

**Игнаткова Светлана Владимировна,**

SPIN-код: 5034-6579

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Департамент лингвистики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: svt.shvetsova@gmail.com

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** высшие учебные заведения; студенты; иноязычная грамматическая компетенция; языковая личность; коммуникативно-когнитивный подход; деятельностно-ориентированный подход; подготовка переводчика; ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; информатизация образования; информационно-коммуникационные технологии; информационная образовательная среда; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методы обучения

**АННОТАЦИЯ.** Целью данной работы является достижение автоматизма в безошибочном использовании студентами-лингвистами иноязычных грамматических конструкций в неподготовленной устной речи. Предложена модификация ранее разработанной методики развития иноязычной грамматической компетенции лингвистов-переводчиков, основанной на положениях коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов к обучению с применением элементов нетрадиционных методов обучения иностранным языкам: аудиовизуального метода, натурального метода, а также отдельных положений методики обучения иностранным языкам, основанной на нейролингвистическом программировании. Развитие иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков носит междисциплинарный характер и реализуется на основе общедидактических принципов систематичности и последовательности, профессиональной направленности, сознательности, коммуникативности, а также частнометодических принципов антиципации трудностей, ассоциативности и создания положительного эмоционального фона. Обосновано расширение методики на дополнительную учебную дисциплину. Развитие иноязычной грамматической компетенции предложено осуществлять с ежедневным применением информационно-коммуникационных технологий, предоставляющих доступ к англоязычным видеоматериалам. В связи с этим был предложен дополнительный частнометодический принцип ежедневного искусственного погружения в языковую среду. В процесс развития искомой компетенции предложено добавить дополнительные элементы натурального метода обучения: ориентацию на погружение в языковую среду посредством многочасового просмотра видеоконтента. В процессе дополнительной опытно-поисковой работы были уточнены показатели уровней сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции применительно к устной речи. Сделан вывод о том, что степень индивидуального прогресса студентов экспериментальной группы в результате проведенной опытно-поисковой работы оказалась выше, что свидетельствует об эффективности предложенной модификации разработанной ранее методики.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Игнаткова, С. В. Применение информационно-коммуникационных технологий при развитии иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков / С. В. Игнаткова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 186–197.

**Ignatkova Svetlana Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages and Translation, Department of Linguistics, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

## **THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE GRAMMATICAL COMPETENCE IN FUTURE LINGUISTS-TRANSLATORS**

**KEYWORDS:** higher education institutions; students; foreign language grammatical competence; linguistic personality; communicative-cognitive approach; activity-oriented approach; translator training; federal state educational standards; informatization of education; information and communication technologies; information educational environment; foreign languages; methods of teaching foreign languages; teaching methods

**ABSTRACT.** The purpose of this work is to achieve automaticity in the error-free use of foreign-language grammatical constructions in unprepared oral speech by linguistic students. The article deals with the modification of the previously developed teaching methods for developing foreign-language grammatical competence of linguists-translators that was based on the communicative-cognitive and activity-oriented approaches to teaching with the use of elements of non-traditional methods of teaching foreign languages: the audiovisual method, the natural method, as well as individual provisions of the methodology of teaching foreign languages based on neurolinguistic programming. The development of foreign-language grammatical competence of future translators is interdisciplinary and is implemented on the basis of general didactic

principles of systematicity and consistency, professional focus, consciousness, communicativeness, as well as specific methodological principles of anticipation of difficulties, associativity and creation of a positive emotional background. The expansion of the methodology to an additional academic discipline is substantiated. It is proposed to develop foreign-language grammatical competence with the daily use of information and communication technologies that provide access to English-language video materials. Thus, an additional private methodological principle of daily artificial immersion in the language environment was proposed. It was proposed to add additional elements of the natural teaching method to the process of developing the above-mentioned competence: orientation towards immersion in the language environment through many hours of watching video content. In the process of additional experimental and search work, the indicators of the levels of formation of the cognitive component of foreign-language grammatical competence in relation to oral speech were clarified. It was concluded that the degree of individual progress of the students in the experimental group as a result of the experimental and search work was higher, which indicates the effectiveness of the proposed modification of the previously developed methodology.

**FOR CITATION:** Ignatkova, S. V. (2024). The Use of Information and Communication Technologies in Developing Foreign Language Grammatical Competence in Future Linguists-Translators. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 4, pp. 186–197.

Активное развитие искусственного интеллекта и внедрение информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни, включая образование, приводят к необходимости оптимизировать и модернизировать процесс изучения иностранных языков в рамках языкового образования в высшей школе. Все чаще высказываются опасения по поводу того, что в скором времени профессия переводчика может быть вытеснена системами машинного перевода, однако «можно с уверенностью заявить, что в ближайшем будущем искусственный интеллект не заменит переводчиков. Тем не менее, с развитием технологий, профессия переводчика трансформируется, как и многие другие области» [1, с. 21]. На рынке труда появляется все больше переводческих вакансий, в числе требований которых фигурирует необходимость предредактирования и постредактирования машинного перевода. Вероятно, в ближайшем будущем трансформация переводческой профессии будет связана с активным человеческим участием в процессе письменного перевода именно на этапе пред- и постредактирования машинного перевода. Все это обуславливает необходимость в подготовке высококвалифицированных кадров, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне и, в частности, иноязычной грамматической компетенцией.

Е. Р. Поршева и И. Ю. Зиновьева отмечают, что в последние годы в связи с сокращением периода профессиональной языковой и переводческой подготовки студентов до 4 лет возникла необходимость в оптимизации учебного процесса, которая возможна «за счет пересмотра приоритетов, систематизации и построения целостного междисциплинарного содержания языкового образования, направленного на формирование основ профессиональной культуры будущего переводчика» [9, с. 215]. Ссылаясь на Ю. Н. Караулова, авторы отмечают, что в основе междисциплинарного

подхода к процессу подготовки устных и письменных переводчиков лежит «идея формирования профессиональной языковой личности, отражающей накопление жизненного и речевого опыта, усвоение научных знаний о мире, развитие профессионального мышления и выстраивание языковой картины мира в соответствии с национальной спецификой» [9, с. 215].

С. В. Мотов отмечает, что среди проблем, стоящих перед современной педагогикой и обуславливающих необходимость оптимизации образовательного процесса, следует отметить вопрос оптимизации преподавания грамматического аспекта языка, который часто становится проблемным аспектом обучения иностранному языку, «поскольку традиционные методы организации учебного процесса в недостаточной мере согласуются с современным принципом коммуникативной ориентированности обучения, стремящимся уйти от инструкций на родном для студентов языке и в максимальной мере применять в классе изучаемый язык, а также жесты, мимику, движения», что может привести к недопониманию студентами изучаемого грамматического явления и потере заинтересованности в предмете. Традиционные же принципы обучения грамматике противоречат принципу студентоцентричности аудиторного занятия и могут демотивировать студентов из-за особенностей формата представления информации [8, с. 39].

Кроме того, как отмечает Э. А. Старикова, необходимо обратить «серьезное внимание на изучение структурных особенностей устной речи, поскольку незнание студентами специфики строя последней является главной причиной большого числа грамматических ошибок, допускаемых ими в устной речи, вследствие чего их разговорные навыки остаются на низком уровне. ... Такое положение в известной степени можно объяснить недооценкой многими преподавателями роли грамматики в преподавании разговорной речи» [11, с. 54].

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина обращают внимание на две основополагающие проблемы, а именно: «соотношение содержательной и формальной ... сторон речи» и «роль сознательности в обучении» [6, с. 18].

Первая проблема связана с тем, что многие зарубежные методисты акцентируют большее внимание на содержательной стороне речи, пренебрегая ее системной составляющей, в то время как многие отечественные методисты, напротив, ограничиваются проработкой системной составляющей, используя лишь комплекс формальных упражнений. В итоге проблема сводится к вопросу о том, что первично в процессе языкового обучения – лексика или грамматика. Вслед за И. Л. Колесниковой и О. А. Долгиной отметим, что в основе решения данной методической проблемы лежит объединение формальной и содержательной сторон речи, имеющих прямое влияние на качество иноязычной коммуникации.

Вторая проблема связана с ролью принципа сознательности в обучении. Существует немало альтернативных методов обучения иностранным языкам, основанных на механизме овладения иностранным языком, имитирующем процесс изучения родного языка ребенком. Они исключают принцип сознательности и узко понимают когнитивность в обучении. Применение большинства альтернативных методов и методик в чистом виде невозможно в процессе профессиональной подготовки устных и письменных переводчиков, однако применение некоторых организационных форм, приемов, а также способов подачи и отработки материала может, на наш взгляд, существенно повысить эффективность процесса подготовки будущих переводчиков.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез также отмечают, что обучение всем аспектам иностранного языка должно быть тесно связано с когнитивным и эмоциональным развитием обучающихся [4, с. 21].

Федеральные государственные образовательные стандарты (в частности ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика»), регламентирующие подготовку будущих переводчиков, базируются на принципах компетентного подхода, формулируя требования к результатам освоения выпускниками основных образовательных программ как необходимости обладать определенным набором универсальных и общепрофессиональных компетенций. Согласно вышеупомянутому ФГОС ВО сфера профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» включает несколько групп компетенций, в числе которых присутству-

ют системное и критическое мышление, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие. В число универсальных компетенций, обозначенных в требованиях к результатам освоения программы бакалавриата ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», помимо прочего, входят способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4), способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5), а также способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6).

К общепрофессиональным компетенциям, которые необходимо сформировать у студентов-бакалавров за время обучения, относятся способность «применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях» (ОПК-1); способность «порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения» (ОПК-3); способность «осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения» (ОПК-4); а также способность «работать с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией для решения профессиональных задач» (ОПК-5)<sup>1</sup>.

Развитие ряда вышеупомянутых компетенций невозможно без овладения студентами-лингвистами грамматической системой изучаемого иностранного языка на профессиональном уровне. Как справедливо, на наш взгляд, отмечает В. Ф. Аитов, грамматические навыки, на которых базируются грамматические средства общения, «независимо от изучаемого языка принято рассматривать в качестве автоматизированного компонента сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающего безошибочное употребление грамматиче-

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – Бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> (дата обращения: 28.05.2024).

ской формы в речевом общении. Несформированность либо недостаточная сформированность грамматических навыков и умений представляет серьезные трудности для формирования коммуникативной компетенции в целом» [3, с. 80]. Практика обучения иностранному языку показывает, что многие студенты испытывают существенные трудности при усвоении грамматических явлений изучаемого языка. В ряде работ по методике преподавания иностранных языков студентам языковых специальностей неоднократно отмечалась необходимость разработки теоретических положений и методической базы для эффективного развития навыков грамотной иноязычной речи и формирования иноязычной грамматической компетенции. Иноязычная грамматическая компетенция – это «совокупность необходимых знаний и умений выявлять все смыслы, заложенные в грамматической конструкции, а также способность порождать грамотные, соответствующие языковым и речевым нормам высказывания, естественно звучащие на переводящем языке в конкретной коммуникативной ситуации» [5, с. 11–12].

В наших предыдущих работах мы подробно рассмотрели иноязычную грамматическую компетенцию в структуре профессиональной компетентности переводчика и пришли к выводу, что «грамматическая компетенция как часть самостоятельно выделяемой языковой компетенции и как составной элемент коммуникативной компетенции является обязательным и неотъемлемым компонентом компетентностной модели профессионального переводчика» [13, с. 462]. «Иноязычная грамматическая компетенция имеет связующий промежуточный характер, являясь базой сразу для нескольких компетенций в структуре компетентностной модели переводчика, одновременно формируясь и развиваясь в их контексте, и включает мотивационный, ценностно-смысловой, когнитивный, поведенческий и эмоционально-волевой компоненты» [5, с. 24]. Формирование и развитие иноязычной грамматической компетенции происходит на протяжении всего периода обучения в вузе.

Переводчик должен владеть всеми языковыми аспектами, включая грамматический, на высоком уровне и постоянно совершенствоваться в профессиональном плане для качественного осуществления своей профессиональной деятельности. «Высокий уровень владения иноязычной грамматической компетенцией подразумевает не только знание грамматических конструкций и способов их употребления, но и умение выбрать наиболее подходящий ва-

риант для передачи инвариантного смысла оригинального сообщения с учетом коммуникативной ситуации и условий коммуникации» [5, с. 24].

Как мы уже отмечали в своих предыдущих работах, развитие иноязычной грамматической компетенции является частью лингвистической подготовки переводчиков. Специфика методики развития иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков заключается не только в овладении грамматическими особенностями иностранного языка, но и в ориентации на формирование у студентов особого переводческого мышления, развитие способности эффективно систематизировать новую информацию, самостоятельно пополнять, актуализировать и организовывать знания таким образом, чтобы быть в состоянии быстро и эффективно применять их в новой профессиональной ситуации, уметь вычленять главную информацию из устного или письменного текста, удерживать ее в памяти. Данные качества, являясь профессионально значимыми характеристиками переводчика, входят в состав профессиональной переводческой компетентности [5, с. 70].

Развитие иноязычной грамматической компетенции с учетом специфики профессиональной переводческой деятельности целесообразно осуществлять на междисциплинарной основе с использованием аутентичных устных и письменных текстов различных функциональных стилей и разновидностей речи, поскольку это способствует развитию переводческого мышления и профессиональной культуры речи, а также осознанию студентами профессиональных функций и требований, предъявляемых к устным и письменным переводчикам.

Г. А. Маркова отмечает, что касательно непосредственного обучения иноязычной грамматике следует выделять два типа знаний: имплицитные или неосознанные (*implicit knowledge*) и эксплицитные или осознанные знания (*explicit knowledge*). В то время как практика направлена на приобретение навыков свободного использования грамматики в общении, т. е. на приобретение имплицитных знаний, осознанное изучение необходимо для формирования эксплицитных знаний, которые в практическом смысле связаны с языком и использованием языка. Эксплицитные знания ускоряют и улучшают восприятие и точное использование языка и важны для оценки языкового результата. Осознанное знание грамматических правил приобретается посредством контролируемого процесса обучения в рамках формального аудиторного обучения. Имплицитные знания – это под-

сознательные языковые знания, которые приобретаются во время выполнения спонтанных заданий, письменных или устных. Это означает, что студент применяет определенное правило грамматики так же, как ребенок, изучающий родной язык. Он неосознанно осваивает аспекты языка, не имея доступа к осознанному объяснению правил. Другими словами, имплицитные знания приобретаются посредством подсознательного процесса обучения [7, с. 552]. Нам представляется, что лучших результатов в овладении иноязычной грамматической компетенцией студентов-лингвистов можно достичь, комбинируя оба типа знаний.

Ранее нами была разработана и подробно описана в нашем диссертационном исследовании методика развития иноязычной грамматической компетенции лингвистов-переводчиков, основанная на положениях коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов к обучению с применением некоторых элементов нетрадиционных методов обучения иностранным языкам: аудиовизуального метода (активное использование наглядности, технических средств обучения, аутентичного материала), натурального метода (а именно: методического положения о необходимости выделения трудностей усвоения языкового материала и разработке упражнений, направленных на их снятие), а также отдельных положений методики обучения иностранным языкам, основанной на нейролингвистическом программировании, акцентирующей внимание на необходимости «моделировать» вербальное и невербальное поведение носителей изучаемого языка.

Развитие иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков реализуется на основе общедидактических принципов *систематичности и последовательности, профессиональной направленности, сознательности, коммуникативности*, а также частнометодических принципов *антиципации трудностей, ассоциативности и создания положительного эмоционального фона*.

Принцип *антиципации трудностей* заключается в выделении проблемных элементов, трудностей усвоения языкового материала и разработке заданий и упражнений, направленных на их снятие.

Принцип *ассоциативности* реализуется на уровне «сознательного контроля» (термин А. А. Леонтьева) посредством воспроизведения визуальных и смысловых образов (образного представления в рабочих тетрадях) некоторых изученных грамматических элементов, а также ситуативной «привязки» грамматического материала в

процессе работы с аутентичными видеороликами и текстами.

Под принципом *создания положительного эмоционального фона* мы понимаем создание психологически комфортной атмосферы на занятии, атмосферы взаимопомощи и сотрудничества, способствующей усилению мотивации обучающихся [5, с. 12].

Развитие иноязычной грамматической компетенции изначально осуществлялось в рамках двух дисциплин: «Практический курс первого иностранного языка» (раздел «Грамматика») и «Практический курс перевода первого иностранного языка» на материале разработанного нами учебно-методического комплекса, состоящего из 12 рабочих тетрадей по практической грамматике («Practical Course of English Grammar: Series of Workbooks for Students») и учебного пособия по практике перевода («Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation»). Однако в процессе непрерывной работы со студентами-лингвистами в рамках различных дисциплин и по мере накопления педагогического опыта было выявлено **противоречие** между успешным овладением студентами англоязычными грамматическими конструкциями, что подтверждалось успешно написанными грамматическими тестами, и затруднениями в белом свободном использовании изученных грамматических явлений в спонтанной устной речи, которые по-прежнему наблюдались у части обучающихся. На этом основании была поставлена **цель** – добиться автоматизма в безошибочном использовании студентами-лингвистами иноязычных грамматических конструкций в неподготовленной устной речи. В связи с этим разработанная ранее методика развития иноязычной грамматической компетенции с применением традиционных и нетрадиционных методов обучения была частично модифицирована и усовершенствована.

Во-первых, методика развития иноязычной грамматической компетенции была расширена на дополнительную учебную дисциплину «Практический курс первого иностранного языка» (раздел «Устная речь»). Под дополнительной дисциплиной мы понимаем не еще одну дисциплину, внесенную в учебный процесс, а дисциплину, присутствовавшую в учебном плане, но в рамках которой мы не ставили ранее целью развитие именно иноязычной грамматической компетенции.

Во-вторых, развитие иноязычной грамматической компетенции теперь предлагается осуществлять с **ежедневным** применением информационно-коммуникационных технологий, предоставляющих доступ к

аудио- и видеоматериалам на изучаемом языке. В связи с этим был предложен дополнительный, четвертый, частнометодический принцип *ежедневного искусственного погружения в языковую среду*.

Под информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ) мы понимаем «совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. ИКТ включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации» [2, с. 90].

Принцип ежедневного искусственного погружения в языковую среду отвечает требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» в части способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6). Упомянутая здесь универсальная компетенция переключается с понятием *непрерывного образования*, подразумевающего «процесс развития образовательного потенциала личности (общего и профессионального) в течение всей жизни в соответствии с потребностями индивида и общества» [1, с. 31]. Система непрерывного образования включает в себя *формальное* (подразумевающее систему учебных заведений со взаимосвязанными программами), *неформальное* (представляющее собой организованную учебную деятельность с отсутствием направленности на аттестацию и имеющее, помимо профессиональных, также и общекультурные ценности) и *информальное образование* (осуществляемое самостоятельно и не ограничиваемое строго регламентированной учебной деятельностью) [1, с. 32].

Как отмечают У. Холмс, М. Бялик и Ч. Фейдел, в эпоху ускоряющегося прогресса, развития ИКТ и искусственного интеллекта необходимо «перейти к широкому, глубокому и разностороннему образованию, отвечающему требованиям трудно предсказуемого будущего», что «требует четкого формулирования стратегических целей современного образования», в числе которых упоминаются «универсальность как ответ на сложность и неопределенность проблем, возникающих в жизни и работе; актуальность, практическая применимость и мотивация обучаемых; экстраполируемость, позволяющая легко расширить круг решаемых задач» [12, с. 14–15]. Для достижения

этих целей, по мнению вышеупомянутых авторов, необходимо выделить важнейшие области традиционных знаний, добавить современные знания, сделать упор на базовый объем знаний и ключевые понятия, выстроить обучение в соответствии с принципом междисциплинарности, отработать личные навыки и качества в различных областях знаний.

В-третьих, в связи с вышесказанным было пересмотрено распределение учебной нагрузки при работе со студентами (значительная часть работы с использованием ИКТ в рамках дополнительной дисциплины вынесена на самостоятельную работу студентов).

В-четвертых, в процесс развития иноязычной грамматической компетенции студентов-лингвистов было предложено добавить некоторые дополнительные элементы натурального метода обучения. Натуральный метод обучения относится к нетрадиционным методам обучения, которые практически не применяются в высшей школе в процессе обучения будущих переводчиков, однако ранее мы использовали элементы этого метода в разработке первоначальной версии методики развития иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков в части методического положения о необходимости выделения трудностей усвоения языкового материала и разработке упражнений, направленных на их снятие (так называемой теории «эмоционального фильтра»). Теперь в усовершенствованной версии нашей методики мы пришли к выводу о необходимости включения в учебный процесс дополнительных элементов натурального метода, а именно: ориентации на погружение в языковую среду посредством многочасового аудирования (в нашем случае просмотра видеоконтента) и разграничения неосознанного овладения языком и сознательного изучения языка на основании правил.

В основе натурального метода лежит аудитивный подход, который предполагает организацию учебного процесса по аналогии с механизмом овладения родным языком детьми. Формирование рецептивных речевых навыков (прежде всего аудирования) предшествует формированию продуктивных речевых навыков. На основании этого ключевого постулата, а также в связи с ранее обозначенным выявленным противоречием между успешным овладением студентами англоязычными грамматическими конструкциями и затруднениями в их беглом свободном использовании в спонтанной устной речи мы выдвинули **гипотезу** о том, что процесс развития иноязычной грамматической компетенции бу-

дет эффективнее, если, помимо сознательного изучения грамматических норм и правил, будет сделан большой акцент на развитии рецептивных (прежде всего аудитивных) речевых навыков. В процессе развития иноязычной грамматической компетенции одной из причин возникновения сложностей у студентов при грамотном построении высказываний в процессе неподготовленной устной речи может быть недостаточный уровень сформированности аудитивных речевых навыков, поскольку процессы речевосприятия и речепорождения неразрывно связаны между собой.

Кроме того, необходимо отметить, что особенности употребления того или иного языка обусловлены концептуальной системой, сформированной у носителей этого языка в результате физического и чувственного опыта взаимодействия с окружающим миром [15, р. 216]. Универсальные концепты и концептуальные метафоры как когнитивный механизм в той или иной степени относятся ко всем языкам, так как лежат в основе человеческого мышления, их «преломление в конкретном языке может отличаться в силу уникального лингвокультурного опыта носителей языка и особенностей восприятия ими окружающей реальности под воздействием культуры и межличностных взаимодействий» [8, с. 38]. Искусственное погружение студентов в языковую среду посредством многочасового просмотра видеоконтента позволяет неосознанно погрузиться в концептуальную систему изучаемого языка.

В-пятых, в процессе дополнительной опытно-поисковой работы были уточнены показатели уровней сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции именно применительно к устной речи.

Таким образом, в процессе подготовки будущих лингвистов-переводчиков и, в частности, в процессе развития иноязычной грамматической компетенции мы поставили цель добиться спонтанности грамотной иноязычной речи, свободного выражения мыслей студентов на изучаемом языке с доведением навыков грамотной иноязычной речи до автоматизма.

Принципы и положения, изложенные выше, стали основой для проведения дополнительной опытно-поисковой работы на базе кафедры иностранных языков и перевода ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». В дополнительном экспериментальном обучении приняли участие 89 студентов 1, 2 и 3 курсов с разным уровнем сформированности иноязычной грамматической компетенции, однако замеры

начального и конечного уровней сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции проводились только в двух подгруппах студентов 3 курса (26 студентов). Как было отмечено выше, методика развития иноязычной грамматической компетенции, которая ранее осуществлялась на междисциплинарной основе в рамках двух дисциплин («Практический курс первого иностранного языка (Грамматика)» и «Практический курс перевода»), была расширена еще на одну дисциплину («Практический курс первого иностранного языка (Устная речь)»).

Дополнительная опытно-поисковая работа состояла из двух параллельных этапов:

1) *фоновый этап*, рабочее название которого было «Фильм дня»;

2) *этап активной речевой практики* на аудиторных занятиях по устной речи.

В рамках *фонового этапа* студентам в течение 6 недель было предложено смотреть по одному документальному фильму на английском языке в день. Были созданы группы студентов 1, 2 и 3 курсов в Telegram и WhatsApp, куда преподаватель ежедневно отправлял ссылку на неадаптированный англоязычный документальный фильм продолжительностью от 24 до 96 минут, размещенный на одном из общедоступных видеохостингов, который студенты должны были посмотреть в течение этого дня. Студентам было озвучено, что желательная форма просмотра – это внимательный просмотр и активное слушание. Однако ввиду того что эта учебная нагрузка давалась как дополнение к основной учебной нагрузке, допускался так называемый «фоновый» просмотр или «фоновое» прослушивание фильма в наушниках во время выполнения других рутинных дел, не требующих умственного напряжения. Целью данного этапа являются создание минимальной языковой среды и ежедневное погружение студентов в англоязычную речь. Для осуществления обратной связи преподаватель ежедневно отправлял короткий опросник в чат каждой группы в Telegram и WhatsApp. Опросник содержал один вопрос: «Удалось ли Вам посмотреть сегодняшний фильм?». Среди предложенных вариантов ответа были «Да, до конца», «Не до конца», «Нет». Подбор фильмов осуществлялся на основании тем, изучавшихся на занятиях по устной речи в соответствии с рабочей программой дисциплины. Кроме того, предлагались фильмы, освещающие экологические, экономические, социальные проблемы в разных странах.

Второй этап дополнительного экспериментального обучения – *этап активной речевой практики* – подразумевает обсу-  
ж-

дение одного из просмотренных фильмов, соответствующих тематике занятия, во время аудиторного учебного занятия с преподавателем в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (Устная речь)». В рамках второго этапа преподавателем были подготовлены вопросы по содержанию каждого фильма, предложенного для обсуждения, а также глоссарий для расширения активного словарного запаса студентов и снятия сложностей при формулировании мыслей в процессе устной речи, связанных с нехваткой словарного запаса. Фильм по теме предстоящего занятия, вопросы для подготовки к аудиторному обсуждению и глоссарий отправлялись студентам заранее (за 4–5 дней до занятия).

Некоторые зарубежные методисты в число упражнений для отработки тех или иных грамматических конструкций включают свободное общение. Так, например, Пенни Ур выделяет восемь основных типов упражнений по принципу постепенного наращивания осмысленности при употреблении грамматических структур, а также снижения ограничений при выборе и использовании лексики. К ним относятся 1) awareness (упражнения на узнавание изученного грамматического явления), 2) controlled drills (формальные упражнения с заданными ответами), 3) controlled responses through sentence completion, rewrites or translation (упражнения, предполагающие трансформацию изученной грамматической формы или перевод на иностранный язык), 4) meaningful drills (упражнения на осмысленную отработку изученного грамматического явления), 5) guided meaningful practice (направляемые осмысленные упражнения), 6) (structure-based) free sentence composition (составление своих предложений с изученной грамматической конструкцией в заданном контексте), 7) (structure-based) discourse composition (составление текста в устной или письменной форме с использованием изученной грамматической конструкции), 8) free discourse (свободное общение) [14, p. 82–84]. В нашем случае речь идет о продвинутом этапе обучения, поэтому основной акцент мы делаем на активную речевую практику, т. е. свободное общение в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (Устная речь)». Упражнения с меньшей степенью осмысленности отрабатываются на занятиях по практической грамматике с использованием рабочих тетрадей по практической грамматике («Practical Course of English Grammar: Series of Workbooks for Students»).

Как было упомянуто выше, контрольная и экспериментальная группы для сравнения начального и конечного уровней

сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции были сформированы студентами двух подгрупп студентов-лингвистов 3 курса (26 студентов). При этом в качестве экспериментальной группы была выбрана подгруппа с более низким начальным уровнем. Сравнивалась степень индивидуального прогресса студентов в каждой подгруппе в результате проведенной опытно-поисковой работы.

При оценке когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в процессе *устной речи* студентов контрольной и экспериментальной групп была использована общеевропейская система оценки уровней владения иностранным языком CEFR<sup>2</sup>. Неподготовленная монологическая устная речь студентов оценивалась по таким критериям, как широта словарного запаса, грамматическая точность, беглость речи, способность адекватно реагировать на возможные отвлекающие факторы, связность речи. Особое внимание в оценке устной речи студентов в рамках проведенной дополнительной опытно-поисковой работы было уделено грамматическому аспекту, а именно: когнитивному компоненту описанной нами ранее иноязычной грамматической компетенции. Были уточнены показатели уровней сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции применительно к устной речи.

*Высокий уровень* развития иноязычной грамматической компетенции в *устной речи* предполагает поддержание постоянного грамматического контроля за использованием в речи сложных грамматических конструкций, даже при необходимости переключать внимание (например, на реакцию слушающих, задаваемые вопросы), а также постоянное поддержание высокой грамматической точности; ошибки редки, чаще носят характер оговорок. По 100-бальной шкале высокий уровень соответствует оценке от 80 до 100 баллов.

*Средний (достаточный) уровень* развития иноязычной грамматической компетенции в *устной речи* предполагает хороший грамматический контроль; иногда могут возникать несистематические ошибки и незначительные недостатки в структуре предложения, но они редки и часто могут быть исправлены в ретроспективе; ошибки, затрудняющие понимание, отсутствуют; заметно влияние родного языка, что проявляется в частом выборе грамматических форм,

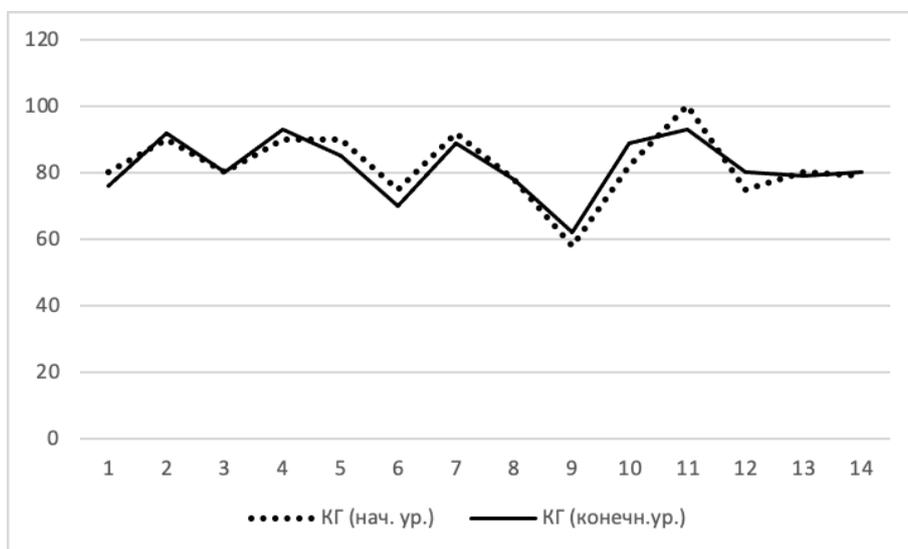
<sup>2</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales. URL: <https://cefr.schools.ac.cy/downloads/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf> (mode of access: 03.06.2024).

параллельных для двух языков. По 100-балльной шкале средний уровень соответствует оценке от 40 до 79 баллов.

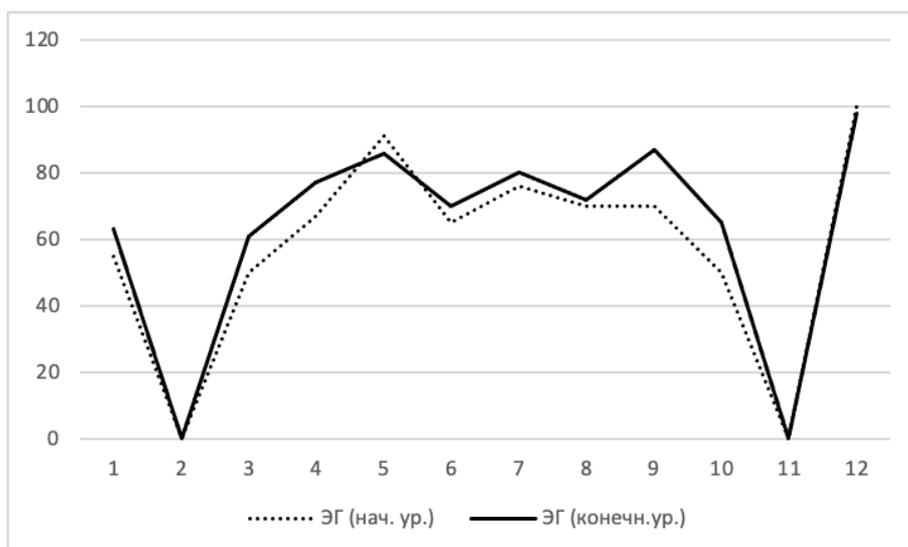
*Низкий уровень* развития иноязычной грамматической компетенции в устной речи предполагает ограниченный контроль над несколькими простыми грамматическими структурами и моделями предложений в рамках изученного материала, а также правильное использование лишь некоторых простых конструкций. При этом возможно систематическое допущение элементарных грамматических ошибок (например, ошибки в образовании видовременных форм, неверное употребление тех или иных видовременных форм либо отсутствие согласования времен и т. п.). Тем не менее смысл того, что пытается выразить студент, обычно понятен. По 100-балльной шкале

низкий уровень соответствует оценке от 0 до 39 баллов.

Для определения начального уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в устной речи использовалось задание, в рамках которого каждый студент экспериментальных и контрольных групп выступал с неподготовленной монологической речью, представлявшей собой развернутый ответ на вопрос в рамках изучаемой темы в течение 2–3 минут на аудиторном занятии. Оценка конечного уровня сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в устной речи проводилась в процессе устного ответа на экзамене в конце семестра. Результаты проведенной опытно-поисковой работы представлены на рисунках 1 и 2.



**Рис. 1. Начальный и конечный уровни сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в устной речи у студентов контрольной группы**



**Рис. 2. Начальный и конечный уровни сформированности когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции в устной речи у студентов экспериментальной группы**

Как видно из приведенных выше результатов, степень индивидуального прогресса студентов экспериментальной группы в результате проведенной опытно-поисковой работы оказалась выше. Нулевые показатели у двух студентов экспериментальной группы объясняются отсутствием студентов на занятиях и неучастием их в учебном процессе.

Кроме того, для анализа результатов дополнительного экспериментального обучения, включавшего ежедневный просмотр англоязычных документальных фильмов, использовался метод самостоятельной (субъективной) оценки студентами своего прогресса. Оценка проходила в виде анонимного опроса, который представлял собой таблицу с общим доступом по ссылке в текстовом редакторе Google Документы, состоящую из трех колонок с заголовками: «Мне понравилась практика ежедневного просмотра документальных фильмов, потому что...», «Мне не понравилось, что...», «Заметили ли вы какой-либо прогресс в овладении английским языком в целом и англоязычной грамматикой в частности?». Студентам было предложено закончить фразу и дать развернутый ответ на вопрос. Подавляющее большинство участников экспериментального обучения отметили общий прогресс в овладении английским языком за короткий срок, упомянув следующие позитивные сдвиги: улучшение навыков аудирования, расширение словарного запаса, частичное улучшение собственного произношения за счет ежедневного прослушивания речи носителей языка. Часть студентов отметили позитивные сдвиги и в части развития иноязычной грамматической компетенции. Таким образом, развитие иноязычной грамматической компетенции в рамках предложенного экспериментального обучения выступает в качестве положительного «побочного эффекта» в результате проделанной работы по искусственному погружению студентов в языковую среду посредством самостоятельного ежедневного просмотра видеоматериалов и еженедельной речевой аудиторной практики.

Таким образом, развитие иноязычной грамматической компетенции студентов-лингвистов предложено осуществлять сразу на базе трех дисциплин: грамматика, практический курс перевода и устная речь.

Как уже было отмечено выше, методическое обеспечение первоначальной версии разработанной методики развития иноязычной грамматической компетенции включает разработанный нами учебно-методический комплекс, состоящий из 12 рабочих тетрадей по практической грамматике («Practical Course of English

Grammar: Series of Workbooks for Students») и используемый на занятиях по практической грамматике, а также учебного пособия по практике перевода («Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation»), предназначенного для занятий на практическом курсе перевода, в рамках которого продолжается развитие искомой компетенции. Однако при расширении методики на добавочную дисциплину и проведении вышеописанного экспериментального обучения возникли затруднения в разработке учебно-методического пособия, которое могло бы быть дополнением к основным учебным материалам, используемым студентами на занятиях по устной речи. Затруднения объясняются периодической блокировкой некоторых просмотренных видеоматериалов. Необходимость постоянной актуализации подборки видео создает дополнительную нагрузку на преподавателя, что можно отнести к недостаткам предлагаемой дополнительной практики.

К преимуществам описанного в данной статье экспериментального обучения, которое является дополнением ранее разработанной методики развития иноязычной грамматической компетенции, можно отнести следующие:

- практика *ежедневного* погружения в языковую среду посредством просмотра (прослушивания) аутентичных документальных фильмов позволяет внести в процесс профессиональной подготовки переводчиков элементы натурального метода, основанного на естественном овладении родным языком детьми и способствующего повышению общего уровня владения иностранным языком и, в частности, повышению иноязычной грамотности;

- просмотр фильмов воздействует сразу на два канала восприятия (зрительный и слуховой), что облегчает процесс усвоения информации аудиалами и визуалами, а возможность прослушивать фильмы в фоновом режиме во время выполнения рутинных дел дает возможность задействовать и кинестетический (т. е. двигательный) канал восприятия информации;

- ежедневный просмотр документальных фильмов будущими переводчиками значительно расширяет кругозор, способствует углублению экстралингвистических знаний и дает возможность студентам активнее участвовать в дискуссиях на разнообразных темах на иностранном языке;

- подобная практика повышает интерес обучающихся к дисциплине, а также способствует усилению внутренней мотивации к изучению иностранного языка;

- необходимость постоянной актуализации подборки видеоматериалов препода-

вателем, которая выше была отмечена в качестве недостатка предлагаемой практики, с другой стороны, позволяет оставаться в курсе последних тенденций и разработок, что отвечает требованиям быстро меняющейся действительности.

Переводческий процесс предполагает наличие у переводчика способности понимания, интерпретации, проникновения в смысл исходного сообщения. Необходимыми условиями данного процесса являются знания об участниках переводческого процесса, экстралингвистические знания, а исходным основанием, первичной базой, на которой основывается и с которой начинается процесс понимания, являются лингвистические знания, в частности грамматическая система языка. Вслед за С. Е. Рахманкуловой отметим, что «развитие умения увидеть целостный образ ситуации, лежащий в основе выражения родного и иностранного языков, представляется крайне важным, поскольку способствует формированию у обучаемых более глубокого понимания механизмов построения высказывания на иностранном языке и помогает

предотвращать лексическую, лексико-грамматическую, синтаксическую интерференции, обусловленные привычкой к словосложению внутреннему переводу выражения родного языка на изучаемый язык» [10, с. 92].

Таким образом, в результате проведенной опытно-поисковой работы выдвинутая гипотеза о том, что процесс развития иноязычной грамматической компетенции будет эффективнее, если, помимо сознательного изучения грамматических норм и правил, будет сделан больший акцент на развитии рецептивных (прежде всего аудитивных) речевых навыков, подтвердилась. В перспективе планируется увеличить продолжительность описанного выше экспериментального обучения, включающего ежедневный просмотр аутентичных видеоматериалов с последующим их обсуждением в рамках аудиторного занятия, с шести недель до одного семестра, а также экспериментально проверить и сравнить результаты эффективности предлагаемого обучения при работе со студентами-лингвистами разных курсов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авраменко, А. П. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков : учебное пособие / А. П. Авраменко. – 2-е изд., испр. – М. : КДУ ; Университетская книга, 2022. – 166 с. – Текст : непосредственный.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Издательство «ИКАР», 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
3. Аитов, В. Ф. Обучение грамматике в условиях реального многоязычия и поликультурности / В. Ф. Аитов, Н. Чжоу, Г. Н. Туржанова. – Текст : непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2019. – № 2 (46). – С. 78–89.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с. – Текст : непосредственный.
5. Игнаткова, С. В. Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (профиль «Перевод и переводоведение») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Игнаткова. – Екатеринбург, 2014. – 240 с. – Текст : непосредственный.
6. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Русско-балтийский информационный центр «БЛИЦ» ; Cambridge University Press, 2001. – 224 с. – Текст : непосредственный.
7. Маркова, Г. А. Обучение грамматике английского языка в неязыковом вузе / Г. А. Маркова. – Текст : непосредственный // Эпоха науки. – 2019. – № 20. – С. 550–554.
8. Мотов, С. В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе / С. В. Мотов. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24, № 179. – С. 32–39.
9. Поршнева, Е. Р. Программа подготовки бакалавра лингвистики как основа профессионального переводческого образования / Е. Р. Поршнева, И. Ю. Зиновьева. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2011. – № 14. – С. 213–221.
10. Рахманкулова, С. Е. Современная когнитивная лингвистика в преподавании грамматики иностранного языка / С. Е. Рахманкулова. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2020. – № 49. – С. 86–103.
11. Старикова, Э. А. Обучение грамматике английского языка на рецептивном этапе в процессе развития навыков устной речи в неязыковом вузе / Э. А. Старикова. – Текст : непосредственный // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности : материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 31 октября 2019 года / под ред. А. В. Набирухиной. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. – С. 54–57.
12. Холмс, У. Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения : пер. с англ. / У. Холмс, М. Бялик, Ч. Фейдел. – М. : Альпина ПРО, 2022. – 304 с. – Текст : непосредственный.

13. Швецова, С. В. Грамматическая компетенция в структуре компетентностной модели переводчика / С. В. Швецова. – Текст : непосредственный // Инновационный потенциал, состояние и тенденции развития в экономике, проектном менеджменте, образовании, политологии, юриспруденции, психологии, экологии, медицине, филологии, философии, социологии, технике, физике, математике : сборник научных статей по итогам Международной заочной научно-практической конференции, 30–31 октября 2013 года, г. Санкт-Петербург. – СПб. : Издательство «КультИнформПресс», 2013. – С. 458–462.

14. Ur, P. *A course in English Language Teaching* / P. Ur. – Second edition. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – 328 p. – Text : immediate.

15. Veliz, L. A route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory / L. Veliz. – Text : immediate // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2017. – Vol. 7, no. 1. – P. 211–217.

## REFERENCES

1. Avramenko, A. P. (2022). *Iskusstvennyi intellekt v prepodavanii inostrannykh yazykov* [Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages]. 2<sup>nd</sup> edition. Moscow, KDU, Universitetskaya kniga. 166 p.
2. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, Izdatel'stvo «IKAR». 448 p.
3. Aitov, V. F., Zhou, N., Turzhanova, G. N. (2019). Obuchenie grammatike v usloviyakh real'nogo mnogoyazychiya i polikul'turnosti [Teaching Grammar in a Real Multilingual and Multicultural Environment]. In *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. No. 2 (46), pp. 78–89.
4. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and Methodology]. 3<sup>rd</sup> edition. Moscow, Akademiya. 336 p.
5. Ignatkova, S. V. (2014). *Razvitie inoyazychnoi grammaticheskoi kompetentsii u budushchikh lingvistov-perevodchikov (profil' «Perevod i perevodovedenie»)* [Development of Foreign Language Grammatical Competence in Future Linguists-Translators (Profile “Translation and Translation Studies”)]. Dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 240 p.
6. Kolesnikova, I. L., Dolgina, O. A. (2001). *Anglo-russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [English-Russian Terminology Handbook on Methods of Teaching Foreign Languages]. Saint Petersburg, Russko-baltiiskii informatsionnyi tsentr «BLITs», Cambridge University Press. 224 p.
7. Markova, G. A. (2019). Obuchenie grammatike angliiskogo yazyka v neyazykovom vuze [Teaching English Grammar in a Non-linguistic University]. In *Epokha nauki*. No. 20, pp. 550–554.
8. Motov, S. V. (2019). Obuchenie grammatike angliiskogo yazyka na lingvokognitivnoi osnove [Teaching English Grammar on a Linguacognitive Basis]. In *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. Vol. 24. No. 179, pp. 32–39.
9. Porshneva, E. R., Zinovyeva, I. Yu. (2011). Programma podgotovki bakalavra lingvistiki kak osnova professional'nogo perevodcheskogo obrazovaniya [Bachelor's Degree Program in Linguistics as a Basis for Professional Translation Education]. In *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova*. No. 14, pp. 213–221.
10. Rakhmankulova, S. E. (2020). Sovremennaya kognitivnaya lingvistika v prepodavanii grammatiki inostranogo yazyka [Modern Cognitive Linguistics in Teaching Foreign Language Grammar]. In *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova*. No. 49, pp. 86–103.
11. Starikova, E. A. (2019). Obuchenie grammatike angliiskogo yazyka na retseptivnom etape v protsesse razvitiya navykov ustnoi rechi v neyazykovom vuze [Teaching English Grammar at the Receptive Stage in the Process of Developing Oral Speaking Skills in a Non-linguistic University]. In Nabirukhina, A. V. (Ed.). *Sozdanie iskusstvennogo inoyazychnogo okruzheniya kak odin iz faktorov aktivizatsii uchebnoi deyatel'nosti: materialy userossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem), Sankt-Peterburg, 31 oktyabrya 2019 goda*. Saint Petersburg, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi ekonomicheskii universitet, pp. 54–57.
12. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2022). *Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: Perspektivy i problemy dlya prepodavaniya i obucheniya* [Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning]. Moscow, Al'pina PRO. 304 p.
13. Shvetsova, S. V. (2013). Grammaticheskaya kompetentsiya v strukture kompetentnostnoi modeli perevodchika [Grammatical Competence in the Structure of the Translator's Competence Model]. In *Innovatsionnyi potentsial, sostoyanie i tendentsii razvitiya v ekonomike, proektnom menedzhmente, obrazovanii, politologii, yurisprudentsii, psikhologii, ekologii, meditsine, filologii, filosofii, sotsiologii, tekhnike, fizike, matematike: sbornik nauchnykh statei po itogam Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 30–31 oktyabrya 2013 goda, g. Sankt-Peterburg*. Saint Petersburg, Izdatel'stvo «Kul'tInformPress», pp. 458–462.
14. Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Second edition. Cambridge, Cambridge University Press. 328 p.
15. Veliz, L. (2017). A Route to the Teaching of Polysemous Lexicon: Benefits from Cognitive Linguistics and Conceptual Metaphor Theory. In *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Vol. 7. No. 1, pp. 211–217.