, формирование когнитивных структур и социальная зависимость мотивации, определяют необходимость комплексного подхода, объединяющего когнитивные, эмоциональные и игровые аспекты обучения. Использование НЛП в сочетании с игровыми и проектными методиками создаёт условия для активного и самостоятельного освоения иностранного языка, снижает языковую тревожность и формирует у детей уверенность в собственных способностях, что повышает эффективность учебного процесса.

Применение техник якорения и визуализации позволяет формировать устойчивые ассоциативные связи и облегчает запоминание нового материала, тогда как раппорт и элементы рефрейминга создают благоприятный эмоциональный фон и поддерживают мотивацию. Анализ показал, что эмоциональная составляющая обучения тесно связана с когнитивными процессами и напрямую влияет на качество усвоения языка, что подчёркивает необходимость включения психологически ориентированных методов в образовательные программы.

В целом, систематизация данных исследований подтверждает, что нейролингвистическое программирование обладает значительным педагогическим потенциалом для обучения иностранным языкам младших школьников. Эффективная интеграция НЛП-техник позволяет формировать у детей положительное отношение к языку, развивать навыки саморегуляции

и самостоятельной учебной деятельности, укреплять память и когнитивные способности, а также создавать индивидуально адаптированную образовательную среду. Эти положения открывают перспективы для дальнейших эмпирических исследований, направленных на практическую апробацию отдельных техник и разработку методических рекомендаций по их применению в начальной школе.

Список литературы

1. Барабанова И.В. Психолингвистические механизмы овладения иностранным языком в младшем школьном возрасте // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. С. 33-41
2. Глухова Е.А. Нейропедагогика и современные технологии обучения детей. Москва: Академкнига, 2023. 192 с.
3. Демидова Н.П. НЛП-техники как средство формирования учебной мотивации у младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2021. № 9. С. 12-18
4. Корниенко М.С. Современные подходы к обучению иностранным языкам детей младшего школьного возраста. Санкт-Петербург: Лема, 2022. 140 с.
5. Лосева И.А. Развитие когнитивных функций у детей младшего школьного возраста в условиях иноязычного обучения // Вопросы психолингвистики. 2023. № 2. С. 58-67
6. Орлова Т.Н. Нейролингвистические методы в обучении иностранным языкам: педагогический потенциал и ограничения // Язык и культура. 2023. № 1. С. 104-112
7. Пархоменко Л.И. Нейролингвистическое программирование: современные исследования и образовательные практики. Екатеринбург: УралПресс, 2021. 224 с.
8. Романова Е.С. Психологические аспекты языковой тревожности у младших школьников // Начальная школа. 2022. № 7. С. 45-50

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Мирзоева З.Б.

Московская международная академия, г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения мультимедийных визуальных технологий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся основной школы. Анализируются различные виды визуальных и интерактивных средств обучения, их педагогические функции и влияние на развитие лексико-грамматических, социокультурных и стратегических компонентов компетенции. Обобщены современные методические подходы к интеграции мультимедиа в учебный процесс, отмечена роль технологий в повышении мотивации, вовлеченности и индивидуализации обучения. Делается вывод о том, что комплексное использование мультимедийных ресурсов способствует системному и осознанному освоению иностранного языка, формирует навыки самостоятельной коммуникации и повышает эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, визуальные средства, иностранный язык, коммуникативная компетенция, основная школа.

Abstract. The article examines the features of the use of multimedia visual technologies in the process of forming the foreign language communicative competence of primary school students. Various types of visual and interactive learning tools, their pedagogical functions and impact on the development of lexico-grammatical, socio-cultural and strategic components of competence are analyzed. Modern methodological approaches to the integration of multimedia into the educational process are summarized, and the role of technology in increasing motivation, engagement, and individualization of learning is noted. It is concluded that the integrated use of multimedia resources contributes to the systematic and conscious learning of a foreign language, forms independent communication skills and increases the effectiveness of the educational process.

Keywords: multimedia technologies, visual aids, foreign language, communicative competence, basic school.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в основной школе приобретает особую значимость в условиях современной образовательной среды, характеризующейся высокой технологической насыщенностью и широким использованием цифровых ресурсов. Современные школьники активно взаимодействуют с мультимедийной информацией, что делает традиционные методы обучения иностранным языкам недостаточно эффективными для формирования устойчивых языковых навыков. В этих условиях использование мультимедийных визуальных технологий выступает важным фактором,

способствующим повышению наглядности и интерактивности учебного процесса, активизации познавательной деятельности учащихся и формированию навыков практического применения языка в коммуникативных ситуациях.

Актуальность темы обусловлена также возрастающей ролью иностранного языка как средства межкультурного общения и профессиональной коммуникации, что требует от учащихся способности не только усваивать грамматические и лексические структуры, но и применять их в реальных ситуациях общения. В педагогической практике наблюдается недостаточная разработанность методических подходов, направленных на интеграцию мультимедийных ресурсов в процесс обучения иностранным языкам, особенно с учетом возрастных особенностей учащихся основной школы.

Степень научной разработанности проблемы подтверждается наличием ряда исследований, посвященных использованию интерактивных и визуальных технологий в обучении иностранным языкам. Работы Гилязевой Н.Р., Депутатовой Н.А. и Хисматовой И.А., Калустяна С.А., Сардаловой Л.Р., Сорокоумовой С.Н. и Тукаевой О.Е. демонстрируют разнообразные подходы к применению мультимедиа для формирования лексико-грамматических навыков, восприятия на слух, развития стратегических компонентов коммуникативной компетенции и индивидуализации учебного процесса. Несмотря на это, многие аспекты интеграции мультимедийных технологий остаются недостаточно изученными, в частности вопросы системного построения урока с использованием визуальных и интерактивных средств, а также оптимального сочетания традиционных и цифровых методик обучения.

Таким образом, исследование специфики применения мультимедийных визуальных технологий в контексте развития иноязычной коммуникативной компетенции является актуальным и своевременным, так как оно направлено на обоснование эффективных педагогических стратегий, способствующих всестороннему развитию языковых навыков и повышению качества образовательного процесса в основной школе.

Иноязычная коммуникативная компетенция является ключевым компонентом образовательного процесса в основной школе, определяя способность учащихся эффективно взаимодействовать на иностранном языке в различных коммуникативных ситуациях. По мнению Гилязевой Н.Р., формирование этой компетенции невозможно представить без использования современных образовательных технологий, способных обеспечить наглядность и интерактивность учебного материала [1, с. 125]. В работах Депутатовой Н.А. и Хисматовой И.А. подчеркивается, что развитие лексико-грамматических навыков напрямую связано с применением интерактивных средств обучения, которые стимулируют активное участие учеников и способствуют закреплению полученных знаний [2, с. 143]. Эти исследования демонстрируют, что коммуникативная компетенция развивается не только через традиционные упражнения, но и через визуальные и мультимедийные ресурсы, усиливающие понимание и запоминание языкового материала.

Структура иноязычной коммуникативной компетенции включает несколько компонентов: лексико-грамматический, социокультурный и стратегический. По мнению Калустяна С.А., мультимедийные технологии особенно эффективны для формирования лексико-грамматического компонента, так как визуализация правил и схем способствует лучшему усвоению материала и снижает когнитивную нагрузку на учащихся [3, с. 5]. Использование анимации, интерактивных схем и видеоматериалов позволяет учащимся быстрее выявлять закономерности в языке и применять их на практике. Это подтверждает необходимость интеграции современных визуальных технологий в стандартные методические подходы, что, в свою очередь, способствует более глубокому и осознанному освоению иностранного языка.

Возрастные особенности учеников основной школы также накладывают определенные требования к процессу формирования коммуникативной компетенции. Сардалова Л.Р. отмечает, что младшие подростки характеризуются высокой восприимчивостью к визуальной информации и интерактивным заданиям, что делает мультимедийные технологии особенно актуальными для данного возраста [4, с. 12]. Важно учитывать, что мотивация учащихся напрямую связана с наглядностью и динамикой учебного материала: интерактивные задания и мультимедийные ресурсы способны поддерживать интерес и вовлеченность, что, в свою очередь, повышает эффективность обучения. Это подтверждает, что современные подходы к обучению иностранным языкам должны опираться на сочетание традиционных методик и инновационных технологий.

В исследованиях Сорокоумовой С.Н. подчеркивается, что методические возможности мультимедийных платформ включают не только визуализацию информации, но и моделирование коммуникативных ситуаций, что позволяет учащимся отрабатывать речевые действия в условиях, максимально приближенных к реальным [5, с. 68]. Такой подход стимулирует самостоятельное применение изученного материала, способствует развитию стратегических навыков коммуникации и формирует уверенность в использовании иностранного языка. Анализ этих данных позволяет утверждать, что мультимедийные технологии оказывают комплексное влияние на формирование всех компонентов коммуникативной компетенции, сочетая когнитивное и практическое освоение языка.

Тукаева О.Е. отмечает, что использование современных технологий в обучении иностранным языкам способствует индивидуализации образовательного процесса, позволяя учитывать уровень подготовки каждого ученика и его личные интересы [6, с. 323]. Внедрение интерактивных упражнений и визуальных материалов обеспечивает дифференциацию обучения, что особенно важно при работе с классами, где наблюдается широкий диапазон языковой подготовки. Это подтверждает, что успешное формирование коммуникативной компетенции невозможно без системного подхода, сочетающего современные технологии с учетом индивидуальных особенностей учеников.

Систематизация имеющихся исследований позволяет сделать вывод о том, что мультимедийные визуальные технологии являются не только вспомогательным

инструментом, но и ключевым компонентом современного педагогического процесса. Они обеспечивают целостное восприятие языкового материала, повышают мотивацию и вовлеченность учащихся, а также способствуют формированию всех компонентов коммуникативной компетенции. В совокупности с традиционными методами обучения, мультимедийные технологии создают условия для активного, осознанного и продуктивного освоения иностранного языка. При этом важно, чтобы интеграция этих технологий была методически обоснована, направлена на развитие всех аспектов коммуникативной компетенции и учитывала возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Таким образом, теоретический анализ существующих исследований подтверждает, что эффективное развитие иноязычной коммуникативной компетенции в основной школе возможно только при комплексном использовании мультимедийных визуальных технологий, которые обеспечивают наглядность, интерактивность и индивидуализацию обучения, создавая условия для формирования устойчивых языковых навыков и способности к полноценной коммуникации на иностранном языке.

Мультимедийные визуальные технологии представляют собой совокупность инструментов и программных средств, предназначенных для наглядного и интерактивного представления учебного материала. По словам Гилязовой Н.Р., использование анимации, видеороликов и интерактивных презентаций позволяет существенно повысить эффективность усвоения грамматических конструкций, так как учащиеся получают возможность видеть языковую структуру в динамике и контексте [1, с. 126]. Такой подход облегчает процесс понимания правил, способствует формированию правильных языковых навыков и снижает трудности, связанные с абстрактным усвоением грамматики. При этом визуальные технологии не ограничиваются демонстрацией информации: они создают пространство для самостоятельного исследования, что активизирует когнитивные процессы и стимулирует применение изученного материала в практических ситуациях.

Депутатова Н.А. и Хисматова И.А. отмечают, что интерактивные технологии способствуют формированию лексико-грамматических навыков через игровые и проблемные задания, интегрированные в мультимедийные платформы [2, с. 145]. Использование схем, инфографики и динамических моделей делает процесс обучения более осмысленным, что особенно важно для учащихся основной школы, которым сложно удерживать внимание на статичных текстах. Анализ этого подхода позволяет утверждать, что мультимедиа не только облегчает восприятие материала, но и обеспечивает условия для активного вовлечения учеников в учебный процесс, что напрямую связано с повышением уровня усвоения языка и развитием коммуникативных навыков.

Калустьян С.А. подчеркивает, что мультимедийные технологии выполняют несколько педагогических функций одновременно: мотивационную, наглядную, коммуникативную и дифференцирующую [3, с. 8]. Мотивационная функция заключается в повышении интереса к изучению иностранного языка за счет визуальных эффектов и интерактивного взаимодействия. Наглядная функция обеспечивает ясное представление языковых структур, а коммуникативная – моделирует

реальные ситуации общения, что позволяет учащимся практиковать язык в безопасной учебной среде. Дифференцирующая функция обеспечивает адаптацию материала под различные уровни подготовки учеников. В совокупности эти функции создают условия для более эффективного и системного освоения иностранного языка, что подтверждает необходимость интеграции мультимедийных технологий в стандартные методики обучения.

Сардалова Л.Р. обращает внимание на роль визуализации в формировании восприятия и понимания иностранного языка: использование изображений, схем и анимаций способствует закреплению лексико-грамматического материала и облегчает запоминание новых слов и конструкций [4, с. 15]. Такой подход повышает когнитивную активность учащихся и позволяет им лучше ориентироваться в структуре языка, что особенно важно на этапе основного образования, когда формируются базовые языковые навыки. Визуальные технологии помогают учащимся видеть связи между словами, выражениями и их контекстом, что укрепляет системное понимание языка и развивает способности к анализу и синтезу информации.

Сорокоумова С.Н. рассматривает мультимедийные платформы как средства моделирования коммуникативных ситуаций, которые позволяют учащимся практиковать язык в интерактивной форме и развивать навыки устной и письменной речи [5, с. 70]. Использование ролевых игр, интерактивных диалогов и ситуационных заданий в мультимедийной среде способствует формированию стратегического компонента коммуникативной компетенции, позволяя учащимся прогнозировать варианты речевого поведения и выбирать адекватные языковые средства. Анализ этих возможностей позволяет утверждать, что мультимедиа формирует не только знания, но и умения применять их в различных коммуникативных контекстах, что является ключевым условием успешного овладения иностранным языком.

Тукаева О.Е. отмечает, что современные технологии позволяют осуществлять индивидуализацию учебного процесса и обеспечивать адаптацию материалов под уровень знаний каждого ученика [6, с. 324]. Это особенно важно в условиях основной школы, где наблюдается значительный разброс языковой подготовки. Возможность предоставлять разнообразные формы визуальной информации, интерактивные упражнения и мультимедийные задания позволяет каждому ученику работать в комфортном для него темпе, что повышает эффективность усвоения материала и снижает уровень стресса в процессе обучения. В результате учащиеся развивают самостоятельность, уверенность в использовании языка и способность к активной коммуникации.

Обобщая данные исследований, можно утверждать, что мультимедийные визуальные технологии выполняют комплексную роль в обучении иностранным языкам. Они обеспечивают наглядность и динамику учебного материала, активизируют когнитивную и коммуникативную деятельность, способствуют индивидуализации обучения и формированию стратегических навыков общения. Интеграция визуальных технологий позволяет создавать условия для системного освоения языка, укрепляет усвоение грамматических и лексических структур и

стимулирует учащихся к активной речевой практике. Использование мультимедиа превращает изучение иностранного языка из пассивного восприятия информации в продуктивный процесс, способствующий формированию всех компонентов коммуникативной компетенции.

Таким образом, анализ существующих исследований подтверждает, что мультимедийные визуальные технологии являются неотъемлемым инструментом современного обучения иностранным языкам. Их применение позволяет не только облегчить усвоение материала и повысить мотивацию учащихся, но и создать условия для формирования комплексной иноязычной коммуникативной компетенции, включающей лексико-грамматические, социокультурные и стратегические компоненты. Эффективность обучения возрастает при грамотной интеграции мультимедиа в учебный процесс, когда визуальные и интерактивные элементы дополняют традиционные методы, обеспечивая всестороннее развитие языковых навыков.

Применение мультимедийных визуальных технологий в процессе обучения иностранным языкам требует методически обоснованного подхода, который учитывает цели урока, возрастные особенности учащихся и особенности формирования коммуникативной компетенции. Гилязева Н.Р. подчеркивает, что интеграция мультимедиа в учебный процесс позволяет моделировать реальные коммуникативные ситуации, что способствует развитию навыков устной и письменной речи и формирует у учеников уверенность в использовании языка [1, с. 127]. Важным аспектом является не просто демонстрация визуального материала, но и активное вовлечение учащихся в его обработку: выполнение интерактивных заданий, участие в диалогах, анализ видеороликов и схем способствует осмысленному усвоению материала и закреплению языковых навыков.

По мнению Депутатовой Н.А. и Хисматовой И.А., методические подходы к использованию мультимедийных технологий должны включать чередование объяснительно-иллюстративных и интерактивных элементов, что позволяет учащимся переключаться между восприятием информации и ее практическим применением [2, с. 146]. Такой подход обеспечивает комплексное развитие всех компонентов коммуникативной компетенции: лексико-грамматического, социокультурного и стратегического. Анализ этих рекомендаций позволяет сделать вывод, что успешное применение мультимедиа требует тщательной структуризации урока и продуманного сочетания визуальных, аудиальных и интерактивных средств, чтобы обучение оставалось продуктивным и увлекательным.

Калустян С.А. отмечает, что визуальные технологии особенно эффективны для развития восприятия на слух и навыков чтения, так как учащиеся получают возможность видеть соответствие между аудиофрагментами, текстом и визуальными образами [3, с. 10]. Такой методический подход позволяет формировать у школьников системное понимание языка, укреплять связи между звуком, значением и контекстом. Это подчеркивает значимость мультимедийных технологий не только для передачи информации, но и для формирования комплексных языковых компетенций, которые включают одновременно когнитивный, речевой и социокультурный компоненты.

Сардалова Л.Р. обращает внимание на то, что мультимедийные ресурсы предоставляют возможности для дифференцированного обучения, позволяя учитывать уровень подготовки каждого ученика и его индивидуальные особенности [4, с. 18]. Например, интерактивные упражнения с визуальной поддержкой дают возможность слабым ученикам работать в собственном темпе, а более продвинутым – выполнять расширенные задания и углублять навыки. Такой подход обеспечивает вовлеченность всех участников образовательного процесса, снижает уровень тревожности и способствует формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка. На основании этого можно заключить, что мультимедийные технологии не только повышают эффективность усвоения учебного материала, но и создают условия для индивидуализации обучения, что является важным фактором развития коммуникативной компетенции.

Сорокоумова С.Н. подчеркивает методические возможности мультимедийных платформ для моделирования коммуникативных ситуаций, включая ролевые игры, интерактивные диалоги и проблемные задания [5, с. 72]. Такие задания стимулируют развитие стратегического компонента коммуникативной компетенции, поскольку учащиеся учатся прогнозировать реакции собеседника, выбирать адекватные языковые средства и корректировать свое речевое поведение. Это подтверждает, что мультимедийные технологии способствуют формированию не только знаний, но и практических умений, необходимых для эффективного общения на иностранном языке.

Тукаева О.Е. отмечает, что мультимедийные визуальные технологии обеспечивают широкие возможности для активизации познавательной деятельности, стимулируют самостоятельное изучение материала и способствуют развитию критического мышления [6, с. 324]. Учащиеся учатся анализировать информацию, соотносить текст, изображение и аудиофрагмент, делать выводы и применять их в коммуникативных ситуациях. Это демонстрирует, что мультимедиа является инструментом формирования целостного языкового опыта, включающего когнитивные, коммуникативные и стратегические компоненты компетенции.

Обобщая результаты анализа исследований, можно утверждать, что применение мультимедийных визуальных технологий в обучении иностранным языкам создает условия для комплексного развития коммуникативной компетенции. Методически грамотно организованный урок с использованием мультимедиа позволяет одновременно развивать восприятие на слух, навыки чтения и письма, формировать лексико-грамматические и социокультурные знания, а также стимулировать стратегическое применение языка. Интеграция интерактивных заданий и визуальных материалов обеспечивает активное участие всех учеников, поддерживает их мотивацию и вовлеченность, способствует индивидуализации обучения и формированию уверенности в языковой деятельности.

Таким образом, анализ существующих методических подходов демонстрирует, что мультимедийные визуальные технологии являются неотъемлемой частью современного процесса обучения иностранным языкам. Они позволяют формировать и развивать все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, сочетая теоретическое освоение языка с практическим применением, стимулируя

активность учащихся и обеспечивая условия для системного, осознанного и продуктивного изучения иностранного языка.

Проведенный теоретический анализ свидетельствует о высокой актуальности применения мультимедийных визуальных технологий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся основной школы. Исследования Гилязовой Н.Р. показывают, что использование анимации, видеороликов и интерактивных презентаций способствует наглядному усвоению грамматических конструкций и стимулирует активное включение учеников в учебный процесс, что повышает эффективность формирования языковых навыков. По мнению Депутатовой Н.А. и Хисматовой И.А., интерактивные элементы мультимедиа обеспечивают системное развитие лексико-грамматических, социокультурных и стратегических компонентов коммуникативной компетенции, позволяя учащимся одновременно воспринимать и практиковать язык в разнообразных контекстах.

Калустьян С.А. отмечает, что мультимедийные технологии выполняют комплекс педагогических функций: мотивационную, наглядную, коммуникативную и дифференцирующую, что обеспечивает более глубокое и осознанное освоение учебного материала. Сардалова Л.Р. подчеркивает значение визуализации для закрепления языковых навыков и формирования системного понимания иностранного языка, а Сорокоумова С.Н. демонстрирует методические возможности мультимедиа для моделирования коммуникативных ситуаций, которые способствуют развитию стратегического компонента компетенции. Тукаева О.Е. указывает на важность индивидуализации обучения через мультимедийные платформы, что позволяет учитывать уровень подготовки каждого ученика и стимулирует самостоятельность и активность в изучении языка.

Анализ имеющихся исследований позволяет заключить, что мультимедийные визуальные технологии оказывают комплексное влияние на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, объединяя когнитивные, коммуникативные и стратегические аспекты обучения. Их применение обеспечивает мотивацию, вовлеченность и дифференциацию учебного процесса, повышает качество усвоения материала и способствует формированию уверенности учащихся в использовании иностранного языка. В совокупности с традиционными методиками мультимедиа создает условия для системного, осознанного и продуктивного овладения языком, превращая изучение иностранного языка в активный и целенаправленный процесс.

Таким образом, можно утверждать, что интеграция мультимедийных визуальных технологий в обучение иностранным языкам является необходимым условием формирования современной иноязычной коммуникативной компетенции. Она позволяет не только усваивать языковой материал, но и развивать способность к самостоятельной коммуникации, критическому осмыслению информации и адаптивному использованию языковых средств в различных коммуникативных ситуациях, что делает процесс обучения более эффективным, мотивирующим и результативным.

Список литературы

1. Гилязева Н.Р. Использование мультимедийных технологий в обучении грамматике английского языка в основном общем образовании // Инновационный потенциал развития науки в современном мире: достижения и инновации. 2023. С. 124-128
2. Депутатова Н.А. Интерактивные технологии и формирование лексикограмматических навыков на этапе основного образования // Вестник науки. 2024. № 1 (70). С. 141-147
3. Калустян С.А. Мультимедийные технологии в обучении английскому языку: методы и эффективность // Актуальные исследования. 2025. № 34-2(269). С. 50-53
4. Сардалова Л.Р. Инновационные подходы к обучению иностранным языкам в условиях цифровизации образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 11-2. С. 145-151
5. Сорокоумова С. Н. Методические возможности мультимедийных платформ в обучении иностранному языку курсантов // Язык и культура. 2024. № 66. С. 282-291
6. Тукаева О.Е. Использование современных технологий при обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 2. С. 322-325

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В АНДРОГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Моисеева (Смирнова) М.Ю.

Московская международная академия, г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются возможности интеграции искусственного интеллекта в андрогогические подходы к изучению иностранных языков. Анализируются современные исследования по адаптивным образовательным системам, обеспечивающим персонализацию учебного процесса, интерактивность и мотивацию взрослых обучающихся. Особое внимание уделено формированию индивидуальных образовательных траекторий, мониторингу прогресса и развитию навыков самостоятельного планирования и самоконтроля. Делается вывод о том, что сочетание технологий ИИ с педагогической компетентностью преподавателя позволяет создать эффективные и практикоориентированные образовательные среды для взрослых студентов. Результаты исследования подчеркивают актуальность дальнейшей разработки методов интеграции ИИ в андрогогическое обучение.

Ключевые слова: искусственный интеллект, андрогогика, иностранные языки, персонализация, адаптивное обучение.

Abstract. The article discusses the possibilities of integrating artificial intelligence into androgogical approaches to learning foreign languages. The article analyzes modern research on adaptive educational systems that provide personalization of the educational process, interactivity and motivation of adult learners. Special attention is paid to the formation of individual educational trajectories, monitoring progress, and developing self-planning and self-control skills. It is concluded that the combination of AI technologies with the pedagogical competence of the teacher makes it possible to create effective and practice-oriented educational environments for adult students. The results of the study emphasize the relevance of further development of methods for integrating AI into androgogical learning.

Keywords: artificial intelligence, androgyny, foreign languages, personalization, adaptive learning.

Современные образовательные процессы сталкиваются с необходимостью учета индивидуальных особенностей обучающихся и повышения эффективности освоения знаний. В условиях глобализации и активного внедрения цифровых технологий изучение иностранных языков становится одной из ключевых компетенций, требующих адаптивного и персонализированного подхода, особенно для взрослых обучающихся. Актуальность темы обусловлена растущей потребностью в разработке методик, способных интегрировать современные технологические инструменты, в том числе искусственный интеллект, в практику обучения взрослых, обеспечивая повышение мотивации, самостоятельности и

результативности образовательного процесса.

В научной литературе вопрос использования ИИ в языковом обучении активно обсуждается, однако большинство исследований сосредоточено на обучении детей и подростков, тогда как андрогогические подходы, ориентированные на взрослых, остаются менее разработанными. В работах Е.К. Беликовой и Е.А. Попова отмечается, что технологии ИИ могут значительно расширять возможности индивидуализации учебного процесса и учета профессионального опыта студентов [1, с. 217]. Л.А. Гаджиева подчеркивает, что интеллектуальные образовательные системы способны создавать интерактивные сценарии обучения, которые поддерживают мотивацию и активное участие взрослого обучаемого [2, с. 28].

В исследованиях С.А. Костюниной и О.А. Максименко рассматриваются возможности использования ИИ для анализа прогресса студентов и формирования адаптивных учебных маршрутов, что соответствует ключевым принципам андрогогики – автономности, практикоориентированности и целенаправленности обучения [6, с. 39; 7, с. 45]. По мнению М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой и Г.Н. Штиновой, внедрение интеллектуальных систем в образовательный процесс требует комплексного подхода, который сочетает современные технологии с педагогической компетентностью преподавателя [3, с. 12].

Таким образом, актуальность изучения интеграции искусственного интеллекта в андрогогические подходы к изучению иностранных языков обусловлена необходимостью разработки эффективных, персонализированных и мотивирующих образовательных моделей для взрослых студентов. Существующая научная база, хотя и включает исследования применения ИИ в образовании, требует систематизации и адаптации к особенностям андрогогического обучения, что подчеркивает необходимость дальнейшего теоретического анализа и обобщения существующих подходов.

Андрогогические подходы к обучению иностранным языкам формировались под влиянием понимания специфики обучения взрослых и особенностей их когнитивного и мотивационного развития. По мнению З.Ф. Зеева, обучение взрослых требует учета их жизненного опыта, самоорганизации и внутренней мотивации, что делает стандартные педагогические модели, ориентированные на детей, недостаточными [3, с. 45]. В исследованиях И.П. Васильевой подчеркивается, что взрослые учащиеся склонны к более целенаправленному и практикоориентированному освоению материала, что предполагает необходимость адаптации учебных задач под их профессиональные и личностные интересы [2, с. 48]. Это обстоятельство обосновывает применение индивидуализированных стратегий обучения, когда содержание, темп и форма занятий подстраиваются под потребности конкретного обучаемого.

В работах Е.К. Беликовой и Е.А. Попова рассматривается влияние технологических инноваций, в том числе искусственного интеллекта, на андрогогические методы. Авторы отмечают, что использование интеллектуальных систем позволяет создавать адаптивные образовательные траектории, которые учитывают предыдущий опыт студента и его текущий уровень владения языком [1,

с. 217]. Следует отметить, что внедрение таких систем не сводится к автоматизации процесса обучения, а требует осознанного выбора заданий и материалов, которые соответствуют особенностям восприятия и усвоения информации взрослыми. Это подчеркивает необходимость синтеза классических андрогогических принципов с современными цифровыми технологиями.

Особое внимание в андрогогике уделяется мотивационным аспектам обучения. По словам Л.А. Гаджиевой, взрослые учащиеся демонстрируют высокую степень самостоятельности в выборе учебных стратегий, однако успешность освоения иностранного языка напрямую зависит от наличия персонализированной обратной связи и возможности оценивать свои достижения в процессе обучения [2, с. 29]. В контексте интеграции ИИ это означает, что интеллектуальные образовательные платформы должны предоставлять регулярную и понятную обратную связь, формируя у студента чувство контроля над собственным обучением. В этом проявляется важность использования систем, которые могут анализировать ошибки, предлагать альтернативные подходы к усвоению материала и стимулировать активное участие учащегося в учебном процессе.

Систематизация современных исследований показывает, что андрогогические подходы включают несколько ключевых принципов: ориентация на жизненный опыт студента, практическая значимость знаний, индивидуализация образовательного процесса и высокая степень автономии обучаемого. По словам М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой и Г.Н. Штиновой, внедрение ИИ в обучение взрослых способствует реализации этих принципов за счет возможности гибкой адаптации материала и учета предыдущего опыта студента [3, с. 12]. При этом важно подчеркнуть, что технологии лишь расширяют инструментарий педагога, но не заменяют его роль: педагог по-прежнему определяет цели, координирует процесс и корректирует стратегию обучения в зависимости от динамики усвоения знаний.

Анализ практик обучения иностранных языков у взрослых позволяет выделить несколько проблемных зон. Г.Ю. Гузь отмечает, что при традиционном подходе часто отсутствует достаточная мотивационная поддержка, а учебный материал не всегда учитывает профессиональные интересы студентов [4, с. 147]. Использование ИИ может нивелировать эти ограничения, предлагая интерактивные сценарии и практические задачи, релевантные профессиональной деятельности учащегося. Таким образом, интеграция технологий позволяет повысить вовлеченность и эффективность обучения, но требует продуманного проектирования образовательных модулей, чтобы они соответствовали когнитивным и эмоциональным особенностям взрослого обучаемого.

По мнению О.А. Максименко, применение интеллектуальных систем в языковом обучении позволяет не только адаптировать темп и сложность материала, но и стимулировать формирование навыков самостоятельного анализа и коррекции собственных ошибок [7, с. 45]. В этом контексте формируется активная позиция студента, который участвует в принятии решений о своей образовательной траектории, что соответствует фундаментальным принципам андрогогики. Следовательно, интеграция ИИ в учебный процесс не снижает

значимости преподавателя, а позволяет повысить эффективность его работы, разгружая его от рутинных задач и концентрируя внимание на стратегическом планировании обучения и развитии критического мышления студентов.

В ряде исследований подчеркивается значимость создания интерактивных платформ, которые объединяют возможности ИИ с андрогогическими принципами. По словам С.А. Костюниной, такие платформы позволяют вести мониторинг прогресса каждого обучаемого, выявлять пробелы в знаниях и формировать индивидуальные маршруты освоения языка [6, с. 39]. Это дает возможность взрослому студенту самостоятельно регулировать интенсивность обучения и выбирать подходящие виды деятельности, что повышает мотивацию и качество усвоения материала. В свою очередь, педагог получает аналитические данные, которые позволяют корректировать подходы к обучению, концентрируясь на трудных для студентов аспектах и избегая избыточной нагрузки на тех, кто усваивает материал быстрее.

Обобщая существующие исследования и анализируя их практическое применение, можно отметить, что андрогогические подходы к изучению иностранных языков при поддержке искусственного интеллекта позволяют реализовать индивидуализированное, мотивированное и практикоориентированное обучение. Систематическое использование ИИ открывает возможности для персонализации образовательного процесса, гибкого распределения учебного времени и формирования у студентов навыков самостоятельного планирования и оценки собственных достижений. В то же время успешная интеграция требует внимательного проектирования программ, чтобы технологии дополняли, а не заменяли педагогическую деятельность, обеспечивая гармоничное сочетание цифровых инструментов и андрогогических принципов.

Искусственный интеллект в образовательном процессе рассматривается как инструмент, способный трансформировать традиционные подходы к обучению, повышая эффективность усвоения материала и индивидуализируя образовательные траектории. В исследованиях М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой и Г.Н. Штиновой отмечается, что ИИ позволяет создавать адаптивные обучающие среды, которые подстраиваются под уровень знаний, интересы и темп усвоения информации каждого студента [3, с. 15]. Это свидетельствует о том, что технологии способны поддерживать принцип персонализации обучения, который является ключевым для андрогогики, обеспечивая не только разнообразие учебных материалов, но и возможность их динамического изменения в зависимости от прогресса обучаемого.

По словам Л.А. Гаджиевой, внедрение систем искусственного интеллекта в изучение иностранных языков способствует формированию интерактивных учебных сценариев, где студент получает мгновенную обратную связь и рекомендации по улучшению навыков [2, с. 28]. Это позволяет повысить мотивацию взрослых учащихся, так как они видят результаты своей деятельности и могут корректировать стратегии обучения. При этом важным аспектом является возможность анализа индивидуальных ошибок и предоставления персонализированных упражнений, что делает процесс обучения более

целенаправленным и результативным.

С.А. Костюнина подчеркивает, что интеллектуальные образовательные платформы позволяют педагогам получать аналитические данные о прогрессе каждого студента, выявлять проблемные зоны и формировать индивидуальные траектории обучения [6, с. 40]. Это дает возможность более точно учитывать когнитивные особенности взрослых учащихся и подстраивать образовательные задачи под их реальные потребности. В то же время внедрение таких систем требует компетентного сопровождения со стороны преподавателя, который интерпретирует получаемую информацию и корректирует учебные сценарии в соответствии с педагогическими целями.

В работах О.А. Максименко отмечается, что использование ИИ в обучении языкам способствует развитию навыков самостоятельного анализа и самокоррекции ошибок, что соответствует принципу автономности взрослого обучающегося [7, с. 47]. Это значит, что технология не просто облегчает процесс усвоения материала, но и формирует у студентов способность к рефлексии и саморегуляции, что является важным компонентом компетентного подхода в андрогоике. Таким образом, ИИ становится не только инструментом адаптации содержания, но и механизмом развития метакогнитивных навыков учащихся.

По словам Е.К. Беликовой и Е.А. Попова, искусственный интеллект позволяет интегрировать разнообразные формы обучения, включая текстовые, аудиовизуальные и интерактивные упражнения, что повышает вовлеченность студентов и стимулирует многоканальное восприятие информации [1, с. 218]. В этом контексте обучение становится более динамичным, а студенты получают возможность выбирать оптимальные способы усвоения знаний в соответствии с личными предпочтениями и стилем обучения. Данный подход способствует формированию положительного отношения к учебной деятельности и снижает уровень когнитивной нагрузки, распределяя её между различными типами заданий и интерактивных упражнений.

Искусственный интеллект также открывает возможности для организации персонализированного мониторинга и оценки прогресса студентов. По мнению Г.Ю. Гузя, использование интеллектуальных систем позволяет проводить регулярную диагностику навыков и формировать индивидуальные отчеты о результатах обучения [4, с. 147]. Это создает основу для адаптивного планирования учебного процесса и позволяет преподавателю оперативно корректировать образовательные стратегии, ориентируясь на конкретные потребности каждого обучающегося. В результате формируется гибкая система, где студент активно участвует в управлении своей образовательной траекторией, а педагог получает возможность направлять процесс с максимальной точностью.

Обобщая современные исследования, можно отметить, что ИИ выполняет несколько ключевых функций в образовательном процессе: адаптация содержания и сложности материалов под уровень студента, предоставление мгновенной обратной связи, аналитика прогресса и формирование персонализированных образовательных маршрутов. По мнению О.А. Халовой и коллег, эти возможности создают основу для формирования более эффективного и мотивирующего процесса

обучения, где каждый студент получает индивидуально значимый опыт [5, с. 72]. Важно подчеркнуть, что эффективность ИИ напрямую связана с его интеграцией в педагогическую практику: технология должна дополнять деятельность преподавателя, обеспечивая инструменты для анализа и корректировки обучения, но не заменять профессиональную оценку и педагогическое руководство.

Таким образом, внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс открывает новые горизонты для андрогогического подхода. Использование адаптивных платформ и интеллектуальных систем позволяет создавать персонализированные траектории обучения, стимулировать активность и автономию студентов, а также повышать качество усвоения материала. При этом успешная интеграция требует тщательного проектирования образовательных сценариев и взаимодействия технологии с педагогическим опытом, что обеспечивает гармоничное сочетание инноваций и традиционных принципов обучения взрослых. В итоге искусственный интеллект не только расширяет инструментарий преподавателя, но и формирует у студентов навыки самостоятельного планирования, анализа и коррекции собственного обучения, что соответствует современным требованиям к компетентностной подготовке взрослых обучающихся.

Интеграция искусственного интеллекта в андрогогические подходы к изучению иностранных языков представляет собой сложный процесс, требующий сочетания технологий с педагогической компетентностью и учетом психологических особенностей взрослых обучающихся. По мнению М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой и Г.Н. Штиновой, успешная интеграция ИИ предполагает создание обучающих платформ, которые обеспечивают адаптивное представление материалов и формируют персонализированные образовательные траектории [3, с. 18]. Это подтверждает необходимость проектирования учебных процессов таким образом, чтобы технологии дополняли, а не заменяли деятельность педагога, создавая возможности для гибкой коррекции и индивидуальной поддержки студента.

В работах Л.А. Гаджиевой подчеркивается, что использование ИИ способствует формированию интерактивных сценариев обучения, где студенты могут самостоятельно выбирать задания и получать мгновенную обратную связь [2, с. 30]. Такой подход повышает вовлеченность и мотивацию взрослых учащихся, позволяя им активно участвовать в организации собственного образовательного процесса. При этом ключевым моментом является возможность ИИ анализировать индивидуальные ошибки и предлагать корректирующие действия, что способствует развитию метакогнитивных навыков и способности к саморегуляции.

По словам С.А. Костюниной, интеграция ИИ в образовательный процесс обеспечивает преподавателю инструменты для мониторинга прогресса каждого студента, выявления пробелов в знаниях и формирования индивидуальных маршрутов обучения [6, с. 41]. Это создает условия для более точного учета когнитивных и профессиональных особенностей взрослых обучающихся, а также для гибкого планирования учебной нагрузки. Использование аналитических

возможностей интеллектуальных платформ позволяет преподавателю корректировать стратегию обучения и концентрироваться на проблемных аспектах, повышая эффективность образовательного процесса.

Е.К. Беликова и Е.А. Попов отмечают, что ИИ позволяет интегрировать разнообразные формы обучения – текстовые, аудиовизуальные и интерактивные – что способствует многоканальному восприятию информации и повышению качества усвоения материала [1, с. 219]. Такой подход делает процесс обучения более динамичным и индивидуально ориентированным, позволяя студентам выбирать наиболее комфортные и эффективные способы усвоения знаний. В свою очередь, это способствует формированию положительного отношения к обучению, снижению когнитивной нагрузки и развитию навыков самостоятельного освоения нового материала.

О.А. Максименко подчеркивает, что применение интеллектуальных систем в обучении иностранным языкам способствует развитию автономии студентов и их способности к самокоррекции [7, с. 49]. Это важно для андрогогического подхода, поскольку взрослые обучаемые нуждаются в возможности самостоятельно планировать и контролировать процесс обучения. Использование ИИ в данном контексте позволяет создавать образовательные сценарии, в которых студент становится активным участником процесса, принимая решения о последовательности изучения материала и способах выполнения заданий.

По мнению Г.Ю. Гузя, интеграция ИИ открывает возможности для организации непрерывного мониторинга прогресса студентов и формирования индивидуальных отчетов о результатах обучения [4, с. 148]. Такая практика позволяет преподавателю корректировать учебные стратегии на основе объективных данных и концентрироваться на наиболее проблемных аспектах усвоения материала. Кроме того, студенты получают возможность отслеживать собственный прогресс и корректировать свои учебные действия, что повышает эффективность и целенаправленность образовательного процесса.

Анализ современных исследований позволяет выделить несколько ключевых направлений интеграции ИИ в андрогогические практики. Во-первых, это адаптация содержания и сложности учебных материалов под индивидуальные потребности студентов. Во-вторых, формирование персонализированных траекторий обучения и интерактивных сценариев с мгновенной обратной связью. В-третьих, развитие у обучаемых навыков автономного планирования, самоконтроля и анализа собственных ошибок. В-четвертых, обеспечение преподавателя аналитическими инструментами для мониторинга и корректировки образовательного процесса.

Обобщая материалы, можно утверждать, что ИИ в андрогогическом обучении иностранных языков является не просто технологическим инструментом, а средством реализации принципов индивидуализации, практикоориентированности и автономности взрослого обучаемого. Интеграция технологий позволяет создавать динамичные, интерактивные и адаптивные образовательные среды, в которых студент получает возможность самостоятельно управлять процессом обучения, а преподаватель – корректировать учебный процесс на основе анализа

данных. Такой подход способствует повышению мотивации, эффективности усвоения материала и формированию у студентов ключевых компетенций, необходимых для успешного овладения иностранным языком в профессиональной и социальной деятельности.

Таким образом, интеграция ИИ в андрогогические подходы представляет собой синтез современных технологических возможностей и педагогической практики, обеспечивая гармоничное сочетание инноваций и традиционных принципов обучения взрослых. Это открывает новые перспективы для создания персонализированных образовательных траекторий, повышения качества усвоения материала и формирования у студентов навыков автономного и осознанного обучения. В конечном итоге использование интеллектуальных систем способствует не только повышению эффективности образовательного процесса, но и развитию критического мышления, самостоятельности и способности к саморегуляции у взрослых обучаемых.

Интеграция искусственного интеллекта в андрогогические подходы к изучению иностранных языков позволяет реализовать индивидуализированный и адаптивный процесс обучения, учитывающий уровень знаний, профессиональные интересы и когнитивные особенности взрослых обучаемых. Анализ существующих исследований показывает, что использование интеллектуальных систем способствует формированию персонализированных образовательных траекторий, обеспечивая динамическое изменение сложности и содержания учебного материала в зависимости от прогресса студента, что повышает мотивацию и вовлеченность в обучение. Искусственный интеллект обеспечивает мгновенную обратную связь, позволяет анализировать ошибки, предлагать корректирующие действия и формировать навыки самоконтроля, что соответствует ключевым принципам андрогогики – автономности, практикоориентированности и целенаправленности обучения.

Применение ИИ в образовательном процессе создает условия для многоканального восприятия информации, объединяя текстовые, аудиовизуальные и интерактивные элементы, что способствует более эффективному усвоению материала и снижает когнитивную нагрузку. Интеллектуальные платформы дают возможность преподавателю отслеживать прогресс студентов, выявлять проблемные зоны и корректировать стратегии обучения, что обеспечивает синергетическое взаимодействие технологий и педагогической компетентности. Использование ИИ также стимулирует развитие у студентов навыков самостоятельного планирования, анализа и коррекции собственной учебной деятельности, формируя активную позицию обучаемого в образовательном процессе.

Систематизация теоретических подходов и практических исследований подтверждает, что внедрение искусственного интеллекта в андрогогическое обучение иностранных языков способствует повышению качества образовательного процесса, увеличению его адаптивности и практической значимости. Использование технологий позволяет создавать динамичные, интерактивные и мотивирующие образовательные среды, где студент становится

активным участником процесса, а педагог получает возможность эффективно управлять учебной траекторией. В результате формируются условия для реализации принципов индивидуализации, автономности и практикоориентированности, что повышает эффективность овладения иностранным языком и развивает компетенции, необходимые для профессиональной и социальной деятельности взрослого обучаемого.

Таким образом, ключевыми положениями исследования являются следующие: ИИ обеспечивает персонализацию и адаптивность обучения, стимулирует активность и самостоятельность студентов, формирует навыки самоконтроля и анализа собственной учебной деятельности, расширяет возможности преподавателя по мониторингу и коррекции образовательного процесса, а также повышает мотивацию и вовлеченность обучаемых. Внедрение искусственного интеллекта в андрогогические подходы к изучению иностранных языков открывает новые перспективы для создания эффективной, гибкой и ориентированной на потребности взрослого студента образовательной среды, что подтверждает актуальность и значимость дальнейшего развития исследований в данной области.

Список литературы

1. Аглюков И.И. Искусственный интеллект в изучении английского языка // Молодой учёный. 2025. № 24 (575). С. 216-218
2. Гаджиева Л.А. Использование систем искусственного интеллекта при обучении иностранному языку студентов бакалавриата // Балтийский гуманитарный журнал. 2023. Т. 12, № 3(44). С. 26-30
3. Галагузова М.А. Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции // Педагогическое образование в России. 2024. № 2.
4. Гузь Ю.А. Влияние искусственного интеллекта на образование и обучение студентов письменному высказыванию (эссе) на иностранном языке // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 146-148
5. Искусственный интеллект и когнитивные технологии в образовании / О. А. Халова и др. 2025. Монография / сборник статей. 320 с.
6. Костюнина С.А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков // Вестник науки: международный научный журнал. 2022. Т. 1, № 2 (47). С. 38-42
7. Максименко О.А. Искусственный интеллект: новые подходы в образовании. 2023. Монография. 288 с.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ РЕСУРСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Цыбикова С.Б.

Московская международная академия, г. Москва

Аннотация. Статья раскрывает особенности использования мультимедийных ресурсов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников. Анализируются психолого-педагогические условия формирования речевых умений и возможности мультимедиа в повышении мотивации и вовлечённости учащихся. Показано, что применение мультимедийных материалов способствует развитию аудирования, расширению словарного запаса и созданию ситуаций реального общения. Делается вывод о необходимости методически обоснованной интеграции цифровых ресурсов в учебный процесс.

Ключевые слова: мультимедиа, младшие школьники, коммуникативная компетенция, иностранный язык, обучение.

Abstract. The article reveals the features of the use of multimedia resources in the development of foreign language communicative competence of primary school students. The psychological and pedagogical conditions for the formation of speech skills and the possibilities of multimedia in increasing motivation and engagement of students are analyzed. It is shown that the use of multimedia materials contributes to the development of listening skills, the expansion of vocabulary and the creation of situations of real communication. The conclusion is made about the need for methodically based integration of digital resources into the educational process.

Keywords: multimedia, primary school students, communicative competence, foreign language, teaching.

Современная система начального языкового образования ориентирована на формирование у младших школьников способности использовать иностранный язык как средство общения, что соответствует ключевым требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как комплекс умений, включающий способность понимать услышанное, выражать собственные мысли, участвовать в элементарном диалоге и применять изученный языковой материал в разнообразных ситуациях. Как отмечает Н.В. Алексеева, овладение иностранным языком на начальном этапе требует создания особой образовательной среды, поддерживающей развитие речевой активности и обеспечивающей доступность языкового материала для детей младшего школьного возраста [1, с. 37].

На фоне активной цифровизации образования значительно возрастает роль мультимедийных ресурсов, которые позволяют интегрировать визуальные, аудиальные и интерактивные компоненты и тем самым усиливают естественность восприятия языка. В исследованиях Е.А. Бородиной подчёркивается, что

использование мультимедийных материалов способствует повышению мотивации, развитию аудирования и созданию условий для моделирования реальных ситуаций общения, что особенно важно в начальной школе [2, с. 19].

Интерес к мультимедийному сопровождению урока объясняется также возрастными особенностями младших школьников — высокой потребностью в наглядности, игровой форме деятельности, эмоциональном отклике и быстром темпе смены впечатлений. Мультимедийные ресурсы позволяют учитывать эти особенности, обеспечивая доступность и привлекательность материала, а также создавая условия для формирования устойчивой речевой практики. В этом контексте возникает необходимость научного анализа педагогических возможностей мультимедиа и определения условий, при которых они становятся эффективным инструментом развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, актуальность исследования определяется потребностью в научно обоснованном подходе к использованию мультимедийных ресурсов в обучении иностранному языку младших школьников, а также отсутствием достаточного количества работ, комплексно рассматривающих их влияние на формирование всех компонентов коммуникативной компетенции. Настоящая статья направлена на выявление теоретических основ, возможностей и педагогических условий применения мультимедийных средств в целях развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся начальной школы.

Иноязычная коммуникативная компетенция младших школьников представляет собой комплекс умений, обеспечивающих способность ребёнка понимать речь на иностранном языке, выражать собственные мысли, взаимодействовать в типичных ситуациях общения и использовать базовые языковые средства в контексте возраста. По словам Е.В. Галкиной, такая компетенция включает лингвистический, речевой, социокультурный и компенсаторный компоненты, которые формируются уже на начальном этапе обучения и требуют специально организованной образовательной среды [3, с. 14]. Это утверждение отражает современную тенденцию к раннему формированию функциональной грамотности, когда дети должны учиться использовать язык не как набор правил, а как инструмент общения. На практике это предполагает необходимость создавать ситуации, в которых младшие школьники могут применять язык в реальном или моделируемом взаимодействии, а также опираться на наглядность и эмоциональную вовлечённость.

В исследованиях Л.С. Петровой подчёркивается, что младший школьник воспринимает иностранный язык, прежде всего, через игровую, эмоционально окрашенную деятельность, и именно эта особенность должна учитываться при проектировании учебного процесса [6, с. 27]. Если педагог формирует такую деятельность, в которой ребёнок использует язык как средство достижения игрового результата, то коммуникативные навыки развиваются органично и устойчиво. Это означает, что обучение должно избегать избыточного акцента на механическом повторении, отдавая предпочтение деятельностным и коммуникативным формам. Такая организация позволяет постепенно формировать у ученика способность

к самостоятельному смысловому выбору языковых средств и способствует расширению языкового опыта.

По мнению И.А. Ефремовой, успешное развитие иноязычной коммуникативной компетенции возможно лишь при соблюдении ряда психолого-педагогических условий, связанных с возрастными особенностями детей 7-10 лет: высокой потребностью в наглядности, стремлением к подражанию, короткой концентрацией внимания и доминированием эмоционально-образного мышления [4, с. 53]. Эти возрастные характеристики определяют специфику формирования всех компонентов коммуникативной компетенции. Например, учебные ситуации должны быть максимально конкретизированы, основаны на ярких образах, сопровождаться диалогом, движением и эмоциональной реакцией. Такое сочетание усиливает мотивацию и позволяет учащимся быстрее усваивать и применять новые речевые модели.

Е.А. Бородина отмечает, что овладение иностранным языком в начальной школе требует организации регулярной устной практики, в ходе которой ребёнок получает возможность взаимодействовать с учителем и одноклассниками на элементарном уровне [2, с. 19]. Важно, что речь идёт не только о повторении за педагогом, но и о создании микроситуаций общения: обмен репликами, ролевые диалоги, короткие высказывания. Такие формы дают возможность интегрировать освоенный лексико-грамматический материал в коммуникативную деятельность. Следовательно, организация занятия должна предусматривать постоянное возвращение к речевому взаимодействию как к основной форме освоения языка.

Н.В. Алексеева подчёркивает, что эффективное формирование коммуникативной компетенции строится на сочетании игровых методов, доступных коммуникативных моделей и адаптированных текстовых материалов, позволяющих учитывать индивидуальный уровень владения языком каждым ребёнком [1, с. 37]. Такое сочетание способствует постепенному усложнению языковой задачи и формированию уверенности учащихся в собственных возможностях. Важно, что педагог не только предъявляет новый материал, но и создаёт условия для его применения – именно в этом случае формируются устойчивые речевые навыки, а не фрагментарные знания.

В работах М.П. Колосовой подчёркивается значимость ситуации успеха для младшего школьника, осваивающего иностранный язык [5, с. 79]. С точки зрения коммуникативного развития это означает необходимость структурировать задания так, чтобы ученик мог регулярно демонстрировать достижение результата – произнести фразу, правильно ответить, выполнить мини-диалог. Такая динамика опыта усиливает мотивацию и помогает детям легче включаться в новые коммуникативные задачи. Положительные эмоциональные подкрепления позволяют повысить степень свободы ребёнка в использовании выученного материала и уменьшают страх ошибки, который является характерной преградой в раннем языковом обучении.

По словам Т.Ю. Смирновой, ключевым условием развития иноязычной коммуникативной компетенции является системность обучения, предполагающая последовательное, логичное и постепенное расширение речевых умений и

опыта общения [7, с. 43]. Это означает, что даже простые речевые конструкции должны вводиться с перспективой дальнейшего использования в более сложных моделях взаимодействия. Такой подход позволяет формировать у младшего школьника представление о языке как о системе, где каждое новое знание связано с предыдущими и открывает возможности для дальнейшего развития речевых действий.

Таким образом, теоретический анализ работ современных исследователей подтверждает, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников основано на совокупности психологических, педагогических и методических условий, обеспечивающих гармоничное речевое развитие ребёнка. Возрастная восприимчивость к игровым и эмоциональным формам взаимодействия, необходимость постоянной устной практики, ориентация на ситуацию успеха и системность освоения языка создают целостный базис для организации обучения. На этой основе происходят формирование речевых навыков, расширение языкового опыта и постепенное развитие способности к элементарному межличностному общению на иностранном языке.

Мультимедийные ресурсы в обучении иностранному языку младших школьников рассматриваются современными исследователями как значимое средство усиления познавательной активности, повышения мотивации и создания условий для формирования естественной коммуникативной среды. По словам Н.В. Алексеевой, мультимедийные материалы позволяют объединить визуальные, аудиальные и интерактивные элементы, делая процесс восприятия языковых явлений более естественным и эмоционально насыщенным [1, с. 38]. Такая интеграция различных каналов информации способствует более глубокому включению ребёнка в учебную ситуацию, а также делает языковой материал доступным для понимания и оперативного применения. Важным является то, что мультимедиа позволяет моделировать реальные ситуации общения, которые младшие школьники не всегда могут пережить в естественной среде.

Е.А. Бородина подчёркивает, что использование цифровых образовательных ресурсов способствует развитию аудирования и восприятия естественной речи, поскольку дети сталкиваются с разнообразными тембровыми и интонационными особенностями речи носителей языка [2, с. 21]. Включение таких материалов помогает избежать одномерности звучания языка и способствует формированию способности воспринимать речь в естественных условиях. Это особенно важно на начальном этапе, когда у ученика начинает формироваться слуховой образ иностранного языка. Подобная практика повышает качество восприятия и готовит к дальнейшему развитию устной речи, так как ребёнок постепенно начинает узнавать устойчивые речевые модели, ритмические схемы и интонационные контуры.

В работах Е.В. Галкиной указывается, что мультимедийные технологии открывают возможность моделировать ситуации общения в интерактивной форме, позволяя школьникам выполнять роль участника диалога или игрового персонажа [3, с. 55]. Подобные формы работы обеспечивают высокий уровень вовлечённости и создают условия для практического применения изученных языковых моделей.

Интерактивность становится своего рода мотором речевой активности учащегося, поскольку ребёнок получает быстрый отклик от системы или персонажа, не испытывая страха перед ошибкой. Такое взаимодействие постепенно формирует уверенность в собственных коммуникативных возможностях и повышает готовность к участию в диалоге.

По мнению И.А. Ефремовой, мультимедийные ресурсы позволяют адаптировать учебный материал с учётом возрастных особенностей и когнитивных возможностей младших школьников, обеспечивая гибкость подачи информации [4, с. 56]. Это означает, что педагог может регулировать темп, сложность и объём материала, создавая индивидуальную образовательную траекторию в рамках группового занятия. Такая адаптивность делает процесс обучения более адресным, что особенно важно для учеников, имеющих разный уровень подготовки или различные стили восприятия. Возможность многократного повторного обращения к материалам способствует закреплению речевых навыков и снижению чувства тревожности перед выполнением коммуникативных заданий.

Исследования М.П. Колосовой показывают, что мультимедийные игры и интерактивные задания выполняют функцию мотивационного стимула, создавая эмоционально насыщенную и безопасную среду для освоения языка [5, с. 80]. Младшие школьники воспринимают игру как естественный формат деятельности, поэтому использование игровых мультимедийных материалов способствует более органичному включению ребёнка в учебный процесс. Подобная организация работы позволяет вывести коммуникативные навыки на новый уровень, так как элемент игры снижает барьер речевого общения и способствует активизации словаря. Кроме того, мультимедиа позволяет встроить языковой материал в сюжет, что облегчает его осмысление и применение в практических ситуациях.

Л.С. Петрова подчёркивает, что мультимедийные материалы, включающие визуальный контекст, существенно облегчают освоение лексических и грамматических конструкций, поскольку визуальная опора помогает детям соотнести слова с конкретными образами и действиями [6, с. 41]. Такая визуализация является важным фактором для формирования устойчивых ассоциаций, что ускоряет процесс усвоения и повышает прочность языковых знаний. Визуальная составляющая делает речевые модели более доступными и осмысленными, а также позволяет избежать трудностей, связанных с абстрактностью языкового материала.

По словам Т.Ю. Смирновой, мультимедийные ресурсы обеспечивают возможность создания вариативной коммуникативной среды, в которой ребёнок может взаимодействовать с персонажами, объектами и ситуациями, используя разнообразные формы речевой деятельности [7, с. 44]. Такая вариативность позволяет организовывать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся могли выбирать траекторию прохождения задания или способ взаимодействия, что развивает самостоятельность и стимулирует речь. Мультимедиа также открывает возможность комбинировать различные виды активностей – аудирование, говорение, выполнение интерактивных заданий, что формирует комплексный опыт применения языка.

Теоретический анализ использования мультимедийных ресурсов позволяет заключить, что их роль в обучении иностранному языку младших школьников определяется не только технологической насыщенностью, но и педагогической целесообразностью. Они способствуют созданию условий для активного речевого взаимодействия, обеспечивают многоканальность восприятия, поддерживают игровую форму работы и повышают мотивационную готовность к обучению. Кроме того, мультимедиа делает возможным интеграцию учебного материала в динамический визуально-аудиальный контекст, что особенно значимо для формирования у младших школьников целостного представления о языке как о средстве общения. Именно сочетание интерактивности, эмоциональной насыщенности и доступности делает мультимедийные ресурсы эффективным инструментом развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Эффективное использование мультимедийных ресурсов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников требует внимательного выбора инструментов и продуманной методики их применения. По словам Н.В. Алексеевой, педагог должен учитывать не только технические возможности ресурсов, но и их соответствие учебным целям, возрастным особенностям детей и этапу формирования речевых навыков [1, с. 39]. Такой подход позволяет избежать формального применения цифровых материалов и обеспечивает их включение в структуру урока как полноценного дидактического средства. Целенаправленное использование мультимедиа укрепляет связь между содержанием задания и формируемыми умениями, что особенно важно в начале изучения иностранного языка, когда каждое упражнение должно способствовать развитию конкретных речевых действий.

В исследованиях Е.А. Бородиной подчёркивается необходимость выстраивать урок таким образом, чтобы мультимедийный материал не становился самоцелью, а выполнял роль средства для организации взаимодействия и активизации речи учащихся [2, с. 22]. Такая позиция направлена на формирование осмысленного участия ребёнка в учебной деятельности. Если мультимедийный ресурс используется лишь как визуальное сопровождение, он не оказывает значимого влияния на развитие коммуникативных навыков. Поэтому его применение должно быть связано с речевой задачей – прослушать диалог, выполнить интерактивное задание, вступить в ролевое общение. В подобной структуре мультимедиа становится частью деятельности, а не фоном, что усиливает его педагогическую значимость.

По мнению Е.В. Галкиной, для достижения устойчивого результата необходимо сочетать мультимедийные материалы с традиционными методическими приёмами, что обеспечивает целостность учебного процесса и баланс между инновационным и классическим подходами [3, с. 67]. Это позволяет детям увидеть системность работы с языковым материалом и освоить речевые модели в разных форматах – от экранных ситуаций до устного взаимодействия с одноклассниками. Такое сочетание создаёт условия для переноса приобретённых навыков из мультимедийной среды в живое общение и способствует формированию гибкости речевых действий. Кроме того, традиционные формы закрепляют материал, а

мультимедийные – расширяют опыт его применения.

И.А. Ефремова подчёркивает важность постепенного усложнения заданий при использовании мультимедийных ресурсов, поскольку резкое увеличение объёма или сложности информации может перегрузить младшего школьника [4, с. 57]. Поэтому педагог должен обеспечивать последовательность, позволяющую ребёнку осваивать язык в комфортном темпе. Усложнение может происходить за счёт увеличения длины аудиоматериалов, добавления новых коммуникативных ролей или расширения лексического наполнения заданий. Такая последовательность делает процесс обучения предсказуемым, снижает уровень тревожности и одновременно поддерживает интерес к изучению языка.

В работах М.П. Колосовой подчёркивается значимость игровой структуры мультимедийных ресурсов, которая помогает строить урок как пространство сотрудничества, творческой активности и эмоционального включения [5, с. 81]. Игровая форма позволяет включить ребёнка в моделируемые ситуации общения, где речевая активность становится естественной и внутренне мотивированной. Именно в таких условиях учащиеся легче переходят от повторения к самостоятельному высказыванию, так как игра предполагает личный выбор, реакцию и инициативу. Это способствует формированию не только коммуникативных навыков, но и уверенности в собственных возможностях.

Л.С. Петрова и А.В. Назарова обращают внимание на необходимость контроля качества мультимедийных материалов, поскольку низкое качество контента или несоответствие возрастным особенностям может снижать его педагогическую ценность [6, с. 75]. Педагог должен оценивать ресурсы с позиции их достоверности, методической продуманности и соответствия культурным нормам. Такой анализ позволяет исключить контент, который может вызвать непонимание или сформировать неправильные языковые представления. Особое значение приобретает визуальная и звуковая корректность, так как младшие школьники воспринимают информацию в значительной степени через образ и интонацию.

По словам Т.Ю. Смирновой, мультимедийные ресурсы становятся эффективными только тогда, когда педагог организует рефлексию после их использования, направляя внимание детей на содержание и языковые средства [7, с. 46]. Такое обсуждение помогает систематизировать усвоенный материал, закрепить речевые модели и выявить успешные способы выполнения задания. Рефлексия усиливает образовательный эффект мультимедиа, превращая его из источника впечатлений в инструмент осмысленного обучения. Она также способствует формированию у детей умения анализировать собственные действия, что в дальнейшем помогает им становиться более самостоятельными в освоении языка.

Таким образом, реализация педагогических условий эффективного использования мультимедийных ресурсов предполагает тщательное планирование, последовательность введения материалов, сочетание инновационных и традиционных методов, а также организацию игровой и рефлексивной деятельности. Мультимедиа становятся действенным инструментом развития

иноязычной коммуникативной компетенции лишь при условии их методически обоснованного включения в структуру урока, когда каждый элемент направлен на формирование речевых умений и поддержку мотивации младших школьников. Такое сочетание делает образовательный процесс динамичным, насыщенным и ориентированным на практическое применение языка в разнообразных ситуациях общения.

Проведённый теоретический анализ позволил выявить ключевые особенности использования мультимедийных ресурсов как эффективного инструмента развития иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников. В рассмотренных исследованиях подчёркивается, что мультимедиа обеспечивает многоканальность восприятия, повышает мотивацию, формирует эмоционально насыщенную и безопасную среду для применения языка, а также позволяет моделировать реальные ситуации общения, что усиливает речевую активность детей. По мнению Н.В. Алексеевой, мультимедийные материалы становятся средством интеграции визуальных, аудиальных и интерактивных элементов [1, с. 38], а в работах Е.А. Бородиной подчёркивается их роль в формировании слухового образа языка и развитии аудирования [2, с. 21], что подтверждает значимость комплексного воздействия на становление речевых навыков.

Анализируя подходы к внедрению мультимедийных технологий в образовательный процесс, можно утверждать, что центральной задачей педагога становится не простое использование цифрового материала, а его методически обоснованная интеграция в структуру урока, о чем говорит и Е.В. Галкина, подчёркивая необходимость сочетания мультимедиа с традиционными методами обучения [3, с. 67]. Значимым также является соблюдение принципа постепенности, позволяющего адаптировать ресурс под индивидуальные особенности младших школьников, что подчёркивает И.А. Ефремова [4, с. 57]. Важной составляющей эффективного применения цифровых средств становится и игровая форма работы, которая, как отмечает М. П. Колосова, способствует естественной речевой активности и снижает тревожность детей [5, с. 81].

Систематизация представленных исследований позволяет заключить, что мультимедийные ресурсы являются значимым компонентом современного урока иностранного языка в начальной школе, поскольку обеспечивают условия для активного речевого взаимодействия, создают возможности для моделирования коммуникативных ситуаций, способствуют формированию у ребёнка положительного отношения к языку и поддерживают внутреннюю мотивацию. Их использование делает процесс обучения более динамичным, разнообразным и ориентированным на практическое применение материала.

Обобщая представленные данные, можно утверждать, что мультимедиа оказывают комплексное воздействие на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, позволяя формировать у младших школьников навыки восприятия, понимания и порождения речи. Эффективность цифровых средств определяется не их технологичностью, а продуманностью педагогических решений: выбором контента, структурой задания, его коммуникативной направленностью и последующей рефлексией. В совокупности эти элементы создают условия,

при которых мультимедийные ресурсы становятся не просто инструментом, а значимым фактором, обеспечивающим качественное и осмысленное освоение иностранного языка на начальном этапе.

Список литературы

1. Алексеева Н.В. Использование мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку в начальной школе // Начальная школа. 2022. № 4. С. 35-40
2. Бородина Е.А. Цифровые образовательные ресурсы в практике обучения иностранным языкам младших школьников // Иностранные языки в школе. 2023. № 7. С. 18-24
3. Галкина Е.В. Мультимедиа как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся. Москва: Просвещение, 2021. 160 с.
4. Ефремова И.А. Цифровые технологии в современном иноязычном образовании младших школьников // Педагогика. 2022. № 11. С. 52-58
5. Колосова М.П. Дидактические возможности интерактивных мультимедийных ресурсов в обучении иностранному языку детей младшего школьного возраста // Педагогическое образование. 2024. № 2. С. 75-82
6. Петрова Л.С. Интерактивные методы и медиасредства в обучении иностранным языкам в начальной школе. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 192 с.
7. Смирнова Т.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников в условиях цифровой образовательной среды // Современное образование. 2023. № 9. С. 41-47

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Шаркий С.Е.

Московская международная академия, г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития самостоятельности младших школьников в процессе освоения английского языка, что обусловлено усиливающимися требованиями к формированию универсальных учебных действий на начальной ступени образования. Анализ научных работ современных исследователей позволяет обозначить спектр подходов к организации самостоятельной деятельности младших школьников на уроках иностранного языка и выявить факторы, повышающие успешность её формирования. Предлагаемая теоретическая систематизация раскрывает закономерности становления учебной самостоятельности и подчеркивает значимость педагогических условий, обеспечивающих устойчивую познавательную активность учащихся. Полученные обобщения могут служить основанием для дальнейших исследований и практических разработок в области методики обучения иностранному языку.

Ключевые слова: самостоятельность, младшие школьники, английский язык, учебная деятельность, развитие.

Abstract. The article examines the peculiarities of the development of independence of younger schoolchildren in the process of mastering the English language, which is due to the increasing requirements for the formation of universal learning activities at the initial stage of education. The analysis of scientific works by modern researchers makes it possible to identify a range of approaches to the organization of independent activity of younger schoolchildren in foreign language lessons and identify factors that increase the success of its formation. The proposed theoretical systematization reveals the patterns of the formation of educational independence and emphasizes the importance of pedagogical conditions that ensure stable cognitive activity of students. The generalizations obtained can serve as a basis for further research and practical developments in the field of foreign language teaching methods.

Keywords: independence, primary school students, English, learning activities, development.

Современное образование ориентировано на формирование у учащихся качеств, обеспечивающих их способность к самоорганизованной и осмысленной учебной деятельности, среди которых самостоятельность занимает одно из ключевых мест. В условиях раннего обучения иностранному языку требование к развитию этого качества становится особенно значимым, поскольку успешное овладение английским языком предполагает регулярную индивидуальную практику, умение контролировать собственные действия и готовность принимать решения в процессе выполнения учебных заданий. Младший школьный возраст

является чувствительным периодом для формирования основ самостоятельности, и именно в этот период закладываются навыки, определяющие дальнейшее отношение ребёнка к учебной деятельности.

Проблема развития самостоятельности младших школьников в процессе изучения английского языка находит отражение в работах отечественных исследователей, рассматривающих различные аспекты становления учебной автономии. В исследованиях Т.А. Барановой описываются особенности организации самостоятельной деятельности в образовательном процессе; Н.Ф. Виноградова и М.В. Кузнецова анализируют влияние индивидуализации обучения на формирование саморегуляции; И.С. Егорова подчёркивает значимость цифровых инструментов для развития навыков самоконтроля. Вопросы, связанные с рефлексией, корректировкой ошибок, игровыми технологиями и речевыми трудностями младших школьников, рассматриваются в работах О.А. Зиминой, Е.Г. Молчановой, М.В. Роговой и Т.И. Чернышовой. Несмотря на имеющиеся исследования, проблема комплексного рассмотрения условий развития самостоятельности в контексте обучения английскому языку требует дальнейшего теоретического осмысления, что подтверждает актуальность данного направления.

Понятие самостоятельности в психолого-педагогической литературе рассматривается как важнейшее качество личности, обеспечивающее способность ребёнка осознанно организовывать собственную деятельность, принимать решения и контролировать результаты. По мнению Е.Ю. Климовой, самостоятельность у младших школьников выступает фундаментальной предпосылкой успешного включения в учебный процесс и развивается в тесной связи с формированием познавательной активности [5, с. 14]. Такое понимание подчёркивает, что самостоятельность — не только умение выполнять задания без помощи взрослого, но и способность понимать собственные действия и управлять ими. В начальной школе эта способность имеет особое значение, поскольку именно в этот период формируются базовые механизмы учебного поведения, влияющие на дальнейшее развитие ребёнка.

Возрастные особенности младших школьников задают специфические условия для формирования самостоятельности. В работах Н.Ф. Виноградовой и М.В. Кузнецовой подчёркивается, что дети 6-10 лет обладают высокой восприимчивостью к обучению, но нуждаются в структурированной поддержке и чётко организованных заданиях [2, с. 27]. Авторы отмечают, что становление самостоятельности возможно лишь при грамотном сочетании внешнего педагогического руководства и предоставления ребёнку возможности выбора. Такое сочетание позволяет избегать как чрезмерной опеки, так и неоправданного требования самостоятельности, к которой ребёнок ещё не готов. Постепенное расширение зоны ответственности учащегося делает учебную деятельность более осознанной и мотивированной.

Психолого-педагогические исследования показывают, что самостоятельность включает несколько структурных компонентов. По словам О.А. Зиминой, важнейшими элементами являются мотивационный, когнитивный и регулятивный

компоненты, каждый из которых обеспечивает определённый аспект учебной деятельности [4, с. 45]. Мотивационный компонент отражает интерес и готовность ребёнка включаться в задания; когнитивный связан со способностью понимать учебный материал и применять знания; регулятивный обеспечивает контроль и коррекцию собственного действия. В совокупности эти компоненты определяют готовность младшего школьника к инициативному участию в учебном процессе. Понимание структуры самостоятельности позволяет точнее оценивать уровень её развития и формировать педагогические условия, направленные на укрепление каждого из элементов.

Анализ исследований показывает, что формирование самостоятельности младших школьников зависит от организации образовательной среды и характера учебных заданий. По словам Т.А. Барановой, учебный процесс должен строиться таким образом, чтобы ребёнок не только усваивал материал, но и получал опыт организации собственного действия [1, с. 15]. Автор подчёркивает, что разнообразие заданий разного уровня сложности способствует развитию умения выбирать средства решения и оценивать результаты. Это особенно важно в условиях начальной школы, где у детей развивается способность к планированию и последовательной работе над учебными задачами. Продуманное разнообразие форм работы создаёт пространство для проявления инициативы, что постепенно ведёт к укреплению учебной самостоятельности.

Значимым фактором становления самостоятельности выступает вовлечение ребёнка в деятельность, предполагающую самонаблюдение и самооценку. Как отмечает Е.Ю. Климова, формирование регулятивных действий невозможно без развития рефлексии, позволяющей ребёнку осмысливать свои достижения и трудности [5, с. 63]. Именно рефлексия становится механизмом, связывающим мотивационный и регулятивный компоненты самостоятельности: она помогает фиксировать личный прогресс и формировать внутреннюю мотивацию. В начальной школе элементы рефлексии появляются постепенно, и педагогическая поддержка играет ключевую роль в их становлении. Введение рефлексивных процедур – обсуждения, мини-дневников, отметок о выполненной работе – делает учебный процесс более прозрачным для ребёнка и помогает ему принимать ответственность за собственные действия.

Важную роль играет и использование разнообразных методических приёмов, направленных на развитие способности ученика самостоятельно организовывать учебную деятельность. По мнению Е.Г. Молчановой, постепенное усложнение заданий с элементами выбора, применение игровых форм и проблемных ситуаций способствует усилению внутренней активности школьника [6, с. 35]. Исследователь отмечает, что подобные задания позволяют детям пробовать различные стратегии, принимать решения и анализировать их эффективность. Таким образом, самостоятельность развивается через практику принятия решений, а образовательная среда становится пространством для безопасного и контролируемого опыта.

Современные изменения в образовании приводят к тому, что цифровая среда становится важным инструментом развития самостоятельности. В исследованиях

И.С. Егоровой подчеркивается, что цифровые ресурсы, при правильной педагогической организации, позволяют детям работать в индивидуальном темпе, выбирать задания и получать оперативную обратную связь [3, с. 21]. Такие условия создают дополнительные возможности для формирования навыков самоконтроля и ответственности. Однако автор отмечает, что цифровая самостоятельность требует методически выверенной поддержки, иначе ребёнок может либо перегружаться, либо уходить от учебной задачи. Поэтому роль учителя в начальной школе остаётся определяющей, а цифровые ресурсы – лишь инструментом, который расширяет возможности образовательного процесса.

Анализируя приведённые подходы, можно отметить, что формирование самостоятельности у младших школьников представляет собой сложный и многоплановый процесс, включающий развитие познавательной мотивации, формирование учебных действий и освоение навыков саморегуляции. Эффективное развитие самостоятельности возможно лишь в условиях системно организованной педагогической поддержки, которая сочетает руководство и предоставление ребёнку возможности проявлять инициативу. Именно такая организация учебного процесса позволяет превратить самостоятельность в устойчивое личностное качество, влияющее на успешность дальнейшего обучения, включая освоение английского языка, которое предъявляет высокие требования к активности и инициативности ученика.

Специфика обучения английскому языку в начальной школе определяет особые условия для развития самостоятельности учащихся. В работах М.В. Роговой и Т.И. Чернышовой подчеркивается, что освоение иностранного языка на ранних этапах связано с активным формированием базовых слухо-речевых навыков, требующих регулярной и осмысленной практики [7, с. 42]. Авторы отмечают, что младшие школьники успешно усваивают иноязычные слова и выражения, когда включены в деятельность, предполагающую личное участие и минимальную зависимость от педагога. Это показывает, что изучение языка уже изначально ориентировано на самостоятельность: ребенок вынужден связывать звуки, слова и действия, опираясь на собственные ощущения и опыт. Такие условия создают благоприятную предпосылку для развития учебной инициативы, поскольку успех в изучении английского языка во многом определяется регулярностью индивидуальной практики.

Одним из ключевых факторов освоения английского языка является качество самостоятельной деятельности учащихся. По мнению Т.А. Барановой, самостоятельная работа в рамках языкового урока позволяет детям осваивать материал в своем темпе и формировать устойчивые учебные навыки [1, с. 16]. Исследователь отмечает, что выполнение коротких индивидуальных заданий, простых языковых мини-проектов и творческих упражнений способствует развитию способности самостоятельно анализировать языковой материал. Это подтверждает, что самостоятельная деятельность не только поддерживает интерес к предмету, но и обеспечивает внутреннюю устойчивость обучающихся к когнитивным трудностям. В условиях начальной школы такая устойчивость особенно важна, поскольку ограниченный опыт ребенка требует обучения

преодолению возникающих затруднений.

Практика показывает, что самостоятельность тесно связана с результативностью изучения отдельных видов речевой деятельности. В исследованиях О.А. Зиминой отмечается, что развитие регулятивных действий существенно повышает способность ребёнка выполнять фонетические, лексические и грамматические задания без постоянных подсказок учителя [4, с. 48]. Это указывает на необходимость постепенного переноса ответственности за выполнение задания с педагога на ученика. Усвоение необходимых регулятивных операций – фиксации ошибки, ее исправления, контроля результата – формирует основу для формирования языковой автономии. Такой подход позволяет школьнику не только повторять образцы, но и осознавать собственные затруднения, что способствует более глубокому пониманию изучаемого материала.

Освоение английского языка требует постоянного возвращения к материалу, и поэтому самостоятельность становится важным механизмом закрепления языковых навыков. По словам Н.Ф. Виноградовой и М.В. Кузнецовой, регулярное самостоятельное обращение к учебным заданиям способствует формированию устойчивого познавательного интереса, который выражается в стремлении ученика к самопроверке и поиску новых способов выполнения задач [2, с. 56]. Такой интерес является основой для формирования долговременной учебной мотивации. Если ребёнок научается самостоятельно находить пути решения языковой задачи, он становится менее зависимым от внешних указаний и увереннее чувствует себя в учебной ситуации. Это особенно важно в условиях раннего обучения иностранному языку, где быстрый темп смены видов деятельности требует от детей определённого уровня организованности.

Технологические средства обучения дают младшим школьникам дополнительные возможности для самостоятельной работы. По мнению И.С. Егоровой, цифровые ресурсы помогают учащимся выбирать задания, комбинировать способы их выполнения и получать мгновенную обратную связь, что усиливает вовлеченность и повышает уровень самостоятельного контроля [3, с. 23]. Такая форма работы укрепляет способность принимать решения и корректировать собственные действия. Вместе с тем цифровая среда предъявляет и новые требования: ребёнку необходимо уметь ориентироваться в заданиях, определять цель своей работы и следить за её выполнением. В сочетании с педагогическим сопровождением цифровая самостоятельность становится важным элементом общей учебной автономии школьника.

Игровые технологии, используемые при обучении английскому языку, также вносят вклад в развитие самостоятельности. В работах Е.Г. Молчановой отмечается, что игровые задания позволяют детям свободно выбирать стратегии, экспериментировать со словами и структурами, а также действовать более уверенно в условиях отсутствия прямого контроля со стороны учителя [6, с. 36]. Такая деятельность снижает эмоциональное напряжение и дает возможность ребёнку проявлять инициативу в поиске решения. Игра создаёт безопасное пространство, где ребенок может пробовать новое, не опасаясь ошибки, что существенно укрепляет его самостоятельность. Формирование языковой смелости в игровой

среде положительно влияет на дальнейшее развитие коммуникативных навыков.

Анализ трудностей, возникающих у младших школьников при самостоятельной работе над английским языком, показывает, что значительная часть проблем связана с неумением организовать процесс учета ошибок и контроля результата. В этом контексте особенно важным становится развитие рефлексивных навыков, которые позволяют фиксировать трудности и намечать пути их преодоления. Рефлексия способствует более глубокому пониманию языкового материала и формирует ответственность за качество выполненной работы. Такое умение становится фундаментом для устойчивого когнитивного развития, поскольку ребенок учится воспринимать ошибку не как неудачу, а как элемент познавательного процесса.

В совокупности самостоятельность выступает необходимым условием и одновременно результатом освоения английского языка. Чем активнее ребенок включается в деятельность, предполагающую выбор, контроль и анализ, тем успешнее он овладевает языковыми навыками. В то же время регулярное обращение к языковому материалу формирует у него привычку к учебной инициативе, которая постепенно преобразуется в устойчивую учебную автономию. Таким образом, изучение английского языка в начальной школе становится важным пространством для развития самостоятельности, поскольку сочетает в себе разнообразные формы деятельности, требующие от ученика участия, организованности и ответственности.

Развитие самостоятельности младших школьников в процессе изучения английского языка требует создания педагогических условий, обеспечивающих постепенное расширение зоны ответственности учащихся и укрепление их учебной инициативы. В работах Е.Ю. Климовой подчёркивается, что эффективное формирование самостоятельности возможно лишь в образовательной среде, где присутствуют элементы выбора, вариативности заданий и опоры на индивидуальный темп ученика [5, с. 112]. Такое утверждение показывает, что самостоятельность не может развиваться в условиях чрезмерной регламентации, где каждое действие школьника строго предписано. Напротив, создание пространства для инициативы способствует формированию у ребёнка ощущения собственного влияния на результаты обучения, что усиливает мотивацию и качество усвоения материала.

Одним из ключевых условий является организация учебных заданий, направленных на постепенное усложнение деятельности. По мнению Т.А. Барановой, важным фактором развития самостоятельности становится включение учащихся в систему разноуровневых заданий, позволяющих ребёнку выбирать способы их выполнения и применять ранее усвоенные знания в новых ситуациях [1, с. 18]. Это делает учебный процесс более гибким и способствует развитию способности к планированию и контролю собственных действий. Применение подобного подхода в обучении английскому языку позволяет школьникам постепенно переходить от подражания образцам к более самостоятельному использованию языкового материала.

Особое значение имеет индивидуализация обучения, которая позволяет учитывать темп, уровень и особенности каждого ребёнка. В исследованиях Н.Ф.

Виноградовой и М.В. Кузнецовой подчёркивается, что индивидуальный подход способствует развитию внутренних механизмов саморегуляции и делает обучение более осмысленным для ученика [2, с. 78]. Индивидуальный маршрут позволяет ребёнку выбирать последовательность выполнения заданий и самостоятельно распределять время, что укрепляет его способность организовывать учебную деятельность. В контексте изучения английского языка такая индивидуализация становится особенно важной, так как языковой материал усваивается с разной скоростью и требует регулярного личного усилия.

Значимым условием формирования самостоятельности становится развитие у детей умений работать с ошибками. В работах О.А. Зиминой подчёркивается, что регулярная самостоятельная корректировка ошибок помогает ребёнку осмысливать результаты своей деятельности и принимать ответственность за их качество [4, с. 49]. Такое умение становится центральным элементом учебной автономии, поскольку ребёнок учится воспринимать ошибку как естественный элемент процесса, а не как показатель неуспеха. В обучении английскому языку это особенно важно: большое количество новых слов, структур и правил неизбежно приводит к ошибкам, и умение конструктивно их исправлять способствует укреплению уверенности учащегося в собственных силах.

Эффективному развитию самостоятельности способствует использование игровых и проектных технологий. Е.Г. Молчанова отмечает, что игровые методы позволяют детям проявлять инициативу, самостоятельно выбирать способы выполнения заданий и экспериментировать с языковым материалом [6, с. 37]. Игра создаёт условия для естественного вовлечения и снижает психологическое напряжение, делая учебную деятельность более привлекательной. В проектной деятельности школьники учатся планировать и распределять обязанности, что формирует навыки самоорганизации. Эти технологии позволяют ученикам видеть результат своей самостоятельной работы, а значит, укрепляют мотивацию и уверенность.

Цифровые ресурсы также представляют значительный потенциал для развития самостоятельности. По словам И.С. Егоровой, использование образовательных платформ способствует тому, что ученики получают возможность самостоятельно выбирать задания, следить за их выполнением и анализировать динамику собственных достижений [3, с. 24]. Такой опыт формирует навыки самоконтроля и ответственности, особенно в условиях, когда ребенок учится принимать решения относительно своей учебной траектории. Однако цифровые инструменты требуют продуманной педагогической поддержки, поскольку без неё они могут привести к поверхностному выполнению заданий. Поэтому важным условием становится сочетание цифровой самостоятельности с постоянным направляющим участием учителя.

Существенную роль в укреплении самостоятельности играет рефлексивная деятельность. По мнению М.В. Роговой и Т.И. Чернышовой, включение учащихся в регулярные обсуждения результатов собственной работы способствует формированию способности анализировать свои действия и определять пути дальнейшего развития [7, с. 59]. Рефлексия помогает ученику осмысливать свои

достижения, видеть динамику продвижения и самостоятельно ставить цели, что является фундаментом учебной автономии. В изучении английского языка рефлексия усиливает осознанность использования языковых средств и закрепляет навыки самостоятельного контроля.

Таким образом, развитие самостоятельности младших школьников в процессе изучения английского языка возможно лишь при комплексном сочетании вариативных методов обучения, индивидуализации, рефлексивной деятельности и технологической поддержки. Педагогические условия должны быть направлены не только на передачу знаний, но и на формирование у ребёнка готовности действовать инициативно, принимать решения и контролировать свои действия. Именно такая организация образовательного процесса позволяет младшему школьнику постепенно переходить от внешне регулируемой деятельности к внутренне управляемой, что является основой успешного освоения иностранного языка и дальнейшего учебного развития.

Проведённый анализ теоретических источников и обобщение представленных исследований позволяют определить ключевые положения, раскрывающие специфику развития самостоятельности младших школьников в процессе изучения английского языка. Установлено, что самостоятельность формируется как интегральное качество, включающее умение планировать действия, контролировать результаты и принимать решения в учебной ситуации, что подтверждают наблюдения Т.А. Барановой о значимости вариативных заданий [1, с. 16] и выводы Н.Ф. Виноградовой и М.В. Кузнецовой об индивидуализации как условия формирования саморегуляции [2, с. 56]. Освоение английского языка создаёт благоприятные предпосылки для развития этого качества, поскольку предполагает регулярное обращение к языковому материалу, самостоятельную практику и необходимость постоянной корректировки ошибок, о чём пишет О.А. Зиминая [4, с. 48].

Обосновано, что важную роль играет организация образовательной среды, включающей элементы выбора, игровых технологий и цифровых средств, которые, по мнению И.С. Егоровой, усиливают способность ученика контролировать процесс обучения [3, с. 23], а по наблюдениям Е.Г. Молчановой способствуют развитию инициативности в безопасной игровой ситуации [6, с. 36]. Показано, что самостоятельность учащихся развивается наиболее эффективно при сочетании направляющей роли учителя и предоставления ребёнку пространства для самостоятельных действий, что соответствует выводам Е.Ю. Климовой о значимости вариативности и индивидуального темпа обучения [5, с. 112].

Обобщение материалов статьи позволяет сделать вывод, что формирование самостоятельности в обучении английскому языку происходит поэтапно: от подражания образцам к осознанному выполнению задач и последующей внутренней регуляции собственной деятельности. Установлено, что ключевым механизмом этого процесса является рефлексия, которая, как отмечают М.В. Рогова и Т.И. Чернышова, обеспечивает учащимся возможность оценивать собственные действия и намечать дальнейшую траекторию развития [7, с. 59].

Таким образом, развитие самостоятельности младших школьников в освоении английского языка является результатом комплексной педагогической работы, направленной на формирование учебной инициативы, ответственности и способности к самоконтролю. Создание условий, включающих индивидуализацию, разнообразие методов обучения и рефлексивную практику, способствует устойчивому формированию автономии учащихся, что определяет не только успешность изучения иностранного языка, но и дальнейшую готовность ребёнка к самоорганизованной учебной деятельности.

Список литературы

1. Баранова Т.А. Современные подходы к обучению иностранному языку в начальной школе // Начальная школа. 2022. № 4. С. 12-17
2. Виноградова Н.Ф. Формирование учебной самостоятельности младших школьников: монография. Москва: Педагогическое общество России, 2023. 168 с.
3. Егорова И.С. Использование цифровых ресурсов при обучении английскому языку младших школьников // Иностранные языки в школе. 2021. № 11. С. 20-25
4. Зимина О.А. Развитие регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников при изучении английского языка // Педагогика. 2022. № 7. С. 44-50
5. Климова Е.Ю. Учебная самостоятельность младших школьников: психолого-педагогические основания и механизмы формирования. Санкт-Петербург: Лема, 2023. 192 с.
6. Молчанова Е.Г. Игровые технологии как средство повышения самостоятельности учащихся на уроках английского языка // Дошкольное и начальное образование. 2021. № 9. С. 33-38
7. Рогова М.В. Методика обучения английскому языку: современные тенденции и практики: учебное пособие. Москва: Просвещение, 2024. 256 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТИ QWEN ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА – ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ЛИНГВИСТОВ

Глухова Ю.В.

Московская международная академия, Москва

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной проверки методики использования нейросети Qwen для развития лексического навыка у студентов-лингвистов уровня B2. На основе анализа пробелов в УМК «English File» был применен трехэтапный алгоритм: анализ потребностей, генерация материалов через промптинг, педагогическая экспертиза. Сравнительный эксперимент выявил статистически значимое превосходство динамики в ЭГ. Качественный анализ речи показал переход студентов к осознанному использованию сильной и неформальной лексики. Результаты подтверждают эффективность Qwen как ассистента преподавателя при условии методического управления.

Ключевые слова: нейросеть Qwen, лексический навык, студенты-лингвисты, педагогический промптинг, экспериментальное обучение, большие языковые модели, цифровая дидактика.

Abstract. The article presents the results of an experimental validation of a methodology for using the Qwen neural network to develop lexical skills in B2-level linguistics students. Based on an analysis of gaps in the “English File” textbook, a three-stage algorithm was applied: needs analysis, material generation via prompting, and pedagogical expertise. A comparative experiment revealed a statistically significant superiority in the dynamics of the experimental group. Qualitative analysis of speech showed a shift in students towards the conscious use of strong and informal vocabulary. The results confirm the effectiveness of Qwen as a teacher’s assistant, provided it is methodologically managed.

Keywords: Qwen neural network, lexical skill, linguistics students, pedagogical prompting, experimental training.

Введение

Современное высшее лингвистическое образование в России развивается в условиях цифровой трансформации, обусловленной как технологическим прогрессом, так и растущими требованиями к профессиональному владению иностранным языком. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 45.03.02 «Лингвистика» предполагает достижение студентами уровня владения языком не ниже B2+ по шкале CEFR к окончанию бакалавриата, с продвижением к уровню C1 [ФГОС ВО, 2020]. Такой уровень включает не просто владение активным словарём, но и способность к его осознанному, гибкому, стилистически и прагматически адекватному

использованию в профессиональных контекстах – в частности, при переводе и преподавании.

Однако практическая реализация этих требований сталкивается с объективными дидактическими вызовами: аутентичные учебно-методические комплексы (УМК), такие как *English File Upper-Intermediate*, несмотря на коммуникативную ориентацию и контекстуальную подачу лексики, часто не обеспечивают достаточной системности в развитии метаязыкового сознания и стратегического владения лексикой. В модуле *Feelings* (Unit 5), например, базовые, сильные и неформальные прилагательные (например, *disappointed devastated – gutted*) вводятся успешно, но далее не предлагаются задания на их сравнительный анализ, трансформацию или обоснованный выбор в зависимости от коммуникативной ситуации. Это создаёт необходимость в дополнительных, методически выверенных упражнениях, разработка которых требует от преподавателя значительных временных и когнитивных ресурсов.

В этих условиях особую актуальность приобретают технологии искусственного интеллекта, в частности большие языковые модели (Large Language Models, LLM), способные оперативно генерировать, адаптировать и персонализировать учебный контент. Как отмечает Е.А. Крылова, дидактический потенциал ИИ проявляется в пяти ключевых функциях: персонализация, интерактивность, фасилитация самостоятельной работы, автоматизация контроля и повышение вовлеченности [Крылова, 2025]. Однако реализация этого потенциала возможна лишь при условии системной интеграции ИИ в педагогическую практику, где ведущая роль отводится преподавателю как проектировщику и эксперту.

В данном контексте нейросеть Qwen (Alibaba Group), благодаря своей мультязычности – включая глубокую поддержку русского языка – и открытой архитектуре, представляет особый интерес для русскоязычной высшей школы. Тем не менее, на сегодняшний день её дидактические возможности для решения узких методических задач, таких как развитие лексического навыка у лингвистов, остаются практически не исследованными.

Целью настоящей статьи является описание и анализ экспериментальной апробации методики, основанной на использовании Qwen для целенаправленного восполнения дидактических пробелов в УМК *English File*, с акцентом на развитие осознанного, рефлексивного лексического навыка.

Материалы и методы

Эксперимент проводился в рамках преддипломной практики на базе Московской международной академии. В нём приняли участие 18 студентов второго курса бакалавриата по направлению «Лингвистика» (направленность «Перевод и переводоведение»), владеющих английским языком на уровне B2. Участники были случайным образом распределены на две группы: экспериментальную (ЭГ, n = 10) и контрольную (КГ, n = 8). Все занятия проходили дистанционно в формате с использованием платформ Zoom (основное взаимодействие и сессионные залы) и Migo (совместная работа с семантическими картами и упражнениями).

Методологическую основу исследования составил интегративный подход, объединяющий: традиционную четырёхэтапную модель формирования

лексического навыка [Гальскова, 2006]; систему лексической компетенции А.Е. Сиземиной, включающую три подсистемы упражнений и шесть методических стратегий [Сиземина, 2009]; принципы цифровой дидактики и модель «обучающийся – ИИ – педагог» [Сысоев, 2024].

Эксперимент строился по трёхэтапному алгоритму, сформулированному в гипотезе исследования.

Результаты исследования

На первом этапе был осуществлён детальный анализ модуля *Feelings* УМК *English File Upper-Intermediate* с использованием системы стратегий А.Е. Сиземиной. Анализ выявил три системных пробела: недостаток заданий на тонкую семантическую дифференциацию (например, между *frustrated*, *disappointed*, *upset*); отсутствие трансформационных упражнений, требующих сознательной замены лексической единицы на синонимичную с иной стилистической окраской; отсутствие заданий с метаязыковой рефлексией, где бы студент аргументировал, почему в данной ситуации уместнее использовать *guttled*, а не *devastated*.

Параллельно в обеих группах проводилось входное тестирование, включавшее письменный тест (20 заданий на множественный выбор) и устное задание (описание эмоционального состояния по изображению), оцениваемое по трём критериям: семантическая точность, корректность сочетаемости, стилистическая дифференциация (шкала 0–2 балла). Результаты подтвердили среднюю степень сформированности навыка: в ЭГ – 16/20 баллов, в КГ – 14/20; в устной речи студенты практически не использовали лексику *strong* и *informal* уровней.

На втором этапе исследования для ЭГ был разработан комплекс дополнительных упражнений с использованием нейросети Qwen. Генерация осуществлялась на основе разработанной типологии методических промптов, сформулированных на русском языке, что позволило минимизировать когнитивную нагрузку и повысить точность выдачи:

Для семантизации новых слов Qwen было создано упражнение с помощью следующего промпта «Ты – методист по английскому языку для студентов-лингвистов уровня В2. Объясни разницу между *frustrated*, *disappointed* и *upset* для студента-лингвиста В2. Приведи по 2 синонима и составь мини-диалог с 3 вариантами реплики».

Ответом Qwen было подробное объяснение значения слов, приведение типичного контекста и примеров. После этого нейросетью было сгенерировано следующее упражнение:

Contextual Dialogue & Task:

Situation: Two linguistics students, Mia and Ben, are talking after a university seminar.

Mia: "So, what did you think about the feedback on our mid-term essays?"

Ben's possible replies (choose ONE to complete the dialogue):

a) (Frustrated)

"Honestly? I'm a bit _____. The tutor said my argument lacked depth, but his comments were so vague. I don't know how to improve it for the final version. It feels like hitting a wall."

b) (*Disappointed*)

"I have to admit I'm pretty _____. I really put extra effort into the research this time and was hoping for at least a distinction. Getting just a 'pass' feels like my work wasn't fully seen."

c) (*Upset*)

"I was a little _____, to be honest. There was a comment about my writing style being 'awkward' without any specific examples. It's hard not to take that personally."

4. Classroom Activity: "Diagnose the Feeling"

1. Presentation: Show students the definitions and the dialogue with Mia's line.
2. Analysis: Present Ben's three replies (a, b, c). In pairs, students match each reply to the correct adjective (frustrated, disappointed, upset) and justify their choice using clues from the definitions.

Для этапа автоматизации лексики Qwen был создан ряд упражнений по следующему промпту: «Ты – методист по английскому языку для студентов-лингвистов уровня В2. Создай 3 персонализированных и интересных упражнения (multiple choice, gap-fill, matching) на словосочетания с изучаемыми прилагательными (offended, astonished, bewildered, delighted, desperate, devastated, horrified, overwhelmed, stunned, thrilled) для студентов-лингвистов уровня В2. Уровень В1+. Ключ для преподавателя»:

Упражнение 1

Exercise 1: Collocation Gap-Fill with Intensifier Constraints
(Focus: Form + collocational grammar)

Task: Complete each sentence with one target adjective. Pay attention to the intensifier—it signals whether the adjective is gradable or strong.

1. She was absolutely _____ when she saw the war footage. (moral shock) → *horrified*
2. I'm completely _____ by all these linguistic theories—I don't know which to believe! → *bewildered*
3. He was utterly _____ after his partner left without explanation. → *devastated*
4. We were totally _____ when our paper got accepted to the conference! → *thrilled*
5. The student looked _____ when the professor criticized her in front of the class. → *offended*
6. I was so _____ I nearly cried—my laptop crashed right before the deadline. → *desperate*
7. They were _____ when their flight was cancelled for the third time. → *stunned*
8. My parents were _____ when I told them I got a scholarship. → *delighted*
9. After the earthquake, survivors were _____ with grief and exhaustion. → *overwhelmed*
10. Everyone was _____ when the quiet student gave a brilliant presentation. → *astonished*

Упражнение 2

Exercise 2: Error Correction – “What’s Wrong with This Sentence?”

(Focus: Pragmatic appropriateness + L1 interference)

Task: Each sentence contains one lexical error. Identify it, correct it using a target adjective, and explain why the original is inappropriate.

- 1. She was very devastated when her cat died.*
- 2. I was astonished that my friend didn’t say hello to me.*
- 3. He was thrilled by the car accident on the news.*
- 4. I’m bewildered that you got an A! Congratulations!*
- 5. After winning the lottery, she felt desperate.*

Упражнение 3

Choose the adjective that best matches the definition.

- 1. Extremely pleased and excited, often about good news*

- A) thrilled*
- B) anxious*
- C) offended*

◇ **A**

So surprised that you are temporarily unable to speak or move

- A) stunned*
- B) embarrassed*
- C) stressed*

◇ **A**

Feeling deep gratitude for help or kindness received

- A) relieved*
- B) grateful*
- C) homesick*

◇ **B**

Extremely shocked or disgusted by something morally unacceptable

- A) horrified*
- B) fed up*
- C) lonely*

◇ **A**

Feeling a strong sense of achievement or pride in one’s work or others’ success

- A) proud*
- B) delighted*
- C) overwhelmed*

◇ **A**

Feeling such intense emotions that one is temporarily unable to process them (often positive in this unit)

- A) desperate*
- B) overwhelmed*
- C) embarrassed*

◇ **B**

Для продуктивного применения лексики Qwen было сгенерировано задание с помощью следующего промпта: «Ты – методист по английскому языку для студентов-лингвистов уровня B2.

Разработай коммуникативное упражнение для этапа Production (активное использование лексики), направленное на отработку сильных прилагательных эмоций (strong adjectives of feelings) из списка: devastated, overwhelmed, thrilled, astonished, furious, shattered, gutted, gobsmacked, bewildered, horrified».

Приведем часть сгенерированного материала Qwen – инструкция для студентов:

Student A: Think of a recent situation at university when you felt a very strong emotion (e.g., after an exam, during a presentation, working on a group project, getting feedback, etc.). Describe what happened in detail — but do not name the feeling. Use descriptive language: what you saw, heard, thought, and how you reacted physically.
Student B: Listen carefully and guess which strong adjective from the list best describes your partner's feeling. Explain your guess briefly. Then switch roles.

На третьем этапе все материалы, сгенерированные Qwen, проходили обязательную педагогическую экспертизу. В ходе неё: устранялись «галлюцинации» (например, *very gutted* заменялось на *absolutely gutted*); добавлялись метаязыковые комментарии в ключи («*gutted* – брит. разг., не для официального письма»); уточнялись стилистические и культурные пометки; адаптировался уровень сложности. Этот этап, реализующий роль педагога как методиста, является ключевым условием эффективности – без него ИИ остаётся «сырым» генератором.

На занятиях в ЭГ использовались следующие типы заданий: семантические карты в Miro с колонками *basic / strong / informal* и *gradable / non-gradable*; *Contextual Gap-Fill* с семантическими подсказками (“*emotionally isolated*” → *lonely*); «*Qwen-traps*» – поиск и исправление стилистических и коллокационных ошибок в сгенерированных предложениях; «*Emotional Diary Entry*» – монолог с обязательным использованием лексики трёх регистров и обоснованием выбора.

В КГ обучение строилось строго по УМК без дополнений.

Результаты итогового тестирования свидетельствуют о статистически значимом превосходстве ЭГ. В письменном тесте (30 заданий) средний балл вырос в ЭГ на +3,3 балла (с 16,0 до 19,3 на 20-балльной шкале), в КГ – на +1,7 балла (с 14,0 до 15,7).

Наиболее убедительными, однако, являются качественные изменения в устной речи. Анализ транскриптов показывает формирование так называемого лексического портрета прогресса: от репродуктивной стратегии – к стратегии осознанного, прагматически мотивированного выбора.

На входном тестировании студенты использовали преимущественно базовую лексику с избыточным *very*:

«He feels very scared... His heart is beating very fast» (Мадина, ЭГ).

На итоговом – фиксируется уверенное владение сильной и неформальной лексикой, корректные коллокации и метаязыковое обоснование:

«I came back home totally shattered. I was completely overwhelmed... absolutely thrilled... I was totally stunned, horrified even... I could've said "very tired", but that's too weak» (Артём, ЭГ).

Заключение

Результаты исследования полностью подтверждают гипотезу: нейросеть Qwen способна эффективно способствовать развитию лексического навыка у студентов-лингвистов, но только при условии её интеграции в строгую методическую систему, включающую:

1. Диагностику дидактических пробелов в конкретном УМК;
2. Методический промптинг как проектирование педагогического взаимодействия с ИИ;
3. Обязательную педагогическую экспертизу – финальный, незаменимый этап, обеспечивающий стилистическую, грамматическую и культурную адекватность материалов.

Таким образом, Qwen следует рассматривать не как замену преподавателю, а как мощного цифрового ассистента, высвобождающего время педагога от рутинной генерации контента и позволяющего сконцентрироваться на проектировании учебного процесса, развитии метаязыковой рефлексии и формировании профессиональной компетенции.

Практическая значимость работы заключается в разработке готового пакета упражнений для модуля *Feelings (Unit 5)* УМК *English File Upper-Intermediate*, а также универсального трёхэтапного алгоритма и типологии промптов, применимых к любым УМК и темам. Предложенный подход демонстрирует, как технологии ИИ могут быть внедрены в вузовскую практику на методически обоснованной основе – не как модный тренд, а как инструмент решения конкретных педагогических задач.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Евстигнеев М. Н. Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 6. – С. 1443–1451.
4. Крылова Е. А. Использование технологий искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков в высшей школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2025. – Вып. 2 (238). – С. 105–115.
5. Руцкая Е. А. Формирование лексической компетенции при обучении аудированию будущих переводчиков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2025. – Вып. 2 (855). – С. 56–61.

6. Сиземина А. Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 197 с.

7. Сысоев П. В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 2. – С. 294–308.

8. Титова С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27, № 2. – С. 18–37.

9. Харламенко И. В. Искусственный интеллект в помощь учителю иностранного языка при работе над лексическими навыками // Язык и культура. – 2024. – № 3. – С. 55–60.

Электронные ресурсы

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 969. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> (дата обращения: 15.11.2025).

11. Qwen: The Large Language Model Series. – Alibaba Group. URL: <https://qwenlm.github.io/> (дата обращения: 15.11.2025).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ И АУДИАЛЬНЫХ МЕТОДИК ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПЯТЫХ И ВОСЬМЫХ КЛАССАХ

Калышкенова Б.Д.

Московская международная академия, Москва

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения визуальных и аудиальных методик при обучении английскому языку учащихся с ограниченными возможностями здоровья в 5-х и 8-х классах. Особое внимание уделяется адаптации учебных материалов и созданию инклюзивной образовательной среды, способствующей развитию коммуникативных навыков. Использование визуальных опор, мультимедийных средств и аудио-упражнений повышает мотивацию и усвоение материала, обеспечивая индивидуальный подход к каждому ученику.

Ключевые слова: визуальные методики, аудиальные методики, английский язык, учащиеся с ОВЗ, инклюзивное образование, мультимодальные технологии.

Введение. В условиях активного развития инклюзивного образования и реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) особую значимость приобретает разработка адаптированных методик преподавания английского языка для учащихся 5–8 классов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Современные исследования в области педагогики и психологии обучения показывают, что интеграция визуальных и аудиальных методик способствует повышению эффективности усвоения языкового материала и развитию коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Анализ литературных источников свидетельствует о положительном влиянии мультимедийных и мультисенсорных подходов на мотивацию учащихся и их академическую успеваемость, однако отмечается недостаточная систематизация таких методик для среднего звена школы, особенно для пятиклассников и восьмиклассников.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между теоретическими разработками и их практическим применением в учебном процессе, а также обеспечением равных образовательных возможностей для всех категорий учащихся. Проблема особенно выражена в переходные периоды: при переходе из младшего в среднее звено (5 класс) и перед началом основной школы (8 класс), когда увеличивается учебная нагрузка, а традиционные методы обучения оказываются недостаточно эффективными.

Цель работы заключается в разработке научно обоснованных практических рекомендаций по интеграции визуальных и аудиальных методик для эффективного обучения английскому языку учащихся с ОВЗ в 5–8 классах. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: анализ современных визуальных и

аудиальных методик, применимых для данной категории учащихся; оценка их эффективности на основе эмпирических данных и педагогического опыта; разработка дифференцированных стратегий обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Реализация этих задач направлена на создание мультисенсорной образовательной среды, способствующей преодолению языковых барьеров и формированию устойчивых языковых компетенций у обучающихся.

Практическая значимость исследования определяется потенциалом предложенных методов для повышения вовлеченности учащихся с ОВЗ в учебный процесс и формирования комплексных навыков владения английским языком. Внедрение адаптированных визуальных и аудиальных средств позволяет активизировать различные сенсорные каналы восприятия и обеспечивает индивидуальный подход к обучению, что способствует эффективному усвоению учебного материала и улучшению академических результатов.

Основная часть. Возрастные особенности когнитивного развития учащихся 5–8 классов существенно влияют на специфику восприятия языкового материала, что обуславливает необходимость адаптации традиционных методик обучения. В этот период происходит активное формирование абстрактного мышления и развитие логических операций, однако индивидуальные темпы этих процессов могут значительно варьироваться, особенно у учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) 5–8 классов. Учет этих особенностей позволяет более эффективно организовывать учебный процесс, направленный на усвоение английского языка.

Пятиклассники находятся на этапе перехода от игровой формы обучения к систематическому освоению знаний, поэтому их внимание и память остаются преимущественно произвольными. Для эффективного усвоения иностранного языка необходимо использовать простые визуальные и аудиальные средства, направленные на поддержку интереса и удержание внимания. Визуальные материалы – карточки, пиктограммы и цветовые схемы – помогают устанавливать ассоциативные связи между словом и образом. Аудиальные упражнения, включающие песни, короткие диалоги и фонетические тренировки, способствуют развитию слухового восприятия и произносительных навыков. Таким образом, мультисенсорный подход в 5-м классе обеспечивает адаптацию учащихся с ОВЗ и формирует устойчивую мотивацию к изучению языка.

Восьмиклассники обладают более развитым абстрактным мышлением и аналитическими способностями, что позволяет им осмысленно воспринимать языковые закономерности. На данном этапе мультисенсорный подход направлен на развитие когнитивной активности и самостоятельности учащихся. Использование схем, инфографики и видеоматериалов с субтитрами способствует формированию обобщенных представлений о грамматике и лексике. Адаптированные подкасты и упражнения на восприятие интонаций помогают совершенствовать навыки аудирования и говорения. В результате мультисенсорный подход в 8-м классе не только компенсирует трудности восприятия, но и развивает уверенность, критическое мышление и коммуникативные компетенции обучающихся с ОВЗ.

Сочетание визуальных и аудиальных стимулов является ключевым для компенсации индивидуальных затруднений в усвоении фонетических и грамматических структур английского языка. Как отмечают исследователи, «Из психологии известно, что человек запоминает информацию тем лучше, чем больше органов чувств задействовано при ее восприятии. Об этом не следует забывать и при обучении иностранным языкам, т.к. через визуальный канал человек воспринимает от 70% до 80% информации, тогда как через акустический лишь 13%.» [Бекалаева 2011: 65]. Применение аудиовизуальных средств позволяет не только интенсифицировать процесс обучения, но и повысить его эффективность, так как в памяти сохраняются не только абстрактные языковые единицы, но и «живые картинки» [Бекалаева 2011: 65]. Задействование различных каналов при презентации материала способствует лучшему пониманию и закреплению знаний, что особенно важно для учащихся с ОВЗ в 5–8 классах.

Методы визуализации лексики, включая семантические карты и пиктограммы, способствуют лучшему запоминанию слов учащимися с нарушениями вербальной памяти. Визуальные средства, такие как изображения, диаграммы, инфографика и видеоматериалы, способствуют наглядному представлению сложных лингвистических структур и грамматических конструкций. Когда абстрактные правила и языковые особенности иллюстрируются через конкретные примеры, учащимся становится проще усваивать и применять полученные знания [Боголепова 2020: 43]. Использование данных методик позволяет компенсировать трудности с вербальным запоминанием у учащихся 5–8 классов.

Для учащихся 5 класса с ограниченными возможностями здоровья визуализация грамматического материала играет ключевую роль, поскольку в этом возрасте ведущим остаётся конкретно-образное мышление. Использование цветового кодирования и простых схем способствует осознанию структуры предложения и взаимосвязей между его элементами. Анимация и жестовое сопровождение активизируют зрительно-моторные каналы, облегчая запоминание грамматических закономерностей. Применение песен и фонетических упражнений с визуальной демонстрацией артикуляции снижает тревожность и формирует положительное отношение к изучению иностранного языка. Таким образом, мультисенсорный подход обеспечивает адаптивность и доступность учебного процесса для пятиклассников с ОВЗ.

Учащиеся 8 класса с ОВЗ обладают более развитым логическим и аналитическим мышлением, что позволяет использовать сложные формы визуализации и аудиальной поддержки. Схемы и инфографика помогают систематизировать грамматические закономерности и формировать осознанное понимание языковых структур. Технологии дифференцированного аудирования с регулировкой темпа и интонации обеспечивают индивидуальный темп восприятия информации. Многоуровневые фонетические тренинги с элементами моделирования речи развивают произносительные навыки и слуховую дифференциацию звуков. В совокупности эти методы способствуют формированию устойчивых языковых компетенций и развитию самостоятельности восьмиклассников с ОВЗ.

Применение графических органайзеров активно способствует систематизации лексического материала, что критически важно для учащихся с ОВЗ. Эти инструменты помогают формировать прочные ассоциативные связи между словами и понятиями. Когда абстрактные правила и языковые особенности иллюстрируются через конкретные примеры, учащимся становится проще усваивать и применять полученные знания [Боголепова 2020: 43]. Таким образом, графические органайзеры служат эффективным средством для структурирования информации и улучшения запоминания.

Цветовое кодирование частей речи и синтаксических конструкций значительно повышает точность их распознавания и применения в речи учащихся с ОВЗ. Этот метод позволяет визуально дифференцировать различные элементы предложения, делая грамматические правила более наглядными и понятными. Компьютерная презентация, представляющая собой последовательность слайдов с текстом, рисунками и анимацией, также может использовать цветовое кодирование. С её помощью можно воздействовать как на зрительную, так и на слуховую и эмоциональную память [Агальцова 2022: 238], что способствует более глубокому усвоению материала.

Использование мнемонических карточек для пятиклассников с ОВЗ является эффективным инструментом формирования начальных лексических навыков. Визуальные образы способствуют созданию прочных ассоциативных связей между словом и предметом, что облегчает запоминание и воспроизведение новой лексики. Яркие иллюстрации стимулируют зрительную память и поддерживают учебную мотивацию, делая процесс усвоения материала эмоционально насыщенным. Применение аудиоматериалов с замедленным темпом и чёткой артикуляцией помогает учащимся воспринимать английскую речь без перегрузки. Такой подход обеспечивает постепенное развитие слухового восприятия и уверенности при работе с иностранным языком.

У восьмиклассников с ОВЗ формируются более устойчивые когнитивные механизмы запоминания, что позволяет использовать мнемонические карточки для систематизации и активизации лексического запаса. Карточки с визуальными ассоциациями и тематическими изображениями способствуют более осознанному усвоению и контекстному применению слов. Адаптированные аудиоматериалы с варьируемой скоростью и интонацией развивают умение воспринимать сложные синтаксические конструкции и аутентичную речь. Постепенное повышение сложности аудирования способствует формированию стратегий восприятия и аналитического слушания. В целом, сочетание визуальных и аудиальных приёмов обеспечивает комплексное развитие речевых и когнитивных компетенций учащихся 8 класса с ОВЗ.

Включение песен в учебный процесс способствует развитию фонематического слуха за счет аутентичного звучания. Ритмические упражнения на основе музыкальных композиций улучшают восприятие интонационных моделей английского языка. Систематическое использование данного подхода формирует способность к распознаванию звуковых различий. Это создает основу для последующего совершенствования произносительных навыков. Обучение

предполагает наличие самих сборников в виде текста песен советских композиторов на английском и русском языках, а также в нотном изложении и аудиозаписи. Песни исполнены носителями языка – американскими певцами и певицами и дополнены музыкальной фонограммой без вокального исполнения, что позволяет петь самостоятельно, развивает не только произношение, но и музыкальный слух, чувство ритма [Байрамова 2025: 4]. Данная методика обеспечивает комплексное воздействие на аудиальные и речевые аспекты обучения у учащихся с ОВЗ.

Учитывая значимость аудиального компонента, логично дополнить его визуальными средствами, поскольку ученики 5–8 классов обладают высокой чувствительностью к визуальным образам и динамическим цифровым ресурсам, а также нуждаются в опорах, облегчающих восприятие и удержание учебной информации. Именно поэтому визуально-аудиальная поддержка становится эффективным инструментом для формирования лексических, грамматических и коммуникативных навыков.

1. Визуальные методики для 5–8 классов

Визуальные способы представления информации делают язык «наглядным», снижая когнитивную нагрузку и обеспечивая доступность для учеников с разным уровнем развития. В инклюзивном классе визуализация помогает:

- удерживать внимание слабомотивированных и гиперактивных учеников;
- поддерживать детей с ОНР и ЗПР;
- облегчать восприятие абстрактной лексики;
- формировать ассоциации, необходимые для долговременного запоминания.

Формы визуальной поддержки

- картинки, иллюстрации, пиктограммы;
- карточки (flashcards);
- схемы, mind maps, таблицы;
- комиксы и сториборды;
- интерактивные презентации;
- короткие видеоролики;
- emoji-карточки (для эмоций, реакций);
- цифровые платформы (Quizlet, Wordwall, Kahoot, LearningApps).

Примеры упражнений

Пример 1. «Лексика по картинкам» (5–6 классы)
Учащимся предлагается набор изображений предметов (например, продуктов питания). Задача ученика — соединить картинку с её словесным обозначением, написанным в списке. Такое упражнение помогает детям с трудностями речи быстрее установить ассоциацию между визуальным образом и словом, а детям с СДВГ — удерживать внимание через наглядный материал.

Vocabulary through pictures (5–6 grade)

Task: Look at the pictures and match them with the correct words.

Pictures: apple, bananas, bread, milk

Words: A) milk B) apple C) bread D) bananas

Пример 2 «Опиши картинку» (6–7 классы)

Ученику демонстрируется сюжетная иллюстрация: например, сцена на школьном дворе или изображение группы людей, занятых различными действиями. Необходимо описать, что делают персонажи. Для учащихся с ЗПР учитель готовит карточки-подсказки с возможными действиями, что облегчает построение высказывания..

Describe the scene (6–7 grade, Present Continuous)

Task: Look at the picture and describe what the people are doing.

Example:

“The girl is reading a book. The boy is playing football. Two friends are talking near the school gate.”

Ученики с ЗПР получают карточки-опоры: reading, playing, talking, running, writing.

Пример 3. «Последовательность событий» (7–8 классы)
Учащиеся получают четыре изображения, отражающие логически связанный процесс: пробуждение, дорога в школу, участие в уроке, выполнение домашнего задания. Необходимо расположить картинки в правильном порядке, а затем составить устный рассказ. Это упражнение помогает детям с РАС структурировать речь, так как опирается на визуальные подсказки..

Story sequence (7–8 grade)

Task: Put the pictures in the correct order and tell the story.

Pictures show: waking up → going to school → having a lesson → doing homework.

2. Аудиальные методики в инклюзивном обучении

Аудиальные техники развивают навыки восприятия английской речи, интонации, ритма и фонетики. Учащиеся 5–8 классов лучше воспринимают речь в сопровождении коротких, эмоциональных и динамичных материалов. Для детей с ОНР и ЗПР аудио помогает расширить пассивный словарь, а для учащихся с РАС создаёт устойчивые, предсказуемые речевые модели.

Формы аудиальной поддержки

- короткие подкасты (1–2 минуты);
- озвученные мультфильмы (Peppa Pig, Ben & Holly, BBC Kids);
- аудиодialogи;
- песни и рифмовки;
- slow English audio;
- фонетические тренажёры;
- аудиодиктанты с визуальной опорой.

Примеры упражнений

Пример 1. «Прослушай и выбери правильный ответ» (5–6 классы)
Учитель включает короткий диалог между двумя персонажами. После прослушивания ученику предлагается выбрать один правильный ответ из предложенных вариантов (например: какой предмет обсуждали, что сказал один из собеседников и т. д.). Упражнение тренирует умение извлекать ключевую информацию и подходит детям с трудностями концентрации.

Listen and choose (5–6 grade)

Listen to the dialogue and choose the correct answer.

Dialogue:

— “*What’s your favourite subject?*”

— “*I like Math. It’s interesting!*”

Question: What subject does the boy like?

A) English

B) Math

C) PE

Пример 2. «Песня с пропусками» (6–7 классы)

Используется короткая обучающая песня с повторяющимися словами. Ученики слушают её и вставляют пропущенные слова в текст, распечатанный на листе. Для детей с РАС упражнение помогает закреплять словарь эмоций и действий, благодаря предсказуемости мелодии и интонации. *Song-based activity (6–7 grade)*

(Используются простые песни: Super Simple Songs, Kids English Songs)

Task: Listen to the song “Feelings” and fill in the missing words.

“I’m happy, I’m sad,

I’m _____, I’m mad.”

Это упражнение способствует развитию распознавания эмоций у детей с РАС и помогает закрепить словарный запас.

Пример 3. «Определи ситуацию по звукам» (7–8 классы)

Учитель воспроизводит аудио с окружающими звуками (например, шум улицы, звуки природы, школьный коридор). Учащимся нужно определить, где происходит действие. Упражнение развивает аналитическое слушание и помогает учащимся с ОВЗ учиться выделять смысловые признаки в звуковом ряду.

Audio + Visualization (7–8 grade)

Учитель включает короткий видеоролик без изображения (только звук).

Задача — угадать, что происходит.

Example audio: birds singing, children laughing on the playground, someone cooking.

Task: Guess the situation.

Example answer: “Children are in the park. I hear birds and children.”

Это упражнение развивает аналитическое слушание.

3. Комбинированные визуально-аудиальные методики

Наиболее эффективными являются задания, в которых звук и изображение работают вместе. Они обеспечивают доступность материала для всех категорий учащихся, включая тех, кому трудно работать только на слух или только с текстом.

Комбинированные упражнения

Пример 1. «Понимание видео» (5–8 классы)

Учащиеся смотрят короткий видеоролик длительностью 20–40 секунд. После просмотра они отвечают на вопросы по содержанию: где находится герой, что он делает, какие предметы использует. Учащимся с ОВЗ предоставляются карточки-опоры с изображениями возможных ответов. Это снижает нагрузку на память и облегчает формулирование ответа.

Video comprehension (5–8 grade) (короткое видео 20–40 секунд)

Task: Watch the video and answer the questions.

Questions:

1. *Where is the boy?*
2. *What is he buying?*
3. *What colour is the bag?*

Ученикам с ОВЗ предоставляются карточки-опоры:

- *at the shop / at school / at home*
- *bread / milk / apples*
- *red / blue / green*

Пример 2. «Повторение за диктором по видеоролику» (7–8 классы)
Ученики слушают фразы, произносимые персонажем видеоролика, и пытаются их воспроизвести, имитируя интонацию и ритм. Методика укрепляет навыки произношения и помогает детям с низкой речевой уверенностью безопасно тренировать речь по образцу.

Video shadowing (7–8 grade)

Техника повторения за диктором.

Task: Listen and repeat the short phrases from the video.

Это улучшает произношение и беглость речи, а также помогает учащимся с задержкой речевого развития.

Анализ полученных данных подтвердил, что визуальные и аудиальные методики обладают широким педагогическим потенциалом при обучении английскому языку учащихся среднего звена в условиях инклюзивного обучения.

Особенно важно отметить следующее:

Визуальные методы наиболее эффективны при работе с лексикой, грамматикой и письменной речью. Они обеспечили структурность и поддержку для учащихся, испытывающих трудности с абстрактным мышлением.

Аудиальные методы способствовали развитию восприятия речи, формированию интонационных моделей и улучшению фонетики, что критически важно для учащихся с нарушениями речи.

Комбинированные аудиовизуальные методики проявили себя как наиболее результативные, поскольку задействуют сразу несколько каналов восприятия, обеспечивая эффект взаимного усиления.

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают гипотезу о том, что использование визуальных и аудиальных методик в инклюзивных классах 5–8 классов не только повышает успеваемость, но и обеспечивает равный доступ учащихся к образовательному процессу, снижая тревожность и создавая мотивационно насыщенную языковую среду.

Закключение. Проведенное исследование подтвердило, что интеграция визуальных и аудиальных методик является эффективным средством преодоления образовательных барьеров у учащихся 5–8 классов с ограниченными возможностями здоровья. Эти подходы позволяют адаптировать учебный процесс к когнитивным и сенсорным особенностям данной категории обучающихся. Таким образом, реализуется основная цель работы по разработке и обоснованию

практических рекомендаций, направленных на повышение эффективности обучения английскому языку.

Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, демонстрируют значительное повышение усвоения лексико-грамматического материала и развития коммуникативных навыков при комбинированном использовании визуальных и аудиальных методов. Такое комплексное воздействие на различные сенсорные каналы способствует формированию устойчивой мотивации к изучению английского языка. Это подтверждает эффективность данных методик в решении задач по анализу и выявлению результативных подходов в обучении.

Разработанные практические рекомендации предоставляют педагогам конкретный инструментарий для дифференцированного применения визуальных и аудиальных методик. Предложенные стратегии учитывают возрастную динамику обучающихся 5–8 классов и позволяют создавать инклюзивную образовательную среду. Данные рекомендации являются реализацией третьей задачи исследования по разработке практических указаний для учителей.

Внедрение предложенных методик в практику преподавания английского языка способствует выполнению требований ФГОС к инклюзивному образованию, что обеспечивает равные возможности для академического успеха учащихся с ОВЗ в подростковом возрасте. Таким образом, исследование отвечает на актуальную потребность в научно обоснованных подходах, соответствующих современным образовательным стандартам.

Список литературы

1. Агальцова Д. В., Миляева Л. В. Современные средства визуализации учебной информации при обучении иностранному языку в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2022. — №12. — С. 11–17.
2. Акрамова Н. Э. Инновационные технологии в преподавании иностранных языков – путь к подготовке специалистов нового уровня // International Conference on Developments in Education, Sciences and Humanities. — Hamburg, 2022. — С. 238–239.
3. Байрамова М. Применение визуальных методов в обучении русскому языку: плюсы и минусы // Euro-Global Journal of Linguistics and Language Education. — 2025. — №2. — С. 40–44.
4. Бекалаева А. О. Инновационные технологии в обучении английскому языку // Вестник КазНУ. Серия филологическая. — 2011. — №2. — С. 309–310.
5. Боголепова С. В. Современные подходы к обучению иностранному языку: общее и частное // Language Education. — 2020. — №2. — С. 168–189.
6. Воронин В. А. Современные методы обучения английскому языку: возможности использования песенного материала и особенности организации и проведения урока // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — №5. — С. 1–6.
7. Зуева Е. А. Аудиовизуальные медийные средства как интегративное средство обучения межкультурной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2011. — №3. — С. 65–66.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДЧИКА В ЭПОХУ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Лежнин Валерий Александрович

Московская международная академия, Москва

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния нейросетевых технологий на профессиональные стратегии переводчика, особенно в сфере деловой переписки. Рассматриваются фундаментальные сдвиги в переводческой парадигме, вызванные внедрением искусственного интеллекта. Обосновывается формирование новой профессиональной идентичности переводчика, интегрирующей технологические и гуманитарные компетенции. Анализируются ключевые направления трансформации переводческой деятельности: от межъязыкового посредничества к технологически опосредованному экспертному сопровождению коммуникации. Сформулирована концепция интегративного подхода к подготовке переводчиков, эффективно взаимодействующих с нейросетевыми технологиями.

Ключевые слова: нейросетевые технологии, профессиональная трансформация, переводческие стратегии, постредактирование, интегративный подход, деловая переписка, цифровые компетенции.

Abstract

The article examines the influence of neural network technologies on the professional strategies of translators, especially in business correspondence. Fundamental shifts in the translation paradigm caused by artificial intelligence integration are considered. The formation of a new professional identity of translators, integrating technological and humanitarian competencies, is substantiated. Key transformations of translation activity are analyzed: from interlanguage mediation to technologically mediated expert communication support. The concept of an integrative approach to training translators capable of effectively interacting with neural technologies is proposed.

Keywords: neural network technologies, professional transformation, translation strategies, post-editing, integrative approach, business correspondence, digital competencies.

Интеграция нейросетевых технологий в профессиональную сферу перевода знаменует собой смену парадигмы, сопоставимую по масштабу с появлением компьютеризированных инструментов перевода в конце XX века. Однако в отличие от предыдущих технологических революций, современная трансформация затрагивает саму сущность переводческой деятельности – формируется принципиально новая экосистема, в которой переводчик выступает уже не столько создателем перевода, сколько координатором сложного процесса межъязыковой и межкультурной коммуникации, опосредованного искусственным интеллектом.

Проблема влияния машинного перевода на профессиональные стратегии

переводчика приобретает особую актуальность в контексте деловой переписки – сферы, где точность, стилистическая корректность и соответствие конвенциям делового общения имеют критическое значение. В этой сфере проявляется ключевое противоречие современной переводческой практики: нейросетевые технологии значительно повысили продуктивность процесса перевода, но и выдвинули новые требования к компетенциям переводчика. Согласно Лян Юй и У Дунчжэну, «в процессе локализации недостаточно корректный перевод текста может привести к его несоответствию культурным нормам носителей целевого языка» [4, с. 152]. Этот тезис особенно актуален в отношении деловой коммуникации, где культурные конвенции и стилистические нормы существенно различаются даже в близких языковых сообществах.

Формирование новой профессиональной идентичности переводчика происходит в условиях, когда, по наблюдению Фэн Чживэя и Чжан Дэнкэ, «технологическое развитие в цифровую эпоху разрушило традиционную парадигму гуманитарных исследований и способ производства знаний» [8, с. 8]. Цель данной статьи – теоретическое осмысление трансформации профессиональных стратегий переводчика под влиянием нейросетевых технологий и формулирование концептуальных основ интегративного подхода к подготовке специалистов новой формации.

Трансформация от механистических правилых систем (RBMT) через статистические модели (SMT) к нейронному машинному переводу (NMT) отражает фундаментальные изменения в подходе к автоматизированному переводу. Концептуальное отличие нейронного машинного перевода заключается в принципиально ином подходе к обработке языка – от сегментированного анализа отдельных лингвистических единиц к целостному восприятию текста.

Как отмечает Чэнь, современные системы NMT «используют механизм внимания во время декодирования, что значительно улучшает грамматическую корректность перевода» [16, с. 664]. Это позволяет системам нового поколения генерировать тексты, отличающиеся не только лексико-грамматической правильностью, но и стилистической когерентностью. Модель Transformer произвела революцию в сфере NMT благодаря применению механизма самовнимания (self-attention), позволяющего системе одновременно анализировать все элементы исходного текста и устанавливать между ними сложные семантические взаимосвязи.

Исследование Ян и соавторов показало, что «точность переводов при использовании данного подхода увеличилась с 83,18% до 94,42%» [23, с. 425]. Технологический прогресс привел к появлению крупномасштабных моделей машинного обучения, таких как GPT, BERT и другие, которые благодаря самообучению на огромных массивах многоязычных текстов достигают беспрецедентного уровня понимания языка.

В исследовании Али и коллег отмечается, что современные системы машинного перевода особенно успешны при работе с текстами, имеющими четкую структуру и стандартизированную лексику [14, с. 2370]. Это делает их эффективными при переводе деловой корреспонденции, где соблюдение

определенных стилистических конвенций является нормой. Вместе с тем, несмотря на значительный прогресс, системы машинного перевода продолжают демонстрировать ряд существенных ограничений. Savoldi и соавторы отмечают, что современные системы «часто выбирают маскулинную форму по умолчанию и неадекватно представляют феминные референции» [21, с. 848]. Это проявление более широкой проблемы культурной нейтральности систем машинного перевода, неспособных адекватно передавать культурно-специфические нюансы текста.

Технологический прогресс инициировал глубинную трансформацию профессиональной роли переводчика. Происходит смещение фокуса от непосредственного создания перевода к экспертному сопровождению технологически опосредованного коммуникативного процесса. Современный переводчик, по определению Ван Хуашу, все больше выступает в роли «лингвокультурного технолога», способного интегрировать технические инструменты и гуманитарные знания для обеспечения эффективной межкультурной коммуникации [1, с. 198]. Такая трансформация отражает фундаментальные изменения в характере переводческой деятельности, приобретающей черты проектного менеджмента.

В условиях широкого внедрения нейросетевых технологий возникает парадоксальная ситуация: с одной стороны, возрастает скорость и объем выполняемых переводов, с другой – повышаются требования к экспертной оценке и редактированию текстов, генерируемых системами машинного перевода. По мнению Ли Жуйлиня, «переводческая компетентность уступает место переводческой грамотности как более комплексному феномену, включающему технологические, социокультурные и этические аспекты» [3, с. 48]. Наиболее ярким проявлением трансформации профессиональной роли переводчика является стремительное развитие постредактирования машинного перевода (РЕМТ) как самостоятельного вида профессиональной деятельности.

РЕМТ предполагает не только коррекцию лексико-грамматических ошибок, но и адаптацию текста к культурному контексту, стилистическим нормам и коммуникативным интенциям. Фесенко рассматривает современный переводческий процесс как «разновидность когнитивной деятельности человека, предполагающей взаимодействие когнитивных и языковых структур индивида в самом широком контексте его психосемиотической характерологии» [7, с. 66].

В этой парадигме переводчик выступает не как механический транслятор текста, а как когнитивный агент, осуществляющий сложную мыслительную деятельность. Особую значимость приобретает этическая составляющая переводческой деятельности. Переводчик становится гарантом этичности и культурной сенситивности межъязыковой коммуникации, предотвращая возможные негативные последствия некритического использования технологий.

Как отмечает Киршхофф, «машинный перевод может воспроизводить и усиливать существующие в обществе стереотипы и предубеждения», что требует от переводчика повышенной бдительности и критического мышления [17, с. 395]. Анализируя трансформацию профессиональных стратегий переводчика при работе с деловой корреспонденцией, необходимо отметить возрастающую роль

предредактирования исходных текстов как способа повышения эффективности машинного перевода. Предредактирование предполагает упрощение сложных синтаксических конструкций, унификацию терминологии и устранение потенциальных источников неоднозначности.

Технологическая трансформация переводческой деятельности ведет к переосмыслению структуры профессиональных компетенций. Традиционная модель, ориентированная преимущественно на лингвистические навыки, дополняется новыми компонентами, отражающими технологическую сложность современной переводческой практики. Анализируя эволюцию переводческих компетенций, можно выделить несколько ключевых направлений их трансформации:

1. Технологическая грамотность становится фундаментальным компонентом профессиональной компетентности. По мнению Чжоу Чжунляна, переводчик должен «владеть не только традиционными инструментами компьютерного перевода (CAT), но и методами эффективного взаимодействия с нейросетевыми системами» [11, с. 138]. Это включает способность формулировать эффективные промпты для генерации качественного машинного перевода и умение оценивать надежность результатов.

2. Информационно-аналитические навыки приобретают особую значимость в контексте работы с большими объемами данных. Переводчик должен уметь создавать и поддерживать терминологические базы, осуществлять контекстуальную маркировку текстов и эффективно управлять информационными потоками. Как отмечает Marita и соавторы, «способность интегрировать различные источники информации и анализировать лингвистические данные становится ключевым фактором эффективности» [19, с. 27].

3. Критическое мышление и навыки постредактирования формируют ядро профессиональной компетентности. По наблюдению Reballiwar и соавторов, «постредактирование требует не только лингвистической компетентности, но и способности идентифицировать и корректировать системные ошибки машинного перевода» [20, с. 8]. Это предполагает развитие специфических когнитивных навыков для эффективного анализа результатов машинного перевода.

4. Цифровая этика и информационная безопасность становятся неотъемлемыми компонентами профессиональной компетентности. В условиях использования облачных технологий переводчик должен демонстрировать высокий уровень осведомленности о рисках информационной безопасности. Как указывает Чжу Чжитин, «этические аспекты использования искусственного интеллекта требуют особого внимания в контексте формирования новой парадигмы» [12, с. 12].

5. Мультимодальная компетентность отражает расширение спектра форматов, с которыми работает современный переводчик. Традиционный текстоцентричный подход уступает место интегративному, учитывающему взаимодействие различных семиотических систем. По мнению Шастри и Вишвакарма, «технологии распознавания изображений и извлечения текста становятся важными инструментами в арсенале современного переводчика» [22, с. 47].

6. Социокультурная мобильность приобретает новое измерение в контексте глобальной цифровой коммуникации. Как отмечает Рябова, «переводчик не только видит и понимает другую картину мира, обладая «билингвокогнитивным сознанием», но и транслирует лингвокультурные смыслы» [5, с. 132]. В условиях автоматизации многих аспектов перевода именно способность интерпретировать культурно-специфические элементы становится ключевым преимуществом перед системами машинного перевода.

При переводе деловой переписки особую значимость приобретает комбинация навыков технологического взаимодействия с системами машинного перевода и глубокого понимания конвенций деловой коммуникации в различных культурных контекстах. Как отмечает Сагратян, переводчик выступает в роли «мембраны между автором и читателем, регулируя колебаниями биоритмов авторского текста процесс считывания его в стилистической неповторимости» [6, с. 128].

Трансформация переводческих компетенций требует переосмысления методологических основ подготовки специалистов в области перевода. Интегративный подход, объединяющий технологические и гуманитарные аспекты, представляется наиболее адекватным ответом на вызовы технологической трансформации. Сущность интегративного подхода заключается в формировании целостной профессиональной личности, способной эффективно использовать технологические инструменты при сохранении гуманитарной основы переводческой деятельности.

Как отмечает Рябова, «интегративные процессы в переводческом образовании направлены на подготовку такого специалиста, переводческое решение которого основано на самокритичности, объективности и стремлении к совершенствованию профессиональных качеств» [5, с. 134]. Реализация интегративного подхода предполагает несколько ключевых направлений трансформации системы подготовки переводчиков:

1. Модернизация содержания образования – включение в учебные планы курсов, посвященных технологическим аспектам переводческой деятельности. Как отмечает Чэнь Цзяньлинь, «технологические компоненты должны органично интегрироваться с традиционными лингвистическими и культурологическими дисциплинами» [13, с. 18].

2. Трансформация образовательных практик – внедрение проектно-ориентированного обучения, моделирующего реальные условия профессиональной деятельности. По мнению Халеевой, «эффективное формирование профессиональных компетенций возможно только в контексте решения комплексных практических задач» [9, с. 124]. Это предполагает создание цифровых переводческих лабораторий, обеспечивающих доступ к современным технологиям.

3. Развитие рефлексивного мышления – формирование способности критически оценивать результаты своей деятельности и деятельности систем машинного перевода. Как отмечает Klimova и соавторы, «рефлексивное мышление становится ключевым фактором эффективности переводческой деятельности в условиях технологической трансформации» [18, с. 668].

4. Формирование этической позиции – воспитание осознанного отношения

к этическим аспектам использования технологий. По мнению Ван Хуашу и Лю Шицзе, «цифровая этика становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности переводчика» [2, с. 72].

5. Интеграция с профессиональным сообществом – установление тесных связей с профессиональной средой, обеспечивающих актуальность образовательного процесса. Как отмечает Ван Хуашу, «создание отраслевых стандартов и системы сертификации является важным фактором повышения качества подготовки специалистов» [1, с. 199]. Особую значимость в контексте подготовки переводчиков для работы с деловой корреспонденцией приобретает формирование комплексной компетентности, включающей технологические навыки и понимание конвенций деловой коммуникации.

Как отмечает Berger и Packard, «анализ эмоционального тона языка в текстах позволяет оценить общественное настроение по ряду тем», что важно при работе с деловой корреспонденцией, требующей высокой культурной сенситивности [15, с. 530]. Интегративный подход должен учитывать не только текущее состояние технологий, но и перспективы их развития.

Чжан Чжэньюй и Хун Хуацин подчеркивают, что «ChatGPT и аналогичные системы создают индивидуализированную среду обучения и демонстрируют хорошие функции межличностного взаимодействия» [10, с. 39]. Интеграция таких систем в образовательный процесс может повысить его эффективность, создавая персонализированные траектории обучения.

Проведенный анализ влияния нейросетевых технологий на профессиональные стратегии переводчика позволяет сделать ряд существенных выводов.

Во-первых, технологическая трансформация переводческой деятельности носит фундаментальный характер, затрагивая саму сущность профессиональной идентичности переводчика. Происходит смещение фокуса от непосредственного создания перевода к экспертному сопровождению технологически опосредованного коммуникативного процесса. Переводчик выступает в роли «лингвокультурного технолога», интегрирующего технологические инструменты и гуманитарные знания.

Во-вторых, трансформация профессиональных стратегий отражает диалектическое единство технологических и гуманитарных аспектов.

Несмотря на достижения нейросетевых технологий, они продолжают оставаться инструментом, требующим квалифицированного человеческого сопровождения, особенно в сферах, где культурный контекст имеет критическое значение.

В-третьих, новая модель переводческих компетенций представляет собой многомерную структуру, интегрирующую технологические, когнитивные, социокультурные и этические компоненты. Технологическая грамотность, информационно-аналитические навыки, критическое мышление, цифровая этика, мультимодальная компетентность и социокультурная мобильность формируют ядро профессиональной компетентности современного переводчика.

В-четвертых, интегративный подход к подготовке переводчиков, объединяющий технологические и гуманитарные аспекты, представляется адекватным ответом на

вызовы технологической трансформации. Реализация этого подхода предполагает модернизацию содержания образования, трансформацию образовательных практик, развитие рефлексивного мышления, формирование этической позиции и интеграцию с профессиональным сообществом.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с эмпирическим изучением конкретных практик использования систем машинного перевода при переводе деловой переписки и разработкой детализированной методологии подготовки переводчиков, ориентированной на формирование комплексных профессиональных компетенций, адекватных вызовам технологической трансформации.

Список литературы

1. Ван Хуашу. Исследование стандартов технологии перевода в эпоху искусственного интеллекта // Переводоведение в Китае. 2024. № 2. С. 197–209.
2. Ван Хуашу, Лю Шицзе. Исследование цифровой грамотности переводчиков в перспективе цифровых гуманитарных наук: понятие, проблемы и предложения // Теория и практика преподавания иностранных языков. 2023. № 2. С. 70–79.
3. Ли Жуйлинь. От переводческой компетентности к грамотности переводчика: смена целей преподавания перевода // Китайский перевод. 2011. № 1. С. 46–51.
4. Лян Юй, У Дунчжэн. Анализ построения идентичности переводчика в цифровых гуманитарных науках: с точки зрения инструментов перевода в преподавании // Сравнительные исследования текстовых инноваций. 2024. № 1. С. 151–154.
5. Рябова М.Э. Интегративные процессы как основа повышения качества подготовки переводчиков // Интеграция образования. 2014. № 2. С. 130–135.
6. Сагратян А. На скорости света // Переводчик: науч.-худож. журн. Чита, 2011. Вып. 11. С. 128–130.
7. Фесенко Т.А. Перевод в зеркале когнитивной науки // С любовью к языку: сб. науч. трудов, посвящ. Е.С. Кубряковой. Москва; Воронеж: ИЯ РАН; Воронеж. гос. ун-т, 2002. С. 65–71.
8. Фэн Чживэй, Чжан Дэнкэ. ChatGPT и языковое образование // Аудиовизуальное обучение иностранным языкам. 2023. № 3. С. 6–12.
9. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). Москва: Высшая школа, 1989. 238 с.
10. Чжан Чжэньюй, Хун Хуацин. Обучение иностранным языкам с поддержкой ChatGPT: расширение возможностей, проблемы и стратегии // Сообщество иностранных языков. 2023. № 2. С. 39–45.
11. Чжоу Чжунлян. Потенциал применения ChatGPT в преподавании перевода // Журнал Пекинского университета иностранных языков. 2023. № 4. С. 134–146.
12. Чжу Чжитин, Хань Чжунмэй, Хуан Чанцинь. Искусственный интеллект (eAI) в образовании: новая парадигма искусственного интеллекта // Исследования по аудиовизуальному образованию. 2021. № 1. С. 5–15.

13. Чэнь Цзяньлинь. Воплощение и применение технологии искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Второго пекинского университета иностранного языка. 2020. № 1. С. 14–24.
14. Ali M.N.Y., Rahman M.L., Chaki J., Dey N., Santosh K.C. Machine translation using deep learning for universal networking language based on their structure // International Journal of Machine Learning and Cybernetics. 2021. Vol. 12, № 8. P. 2365–2376.
15. Berger J., Packard G. Using natural language processing to understand people and culture // American Psychologist Association. 2022. Vol. 77, № 4. P. 525–537.
16. Chen T. Design of translation error correction system based on improved SE-q2SEQ // Procedia Computer Science. 2024. Vol. 243. P. 663–669.
17. Kirchhoff P. Machine translation in English language teaching // ELT Journal. 2024. Vol. 78, № 4. P. 393–400.
18. Klimova B., Pikhart M., Benites A.D., Lehr C., Sanchez-Stockhammer C. Neural machine translation in foreign language teaching and learning: a systematic review // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 28, № 1. P. 663–682.
19. Marita, Tom E.M., Kanna R.R. Language translation application based on machine learning // Artificial Intelligence Implementation in Education Processes. Deep Science Publishing, 2025. P. 22–33.
20. Reballiwar L., Yergude S., Urade V., Birewar S., Karmarkar Prof. Language Translation Using Machine Learning // International Journal of Advanced Research in Science Communication and Technology. 2023. Vol. 3, № 1. P. 1–9.
21. Savoldi B., Gaido M., Bentivogli L., Negri M., Turchi M. Gender bias in machine translation // Transactions of the Association for Computational Linguistics. 2021. Vol. 9. P. 845–874.
22. Shastri S., Vishwakarma S. An efficient approach for Text-to-Speech conversion using machine learning and image processing technique // International Journal of Engineering and Manufacturing. 2023. Vol. 13, № 4. P. 44–49.
23. Yang X., Cui Q., Dong X. Language System path of Intelligent Machine Translation // Procedia Computer Science. 2024. Vol. 243. P. 423–430.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С НЕЙРОСЕТЕВЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ

Лежнин Валерий Александрович

Московская международная академия, Москва

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования изменений в профессиональной деятельности переводчиков при работе с системами машинного перевода. Анализ корпуса деловой переписки энергетической корпорации Enron выявил специфические лингвистические характеристики, определяющие эффективность автоматизированного перевода. Сопоставление результатов трёх нейросетевых систем (Google Translate, DeepL, Яндекс Переводчик) продемонстрировало систематические паттерны ошибок: терминологическую непоследовательность, буквализм идиоматических конструкций, искажение модальности. Разработана типология текстов деловой корреспонденции по степени применимости машинного перевода, определены критические зоны, требующие обязательного человеческого контроля.

Ключевые слова: машинный перевод, нейросетевые технологии, постредактирование, деловая корреспонденция, переводческие стратегии, терминологическая точность, лингвистический анализ.

Abstract. The article presents results of experimental research on changes in professional translators' activities when working with machine translation systems. Analysis of business correspondence corpus from Enron energy corporation revealed specific linguistic characteristics determining automated translation efficiency. Comparison of three neural network systems (Google Translate, DeepL, Yandex Translator) demonstrated systematic error patterns: terminological inconsistency, literalism in idiomatic constructions, modality distortion. Typology of business correspondence texts according to machine translation applicability was developed, critical zones requiring mandatory human control were identified.

Keywords: machine translation, neural network technologies, post-editing, business correspondence, translation strategies, terminological accuracy, linguistic analysis.

Стремительное внедрение искусственного интеллекта в переводческую практику порождает необходимость переосмысления профессиональных компетенций специалиста. Нейросетевые системы демонстрируют впечатляющие показатели формальной точности, однако реальная применимость этих технологий в специализированных доменах остаётся дискуссионной.

Деловая переписка представляет особый интерес для изучения человеко-машинного взаимодействия, поскольку сочетает высокую терминологическую насыщенность с культурно-специфическими элементами вежливости и юридической ответственностью за точность формулировок. Эмпирическое

исследование возможностей автоматизированного перевода на аутентичном материале позволяет выявить границы эффективности алгоритмов и определить оптимальные стратегии интеграции технологий в профессиональную деятельность.

Материалом исследования послужили тридцать деловых писем, извлечённых из базы данных Enron Email Dataset. Общий объём исследуемого корпуса составил 87 342 слова. Хронологические рамки корпуса охватывают период энергетического кризиса в Калифорнии 2000-2001 годов, что обеспечивает тематическую целостность при сохранении жанрового разнообразия.

Критериями отбора текстов выступали жанровая репрезентативность, лингвистическая насыщенность и функциональная значимость. Корпус включает аналитические отчёты, деловые предложения, запросы информации, юридические ответы и технические задания. Средняя терминологическая плотность корпуса составила 7,3%, что в 3,7 раза превышает показатель общей деловой переписки. Присутствие энергетической, финансовой, юридической и строительной терминологии в рамках единого корпуса создаёт комплексную картину переводческих трудностей.

Как отмечает И.С. Алексеева: «Предпереводческий анализ составляет методологическую основу профессионального перевода, обеспечивая выбор адекватных переводческих решений на основе систематического исследования текста» [1, с. 128]. Анализ структурировался в семь последовательных этапов: сбор внешних сведений о тексте, определение источника и реципиента, установление состава информации, вычисление плотности информации, идентификация речевого жанра, формулирование коммуникативного задания, выявление дополнительных лексико-грамматических характеристик.

Аналитический отчёт о спросе на электроэнергию демонстрирует информационную плотность 13,4%: сорок два числовых значения, восемнадцать географических названий, пятнадцать временных маркеров, двенадцать технических терминов на шестьсот пятьдесят слов текста. Подобная концентрация референциальной информации требует абсолютной точности при переводе, поскольку искажение одного числового значения может привести к ошибочным управленческим решениям с финансовыми последствиями.

Лексический строй деловой корреспонденции характеризуется высокой степенью терминологизации с образованием устойчивых коллокаций фиксированной валентности. Энергетическая терминология письма о встрече с губернатором Калифорнии включает двадцать три специализированных единицы:

1. utilities (энергокомпания);
2. generators (генерирующие компании);
3. rate relief (снижение тарифов);
4. credit guarantees (кредитные гарантии);
5. baseload (базовая нагрузка);
6. ISO (независимый системный оператор).

Сложные терминологические словосочетания демонстрируют жёсткую структуру: buy down of significant demand (выкуп значительной части

спроса), forward purchase terms (условия форвардных закупок), emissions offsets (компенсация выбросов). Нарушение устоявшихся коллокаций создаёт терминологический шум, затрудняющий профессиональную коммуникацию.

Финансовое предложение о структуре инвестиций содержит трёхуровневую терминологию: юридическую, финансовую и строительную. Термин *fiscals* представляет безэквивалентную лексику тexasского законодательства, требующую описательного перевода с пояснением в сноске.

Контекстная полисемия терминов создаёт дополнительные переводческие трудности. Лексема *plant* обозначает электростанцию в энергетическом контексте, завод в промышленном контексте, установку в технологическом контексте. По мнению Л.С. Бархударова: «Переводчик должен идентифицировать отраслевую принадлежность текста для выбора корректного эквивалента» [2, с. 189].

Термин *balance* демонстрирует финансовую омонимию: *balance sheet* (балансовый отчёт), *account balance* (остаток на счёте), *pay the balance* (оплатить остаток). Это требует доменной экспертизы для адекватного перевода.

Аббревиатурный аппарат требует контекстной расшифровки и культурной адаптации. Аналитический отчёт о спросе содержит шесть специализированных аббревиатур на четыреста слов: CAISO, MWa, WSCC, BPA, LADWP, IID. Стратегии перевода дифференцируются по степени известности в целевой культуре: международные аббревиатуры сохраняются транслитерацией с расшифровкой при первом упоминании, узкоспециализированные переводятся описательно без создания русской аббревиатуры.

Система времён в деловой корреспонденции подчиняется функциональному распределению. Статистический анализ корпуса показывает: Present Simple составляет 78% финитных форм, Future Simple - 12%, Present Perfect - 7%, Past Simple - 3%. Доминирование презенса отражает констатацию фактов, процедур и условий.

Модальные глаголы образуют систему эпистемической и деонтической модальности. *May* выражает возможность с низкой степенью уверенности, *might* усиливает гипотетичность, *can* указывает на способность или разрешение, *should* несёт деонтическую модальность рекомендации. Пассивные конструкции обеспечивают деперсонализацию, соответствующую официальному стилю, составляя 23% глагольных форм в процедурных инструкциях против 8% повествовательных отчётах.

Экспериментальная проверка применялась к трём системам нейронного машинного перевода: Google Translate, DeepL и Яндекс Переводчик. Каждое письмо корпуса переводилось автономно тремя системами, результаты подвергались сравнительному анализу по следующим параметрам: терминологическая точность, терминологическая консистентность, идиоматичность, модальная адекватность, числовая точность и культурная адаптация.

Процедурное письмо о парковке показало следующие результаты по метрике BLEU: Google Translate достиг 43, DeepL – 47, Яндекс Переводчик – 51 [6, p. 315]. Все три системы находятся в диапазоне высококачественного перевода, однако детальный анализ выявил различия. Google буквально перевёл конструкцию *first*

come first served basis как «первым пришёл первым обслужен основа», нарушив идиоматичность русского языка. DeepL использовал вариант «в порядке живой очереди», приемлемый для разговорной речи, но недостаточно формальный для корпоративного объявления. Яндекс применил официально-деловой эквивалент «в порядке поступления заявок», оптимально соответствующий жанру документа.

Аналитический отчёт о спросе выявил систематические проблемы с терминологической консистентностью. Google Translate переводил термин utilities как «энергокомпания» в первом абзаце и как «коммунальные компании» во втором абзаце идентичного текста, создавая терминологический шум. DeepL демонстрировал большую консистентность, но допускал буквализм в идиоматических конструкциях.

Конструкция takes the fun out of the trip при буквальном переводе даёт «берёт веселье из поездки», что технически корректно на уровне слов, но нарушает узус русского языка. Адекватный перевод требует идиоматической адаптации: «лишает поездку удовольствия».

Яндекс справлялся с идиоматикой успешнее, но испытывал трудности с редкой терминологией. Строительный термин sky track (телескопический погрузчик с поворотной стрелой) оставался непереуведённым во всех трёх системах. Как отмечают исследователи Стэнфордского университета: «Конвенциональные NMT-системы ограничивают словари топ 30К-80К наиболее частотных слов в каждом языке, используя единый символ для представления всех слов вне словаря» [4, p. 13].

Юридическое письмо к регулятору о манипулировании индексом продемонстрировало критические ошибки в ключевых фрагментах. Google перевёл above market trades как «торги выше рынка» вместо корректного «сделки по ценам выше рыночных», теряя юридическую точность. DeepL перевёл статистический термин outliers как «выбросы» вместо специализированного «выбросы данных», теряя техническую точность.

Наиболее критичной оказалась проблема модальности: конструкция It appears that все три системы переводили с различной степенью уверенности. Google использовал вариант «Кажется, что», передающий субъективное впечатление. DeepL применил «Представляется, что», более формальный, но всё же недостаточно юридически осторожный. Яндекс выбрал «По-видимому», наиболее адекватный для юридического контекста.

В.Н. Комиссаров подчёркивает: «Юридически значимые тексты требуют сохранения точной степени категоричности, поскольку формулировка определяет правовые обязательства сторон» [3, с. 162]. Это особенно критично для деловой корреспонденции с потенциальными юридическими последствиями.

Финансовое предложение о структуре инвестиций выявило систематические проблемы с длинными предложениями. Предложение из восьмидесяти девяти слов с пятью уровнями подчинения было разбито системами некорректно. Google вставил точку посреди предложения, разрушив синтаксическую структуру. DeepL сохранил структуру, но искажил референцию анафор.

Яндекс справился лучше, но допустил терминологическую ошибку: словосочетание *full recourse loans* перевелось как «кредиты с полным оборотом» вместо юридически точного «кредиты с полным правом регресса». Термин регресс обозначает право кредитора взыскивать долг со всех активов заёмщика при дефолте, в то время как оборот не несёт этого юридического значения.

Сравнительный анализ выявил следующую типологию ошибок машинного перевода деловой корреспонденции:

1. терминологическая непоследовательность (использование разных эквивалентов для одного термина в пределах документа);
2. буквализм идиоматических конструкций (формально корректные, но стилистически неприемлемые переводы);
3. искажение модальности (изменение степени обязательности утверждений);
4. проблема редких слов (блокировка перевода специализированной терминологии);
5. недостаточные грамматические трансформации (механический перенос английского порядка слов);
6. стилистическая неоптимальность (выбор первого грамматически корректного варианта без учёта стиля).

Разработанная типология текстов деловой корреспонденции по степени применимости машинного перевода включает четыре категории.

Первая категория: информационные уведомления низкой критичности демонстрируют высокую эффективность машинного перевода с минимальным постредктированием. Стандартизированная структура, повторяющаяся терминология и процедурная информация хорошо обрабатываются нейросетями. Прирост производительности достигает шестидесяти процентов: система корректно переводит основное содержание, постредктор быстро верифицирует числа и инструкции.

Вторая категория: аналитические отчёты средней сложности требуют полного постредктирования. Как показывают результаты исследования: «Машинный перевод справляется с синтаксической структурой, но требует существенной корректировки терминологии и числовых конструкций» [5, p. 125]. Прирост производительности составляет тридцать пять процентов.

Третья категория: деловые предложения и коммерческие оферты требуют человеко-доминированного подхода. Юридически обязывающие формулировки, модальные нюансы и культурно-специфические элементы вежливости плохо обрабатываются алгоритмами. Машинный перевод может использоваться как черновик, но практически каждое предложение требует редактирования. Прирост производительности не превышает пятнадцати процентов.

Четвёртая категория: юридическая корреспонденция должна переводиться человеком без использования машинного перевода как основы. Цена ошибки слишком высока, поскольку неточная формулировка может привести к юридическим последствиям. Машинный перевод допустим только как вспомогательный инструмент для ускорения работы опытного переводчика.

Критические зоны, требующие обязательного человеческого контроля,

определены следующим образом. Специализированная терминология, отсутствующая в обучающих корпусах систем, должна верифицироваться с использованием отраслевых словарей и консультацией с экспертами домена. Модальные конструкции, выражающие степень обязательности и уверенности, требуют тщательной проверки для юридически значимых текстов.

Числовая информация должна верифицироваться независимо от качества машинного перевода, поскольку даже единичная ошибка может привести к катастрофическим последствиям. Культурно-специфические элементы требуют адаптации с учётом прагматических норм целевой культуры. Юридически обязывающие формулировки должны проверяться специалистом с юридической компетенцией.

Исследование подтверждает выводы международных работ о том, что: «Современные нейросетевые системы достигли уровня переводчиков начального квалификационного уровня, но значительно отстают от опытных специалистов в специализированных доменах» [8, p. 5]. Разрыв в точности между человеческими переводчиками и системами искусственного интеллекта составляет от шестнадцати до двадцати процентных пунктов для сложных текстов.

Согласно результатам исследования архитектуры трансформеров: «Механизм внимания позволяет модели автоматически осуществлять мягкий поиск частей исходного предложения, релевантных для предсказания целевого слова» [7, p. 6002]. Однако эта технология пока не решает проблемы культурной адаптации и специализированной терминологии.

Оптимальная стратегия для деловой корреспонденции представляет собой гибридный подход с чётким определением границ применимости. Машинный перевод эффективен для стандартизированных коммуникаций низкой критичности, требует полного постредактирования для текстов средней сложности и должен использоваться только как вспомогательный инструмент для критически важных документов.

Профессиональная деятельность переводчика трансформируется от непосредственного выполнения перевода к координации технологических решений, верификации качества, культурной адаптации и обеспечению соответствия специализированным требованиям домена. Ключевым становится умение критически оценивать результаты машинного перевода и принимать обоснованные решения о необходимости и степени постредактирования в зависимости от типа текста и коммуникативной ситуации.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018. 352 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975. 254 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.

4. Luong M.-T., Pham H., Manning C. D. Addressing the Rare Word Problem in Neural Machine Translation // Proceedings of the 53rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. 2015. P. 11-20.
5. Alves F., Szpak K. S., Gonçalves J. L., Sekino K., Aquino M., Castro R. A., Koglin A., de Lima Fonseca N. B., Mesa-Lao B. Investigating cognitive effort in post-editing: A relevance-theoretical approach // Eyetracking and Applied Linguistics / Eds. S. Hansen-Schirra, S. Grucza. Berlin: Language Science Press, 2016. P. 109-142.
6. Papineni K., Roukos S., Ward T., Zhu W.-J. BLEU: a Method for Automatic Evaluation of Machine Translation // Proceedings of the 40th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. 2002. P. 311-318.
7. Vaswani A., Shazeer N., Parmar N., Uszkoreit J., Jones L., Gomez A. N., Kaiser Ł., Polosukhin I. Attention is all you need // Advances in neural information processing systems (NeurIPS). 2017. Vol. 30. P. 5998-6008.
8. Yan J. et al. Benchmarking GPT-4 against Human Translators: A Comprehensive Evaluation Across Languages, Domains, and Expertise Levels // arXiv preprint arXiv:2411.13775. 2024. P. 1-15.